

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

TRANSNACIONALISMO E POLÍTICAS EDUCATIVAS

**O IMPACTO DO SISTEMA EDUCATIVO MUNDIAL NOS SISTEMAS
EDUCATIVOS NACIONAIS: O CASO ANGOLANO (1975-2015)**

Tese Apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para a obtenção do grau de Doutor em Ciências de Educação

Por

André Vela Ngaba

Sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Azevedo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Setembro de 2017

DEDICATÓRIA

Exmo. Professor Doutor Joaquim Azevedo, por ter acreditado sempre em mim,
sobretudo nos momentos em que nem eu acreditava em mim mesmo,
eu dedico-lhe esta Tese.

AGRADECIMENTOS

Exmo. Professor Doutor Joaquim Azevedo, pela sua competência e responsabilidade, ter assessorado a minha tese de mestrado e de doutoramento foi a melhor prenda que um dia poderia receber de suas mãos. Ser-lhe-ei eternamente grato. Obrigado a todos os meus Professores de doutoramento, aos colegas do curso e ao pessoal da Secretaria.

Aos Frades Menores Capuchinhos da Província Portuguesa, por tudo o que de vós sempre recebi, a minha gratidão. Aos meus pais, irmãos e amigos, pelo apoio que me deram, principalmente nos momentos em que só poderia contar convosco, a minha admiração.

A minha gratidão ao Dr. Pinda Simão, Ministro da Educação de Angola, a Senhora Madalena Carolina Oliveira e todo o pessoal do Ministério da Educação de Angola pela amabilidade com que me trataram ao longo da investigação que resultou nesta Tese.

Sinto-me, mais uma vez, no dever especial de deixar gravado neste trabalho os nomes do Frei João José Costa Guedes da Silva, Frei Carlos Fernandes P. Carvalho [Frei Avelino], Frei Acílio Dias Mendes e do Frei Américo dos Santos Costa.

ABSTRACT

Researchers as well as the actors of politics of education often agree in acknowledging the existence of supra-natural structures that control and coordinate the conception and execution for educative politics in the World.

The educative side is not absence of the globalization system. In the last decades, many studies have been come out about the effects of the globalization in education. However, the authors disagree on the perspectives theoretic-conceptual that solidify their reflections. Some think that globalization in education is a “Whirlwind in movement.” For others, it is a self processing method as global system with “an organized centre.” For this reason, Azevedo (2000) talks about the theory of the World Educational System (WES), a perspective that has oriented our research.

Although the subject’s study of this work is the analyse of the Angolan Educational Politics in the general teaching and technical-professional from 1975 to 2015, with the SEM strategic system.

The key purpose of this study is to raise a debate to obtain strategies that permit more success for the Angolan teaching system visa-avis to a global one. We had followed a methodology especially qualitative, and had the documental analyse as the key of this work.

All the bibliography used for this study had been collected from the Angolan Educational Ministry (MED). In this study, we discovered a strong dependence of Angola in the matter of conception and execution of the educational strategies at the World level, in terms of originality, creativity, and the specific context of Angola, in the general teaching as well as in the technical-professional. There is a big gap on their own strategy.

Key Words: WES, Angolan, General System Teaching and Technical-Professional System Teaching.

RESUMO

Tanto os investigadores bem como os actores em políticas educativas são geralmente unânimes no reconhecimento da existência de estruturas supra-nacionais que controlam e coordenam a concepção e execução das políticas educativas ao nível mundial. O sector da educação não está imune do fenómeno da globalização.

Nessas últimas décadas têm surgido muitos estudos sobre os efeitos da globalização na educação. Contudo, os autores divergem uns dos outros quanto as perspectivas teórico-conceituais que alicerçam as suas reflexões. Para uns a globalização na educação é “um turbilhão em movimento”. Para outros ela processa-se como um sistema global com um “centro organizador”. É nessa lógica que Azevedo (2000) fala da teoria do Sistema Educativo Mundial (SEM), uma perspectiva que orientou o nosso estudo.

O presente trabalho teve como objecto de estudo as políticas educativas angolanas no ensino geral e técnico-profissional, de 1975 a 2015, à luz da teoria do SEM. Pretende, principalmente, suscitar um debate que vise a encontrar estratégias que mais favoreçam a melhoria do sistema do ensino angolano, face ao fenómeno global.

Seguimos uma metodologia sobretudo qualitativa, tendo como principal instrumento de trabalho a análise documental. Os documentos estudados foram recolhidos no Ministério da Educação de Angola (MED). No período estudado ficou demonstrado a forte dependência de Angola quanto a concepção e execução das suas políticas educativas, face as estruturas supra-nacionais que regulam as políticas educativas ao nível mundial, em detrimento da originalidade, criatividade e do contexto específico de Angola, tanto no ensino geral como no técnico-profissional.

Palavras-chave: SEM, Angola, Ensino geral e Ensino técnico-profissional

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
ABSTRACT.....	iv
RESUMO.....	v
SUMÁRIO.....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - PROBLEMATIZAÇÃO DO CAMPO E DOS TERMOS-CHAVE DO PROJECTO DE ESTUDO.....	5
1 – Campo de estudo	5
a) A globalização em educação: “turbilhão em movimento” vs “sistema educativo mundial”!	5
b) Sistema [educativo] Mundial.....	6
c) O global na perspectiva do Sistema Mundial. Da teoria da modernidade à do sistema mundial moderno. A caminho do Sistema Mundial em Transição?.....	8
d) Riscos de âmbito epistemológico na investigação do tema.....	12
e) Riscos de âmbito metodológico na investigação do tema	14
2 – Termos-chave do projecto de estudo	18
a) Política educativa.....	18
b) Investigação de políticas educativas: projectos de estudo.....	21
c) Sistema [educativo nacional e mundial]	23
d) Educação formal, não-formal e informal.....	25
e) Globalização (assimetrias, conceito, efeitos e evolução histórica).....	29
Conclusão.....	38
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E CULTURA GLOBAL	40
1 – “Educação global”: um conceito antinómico	40
2 – A “educação global” vista à luz da teoria do “sistema educativo mundial”	45
3 – A construção do “sistema educativo mundial”: suas dimensões	48
4 – “Actores” internacionais Vs “Sistema Educativo Mundial”	54
O papel do Banco Mundial	55
O papel da Organização Mundial do Comércio (OMC).....	56
O papel da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)	58
O papel da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).....	60
União Europeia (UE)	63
União Africana (UA)	64
Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e Países Africanos Língua Oficial Portuguesa (PALOP)	65
Países com economias emergentes: o caso da China.....	66
5 – O centro e a periferia: persuasões, coações, imitações num mundo globalizado.....	67
6 – As reformas educativas: tendências mundiais actuais (marcas do Sistema Educativo Mundial) 70	

Sobre o papel da escola: novas tendências técnico-funcionalistas	70
A pobreza no mundo: alguns números	72
Doações em educação: em vista a melhorar a vida dos pobres	74
As reformas curriculares	75
Os currículos e a prevenção a epidemias	76
Os currículos e as línguas locais: o bilinguismo	79
Ensaio de novos modelos de organização escolar	80
Modelo elitista e centralizado	80
Modelo Democrático e descentralizado	82
Os construtores das reformas educativas: o papel das bases	86
Conclusão	89
CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS EDUCATIVAS MUNDIAIS:	93
1 – O técnico-funcionalismo e o capital humano na senda da década de 60	93
2 – Massificação do ensino nas décadas de 60, 70 e 80: luzes e sombras	97
3 – O virar da página: a dimensão qualitativa do ensino	103
4 – Conferência Mundial de educação de Jomtien - 1990 vs Fórum Mundial de educação de Dakar – 2000	105
5 – Relatórios globais de Monitorização a Educação Para Todos (EPT)	109
Relatório global de monitorização da EPT de 2002	109
Relatório global de monitorização da EPT de 2003 e 2004	110
Relatório global de monitorização da EPT de 2005	111
Relatório global de monitorização da EPT de 2006	112
Relatório global de monitorização da EPT de 2007	112
Relatório global de monitorização da EPT de 2008	113
Relatório global de monitorização da EPT de 2009	115
Relatório global de monitorização da EPT de 2010	115
Relatório global de monitorização da EPT de 2011	116
Relatório global de monitorização da EPT de 2012	117
Relatório global de monitorização da EPT de 2013 e 2014	118
Relatório global de monitorização da EPT de 2015	119
Os desafios dos Relatórios globais de monitorização da EPT	121
Conclusão	123
CAPÍTULO 4 – OS CAMINHOS DA POLÍTICA EDUCATIVA DE ANGOLA NA 1ª E 2ª REPÚBLICAS	126
1 – Ensino geral e técnico-profissional na época colonial	126
Da Igreja ao Estado: a nacionalização do ensino e seus efeitos em Angola	127
1.1 - Organização do ensino [público] geral: primário e secundário	131
1.2 - Organização do ensino [público] técnico-profissional	134
1.3 - A formação dos professores do ensino geral e técnico-profissional	139
1.4 - Factores que explicam o absentismo, abandono e insucesso escolar na época colonial	141
2 – Ensino geral e técnico profissional na época pós-colonial (1977-1992)	144
2.1 – Fundamentos da Reforma educativa da 1.ª República	145
2.2 – A Organização do Ensino na 1.ª República: ensino regular de base e secundário	149

2.3 – A Organização do Ensino técnico-profissional na 1. ^a República: ensino de base e secundário	152
2.3 – A Formação dos professores do ensino geral (básico e secundário) e técnico-profissional (básico e secundário).....	155
2.4 – Cifras sobre o estado do ensino na 1. ^a República	157
2.5 – Relatório de prognóstico do sistema educativo da 1. ^a República	163
3 – A reforma educativa da 2.^a República: 1992 – 2005	167
3.1 – Fundamentos da Reforma educativa da 2. ^a República de Angola	168
3.2 – Organização do subsistema de Ensino Geral primário e secundário da 2. ^a República	172
3.3 – Organização do subsistema de Ensino técnico-profissional da 2. ^a República: formação básica e secundária	176
3.4 – A Formação dos professores do ensino geral (primário e secundário) e técnico-profissional (secundário).....	183
3.5 – Cifras sobre o estado do ensino na 2. ^a República (2002 – 2011): reforma educativa	184
4 – Evolução do ensino geral e técnico-profissional em Angola: síntese, legislações e outros documentos importantes	189
4.1 - Esquema da evolução do Sistema Educativo angolano.....	189
4.2 – Legislações e outros documentos importantes sobre políticas educativas em Angola (1975-2015): contextos e conteúdos	191
a) Decreto n.º 26/1976, de 23 de Novembro, sobre a criação do Ministério da Educação de Angola	191
b) Memorando, de 25 de Dezembro de 1976, sobre a cooperação de Angola com o Conselho de Ajuda Mútua Económica (CAME)	191
c) Decreto n.º 26/1977, de 27 de Janeiro, sobre o diploma orgânico do Ministério da Educação (MED)	192
d) Princípios de Base para a reformulação do sistema de educação na República Popular de Angola, de Dezembro de 1977	193
e) Relatório de Prognóstico do sistema educativo, de Março a Junho de 1986.....	193
f) Plano-quadro nacional da reconstrução do sistema educativo (1995-2005), de Maio de 1995	194
g) Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015), de Setembro de 2001	195
h) Decreto-lei n.º 13/2001, de 31 de Dezembro, sobre a Lei de Bases do sistema de educação angolana	195
i) Plano de Acção Nacional de Educação Para Todos (PAN-EPT), Abril de 2004	196
j) Decreto-lei n.º 90/2004, de 3 de Dezembro, sobre o Estatuto do Subsistema do ensino técnico-profissional	197
l) Decreto n.º 2/2005, de 14 de Janeiro, sobre o plano de implementação progressiva do novo Sistema de Educação (reforma Educativa).....	197
m) Decreto Executivo n.º 27/2005, de 6 de Junho, sobre o Estatuto das Escolas Técnicas	198
n) Educação de qualidade para todos, de Agosto de 2005.....	198

o) – Balanço da implementação da reforma educativa nos subsistemas de ensino. Educação Pré-Escolar, Ensino Geral, Formação de Professores e Ensino Técnico-profissional. Março de 2012	199
p) Relatório da Avaliação Global da Reforma Educativa Angolana (AGREA). Julho de 2014	199
q) Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Angola. Setembro de 2014 ...	201
r) [Proposta de uma] Nova Lei de Bases do Sistema de Educação em Angola, ano de 2015	202
Conclusão	203
CAPÍTULO 5 – QUESTÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO	209
1 – Problematizando o objecto da investigação no contexto angolano	209
2 – Problema, questões e pressupostos da investigação	211
3 – Design da investigação	214
a) Tipo e estratégia de estudo: abordagem qualitativa	214
b) A quantificação na abordagem qualitativa: o uso de números	216
c) Técnicas, instrumentos de recolha e tratamento de dados	217
c) Caracterização do material empírico	219
4 – Procedimentos da investigação	220
CAPÍTULO 6 – RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO	224
1 – Apresentação dos resultados: 1.ª República (1975-1992): grelhas de análise	224
Grelha n.º 1a – Dimensões de construção do Sistema Educativo Mundial segundo Azevedo (2000). Contexto de Angola: ensino geral e técnico-profissional	224
Grelha n.º 2a – Modos de produção do SEM, segundo Cortesão & Stoer (2002). Grelha Adaptada. Contexto específico de Angola	237
Grelha n.º 3a – Paralelismo entre Sistema Educativo Nacional angolano e cubano (1975-1990)	238
2 – Apresentação dos resultados da 2.ª República (1992-)	239
2.1 – Grelhas de análise	239
Grelha n.º 1b – Dimensões de construção do Sistema Educativo Mundial segundo Azevedo (2000; 2007). O contexto angolano	239
Grelha n.º 2b – Modos de produção do SEM, segundo Cortesão & Stoer (2002). Adaptação. Contexto específico de Angola	248
Grelha n.º 3b – Paralelismo entre Novo Projecto Educativo do Sistema Educativo Nacional e o Marco de Dakar 2000: linhas gerais	249
2.2 – Outros dados da 2.ª República: os anos mais recentes	252
a) O Papel da China no sistema educativo angolano	253
b) O Papel de Portugal no sistema educativo angolano: formação de inspectores em educação e inserção de estudantes do Ensino técnico-profissional na vida activa (GIVA)	255
Inspectores Escolares	256
GIVA	256
c) Novas luzes na cooperação bilateral Angola-Cuba (o regresso à “tradição”!) ..	257
d) União Africana (UA)	259
Plano de Acção da primeira década da educação para a África (1997-2006) ...	259

Plano de Acção da segunda década da educação para a África (2006-2015)....	260
e) Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC).....	263
Protocolo da SADC sobre a Educação e Formação.....	263
Projecto de criação de um quadro regional de qualificações ao nível da SADC	
.....	264
Projecto de Capacitação em Ensino Aberto e à Distância (EAD)	265
f) Avaliação do Ponto de Situação da implementação do Protocolo sobre Educação	
e Formação da SADC: a condição de Angola.	267
g) Documentos de âmbito global que inspiram actualmente as políticas educativas	
ao nível mundial, regional de África e sub-regional da SADC	270
Declaração universal dos direitos humanos.....	271
Declaração sobre direitos e bem-estar da criança africana.....	271
Marco de Dakar 2000 - projecto Educação Para Todos	272
Declaração do Milénio (Objectivos do Desenvolvimento do Milénio).....	273
Plano de Acção da primeira e da segunda década da educação para a África	
(2006-2015)	274
2.3 – Características da reforma educativa da 2. ^a República e seus constrangimentos	
.....	274
CAPÍTULO 7 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	280
1 – Fase da Primeira República	280
Sumário e integração dos resultados.....	280
Explicação dos resultados da fase da 1. ^a República.....	282
Integração dos resultados com a literatura.....	283
Contribuição dos resultados para a literatura.....	285
Quanto ao objecto de estudo	285
Quanto ao suporte teórico	286
2 – Fase da Segunda República.....	287
Sumário e integração dos resultados.....	287
Explicação dos resultados	290
Integração dos resultados com a literatura.....	291
Contribuição dos resultados para a literatura.....	292
Quanto ao objecto de estudo	292
Quanto ao suporte teórico	293
CONCLUSÃO GERAL.....	295
BIBLIOGRAFIA	cccviii

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	Denominação	Página
Figura n.º 1	Dimensões de construção do Sistema Educativo Mundial	53
Figura n.º 2	Total de população mundial e número total de pobres no mundo em 1947	73
Figura n.º 3	Total de população mundial e número total de pobres no mundo em 2005	73
Figura n.º 4	Taxa de crescimento da escolarização mundial (1960-80)	98
Figura n.º 5	Taxa de crescimento da escolarização mundial (1960-80)	98
Figura n.º 6	Taxas de escolarização global no mundo (1960-80)	99
Figura n.º 7	Estrutura do Sistema educativo da 1.ª República	148
Figura n.º 8	Taxa bruta de matrículas no ensino primário em 1977	158
Figura n.º 9	Taxa bruta de escolarização em Angola (1980-85)	159
Figura n.º 10	Taxa bruta de escolarização em Angola (1985-90)	159
Figura n.º 11	Taxa de promoção dos alunos em Angola (1980-90)	160
Figura n.º 12	Taxa de abandono escolar em Angola (1980-90)	160
Figura n.º 13	Taxa de repetência dos alunos em Angola (1980-90)	161
Figura n.º 14	Estrutura do Sistema Educativo da 2.ª República	171
Figura n.º 15	Organograma do Ministério da Educação em 1999	173
Figura n.º 16	Escolas públicas incluídas na reforma educativa (2001-2006)	177
Figura n.º 17	Escolas públicas incluídas na reforma educativa (2007-2010)	178
Figura n.º 18	Sobre a formação dos actores da reforma educativa.	186
Figura n.º 19	Taxas sobre a eficácia interna do sistema educativo da 1.ª República.	187
Figura n.º 20	Taxas sobre a eficácia interna do sistema educativo da 2.ª República.	188
Figura n.º 21	Evolução do sistema educativo angolano nas últimas décadas	190
Figura n.º 22	Taxa de conclusão do ensino primário na África Sub-saariana	207
Figura n.º 23	Grelha n.º 1a. Resultados da análise da 1.ª República	225
Figura n.º 24	Resultados da análise da 1.ª República.	233
Figura n.º 25	Resultados da análise da 1.ª República.	234
Figura n.º 26	Grelha n.º 2a. Resultados da análise da 1.ª República.	237
Figura n.º 27	Grelha n.º 3a. Resultados da análise da 1.ª República.	238
Figura n.º 28	Grelha de análise n.º 1b. Resultados da análise da 2.ª República.	240
Figura n.º 29	Grelha de análise n.º 2b. Resultados da análise da 2.ª República	249
Figura n.º 30	Grelha de análise n.º 3b. Resultados da análise da 2.ª República	251
Figura n.º 31	Guião de leitura de dados. Resultados da análise da 2.ª República	253
Figura n.º 32	A qualidade do processo ensino-aprendizagem na 2.ª República	278

LISTA DE ABREVIATURAS

ADPP	Development Aid from People to People
ADRA	Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente
AGCS	Acordo Geral sobre Comércio de Serviços
AGREA	Avaliação Global da Reforma Educativa Angolana
ANGOP	Agência Angola Press
APPANEPT	Anteprojecto do Projecto de Acção Nacional de Educação para Todos
BAD	Banco Africano de Desenvolvimento
BE	Banco Europeu
BM	Banco Mundial
CAARE	Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa
CAME	Conselho de Ajuda Mútua Económica
CBFD	Curso Básico de Formação Docente
CEAST	Conferência Episcopal de Angola e S. Tomé e Príncipe
CEDEAO	Communauté Économique dès États de L’Afrique de l’Ouest
CEE	Comunidade Económica Europeia
CEEAC	Comunidade Económica dos Estados da África Central
CEPAL	Comissão Económica Para América Latina e Caraíbas
CERI	Centro para a Investigação Educativa e Inovação
CFA	Curso de Formação Acelerada
COMEW	Conferência Mundial de Educação de Williamsburg
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CONPANEPT	Consulta Pública sobre o Plano de Acção Nacional de Educação Para todos
CPLP	Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa
CTNEPT	Comissão Técnica Nacional de Educação Para Todos
EAD	Ensino Aberto e à Distância
ECCAS	Communauté Économique dès États de L’Afrique de Central
EPT	Educação Para Todos
EU	União Europeia

EUA	Estados Unidos da América
FAO	Programa Alimentar Mundial
FMED	Fórum Mundial de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
FNUAP	Fundo das Nações Unidas para a População
GII	Gabinete de Intercâmbio Internacional/ MED
GIVA	Inserção de Estudantes do Ensino Técnico-Profissional na Vida Activa
IGAD	Autoridade Intergovernamental para o Desenvolvimento
INABE	Instituto Nacional de Bolsas de Estudo
INE	Instituto Normal de Educação
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
ISCED	Instituto Superior de Ciências de Educação
LBSE	Lei de Base do Sistema Educativo
MAPESS	Ministério da Administração Pública, Emprego e Segurança Social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MED	Ministério da Educação de Angola
MEDEP	Ministério da Educação de Portugal
MEDP	Ministério da Educação de Portugal
MINFAMU	Ministério da Família e Promoção da Mulher
MINPLAN	Ministério do Planeamento Nacional
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
NASA	National Aeronautics and Space Administration
NMF	Nação Mais Favorecida
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OCDE	Organização para a Cooperação Económica e o Desenvolvimento
ODM	Objectivos do Desenvolvimento do Milénio
OGE	Orçamento Geral do Estado
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não-Governamental

ONU	Organização das Nações Unidas
ORA	Organizações Regionais Africanas
OUA	Organização da Unidade Africana
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PAN-EPT	Plano de Acção Nacional de Educação para Todos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PQNRSE	Plano-Quadro Nacional da Reconstrução do Sistema Educativo
PUNIV	Ensino Pré-Universitário
R.P.A	República Popular de Angola
RDA	República Democrática Alemã
RETEP	Reforma Educativa do Ensino Técnico-Profissional
RN/EPT	Rede Nacional de Educação Para Todos
SADC	Comunidade de Desenvolvimento dos Estados da África Austral
SCF	Save the children Friend
SEM	Sistema Educativo Mundial
SEN	Sistema Educativo Nacional
SIGE	Sistema de Informação e de Gestão do Ensino
SMET	Sistema Mundial Em Transição
SMM	Sistema Mundial Moderno
TEG	Taxa de Escolarização Global
TCEP	Taxa de Conclusão do Ensino Primário
TN	Tratamento Nacional
UA	União Africana
UCP	Universidade Católica Portuguesa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

INTRODUÇÃO

Nestas últimas décadas têm surgido muitos estudos sobre a globalização na educação e praticamente em todos é unânime o reconhecimento da existência de estruturas supra-nacionais que controlam e organizam a execução das políticas educativas ao nível mundial. A educação é uma instituição mundial e desenvolve um modelo de escola com importância mundial. Ela é parte integrante da nossa aldeia global e de todos os pressupostos que isto acarreta.

Os investigadores sobre a matéria da globalização em educação, enquanto convergem em uns aspectos, divergem em outros. O caso das perspectivas teórico-conceituais que fundamentam as suas reflexões é um dos exemplos das suas divergências. Enquanto para uns o processo histórico da globalização acontece espontaneamente, para outros é fruto de um sistema global com um centro organizador que concebe e regula as práticas educativas ao nível mundial, influenciando directa ou indirectamente para uma cultura comum em educação.

Não foi nossa intenção neste estudo equacionarmos qual das duas perspectivas é a melhor que a outra. Mas, uma opção entre as duas tinha de ser feita por motivos muito simples: um trabalho como este tinha de ter uma orientação clara. Assim, influenciados principalmente nos estudos de Azevedo (2000; 2007) e Cortesão & Stoer (2002) optamos pela perspectiva sistémica da globalização em educação, por já nos ter convencido quanto a sua pertinência em estudos anteriores ligados Angola (Ngaba, 2006; 2012). Tivemos como principal referência a teoria do “Sistema Educativo Mundial” (SEM) um conceito um tanto quanto embrionário em ciências de educação, introduzido por Azevedo, tendo adaptado a teoria do sistema mundial à educação. Nesta linha, os “Sistemas Educativos Nacionais” seriam considerados como subsistemas dentro do sistema global. É exactamente essa perspectiva que orientou o nosso projecto de investigação focalizando o

nosso olhar no sistema educativo angolano, tendo como horizonte temporal o período entre 1975-2015.

Com o título «**Transnacionalismo e políticas educativas. O impacto do sistema educativo mundial nos sistemas educativos nacionais: O caso angolano (1975-2015)**», este é o produto de um projecto de investigação apresentado à Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Pólo da Foz, na cidade portuguesa do Porto, feito no âmbito da obtenção do grau de Doutor em Ciências de Educação, especialidade em Administração e Organização Escolar.

Trata-se de um estudo sobre as políticas educativas angolanas nas últimas décadas, à luz da teoria do SEM. A globalização, segundo Barzanò (2009), tem uma natureza ambígua: ela é um risco e uma oportunidade. Valorizando esta ambiguidade, sobretudo na sua vertente de risco, o nosso estudo tem como um dos objectivos principais suscitar um debate que leve o país a tomar melhores estratégias perante o fenómeno da globalização no sector da educação, optando, neste caso, por políticas e práticas educativas que vão sobretudo de acordo com o contexto específico de Angola, a criatividade e a originalidade do contexto nacional.

Tendo como fonte de inspiração os trabalhos de Azevedo (2000; 2007) e Cortesão & Stoer (2002), constituídos em espécie de estudos de referência, o nosso projecto de estudo partiu do pressuposto de que no período 1975-2015, quanto a concepção e execução das suas políticas e práticas educativas, no subsistema do ensino geral, ensino técnico-profissional e no subsistema de formação de professores, Angola estava fortemente delimitada face as estruturas supra-nacionais que regulavam ou regulam as políticas e práticas educativas ao nível mundial.

Este estudo é fruto de um trabalho empírico com uma abordagem descritiva. Contudo, tendo em conta o seu principal objectivo esse estudo envolveu uma visão e um debate filosófico educacional de importância capital. Três autores influenciaram o nosso fio condutor: Azevedo (2000; 2007), Coombs (1985) e Santos (1997). Para Azevedo existe um centro que emite e difunde as normas e padrões em educação e que as reformas educativas atinentes ao ensino secundário tomam como referente principal, subestimando o contexto nacional. Coombs, realça o facto de os países periféricos enfrentarem graves

problemas quanto à eficácia dos seus sistemas educativos, por causa da importação de modelos educativos inadequados, originalmente pensados em e para contextos diferentes dos seus. Por sua vez, Santos (1997:30), defende que “as pessoas e os grupos sociais [no nosso caso, os países] têm o direito a ser iguais quando a diferença as[os] inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade as[os] descaracteriza”.

Esta dissertação divide-se praticamente em sete capítulos e todos foram estruturados obedecendo ao fio condutor do estudo. No capítulo um, com o título «problematizando o campo e os termos-chave do Projecto», além da apresentação e problematização científica do campo de estudo foram definidos e problematizados alguns conceitos pertinentes à investigação, com destaque aos de “Política Educativa, Investigação de Políticas Educativas, Sistema Educativo e globalização”. No segundo capítulo, «Educação e cultura global», um dos capítulos-chave do estudo, são abordados temas como a construção e as dimensões do SEM e os actores internacionais que constituem as estruturas supra-nacionais que regulam a educação global.

No terceiro capítulo, com o título «As Políticas Educativas e o Mundo: uma viagem a um passado recente» faz-se uma resenha sobre as políticas educativas mundiais das últimas décadas, confrontando principalmente as políticas das nações desenvolvidas com as dos países em vias de desenvolvimento.

No quarto capítulo, «Os caminhos de Angola», faz-se uma resenha do Sistema Educativo Colonial, do Sistema Educativo do período pós-colonial, que dividimos em 1.^a e a 2.^a República. No quinto Capítulo apresenta-se a problemática e a metodologia do estudo.

No sexto capítulo, «Resultados da Investigação», são apresentados os resultados da investigação. E a respectiva discussão dos mesmos encontra-se no septimo capítulo. Por fim, esta dissertação termina com uma conclusão geral. No ponto da conclusão geral são apontadas as principais ideias do estudo, onde foram tidos em conta a revisão da literatura, os pressupostos e o método, os resultados e a sua discussão, as implicações e os limites da investigação. No que concerne aos resultados, o estudo demonstra que durante o período estudado as políticas e as práticas educativas em Angola estavam fortemente condicionadas pelas estruturas supra-nacionais, que controlaram e organizaram a execução

da política educativa ao nível angolano, confirmando assim os pressupostos que nortearam a investigação.

Numa altura em que faz parte do discurso global o novo acordo ortográfico de língua portuguesa, é pertinente que falemos algo sobre a sua aplicabilidade nesta dissertação. Quanto ao uso da língua portuguesa, é de conhecimento de todos que no que concerne a ratificação do novo acordo ortográfico Angola tem uma posição diferente em relação aos restantes países que compõe a Comunidade dos Países de Língua oficial Portuguesa (CPLP). Para o seu benefício ou não, pelo menos nesta matéria Angola opta por vincar uma posição local. Isto faz com que dentro da CPLP ainda vigorem duas maneiras de escrever, estando Angola a preservar ainda a antiga ortografia de língua portuguesa. Partindo do pressuposto de que a utilidade maior deste estudo recai para Angola, preferimos usar a antiga ortografia satisfazendo assim a posição de Angola quanto a maneira de falar e escrever a língua portuguesa. Pelo que, esperamos a compreensão dos leitores pertencentes a outros países da CPLP.

CAPÍTULO 1 - PROBLEMATIZAÇÃO DO CAMPO E DOS TERMOS-CHAVE DO PROJECTO DE ESTUDO

1 – Campo de estudo

a) A globalização em educação: “turbilhão em movimento” Vs “sistema educativo mundial”!

Hoje é unânime afirmar-se que a regulação da educação ao nível mundial tem uma componente transnacional muito significativa (Barroso, 2005; 2006). O reconhecimento da existência de estruturas supra-nacionais que controlam e coordenam a execução das políticas educativas ao nível mundial, actualmente não é controverso. Ou seja, tal como afirma Hufner et al, citados por Azevedo (2007:26-27), a educação é uma instituição mundial e, nos últimos dois séculos, desenvolveu-se um modelo de escola moderna de relevância mundial. Ou melhor, tal como noutros sectores sociais, a educação não está imune ao fenómeno da globalização e, por conseguinte, ela é parte integrante da nossa aldeia global e de todos os pressupostos e consequências que isto acarreta.

Nestas últimas décadas têm surgido muitos estudos sobre a globalização na educação e o seu tom predominante tem recaído nos seus processos e efeitos, e não tanto na sua natureza em si, na medida em que os investigadores partem geralmente, e com razão, do pressuposto de que ela é um facto, ela existe. Divergem apenas uns dos outros quanto as perspectivas teórico-conceituais que fundamentam as suas reflexões. Enquanto para uns o processo histórico da globalização na educação é visto como “um turbilhão em movimento” (Morin & Nair, 1977, citados por Azevedo, 2000), trata-se de um “ir acontecendo” das coisas espontaneamente, para outros estes processos são “um verdadeiro sistema global com um centro organizador” (Azevedo, 2007:106) que influencia significativamente certas políticas e práticas a que hoje temos vindo a assistir.

Nesta linha Afonso (2003) aponta duas propostas teóricas diferentes que marcam este debate. A que entende a globalização na educação como o resultado de um conjunto de forças económicas que operam supranacionalmente neste sector (Afonso, 2003:41), forças essas que operam, usando a linguagem de Morin & Nair, como um “turbilhão em

movimento”. E a outra que entende a globalização na educação como fruto de um sistema mundial, e capaz de gerar “uma cultura educacional mundial comum” (Afonso, 2003:41).

Na verdade não se trata de equacionar qual das duas perspectivas é a verdadeira ou então a melhor que a outra. Reconhecemos que apenas são perspectivas diferentes que em determinados contextos talvez uma possa adaptar-se melhor que a outra, o que não quer dizer que seja a melhor. Contudo, para Azevedo (2000; 2007) a perspectiva sistémica da globalização em educação é eficaz, convincente e pertinente. E num estudo pioneiro de Ngaba (2006) sobre os efeitos dos processos de globalização no contexto angolano, sob a inspiração das pesquisas desenvolvidas por Azevedo, a perspectiva sistémica revelou-se também um tanto quanto eficaz e convincente, caso que justifica novamente a sua escolha [ou continuação] neste novo trabalho que aparece como a sequência ou consolidação do primeiro, o de 2006, apresentado a Universidade Católica Portuguesa no âmbito do final de um ciclo: Mestrado em Ciências de Educação.

b) Sistema [educativo] Mundial

Com o actual desenvolvimento da teoria da globalização, vai ganhando terreno a tese de que é pertinente, no estudo dos fenómenos políticos e sociais, a perspectiva sistémica que encara todas as sociedades como partes de um todo, procurando compreendê-las à luz da teoria do sistema mundial. Partindo deste pressuposto, no âmbito da educação, podemos falar do “Sistema Educativo Mundial”, um conceito um tanto quanto pioneiro em ciências de educação e introduzido por Azevedo fruto da adaptação da teoria do sistema mundial nesse campo.

Esse conceito, tal como veremos nos capítulos seguintes, ainda se encontra numa fase embrionária quanto a sua exploração e aplicação na análise educacional, tendo Azevedo (2000; 2007) como o seu patrono e expoente. Para este autor, a globalização que se assiste na educação é fruto de um “sistema educativo mundial” em vias de gerar uma

cultura educacional mundial comum¹. Assim, o conceito de “Sistema Educativo Mundial” leva-nos a considerar os “Sistemas Educativos Nacionais” como subsistemas integrados num todo articulado. Trata-se de estudar os Sistemas Educativos Nacionais (SEN) face à evolução do Sistema Educativo Mundial (SEM), tentando assim compreendê-los à luz de uma perspectiva global e sistémica. O mundo é uma aldeia e, pelo facto, as ocorrências locais acabam por ser moldadas por determinados acontecimentos que se dão no centro, a muitos quilómetros de distância e vice-versa (Azevedo, 2000; 2007). Nesta óptica, os Sistemas Educativos Nacionais são considerados não como unidades autónomas; e estão interligados num todo, um “todo” que encontra a sua identidade nas dinâmicas do Sistema Educativo Mundial (Azevedo, 2000; 2007).

Sistema Educativo nacional. O nosso projecto de investigação terá como objecto de estudo os processos e efeitos do Sistema Educativo Mundial no contexto do sistema educativo angolano. Procuraremos estudar o sistema educativo angolano, à luz do Sistema Educativo Mundial. Ou seja, o SEM será a nossa lente, o nosso suporte, o nosso pilar na análise do Sistema Educativo angolano. Fá-lo-emos, tendo como horizonte temporal o período entre 1975 e 2015.

A peculiaridade em Angola do período em estudo, tanto no nível político-estatal como no de políticas e práticas educativas é uma das razões que justificam essa delimitação temporal. Entre outros, registamos o fenómeno da autodeterminação de Angola em 1975 e, por conseguinte, a implementação de uma reforma educativa em 1977. Outro fenómeno é a reforma educativa em curso desde 1992. Ambas são marcadas pelo desejo de adoptar em Angola um sistema educativo com maior eficiência e eficácia, distinguindo-se assim do da era colonial. Essas duas reformas, pelo seu impacto ou valor, mais político que prático, constituem-se em pontos de referência no estudo actual das políticas e práticas educativas em Angola.

Assim, é nossa intenção, entre outras coisas, analisar o processamento da regulação transnacional da educação no contexto de Angola, seus efeitos práticos ao nível local, em

¹ Curiosamente são muitos os autores, como veremos nos passos a seguir, que exploram os efeitos da globalização na educação, principalmente, são muitos que ao fazê-lo partem da teoria do sistema mundial, mas nenhum deles, a excepção de Azevedo, usa explicitamente o conceito de “sistema educativo mundial”.

vista a elaboração de um quadro explicativo-crítico da evolução das políticas educativas angolanas nas últimas décadas, tendo em conta as suas sombras e luzes.

Não são uma novidade as sérias dificuldades que Angola vive no sector da educação, desde as taxas elevadas de insucesso e abandono escolar ao absentismo escolar, pese o facto de até aqui ter ensaiado vários mecanismos para estancar o problema. Também não é novidade considerar como fracassada a reforma educativa ensaiada em 1977, em vista a melhorar as práticas educativas em Angola. O mesmo pode acontecer se a que actualmente está em curso não merecer um debate sério da parte dos seus autores e actores e investigadores em educação. Perante este cenário, achamos oportuno associar ao debate nacional sobre políticas e reformas educativas em Angola a perspectiva do Sistema Educativo Mundial, outrora ignorada ainda que, cremos nós, não propositadamente.

Três autores poderão ter uma influência basilar no nosso debate filosófico, ou seja, na filosofia da nossa investigação: Azevedo (2000; 2007), Coombs (1985), e Santos (1997). Azevedo defende a existência de um centro emissor e difusor de normas e de padrões de institucionalização dos sistemas educativos nacionais que as reformas educativas relativas ao ensino secundário tomam como referente principal, antes e acima de qualquer realidade nacional específica. Coombs realça o facto de os países em vias de desenvolvimento enfrentarem de maneira especial graves problemas quanto à eficácia dos seus sistemas educativos por causa da importação de modelos educativos inadequados, previamente concebidos em (e para) contextos diferentes. E, por fim, Santos, num contexto de concepção multicultural dos direitos humanos, advoga que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

c) O global na perspectiva do Sistema Mundial. Da teoria da modernidade à do sistema mundial moderno. A caminho do Sistema Mundial em Transição?

Segundo Teodoro (2003:68), depois do final da Segunda Guerra Mundial, as ciências sociais foram confrontadas com um dilema epistemológico fundamental: se, por

um lado, queriam defender que as suas teorias eram aplicáveis a todas as partes do mundo², por outro, não podiam aplicar ao terceiro mundo generalizações previamente desenvolvidas apenas na Europa e na América do Norte. Em busca de um desfecho para o problema foi formulada a teoria da Modernização, segundo a qual o destino de todas as sociedades era a Modernidade, e para a modernidade todas se moviam através de um conjunto de pressupostos (Teodoro, 2003:69).

A perspectiva modernizadora teve as suas implicações: por exemplo, caso um Estado em via de desenvolvimento quisesse modernizar-se, o ideal seria reproduzir os passos dos Estados desenvolvidos, seguindo assim as suas experiências (Teodoro, 2003:69). É nesta perspectiva que Teodoro (2003) encara os dois modelos de modernização que “orientaram” o mundo durante a Guerra-Fria: o capitalista e o socialista.

Mais: aponta o ano de 1968 como o do começo da contestação desta modernização no que toca às suas premissas e implicações. Surgiu deste modo a análise dos sistemas-mundo que tinha como intenção primordial a crítica à teoria da Modernidade nas suas premissas epistemológicas e implicações políticas³. Enquanto a teoria da Modernidade insistia em comparar sistematicamente os Estados tendo como unidade de análise o nacional, a análise dos sistemas-mundo encarava todas as partes como pertencentes a um todo, procurando compreendê-las no seu conjunto. Ou melhor, a novidade da “análise dos sistemas-mundo”, segundo Teodoro (2003:71), reside na repulsa em considerar que o Estado-Nação representava uma sociedade autónoma que se desenvolvesse com o decorrer do tempo.

Segundo Azevedo (2000:143), “As ciências sociais identificaram e estudaram o sistema mundial como uma unidade de análise: ele abarca mais do que qualquer sociedade organizada estatalmente, contém uma dinâmica histórica e uma lógica em si mesmo, a qual não se pode deduzir das suas partes componentes”.

² Na verdade, argumenta ainda Teodoro, estas teorias tinham sido apenas o resultado do conhecimento do moderno mundo civilizado que se confinava a Europa e a América do Norte (Teodoro, 2003:68).

³ A propósito, diz Teodoro que: “A análise dos sistemas-mundo foi, possivelmente, o culminar de uma reacção geral contra o positivismo ideológico e o apoliticismo fátuo, que exprimia, no campo específico da ciência social, a visão do mundo própria da hegemonia americana. Esta perspectiva não foi, seguramente, a única a fazer uma crítica impiedosa à teoria da modernização e às teorias funcionalistas dominantes nos anos cinquenta e sessenta. Mas foi a que levou mais longe a sua crítica, rompendo com a própria ciência social do século XIX” (Teodoro, 2003:70).

Por sua vez, Santos (2002a), falando dos processos da globalização, propõe a teoria do Sistema Mundial em Transição (SMET). Segundo Santos, enquanto o Sistema Mundial Moderno (SMM) assenta em dois pilares, o da economia-mundo e o do sistema interestatal, a teoria do SMET assenta em três pilares, dois do Sistema Mundial Moderno, já anunciados, sendo o terceiro, o pilar das práticas sociais e culturais, e estes três pilares possuem uma coerência interna um tanto quanto problemática (Santos, 2002a:63).

Em todo caso seja em que ângulo for (SMM ou SMET), a teoria do sistema mundial em si, aplicada à educação leva-nos à teoria do Sistema Educativo Mundial. Trata-se de uma adaptação ao campo da educação da teoria do Sistema Mundial para explicar os processos e os efeitos da globalização na educação, um fenómeno expresso pela homogeneidade de políticas e práticas educativas a que actualmente assistimos em diversas partes do mundo. Para Azevedo (2007:8), “esta teoria [sistema educativo mundial] tem revelado a sua actualidade e pertinência quer como quadro explicativo das políticas educativas nacionais quer como horizonte de uma visão crítica acerca da formulação e da evolução das políticas educativas que hoje se desenvolvem em todo o mundo”.

Tal como já nos referimos, ao longo das últimas décadas, com destaque a partir da década de 80, muitos autores têm vindo a desenvolver trabalhos onde, entre outras coisas, sublinham as tendências homogêneas verificadas no sector da educação, em termos de regulação de políticas e práticas educativas entre diversos Estados nacionais.

Azevedo (2000; 2007) fala-nos de autores como Laugulo, Inkeles e Sirowy, Enguita, Keeves, Jallade, Husén, Garcia Garrido, Pedró e Velloso, Pedró, Leclercq e Rault, Kovács, Papadopoulos e Costa Rico que desenvolveram trabalhos onde sublinharam uma convergência crescente entre os sistemas educativos que nas décadas de 80 e 90 se reformavam. Actualmente, ainda num âmbito geral, autores como Dale (2004; 2006), Green (2003; 2006), Heyneman (2006), Jakobi & Matens (2006), num leque de muitos outros, merecem destaque pelos seus trabalhos que exploram os processos e efeitos da globalização no sector da educação. Alguns destes trabalhos exploram, por exemplo, o papel das organizações internacionais como o Banco Mundial e a OCDE na regulação transnacional da educação.

Ao nível [nacional] português, além de Azevedo, destacamos ainda, Nóvoa & Popkewitz (1992), Seixas (2001), Stoer (2001), Teodoro (2001; 2003), Antunes (2001; 2004), Stoer, Cortesão & Correia (2001), Cortesão & Stoer (2002). Estes autores também se destacam pelos trabalhos que têm desenvolvido sobre os processos e efeitos da globalização na educação. Por um lado, pondo o acento tónico no centro europeu, ou nos países industrializados em geral. Por outro, pondo-o em Portugal como o caso de Cortesão & Stoer (2002). Estes, por exemplo, salientando o papel de Portugal como um país semi-periférico, tendo em conta sobretudo a sua posição mediadora entre o Centro e alguns países da comunidade lusófona, ou seja, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), de que destacamos Angola no contexto presente.

No caso dos países periféricos, principalmente os da lusofonia, trabalhos pioneiros como os de Azevedo & Abreu (2006) e Ngaba (2006; 2012) podem ajudar-nos a perceber a realidade de Moçambique e Angola respectivamente, no que concerne aos processos e efeitos do Sistema Educativo Mundial nas políticas e práticas educativas nacionais desses países. No caso de Moçambique trata-se do ensino técnico e profissional. No caso de Angola, trata-se do ensino geral (básico e secundário) nas últimas décadas (1975-2005).

Azevedo e Abreu fazem uma reflexão sobre o projecto da criação de uma rede de “escolas de artes e ofícios” em Moçambique. Se por um lado a intenção é de explicitar o projecto em si, por outro, na qualidade de autores e actores do projecto, fazem sobressair a precaução que têm vindo a tomar na sua implementação, procurando assim evitar os efeitos “nocivos” das dinâmicas do Sistema Educativo Mundial em Moçambique.

Entre outras coisas, é evidente a tentativa dos autores em quererem demonstrar a importância de uma “intervenção concreta dos actores e das comunidades locais” em projectos como esses, na medida em que “são estes que podem construir os processos do seu desenvolvimento, por mais pobres, mais iletrados, mais desorganizados que sejam ou estejam, eles são os protagonistas principais, ninguém os substitui nos seus próprios espaços e nos seus próprios passos [...]” (Azevedo & Abreu, 2006:16).

Por sua vez, Ngaba (2006; 2012) no seu estudo, que já nos referimos anteriormente, feito em 2006, no âmbito da obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação, conclui que existe uma forte influência de contextos transnacionais no caso de Angola, onde a

URSS, Cuba e Portugal ocupam papéis importantes na lógica do “espaço mundial” ou da regulação transnacional de políticas e práticas educativas em Angola.

O desafio a que nos propusemos agora, neste “novo” repto, consistiu em ampliar o horizonte do estudo de Ngaba (2006), tanto no seu aspecto temporal (agora de 1975-2015) como sectorial, incluindo neste último caso, além do ensino geral básico e secundário, o técnico e profissional secundário. Para isto, como qualquer outro trabalho, propusemo-nos também a assumir certos riscos ou desafios. Qualquer trabalho científico acarreta consigo certos riscos. É o nosso caso também. Esses riscos ou desafios, entre outros, destacam-se os de âmbito epistemológico e metodológico.

d) Riscos de âmbito epistemológico na investigação do tema

No nosso caso é importante dizer que apesar do número significativo de autores a desenvolver trabalhos que exploram os processos e efeitos da globalização na educação, em particular os processos e efeitos da regulação transnacional da educação nas políticas locais, o conceito de Sistema Educativo Mundial tem sido mais explorado por Azevedo, e num horizonte temporal recente. Pelo facto, podemos, até certo ponto, considerar a teoria do “Sistema Educativo Mundial” como embrionária.

Mais: Azevedo (2007:105-106) chega mesmo a afirmar que este quadro carece ainda de investimentos, tanto do ponto de vista teórico como empírico, sobretudo para procurar discernir os processos pelos quais as várias dimensões que compõem as dinâmicas do Sistema Educativo Mundial se combinam, se ordenam e optimizam. Ainda segundo Azevedo, a tarefa não é clara nem tão pouco fácil, porque a globalização a que assistimos deve ser vista quer como um turbilhão em movimento quer como um verdadeiro sistema global com um centro organizador.

Aqui vale a chamada de atenção de Barroso (2005:65) ao considerar que pese embora a abordagem sistémica ter trazido um enorme potencial descritivo e explicativo à compreensão dos fenómenos sociais, é preciso que se evite uma transposição automática das leis da cibernética, construídas sobre sistemas físicos e biológicos, para os sistemas sociais. Na linha de Crozier & Friedberg, Barroso (2005:66) defende que o modelo

subjacente à analogia cibernética ignora a dimensão estratégica do comportamento humano. Ou seja, defendem que a regulação nos sistemas humanos não obedece a automatismos cibernéticos, mas sim, a mecanismos de jogos e interesses através dos quais os cálculos racionais estratégicos dos actores se encontram integrados em função de um modelo estruturado.

O debate é muito atraente. Na verdade há autores que ao falarem da regulação dos processos da globalização na educação, fazem-no partindo do pressuposto de uma não existência de um único centro catalisador, ficando assim a ideia de estarmos perante um “turbilhão em movimento”. Para Sacristán (2002) por exemplo, o movimento da globalização é mais híbrido que outra coisa. Também podemos colocar nesta linha Santos (2002a:63), ao considerar a coerência interna do SMET como intrinsecamente problemática, na medida em que nele há práticas culturais transnacionais que são originariamente transnacionais, não tendo como referência uma nação ou um Estado.

Azevedo (2000; 2007) vê e convida-nos a [olhar e a] ver a regulação dos processos de globalização em forma de um Sistema. É preciso, afirma Azevedo, que se ergam os olhos, “demasiados atentos ao local, e analisar a educação de cada país e escola [ou seja, analisar a regulação dos processos da globalização na educação] à luz do sistema educativo mundial” (Azevedo, 2007:8). Trata-se de enveredarmos por uma renovação epistemológica que, segundo Bonal et al (2007:16) não podemos prescindir se quisermos continuar a defender que a investigação educativa é uma investigação científica, capaz de responder as perguntas que lhe são formuladas quer interna, quer externamente.

O Sistema Educativo Mundial é “uma realidade que aparentemente é inexistente, mas que realmente exerce uma enorme influência sobre as políticas educativas nacionais” (prefácio de Azevedo, 2011. In Ngaba, 2012). E que tipo de influências ele exerce no contexto das políticas e práticas educativas em Angola? A busca de uma resposta é precisamente o nosso desafio neste trabalho.

Recorde-se que temos como campo de estudo um país periférico na senda global: Angola. A escolha deste campo de estudo em si constitui-se em um risco e um desafio na medida em que existem poucos trabalhos deste género desenvolvidos em Angola. Assim, além do estudo de Ngaba (2006), o qual pretendemos dar continuidade não temos mais

outra referência empírica que sirva de luz ou modelo. Assumimos também um outro risco ou desafio quanto a perspectiva teórico-conceitual. Neste estudo tomaremos como quadro teórico a teoria do sistema educativo mundial, tendo como fonte de inspiração os trabalhos de Azevedo (2000; 2007) e Cortesão & Stoer (2002), constituídos em espécie de estudos de referência. Recorde-se que Cortesão & Stoer, embora nas suas reflexões partam da teoria do sistema mundial moderno, não assumem o uso do conceito de “Sistema Educativo Mundial”. Contudo, achamos nós que vale a pena assumirmos estes riscos até porque já os tínhamos assumido anteriormente e aparentemente fomos bem-sucedidos.

e) Riscos de âmbito metodológico na investigação do tema

Tal como afirma Azevedo (2007:105-106), o quadro carece ainda de investimentos do ponto de vista empírico, facto não desprezível. Ou seja, o fenómeno é pertinente. O material usado por Azevedo no seu estudo empírico, editado em 2000, foi principalmente constituído por textos legislativos, textos estatísticos e inquéritos por questionário. O estudo foi de tipo comparativo, articulado num âmbito europeu. O trabalho de Teodoro, editado em 2001, onde, entre outras coisas, se explora a situação semi-periférica de Portugal no contexto do “Sistema mundial”, teve como material empírico os textos e discursos de actores políticos do centro, outros documentos e entrevistas.

O trabalho que realizamos no âmbito da obtenção do grau de Mestre em Ciências da educação (Ngaba, 2006) teve como material empírico os documentos produzidos ao nível global e local de Angola (principalmente, textos legislativos) e entrevistas realizadas no quadro da referida investigação. Recorde-se que o tema foi “Transnacionalismo de políticas educativas. O caso angolano (1975-2005) ”.

É perceptível a ênfase na vertente qualitativa e o aspecto comparativo, pelo menos, caracterizando os nossos estudos de referência, abrindo assim um debate sobre qual é o caminho de investigação mais adequado num estudo como este, tendo em conta a sua dimensão comparativa, e qual seria o pilar que o sustentaria.

Comecemos pelo pilar que o sustentaria. Segundo Green, tradicionalmente o sistema educativo nacional era o pilar da educação comparada, e sobre ele se desenrolava

toda a sua estrutura mental tradicional. Mas hoje pergunta-se se haverá uma lógica numa mudança de paradigma na educação comparada. Sobre isto, é pertinente termos em conta algumas considerações sublinhadas por Green (2002; 2007). Green, no seu ensaio sobre “Educação, globalização e o papel da investigação comparada” (versão original publicada, em 2002, em língua inglesa), defende que tradicionalmente é difícil pensar comparativamente sem o conceito do sistema educativo nacional. Ou melhor, a educação comparada como disciplina terá começado em paralelo com a noção de sistemas educativos nacionais. Surgidos nos finais do século XVIII, na Europa e na América, constituíam uma realidade emergente e com necessidade de ser entendida. Não é surpreendente que os primeiros investigadores de educação comparada se tenham preocupado muito pelo assunto. Assim, organizaram suas estruturas em torno dos sistemas nacionais, recompilaram dados ao nível nacional e buscaram características nacionais para explicar as diferenças entre os sistemas (Green, 2007:62-63)⁴.

Jullien, Emile Levasseur, Michael Sadler, Isaac Kandel e Nicolas Hans marcam a época tradicional dos comparativistas. Noah e Eckstein, Brian Holmes e Andreas Kazemias, autores que marcam os nossos tempos, também desenvolveram as suas estruturas mentais com base no conceito de sistema nacional (Green, 2007)⁵. Contudo, o conceito de globalização muito desenvolvido nestas últimas décadas tem implicações na educação comparada, facto que leva Green a considerar como supérflua a comparação entre países. Ou seja, Green vem pôr em causa o modelo tradicional da educação comparada.

Segundo Green (2002; 2007) a ciência social e, por conseguinte, a educação comparada, deveria abandonar aquilo que ele chama de nacionalismo metodológico, optando assim para uma nova visão que, segundo o autor, deveria consistir em analisar a sociedade e o espaço transnacional. Nesta linha também se enquadra Lingard (2006) ao defender o “*deparochialising*” da investigação educacional face ao fenómeno da globalização. Para Trigo & Costa (2008), actualmente assiste-se a uma evolução na

⁴ Eles pensavam, diz Green (2002; 2007), que os Estados eram a força motora que forjava os sistemas educativos e, portanto, analisavam formas políticas nacionais, a luz de outros factores nacionais, para entender as diferenças entre sistemas. Sobre o assunto, ver também Cruz et al (2011); Menezes (2010).

⁵ Este assunto é amplamente desenvolvido pelo autor no seu ensaio (Green, 2002; 2007).

percepção do modelo de sociedade saindo-se da concepção micro para a macro, do paroquialismo ou provincianismo (pequena sociedade e fechada) à global (sociedade ampla e aberta). O que está aqui em causa não é tanto o abandono do nacional (pequena sociedade e fechada) em si, face ao global, até porque para Green (2007) a globalização não está a acabar com as diferenças do mundo de forma tão radical para não deixar lugar a comparação nacional. Pretende-se, sim, que se abandone o exclusivismo ou o nacionalismo metodológico considerado agora como caduco. Além do nacional, os estudos comparados podem também abranger outro nível, o transnacional, o global. Ou seja:

“Este modo de pensamento exclusivamente nacional agora parece caducado. Explicar as estruturas e os resultados em termos de carácter e cultura nacional sempre tinha sido um exercício algo essencialista que corria o perigo de considerar a cultura nacional como algo homogéneo e irreduzível. Agora, com uma crescente diversidade social, com a glocalização da cultura e com a criação de espaços culturais transnacionais, este enfoque já não é adequado”, defende Green (2007).

Também Bonal et al (2007:15) questiona a possibilidade de hoje se compararem sistemas educativos nacionais sem termos em conta as relações supranacionais que delimitam as suas reformas, tanto no que toca às suas estruturas como aos conteúdos.

O desafio actual, segundo Green (2007), é de imaginarmos agora estudos ambiciosos que tenham como pilar e estrutura mental uma região supra-nacional, estudos que tenham o global como a sua unidade de análise. É nesta linha que Azevedo (2000; 2007) apresenta-nos o Sistema Educativo Mundial como uma unidade pertinente na análise dos fenómenos educativos nacionais ou locais. E para Lingard (2006) há uma necessidade de estudos de políticas educacionais “desparoquializados” (passe o termo), ou melhor, longe de certos nacionalismos ou regionalismos. Defende uma postura metodológica e teórica que permita ir muito para além dos condicionalismos geográficos e nacionais, condição necessária para a análise e compreensão mundial das políticas educativas contemporâneas. Segundo Lingard (2006) é fundamental que se rejeite a inocência epistemológica que em certos círculos se regista no estudo das políticas educativas

nacionais e mundiais, ao mesmo tempo que defende uma intensificação da abordagem empírica do fenómeno. Que a investigação se internacionalize tanto ao nível teórico como ao metodológico. Nesta linha estão vários trabalhos desenvolvidos por Pierre Bourdieu e muitos explorados por Lingard (2006).

Para Batista (1998), a investigação científica já transformou o conceito do “espaço global” em uma categoria de análise manejando-o, ora como um instrumento, ora como um objecto de pesquisa. Azevedo (2007:20) defende que é papel, e papel relevante, da investigação científica “interrogar e desocultar” os processos naturais e as fantasias da globalização. Para Coombs (1985:29), não é possível avaliar adequadamente os pontos fortes e débeis da educação sem considerar as forças que actuam no mundo e incidem fortemente sobre a educação. Estas forças, umas de facto são de projecção doméstica, mas outras são de projecção internacional, com capacidades para afectar sistemas educativos de vários países.

Quanto aos estudos empíricos. O debate sobre o caminho de investigação mais adequado é também aberto e pertinente. No que concerne aos instrumentos de recolha de dados (material empírico), nada impede que tais instrumentos sejam de âmbito quantitativo ou qualitativo, ou então dos dois âmbitos. Segundo Green, Emile Levasseur, por exemplo, realizou comparações usando instrumentos de âmbito quantitativo (Green, 2002, 2007). Azevedo (2000) usou instrumentos com incidência maior para o âmbito qualitativo.

Green corrobora com Ragin que defende que o método mais adequado actualmente seja o qualitativo pelas suas vantagens em relação ao outro. O qualitativo é um método que funciona sobretudo com os exemplos relevantes do fenómeno em estudo. Este método explica todos os casos em consideração, ao contrário do quantitativo. E examina os casos de modo holístico e no seu contexto real (Green, 2007).

Ainda sobre o aspecto metodológico e seus desafios realçamos também o facto de o nosso trabalho cingir-se não apenas nos efeitos da globalização na educação angolana, mas também e sobretudo nos seus processos, facto que segundo Robertson et al (2007) requer um rigor sistemático, já que para estes autores examinar como funcionam os processos de globalização requer, seja onde for, “uma investigação sistemática das organizações e das estratégias dos actores particulares”.

Assim sendo, a compreensão da evolução da política pública de educação em Angola, no fim do Séc. XX, mais do que um estudo autocentrado sobre a realidade nacional implica uma visão mais descentrada dos campos nacionais e mais focada sobre a própria evolução das políticas de educação das potências centrais e coloniais e das grandes organizações internacionais.

2 – Termos-chave do projecto de estudo

a) Política educativa

Ozga (2000) referindo-se a política educativa afirma que tal conceito não tem uma única e incontestável definição. Segundo esta autora, o termo política pode ser percebido de diversos modos, dependendo sempre da perspectiva do investigador. “Há aqueles que o entendem como as acções de um governo que visam a consecução de determinados objectivos” (Ozga, 2000:20). Mas também pode ser visto como algo mais abrangente, tomando-o assim como um processo, mais do que um produto, onde se envolve a negociação, a contestação ou a luta entre diferentes grupos não envolvidos directamente na elaboração oficial de legislação (Ozga, 2000:20). É também assim entendido por Vallés (2002) que aponta a dimensão do processo, a par da de estrutura e da do resultado (produto), como sendo as que compõem o conceito de política⁶. Nesta mesma linha podemos enquadrar Barroso (2006a) que considera a política [no seu caso, política educativa pública] como um produto de um processo social que se desenrola num tempo determinado.

Teodoro (2003) faz uma ligação entre o conceito de política com o de poder, destacando, sobretudo, o carácter coercivo entendido como uma fixação autoritária de

⁶ Vallés fala de três dimensões de política. Segundo este autor, que define a Política como um trabalho colectivo com vista a gerir os conflitos provocados por situações de desigualdades na comunidade, ela pode adquirir um aspecto diferente segundo o ponto de vista com que a contemplamos. Pode ser percebida como uma estrutura (quando ao observá-la fixamos a nossa atenção no modo estável em que uma determinada comunidade organiza as suas acções), como um processo (quando nos fixamos antes de tudo na sequência de condutas individuais e colectivas que se encadernam dinamicamente) e como um resultado (quando a nossa atenção centra-se nas respostas e não na combinação de processo-estrutura) (Vallés, 2002:45-46).

valores em busca de um ideal de sociedade. Trata-se de uma fixação centralizada pelo Estado, mas que não supõe uma resposta simples e directa aos interesses dominantes. Teodoro reconhece que política é “antes o resultado, sempre provisório, de um processo de negociação assimétrico entre grupos e forças económicas, políticas e sociais potencialmente conflituais” (Teodoro, 2003:15).

Uma das vantagens para a investigação nas áreas de políticas educativas (trata-se do nosso caso) que Ozga (2000) aponta, ao se enveredar por uma definição mais abrangente de política, consiste em, além de permitir a entrada nos mecanismos formais do governo, permitir ainda o acesso aos desenvolvimentos políticos a nível macro. Assim, uma investigação orientada nesta perspectiva pode ser feita

“Em instituições, em salas de aula, nos departamentos regionais de educação ou nos departamentos governamentais. Tais investigações podem funcionar como uma crítica ou um comentário a conclusões de investigações oficiais e servir de base àqueles que têm capacidade de intervir ou implementar directivas políticas” (Ozga, 2000:21).

Neste caso, política educativa pode encontrar-se a qualquer nível não se limitando apenas ao nível dos governos centrais (Ozga, 2000:21)⁷. Seguindo essa lógica, além dos governos centrais, podemos apontar outros construtores de políticas educativas: como os professores, os alunos, os pais ou encarregados de educação (Ozga, 2000:22-23), e inclusive instituições transnacionais como algumas agências da ONU com destaque para a UNESCO e a UNICEF, o Banco Mundial e os Bancos Regionais. A título de exemplo, no caso de África, o Banco Africano de Desenvolvimento, na Europa, o Banco Europeu, na América latina, a Comissão Económica para América Latina e Caraíbas (CEPAL) e, ainda, outras instituições como as Organizações Multinacionais⁸. Há um conjunto de actores

⁷ Diz ainda a autora que esta visão de política em educação “pode trazer benefícios, porque contribui para um projecto democrático de educação, que por sua vez, contribui para a democracia, de um modo geral, ao criar um conjunto de cidadãos informados e activos [...] por um sistema público de educação também informado e activo” (Ozga, 2000:21).

⁸ Sobre o assunto, ver Azevedo (2000). O ensino secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial.

diversos que se esforçam na regulação da política e todos o fazem de forma activa ou passiva: propondo e impondo ou resistindo e bloqueando (Vallés, 2002:34)⁹.

Esta visão ampla de política na educação tem ainda a vantagem de considerar os práticos como elaboradores de teorias ou como potenciais teóricos, e não apenas como receptáculos de directrizes políticas (que geralmente emanam de cima para baixo) (Ozga, 2000:29). Para Barroso (2006a:11), citando Van Haecht, a perspectiva de política que engloba resultado e processo possibilita considerar em conjunto as lógicas processuais que dão corpo à acção e as lógicas institucionais “graças às quais os actores se definem em relação ao político (compreendendo aqui a construção da sua identidade e afirmação da sua legitimidade) ”.

Um outro elemento digno de realce que Ozga (2000) defende é que não só não há definição clara de política educacional¹⁰ como também não há linhas perfeitamente claras de demarcação entre política educacional e outras áreas de política social. Há imensas áreas de política social que levantam questões com implicações na educação. Ozga aponta casos como as políticas familiares ou as de assistência social ao trabalho (Ozga, 2000:24). Trata-se de um assunto que não desenvolvemos neste trabalho por se considerar não muito necessário face à orientação que queríamos seguir.

Este estudo desenvolveu-se numa visão abrangente de política educativa tal como é defendida por Ozga (2000). Nas últimas décadas, têm sido vários os estudos que têm as políticas educativas como seu objecto. E a articulação destes estudos nas suas categorias também tem sido variada. Daí a importância de vermos algumas destas articulações.

⁹ E no que concerne a resistência ou bloqueios o destaque vai para os grupos de interesses. De acordo com Vallés (2002), são quatro. A saber: grupos de interesses relacionados com a esfera económica (suas posições são de âmbito económico), com a esfera social (suas posições são de âmbito social como o género, idade, lugar de residência, condições físicas...), com a esfera ideológica ou cultural (suas posições são orientadas em prol a causas ideológicas ou culturais) e, por fim, com a esfera política (para estes, as suas posições perseguem certos objectivos políticos mas sem aspirar um projecto global de governo). Estes grupos de interesses são, sobretudo, associações voluntárias que têm como objectivo principal influir sobre o processo político, defendendo propostas que afectam os interesses de um determinado sector da comunidade. Ou seja, são grupos de pressão cuja finalidade não é tanto a tomada do poder constitucional, sim, somente pressioná-lo com vista a alcançar determinados fins.

¹⁰ O facto de a autora ter admitido isto leva-nos a concluir que ela está aberta a críticas quanto a sua definição sobre políticas educativas. Nesta perspectiva, aproveitamos também dizer que a nossa opção de nos orientarmos na perspectiva de Ozga (2000) é também sujeita a críticas às quais encararemos com muita serenidade.

b) Investigação de políticas educativas: projectos de estudo

Tal como na definição do conceito de «Política educativa», Ozga (2000) defende a existência de maneiras diferentes de descrever um estudo sobre políticas educacionais. E, citando Dale, identifica três categorias de trabalho em investigações políticas. Assim, um projecto de investigação política pode ser de administração social, de análise política, e de ciência social.

O projecto de «administração social» é o tipo de investigação que dominou as políticas educacionais desde os anos 40 aos 70. Tem como objectivo usar a investigação para mudar e/ou melhorar as práticas administrativas, que geralmente são práticas administrativas do Estado. Ou seja, este projecto de investigação julga a actuação do Estado naquilo que o próprio Estado se propõe (Ozga, 2000:82).

O projecto de «análise política» consiste sobretudo em descobrir o que os governos fazem, porquê o fazem e também que diferença é que isso faz no contexto educativo. Aí, claramente, a política educativa é definida como a função e o domínio do Estado. O carácter deste tipo de investigação é de âmbito tecnicista e a sua preocupação está virada para os resultados. A principal preocupação dos investigadores que trabalham nos projectos de análise política é encontrar maneiras de assegurar o comprometimento de políticas sociais, independentemente do seu conteúdo (Ozga, 2000:83). Este tipo de análise ganhou muita importância nos anos 70, 80 e 90.

Por último, o projecto de «ciência social». Este tem como preocupação descobrir como é que as coisas funcionam “mais do que em colocá-las em funcionamento”. Ozga (2000), tentando diferenciar o projecto de análise política do de ciência social, argumenta que

“[...] há uma distinção de objectivo que se baseia na diferença de clientes – o analista político procura ir de encontro às necessidades dos clientes, definir e clarificar o seu problema, identificar opções e avaliar a sua eficácia, os possíveis obstáculos à sua implementação e a sua adequação aos objectivos.

O analista político trabalha dentro do mesmo paradigma de acção do político e preocupa-se com questões estratégicas. O cientista social não vai de encontro à definição de problema do seu cliente; o problema é definido pela

natureza da própria teoria existente e o objectivo é desenvolver essa mesma teoria, ou seja um maior entendimento de como é que as coisas funcionam” (Ozga, 2000:84-85).

No projecto de ciência social tudo é orientado para as necessidades académicas e pelas regras académicas e são os seus princípios de investigação que guiam as fases de execução. E a prestação de contas é efectuada para a comunidade científica mais do que para os clientes ou para os patrocinadores da investigação! O que não quer dizer que tais projectos não tenham algo prático, ou seja não tenham utilidade prática (Ozga, 2000:84-85) porque afinal os seus protagonistas (é o que se espera deste nosso estudo) podem tentar aumentar o entendimento das práticas no que concerne a natureza dos problemas que encontrem, através de uma maior compreensão do trabalho social (administrativo) ou ainda “tentar exercer influência sobre os políticos, como se fosse uma característica secundária do seu trabalho, disponibilizando mais conhecimentos a toda a comunidade” (Ozga, 2000:85).

Em outras palavras, diríamos que o trabalho académico sobre política educacional, fruto de um projecto de investigação no âmbito de ciência social, segundo Ozga “pode realizar-se para ser usado por professores, funcionários dos sindicatos dos professores, políticos do governo local e trabalhadores em educação a todos os níveis (incluindo aqueles em que a burocracia impera)” (Ozga, 2000:87)¹¹.

É importante também realçar a distinção que Teodoro faz, na linha de Walford, entre dois tipos de investigação de políticas educativas em função da população alvo: o “*researching down*”, e o “*researching up*”. Enquanto o primeiro tipo de investigação abrange principalmente as crianças, os professores e a formação dos professores (ou seja abrange um grupo com menor poder que os investigadores), o segundo tipo abrange administradores da educação e os decisores políticos, tendo em conta os seus vários níveis. Em geral este grupo possui maior poder que os investigadores (Teodoro, 2003:23)¹².

¹¹ Ainda sobre os projectos de estudos de políticas educativas podemos ler Teodoro (2003).

¹² Em termos históricos é frequente vermos o primeiro tipo de investigação, ou seja, a “*researching down*”. O segundo tipo, a “*researching up*”, data de um passado recente. Embora alguns autores como Walford questionem a motivação de muitos destes projectos, Teodoro defende que é inquestionável que a investigação no campo das políticas educativas não prescinda de metodologias que critiquem o modo como as políticas

O presente estudo, apesar de ter um carácter de «ciência social», não ignorou o aspecto de «análise política». Sendo um trabalho de âmbito académico não poderia não ser um projecto de investigação no âmbito das ciências sociais. Mas também traz consigo uma perspectiva de análise política. É lógico que também se mergulhe em questões como «o quê, porquê o fazem, e que diferença é que isso faz». Ou seja o quê e o porquê de certas decisões políticas e sobretudo que diferença fazem, no caso de Angola. E em função do objectivo central, este projecto de investigação se enquadró principalmente no tipo “*researching up*”. O Projecto teve como objecto de estudo os próprios decisores políticos (com base em documentos e depoimentos). Procurou recriar os contextos das tomadas de decisões, imergir na cultura política dos decisores, procurando compreender as suas racionalidades. É o «estar por dentro» (*get inside*) das decisões educacionais em Angola. É neste âmbito que em termos gerais o sistema educativo angolano foi estudado, em particular as duas reformas educativas implementadas nas últimas três décadas.

c) Sistema [educativo nacional e mundial]

Segundo Palma (1993:16), “a noção de sistema assenta essencialmente na ideia de que um conjunto não corresponde apenas à soma das partes, e alicerça-se na vontade de reagir à tendência de se estudar conjuntos ou realidades a partir da análise separada de cada um dos seus elementos, sem preocupação pelas relações existentes entre esses elementos”. Citando Bertalanffy, um dos principais defensores da abordagem sistémica em educação, Palma define o “sistema” como um conjunto de elementos em interacção uns com os outros, em que situando-se em relação a determinado contexto, possui a sua própria identidade. Sublinha ainda que este conjunto de elementos pode ser decomposto em diferentes subconjuntos (ou subsistemas), sem com isto perder a sua coerência e identidade que lhe é assegurada pela interdependência existente entre as suas partes. Para Bertalanffy, a característica fundamental da vida é a sua organização, e neste contexto a análise das

são construídas e tornem neste caso os decisores políticos eles próprios objectos de investigação (Teodoro, 2003:24). Este autor argumenta que “Esta metodologia pode ser integrada numa das práticas do que Kathleen Casey [...] designa por narrative research, onde se procura recriar os contextos das tomadas de decisão, imergir na cultura política do decisor, procurar compreender as suas racionalidades, «estar por dentro» (*get inside*) [...]” (Teodoro, 2003:24).

partes e dos processos isolados uns dos outros “não pode dar-nos uma explicação completa do fenómeno da vida” (Bertrand, 2001:94).

O conceito de sistema explorado principalmente no estudo das leis da cibernética é aplicável ao campo social, em geral, e ao da educação em particular. Desde o início do Século XX, com o avanço tecnológico e, por conseguinte, com as teorias tecnológicas da educação (até certo ponto consideradas por muitos tecnólogos como salvadoras da educação) que a ideia de sistema aplicada num contexto educativo tem ganho consistência. Impulsionada pelo desejo de organizar sistematicamente o acto educativo, a visão sistémica de educação foi inicialmente explorada pela pedagogia, em busca da qualidade do design pedagógico (Bertrand, 2011:93). Hoje amplamente aceite no contexto educativo, tal conceito [de sistema] abrange não só o aspecto pedagógico, mas também faz parte, e parte importante, da análise das políticas educativas tanto ao nível nacional como mundial. É nesta perspectiva que se fala de sistemas ou de sistema educativo.

Em termos gerais, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português define o sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (LBSE, artigo 1.º). Diz ainda que se desenvolve segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas (LBSE, artigo 1.º).

Um Sistema Educativo pode ser analisado no seu âmbito nacional ou local, quando a interacção dos seus elementos é vista num âmbito geográfico nacional (mesmo admitindo nele influências externas como veremos nos capítulos posteriores). É o caso dos Sistemas Educativos Nacionais (SEN). Aí a regulação da educação é nacional e, segundo Barroso (2006b), consiste no modo como as autoridades públicas exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre matérias de educação, “orientando através da elaboração de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes actores sociais e seus resultados” (Barroso, 2006b:50).

Mas também um Sistema Educativo pode ser analisado como Sistema Educativo Mundial (SEM) ou “Regional”, quando a interacção dos seus elementos, políticas ou acções é vista num âmbito além-fronteiras de nações ou continentes (ou melhor, num âmbito global). Esta visão consiste em considerar a educação no aspecto da sua regulação transnacional. Segundo Barroso (2006b:44), regulação transnacional é “o conjunto de normas, discursos e instrumentos [...] que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação”. Tais normas são tomadas pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como obrigação ou legitimação para adoptarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo local (Barroso, 2006b).

O Sistema Educativo Mundial é sobretudo fruto de políticas de organizações transnacionais e do processo de globalização a que actualmente se assiste, a que nenhum país pode afirmar estar alheio. É o processo de globalização que actualmente se assiste no âmbito da educação fazendo do sector educativo uma aldeia, onde cada Sistema Educativo Nacional só se compreende também à luz do Sistema Mundial¹³. Na lógica de Azevedo o Sistema Educativo Mundial abarca mais do que qualquer Sistema Educativo Nacional, contendo “uma dinâmica histórica e uma lógica em si mesmo” (Azevedo, 2000:143).

d) Educação formal, não-formal e informal

Num sistema educativo, independentemente do seu âmbito, também podemos distinguir a educação formal da educação não-formal. E estes da educação informal. A educação formal é a educação sistemática prosseguida geralmente em instituições escolares do conjunto do sistema educativo e que comporta uma série de níveis de dificuldades e especialização progressivas. A passagem de um nível ao outro (que se supõe que seja para um nível superior) é garantida pelo sucesso individual no final de cada etapa (MED, 2000:9). A educação formal abrange desde o primeiro grau de ensino até ao último curso

¹³ Sobre o sistema educativo mundial e sua influência nas políticas educativas dos países (ver Azevedo, 2000).

da Universidade, ou seja desde os primeiros anos do ensino ao último da Universidade (Coombs, 1985:42).

Quanto a educação não-formal, segundo Coombs ela é uma etiqueta genérica e prática que cobre toda a actividade educativa organizada fora do marco do sistema formal, para administrar determinados tipos de aprendizagens a subgrupos concretos da população, que tanto podem ser adultos como crianças (Coombs, 1985:46). Ela é muito usada nas capacitações profissionais. São actividades estruturadas ou organizadas de maneira temporária (MED, 2000:10).

A diferença entre educação formal e a não-formal consiste, sobretudo, no facto de a educação formal ser um autêntico sistema, no sentido de que todas as suas partes estão interconectadas e se apoiam mutuamente; e, pelo contrário, as actividades da educação não-formal são geralmente independentes umas das outras, ainda que algumas delas façam parte de certos sistemas concretos de desenvolvimento, sistemas estes que podem ser, por exemplo, agrícolas, sanitários, industriais, etc. (Coombs, 1985:47).

Por sua vez, a educação informal difere destes dois conceitos. É entendida como o processo de aquisição de conhecimentos e de competências que se realiza em cada pessoa, mas fora do contexto da situação organizada de educação, tanto a formal como a não-formal (MED, 2000:9).

É um processo que decorre ao longo de toda a vida e segundo ao qual cada pessoa adquire e acumula, de uma forma não sistemática, conhecimentos, habilidades, atitudes e critérios através das experiências quotidianas e da sua relação com o meio em que se insere, um meio que pode ser a casa, o trabalho, a televisão, a rádio, etc. (Coombs, 1985:47).

Trata-se de uma aprendizagem espontânea, não estruturada, que se processa diariamente, em casa, na vizinhança, fora da escola, num campo de jogos, num lugar de trabalho, no mercado, numa biblioteca, num museu, nos meios de comunicação social, enfim (Coombs, 1985:133).

Este estudo, embora considere a educação no seu sentido amplo¹⁴ e, neste caso, também reconheça que se possa falar de políticas educativas na educação não-formal¹⁵ e informal¹⁶, será dedicado, essencialmente, à educação formal em Angola. Trata-se de estudar a educação formal em Angola, à luz das dinâmicas do Sistema Educativo Mundial. Tivemos como pontos de referência as reformas educativas implementadas nas últimas décadas em Angola. Daí também a necessidade de se falar neste capítulo do conceito de reforma educativa¹⁷ em torno do qual se orientou estudo.

Três conceitos de reforma considerados complementares orientaram o estudo. O Ministério da Educação de Angola, órgão que vela pela coordenação (e implementação) das políticas relativas ao sistema educativo em Angola, no seu projecto, o “*Plano de acção nacional para a educação para todos*,” define a reforma educativa como a transformação ou transformações que introduzem mudanças fundamentais nos objectivos educativos, normas e nas instituições (MED, 2000). Sousa Fernandes (2005) define a Reforma educativa¹⁸ como a tentativa de reconstrução total de um sistema educativo tendo em conta uma determinada política e uma concepção educativa.

Canário (2005) faz uma distinção entre o conceito de reforma educativa e o da inovação. Segundo este autor, esses são conceitos que envolvem diferentes modalidades de mudança e se distinguem pelo seu âmbito. A “reforma educativa” é entendida como uma

¹⁴ Neste trabalho considera-se o conceito amplo de educação defendido por Coombs onde a educação se identifica com a aprendizagem sem ter em conta donde e quando ou a que idade ela se produz. Neste caso, a educação é um processo que dura toda a vida, partindo da infância (Coombs, 1985:43).

¹⁵ Sobre a educação formal, não-formal e a informal, Coombs afirma que uma avaliação adequada dos conteúdos de uma oferta educativa nacional ou mundial exige um exame não só da educação formal mas também das suas provisões e recursos de aprendizagem não-formal e informal porque juntos constituem uma completa rede de aprendizagem ao longo de toda a vida desde a fase de criança à fase adulta ou a velhice. Mas face aos objectivos deste estudo e as suas exigências, optaremos apenas em prestar maior atenção a educação formal.

¹⁶ Sobre a educação informal, tendo em conta como ela se processa, pode-se, em termos de estudo de políticas educativas, se interrogar ou reflectir sobre os programas e políticas culturais, informativos e radiofónicos de um determinado governo ou instituição, e manifestar o impacto decisivo que possam ter para o bem ou para o mal na aprendizagem tanto dos jovens como dos adultos (Id., Ibid.:132). No caso de Angola até seria um estudo muito interessante. Por exemplo, uma política de um governo pode incentivar, através de isenções fiscais, liberdade de expressão ou outros meios, que organizações privadas comprometidas em actividades educativas, culturais ou similares possam ter uma influência profunda, a longo tempo, na qualidade da educação informal de uma nação (Coombs, 1985).

¹⁷ É importante dizer que não é nossa intenção fazer um tratado sobre a definição deste conceito. Simplesmente trata-se de uma apresentação daquilo que será a orientação deste estudo.

¹⁸ Definição dada por Sousa Fernandes (Universidade do Minho) num dos colóquios sobre o desenvolvimento desta pesquisa (Braga, 07.12.2005).

mudança em larga escala, com um carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objectivos educativos, alterações estruturais no sistema a que se aplica, em que as decisões incumbem aos órgãos legislativos nacionais (Canário, 2005:93). Enquanto o conceito “inovação” designa os processos de mudança mais restritos cujo carácter é sectorial ou pontual. Naquele o processo de mudança é centrado ao nível institucional, é exógeno às escolas. Nele é clara a distinção entre aqueles que concebem e decidem a mudança com aqueles que a aplicam. Neste o processo de mudança é endógeno às escolas e existe uma relação muito próxima entre quem o concebe, decide e executa (Canário, 2005:93-94).

Canário aponta duas características de reformas educativas que desembocam em estratégias. A primeira característica consiste numa planificação rigorosamente sequencial. Um conjunto de etapas é articulado num processo de causalidade linear. E a segunda característica é a racionalidade presente no momento da planificação e que legitima as decisões, uma vez consideradas boas, generalizando-as às escolas (Canário, 2005). Segundo Canário, estas duas características do processo da reforma traduzem-se em duas estratégias dominantes: a primeira é a que privilegia o poder coercivo da administração central, impondo as mudanças de forma generalizada a partir da produção de normativos legais; e a segunda é a estratégia empirico-racional onde de forma linear se passa de uma etapa de investigação a uma fase de experimentação. Trata-se de um processo que se pode representar em “produção de um protótipo” com base em experiências piloto (Canário, 2005).

Arnove (2006), quanto a análise das reformas educativas, considera dois eixos principais: o dos objectivos que as orientam e o das suas origens ou seja, o seu início. E quanto ao segundo eixo, para Arnove as reformas podem ter um início no topo (*top down*), são as de fruto de burocracias nacionais ou então internacionais. Também podem ter um início na base (*bottom up*), estas são fruto de movimentos sociais e populares.

Perrenoud (2002), por sua vez, apresenta três características de reformas educativas: a do modelo *top down* (impulsos vindos de cima), *bottom up* (iniciativas locais) e, por fim, a do modelo *middle out*. Este “tenta conciliar os impulsos vindos de cima (um plano-quadro, com eixos não negociáveis e a exigência de prestar contas) e iniciativas

locais” (Perrenoud, 2002:12). Segundo Perrenoud (2002), hoje, tanto a primeira como a segunda característica não são alternativas credíveis na implementação das reformas educativas, dando assim prioridade ao modelo *middle out*. Seja como for, a reforma educativa “pode ser vista como um esforço do Estado para adquirir uma maior legitimidade, nomeadamente na definição dos conteúdos curriculares, na configuração dos modelos de direcção das escolas e no controlo da profissão docente” (Nóvoa, 1992:56).

Quanto aos modelos de reformas, o nosso trabalho de pesquisa, na linha de Perrenoud, deu primazia ao modelo *middle out* que tenta conciliar as iniciativas vindas de cima com as iniciativas locais. Num mundo global isto resultaria numa conciliação entre o global e o local que muita das vezes passa pela “reinterpretação nacional” dos movimentos globais.

e) Globalização (assimetrias, conceito, efeitos e evolução histórica)

Temos vindo a afirmar neste trabalho que o Sistema Educativo Mundial é fruto dos processos de globalização que actualmente se assistem no âmbito da educação fazendo também do sector educativo de todo o mundo uma “aldeia”. Resulta daí a necessidade de apresentarmos a noção de globalização que orientou o nosso debate neste estudo.

Actualmente, independentemente do campo em que nos situemos, é corrente considerar a globalização como “mais que uma simples palavra” (Batista, 1998). Para Batista (1998), ela é a expressão de um processo, o elemento principal de uma teoria, o marco de desenvolvimento de uma estratégia e signo de vários fenómenos dissemelhantes. E pela sua dissemelhança, diversidade ou polissemia, a globalização acarreta consigo uma certa ambiguidade, na qual também reside um dos seus pontos de interesse. Por exemplo, para Barzanò (2009:35), citando Bottery, o termo globalização em si, “esconde uma variedade de significados possíveis, que nem sempre se encaixa de forma a produzir um quadro único bem arrumado”. Ou seja, “a sua natureza ambígua é visível” e nela podemos encontrar “riscos” e “oportunidades”, “tendências generalizadoras” e “particularísticas”, “capacidades de capacitar” e de “descapacitar” (Barzanò, 2009:35).

Sacristán também realça o carácter confuso do conceito da globalização. Para Sacristán (2002:91), o conceito “faz alusão a fenómenos ou processos que não o são”. Ou melhor o conceito é de significação confusa, já que se utiliza com diferentes perspectivas.

A globalização provoca efeitos significativos sobre a vida de muitas pessoas, e a muitas pessoas também coloca um futuro incerto. Segundo Claxton, citado por Broadfoot (2000), a era de globalização é uma era em que para muitos a incerteza é um dos elementos mais certos. Para Meyer (2001) é vista tanto como um risco, bem como uma oportunidade. Para Rizvi & Lingard (2000) os benefícios da globalização são desigualmente distribuídos criando-se assim uma estratificação social e mais desigualdades na sociedade. Para estes autores, há quem é capaz de desfrutar dos novos bens e serviços culturais trocados no mercado mundial, e há quem é simplesmente vítima da situação. O fosso entre os ricos globais e os pobres locais é cada vez maior.

Segundo Escarião (2006:75), para alguns a ‘globalização’ é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; mas para outros é a causa da nossa infelicidade. Contudo, para todos a ‘globalização’ é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível. Azevedo (2007:16), em conformidade com Bauma (1998), afirma que a globalização não é o que todos nós desejamos ou esperamos fazer, mas “é antes o que nos está acontecer a todos”. Ou seja, não se trata de um fenómeno que nos é alheio. Ela refere-se não só à emergência de sistemas mundiais de larga escala, mas também às transformações na própria vida quotidiana (Ball, 2001). Segundo Dale (2007:103), uma das consequências mais importantes, mais directa e imediata da globalização é o desenvolvimento de respostas supranacionais para os problemas nacionais.

Para Azevedo (2007), “a globalização, tanto na sua génese como nos seus efeitos, é apresentada como uma inevitabilidade social dos tempos que correm (...)”. Nesta linha também se enquadra Carnoy (1999; 2002). Para Finuras (2007), não há dúvidas de que, nas últimas décadas do século XX, a globalização mudou a ordem política mundial. Com a globalização demolem-se antigos limites como os limites do tempo, do espaço, da linguagem, dos costumes, e das ideologias (Rizvi, & Lingard, 2000).

Batista (1998) faz uma distinção entre a utilização vulgar do conceito na comunicação social e a utilização científica. Segundo Batista (1998), na comunicação

social, o termo aflora no discurso coloquial, reproduzindo a ideia, segundo a qual, está em curso um processo irreversível, que unifica as fronteiras, que instaura o ecumenismo e que plasma um novo modo de vida em escala planetária. Enquanto no campo científico, a apropriação do termo é diversa. E a investigação científica, tal como já tivemos a ocasião de afirmar, transformou-o em uma categoria de análise manejando-o, ora como um instrumento, ora como um objecto de pesquisa (Batista, 1998).

Para Azevedo (2007:20), tal como também já afirmamos, a investigação científica tem um relevante papel de “interrogar e desocultar”, tanto os processos naturais como as fantasias da globalização. Segundo Bonal et al (2007), pese o facto da sua complexidade, do seu aspecto multidimensional ou policêntrico e sobre ele existirem teorias elaboradas desde diferentes pontos de vista epistemológicos e ideológicos, o conceito de globalização é recorrido por praticamente todas as ciências sociais para explicar fenómenos cujas causas ou consequências são de impacto global. Segundo estes autores, o conceito convida-nos a repensar o mundo, tendo em conta que existem fenómenos a escala global que nos obrigam “quanto menos a rever os nossos pontos de partida teóricos e os nossos instrumentos de análise para proporcionar explicações que ajudem a compreender a mudança social” (Bonal et al, 2007:13).

Em termos gerais, a globalização pode ser entendida como um processo de destruição virtual das fronteiras económicas, sociais, culturais, políticas, jurídicas, religiosas, entre outras, incluindo, até certo ponto, as criminosas, originando, deste modo, uma interdependência entre estados ou nações, entre culturas ou grupos. Trata-se de uma destruição virtual que, na realidade, é caracterizada por conflitos constantes entre o global e o local, ou vice-versa, onde tendo em conta o evoluir da situação tudo aponta que o global prevaleça sobre o local, pelo poder e pela tendência para a uniformização.

Segundo Carnoy (1999; 2002), Escarião (2006), Brigas et Reis (2002) essa destruição virtual das fronteiras é facilitada pelos actuais meios tecnológicos, tanto os de comunicação como os de informação. Para Luís Tomé, citado por Bernardino (2008:132), esse processo de diluição das fronteiras, de aumento das interdependências e das interacções, do acréscimo de intercâmbios transnacionais e da intensificação dos processos

e das actividades que caracterizam a globalização fazem do mundo cada vez mais um único lugar.

Segundo Escarião o fenómeno da globalização “provoca reflexões e imaginações que desafiam a criação de expressões, mitos e concepções filosóficas, políticas, ideológicas carregadas de valores e significados que expressam visões diferenciadas de mundo, de homem, de sociedade, de cidadania, de educação e de currículo” (Escarião, 2006:60).

Azevedo (2007:14) constata que existe, no local, um certo fascínio e uma atracção cultural em relação ao mundial e ao global. No seu entender, os discursos dominantes e mais comuns, consideram a globalização como o “crescente fenómeno de interdependência das economias e dos mercados a nível mundial, espaço de conflito e de acrescida competitividade no seio da economia de mercado, cujo efeitos se estendem a todas as áreas sociais. Em conformidade com Giddens & Schriewer, Azevedo (2000; 2007) advoga que, além de outros aspectos, a globalização pode também ser definida como a intensificação das relações sociais de escala mundial, ligando assim localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais acabam por ser moldadas por determinados acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância e vice-versa. Mais: ela pode ser entendida como a aceleração das relações globais de interconexão mundial nos campos da comunicação social e a harmonização transnacional dos modelos e das estruturas sociais (Azevedo, 2000; 2007).

Para Green, podemos definir a globalização como a aceleração rápida de movimentos de capitais, bens, mão-de-obra, serviços e informação através das fronteiras. Segundo este autor, esse processo é resultado de três factores, a saber: o surgimento da energia e transportes baratos, o crescimento das tecnologias de informação e comunicação e o impacto da liberalização do comércio e das finanças (Green, 2002; 2007).

Ianni, citado por Escarião (2006), compara a globalização com um terramoto inesperado e avassalador, provocando transformações, um tanto quanto radicais, nos modos de vida e de trabalho, nas formas de sociabilidade e ideias, nos hábitos e nas expectativas das pessoas. Para Finuras (2007), a globalização é um conceito “que descreve um processo de integração mundial que se tem intensificado nas últimas décadas, e tende,

no limite, para o Espaço-Tempo Zero”. Segundo Carnoy (1999; 2002) falar da globalização é falar de uma nova concepção do espaço e do tempo económico e social.

Segundo Grinspun et all (2002:654), a globalização é um processo de transnacionalização provocando alterações nos padrões de comportamentos. Ou seja, ela sugere uma ideia de rede na qual todos estão conectados, cada um segundo o seu interesse.

Para Sacristán (2002), entende-se como globalização o estabelecimento de interligações entre as diferentes zonas do mundo, partilhando assim formas de viver, pensar e fazer, gerando formas de interdependências no âmbito económico, da defesa, da política, cultura, ciência, tecnologia, comunicações, hábitos de vida, etc. Ela afecta de diferentes formas a nossa actividade produtiva, a vida familiar, o quotidiano, o ócio, o pensamento, a arte, enfim. Se aceita a globalização, está-se globalizado, e se não a aceita está-se globalizado na mesma na medida em que ela é o centro da vida mesmo para os anti-globalização.

Santos (1997; 2007) prefere falar de globalizações, em vez de globalização, porque, no seu entender, aquilo que chamamos por globalização são conjuntos diferenciados de relações sociais, que dão origem a diferentes fenómenos de globalização. Nota ainda que as globalizações envolvem conflitos e, por conseguinte, “vencedores e vencidos”. É nesta lógica que define a globalização como “o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”. Sob este olhar, também podemos considerar a globalização como o triunfo dos mais poderosos na dialéctica dos conflitos entre locais, ou seja, local-local originando deste modo o global.

Segundo Santos (1997:14)¹⁹, constantemente “o discurso sobre globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios. Na verdade, a vitória é aparentemente tão absoluta que os derrotados acabam por desaparecer totalmente de cena”. Nesta perspectiva, Finuras (2007), olhando para os poderes desiguais que compõem o processo de globalização, advoga que, na impossibilidade de se modificar este cenário, terá sentido falarmos de globalizadores e globalizados. Ou seja, “as nações posicionam-se de uma forma diferente em relação às estruturas e efeitos da globalização” (Ball, 2001).

¹⁹ Sobre o assunto, ver também Dale & Robertson (2007)

Para Santos (2002a:90), globalização, também, são “conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestaduais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais”. O mesmo autor admite, mais uma vez, uma desigualdade de poder no interior dessas relações que se afirmam, por um lado, pelo modo como as entidades ou fenómenos dominantes se desvinculam dos seus âmbitos ou espaços e ritmos locais de origem, e, por outro, pelo modo como as entidades ou fenómenos dominados, depois de desintegrados e desestruturados, são revinculados aos seus âmbitos, espaços e ritmos locais de origem (Santos, 2002a).

Ainda sobre a globalização, Santos propõe-nos uma distinção entre globalização de alta intensidade e a de baixa intensidade. De alta intensidade quando os seus processos são rápidos, intensos e relativamente monocausais, e de baixa intensidade quando os seus processos são lentos e difusos e mais ambíguos na sua causalidade (Santos, 2002a:91).

Ainda na linha de distinções, Santos (1997; 2002a; 2007) discrimina quatro modos de produção de globalização que, segundo o autor, “dão origem a quatro formas de globalização”. A saber: localismo globalizado, globalismo localizado, cosmopolitismo, e património comum da humanidade.

Segundo Santos, «localismo globalizado» é o processo pelo qual determinado fenómeno local é globalizado com sucesso, enquanto «globalismo localizado» consiste no “impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por esta via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais”. O «Cosmopolitismo» consiste na defesa de interesses entendidos como comuns por parte de alguns Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais subordinados. Estes usam, neste caso, a seu favor, as imensas possibilidades que o sistema mundial lhes oferece para a expansão dos seus propósitos. E o «Património comum da humanidade» consiste no tratamento de temas emergentes pela sua natureza. São temas globais cuja abordagem tem maior sentido quando, de facto, são tratados num âmbito global. “Pela sua natureza têm de ser geridos por fideicomissos da comunidade internacional em nome das gerações presentes e futuras” (Santos, 1997:16-18; 2002:31-99 ver também Cortesão & Stoer, 2002:383-384).

Inicialmente, o discurso da globalização foi, principalmente, económico. Para Escarião (2006), este fenómeno, na sua visão capitalista, foi-se ampliando desde o fim da Segunda Guerra Mundial, até aos nossos dias. A globalização com características da economia de mercado foi impulsionada, primeiro, pelo mercantilismo e, mais tarde, pela revolução industrial, no início da Era Moderna. Escarião (2006) aponta ainda a queda do império do Oriente, as grandes navegações e descobertas, entre outros, como fenómenos que marcam o advento da globalização económica. Segundo Batista (1998), a partir do Séc. XIX, as teorias económicas ocuparam um lugar primaz como guias condutores da sociedade.

Para Azevedo (2007:18), a globalização económica é um processo que “deve ser analisado como um movimento que se inscreve tanto num ciclo curto (os últimos trinta anos) como num ciclo longo (o da evolução do capitalismo nos séculos XIX e XX)”. Segundo este autor, a internacionalização das economias tem o seu início num período muito mais remoto, ao longo de muitas décadas foi-se intensificando, e o que é característico dos últimos anos é a sua aceleração. Finuras (2007) também se coloca nesta linha ao defender que não podemos afirmar que a globalização em si seja um fenómeno novo e, a exemplo de Jarvis (2000), coloca a sua evolução entre os séculos XIV e XIX. Para Finuras, o que há realmente de novo neste fenómeno são as suas características e dinâmicas próprias que se resumem em novos actores, novos mercados, novas regras e normas, novos instrumentos de comunicação e novos paradigmas de gestão. Para Sousa (2002:699) a globalização terá começado na era dos descobrimentos ao aproximar de forma compulsiva e dominadora mundos e costumes diversos. Ao longo da sua história foi ganhando contornos diferentes. A sua face actual terá surgido no fim da segunda guerra mundial.

Actualmente, em particular com o fim da guerra-fria, as teorias da economia do mercado tomaram uma posição universal, na medida em que apresentam “um conjunto de transformações convenientes para a realização de operações económicas em todo o mundo (...)” (Escarião, 2006:57). Esta perspectiva é também defendida por Jarvis (2000), entre outros.

Para a maioria dos autores, também é o caso de Azevedo (2000, 2007), de Santos (1997), de Finuras (2007), entre outros, é evidente o predomínio da vertente financeira e económica no discurso sobre a globalização. Assim, para a vertente financeira e económica, este discurso gira em torno da perda do poder económico e político ao nível nacional, sobressaindo, neste caso, a regulação transnacional pelas mãos das multinacionais e das grandes potências económicas. Também, faz parte deste discurso “o desemprego massivo e o crescimento das desigualdades sociais e da exclusão” (Azevedo, 2007:15), o consumo massivo de determinados produtos, em detrimento de outros, a exploração e desumanização do consumidor, o fascínio pelo uso e produção de novas tecnologias, a flexibilidade na escolha dos locais de produção de bens, a expansão da economia de mercado, a divisão entre países do primeiro e terceiro mundo ou seja, entre países ricos e pobres, enfim.

Em suma, a vertente económica da globalização, em termos gerais, consiste na criação de mercados descentralizados e menos estatais, num processo onde as vantagens físicas e geográficas a escala internacional determinam a importância económica e produtiva de um determinado local (Azevedo, 2007).

Contudo, é evidente de que o discurso sobre a globalização está muito longe de se esgotar no seu aspecto económico. A globalização é multifacetada e, além da sua vertente económica, abrange muitos outros aspectos: social, político, jurídico, religioso, cultural, entre outros. Ou seja, podemos analisar o(s) processo(s) da(s) globalização(ões) desde diferentes dimensões.

Azevedo (2007:20), com base nas considerações de Little, apresenta-nos três dimensões, a saber: económica, política e cultural. A económica engloba os aspectos acima acabados de referir. A dimensão política engloba aspectos tais como o crescimento de múltiplos centros de poder aos níveis global, intermédio e local e uma relativa perda de soberania do Estado-nação; o predomínio de poderosas organizações internacionais sobre as nacionais; fortalecimento de valores políticos comuns e globais e, por outro lado, o enfraquecimento do valor atribuído ao Estado-nação. E a dimensão cultural engloba aspectos como a desterritorialização do mosaico religioso; a mundialização acelerada da ideologia da modernização, principalmente, após a queda do Muro de Berlim e do império

soviético; crescimento do multiculturalismo em cada local do mundo. Ou melhor, aspectos como a ocidentalização ou americanização do mundo marcam a dimensão cultural da globalização (Ball, 2001).

Enfim, é olhando para a polissemia do conceito globalização que afirmamos que a educação é também uma realidade afectada pelos processos e efeitos da globalização. Ou melhor, a globalização afecta a educação escolar no plano nacional e, por sua vez, a educação escolar nacional afecta o processo de globalização (Azevedo, 2007:22). Parafrazeando ainda Azevedo, diríamos que “o processo social da globalização é agora parte integrante dos sistemas educativos locais e a sua evolução dificilmente se compreenderá em termos meramente locais e nacionais”.

Conclusão

No contexto da globalização social acabou de referir, na sua polissemia, o reconhecimento da existência de estruturas supra-nacionais que controlam e coordenam a execução das políticas educativas ao nível mundial, já não é controverso. A educação é uma instituição mundial. Tal como noutros sectores sociais, a educação não está imune ao fenómeno da globalização, sendo parte integrante da nossa aldeia global e de todos os pressupostos que isto acarreta.

Os estudos sobre a globalização na educação que têm surgido nestas últimas décadas partem geralmente do pressuposto de que ela é um facto, ela existe. Divergem apenas uns dos outros quanto as perspectivas teórico-conceituais que fundamentam as suas reflexões. Para uns o processo histórico da globalização na educação é visto como “um turbilhão em movimento”, enquanto para outros este processo é “um verdadeiro sistema global com um centro organizador”. São perspectivas diferentes que em determinados contextos talvez uma possa adaptar-se melhor que a outra, o que não quer dizer que uma seja melhor que a outra.

Contudo, neste estudo seguimos a perspectiva sistémica indo de acordo com as teses que defendem que é pertinente no estudo dos fenómenos políticos e sociais, a perspectiva sistémica que encara todas as sociedades como partes de um todo, procurando compreendê-las à luz da teoria do sistema mundial. Partindo deste pressuposto, no âmbito da educação, podemos falar do “Sistema Educativo Mundial”, um conceito um tanto quanto pioneiro em ciências de educação e introduzido por Azevedo fruto da adaptação da teoria do sistema mundial à educação.

Trata-se de uma teoria numa fase embrionária quanto a sua exploração e aplicação na análise educacional. Azevedo (2000; 2007) é o seu patrono e este estudo inspirou-se principalmente nos seus trabalhos. A teoria do “Sistema Educativo Mundial” leva-nos a considerar os “Sistemas Educativos Nacionais” como subsistemas. E foi nesta lógica que estudamos o Sistema Educativo Nacional (SEN) de Angola, nosso objecto de estudo, tentando compreendê-lo à luz de uma perspectiva global e sistémica. A intenção foi de analisar o processamento da regulação transnacional da educação no contexto de Angola,

em vista a elaboração de um quadro explicativo-crítico da evolução das políticas educativas angolanas nas últimas décadas.

Como é habitual, há sempre riscos a assumir em estudos como estes. Por exemplo, a teoria sobre a qual nos baseamos ao estudarmos o sistema educativo angolano é embrionária. Assumimos este risco em nome da renovação epistemológica. Para Bonal, não podemos prescindir dela se quisermos continuar a defender que a investigação educativa é científica, capaz de responder as perguntas que lhe são formuladas quer interna, quer externamente.

Tendo em conta a dimensão comparativa deste estudo tivemos que assumir também outros riscos como no que concerne ao pilar que o sustentaria. O pilar que sustenta este estudo veio pôr em causa o modelo tradicional de educação comparada que se baseia no “nacionalismo metodológico”, optando assim para uma nova visão, a de espaço transnacional ou global. Lingard (2006) defende uma postura metodológica e teórica que permita ir para além dos condicionalismos geográficos e nacionais, condição necessária para a análise e compreensão mundial das políticas educativas contemporâneas.

Quanto aos conceitos-chave do estudo, o realce vai para o de política educativa e sistema. Sobre política educativa orientamo-nos em Ozga (2000) que defende uma perspectiva abrangente do conceito de política em detrimento da restrita. Assim, política educativa não seria apenas a acção do governo em matéria de educação. Acima de tudo, não seria apenas um produto, mas um processo, onde se envolve a negociação, a contestação ou a luta entre diferentes grupos não envolvidos directamente na elaboração oficial de legislação (Ozga, 2000). E no que concerne ao conceito de “sistema educativo”, orientamo-nos em termos gerais na Lei de Bases do Sistema Educativo Português que o define como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (LBSE, artigo 1.º). Foi nesta perspectiva que se estudou o sistema educativo angolano, à luz do sistema educativo mundial.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E CULTURA GLOBAL

1 – “Educação global”: um conceito antinómico

Tal como temos estado a demonstrar, hoje é unânime afirmar-se que a regulação educacional tem uma componente transnacional, ou seja, uma componente global muito forte, a par da regulação nacional, ou ainda da “microrregulação” local (Barroso, 2005, 2006). Ou melhor, é comum o reconhecimento da existência de estruturas supra-nacionais que controlam e coordenam a execução das políticas educativas ao nível mundial, ou pelo menos influenciam as decisões localmente tomadas. Segundo autores como Jarvis (2000), Hartley, (2003), Barroso (2005, 2006), Azevedo (2007) num leque de muitos outros, esse processo conhece actualmente um desenvolvimento maior e incontestável, embora em alguns casos os mesmos autores se diferenciem nos pressupostos e argumentos usados (ver Dale, 2000; 2004; Hartley, 2003), facto que não vem empobrecer esse debate, antes pelo contrário, vem enriquecê-lo.

O sector da educação não está imune dos processos de globalização que marcam a sociedade actual. Afectam-no significativamente, desde a concepção de políticas e práticas educativas às relações entre actores educativos (Robertson, 2002). Segundo Rizvi, & Lingard (2000), a globalização está a remodelar tanto a forma e o conteúdo da política educacional.

Para Azevedo (2007:8), “a compreensão da realidade da educação escolar, dos sistemas, das políticas e dos processos educativos requer há muito a ultrapassagem das fronteiras do estado-nação”. O sector da educação não só opera e produz à escala mundial, mas também, e cada vez mais, consome produtos globais. Assim, “a globalização afecta a educação escolar no plano nacional e que a educação escolar nacional afecta o processo de

globalização” (Azevedo, 2007:22). Hufner et al, citado por Azevedo (2007:26-27), defende que a educação é uma instituição mundial e que, nos últimos dois séculos, se desenvolveu um modelo de escola moderna de relevância mundial, um modelo transnacional e universalmente aplicável.

Azevedo (2007:32), situando-se na linha de autores como Ramirez e Ventresca, defende que a aparição, adesão e, por conseguinte, a expansão da cultura política mundial que terá favorecido a emergência do Estado-nação e provocado a escolarização de massas é, antes de mais, “uma vaga de fundo de reestruturação cultural do Ocidente que, durante décadas, ao longo dos séculos XIX e XX, reordenou a vida pública”.

Para Sacristán (2002), o debate sobre a globalização hoje é marcado por um paradigma com uma projecção significativa para a educação. Por um lado, difunde-se a ideia de que a “cultura se *globaliza*”, facto que nos leva a crer que caminhamos para uma aniquilação dos “menos poderosos” e uma homogeneização do nosso agir; e, por outro lado, há quem perante isto se preocupa pelo resgate das diferenças culturais, correndo, por conseguinte, o risco de “cair no isolamento”. Ou seja, a educação vive uma cultura global. E o seu “mundo” é também uma aldeia. Políticas e práticas educativas locais são moldadas por acontecimentos oriundos de localidades distantes ou vice-versa.

Os modelos e práticas educativas ao nível mundial fomentam mais homogeneização. As culturas nacionais se mundializam e, por conseguinte, a educação também se mundializa, uma mundialização que supõe políticas que não se limitam a uma determinada fronteira (Carnoy, 1999; 2002).

Este conceito de “educação global”, que aparentemente goza de uma certa unanimidade quanto a sua natureza, é antinómico quanto aos seus efeitos. Ou, então, quanto a vivência ou leitura dos seus efeitos. Para Rizvi & Lingard (2000), o conceito de “educação global é essencialmente antinómico. Tal como noutros sectores que a globalização atinge, também no da educação, as nações estão posicionadas de formas diferentes quanto às estruturas e aos efeitos da dita globalização. Citando Rizvi & Lingard (2000), Ball (2001) defende que a globalização não se manifesta em todos os Estados-nação e, em todas as vezes, exactamente da mesma maneira. Dale (2007) corrobora a ideia afirmando que a natureza e o impacto dos efeitos da globalização [na educação] variam

profundamente entre diferentes países, segundo a posição de cada um dentro da estrutura da economia mundial e regional. Em relação a isto, é notória a satisfação para uns e insatisfação para outros, facto que em parte explica as diversas resistências e restrições de que este processo as vezes sofre em diferentes planos, tanto no internacional como no local. A globalização na educação, segundo Sacristán (2002), “é um modelo desejado, temido e vilipendiado; quer dizer que é uma imagem desejada e negada ao mesmo tempo”. Ela não é igual para todos. Para alguns tudo que envolve a globalização é fascinante, para outros é “algo suspeito e que desperta a desconfiança”, ao verem nela a mão invisível de poderes incontrolados (Sacristán, 2002). Àqueles são os chamados globafílicos, e estes os globafóbicos²⁰.

Para Rizvi & Lingard (2000), os autores [de políticas educativas] que estão interessados na criação de novos processos de políticas globais em matéria de educação, muitas das vezes estão mais ligados aos interesses do capitalismo global do que às necessidades específicas de determinadas sociedades e indivíduos, e daí surgem reformas educativas que podem levar para a reprodução das desigualdades sociais no interior e através da educação.

Verifica-se que, enquanto alguns países (geralmente os do epicentro) ditam as regras do jogo, pelas suas posições singulares na senda política, outros (os da periferia) agem como simples imitadores daqueles, fruto de diversos constrangimentos estruturais com naturezas diversas: políticas, económicas, etc... Até certo ponto perde-se o direito de se ser diferente, já que “obrigados” a ser-se igual. Olhando para esta antinomia, ganha azo a tese de Santos de que temos o direito de sermos iguais, mas quando a diferença nos inferioriza. E quando essa “imposta” igualdade nos descaracteriza, temos igualmente o direito de sermos diferentes. Ou seja, segundo Santos, “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (1997; 2001:80; 2002:80).

O discurso da globalização na educação é também caracterizado por contradições internas. Por exemplo, no que concerne ao grau de intensidade da globalização (ver Santos,

²⁰ Segundo Sacristán (2002), globafílicos são os a favor dos processos e resultados da globalização e vêem nele excelências. Enquanto globafóbicos são os “anti-globalização” imputam-lhe todos os males da civilização actual e vêem nela uma ameaça para o planeta.

2001, 2002). Santos, falando dos processos de globalizações, propõe a distinção entre globalizações de alta intensidade e globalizações de baixa intensidade. São de alta intensidade quando os seus processos são significativamente rápidos, e de baixa intensidade quando os seus processos são lentos, difusos “e mais ambíguos na sua causalidade” (Santos, 2002:91). Ora, Afonso (2003) levanta a hipótese de estarmos a assistir a uma globalização de baixa intensidade. Ou seja, na perspectiva de Afonso, esta designação é uma proposta para sinalizar, por um lado, a mediação dos estados nacionais na enunciação das suas políticas educacionais, e, por outro, para chamar atenção para o facto de a educação, comparando-a com outras áreas também afectadas pela globalização, parecer estar a resistir mais aos efeitos das globalizações.

Nessa linha também se situam alguns trabalhos de Teodoro (2001). Por sua vez, Azevedo (2007), olhando, tanto para a alucinante expansão e aceleração da implementação do processo de Bolonha no contexto europeu²¹, bem como para outros exemplos ao nível mundial, principalmente nos países do terceiro mundo, não julga que a educação se inscreva apenas na globalização de baixa intensidade.

“[...] na verdade [diz Azevedo], se alguns fenómenos educativos são lentos, difusos e ambíguos, outros irrompem velozes, numa clara predominância do global sobre o local” (Azevedo, 2007:26).

Ainda no enfiamento das antinomias do conceito da “educação global”, é importante também apontar as diferentes perspectivas teórico-conceptuais que marcam a sua abordagem. Para Afonso (2003) as formações académicas dos investigadores que se dedicam as políticas educativas mundiais têm até certo ponto influenciado as diferentes abordagens que priorizam. E salienta três atitudes ou perspectivas que mais sobressaem actualmente. A saber: uma de cunho mais normativo ou prescritivo que não questiona nem os valores, nem a ordem social e pedagógica dominante; outra de atitude mais explicativa ou compreensiva que procura perceber as lógicas, as relações de poder, as contradições e

²¹ Segundo Azevedo (2009:2) só de 1999 à 2009, perto de 50 países da Europa já tinham subscrito e aderido ao Processo de Bolonha, o que significa que este processo já engloba “cerca de 5.600 instituições do Ensino Superior e 16 milhões de estudantes. Do resto do Mundo surgem ainda focos que se concentram “na análise e adesão a este movimento sociocultural, adivinhando as suas enormes potencialidades”.

as suas consequências; outra ainda, muito marcada pela sociologia crítica é aquela que além de assumir o compromisso de desconstrução analítica das políticas educacionais, ambiguidades e contradições, vê-se também num “compromisso ético e político explícito” (Afonso, 2003:35-36).

Afonso (nessa perspectiva também se enquadra Rizvi & Lingard, Hartley, Antunes, entre outros) aponta também duas propostas teóricas diferentes que marcam a análise científico-social da educação no que concerne ao tratamento do conceito da “educação global”. Uma defende a hipótese da “existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação” (Afonso, 2003:41, Rizvi & Lingard, 2000, Hartley, 2003 e Antunes, 2004a; 2004b), entendendo o global como um conjunto de forças económicas que operam supranacional e transnacionalmente (ver, por exemplo, Dale 2004; 2006). Outra, fruto dos institucionalistas do sistema mundial, tenta demonstrar que a produção de políticas educativas locais tem como pressuposto “a existência de uma cultura educacional mundial comum” (Afonso, 2003:41; Antunes, 2004a; 2004b). Nesta linha se situam autores como Meyer, Teodoro e Azevedo. Segundo estes autores, hoje o mundo assiste a uma homogeneidade de políticas e práticas educativas que não são fruto do acaso, embora o processo contenha dentro de si dinâmicas de convergências e divergências, como assinala Azevedo²².

Pese o facto da existência destas e outras antinomias, uma coisa é unânime em todos os intervenientes: subsistem factores supranacionais que regulam a ordem nacional

²² É o caso, por exemplo, hoje, da construção da escola democrática. Azevedo afirma que “A escola moderna segue um modelo global, um modelo internacionalmente válido para os sistemas educativos organizados pelos Estados-nações.” (Azevedo, 2000:144). Azevedo, ao falar do sistema educativo mundial, sobretudo, no que concerne às convergências de políticas educativas em diferentes países, realçou também o facto de que nem tudo pode se abranger no olhar das convergências. Ou seja, pese embora a convergência acentuada que se regista hoje no campo de políticas educativas a nível mundial, há que reter também o dado da existência de casos de divergências. Segundo o autor, no contexto de educação, enquanto a convergência é favorecida pela pressão de outros elementos do sistema social, é o caso do desenvolvimento da economia e do seu peso avassalador no espaço mundial, e do enorme poder disseminador da opinião da elite internacional onde se destacam os líderes políticos, peritos, agências internacionais e consultores técnicos; as divergências são alimentadas “seja pela diferença no nível do desenvolvimento económico ou na diferenciação de sistemas políticos [...], seja pela persistência de valores e de tradições históricas com expressão social coerente e formal, seja pelas diferenças dinâmicas sócio-históricas que caracterizam cada sociedade e pelos conflitos de interesses que aí se jogam ou ainda pela disparidade de recursos disponíveis e afectos à educação escolar.” (Azevedo, 2000:148). Um exemplo concreto é o caso dos EUA, Alemanha, França e Japão. Estes países, que progrediram em termos tecnológicos e produtivos na mesma direcção, não convergiram no modo da organização do trabalho (Azevedo, 2000:150).

ou local. Tal como temos vindo a afirmar, para Azevedo (2000; 2007), estes factores constituem e são constituídos pelo Sistema Educativo Mundial.

2 – A “educação global” vista à luz da teoria do “sistema educativo mundial”

“Diante da globalização crescente, também no campo da educação é urgente fazer novas perguntas, interrogar este campo da acção social e política a partir deste conjunto de influências, causas, efeitos, processos, resultados e de dúvidas. Precisamos de erguer um pouco os olhos, demasiado atentos ao local, e analisar a educação de cada país e escola à luz do ‘sistema educativo mundial’” (Azevedo, 2007:8).

A teoria do Sistema Educativo Mundial é consequência de uma adaptação da teoria do sistema mundial ao campo da educação²³, tendo Azevedo (2000; 2007) como seu proponente. Tal como temos vindo a afirmar, ela ainda se encontra numa fase embrionária quanto a sua exploração e aplicação na análise educacional principalmente no que toca ao estudo das reformas educativas ao nível mundial. Ela tem servido como um quadro de explicação das actuais reformas educativas nacionais quanto as suas formulações políticas (Azevedo, 2007:12). Para Azevedo, a padronização de políticas que se assiste actualmente na educação é fruto de um “sistema educativo mundial”. Este está em vias de gerar, com o tempo, uma verdadeira cultura educacional mundial comum, capaz de se contrapor significativamente a eventuais divergências entre os países ao nível mundial.

Na verdade, os institucionalistas no campo da educação como Afonso, Antunes, Meyer e Teodoro, Santos, Cortesão & Stoer num leque de muitos outros, desenvolvem trabalhos em educação inspirando-se em parte na teoria do sistema mundial na senda dos trabalhos de E. Wallerstein. Contudo, só Azevedo nos seus trabalhos tem usado explicitamente o conceito de Sistema Educativo Mundial. Segundo Azevedo (2007), a evolução das políticas nacionais ao nível mundial é uma expressão de uma construção social continuada, tensa, silenciosa e em muitos casos imperceptível, regulada pelo sistema

²³ Recorde-se que inicialmente a teoria do sistema mundial tinha como protagonistas os economistas e servia de instrumento para, entre outras, explicar a evolução económica das Nações.

educativo mundial. Afirma ainda que em virtude deste sistema “os processos nacionais de reforma educativa são, em geral, processos de aproximação, e não de distanciamento, às características e às virtualidades da instituição educativa da sociedade mundial” (Azevedo, 2000:145). Este facto tem maior ênfase nos países em desenvolvimento.

Para Azevedo, existe um centro emissor e difusor de normas e de padrões de institucionalização de sistemas educativos nacionais que os países tomam como referência principal antes mesmo de olharem para o nacional ou local (2000; 2007). Ou seja, trata-se de uma valorização da regulação transnacional em detrimento da nacional, facto que até aqui vem justificando a galopante homogeneidade de políticas educativas nacionais ao nível mundial. Para Azevedo, os sistemas educativos dos diferentes países, nas suas principais características estruturais, são bastantes idênticos em qualquer parte do mundo (Azevedo, 2000:142).

O sistema educativo mundial de que estamos a falar é munido de uma força do espaço planetário e o peso da longa duração, facto que leva Azevedo (2000; 2007) a afirmar que com o tempo poderá mesmo atenuar significativamente eventuais divergências ou então tentativas para afirmar vias educativas alternativas. Ou seja, tudo indica que, cada vez mais, assistiremos a uma convergência e a uma homogeneização maior das políticas educativas mundiais. Azevedo (2000; 2007) afirma ainda que as mudanças que se operam nos países em desenvolvimento, por via das suas reformas educativas, são mudanças que visam a integração destes países nos traços mais estruturantes da sociedade mundial moderna.

No meio de tudo isto queremos precaver o facto de que não existe uma teoria sem limites, razão pela qual Azevedo (2000; 2007) também faz-nos um alerta sobre os limites que a teoria do sistema educativo mundial pode constituir, caso esta homogeneidade de que temos vindo a falar seja vista como algo linear e determinista. O nosso autor reconhece que existam em alguns espaços-locais algumas divergências importantes fruto de um trabalho de reinterpretação dos padrões universalmente válidos, por parte dos decisores políticos nacionais ou locais e por parte dos actores sociais locais. Ou seja, a par da convergência acentuada que se regista hoje no campo de políticas educativas ao nível mundial, há que se

reter também o dado da existência de alguns casos de divergências (ver também Green, 1999).

Segundo Azevedo (2000; 2007), no contexto de educação, a convergência é favorecida por elementos como o desenvolvimento da economia e do seu peso avassalador no espaço mundial, e do enorme poder disseminador da opinião da elite internacional onde se destacam os líderes políticos, peritos, agências internacionais e consultores técnicos. E as divergências são alimentadas por factores como a “discrepância no nível local do desenvolvimento económico” ou a “diferenciação de sistemas políticos locais” fruto tanto da persistência de valores e de tradições históricas peculiares, ou das diferenças dinâmicas sócio-históricas que caracterizam cada sociedade em particular, como, por exemplo, os elementos que definem os sistemas produtivos locais, ou ainda por conflitos de interesses locais ou dissemelhança de recursos disponíveis e afectos à educação escolar local (Azevedo, 2000:148).

Para Green (2007:69) a globalização altera sim o panorama dos sistemas educativos nacionais nos seus elementos chave. Mas não de uma forma linear, porque na prática, dependendo de cada contexto, cada país reinterpreta e aplica os modelos educativos universalmente fornecidos e validados. Segundo Dale (2007:88-89), a globalização cria basicamente padrões similares de desafios para os países, e estes também formulam as suas respostas de forma similares. Pese este facto, segundo o autor, não existem razões que nos levem a pensar que todos os países interpretem e apliquem, ou então julguem os modelos universalmente válidos da mesma maneira. Nesta lógica, conclui-se que a dialéctica da convergência e divergência faz parte das dinâmicas do sistema educativo mundial, com o primeiro elemento a tender sempre para o lento asfixiamento do segundo.

Atenção: pese o facto de ser unânime ou haver uma aceitação geral de que a globalização afecta a educação nas suas diferentes áreas, raramente se questiona e menos se analisa a forma precisa como isto acontece (Dale, 2007). Quanto a isto, o institucionalista do sistema educativo mundial é mais destemido. Esse, olhando para os sistemas educativos dos diferentes países do mundo que, em termos de políticas educativas, nas suas principais características convergem ou são homogêneos, tenta buscar explicações mais precisas sobre o facto (Azevedo, 2000:136).

De facto, diferentes países, com culturas, níveis de desenvolvimento socioeconómico e localizações geográficas diferentes uns dos outros se aproximam nos modelos de ensino construídos, ou então a construir. Para a teoria do Sistema Educativo Mundial nós não estamos perante uma mera coincidência. Nem tão pouco perante uma simples modernização, vista desde a perspectiva da teoria da modernidade.

Factores como os da «consolidação do Estado-nação e a expansão da escolarização de massas», «expansão da ideologia da modernização», «evolução do sistema económico mundial», «A acção prolongada das organizações internacionais» «A educação comparada e internacional», «A externalização dos sistemas nacionais» e «o sistema da comunicação científica», são apontados por Azevedo (2000; 2007) como estando na origem dessas convergências ou homogeneidades²⁴. A inquietação que aqui merece uma consideração imediata consiste em saber como se processa em termos concretos esta simultaneidade, ou seja, na prática, como funciona sistematicamente o sistema!

3 – A construção do “sistema educativo mundial”: suas dimensões

Seguindo a lógica de Azevedo (2000; 2007), fixemos a nossa preocupação nas dimensões por ele apresentadas.

- **A consolidação do Estado-nação e a expansão da escolarização de massas** é a primeira dimensão apontada por Azevedo. Segundo este autor, actualmente a escolarização das massas está altamente institucionalizada a nível mundial. Ao longo dos últimos séculos o Estado foi assumindo o papel da Igreja como estrutura dominante de autoridade e a comunidade nacional secularizou-se. E uma fé generalizada na escolarização, em busca de um novo tipo de cidadão, impulsionou todos os sectores da sociedade em direcção à escolarização de massas, até certo ponto em detrimento da casa (família), Igreja ou mesmo

²⁴ Sobre este fenómeno e o seu impacto no mundo actual, ver 1.º Volume de Castells (2002). É também importante ler os outros dois volumes. Trata-se de uma colecção de três volumes (A sociedade em rede, I Volume; O poder da Identidade, II Volume; e O fim do milénio, III Volume) que retratam, na expressão do autor, “o nosso novo e confuso mundo”. Segundo Castells (2002), nesta nova era, a era da informação, todas as grandes tendências de mudanças actuais, tanto a nível económico como social, e cultural, são relacionáveis e podemos entender as suas inter-relações (I Volume, pág. 5-6). Sobre o assunto ver também Meyer (2000).

do local de trabalho. Assumia-se o dever da escola em produzir melhores cidadãos, em relação a outros sectores também com papéis educativos (Azevedo, 2000:154-155)²⁵.

Por outro lado, legitimou-se a relação entre o modelo do Estado-nação e a escolarização de massas, e exercia-se uma pressão política internacional para a instauração do modelo do Estado-nação em toda a parte. Estes factores estiveram na origem do crescimento das frequências escolares nas últimas décadas (Azevedo, 2000:156; Azevedo, 2007; ver também Broadfoot, 2000) e do surgimento de uma “gramática de escolaridade” (Nóvoa & Sandin, 2005)²⁶.

- **Expansão da ideologia da modernidade.** Desde cedo, principalmente após a segunda guerra mundial, educação foi considerada como “uma componente central da tecnologia do progresso e da modernização”. E a ideologia da modernização contribuiu para a expansão do modelo mundial geral da educação, uma expansão que esteve ancorada à concepção de que a educação escolar é um instrumento decisivo do crescimento económico. Ou seja, esta dimensão aparece vinculada à teoria do capital humano (Azevedo, 2000:158-159; Mundy, 2007; Heyneman, 2007).

- **A evolução do sistema económico mundial.** Citando Adick, Azevedo (2000:160; 2007) afirma que a escola moderna, sendo parte do sistema mundial moderno, é expressão do modo capitalista de produção, por essência globalmente expansivo. Sendo assim, a expansão dos modelos educacionais transnacionais acaba por não ser neutra. Ela corresponde, sim, a processos de dominação da cultura ocidental que são a própria expansão do unilateralismo capitalista²⁷.

²⁵ Assim a educação escolar moderna era tida por alguns autores como uma construção científica não articulada a tradições antigas da sociedade, mas como uma tecnologia geral formada para alcançar o progresso. Tornava-se, assim, segundo a leitura destes autores, como uma tecnologia de alcance mundial, não se confundindo com a instituição nacional local (Azevedo, 2000:155).

²⁶ Para Nóvoa & Sandin (2005:23) esta gramática de escolaridade tem construído e organizado a nossa forma de pensar do ensino. Consiste em agrupar alunos em escolas graduadas com uma composição relativamente homogénea; a pedagogia baseia em aulas massificadas; um rígido calendário que estabelece o controlo social ao longo do tempo; conhecimentos organizados em disciplinas que funcionam como eixos de referência para o ensino, e para os outros o trabalhos pedagógicos. Este quadro organizacional actualmente funciona como a única maneira de conceber a escola, excluindo assim as outras alternativas. Ou seja, esta gramática de escolaridade proporcionou-nos um sistema que muito cedo tornou-se como o único imaginável.

²⁷ Cremos, diz ainda o nosso autor, que é, sobretudo, um certo discurso macroeconómico que prevalece a nível internacional e é veiculado pelas grandes organizações internacionais, como um bloco ideológico e uma retórica política que actuam como legitimadores de um sem-número de reformas empreendidas aqui e ali, por todo o mundo (Azevedo, 2000:161).

- **A acção prolongada das organizações internacionais:** uma outra explicação da conformidade estrutural e do isomorfismo organizacional existente nos sistemas educativos reside na acção prolongada de certas organizações internacionais. A UNESCO, o Banco Mundial, a OCDE, o Conselho da Europa, algumas fundações filantrópicas e suas redes destacam-se neste âmbito (Broadfoot, 2000; Azevedo, 2000; 2007). Segundo Azevedo (2000; 2007), estas organizações “funcionam como uma espécie de transportadoras organizadas dos modelos mundiais, exercendo uma real pressão global em ordem à harmonização”. Um exemplo concreto é o caso da OCDE²⁸, do Banco Mundial e da UNESCO²⁹. Enquanto o primeiro, em termos de políticas educativas, influenciou a região europeia, americana e a área do pacífico ocidental, os dois últimos organismos, enquanto organismos das Nações Unidas, influenciaram os países em vias de desenvolvimento (Azevedo, 2000:166). Ou seja, sempre estiveram envolvidos na planificação e financiamento da educação nestes países.

Fará parte da economia deste estudo o papel das organizações internacionais na planificação e financiamento da educação formal em Angola nas últimas décadas – as décadas de 70, 80 e de 90. Trata-se de analisar o papel das dinâmicas do SEM, as suas influências nas reformas educativas desencadeadas nos últimos tempos em Angola.

- **A Educação comparada e internacional:** é também tida como parte intrínseca do sistema mundial da educação. Ela define programas, analisa problemas e propõe recomendações e soluções. Ou seja, “as mudanças e os movimentos reformadores nacionais são válidos nacionalmente também porque validados internacionalmente, pela comparação e pela sua adopção, como princípios orientadores, pelos países económica e culturalmente dominantes” (Azevedo, 2000:177). Neste caso, mais do que para um simples conhecimento, recorre-se à realidade estrangeira em busca de argumentos para legitimar

²⁸ No leque das suas actividades Azevedo destaca a publicação sistemática de estudos monográficos nacionais sobre a educação e a criação do CERi – Center of Educational Research and Innovation – que desenvolve muitas actividades internacionais no âmbito de educação e formação (Azevedo, 2000:167).

²⁹ Das actividades da UNESCO, o destaque vai mesmo para a Conferência Internacional da Educação onde se reúnem ministros de educação provenientes dos seus Estados-membros, peritos e organizações internacionais; também por parte da UNESCO regularmente se fazem Seminários e Publicações sobre educação.

políticas e reformar práticas educativas nacionais (Popkewitz & Pereyra, 1992; Schriewer, 2000)³⁰.

- **A externalização dos sistemas nacionais:** é o processo de captação de ideias e estímulos através de comparações com modelos estrangeiros para o desenvolvimento da política interna. Trata-se de olhar para o estrangeiro, captar algo com intuito sobretudo de legitimação das políticas nacionais perante as respectivas populações (Azevedo, 2000:178-179; ver também Nóvoa & Sandin, 2005)³¹.

Este processo de externalização dos sistemas nacionais deriva do processo de aproximação das periferias em relação ao centro, um centro constituído por países mais ricos e com sistemas educativos tidos como modelos. É o caso da Europa, América do Norte e também, sobretudo antes da queda do muro de Berlim, da antiga URSS.

- Por último, destacamos **o sistema de comunicação científica**, que tem como principais instrumentos a Internet e as publicações (periódicas). Consiste, sobretudo, na divulgação de temas científicos no campo da educação. Nele encontramos organizações internacionais como a OCDE, a UNESCO, o Banco Mundial, entre outras. Fornecem orientações educativas de âmbito internacional. A par destas organizações encontramos as companhias multinacionais que se ocupam das edições, e controlam a produção e a distribuição dos resultados das pesquisas em educação, uma distribuição actualmente acelerada ainda mais pela Internet (Azevedo, 2000)³². Diz Castells que “com a expansão da

³⁰ “A investigação comparada consolida a sua posição social devido à produção e utilização de conhecimento para resolver problemas, para diminuir as tensões e conflitos sociais, para tornar as reformas aceitáveis, revelando-se «útil» ao prever resultados a partir da comparação com outras realidades educacionais” (Popkewitz & Pereyra, 1992:15).

³¹ Citado por Azevedo (2000:179), Schriewer identifica três principais efeitos internos dos processos de externalização para situações mundiais: a) minimização das diferenças sócio-culturais em prol a uma orientação em direcção a sociedades de referência num plano internacional; b) objectivação dos ‘rationale’ indispensáveis às políticas reformadoras; c) neutralização da obrigação ao recurso imediato a valores por referência a padrões de cientificidade. Ainda Schriewer, sobre a externalização, afirma que elas não são intentadas com vista à produção de um conhecimento sociológico. Sim, implicam, sobretudo, uma interpretação avaliativa dos dados, estruturas ou questões internacionais, visando a extração de argumentos considerados relevantes para as políticas e práticas educativas. Ou seja, o processo de externalização decorre de acordo às necessidades de legitimação e de tomada de decisão de cada país (Schriewer, 2000).

³² De 1925 à 1973 o sistema de comunicação contou com muitas associações. A saber: Bureau Internacional d’Education (BIE) (1925), a Comparative and International Society (1956), a Comparative Education Society in Europe (1961), a Comparative Education Review (1957), a Comparative Education (1964), a International Evaluation of Educational Achievement (IEA) (1959), a Association Francophone d’Education Comparée (1973). São associações que apostaram na edição de publicações periódicas que, Segundo Azevedo, “se

Internet na década de 90, e a aceleração da velocidade e do alargamento das descobertas científicas, a Internet e o correio electrónico contribuíram para a formação de um sistema científico global” (Castells, 2002:153).

Ainda na perspectiva do sistema de comunicação científica, os Congressos Mundiais de Educação Comparada marcam a década de 70. São Congressos que se tornaram “importantes fóruns mundiais de comunicação científica, organizados nos cinco continentes, como expressão da mundialização dos estudos comparados e internacionais no domínio da educação” (Azevedo, 2000:163).

Pela via do sistema de comunicação científica, que favorece a harmonização geral entre os sistemas escolares modernos, “transportam-se e difundem-se ideologias” onde o técnico-funcionalismo aparece como quase uma ideologia hegemónica (Azevedo, 2000:163; Nóvoa & Sandin, 2005). Ainda nesta linha, Azevedo aponta seis tipos de facilitadores da comunicação e da cooperação que actuam internacionalmente na construção de referentes sobre a educação escolar (Azevedo, 2000:165-166; Azevedo, 2007). A saber:

- ✓ As associações internacionais e as redes de peritos (há uma proliferação incontável de grupos e redes internacionais);
- ✓ Os seminários e conferências internacionais, onde se englobam tanto as iniciativas regulares como as irregulares. Aí podemos destacar, a título de exemplo, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Jomptien, 1990 – cujas conclusões estão hoje no topo das atenções mundiais na área da educação. Assunto a destacar mais adiante;
- ✓ As deslocações anuais de estudantes dos países periféricos para o centro, para os efeitos de graduação e pós-graduação, que ao retornarem às suas terras de origem, levam experiências do centro. É caso de muitos estudantes africanos que estudam na Europa e América do Norte;
- ✓ As edições de publicações de difusão e impacto mundial: revistas, relatórios internacionais, enciclopédias e indicadores estatísticos;

tornaram incontornáveis referências para qualquer investigador do mundo da educação e da formação, em qualquer parte do mundo” (Azevedo, 2000:162).

- ✓ Programas institucionalizados de cooperação internacional, bilaterais e multilaterais. No caso da Europa temos, por exemplo, os programas Leonardo Vinci e Sócrates³³. Durante o tempo da Guerra-Fria muitos destes programas nos países do Leste foram desenvolvidos sob a capa do internacionalismo proletário;
- ✓ E, por fim, estão as redes electrónicas de comunicação onde o destaque vai para a Internet.

Estes seis tipos de facilitadores da comunicação e da cooperação, em quadro, são assim representados:

1	Associações internacionais e redes de peritos	Exemplos: Conselho Mundial das Sociedades de Educação comparada; IEA; NORRAG
2	Seminários e Conferências internacionais	Exemplos: Conferência Internacional da Educação; Conferência Mundial sobre a Educação para Todos
3	Deslocação anual de estudantes de graduação e pós-graduação	
4	Edição de publicações de difusão internacional	Exemplos: Crise Mundial da Educação; Enciclopédia Internacional de Educação; Olhares sobre a educação/OCDE
5	Programas de cooperação internacional	Exemplos: Leonardo, Sócrates
6	Redes Electrónicas de Comunicação e Bases de Dados on-line e off-line	Exemplos: Sites institucionais (Eurydos, Educnet), sites pequenos grupos, revistas electrónicas e páginas web pessoais de investigadores

Figura 1 – Fonte: Azevedo (2000:166).
Sobre as dimensões de construção do SEM, ver também Azevedo (2007)

Ainda na linha da expansão do Sistema Educativo Mundial, podemos também considerar Cortesão & Stoer (2002). Estes tal como já tivemos a ocasião de afirmar, não usam explicitamente o conceito da “teoria do sistema educativo mundial”. Contudo, citando Santos (2002), esses autores apresentam quatro formas de globalização na educação que também podem ser vistas na lógica do Sistema Educativo Mundial: «localismos globalizados» e «globalismos localizados», «cosmopolitismo» e «património comum da humanidade». Definem como «localismos globalizados» o processo pelo qual

³³ O Programa Leonardo da Vinci é relativo à cooperação no domínio da formação profissional, enquanto Sócrates é relativo à cooperação no domínio da educação. Sobre alguns efeitos práticos destes programas, ver Green (1999).

determinado fenómeno local é globalizado com sucesso, enquanto «globalismos localizados» são o “impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por esta via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais”.

Segundo ainda esses autores, o «Cosmopolismo» consiste na defesa de interesses entendidos como comuns por parte de alguns Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais subordinados. Estes usam, neste caso, a seu favor, as imensas possibilidades que o Sistema mundial lhes oferece para a expansão dos seus propósitos. E o «Património comum da humanidade» consiste no tratamento de temas emergentes pela sua natureza. São temas globais cuja abordagem tem maior sentido quando, de facto, são tratados num âmbito global. “Pela sua natureza têm de ser geridos por fideicomissos da comunidade internacional em nome das gerações presentes e futuras” (Cortesão & Stoer, 2002:383-384; ver também Santos, 2002: 31-99).

Face a complexidade e a envolvimento das dimensões que sustentam o Sistema Educativo Mundial, entendemos ser oportuno apresentar alguns organismos internacionais (multinacionais ou supra-nacionais) que activam o Sistema Educativo Mundial, principalmente na categoria de “sistema de comunicação científica”.

4 – “Actores” internacionais Vs “Sistema Educativo Mundial”

São vários os “actores” internacionais que com as dinâmicas próprias fazem “funcionar” o sistema educativo mundial e nele actuam, tal como vimos nos pontos anteriores. Entre esses actores, uns são tradicionalmente conhecidos, outros são de formação recente, fruto do desenvolvimento de novos contextos políticos, tanto ao nível mundial como sobretudo regional. Uns são de actuação directa, outros, indirecta. Contudo, cada um ocupa e representa um contexto com um valor peculiar. Entre eles, vamos destacar alguns que achamos que possuem dinâmicas que influem no nosso objecto de estudo. A ordem da abordagem é simplesmente aleatória.

O papel do Banco Mundial

O Banco Mundial é um actor tradicional na educação mundial. Fundado em 1944, o Banco Mundial tem como um dos objectivos, ajudar os países em desenvolvimento a reduzir a pobreza por meio de empréstimos e experiências técnicas de projectos em diversas áreas. São os casos de projectos de construção de escolas, hospitais, estradas e outros que ajudam a melhorar a qualidade de vida das pessoas: fornecimento de água e energia, protecção do meio ambiente, etc. Mais que um Banco, o Banco Mundial é sobretudo uma organização internacional constituída por vários países desenvolvidos e em desenvolvimento (Banco Mundial, 2009).

Segundo Heyneman (2007) o Banco Mundial, nestas últimas décadas, tem investido anualmente cerca de três biliões de dólares em projectos ligados a educação, facto que lhe atribui o papel de maior fonte de desenvolvimento de educação, principalmente para os países pobres. A acção do Banco Mundial, tal como já tivemos a oportunidade de afirmar, tem tido impacto maior nos países da África Subsaariana e da Ásia.

O Banco Mundial tem atendido sectores como os da criação de oportunidades educativas para jovens e mulheres asiáticas, reconstrução de escolas primárias em países africanos afectados por conflitos armados, financiamento de material didáctico (textos lectivos), merenda escolar, criação [ou reformulação] de currículos escolares, formação de professores primários e formação profissional. São financiamentos efectuados à luz da teoria do capital humano (Altmann, 2002) e com contrapartidas, em muitos casos, não isentas de críticas (Heyneman, 2007).

Pelas suas contrapartidas tanto em matérias de financiamento de projectos educativos de países principalmente pobres, bem como em outras participações na formação de quadros ou de criação de políticas educativas com impactos de nível nacional, regional ou mundial constitui-se hoje numa entidade reguladora de peso da educação mundial. Segundo (Mundy, 2007:137), pelo seu acesso significativo a informação e a investigação, e pelo seu poderio financeiro que se patenteia no volume dos seus empréstimos, o Banco Mundial tornou-se a organização mundial mais comprometida com o projecto da Educação Para Todos.

Para Altmann (2002:3) o Banco Mundial, para garantir a estabilidade económica dos países em desenvolvimento, tem prestado maior atenção às questões sociais. No seu objectivo de combate à pobreza, o investimento em educação constitui uma prioridade, tendo mesmo sido considerado como a melhor forma de aumentar os recursos aos pobres.

Nas últimas décadas o Banco Mundial tomou um papel importante sobretudo em termos de financiamentos na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia (1990) e na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada no Senegal, da qual resultou o “Marco de Dakar 2000”, documento chave que *regula* actualmente as políticas e práticas educativas mundiais dos países em desenvolvimento.

O papel da Organização Mundial do Comércio (OMC)

Outro actor de peso e tradicional, que em muitos investigadores tem passado despercebido, é a OMC. Fundada em 1962, é uma organização internacional que se ocupa das normas que regem o comércio livre entre os países, ou seja, rege o comércio internacional. Seus pilares de funcionamento são os acordos negociados e firmados pela grande maioria dos países membros e ratificados pelos seus respectivos parlamentos ou outro órgão com a devida competência. Tem como um dos objectivos principais ajudar os produtores de bens e serviços, os exportadores e importadores a levar adiante os seus objectivos sem constrangimentos oriundos de atitudes proteccionistas de certos governos, estados ou países (OMC, 2012; Rikowski, 2003). Ela é sustentada por teorias que defendem a liberdade para o capital transnacional; fazer o que se “quiser”, quando e onde se “quiser”. O objectivo primordial é evitar a discriminação de corporações estrangeiras que possam investir em um determinado país (Rikowski, 2003).

Segundo Rikowski (2003), citando Martin Wolf, a “OMC é a *‘única instituição global à qual até os Estados Unidos e a União Européia devem obedecer’*, enquanto o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional só possuem influência sobre ‘países fracos em desenvolvimento’”. Nesta linha, Green (2007:68) defende que o impacto da OCDE e do Banco Mundial se faz mais sentir nos países débeis através de promoção global de políticas educativas e financiamentos de projectos.

Entre os acordos firmados pela OMC, destaca-se o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (AGCS). Neste acordo, além de outras coisas, podemos por exemplo destacar a norma sobre o “Tratamento Nacional” (TN) que postula que os fornecedores de serviços estrangeiros sejam tratados no mínimo tão bem quanto os fornecedores de serviços domésticos; a norma sobre a “Nação Mais Favorecida” (NMF) que defende que o melhor tratamento dado a qualquer fornecedor de serviços estrangeiro deve ser dado “imediate e incondicionalmente” a todos os fornecedores de serviços estrangeiros (Rikowski, 2003:117).

Para Robertson (2007), a Organização Mundial do Comércio (OMC), em certa medida é também uma entidade reguladora da educação mundial na qualidade de entidade reguladora das actividades económicas mundiais, sendo cada país membro obrigado a abrir as suas portas às empresas estrangeiras relacionadas também com o mercado educativo, concedendo-lhes oportunidades iguais em relação as empresas nacionais. Recorde-se que o mercado educativo, marcado pela competição lucrativa entre escolas, pode também ser visto numa lógica puramente comercial, sem atender devidamente ao fenómeno educativo em si.

Segundo Brown & Lauder (2007) as escolas imbuídas na competição possuem lógicas que se aproximam das do mercado, uma aproximação que se consegue pela criação de uma variedade de escolas numa economia mista de instituições privadas e públicas, atendendo grupos diferentes de clientes: das classes sociais altas, minorias étnicas às seitas religiosas. Este facto proporciona aos pais a possibilidade de consumir, usando uma linguagem do mercado, diferentes produtos, tendo em conta os horizontes e as expectativas de cada um no que concerne ao futuro emprego dos seus filhos. É a mercantilização da educação numa lógica do capital humano. Brown & Lauder (2007:268) defendem que o funcionamento dos mercados educativos parece ser muito mais complexo que aquilo que se tem imaginado.

Segundo Rikowski (2003) a União europeia, quanto ao fornecimento de serviço educativo, está comprometido com o AGCS tanto na educação primária como na secundária. Ou seja, teoricamente não existem barreiras para aos fornecedores estrangeiros na entrada ao mercado educativo Europeu, quanto aos serviços educativos.

É nesta complexidade que também assistimos o fluxo de escolas estrangeiras privadas ou estatais principalmente nos países em desenvolvimento. Muitas delas são sustentadas com fundos públicos dos países de origem. Essas escolas são geridas com sistemas, modelos e práticas dos países de origem. Na lusofonia, temos casos de escolas portuguesas em Angola.

Assim, quanto à padronização de políticas educativas ao nível mundial, além das deslocações anuais de estudantes dos países periféricos para o centro, para efeitos de graduação e pós-graduação, que ao retornarem às suas terras de origem, segundo Azevedo (2000; 2007) levam experiências do centro, há também que reter o dado da possibilidade de se adquirirem experiências de países do centro a partir das escolas estrangeiras implantadas nos países periféricos. São também fontes de experiências tanto para os alunos que amanhã poderão ser professores ou gestores educativos, bem como para os próprios professores ou gestores nacionais que nelas trabalham. Eles tacitamente vão adquirindo novos saberes (ver também Robertson, 2007; Vinokur, 2007).

Este tema é controverso e não é nossa intenção entrar na filosofia da sua controvérsia. Mas uma coisa é certa: se a escola principalmente a secundária e terciária é vista sobretudo como produtora do capital humano, factor principal para a competitividade e desenvolvimento económico dos países, não admira que o seu funcionamento em muitos casos se inspire na lógica do mercado. Assim sendo, também não admira que esteja sob a alçada da OMC. Como veremos, esta não é, contudo, a missão principal da educação escolar.

O papel da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)

Com algumas particularidades em relação aos outros actores internacionais no campo da educação, a OCDE foi fundada em 1961 e tem a sua sede em Paris, França. É uma organização internacional composta por países desenvolvidos de diferentes continentes, e tem como um dos objectivos coordenar políticas económicas e sociais, apoiar o crescimento económico sustentado, aumentar o emprego e a qualidade de vida dos

cidadãos dos Países membros, entre outros. Actualmente é também um dos actores principais na padronização de algumas políticas educativas ao nível mundial.

Jacobi & Martens (2007) consideram a OCDE como um actor primordial na produção de políticas educativas. Trata-se de um actor com uma actuação diferente, comparando-a por exemplo com o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio ou a UNESCO. Enquanto o Banco Mundial actua principalmente com financiamentos de projectos educativos, e a Organização Mundial do Comércio com elaboração de legislações, a OCDE influencia o desenvolvimento de políticas educativas nacionais mediante o estabelecimento de uma agenda internacional de educação, a formulação de uma política internacional e a sua coordenação.

Melhor dizendo, a OCDE elabora um discurso sobre questões políticas relevantes em educação (esta tarefa é assegurada por uma ampla equipa de especialistas que se dedica a identificar problemas actuais e futuros e a elaborar projectos educativos); elabora linhas de acção e as recomenda aos seus estados membros, promove as boas práticas educativas através da publicação de dados estatísticos de sistemas educativos, originando assim um isomorfismo de políticas educativas; e por último procura harmonizar as políticas e actuações ao nível mundial. Isto acontece mediante congressos e projectos de apresentação e comparação de políticas educativas nacionais de diferentes Estados (Jacobi & Martens, 2007:234-237).

Segundo ainda Jacobi & Martens (2007), desde o começo que a OCDE se dedica a actividades educativas, pese o facto de não ter sido criada particularmente para o efeito. Recorde-se que ela surge em substituição da Organização Europeia de Cooperação Económica que também se dedicava activamente a educação. As suas primeiras actividades no âmbito da educação estavam sustentadas pela teoria da modernidade, tendo fortemente promovido o factor humano em vista ao progresso tecnológico e económico. Defendeu-se a expansão da educação, na lógica de que ela é um investimento económico.

A criação, pela OCDE, em 1986 do Centro para a Investigação Educativa e Inovação (CERI) veio reforçar ainda mais o interesse desta organização para com a educação. Legitimou-se dessa forma este campo como fazendo parte, e parte importante da Organização. Dali para cá a Organização teve muitos pontos de debate e desenvolvimento

sobre o seu papel na educação tendo em conta os contextos sociais de cada época, na medida que também os seus Estados membros iam aumentando (Jacobi & Martens, 2007). Segundo Jacobi & Martens (2007:239) nas últimas décadas, a OCDE terá mesmo superado, em termos de influência política, organizações com reputação reconhecida como por exemplo a UNESCO. Para Mundy (2007) a acção da OCDE está mais virada para os países do Norte, os chamados países desenvolvidos, enquanto a da UNESCO mais dirigida para os países em vias de desenvolvimento.

Entre os projectos principais da OCDE, se destaca o da “aprendizagem contínua” ou seja, a formação permanente, e o programa de comparação de sistemas educativos mediante alguns indicadores. A aprendizagem contínua visa proporcionar a cada cidadão de um Estado membro uma aprendizagem ao longo de toda a vida. Visa oferecer novas oportunidades de aprendizagem às pessoas e a criação de uma rede de currículos e reconhecimento de qualificações (Jacobi & Martens, 2007:239-242). A comparação de sistemas educativos tem como objectivo primordial a identificação de melhores práticas que sirvam de modelos para os Estados membros para uma planificação educativa eficiente; destaca-se um programa sobre estatísticas educativas que tem recebido uma atenção mundial (Jacobi & Martens, 2007:245) e que tem contado com a colaboração de várias organizações internacionais.

A OCDE publica anualmente o relatório “Education at a glance” que constitui uma referência internacional e um marco comparativo internacional muito relevante na educação.

O papel da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)

É também um actor tradicional na educação mundial e é uma das agências da Organização das Nações Unidas (ONU). Fundada a 16 de Novembro de 1945, a UNESCO trabalha com o objectivo de criar condições para um genuíno diálogo fundamentado no respeito pelos valores partilhados entre as civilizações, culturas e pessoas. Tradicionalmente, como uma organização da ONU, ela tem o mandato de promover

relações intelectuais e educativas num âmbito global, principalmente em áreas como a educação, cultura, ciência e comunicação de massas (Mundy, 2007).

Para a UNESCO (2007), o mundo requer urgentemente visões globais de desenvolvimento sustentável com base na observância dos direitos humanos, no respeito mútuo e na erradicação da pobreza. Segundo (Mundy, 2007) a UNESCO tem desempenhado um papel significativo na definição das necessidades educativas dos países em desenvolvimento. Na década de 60, por exemplo, jogou um papel importante na construção da ideologia sobre a relação entre educação e desenvolvimento económico, e nesta lógica desenvolveu muitas actividades de expansão da educação nos países em desenvolvimento. Assim podemos afirmar que desde sempre que a UNESCO trabalha, assistindo os países na formulação de políticas educativas, cria e difunde materiais sobre melhores práticas educativas, manuais e formação de professores, identifica novas tendências e estratégias apropriadas para lidar com temas emergentes na área da educação (UNESCO, 2007). Tem como protótipo a educação ocidental (Mundy, 2007:131). Actualmente tem como grande objectivo, cooperar com todos actores mundiais em vista a garantir a implementação do Marco de Dakar 2000, Educação Para Todos.

Faz parte da estratégia da UNESCO dirigir uma atenção aos países menos desenvolvidos, em especial aos de África, e aos nove países em desenvolvimento mais populosos. São os casos de Bangladesh, Brasil, China, Egipto, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. São países que juntos albergam mais de 70% dos analfabetos adultos do mundo e quase metade das crianças que não vão à escola. É também sua missão intermediar parcerias em matéria de educação entre actores públicos, privados ou não-governamentais (UNESCO, 2007). A par do Banco Mundial, da OMC e da OCDE, é um dos actores principais envolvido na padronização das políticas educativas ao nível mundial, principalmente nos países em vias de desenvolvimento. Para Mundy (2007) ela é o “ponto nodal” para o envolvimento na educação das outras organizações internacionais como, entre outras, a UNICEF e PNUD. Recorde-se que a UNICEF desempenha um papel fundamental na arquitectura do projecto de “Educação Para Todos” (EPT).

A UNICEF foi criada em 1946 e tem como um dos objectivos promover e defender os direitos das crianças, em busca da melhoria das condições de vida, da escolarização,

nutrição e protecção dos conflitos armados (Bernardino, 2008:109). O PNUD foi criado em 1965, tendo como objectivo central o combate à pobreza e à miséria. Tendo em conta os objectivos do milénio, esta agência das Nações Unidas trabalha actualmente para a redução da pobreza, a difusão das tecnologias de informação e comunicação e a luta contra o HIV/Sida (Bernardino, 2008:109). Estas agências são autores e actores principais no desenvolvimento sustentado principalmente em África e continente Asiático.

Um facto curioso é que essas Organizações são compostas por Estados ou países-membros, e teoricamente todos Estados-membros à partida são iguais. Mas na verdade enquanto uns tomam as decisões e têm capacidades em tomá-las, outros aparecem como simples executores. Aqueles são os países economicamente bem posicionados: são os casos, por exemplo, da França, Inglaterra, Holanda, Finlândia, Noruega, Espanha, Japão, Rússia, Suécia, Dinamarca, Bélgica, América do Norte, num leque de muitos outros. São países em que tanto pela influência que exercem nas organizações internacionais que se dedicam a matéria de educação enquanto membros com plenos direitos, bem como pela influência que exercem noutros países enquanto parceiros económicos bilaterais, acabam por ser os principais autores e actores, com papéis fundamentais na criação, difusão e padronização de políticas educativas ao nível mundial. Eles são os verdadeiros artífices das dinâmicas ou mecanismos que sustentam o sistema educativo mundial.

Sob a capa tanto das organizações internacionais enquanto membros, como a do poderio económico ou militar enquanto países do centro, eles ditam as regras do jogo e fazem-nas cumprir. Eles fazem o centro, e colocam-se no centro das decisões. Por exemplo, Rikowski (2003), citando Bakan, sobre a OMC afirma que em casos de litígios não comerciais entre os membros, a OMC opera sob a capa de um sistema de ‘consenso’, mas que na prática este processo é fictício e conduzido apenas por países como os Estados Unidos, União Europeia, Japão e Canadá.

Além destas organizações que tradicionalmente ocupam o papel de actores internacionais no âmbito das políticas educativas ao nível global, temos a considerar outros autores não tradicionais mas que também actualmente desempenham papéis importantes na difusão mundial das políticas educativas. É o caso da própria União Europeia e da CPLP,

por exemplo. A nível interno africano ou regional podemos apontar os casos da União Africana, as Organizações Regionais Africanas e os PALOP.

União Europeia (UE)

A União Europeia (UE) é uma união económica e política de 27 Estados-membros independentes, localizados na Europa. A sua origem remota à Comunidade Económica Europeia (CEE), criada em 1958. Desta última nasceu a UE em 1993. De lá para cá tem vindo a crescer e assistido à adesão de novos estados-membros, na medida em que vai também fortalecendo o seu papel de autor e actor mundial em muitos domínios, incluindo o da educação. Ela é uma instituição com uma dimensão supranacional, com uma identidade e organização própria e tem atendido diversas áreas de desenvolvimento mundial: económico, político, social, etc.

No campo da educação e ciência o papel da UE notabiliza-se no apoio aos programas educativos dos seus estados-membros. É símbolo da UE o programa Sócrates e Erasmus, este último que tem apoiado oportunidades de intercâmbio internacional principalmente entre estudantes universitários europeus. Estes e outros programas têm como principal papel o conhecimento mútuo entre países e a difusão das boas práticas educativas em toda a Europa.

A UE também tem desenvolvido e apoiado muitos projectos de investigação, não só ao nível europeu. Em África, por exemplo, tem apoiado diversos programas de desenvolvimento, incluindo no campo educativo, e cada vez tem-se tornado em um actor de peso no continente africano em diversos domínios. Segundo Bernardino (2008), tem sido de extrema importância tanto para a Europa como para África o aprofundamento das relações entre estes dois parceiros tradicionais.

Para Europa, África é considerado um parceiro essencial, “principalmente porque muitas das ameaças à sua própria segurança tem origem neste continente” (Bernardino, 2008:111). Ou seja, o problema africano faz parte e parte fundamental da agenda europeia e mundial. São disto um exemplo, as regulares cimeiras Euro-africanas. Igualdade, parceria

e apropriação caracterizam actualmente o discurso entre a Europa e África (Bernardino, 2008:113).

União Africana (UA)

Fundada em 2002, a UA sucedeu a Organização da Unidade Africana (OUA), podendo-se mesmo afirmar que é fruto da OUA. Tendo como modelo a União Europeia, tem como um dos principais objectivos promover a democracia, os direitos humanos e o desenvolvimento económico em África. Aborda também matérias como segurança e boa governação no continente africano. Desenvolve diversas parcerias internacionais, tanto entre os Estados-membros como entre parceiros internacionais, ao nível multilateral como bilateral. União europeia, Estados Unidos da América e China são parceiros privilegiados da UA. Esta organização é subdividida por Organizações Regionais como a “*Southern African Development Community*” (SADC), “*Communauté Économique des États de L’Afrique de l’Ouest*” (CEDEAO), “*Communauté Économique des États de L’Afrique de Central*” (ECCAS), entre outras. Interessa-nos aqui realçar a SADC por ser a sub-região a que Angola pertence. Essas organizações regionais são também actores verdadeiros quanto as dinâmicas políticas em África (Bernardino, 2008). Elas são agentes facilitadoras dos processos de globalização em África. No campo da educação serão agentes facilitadoras da construção do sistema educativo mundial.

Segundo Bernardino (2008:171) essas organizações representam para a sociedade internacional os agentes internos da mudança. Isto sucede na medida em que os actores externos encontram nessas organizações africanas as entidades de referência para a partir delas projectarem as suas estratégias de mudança, e por conseguinte de expansão das suas ideologias ou práticas.

Quanto a SADC, como uma organização sub-regional africana, reúne países como Angola, Congo Democrático, Namíbia, Botswana, Lesoto, Madagáscar, Malawi, Ilhas Maurícias, Moçambique, África do Sul, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia e o Zimbábue. São países que assumem no âmbito sub-regional um conjunto de acções e programas que visam apoiar um desenvolvimento sustentado para a região, tanto ao nível económico como

social. No campo de educação, a SADC tem desenvolvido programas de cooperação e troca de experiências na área do ensino primário e secundário entre os estados-membros.

Quanto ao ensino superior tem havido intercâmbio entre universidades ou estudantes universitários. Estes programas assumem o papel de facilitadores de conhecimento mútuo entre países e a difusão das boas práticas educativas na região. A África do Sul assume-se como uma potência regional e acolhe uma onda imigratória de estudantes de outros países da região para cursos de graduação e pós-graduação.

Além destes actores temos também a destacar as comunidades de âmbito internacional ou regional, compostas e encabeçadas pelas antigas potências colonizadoras e as ex-colónias. Assim, podemos falar das comunidades inglesas, francófonas, francesas, espanholas e portuguesas. No caso português temos a Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP) e a Comunidade de Países Africanos com Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e Países Africanos Língua Oficial Portuguesa (PALOP)

Quanto à CPLP, representada em quatro continentes, é vista como um património para a Lusofonia. Segundo Bernardino (2008:173), é “um instrumento de primeira importância para a cooperação lusófona e para o desenvolvimento sustentado dos seus estados-membros em qualquer parte do globo, tornando-se fundamentalmente num elemento fulcral da identidade da lusofonia. Um valor cada vez mais considerável num contexto de intenso intercâmbio de fluxos económicos, linguísticos e culturais, que se assiste neste mundo cuja globalização é da sua natureza existencial. Fundada oficialmente a 17 de Julho de 1996, a CPLP é símbolo da cooperação entre a lusofonia em matérias como a política, economia e empresariado, língua portuguesa, legislação e justiça, educação, ciência e tecnologia e defesa, entre outras. Ela tem procurado, no plano mundial, uma actuação conjunta significativa e muito sólida (CPLP, 2012). Portugal assume-se como um dos motores (Bernardino, 2008:199), ou mesmo como o motor de liderança desse

organismo fruto do seu acentuado desenvolvimento económico, científico e tecnológico em relação aos outros países, principalmente os africanos e Timor-Leste.

No campo da educação, na CPLP existem variados protocolos de cooperação tanto ao nível de ensino primário e secundário como no ensino superior. Esta cooperação estende-se também ao nível restrito da região africana, uma cooperação que encontra o seu simbolismo e identidade nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Os PALOP firmam vários acordos de cooperação em diferentes níveis tanto na linha de troca de experiências, bem como na de financiamentos de projectos com Portugal, antiga potência colonizadora, com Brasil e com a União Europeia.

Países com economias emergentes: o caso da China

No que toca a África, o papel outrora desempenhado pela antiga URSS no apoio ao desenvolvimento da economia dos países desse Continente, hoje finda a guerra-fria, parece ter sido tomado pela China. Faz parte e parte fundamental da diplomacia chinesa desenvolver acções diplomáticas que visam ao fortalecimento das relações sino-africanas. Este elo de ligação encontra o seu simbolismo máximo na instituição do “Fórum de Cooperação China-África” que regularmente se reúne. Trata-se acima de tudo de um mecanismo que visa facilitar o diálogo colectivo e naturalmente potenciar a cooperação entre a China e África, em vista ao desenvolvimento comum. Também é imperioso reconhecermos que a política Chinesa para a África visa sobretudo a expansão dessa potência emergente na exploração de novos mercados económicos e políticos.

No período de 2008-2011 existiu um fundo de desenvolvimento China-África que visou a motivar as companhias Chinesas a investirem em África em diversas áreas de interesse, incluindo o da educação. Foi um fundo avaliado mais ou menos em cinco biliões de dólares americanos (Bernardino, 2008:147).

Segundo Bernardino (2008:146), “A China representa em África, um aliciante parceiro estratégico para a cooperação por parte dos Estados Africanos e das [Organizações Regionais Africanas] ORA”. Faz parte dessa parceria o fortalecimento de laços económicos, culturais e políticos. No que concerne ao fortalecimento de relações

económicas, os países produtores de petróleo (são os casos de Angola, Nigéria, Sudão e Egipto) têm merecido por parte da China uma atenção redobrada.

A parceria Chino-Angolana não atende de uma forma sistemática ao fenómeno educativo em si. Contudo, destaca-se, entre outros, a linha de crédito chinês dedicado a construção de escolas e a concepção de bolsas de estudo externas para China a estudantes angolanos principalmente nas áreas de engenharias. Desenvolveremos este assunto mais adiante.

5 – O centro e a periferia: persuasões, coações, imitações num mundo globalizado

Tal como o sistema mundial moderno, o Sistema Educativo Mundial, muitas das vezes difunde-se mundialmente através de mecanismos como o da emulação, persuasão, imitação ou coerção entre os Estados-nação que o compõem. É um processo que inclui a adesão a definições internacionais da realidade, a modelos pré-estabelecidos, a padrões normativos, proporcionando assim as ditas bases, tanto para a conformidade estrutural como para o isomorfismo organizacional (Antunes, 2004:60). Organiza-se em áreas e Estados centrais, periféricos e semi-periféricos. É caracterizado por uma hierarquia onde alguns Estados ou organizações (que compõem o Centro) assumem um estatuto hegemónico associando o poder militar ao económico e cultural. Assim, as relações com outros Estados ou Instituições (periféricas) regem-se a favor dos seus interesses, difundindo os seus valores (linguagem, cultura, moeda) como padrões globais (Antunes, 2004:63).

Citando Wallerstein, Teodoro defende que nos Estados do centro, geralmente se desenvolve uma forte identificação nacional como um mecanismo que serve para proteger as disparidades surgidas no interior do sistema mundial e como máscara ideológica que justifica a manutenção de tais disparidades; enquanto nas periferias, o Estado é muito débil por ter sobretudo um grau de autonomia muito reduzido.

Os Estados semi-periféricos encontram-se numa posição intermédia. Ou seja, assumem um papel de intermediação entre o centro e a periferia. Nestes Estados, segundo Santos, citado por Teodoro, existe uma estrutura de classes onde não se verifica uma forte

presença das classes médias, como acontece nos países do centro, mas possuem diferentes classes de suporte que amortecem os conflitos entre o capital e o trabalho, e uma centralidade do Estado no que concerne à regulação da economia e dos processos de regulação social (Teodoro, 2003:77-88). Estes são os que, por um lado, assumem papéis de periferia porque são moldados com base nas “políticas regionais”, e, por outro, pelas suas influências em outras regiões, expandem as suas políticas. Um exemplo concreto de um Estado semi-periférico é Portugal, sobretudo, tendo em conta o lugar que ocupa na Europa e nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP)³⁴.

Os Estados ou Instituições do centro são os Estados desenvolvidos e as organizações transnacionais como as Nações Unidas (UNESCO, UNICEF), o Banco Mundial, Bancos regionais, OCDE, OMC, entre outras Multinacionais. Os Estados da periferia são, geralmente, os Estados em vias de desenvolvimento.

Os Estados ou as Instituições poderosas se, por um lado, através de processos que englobam coações ou persuasões, fazem com que os menos poderosos adiram às suas teorias e práticas, por outro, os países menos poderosos vinculam-se a tais orientações ou práticas num esforço “para conseguir legitimidade no sistema mais vasto, por parte dos países desenvolvidos” (Teodoro, 2003:60). No âmbito educativo, a título de exemplo, as coações sobre os Estados da periferia têm consistido, sobretudo, no não reconhecimento dos seus diplomas de estudos, ou então, na não participação nos seus programas, tanto em termos de financiamento como de envio de técnicos (peritos) para o planeamento e execução de projectos.

Ainda a respeito das coações, muitas decisões vindas de Conferências, Fóruns ou Seminários Internacionais sobre educação são de carácter quase obrigatório, e o seu não cumprimento por parte dos Estados menos poderosos (os periféricos) tem geralmente como resultado diversos tipos de sanções³⁵. E os patrocínios disponibilizados para os países menos poderosos, a fim de reformarem os seus sistemas educativos, têm contrapartidas em

³⁴ Sobre Portugal como Estado semi-periférico, ler Cortesão & Stoer (2002), In Santos (Org.), (2002). Globalização. Fatalidade ou utopia? 2.ª Edição. Porto: Edições Afrontamento, págs. 370-406; Nóvoa, 1992.

³⁵ Segundo Castells, tudo e todos os que não seguem os critérios de valores estabelecidos pelo sistema mundial ou deixam de prestar são desligados ou definitivamente rejeitados. As posições aí assumidas podem variar, ou seja, podem ser transformadas ao longo do tempo, “por revalorização ou desvalorização”. Ou melhor, pelo cumprimento ou não cumprimento das prescrições do sistema mundial (Castells, 2002:164).

“benefício” dos mais poderosos (centro), ainda que consista frequentemente na expansão da sua cultura e da sua mundividência.

Helena Altmann (2002), no seu artigo sobre “Influências do Banco Mundial no projecto educacional brasileiro”, realça o facto de o Banco Mundial não ter financiado o projecto educativo brasileiro, no que concerne à realização de provas, no período 1990-1993, por ter havido divergências no sistema de avaliação dos alunos, que era feita de maneira descentralizada e com a participação das secretarias estaduais de educação. Pretendia-se, por parte dos peritos do Banco Mundial, mais centralização e também a inclusão de uma série de atribuições operacionais. A recusa à cedência às exigências do Banco Mundial valeu o não financiamento das provas durante o período em causa; a posterior cedência por parte do Brasil valeu a retoma do financiamento em 1995.

Mais: o próprio saber científico está globalizado, uma globalização não imune da sua dinâmica, sobretudo no que concerne aos seus processos de exclusão. O facto de nos Periódicos, nos Seminários, Conferências ou Fóruns Mundiais serem debatidos temas somente definidos pelos países avançados ou poderosos, constitui uma marginalização dos menos poderosos. Castells (2002:153) afirma que “problemas que são críticos para os países em vias de desenvolvimento, mas que oferecem pouco interesse científico geral, ou que não têm um mercado prometedora e solvente, são negligenciados nos programas de investigação dos países dominantes”, ainda que isto aconteça em detrimento dos menos poderosos. Ou seja, a difusão tecnológica é selectiva, dando prioridade, neste caso, a tecnologia dos países desenvolvidos (Castells, 2002:153).

É precisamente nesta lógica que na agenda global da educação são debatidos temas como “a função da educação”, actualmente muito vinculada ao desenvolvimento económico, “os currículos escolares”, e “ensaios de novos modelos de organização escolar”. As reformas educativas desenvolvidas nestas últimas décadas, tanto a cargo da UNESCO, do Banco Mundial, como da União Europeia, que actualmente dominam o mundo das políticas educativas, tendem geralmente para estes três campos.

Actualmente é unânime para os actores internacionais em educação considerarem o investimento em educação como prioritário no combate à pobreza, considerando-o mesmo como a melhor forma de aumentar os recursos aos pobres, na medida em que com a

educação as pessoas são preparadas para a vida produtiva (ver Altmann, 2002:3; Mundy, 2007; Heyneman, 2007; Jacobi & Martens, 2007). Meyer (2000) fala da tendência reformadora actual em educação dirigida para o currículo. Nesta mesma linha se enquadram Santiago (2001) e Ilídio (2005) que falam da tendência, nestas últimas décadas, de ensaios de novos modelos de organização escolar. Resulta importante uma abordagem sucinta destas tendências.

6 – As reformas educativas: tendências mundiais actuais (marcas do Sistema Educativo Mundial)

Durante as últimas três ou duas décadas o mundo tem assistido uma vasta gama de reformas de sistemas educativos nacionais tentando adaptá-los às novas necessidades tanto sociais, económicas como formativas (Santiago, 2001). Tal como temos vindo a afirmar, tais reformas incidem principalmente no novo papel da escola, no novo currículo e no ensaio de novos modelos políticos e administrativos (Santiago, 2001; FMED, 2000). Grande parte das orientações reformadoras das décadas de 60 e de 70 estão presentes nas reformas implementadas actualmente. Mas segundo Nóvoa (1992), desta vez está mais acentuada a luta pela eficácia social dos sistemas educativos.

Sobre o papel da escola: novas tendências técnico-funcionalistas

A exemplo da década de 60, hoje ainda existe uma forte tendência para a supra-valorização da correspondência entre a educação e a economia (Popkewitz & Pereyra, 1992). Segundo Popkewitz & Pereyra, na maioria dos casos as estratégias das recentes reformas têm como objectivo principal adaptar os sistemas educativos aos objectivos nacionais e às estruturas económicas em mudança, aumentando assim as capacidades de resposta tanto às pressões financeiras como às pressões culturais ao nível nacional e internacional (Popkewitz & Pereyra, 1992:11).

A declaração saída da Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomptien – 1990, uma conferência promovida pelo Banco Mundial, UNICEF, PNUD e a UNESCO, é um exemplo. Sobre o evento, Miranda (2005) afirma que o famoso encontro vinculava

desenvolvimento humano à educação, enfatizando a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem para melhorar a qualidade de vida dos pobres³⁶.

A 4.^a edição do relatório de Monitorização Global da Educação Para Todos (EPT), «Alfabetização para a vida», publicada em Novembro de 2005, em Londres pela UNESCO, citando o Director Geral da UNESCO, Koichiro Matsuura, realçava, entre outros assuntos, o vínculo existente entre a alfabetização e o aumento de rendimentos, como um forte incentivo para os governos e doadores agirem de forma activa para enfrentar o deficit da alfabetização no mundo. Em contrapartida, apresenta a extrema pobreza como estando fortemente relacionada com as baixas taxas de alfabetização (UNESCO, 2005a). Os países ou regiões que apresentam maiores índices de pobreza possuem uma taxa de analfabetismo muito elevada, enquanto os que possuem um índice de pobreza menor ou mesmo nulo possuem taxas de analfabetismo muito baixas ou mesmo nulas.

A Índia, China, Bangladesh, Paquistão, Nigéria, Etiópia, Indonésia, Egipto, Brasil, Irão, Marrocos e o Congo Democrático são apontados como fazendo parte dos doze países com índices de analfabetismos muito elevados, estando três quartos dos analfabetos do mundo a residir nestes países. Ao mesmo tempo, estes mesmos países são os que apresentam índices muito elevados de pobreza (UNESCO, 2005a).

Tanto o Banco Mundial, a UNESCO, PNUD, OCDE como as outras organizações sociais acreditam mais do que nunca na tese de que o segredo para se inverter a situação de pobreza no mundo reside no investimento sobre o capital humano. É nesta lógica que os governos, as agências, os grupos e associações representadas no Fórum Mundial de Educação, Dakar – 2000 se comprometeram em “promover políticas de Educação para Todos dentro do marco sectorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento” (FMED, 2000:8).

³⁶ Sobre o assunto, Miranda, citando a proposta da Comissão Económica para América Latina e Caraíbe «Transformación productiva con equidad» (1990), afirma que “os anos 90 exigiriam o enfrentamento de desafios extraordinários como fortalecer a democracia e, ao mesmo tempo, ajustar as economias, estabilizando-as e incorporando-as a uma mudança tecnológica mundial intensificada, ao novo paradigma de desenvolvimento e ao novo reordenamento mundial”. Ou seja, esta vinculação entre recursos humanos e educação é o eixo central do documento da CEPAL (2005:2).

O actual segredo dos doadores em projectos educativos consiste sobretudo em fazer com que um dia “a ajuda assistencialista” aos países pobres se torne desnecessária rompendo, neste caso, com o círculo vicioso da miséria; isto, segundo a UNESCO, é possível investindo na educação (UNESCO, 2001b:6; Caillods & Poisson, 2005). O programa “Bolsa escola – pobreza e cidadania” desenvolvido no Brasil com o apoio da UNESCO é um exemplo desta fé³⁷.

Se é verdade que este investimento na educação contribui para combater decisivamente a pobreza, também é verdade que esse contributo depende, em larga escala, seja da qualidade da capacitação das crianças e dos jovens, seja do facto desta capacitação estar articulada com todas as possibilidades de desenvolvimento social local. Contudo, em termos de definição de políticas educativas, tal como já tivemos ocasião de afirmar, o Banco Mundial assume um papel decisivo nos países em vias de desenvolvimento propondo metas, prioridades, e facultando doações financeiras. As suas metas e prioridades na sua maioria têm como sustentação o vínculo existente entre a educação e o aumento da produtividade. Para o Banco Mundial, diz Miranda (2005), citando Coraggio, o investimento em educação é a melhor maneira de aumentar os recursos dos pobres. Para Brown & Lauder, “a qualidade do sistema de formação e educação de uma nação parece ser a chave da futura prosperidade económica” (Brown & Lauder, 2007).

A pobreza no mundo: alguns números

Segundo o Encontro Mundial para o Desenvolvimento Social realizado em Copenhague, Dinamarca, em 1995, em cada minuto são 47 pessoas que se somam ao já enorme número de pobres existentes no mundo. Isto leva-nos a concluir que, por ano, mais ou menos, o mundo tem mais 25 milhões de pobres. A título de exemplo, só na América latina, de 1980 à 1999 o número de pobres aumentou de 63 para 130 milhões (UNESCO, 2001b).

³⁷ Ver UNESCO (2001). Este programa consiste em proporcionar uma renda mínima às famílias mais carenciadas com o objectivo de sustentar os estudos dos seus filhos. Trata-se de um programa exclusivo ao sector da educação, e “a obrigação das famílias para ter acesso ao benefício, é a matrícula e manutenção dos filhos na escola”.

Em 1947, a população mundial era de 2,3 bilhões de pessoas. Desse total, 400 milhões eram pobres. Ou seja, 17,3% da população mundial era pobre. Actualmente a estimativa, em termos de população mundial, é de 6 bilhões de pessoas. Deste total, 1,3 bilhões são pobres, representando 22% da população mundial (UNESCO, 2001b; Werthein & Cunha, 2001).

1947:

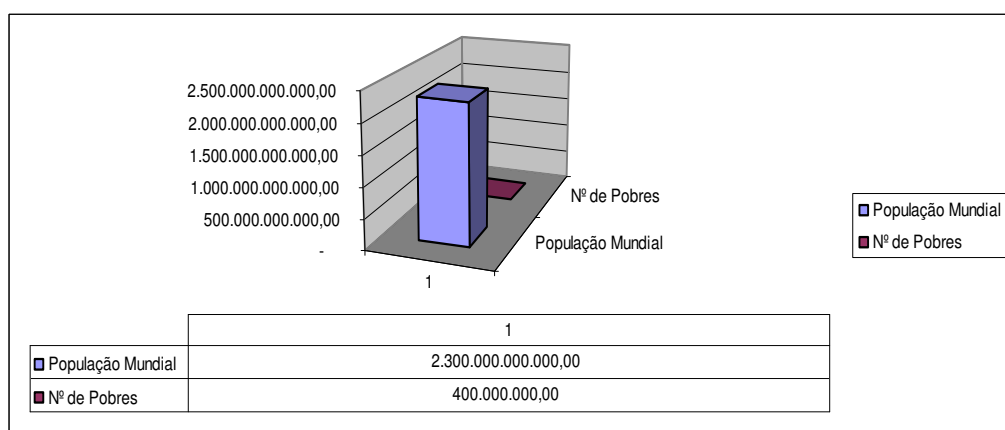


Figura 2: total de população mundial e número total de pobres no mundo em 1947

Ano 2005:

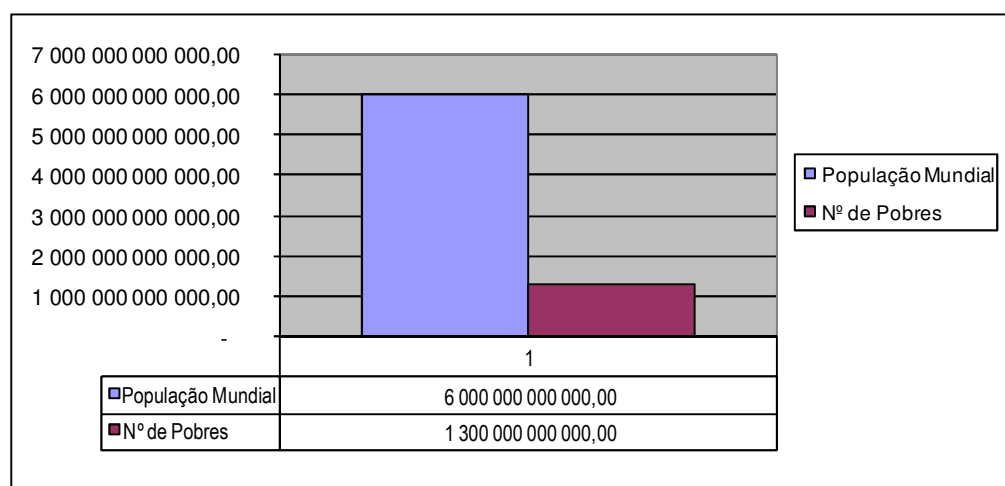


Figura 3: total de população mundial e número total de pobres no mundo em 2005

Doações em educação: em vista a melhorar a vida dos pobres

A situação da pobreza no mundo, em particular nos países em vias de desenvolvimento é uma realidade mundial na medida em que as suas consequências não se confinam somente nos países onde o seu índice é extremamente alto. Os países desenvolvidos são também vítimas da pobreza do terceiro mundo. Basta recordar a emigração dos países do norte e centro de África para Europa, sobretudo, a partir de Gibraltar.

As ajudas internacionais aos sistemas educativos mais carenciados têm vindo a consolidar-se nos últimos tempos. É uma mudança para o melhor que, segundo a UNESCO, é fruto de um reflexo do crescimento da ajuda bilateral entre países. Em parte, pode ser também atribuída aos compromissos assumidos na Conferência Internacional sobre Financiamento do Desenvolvimento, realizada em Monterrey, em 2002” (UNESCO, 2005b). Nesta Conferência, os doadores comprometeram-se em aumentar as suas ajudas em 16 biliões de dólares americanos anuais, facto que aumentaria o bolo destinado à educação em 0,4 bilião de dólares por ano (UNESCO, 2005b).

Estas ajudas financeiras, tanto no campo da educação como noutros, mas realçando sobretudo o da educação, por ser o nosso tema, têm uma direcção. Elas vêm dos países desenvolvidos para os em vias de desenvolvimento, com destaque para os países da África Subsaariana, do Leste Asiático e os Estados Árabes (UNESCO, 2005b). Tais ajudas podem ser classificadas em bilaterais e multilaterais. Bilaterais quando são efectuadas de País a País, e multilaterais quando efectuadas a partir de agências multilaterais ou Bancos transnacionais.

Nas ajudas bilaterais³⁸, entre os doadores o destaque vai para a Nova Zelândia, os Estados Unidos, a França, a Alemanha, o Canadá, a Espanha, a Holanda e o Japão. Ela concentra-se na África subsaariana com 30%, Leste Asiático e Pacífico com 27%, os Estados Árabes com 18%, enquanto o resto do bolo é orientado para outras partes do

³⁸ Muito recomendada no Marco de Dakar.

mundo. Atendem-se sobretudo o ensino básico e pós-secundário. E nas multilaterais entre os doadores estão as multinacionais, os Bancos tanto o Mundial como os Regionais. Mas a maior fonte deste tipo de ajuda continua a ser o Banco Mundial (UNESCO, 2005b).

Nas novas tendências reformadoras de políticas educativas, o funcionalismo não se condensa apenas na perspectiva tecnicista ou então economicista. Além da escola ser considerada como provedora da cidadania e do capital humano, matérias como a paz, devido aos conflitos actuais no mundo, e HIV constituíram-se em matérias imperiosas da e na escola actual. São aspectos que também tocam directamente os currículos.

As reformas curriculares

Para Meyer hoje “os padrões curriculares tradicionais, que privilegiam o sistema nacional, são menos legitimados e aceites, devido ao seu carácter nacionalista e etnocêntrico” (Meyer, 2000). O objectivo é a construção de estudantes globalizados. Tanto ao nível de massas como ao de elites, ao nível de escolaridade obrigatória como ao de ensino Universitário, diz Meyer, actualmente os currículos educativos apresentam evidentes semelhanças e mudanças convergentes. No que concerne às disciplinas específicas, “em diferentes países, mostram padrões de relativo isomorfismo e de mudança convergente”; são eliminadas algumas realidades passadas e introduzidas outras novas (Meyer, 2000). Também hoje se assiste a uma reestruturação dos ciclos. Um número crescente de países aposta na ampliação do período da educação obrigatória de seis para nove, outros ainda até doze anos de escolarização. A UNESCO lidera estas discussões (UNESCO, 2005c).

Se, por um lado, factores como a abertura mundial do mercado do emprego influem na globalização dos currículos³⁹, globalizando assim os estudantes em vista a educar técnicos globalizados, por outro, as novas funções atribuídas à escola, têm um papel preponderante neste processo. Tem-se constatado uma ligeira mudança ao longo das últimas duas décadas no que toca às abordagens temáticas dos currículos. Diz a 3.^a Edição

³⁹ Ver Castells (2002).

do Relatório global de acompanhamento do processo EPT que “embora as capacidades básicas continuem ocupando um lugar proeminente, os valores globais associados à cidadania e à democracia, bem como à educação sobre os direitos humanos, passaram a ter destaque” (UNESCO, 2005b:25)⁴⁰. Em destaque também estão valores como o da prevenção a epidemias. À escola hoje é-lhe atribuída, mais do que nunca, o papel de “vacina social” para a sociedade em matéria de epidemias como o HIV/Aids e de conflitos armados (UNESCO, 2005b:25).

Os currículos e a prevenção a epidemias

Quanto ao HIV/Aids, a qualidade da educação, uma das grandes metas dos actuais sistemas educativos, “tem também profundas consequências nas atitudes e nos comportamentos”. Assim, a escola é chamada a “moldar” os comportamentos dos adolescentes e jovens no combate ao HIV/Aids (UNESCO, 2005b:25). Disciplinas com cunho de educação para a saúde (higiene e saúde) são instituídas nas escolas em busca sobretudo de respostas para o flagelo do HIV/Aids. Em alguns casos tomam estatutos de disciplinas curriculares, em outros extra-curriculares. Mais: a instituição destas disciplinas no ensino básico, sobretudo os ganhos cognitivos que trouxeram, vêm demonstrar que isto constitui o mais importante dos factores na protecção de adolescentes e de adultos contra a infecção, sublinhando-se assim “o papel de vacina social desempenhada pela educação” (UNESCO, 2005b:9).

O HIV/Aids constitui um verdadeiro desafio ao Marco de Dakar no que concerne a qualidade da educação. Ou seja, tal epidemia tem vindo a debilitar gravemente a oferta do ensino de boa qualidade, contribuindo para o absentismo e o desfalcamento do quadro de professores. Na Zâmbia, por exemplo, só em 2001 o HIV/Aids matou 815 professores, um número que corresponde a 45% dos professores treinados no país naquele ano. Uma

⁴⁰ Sobre o assunto, Frederico Mayor, então Director-Geral da UNESCO, no seu discurso de abertura dos trabalhos da CONFINTEA V afirmava ser necessário a revisão dos conteúdos do ensino, valorizando assim a instrução cívica e todos os aspectos que dizem respeito à transmissão de valores de uma sociedade (Mayor, 1997).

situação semelhante foi declarada no Quênia. O seu Ministério de saúde considerou o HIV, como um factor que prejudicou muito a eficácia do sector da educação nestes últimos anos ao aumentar o índice de mortes de professores (UNESCO, 2005b:9). Além da Zâmbia e Quênia, destacam-se ainda neste quadro países como o Malawi, Rwanda, Moçambique, Tanzânia e Uganda.

Segundo a SADC (2006d:7), a morte de professores como consequência do HIV/SIDA está a contribuir significativamente na demanda ininterrupta de professores, com o risco de comprometer a consecução dos objectivos de Educação Para Todos. Ou seja, segundo o referido documento “Na próxima década, será necessário, pelo menos 1 milhão de professores adicionais na SADC a fim de assegurar a consecução dos objectivos do EPT até 2015” (SADC, 2006d:7). Não é só a infecção e a morte, tanto do pessoal docente como do não-docente, que provoca o absentismo escolar. Se não são eles os infectados, estão afectados pelo flagelo na medida em que permanecem em casa para cuidar dos membros da família enfermos, ou ainda para assistir aos funerais das famílias, amigos ou colegas de trabalho (Allemano, Caillods & Nzioka, 2005).

Verifica-se, sobretudo em África, uma forte tendência de perda de força de trabalho não só no sector da educação, mas também em outros sectores sociais e económicos por causa do HIV/Aids (Caillods, 2005). Segundo a UNESCO, em África, Continente mais atingido pelo HIV/Aids, a perda de professores poderá chegar até 10% nos próximos anos (UNESCO, 2005c)⁴¹.

Quanto aos alunos, a situação não é menos grave. Milhões de crianças encontram-se em situações de extrema desvantagem. Só na África Subsaariana, mais de 11 milhões de crianças com menos de 15 anos perderam, pelo menos, um dos pais ou um dos seus encarregados de educação por causa do HIV. E em muitos casos as oportunidades de aprendizagens destas crianças são restritas ou devido a necessidade de cuidar de membros doentes da família ou, então, de contribuir para a sua renda, já que os pais ou encarregados de educação estão impossibilitados de o fazer. Com a propagação da epidemia por quase todo o mundo, particularmente no Leste europeu, na Ásia e em África subsaariana, a

⁴¹ A UNESCO, além encabeçar políticas que visam a introdução nos currículos de disciplinas em prol ao combate do HIV, também lidera projectos de capacitação de professores nesta área, incluindo assistentes sociais (2005c).

possibilidade do HIV/Aids prejudicar ainda mais os sistemas educativos é maior (UNESCO, 2005b:9).

“Em países com altas taxas de HIV/Aids, o papel da educação na prevenção de novos casos de infecção é de importância máxima” (UNESCO, 2005b:24). É nesta lógica que no Fórum Mundial sobre Educação – Dakar 2000, os participantes se comprometeram em “implementar urgentemente programas e acções educacionais para combater a pandemia HIV/Aids”, tanto na escola como fora dela (FMED, 2000:8).

Em relação aos conflitos armados, a escola também é chamada a exercer um papel preponderante. Ou seja, ela é chamada a dar uma atenção especial às crianças de países envolvidos ou recém-saídos de conflitos armados. Os currículos, neste caso, devem dar uma atenção especial a informações preventivas sobre minas terrestres, actividades culturais e valores que visem a promoção da paz (UNESCO, 2005b:24).

No Fórum Mundial sobre Educação Para Todos, Dakar 2000, os participantes, para atingirem os objectivos aí definidos, comprometeram-se a satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afectados por situações de conflito e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, e ajudar a prevenir a violência e os conflitos (FMED, 2000:8)⁴². Recorde-se que “entre os milhões de crianças e jovens que vivem em países afectados por conflitos, se calcula que pelo menos a metade não está escolarizada” (Rognerud & Talbot, 2005)⁴³.

No meio de tudo isto, tanto em termos de disciplinas específicas como as não-específicas, o sucesso do processo ensino-aprendizagem passa também pela comunicação, que em muitos casos na escola é efectuada pela linguagem falada. Actualmente as políticas educativas dão ênfase à inclusão de línguas nacionais no ensino, em busca da sua melhor qualidade.

⁴² Ou seja, trata-se de orientar os currículos em vista a levar as crianças a aprender a viver juntos, e aprender a viver com os outros. É um dos quatro pilares da educação. Sobre o assunto ler Delors (1998).

⁴³ Rognerud & Talbot (2005) defendem ainda que a educação em situações de emergência não só é um direito, mas também uma necessidade para a sobrevivência e uma vida independente ao proporcionar protecção física, psicossocial e cognitiva.

Os currículos e as línguas locais: o bilinguismo

“A estratégia da UNESCO centra-se na educação caracterizada por contextos cada vez mais multilingues e oferece orientação no uso de idiomas locais e estrangeiros” (UNESCO, 2005c). Tem sido uma prioridade das políticas educativas actuais buscar um equilíbrio entre as línguas usadas no ensino. A intenção é de possibilitar que as pessoas, além das línguas globais, tenham também acesso às línguas locais na aprendizagem⁴⁴, tanto como meio bem como objecto de aprendizagem.

Cifras recentes apontam para cerca de 1,3 biliões de pessoas (20% da população mundial) a usar a língua local como língua mãe. Na parte subsaariana de África contam-se mais de 1250 línguas locais. Neste caso, para esta gente, “a escolha das línguas usadas na escola é de importância crucial para a qualidade do ensino e da aprendizagem”. Zâmbia e Nova Guiné Papua são apontadas como os modelos mais bem-sucedidos no bilinguismo (UNESCO, 2005b:26)⁴⁵.

Faz parte da agenda da UNESCO encorajar os seus Estados-membros a adoptar políticas e legislações que favoreçam em seus programas de educação a diversidade de cultura e de línguas que o mundo vive. Ou seja, segundo a UNESCO, o direito de ser alfabetizado na língua materna deve ser respeitado e implementado (UNESCO, 1997:14;18;25).

Filipe Zau (2002), no seu estudo sobre o Bilinguismo num contexto de Angola, apresenta duas perspectivas que podem postular a inclusão das línguas locais nos sistemas de ensino: uma de índole de direitos humanos, e outra ligada à qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Citando a Declaração Universal dos direitos linguísticos, artigo 29,

⁴⁴ Tem-se procurado implementar as línguas locais nos primeiros anos de escolaridade. E nos anos posteriores vai-se ensaiando uma passagem gradual para as outras línguas, as ditas línguas globais.

⁴⁵ Diz ainda a UNESCO que “a Zâmbia desenvolveu o seu próprio modelo bilingue, agora firmemente incorporados às reformas educacionais sectoriais que visam a um aperfeiçoamento da qualidade. Nova Guiné Papua, com o seu mosaico de 830 línguas, usa 434 delas na instrução inicial nas escolas. O programa de Reforma Educacional de 1995 fez da língua vernácula a língua inicial da instrução, sendo o inglês oral introduzido ao final do terceiro ano. O ensino de línguas é uma escolha política que afecta o currículo, o conteúdo e a pedagogia” (UNESCO, 2005b:26). Entendemos aqui por bilinguismo o uso de dois sistemas linguísticos num mesmo sistema educativo ou então num mesmo contexto educativo. Ou seja, é a existência de equilíbrio entre dois sistemas linguísticos. Sendo assim, o bilingue seria aquela pessoa, aquele aluno, que para além da sua primeira língua, a língua mãe, tem competência de uma outra, e com uma eficácia semelhante (Zau, 2002:192).

alínea 1, (ver também UNESCO & PEN INTERNACIONAL, 1996), defende que toda a pessoa tem direito a receber a educação na própria língua do território onde reside. E, citando José Afonso Baptista, defende que o uso das línguas locais nos sistemas de ensino sobretudo em zonas rurais onde geralmente boa parte de crianças só sabe expressar-se em línguas locais, contribui para o sucesso do processo ensino-aprendizagem (Zau, 2002).

Além das tendências funcionalistas, onde se destaca o técnico-funcionalismo, e de novos protótipos curriculares, uma outra tendência a destacar nas reformas educativas das últimas décadas consiste no ensaio de novos modelos políticos e administrativos de organização escolar.

Ensaio de novos modelos de organização escolar

Durante muitos séculos o ponto de partida para a maioria dos sistemas educativos foi, sem dúvida, o tradicional sistema elitista e centralizado de ensino. Actualmente, uma das tendências reformadoras consiste em fazer evoluir este modelo tradicional, optando pelo modelo democrático e descentralizado na organização escolar (esta tendência é particularmente significativa nos países de tradição centralista na administração do Estado). Weiler, na linha de Polsby, considera a questão da centralização ou descentralização como um dos mais importantes e ressonantes temas da política educativa contemporânea (Weiler, 2000:98). Em torno destas temáticas giram muitos discursos contemporâneos sobre os modelos de organização dos sistemas educativos, retóricas estas que perpassam todo o mundo, entrando na agenda das políticas educativas nacionais, mesmo que não se saiba bem o que fazer, nem como fazer evoluir os antigos modelos centralistas e burocráticos.

Modelo elitista e centralizado

O modelo elitista, cujos fundamentos assentam sobretudo nos princípios organizacionais tayloristas e burocráticos, consiste numa organização hierárquica,

centralizada e estandardizada de políticas e práticas educativas. Resume-se em: ter um programa nacional unificado e estandardizado e com critérios de admissão à escola extremamente competitivos e selectivos. Todos os estudantes são sujeitos ao mesmo regime de instrução e níveis de rendimento, não tendo em conta a diversidade tanto de interesses como de aptidões dos alunos.

Costa (2003:33-34;39), citando Martín & Moreno, apresenta-nos algumas características gerais que presidem à organização de uma escola de tipo elitista e centralizada: uniformidade curricular; metodologias dirigidas para o ensino colectivo; posicionamento insular dos professores (cada professor molda durante um período de tempo o aluno e envia-o para outro professor, a fim de retomar o processo com outro aluno-produto); escassez de recursos materiais (pouca diversificação e utilização de materiais didácticos); uniformidade na organização dos espaços educativos (isto decorre à margem da diversidade de países, culturas ou localidades), uniformidade de horários; avaliação descontínua; direcção unipessoal (organização hierárquica e centralizada na figura do director ou superior hierárquico; este decide sobre todos os aspectos) (ver também Teixeira, 2002:13-14)⁴⁶.

Podemos apontar algumas motivações de carácter específico que podem justificar a opção por um modelo elitista e centralizado. Para Sousa Fernandes, antes de procurar basear-se em razões pedagógicas, este modelo organizacional assentou em critérios políticos tais como a construção de uma unidade nacional em países com povos de línguas, culturas e histórias políticas diferentes. Assim, reunidos num mesmo Estado, diz o autor, “o sistema nacional de ensino passou a ser um instrumento político de construção ideológica da unidade nacional” (Fernandes, 2003). É o caso da Espanha, Itália ou da

⁴⁶ Não obstante alguns autores considerarem ainda este modelo como normativo em relação à escola (Ver Costa, 2003) em termos gerais, hoje, em muitos países desenvolvidos, é visto no seu sentido disfuncional. É considerado como ineficiente, não capaz de aceitar a mudança e, menos ainda, a inovação; que não dá respostas às necessidades dos alunos, nem sequer tem em conta as suas aspirações (Costa, 2003; Teixeira, 2002). Mais: por muitos sociólogos, na área de educação, a educação passou a ser vista como um mecanismo de importância crítica na legitimação e na reprodução de desigualdades sociais. E actualmente, os sociólogos vêem a boa educação como aquela que é capaz de oferecer as maiores possibilidades de promoção de mudanças sociais. Tudo porque os alunos não são iguais. Não chegam iguais à sala de aula devido a vários factores: factores socioeconómicos do ambiente de origem, género, etnia, conflitos, catástrofes naturais, e outros, podem influenciar nas desigualdades. Neste caso, a escola é chamada a ter em conta estas desigualdades nas suas políticas em busca da melhoria da qualidade (UNESCO, 2005b:6-7).

França, onde “se evoca frequentemente o risco de esboroamento da unidade nacional” (Perrenoud, 2003:14). Os sistemas educativos na era colonial são também um exemplo disto⁴⁷. As suas disfunções fizeram com que este modelo fosse questionado.

Problemas cada vez mais complexos com que se iam deparando fizeram com que muitos países tentassem, e tentam até hoje, reformar as suas políticas educativas, optando pelo modelo democrático e descentralizado que tem como uma das finalidades garantir processos de ensino diferenciados, atendendo à realidade de cada região ou aluno, em vista a uma aprendizagem (sucesso escolar) para todos (Perrenoud, 2003).

Modelo Democrático e descentralizado

“As reformas educativas das duas últimas décadas [...] têm-se voltado intensamente para o local, através das ideias de descentralização, participação, autonomia, projecto, contrato, parceria e outras, quer como estratégia de recuperação por parte do Estado-nação, da confiança e legitimidade que viu abalada a partir dos anos 60-70, quer como forma de resolução dos problemas cada vez mais complexos com que se deparam os sistemas educativos” (Ferreira, 2005a:1).

⁴⁷ Outra razão política, na qual Portugal (e, por conseguinte, a sua então “colónia angolana”) é apontado como pioneiro, entre outros países europeus, é a do afastamento compulsivo da Igreja Católica da direcção e controlo das escolas, criando assim um sistema público de ensino. Atitude assumida por Marquês de Pombal a partir de 1759, concentrando nas mãos do Estado (o Estado Português) a direcção ideológica, política e administrativa da escola, antes nas mãos da Igreja (Formosinho et al, 2000:31-32; Fernandes, 2003). A cultura moderna, de natureza universalista, considerada pelos iluministas como a matriz comum de formação de todo o homem, ignorando neste caso a história local ou as diferenças étnicas, religiosas e sociais, foi também um dos motivos políticos de centralização das políticas educativas (Fernandes, 2003). Mais: os ideais de igualdade «proclamados» pela revolução cultural moderna (com destaque na França) conduziram também à criação de um sistema uniforme de instrução. Ao longo da história, muitas outras razões foram surgindo e fazendo parte do leque de argumentos para legitimar o modelo elitista e centralizado (Fernandes, 2003): aplicar uma política educativa “coerente” em todo o território nacional; impedir o controlo da educação por grupos de interesses corporativos, organizações sindicais, ou movimentos radicais; assegurar um currículo idêntico de formação para todos os cidadãos; transmitir um património comum e valores considerados como fundamentos da identidade cultural e moral de um país; e impedir previsíveis tendências etnocêntricas, racistas ou xenófobas a nível local. Weiler (2000:101) fala também de contrariar a manutenção das desigualdades entre regiões e localidades de um país. A expansão deste modelo organizacional encontra a sua particular explicação nas dinâmicas do Sistema Educativo Mundial. Foi assim que, por um longo período, muitas eventuais divergências ou tentativas para afirmar vias educativas alternativas foram neutralizadas. Sobre o assunto, ver Ngaba (2006; 2012).

Citando Derouet, Ferreira (2005a:1) afirma ainda que a nova organização do sistema educativo, que supostamente sucedeu à organização piramidal e hierárquica, corresponde a um modelo de «management» que deriva da apropriação dos trabalhos sociológicos dos anos 80, que apelavam à descentralização e à autonomia da escola. Mais: que a passagem do controlo à autonomia é um dos traços mais marcantes da evolução do «management» ao longo dos últimos trinta anos, e a noção de confiança tornou-se, neste caso, nuclear:

“Já não se fala em autoridade, hierarquia e poder, mas em liderança, coordenação, supervisão e acompanhamento. As novas fórmulas de mobilização dos trabalhadores incorporam outros elementos, como a afectividade e o sentimento e, deste modo, a instrumentalidade já não é obtida tanto através da autoridade e da coerção, mas, sobretudo, através de outras formas mais subtis de manipulação, com apelos ao domínio emocional” (Ferreira, 2005b:14-15).

O modelo democrático e descentralizado está vocacionado a dar respostas às necessidades locais através da autonomia das escolas e diversificação de práticas educativas. Trata essencialmente de “mudança no locus da responsabilidade gerencial” (UNESCO, 2003:28). Quanto ao seu fundamento, o democrático e descentralizado está assente em princípios democráticos, originando, assim, uma escola que concentra as suas potencialidades na problemática dos indivíduos ou da pessoa (Costa, 2003:57)⁴⁸.

Hoje, o modelo de Escola-democrática e descentralizada é visto como uma norma, uma norma à qual os representantes do Fórum Mundial sobre a Educação Para Todos, Dakar 2000, se comprometeram a pôr em prática como um meio para alcançar os objectivos do Marco de Acção de Dakar (FMED, 2000:8). A este tema voltaremos adiante. John Dewey tinha proposto uma concepção de escola que seja o modelo e projecção da sociedade ideal! E entende como sociedade ideal a sociedade democrática. Assim, esta

⁴⁸ O interesse pelos indivíduos trouxe novos técnicos no mundo das organizações (psicólogos e sociólogos), novos espaços de intervenção (o comportamento humano nas organizações) e novas áreas de investigação como as estruturas informais na organização, as necessidades, motivações e satisfação individual e grupal, a liderança, a dinâmica de grupos, a participação nos processos de decisão e outras (Costa, 2003:59).

escola supõe uma organização baseada nos princípios e nas práticas democráticas (escola – comunidade democrática) e metodologias activas, participativas (self-government) tendo em vista a construção conjunta de projectos de interesse pedagógico e comunitário (Costa, 2003:63).

Neste modelo as decisões são tomadas com base em processos de consenso ou compromisso. Ao contrário do que sucede no modelo elitista e centralizado, aqui a ordem hierárquica é de baixo para cima e não tanto de cima para baixo (Costa, 2003:70-71). A linguagem é de autonomia das escolas em busca de políticas e práticas que correspondam aos contextos de cada região, aldeia ou escola! O currículo é flexível. E cada escola tem um projecto próprio (Projecto Educativo), cada turma também tem um projecto próprio (Projecto Curricular de Turma). Termos como “autonomia das escolas”, “participação da comunidade” “qualidade do processo de ensino-aprendizagem”, “inclusão” dominam os discursos políticos que advogam este tipo de administração da educação⁴⁹.

Se existiram motivos específicos que fizeram com que, num passado recente, se optasse por modelos elitistas e centralizados, se em alguns países estes motivos ainda existem⁵⁰, hoje existem também graves motivos que fazem com que boa parte de países opte pelo modelo democrático e descentralizado. Um deles reside na área pedagógica! Vejamos. Enquanto Perrenoud referindo-se ao modelo elitista e centralizado afirma que:

“Este sistema atinge hoje os seus limites. Nos países desenvolvidos, o objectivo já não é escolarizar mas instruir cada um. Já não basta, desde então, que cada aluno tenha um lugar numa turma e que a cada turma se atribua um ou vários professores. Quando estas condições estão reunidas, um ministro pode dizer que o recomeço das aulas correu bem. Se ele está preocupado com a eficácia da escola, deve questionar-se sobre outros aspectos” (Perrenoud, 2002:117);

Weiler, na linha de Bray, afirma que o modelo democrático e descentralizado é o único que pode proporcionar uma maior sensibilidade nas variações locais, na medida em

⁴⁹ Só este breve enunciado nos faz questionar até que ponto as “orientações” do Marco de Dakar 2000 são susceptíveis de serem executadas nas escolas locais, por exemplo, de Moçambique, do Quénia, do Congo ou de Angola.

⁵⁰ Sobre o assunto ver Sousa Fernandes (2003); Weiler (2000:99-103); Ferreira (2005a:21); Benedito (2012).

que o conteúdo educativo é descentralizado (Weiler, 2000:105). Assim, a atenção é focalizada no aluno, proporcionando-lhe métodos de ensino que atendam à sua diversidade em busca do seu sucesso que, de resto, é a finalidade última de todo um processo de uma reforma educativa.

Ilídio Ferreira aponta a “estratégia de recuperação, por parte do Estado-nação, da confiança e legitimidade que viu abalada a partir dos anos 60-70” como uma das motivações em optar-se pelo modelo democrático e descentralizado (Ferreira, 2005a:1). Nesta perspectiva, Weiler (2000) defende que o Estado moderno se confronta com um grave desafio causado pelo desgaste da sua própria legitimidade. O seu problema reside na sua natureza super-centralizada, no seu afastamento da base do sistema político, no monitilismo, na sua incapacidade estrutural para atender às profundas mudanças dentro da sociedade e na qualidade, frequentemente impessoal, coercitiva e desumanizadora, da sua gestão burocrática. A preocupação pelas consequências negativas que daí ocorrem, hoje, é, de facto, uma realidade em muitas sociedades modernas:

“O ressurgimento do regionalismo cultural, das línguas locais e dos dialectos, das tradições culturais e folclórico bem como das alternativas subnacionais à ideia nacional de identidade cultural, provocou uma maior ênfase nos limites da educação centralizada. Estes factores reforçam ainda mais (e foram reforçados por) a percepção de que os sistemas estatais centralizados tendem a constituir um obstáculo maior para a expressão democrática do que os descentralizados” (Weiler, 2000:110-111)⁵¹.

Mais: o modelo democrático e descentralizado estará em melhores condições para contribuir para níveis elevados de eficácia dos sistemas educativos. Por um lado, mobilizaria e geraria recursos não disponíveis em condições mais centralizadas (é o caso dos recursos privados e locais); e, por outro, faria com que esses recursos fossem utilizados de forma mais eficaz ou mais prudente (Weiler, 2000:104). Contudo, é pertinente realçarmos a não existência de modelos perfeitos. O sucesso deste ou daquele modelo depende sempre dos seus contextos. Neste âmbito, Fernando Ilídio Ferreira, afirma que “o

⁵¹ Sobre a centralização como gestão de conflitos ler Weiler (2000:107-110).

centro e a rede não são definidas como a boa e a má imagens; representam antes uma tensão entre modos de ver o mundo e a acção organizacional, podendo, enquanto tal, ajudar a pensar e a agir nas organizações educativas, quer em termos do que existe quer em termos de enunciação e alternativas possíveis” (Ferreira, 2005a:21). Para Weiler:

“considera-se, em geral, razoável e válida a noção da descentralização dos contextos e conteúdos da aprendizagem para reconhecer a diversidade e a importância dos contextos culturais distintos numa comunidade, ao mesmo tempo, contudo, tal prática confronta-se com as ofertas contrárias dum tipo de aprendizagem menos orientado para a especificidade dos contextos culturais e mais para a universidade nacional e internacional em relação aos modernos sistemas de tecnologia e comunicação” (Weiler, 2000:106-107).

Em todo caso, o próprio Weiler (2000) termina o seu discurso dizendo que, independentemente do tipo de considerações que possam tecer, um compromisso aberto com a descentralização da gestão educacional comporta uma utilidade política considerável. E o relatório de acompanhamento global do processo EPT (2003) afirma que 80% dos países em desenvolvimento nas suas reformas educativas estão a ensaiar formas de descentralização dos seus sistemas educativos.

Projectar uma reforma educativa “implica também um conjunto de aspectos paralelos que constituam o seu suporte de concretização” (Estrela, 1992:44). Um destes suportes reside também no envolvimento das bases no processo das reformas educativas, isto para além dos governos centrais (Perrenoud, 2002; Canário, 2005; Arnove, 2006).

Os construtores das reformas educativas: o papel das bases

O sucesso das reformas educativas não está somente em bons programas ou boas ideias reformistas. Está sobretudo na força dos actores que as concebem e as implementam. Está numa comunicação coordenada entre todos os actores envolvidos na reforma, tanto os do topo como os da base. E a nova ordem hierárquica (de baixo para cima), fruto do

modelo democrático e descentralizado, leva-nos a considerar o papel dos actores das bases no sucesso das reformas educativas.

Trata-se sobretudo do envolvimento dos professores e das escolas, um envolvimento que requer informação, negociação e formação. Ou seja, é necessário que os professores sejam “chamados a desempenhar o papel de agentes da reforma [educativa]” (Nóvoa, 1992:67); eles são os agentes inovadores. Em outras palavras, em qualquer reforma que vise a melhorar a qualidade da educação, o professor e a escola são de crucial importância.

A parceria com os professores é apontada pela UNESCO como fazendo parte das questões que têm impacto directo sobre o possível êxito das reformas visando ao aperfeiçoamento da qualidade da educação (UNESCO, 2005b:29). Daí em muitos casos, as reformas dos sistemas educativos coincidirem com as reformas na formação dos formadores procurando assim corresponder às transformações desencadeadas no sistema de ensino.

A ênfase dada a certas componentes de formação de formadores encontra a sua justificação na necessidade de incentivar a sua preparação nas áreas consideradas pertinentes pela reforma. Assim, num sistema educativo em que a ênfase recaia no técnico-funcionalismo é de esperar que a preparação dos docentes dê prioridade, por exemplo, a temáticas ligadas ao desenvolvimento económico. O mesmo pode dizer-se do multiculturalismo e do bilinguismo (Popkewitz & Pereyra, 1992), ou dos modelos de organização escolar (Pilipovski, 1992). Este tipo de formação abrange tanto a formação inicial como a contínua.

Dentro das dinâmicas do SEM é pertinente que se realce o papel das organizações transnacionais no envolvimento dos professores nas reformas educativas. No caso dos países em desenvolvimento, o destaque vai para a UNESCO e a própria União Europeia. Tem-se verificado um esforço da parte sobretudo da UNESCO na formação dos professores dos países em desenvolvimento, em busca do sucesso das reformas educativas aí implementadas. Por exemplo, o Instituto Internacional para o reforço da capacidade da UNESCO na África desenvolve programas de formação docente utilizando metodologias de formação à distância; em alguns países têm sido criados programas de formação de

docentes no âmbito de formação inicial e o fomento de acções que visam motivar os professores no exercício das suas funções (UNESCO, 2005c)⁵².

Perrenoud considera a formação inicial e contínua dos professores como uma das alavancas mais importantes na concretização das mudanças nas escolas, uma vez que a inovação não se faz por decreto, mas sim em virtude de uma livre convicção (Perrenoud, 2002)⁵³. É nesta lógica que decorrem muitos programas promovidos por organizações transnacionais que visam capacitar os professores dos países em desenvolvimento.

⁵² Sobre estas acções, a UNESCO tem estado a colaborar “com distintos países sobre como otimizar os recursos da educação nos ensinos médios e superior, com a finalidade de formar professores de bom nível. Promove o uso de modelos internacionais em matérias relacionadas com os direitos e obrigações dos professores e, actualmente, vem desenvolvendo indicadores internacionais comparativos urgentemente requeridos para ajudar os tomadores de decisões a encontrar fórmula para reverter o massivo abandono da profissão por parte de professores (UNESCO, 2005c:7). Trata-se da implementação do Marco de Dakar 2000: “melhorar o status, a auto-estima e o profissionalismo dos professores (FMED, 2000:8). Os esforços da UNESCO incidem também no combate a corrupção que é um dos dramas dos países em vias de desenvolvimento que, de resto, é também apontada pela UNESCO como um fenómeno que actua negativamente no desenvolvimento destes países. E o seu combate aparece também como fazendo parte das três questões que têm impacto directo sobre o possível êxito das reformas visando ao aperfeiçoamento da qualidade da educação. A UNESCO faz uma distinção entre a improbidade e a corrupção: “a improbidade é uma forma relativamente mais branda de transgressão das regras que, muitas vezes, é consequência da necessidade, como quando um professor falta às aulas para ganhar uma renda extra, porque os salários são muito baixos e irregulares. A corrupção é mais grave. [...] Entre as práticas corruptas podem estar a fraude e o estelionato, em áreas como a construção de escolas e a distribuição de livros didácticos, sobrefaturação da folha de pagamentos, suborno para conseguir vagas nas escolas ou boas notas em exames e nepotismo na indicação de professores” (UNESCO, 2005b:29; ver também Hallak & Poisson, 2005).

⁵³ Perronoud (2002:10) aponta dois factores para defender a aposta na formação inicial e contínua dos professores: ela actua sobre os valores e as representações e fornece saberes e competências que tornam as mudanças possíveis.

Conclusão

A globalização, tal como temos vindo a afirmar, afecta significativamente o sector da educação. Segundo Rizvi, & Lingard (2000), a globalização está a remodelar tanto a forma como o conteúdo da política educacional. E para Azevedo (2007), o sector da educação não só opera e produz à escala mundial, mas também, e cada vez mais, consome produtos globais. As culturas nacionais se mundializam e, por conseguinte, a educação também se mundializa (Carnoy, 1999; 2002).

Este conceito de “educação global”, que aparentemente goza de uma certa unanimidade quanto a sua natureza, é antinómico em outros aspectos. Além das antinomias que apontamos em ocasiões anteriores referentes as diferentes perspectivas teórico-conceptuais que marcam a sua abordagem, existem outras não menos importantes. O caso das antinomias quanto a vivência dos seus efeitos. Tal como noutros sectores que a globalização atinge também na educação as nações estão posicionadas de formas diferentes quanto às estruturas e aos efeitos da globalização. Dale (2007) defende que o impacto dos efeitos da globalização [na educação] varia profundamente entre diferentes países, segundo a posição de cada um dentro da estrutura da economia mundial e regional.

O discurso é também paradoxal no que concerne ao grau de intensidade da globalização na educação (ver Santos, 2001, 2002). Afonso (2003) levanta a hipótese de estarmos a assistir a uma globalização de baixa intensidade. Nessa linha também se situam alguns trabalhos de Teodoro (2001). Por sua vez, Azevedo (2007), olhando tanto para a alucinante expansão e aceleração da implementação do processo de Bolonha no contexto europeu, bem como para os exemplos principalmente dos países do terceiro mundo, defende que o seu grau se inscreva também no de alta intensidade.

A educação é uma realidade global. E segundo os institucionalistas do sistema mundial, cuja perspectiva teórica nós estamos a seguir, a produção de políticas educativas locais tem como pressuposto “a existência de uma cultura educacional mundial comum” (Afonso, 2003:41; Antunes, 2004a; 2004b). Nesta linha se situam também autores como Meyer, Teodoro e Azevedo. Hoje o mundo assiste a uma homogeneidade de políticas e

práticas educativas que não são fruto de um simples “ir acontecendo das coisas”. Para esses autores ela é fruto do sistema mundial.

Na verdade, os institucionalistas do sistema mundial no campo da educação desenvolvem trabalhos inspirando-se em parte na teoria do sistema mundial na senda dos trabalhos de E. Wallerstein. Contudo, só Azevedo (2000; 2007) tem usado explicitamente o conceito de Sistema Educativo Mundial, um conceito no qual nos sustentamos neste trabalho. Para Azevedo, a padronização de políticas a que se assiste actualmente na educação é fruto de um “sistema educativo mundial”. E está em vias de gerar, com o tempo, uma verdadeira cultura educacional mundial comum, capaz de se contrapor significativamente a eventuais divergências entre os países ao nível mundial.

Segundo Azevedo (2007), a evolução das políticas nacionais ao nível mundial é uma expressão de uma construção social continuada, tensa, silenciosa e em muitos casos imperceptível, regulada pelo sistema educativo mundial. Em virtude deste sistema “os processos nacionais de reforma educativa são, em geral, processos de aproximação, e não de distanciamento, às características e às virtualidades da instituição educativa da sociedade mundial” (Azevedo, 2000:145). Este facto tem maior ênfase nos países em desenvolvimento.

Os sistemas educativos dos diferentes países, nas suas principais características estruturais, são bastantes idênticos em qualquer parte do mundo (Azevedo, 2000:142). Para Azevedo (2000; 2007), existe um centro emissor e difusor de normas e padrões de institucionalização de sistemas educativos nacionais que os países tomam como referência principal, antes mesmo de olharem para o local. As mudanças que se operam nos países em desenvolvimento são mudanças que visam a integração destes países nos traços mais estruturantes da sociedade mundial moderna.

Olhando para isto, em busca de explicações mais precisas sobre o facto, factores como os da «consolidação do Estado-nação e a expansão da escolarização de massas», «expansão da ideologia da modernização», «evolução do sistema económico mundial», «A acção prolongada das organizações internacionais» «A educação comparada e internacional», «A externalização dos sistemas nacionais» e «o sistema da comunicação

científica», são apontados por Azevedo (2000; 2007) como estando na origem dessa homogeneidade e constituem a dinâmica do Sistema Educativo Mundial.

Nessa lógica, são vários os “actores” internacionais (uns tradicionalmente conhecidos, outros não tanto) que dinamizam o sistema educativo mundial. Aqui apontamos os exemplos do Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), União Europeia (UE), União Africana (UA), Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e Países Africanos Língua Oficial Portuguesa (PALOP), Países com economias emergentes como a China. São organizações ou países que com os seus mecanismos exercem influências sobre os outros em matérias de educação.

Assim como no sistema mundial moderno, o Sistema Educativo Mundial também difunde-se através de mecanismos como o da emulação, persuasão, imitação ou coerção entre os Estados-nação que o compõem. Organiza-se em áreas e Estados centrais, periféricos e semi-periféricos. É caracterizado por uma hierarquia onde os Estados ou organizações que compõem o Centro assumem um estatuto hegemónico, regendo as relações com os outros Estados (periféricos) a favor dos seus interesses, difundindo os seus valores como padrões globais (Antunes, 2004:63). É nesta perspectiva que as reformas educativas actuais têm praticamente tendências homogêneas e em muitos casos, sobretudo nos países periféricos, elas seguem uma lógica de tipo “*top down*”.

No meio de tudo isto queremos precaver o facto de que não existe uma teoria sem limites, razão pela qual Azevedo (2000; 2007) faz-se também aqui um alerta sobre os limites que a teoria do sistema educativo mundial pode constituir, caso ela seja vista como algo linear e determinista. Reconhece-se que existem em alguns espaços-locais algumas divergências importantes fruto de um trabalho de reinterpretação dos padrões universais difundidos. A par da convergência acentuada que se regista hoje em educação ao nível mundial, há que considerar também a existência de divergências (Green, 1999).

Para Green (2007) e Dale (2007), a globalização harmoniza os sistemas educativos nacionais nos seus elementos-chave. Contudo isto não deve ser visto de uma forma linear, porque na prática, dependendo de cada contexto, cada país reinterpreta, à luz da sua

própria história e cultura, e só assim aplica os modelos educativos universalmente proporcionados e legitimados. Nesta lógica, conclui-se que a dialéctica da convergência e divergência faz parte das dinâmicas do sistema educativo mundial, contudo o primeiro elemento tende, carregado aos ombros pela globalização económica e cultural, sempre para o lento asfixiamento do segundo.

CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS EDUCATIVAS MUNDIAIS: O PASSADO E O PRESENTE

1 – O técnico-funcionalismo e o capital humano na senda da década de 60

Fruto do trabalho de sociólogos e economistas, a estreita relação entre as teorias técnico-funcionalista e a do “capital humano” foi um dos fenómenos que marcou a história da educação no período pós-segunda guerra mundial. O técnico-funcionalismo, produto da teoria geral do funcionalismo⁵⁴ já reinante na época, “pressupõe um elevado grau de correspondência entre a educação e a economia” (Azevedo, 2000:68). Tanto os sociólogos bem como os economistas entendiam o fenómeno da produção de quadros qualificados com conhecimentos exigidos pelas mutações técnicas contínuas e pelo crescimento económico da época como a condição para o desenvolvimento dos países (Azevedo, 2000). Assim:

“Políticos e empresários, apoiados por académicos que mobilizavam os conceitos de sociedade tecnológica e de recursos humanos qualificados, procuravam suscitar novos e elevados investimentos em educação, a par da crença nos seus elevados proveitos em termos pessoais, sociais e económicos” (Azevedo, 2000:67).

Segundo Azevedo, estas concepções lineares da relação entre o sistema de ensino e o sistema económico contribuíram para o surgimento e fomento de políticas educativas assentes em matrizes que consideram o ser humano como um recurso económico e

⁵⁴ Durkheim, sociólogo francês, é apontado como o mais importante precursor deste funcionalismo moderno que apontava as funções homogeneizadora e diferenciadora como as funções-chave da educação em ordem à integração social (Azevedo, 2000:66).

produtivo, como capital humano mobilizável no mercado desigual e competitivo (Azevedo, 2000:70; ver também Marques, 1994).

Neste período os decisores políticos estavam convictos de que a melhor maneira de um Estado superar grandes desigualdades enraizadas em preconceitos passados e em injustiças sócio-económicos era expandir massivamente a educação; enquanto isto, os economistas defendiam a ideia de que o desenvolvimento nacional fluía do progresso tecnológico da educação formal (Coombs, 1985:100). Assim, a convicção dos decisores políticos associada à dos economistas impulsionou a expansão massiva da educação formal, tanto em países desenvolvidos como em países em vias de desenvolvimento.

Nos países desenvolvidos, o objectivo imediato e principal, segundo Coombs, era o da expansão rápida do ensino médio e superior, já que o básico não constituía um problema. Acreditava-se que com a expansão do ensino a todas as camadas, os jovens criariam os requisitos necessários para uma mobilidade ascendente, e também se forneceria à sociedade a capacidade necessária para o impulso inicial do avanço tecnológico, em vista a uma produção maior e mais eficiente (Coombs, 1985:101).

Pese embora algumas diferenças de país para país, no que concerne à busca de objectivos comuns, o ponto de partida para a maioria na Europa ocidental foi, sem dúvida, o tradicional sistema elitista de ensino. Neste caso, a massificação do ensino nestes países foi mais de âmbito linear. Para Coombs, estes sistemas eram originalmente pensados para servir uma fracção do grupo, a mais privilegiada, e os poucos seleccionados constituíam o círculo dos escolhidos, destinados a altos cargos na sociedade, enquanto os marginalizados, os dos círculos dos perdedores, eram destinados àquelas actividades mais sacrificadas: comércio, indústria, agricultura e cargos administrativos (Coombs, 1985:101-102). Verificava-se, em termos gerais, tanto nos países do Ocidente como nos do Leste, uma expansão quantitativa ignorando-se, em parte, o aspecto qualitativo. Esta mentalidade estendeu-se também aos países em vias de desenvolvimento.

Recém independentes das antigas colónias, os países pertencentes aos continentes da Ásia, América Latina e África Subsaariana, ao contrário das antigas potências colonizadoras, herdavam uma situação educativa caótica caracterizada por uma taxa elevada de analfabetismo, que em muitos casos ultrapassava os 80 ou 90% da população.

Este facto fez com que as suas prioridades fossem diferentes⁵⁵ embora tivessem um denominador comum: o técnico-funcionalismo e a formação de “capital humano”.

Para os países recém independentes a prioridade era conseguir uma educação básica para todos. Isto originou a criação de muitas escolas básicas. E, paulatinamente, foi-se erguendo “um núcleo de estruturas para o ensino secundário e superior” (Coombs, 1985:104). O objectivo principal (ainda que longínquo) era proporcionar as mesmas possibilidades de mobilidade social ascendente a todos, independentemente do sexo, origem familiar ou localização geográfica. O lema consistia em erradicar o analfabetismo e expandir o ensino básico para todos, até à década de 80, em busca de mão-de-obra qualificada para alimentar o crescimento económico. Os países contaram com o apoio de organizações como a UNESCO neste projecto (Coombs, 1985:104).

Um dado curioso: ao contrário dos países desenvolvidos, nos em vias de desenvolvimento não havia sequer pessoal qualificado nem meios financeiros suficientes para fazer face aos objectivos a que se propunham. Quanto aos modelos educativos também enfrentaram um grave problema:

“Deveriam assumir o modelo importado e ampliá-lo, ou deveriam desenvolver um modelo autónomo desenhado por eles, talvez aproveitando alguns elementos seleccionados dos sistemas de outros países?” (Coombs, 1985:104).

Segundo Coombs, se por um lado, a urgência de se avançar com a expansão do ensino e a falta de tempo para idealizar e experimentar novos modelos não antes ensaiados constituía um factor para a implementação de modelos de organização escolar importados das antigas potências colonizadoras, por outro, a falta de técnicos locais suficientes para idealizar e implementar novos modelos era um outro factor que justificava a importação destes modelos (Coombs, 1985:105).

Com efeito, neste período verificou-se uma certa correria à importação dos sistemas educativos coloniais⁵⁶ com a esperança de introduzir, em dados momentos, as adaptações

⁵⁵ Ver Beundía (2000).

⁵⁶ Importava-se, assim, o modelo elitista e centralizado em vigor nos países desenvolvidos.

necessárias às condições locais, adaptações essas, que nem sempre se verificaram numa forma profunda. Em todo caso, é nestas adaptações em que as disciplinas que tratavam de história e geografia das antigas potências colonizadoras, em detrimento das realidades locais, deixaram de fazer parte dos currículos do ensino nos países recém independentes, dando-se primazia à história e à geografia locais (Coombs, 1985:105).

Segundo ainda Coombs (1985), a par desta realidade verificou-se o caso de sobre os sistemas educativos herdados sobreporem-se práticas educativas também importadas mas não directamente das antigas potências colonizadoras. Sim, de instituições ou outros países estrangeiros, fruto de programas de cooperação exterior. Para Reader, em algumas situações estes programas foram idealizados com base no modelo da Guerra-Fria (Reader, 2002). Foi o caso dos países aliados do antigo Bloco do Leste, cuja potência era a antiga URSS. Beneficiaram do “internacionalismo proletário”⁵⁷ encabeçado sobretudo pela antiga URSS, Cuba, Alemanha do Leste e outros países da Europa Leste. Assim, para estes, além do técnico-funcionalismo e a formação do “capital humano”, a escola também serviu os ideais políticos comunistas. Por um lado, serviu para a difusão da ideologia marxista-leninista, e, por outro, foi um verdadeiro instrumento político da Guerra-Fria sobretudo na competição científico-tecnológica e económica internacional entre os dois blocos: Ocidente e Leste. Azevedo, falando das consequências do lançamento do Satélite Sputnik pela antiga URSS, em 04 de Outubro de 1957, afirma que:

“A partir dos EUA, gerou-se uma corrente, polarizada na relação de conflito EUA-URSS, no quadro da Guerra Fria, que desencadeou um novo ímpeto na competição científico-tecnológica e económica internacional e tornou prioritários enormes investimentos em educação escolar” (Azevedo, 2000:67).

Para Malheiro, jornalista do Jornal “O Público”, a criação da NASA “é geralmente apontada como a grande consequência do Sputnik, mas o impacto da esfera soviética foi

⁵⁷ Trata-se de um termo que deriva da solidariedade das classes trabalhadoras. Via na eliminação da sociedade dividida em classes, por meios revolucionários, a base da superação dos antagonismos nacionais. Dos muitos factores apontados que estimulavam o crescimento do movimento do internacionalismo proletariado, uns são a concorrência nos mercados mundiais, a vontade dos trabalhadores de diversos países se apoiarem reciprocamente nos respectivos conflitos económicos, a tendência à defesa da independência das pequenas nacionalidades, a defesa da paz e a difusão do ideal socialista e da emancipação da classe operária (Dicionário de política, Vol.I, 12.º Ed. Brasília: Universidade Brasília Editora).

muito maior do que isto” (Malheiro, 2007). Segundo Malheiro, o desenvolvimento tecnológico que hoje vivemos, devemos-lo em boa medida ao Sputnik. Para este jornalista, foi depois do Sputnik que os EUA se sentiram obrigados, e assim fizeram, a aumentar significativamente os seus investimentos em educação e em investigação. Do Sputnik “nasceu” a NASA, “nasceu” a revolução electrónica ou ela acelerou-se, a exploração pelo espaço evoluiu, tendo isto proporcionado comunicações globais (como GPS, imagens de satélites) e acelerou-se a Guerra-fria. “O Sputnik, para mais, era um fenómeno global” (Malheiro, 2007)⁵⁸.

2 – Massificação do ensino nas décadas de 60, 70 e 80: luzes e sombras

Tem sentido lermos as décadas em causa a partir da década de 80 por esta ter sido o horizonte onde o propósito de educação para todos, aparentemente, atingiria números significativos. Ou seja, esperava-se que até aos anos 80 a educação chegasse a todos. Na verdade, já na década de 80 a massificação do ensino registava alguns pontos positivos dignos de realce. Segundo Coombs (1985:107), em termos de estruturas educativas formais

⁵⁸ José Vítor Malheiro, no Jornal Público de 4 de Outubro de 2007, em alusivo aos 50 anos do lançamento do Sputnik, no seu artigo sob o título “O bip-bip que separou o velho do novo” descreveu assim o impacto do fenómeno: “[...] A notícia faria a manchete dos jornais do dia seguinte, com reacções mistas entre a excitação, a surpresa e a frustração. [...] O Sputnik mudou tudo. A NBC chamou ao seu bip o ‘som que para todo o sempre vai separar o velho do novo’. O Vaticano chamou-lhe um ‘brinquedo assustador, nas mãos de crianças grandes sem religião nem moral’. Edward Teller, pai da bomba de hidrogénio americana, disse que os Estados Unidos tinham ‘perdido uma batalha mais importante que Pearl Harbor’. O Presidente Eisenhower tentou convencer os americanos de que ser primeiro não significava nada [...], mas os americanos não conseguiam aceitar que todo o seu mundo – um mundo onde os ‘reds’ nem carros sabiam fazer e onde a América dominava a tecnologia e construía o futuro – se desmoronasse de repente. [...] Apesar do respeito que os eleitores tinham por Eisenhower, o Sputnik tornou evidente na sua cabeça que era necessário alguém mais jovem à frente do país, alguém que tratasse o futuro por tu, alguém como ... John Kennedy, que jogou a cartada Sputnik a fundo e que prometeu colocar um americano na Lua antes do fim da década de 60. Mesmo em aspectos mais comezinhos o Sputnik deixou a sua marca. Os EUA acordaram mais sérios, mais convencidos de que tinham de deixar as futilidades de lado. [...] Os russos não perdiam tempo com essas coisas e estavam à frente. O Sputnik, para mais, era um fenómeno global. Do coração de África aos pólos, tudo o que bastava era um receptor de rádio para constatar que ele estava de facto lá em cima. O impacto que o lançamento teve no prestígio da URSS no Terceiro Mundo e nos movimentos de libertação [libertação] existentes ou em embrião foi considerável. A 8 de Outubro, a Rádio Cairo anunciava que ‘a era planetária era o toque de finados do colonialismo’ e considerava o Sputnik como a derrota da política de cerco que os EUA tinham tentado pôr em prática com a URSS. A sensação era a de que o mundo tinha deixado de ser americano” (Malheiro, 2007).

(básicas, secundárias e superiores) registava-se uma evolução significativa. Esta evolução é também constatada pelo Relatório Mundial da Educação publicado pela UNESCO, em 2000, ao fazer uma retrospectiva da educação das décadas passadas. O referido relatório reconhece que quanto ao acesso à escola, no que concerne ao direito à educação, tinha havido progressos significativos (UNESCO, 2000; ver também Monteiro, 2008).

Dados estatísticos apontam para uma duplicação do volume absoluto da escolarização ao nível mundial nesse período das décadas de 70 e 80. O total acumulado de todos os níveis educativos passou de 327 milhões estudantes a, pelo menos, 641 milhões. Os países em vias de desenvolvimento foram os que mais se notabilizaram nesse crescimento. Em termos de escolarização total, estes países tiveram um crescimento de 146 milhões de estudantes, em 1960, para 410 milhões, em 1980, enquanto os países desenvolvidos aumentaram a sua escolarização total de 181 milhões, em 1960, para 237 milhões em 1980.

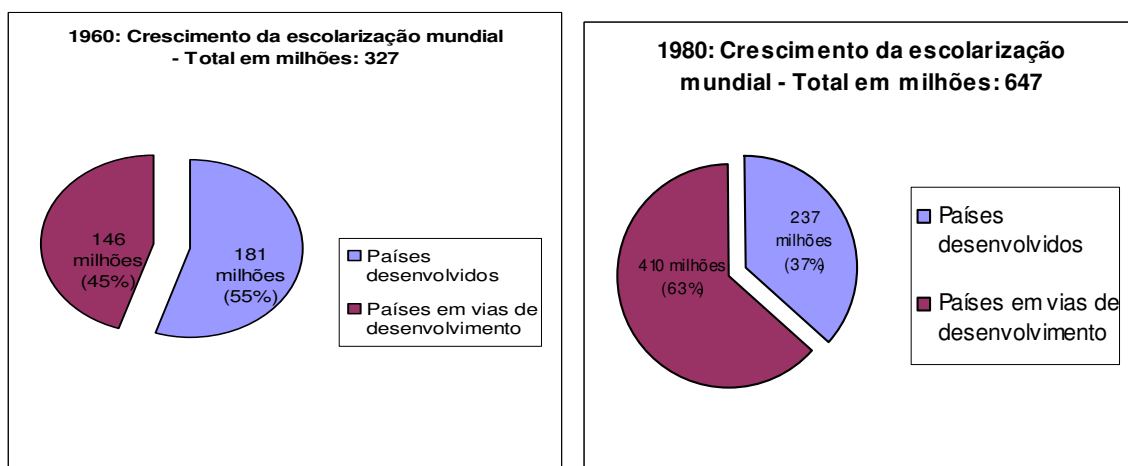


Figura 4 e 5 - Fonte: Coombs (1985:109), citando División de estadística sobre la educación. UNESCO, París, 1983.

Tendências em taxas de escolarização global: 1960-1980

Região	Ano	Taxas de escolarização global		
		1º Nível	2º Nível	3º Nível
Países desenvolvidos	1960	106%	55%	12,8%
	1970	106%	70%	23,4%
	1980	107%	78%	30,0%
Países em via de desenvolvimento	1960	60%	13%	2,0%
	1970	74%	22%	4,3%
	1980	86%	31%	7,4%
África	1960	44%	5%	0,7%
	1970	57%	11%	1,6%
	1980	78%	21%	3,2%
América latina	1960	73%	14%	3,0%
	1970	92%	25%	6,3%
	1980	104%	44%	14,3%
Sul da Ásia	1960	62%	15%	2,2%
	1970	74%	24%	4,6%
	1980	83%	31%	6,7%

Figura 6 – Fonte: Coombs (1985:110), citando dados da UNESCO (1983). Segundo Coombs, são estatísticas ajustadas às diferenças dos países quanto à extensão e trâmites de idade oficial para a educação primária.

Nesta tabela, destacámos o crescimento que se registou no segundo e terceiro níveis, que é maior em relação ao primeiro. É o caso do Continente africano: o crescimento da escolarização global no terceiro nível quadruplicou⁵⁹, saindo assim dos 0,7% (1960) para 3,2% (em 1980). No primeiro nível apenas duplicou.

Um outro indicador de crescimento de escolarização foi a taxa de escolarização global por níveis (TEG)⁶⁰. Só nos países em vias de desenvolvimento este indicador aponta

⁵⁹ Não se trata de uma cifra da qual nos possamos orgulhar, visto estar muito aquém das alcançadas por outras regiões também em vias de desenvolvimento, o caso da América Latina e o Sul da Ásia, e também por espelhar uma sombra, como veremos ainda neste capítulo, se a compararmos com as cifras do primeiro nível. Ou seja, a disparidade numérica da escolarização global entre o terceiro nível e o primeiro revela-nos uma taxa de abandono escolar muito alarmante, factor que fará também que nos questionemos sobre a eficácia de certos modelos de ensino aplicados nesta região.

⁶⁰ A taxa de escolarização global por níveis (TEG) foi muito usada na época pela UNESCO, Banco Mundial, UNICEF e por outras instituições para medir o progresso da educação. Ela serve para relacionar a escolarização total em cada nível de educação com a probabilidade total estimada num grupo de idade que corresponde oficialmente a cada nível. Com ela ficamos a saber não só quantos estão na escola mas também quantos deveriam estar na escola e que não lá estão (Coombs, 1985:112).

um progresso significativo, pese o facto de estar aquém do desejado. Há um aumento da TEG no primeiro nível de 60%, em 1960, a 86%, em 1980. E também aponta um certo progresso significativo no ensino médio e superior (Coombs, 1985:112).

Um dado curioso: por incrível que pareça, foi em pleno “auge” desta expansão mundial da educação formal que se começou a falar da “crise mundial da educação”. Trata-se de uma época que Palhares (2007) descreve como tendo atingido “números sem precedentes de escolarização”. E foi imediatamente antes dessa época, na Conferência Mundial de Educação de Williamsburg (COMEW) em Virgínia, EUA, Outubro de 1967, que o dogma segundo o qual o veloz progresso da educação que se registava continuaria sem mudanças até que se alcançassem todos os seus ambiciosos objectivos ficou abalado. Segundo Coombs (1985), esta conferência contou com a participação de um grupo de educadores e economistas de todo o mundo e tinha como objectivo principal avaliar a situação da educação mundial de então. Constatou-se nela que a educação estava em crise, uma crise que se manifestava no (Coombs, 1985):

- Descompasso entre os velhos programas de estudos em relação à situação do progresso do conhecimento e às necessidades reais da aprendizagem dos estudantes;
- Desajuste entre a educação e as necessidades de desenvolvimento da sociedade;
- Crescente desajuste e inadaptação entre a educação e o emprego, bem como as profundas desigualdades educativas entre os diversos grupos sociais;
- E progressivo desequilíbrio entre os custos da educação (cada vez mais elevados) e os recursos que os países poderiam ou queriam disponibilizar no campo da educação;

Foram apontadas três causas dessa crise. A saber (Coombs, 1985; ver também Parlhães, 2007):

- Forte incremento das aspirações populares em matéria educativa;
- Grave escassez de recursos;
- E a inércia inerente aos sistemas educativos, inércia essa que originou uma adaptação lenta dos regimes internos às novas necessidades externas.

Se, por um lado, a massificação da educação formal trouxe consigo algumas vantagens, é o caso de ter proporcionado a muitas pessoas a oportunidade ou o direito de frequentar a escola⁶¹, por outro, não podemos dizer que estas vantagens se estendam a todos os campos e a todos os grupos sociais.

Aliás, é preciso realçar que este movimento foi acusado pela UNESCO de não ter incorporado ao longo das décadas passadas a verdadeira visão do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, por dar ênfase apenas ao seu aspecto quantitativo em detrimento da qualidade (objectivos e conteúdos da educação) (UNESCO, 2000). Mais: é também acusado por muitos autores de não passar de um “jogo de números”, estando mais preocupado com a expansão linear dos sistemas escolares, onde além de nada provar sobre a sua pertinência, também remete para um segundo plano as questões qualitativas dos sistemas educativos bem como as suas deficiências e os seus desajustamentos (Azevedo, 2000:71; Coombs, 1985). Um deles foi precisamente o desequilíbrio entre a oferta de mão-de-obra e o mercado do emprego, um fenómeno que mais se patenteou nos países desenvolvidos onde “da falta de recursos humanos qualificados passou-se para um cenário de ‘exércitos’ de excedentes e de penúria de empregos” (Azevedo, 2000:72)⁶².

O fenómeno de «excedentes de quadros» em termos directos não encontrou muito eco nos países em vias de desenvolvimento⁶³. Mas há outros fenómenos cujo eco mais se acentua nestes. É o caso das desigualdades educacionais entre os diversos grupos sociais sobretudo entre o meio urbano e o rural. As estatísticas conjuntas, à escala nacional dos

⁶¹ Sobre o direito de frequentar a escola, ver Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 26.

⁶² Além do desajuste que consiste no desequilíbrio entre a oferta de técnicos qualificados e o mercado de emprego, Azevedo aponta mais outros não menos importantes. Segundo o nosso autor, “a teoria do capital humano obstaculiza uma abordagem do investimento educativo em termos do fomento do desenvolvimento de competências pessoais e sociais (ligadas também à família, à fluência cultural, à participação cívica e à realização pessoal de cada ser humano) e dificilmente dá conta de efeitos ‘perversos’ do investimento em educação e formação, tais como a sobrequalificação ou a baixa de salários e rendimentos por força do excesso de oferta de diplomados de um dado nível.” O nosso autor defende ainda que a racionalidade económica adoptada pela teoria do capital humano impede uma abordagem sistémica das complexas relações entre educação e economia ignorando assim a própria transformação das estruturas sociais, económicas e produtivas que também são parte integrante da evolução social ao serviço da humanidade do ser humano (Azevedo, 2000:73).

⁶³ A este respeito, Christine Hatzky, Historiadora alemã, Professora na Universidade Duisburg-Essen, num dos colóquios no âmbito desta pesquisa (Luanda, Março de 2006) afirmava que, até certo ponto, o fluxo de técnicos qualificados por parte de alguns países desenvolvidos ou mais avançados para os em vias de desenvolvimento, dentre muitas explicações que possa ter, uma delas pode estar assente no fenómeno excedente de técnicos qualificados nos países desenvolvidos e suas consequências, e carências de técnicos, apesar da expansão da escolarização, nos países em vias de desenvolvimento.

países em vias de desenvolvimento, escondem um fenómeno preocupante que consiste na grande diferença das taxas de crescimento educativo entre diversas áreas geográficas de um mesmo país. Segundo Coombs, um número considerável destes países havia quase conseguido uma educação básica para todos nas zonas mais ricas das cidades mais importantes, enquanto nas zonas pobres e superpovoadas isto era ainda um “sonho” (Coombs, 1985:107)⁶⁴.

Muito contribuiu para esta disparidade o tradicional sistema elitista de ensino que teria originado uma taxa de abandono e insucesso escolar muito alta nas zonas rurais, bem como a falta de outros investimentos⁶⁵. Em termos gerais, nos países em vias de desenvolvimento, a taxa de repetência, por exemplo no ensino primário, variava de 10 a 30%, comparada com a da escolarização global, enquanto entre 20 e 75% do total de matriculados no primeiro ano não chegava ao quarto, nem tão pouco ao ‘último’ ano de escolaridade. Verifica-se um certo absentismo escolar cuja taxa era também elevada (Coombs, 1985:111). Mais: Coombs afirma que estes países se assemelhavam “a uma grande sala de exposição internacional onde se exibiam modelos educativos e filosofias variadas, provenientes de todas as regiões do mundo industrializado” (Coombs, 1985:105).

Paradoxalmente, num período em que o propósito era a “educação para todos, até à década de 80”, e em que o custo médio por estudante crescia substancialmente, os países (desenvolvidos e os em vias de desenvolvimento) disponibilizavam verbas insuficientes para a educação, facto que fez com que a “insuficiência financeira” fosse apontada como o principal factor da desaceleração do crescimento da escolarização (Coombs, 1985:118)⁶⁶.

Os conflitos armados também assolaram as décadas de 60, 70 e 80. Com destaque na África Subsaariana, este fenómeno não só fez com que os investimentos em educação

⁶⁴ Segundo Coombs, estado em que muitos países se encontravam nos finais dos anos 80 levantava muitas dúvidas sobre o êxito nos propósitos de se alcançar uma educação para todos mesmo até ao ano 2000 (Coombs, 1985:107).

⁶⁵ Assim podemos verificar que se, por um lado, a tabela 3 nos coloca perante um indicativo evolutivo em termos de expansão quantitativa do ensino, por outro, a mesma tabela nos revela uns indicativos que, interpretados qualitativamente, são preocupantes. Apontam uma taxa elevadíssima de abandono escolar (Coombs, 1985:110).

⁶⁶ Se, por um lado, Coombs realça o facto de se ter registado um aumento da escolarização surpreendente nos países em vias de desenvolvimento, surpreendente porque com as dificuldades financeiras vividas nestes países se esperava algo mais grave, ele não deixa de realçar, no caso de África, de que esta surpresa numérica é mais fruto do esforço de alguns países como o Kénia, Tanzânia e Nigéria, e não de mais outros países (Coombs, 1985:118).

diminuíssem a favor de orçamentos militares, também originou a destruição de muitas infra-estruturas escolares (Ngaba, 2008; 2012).

Tudo isto vinha confirmar a tese principal da Conferência Mundial de Educação de Williamsburg de que a educação mundial estava em crise. E perspectivava-se um agravamento desta crise, caso os sistemas educativos não realizassem interiormente mudanças qualitativas radicais, adaptando-se assim às mudanças rápidas do mundo (Coombs, 1985:148).

3 – O virar da página: a dimensão qualitativa do ensino

Pese o facto de a declaração de Williamsburg ter suscitado inúmeras críticas e acusações por parte de algumas ou mesmo muitas nações, ela originou uma busca de métodos alternativos nos sistemas educativos mundiais. As nações reuniram-se em volta de um novo conceito: o de qualidade (Coombs, 1985:22-27). Este conceito, segundo Coombs, não se resume apenas no fenómeno conhecimento adquirido pelo estudante de acordo com a programação. Sobretudo tem a ver com a coerência do que se ensina e aprende, com o grau de adequação às necessidades de aprendizagem presentes e futuras dos estudantes concretos, tendo em conta as suas circunstâncias e expectativas particulares.

Mais: refere-se ainda a mudanças importantes no sistema ou subsistema educativo (Palhares, 2007), na natureza dos seus inputs (estudantes, professores, instalações, equipamentos e provisões), nos seus objectivos, conteúdos de programação e tecnologias educativas, no seu contexto sócio-económico, cultural e político (Coombs, 1985:147). Assim, passaram a ser importantes na avaliação das escolas não somente os factores internos mas também os externos (Coombs, 1985:153).

Coombs defende que não é possível avaliar adequadamente os pontos fortes e débeis da educação, nem se pode planificar racionalmente o futuro da educação, sem se ter em conta as forças mais importantes que actuam no mundo e incidem fortemente sobre a educação e configuram o seu futuro. Estas forças, umas são, na verdade, domésticas mas outras são de projecção internacional, com consequências que afectam sistemas educativos de vários países (Coombs, 1985:29).

As décadas de 60, 70 e 80, por exemplo, foram marcadas por muitos factores externos que influenciaram mudanças de cunho qualitativo nas políticas educativas. Foi o caso da crise económica da década de 70 que afectou significativamente o sector educativo⁶⁷ e da instabilidade política que se viveu até à década de 80. Segundo Coombs (1985), as décadas de 70 e 80 foram possuidoras de um clima, tanto interno como externo, muito propício a mudanças, pese o facto de ter reconhecido que nem todas elas foram valiosas.

Cada época traz consigo os seus desafios e as suas respostas aos desafios. É caso para perguntar, depois desta viagem aos desafios do passado, quais são os desafios actuais, os que o sector de educação hoje enfrenta no âmbito de políticas e práticas educativas, sobretudo, nos países em vias de desenvolvimento? Terão mudado os problemas, ou pelo menos as suas soluções? Arriscamo-nos em dizer que o cenário é praticamente semelhante. O propósito continua a ser da educação para todos. Um propósito que pelos vistos já nas décadas de 60 e 70 fundamentava as práticas educativas.

A maioria de países do mundo continua a dar maior ênfase ao aspecto quantitativo da educação. E as conferências internacionais sobre a educação também continuam a insistir no discurso de “qualidade do ensino”. Por exemplo, o Relatório Mundial de Educação, publicado em 2000, lamenta também o facto de durante o passado meio século, muitos sistemas educativos nacionais terem dado mais ênfase aos aspectos quantitativos, e não ter existido um ambiente internacional favorável para um debate mundial profundo sobre temas de educação (UNESCO, 2000). Para Monteiro (2008:13) a prioridade da generalização do acesso a escola, a Guerra-fria e as lutas pela libertação colonial terão

⁶⁷ Coombs (1985:29-31;153) aponta quatro aspectos importantes desta crise económica: a) excedentes de recursos humanos que em muitos países provocou o fenómeno de «desemprego de quadros» e a conseqüente frustração, em muitos casos, dos estudantes e suas famílias, originando assim problemas políticos para os governos e seus respectivos sistemas educativos; b) provocado pelo primeiro, o segundo consiste no travão imposto pelos países desenvolvidos no fenómeno «fuga de cérebros» dos países novos para os velhos; c) o terceiro aspecto é a inflação (que teve como um dos efeitos a subida dos preços de petróleo), um efeito que repercutiu, sobretudo, nos salários dos professores, nos projectos dos estudantes, e, em termos, gerais nos gastos em educação; e, por último, na linha de educação e emprego, a divisão do mercado do emprego em dois blocos, sendo um constituído por especialistas que ocupavam postos que exigiam alta qualificação técnica e eram bem remunerados, e o outro constituído por gente pouco qualificada e não muito bem remunerada.

contribuído para existência de um ambiente internacional não muito favorável para tal debate profundo.

Em todo caso, é verdade sim que os resultados da Conferência Mundial de Educação de Williamsburg, à partida, suscitaram muitas críticas por parte de muitos países e as suas declarações tiveram dificuldades em serem aceites por todos. Mas, ela marcou uma nova era no campo da educação formal. Entre outros aspectos, pelo menos despertou as nações na mais valorização do conceito de qualidade do ensino, já que tal conceito não fora aí abordado pela primeira vez⁶⁸; e fortaleceu-se ainda mais também a ideia de que os problemas educacionais a nível mundial são problemas comuns e que deveriam envolver esforços comuns. As conferências internacionais sobre a educação que temos estado a assistir nestas últimas décadas, principalmente após a Guerra Fria, processam-se neste quadro geral. O grande destaque vai para a Conferência de Jomtien – 1990 e o Fórum Mundial de Educação para Todos, Dakar 2000, este que foi uma avaliação dos resultados da implementação da Declaração de Jomtien 1990 e uma renovação dos seus compromissos.

4 – Conferência Mundial de educação de Jomtien - 1990 Vs Fórum Mundial de educação de Dakar – 2000

A exemplo da Conferência Mundial de Educação de Williamsburg, Virgínia, EUA, Outubro de 1967, em Jomtien – Tailândia (1990), os países do mundo reuniam-se mais uma vez em torno dos problemas (e das crises) da educação. Um dos principais temas em discussão era o analfabetismo e a universalização do acesso ao ensino. Face à crescente taxa de analfabetismo e a de crianças, jovens e adultos fora do sistema do ensino, em Jomtien, os países do mundo “assumiram importantes compromissos com as metas de

⁶⁸ Já na declaração universal dos direitos humanos, no artigo 26 encontramos dados que nos levem a falar não só do acesso quantitativo a educação, mas também da sua qualidade. Segundo Monteiro (2008) a convenção em si sobre a luta contra a discriminação no domínio do ensino adoptada pela UNESCO em 1960 também já falava da qualidade do ensino (ver também UNESCO, 1960). Aliás, para a UNESCO (2005) um sistema educativo que discrimina carece de qualidade. A conferência internacional da Educação Pública realizada em 1963 também usou o conceito qualidade do ensino. Em 1966 numa conferência intergovernamental organizada pela UNESCO e Organização Internacional do Trabalho também se usou o conceito de qualidade referindo-se igualmente a educação (Monteiro, 2008).

satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância”. O grande objectivo era “educar todos os cidadãos de todas as sociedades” (UNESCO, 2001a), ou seja, rebuscava-se um propósito já de décadas anteriores, décadas de 60 e 70: educação para todos⁶⁹.

Actualmente, estes dois eventos fazem eco no campo das políticas e estratégias educativas dos países do mundo, sobretudo os países em vias de desenvolvimento, já que os objectivos aí traçados foram cumpridos ou praticamente cumpridos na sua generalidade pelos países desenvolvidos. São os casos dos países da América do Norte, a Europa Ocidental, Central e Oriental, incluindo o Japão (UNESCO, 2005b).

A declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien, 1990, apoiando-se na declaração Universal de Direitos Humanos e na Convenção sobre os direitos da criança, afirmava que todos (criança, jovem ou adulto) têm o direito de beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades fundamentais de aprendizagem, no pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser (UNESCO, 2001a; Ngula, 2003). Nesta linha se atina o relatório Delors⁷⁰.

Da conferência de Jomtien não só vieram compromissos e metas mas também estratégias que visavam a traçar linhas mestras para a concretização dos propósitos aí desenhados. Outras conferências de âmbitos regionais (ou nacionais) foram realizadas com vista a esboçar linhas para a concretização da declaração de Jomtien. No caso de África, o destaque vai para a «conferência de Dakar, de Julho de 1991» organizada pela própria UNESCO e pela OUA (ver Ngula, 2003).

Em 2000, sob a égide da UNESCO e organizações como o PNUD e o Banco Mundial, foi realizado um Fórum Mundial de Educação (FMED) em Dakar. Tinha como objectivo, à luz da Conferência de Jomtien, avaliar os avanços, as lições e as deficiências da década de 90 no que concerne à educação no mundo (UNESCO, 2001a)⁷¹. Nele os

⁶⁹ Este objectivo esteve vinculado ao técnico-funcionalismo. Ou seja, investir no capital humano como forma de combater a pobreza (Miranda, 2005). Trata-se de um assunto que será retomado mais adiante.

⁷⁰ Relatório Delors, ou «Educação, um tesouro a descobrir», é um relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o Século XXI, publicado pela UNESCO em 1996.

⁷¹ Diz ainda o documento da UNESCO que a avaliação realizada neste Fórum “constitui rico repertório de informações e análises. Cinco conferências regionais de EPT (África Subsariana, Joanesburgo; Ásia e Pacífico, Bangkok; Países Árabes e África do Norte, Cairo; Américas e Caraíbe, Santo Domingo; Europa e América do Norte, Varsóvia) e uma conferência dos 9 países mais populosos do mundo (Recife) discutiram e

países participantes, depois da avaliação do estado da educação da década de 90, constataram certos avanços em matérias de educação. Contudo, reconheceram que em muitos países, sobretudo os em via de desenvolvimento, a situação da educação continuava caótica.

Assim, confirmaram a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e comprometeram-se a alcançar os objectivos e as metas de “educação para todos” para cada cidadão e cada sociedade (FMED, 2000). Comprometeram-se, sobretudo, a atingir objectivos que visam:

a) Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;

b) Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;

c) Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;

d) Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;

e) Eliminar disparidades de género na educação primária e secundária até 2005 e até 2015 alcançar a igualdade de género, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;

f) E a melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos em vista a resultados positivos para todos (FMED, 2000:7).

Os Governos, Organizações, agências, grupos e associações presentes no Fórum, para a concretização dos objectivos traçados, comprometiam-se ainda, entre outros assuntos, a:

traduziram os resultados da Avaliação e marcos de acção regionais que constituem parte integrante deste documento e corroboram o Marco de Acção de Dakar” (UNESCO, 2001a:14).

- ✓ “Mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da educação para todos, desenvolver planos de acção nacionais, e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica;
- ✓ Promover políticas de educação para todos dentro do marco sectorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento;
- ✓ Assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação;
- ✓ Desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas;
- ✓ Satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afectados por situações de conflito, calamidades naturais e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos;
- ✓ Implementar urgentemente programas e acções educacionais para combater a pandemia HIV/AIDS” (FMED, 2000).

Em suma, comprometiam-se em aumentar os investimentos na educação básica; a reformular a administração e gestão dos sistemas educativos e os seus currículos, adaptando-os a necessidades mundiais tais como a promoção da compreensão mútua, da paz e tolerância, e a luta contra o HIV; os Estados e as organizações internacionais mais poderosas comprometiam-se em ajudar os países com mais dificuldades, sobretudo os países em vias de desenvolvimento e os afectados pelos conflitos armados, na busca de soluções para o grande objectivo: educação para todos (FMED, 2000).

Recomendava-se a cada Estado o desenvolvimento de planos de implementação do Marco de acção de Dakar, referindo-se que os governos têm a obrigação de assegurar que os objectivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) sejam alcançados e mantidos (FMED, 2000:2).

Da parte da UNESCO criou-se uma equipa internacional independente que se encarregou de acompanhar (monitorar) as actividades a nível mundial que visam a

implementação do Marco de Dakar 2000. Esta equipa em cada ano produz um relatório, chamado “Relatório global de monitorização da EPT” que, por um lado, tem a missão de informar os países sobre o estado do projecto EPT e, por outro, exerce até certo ponto o papel de persuasor para que as nações se empenhem arduamente neste projecto global.

5 – Relatórios globais de Monitorização a Educação Para Todos (EPT)

Relatório global de monitorização da EPT de 2002

O primeiro Relatório global de monitorização a Educação Para Todos foi produzido em 2002. Tem como título “A educação para todos: vai o mundo por um bom caminho?”. O presente relatório tinha como tema “as oportunidades de aprender”. Sua finalidade primordial era avaliar em que medida os benefícios que a educação oferece chegam a todas as crianças, jovens e adultos do mundo e se os Estados estavam a cumprir com os compromissos assumidos em Abril de 2000, no Fórum Mundial sobre a Educação Para Todos, em Dakar. Daí a pergunta do título: o mundo vai por um bom caminho rumo aos objectivos de Dakar?

Recorde-se que um dos objectivos do Fórum Mundial de EPT, Dakar 2000, é de assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade, até pelo menos ao ano 2015. O relatório global de monitorização a EPT de 2002 confirma a constatação feita no Fórum Mundial de Educação de 2000 de que um terço dos habitantes do mundo pertence a países em que alcançar a educação para todos até 2015 é apenas um sonho, e não tanto uma proposta realista, a não ser que empreendam um verdadeiro esforço para o efeito (UNESCO, 2000:6).

Segundo ainda este relatório, os países da Ásia meridional e ocidental, da África subsaariana, os Estados árabes e os países da África do Norte são considerados como

países de risco. O relatório aponta alguns progressos constatados nos países da Ásia oriental e do Pacífico. Contudo, segundo o mesmo relatório, são progressos insuficientes para se alcançar uma educação para todos no sentido do Marco de Dakar 2000, tendo-se recomendado um esforço maior. Quanto aos países da Europa-central e oriental, alguns já com uma vasta tradição educativa, segundo o Relatório estes podem retroceder nos progressos já alcançados, caso não tomem as devidas precauções (UNESCO, 2000:6).

Relatório global de monitorização da EPT de 2003 e 2004

O Relatório global de monitorização produzido nos anos 2003 e 2004 tem como título “Género e educação para todos. Um salto rumo à igualdade”. Trata-se de um relatório dedicado aos progressos feitos sobre a paridade de oportunidades de acesso a escola entre o género (UNESCO, 2003).

Recorde-se que um dos objectivos do Marco de Dakar 2000 consistia em eliminar disparidades de género na educação primária e secundária até 2005 e, até 2015, alcançar a igualdade de género, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade (FMED, 2000). No entanto, dois anos antes de 2005, segundo o relatório global de monitorização dos anos 2003 e 2004, constatava-se que no mundo a discriminação em relação as meninas e mulheres ainda era generalizada na maioria das sociedades, tanto na educação quanto em termos mais gerais (UNESCO, 2003:3). Ou seja, o relatório constata que, em termos gerais, o número de matrículas na escola ao nível mundial tende a aumentar, em particular o das meninas cuja taxa de crescimento ultrapassa, nos últimos tempos, a dos meninos. Mas no entanto, diz o relatório, as meninas continuam a sofrer uma nítida discriminação no acesso a escola:

- “Em onze países, sete dos quais situados na África Subsaariana, as meninas têm oportunidades 20% menores que os meninos de ingressar na escola. Chade, Benin, Burkina-Faso, Guiné-Bissau, Mali, Níger e Paquistão são os países que apresentam os piores desempenhos, em termos do acesso das meninas à escola.

- [...] Os países industrializados e em transição [...] alcançaram a paridade entre os géneros na década de 90.
- As meninas representam 57% de todas as crianças fora da escola, 6 pontos percentuais a menos que na década de 90, com uma redução mais acentuada no Leste Asiático e na região do Pacífico, que apresentou queda de 71% para 49%. O número de meninas fora da escola é mais alto na África Subsaariana (23 milhões), seguido pelo Sul e Oeste da Ásia (21 milhões) ” (UNESCO, 2003:6-8).

Este relatório é peremptório ao afirmar que nenhum país da África Subsaariana, dos Estados Árabes ou do Sul e Oeste da Ásia está perto de atingir essas metas propostas pelo Marco de Dakar 2000 (UNESCO, 2003:11). O relatório recomenda um papel mais activo e técnico da UNESCO mediante uma plataforma forte, bem coordenada e divulgada para o sucesso do projecto da EPT (UNESCO, 2003:35).

Relatório global de monitorização da EPT de 2005

Com o título “Educação para todos. Imperativo da qualidade”, este relatório abre um debate sobre a qualidade da educação e oferece algumas pistas para compreender, monitorar e aperfeiçoar a qualidade nos sistemas educativos nacionais, em vista aos objectivos do Marco de Dakar 2000 (UNESCO, 2005b). Recorde-se que o sexto objectivo do Marco de Dakar 2000 consiste em melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência para todos em vista a resultados positivos também para todos (FMED, 2000). Segundo o relatório de 2005, “há claras evidências das ligações entre educação de boa qualidade e uma ampla variedade de benefícios de desenvolvimento económico e social” (UNESCO, 2005b:19-20).

Para este relatório, a equipa especial e independente criada pela UNESCO e que foi encarregue de o elaborar usou vários indicadores que incluem gastos governamentais em educação, número de alunos para cada professor, qualificação dos professores, número de horas que os alunos passam na escola e resultados dos alunos (UNESCO, 2005b:21). Constatou-se que em um número muito elevado de países, as crianças não dominam

competências básicas. “Baixos índices de desempenho são comuns e afectam mais seriamente os países onde os sistemas escolares são fracos em termos de matrículas e de disponibilidade de recursos escolares” (UNESCO, 2005b:21). Para não variar, África subsaariana, os Estados Árabes, Ásia meridional e ocidental lideram a lista dos sistemas educativos com mais débil qualidade. A realidade é bem diferente nos países industrializados (Europa Central, América do Norte) e nos emergentes. O relatório reconhece que passos significativos rumo aos objectivos do Marco de Dakar foram registados nos países da América Latina (UNESCO, 2005b). O apoio aos governos pobres por parte dos parceiros internacionais e uma rigorosa monitorização da qualidade dos seus sistemas educativos foram apontados como uma das fórmulas para aumentar a qualidade da educação mundial (UNESCO, 2005b).

Relatório global de monitorização da EPT de 2006

O Relatório Global de 2006 tem como título “Educação para todos. Alfabetização para a vida”. Apresenta-nos o quadro da alfabetização no mundo, sobretudo nos países em desenvolvimento. Tem como objectivo, tal como os anteriores, avaliar o nível de observância dos compromissos do Marco de Dakar 2000, sobretudo no que concerne a erradicação do analfabetismo no mundo (ver 6º objectivo). Segundo este relatório, 1/5 da população mundial adulta é ainda analfabeta. “Em números absolutos, indivíduos que não possuem habilidades de leitura e escrita encontram-se principalmente na África Subsaariana, no sul e no oeste da Ásia, no leste da Ásia e no Pacífico. As perspectivas de alcance do [objectivo] em 2015 dependem amplamente do progresso dos doze países onde vivem 75% das pessoas sem habilidades de leitura e escrita” (UNESCO, 2006:2).

Relatório global de monitorização da EPT de 2007

O Relatório de 2007 tem como título: “Bases sólidas. Educação e cuidados da primeira infância”. Segundo este relatório, “ao negligenciarem as conexões entre a educação e os cuidados na primeira infância, a educação primária e secundária, e a

alfabetização de adultos, os países estão perdendo oportunidades de melhorar a educação básica em todos os seus aspectos – e, conseqüentemente, as perspectivas das crianças, jovens e adultos em toda parte” (UNESCO, 2007:3). Constatou-se que as matrículas em educação da primeira infância triplicaram ao nível mundial, mas ainda estão muito aquém do esperado. Diz ainda o relatório que entre “as regiões de países em desenvolvimento, a América Latina, o Caribe e o Pacífico têm a mais alta taxa bruta de matrículas pré-primária; bem atrás vem o Leste Asiático, sul e oeste da Ásia, os Estados Árabes e [para não variar] a África Subsaariana” (UNESCO, 2007:6).

Os países industrializados não constituem um problema. Os países em transição possuem indicadores satisfatórios em vista ao cumprimento dos objectivos do Marco de Dakar até 2015. Entre outras soluções para remediar a situação dos países em desenvolvimento, o relatório sugere que se faça uma constante colecta de dados, tanto nacionais como internacionais que sirvam de padrão para os países, e que também se reforce a monitorização para a avaliação das necessidades e resultados das metas do Marco de Dakar 2000. Aos doadores internacionais se pediu maior atenção e disponibilidade (UNESCO, 2007:7-8).

Relatório global de monitorização da EPT de 2008

O relatório de 2008 tem como título “Educação para todos em 2015. Um objectivo acessível?” Lê-se logo no início que a edição do Relatório de Monitorização Global de EPT de 2008 “marca a metade da jornada de um ambicioso movimento internacional que visa expandir as oportunidades para todas as crianças, todos os jovens e todos os adultos do mundo até 2015” (UNESCO, 2008:5). Trata-se de uma edição que tem como objectivo principal a avaliação do cumprimento dos seis objectivos do Marco de Dakar 2000 por parte dos países do mundo. O relatório começa por apontar alguns feitos positivos do projecto global EPT alcançados desde 2000. São os casos do aumento da taxa bruta das matrículas ao nível internacional. Lê-se que:

“Entre 1999 e 2005, o número de crianças matriculadas no ensino primário aumentou de 647 milhões para 688 milhões em todo o mundo. [A África subsaariana registou] um aumento de 36%, e a Ásia Meridional e Ocidental, de 22%. [Em consequência], o número de crianças fora da escola diminuiu, e o ritmo dessa redução foi mais acentuado após 2002” (UNESCO, 2008:1).

O relatório aponta ainda para os progressos que se têm registado tanto na escolarização universal das crianças e jovens, bem como na paridade do género quanto ao acesso a escola. Contudo, lamenta o facto de em termos gerais não ter sido alcançado o objectivo da paridade do género em 2005. Lamenta ainda o facto de que o baixo coeficiente da qualidade do ensino que se regista ao nível mundial possa comprometer a realização do objectivo EPT até 2015:

“Na maioria dos países que dispõem de dados, as taxas de sobrevivência até a última série do [ensino] primário melhoraram entre 1999 e 2004, mas permanecem baixas na África ao sul do Saara (taxa média de 63%) e na Ásia Meridional e Ocidental (79%)” (UNESCO, 2008:2).

Lamenta também o facto de, até 2008, ter-se dado pouca ênfase à educação pré-escolar (tendo em conta a sua importância no sucesso escolar) e o facto de as ajudas aos países pobres terem diminuído em 2005. O relatório aponta um conjunto de factores que a persistirem muitos países que ainda não alcançaram a educação primária universal “não conseguirão alcançar este objectivo até 2015” (UNESCO, 2008:2). Apresenta algumas recomendações que visam colmatar certos problemas:

- Todos os actores interessados em educação devem garantir que EPT seja uma prioridade face as outras questões que possam surgir.
- As políticas e implementações devem enfatizar a inclusão, alfabetização, qualidade, desenvolvimento de capacidade e finanças.
- A arquitectura internacional para EPT deve tornar-se mais eficaz (UNESCO, 2008:9).

Relatório global de monitorização da EPT de 2009

O relatório de 2009 tem como título “Superando desigualdades: Por que a governança é importante?” Mais que uma apresentação simples dos resultados sobre as desigualdades, tanto de acesso como do sucesso escolar, este relatório lança um “SOS” aos governos nacionais e à comunidade internacional, alertando-os sobre a gravidade do assunto. Segundo o relatório de 2009, existem de facto progressos em alguns países que são dignos de realce quanto ao cumprimento dos objectivos do Marco de Dakar 2000. Mas, tais

“[...] progressos rumo aos [objectivos] de EPT vêm sendo prejudicados pelo fracasso dos governos ao enfrentar desigualdades persistentes baseadas em renda, [género], localização, etnia, idioma, deficiência e outros marcadores de desvantagem. A menos que os governos [actuem] no sentido de reduzir as disparidades por meio de reformas eficazes nas políticas, a promessa de EPT não será cumprida” (UNESCO, 2009:1).

O relatório por um lado apela os países pobres a assumir as suas responsabilidades no que concerne a elaboração de planos nacionais de EPT credíveis e práticos. Por outro lado apela aos países ricos para que assumam o compromisso de financiar (ou aumentar o financiamento) pelo menos os planos nacionais de EPT credíveis, em vista a diminuição das desigualdades nos sistemas de ensino (UNESCO, 2009:20).

Relatório global de monitorização da EPT de 2010

“Alcançar os marginalizados” é o título do Relatório de 2010. O relatório constata que é ainda maior o número de marginalizados pelos sistemas políticos ou educativos dos países, principalmente os da África subsaariana e Ásia meridional e ocidental, cuja taxa põe em perigo o alcance dos objectivos do Marco de Dakar 2000.

Entre as propostas destaca-se a do fortalecimento da estrutura multilateral internacional para a cooperação com a educação por meio de algumas reformas. Propunha também às Nações Unidas a realização de uma conferência de emergência em 2010, para mobilizar recursos adicionais necessários para o cumprimento dos objectivos do Marco de Dakar 2000 (UNESCO, 2010).

Relatório global de monitorização da EPT de 2011

O relatório de 2011 tem como título “A crise oculta: conflitos armados e educação”. Segundo este relatório, embora se registem muitos progressos em diversas áreas, o mundo não está num caminho certo quanto ao alcance dos objectivos de Educação para Todos fixados para 2015. Na sua maioria ficarão por atingir sobretudo nos países afectados por conflitos armados:

“A crise oculta na educação nos Estados afetados por conflitos é um desafio global que exige resposta internacional. Da mesma forma que compromete as perspectivas de impulsionar o crescimento económico, reduzir a pobreza e alcançar os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, o conflito armado reforça as desigualdades, o desespero e as injustiças que aprisionam os países em ciclos de violência” (UNESCO, 2011:7).

Os conflitos armados são apontados como constituintes da maior barreira para o alcance dos objectivos do projecto “Educação para Todos”. 42% do total de crianças em idade escolar primária fora da escola, está nos países pobres com conflitos armados (UNESCO, 2011:25). O relatório por um lado apela os países ricos para que prestem mais atenção aos países pobres quanto à ajuda financeira na execução de actividades que visam os objectivos de educação para todos. Por outro lado, postula existência de políticas que façam da educação uma força para um futuro de paz para o mundo (UNESCO, 2011).

Relatório global de monitorização da EPT de 2012

O relatório global de monitorização a EPT de 2012 tem como título “Juventudes e habilidades: colocando a educação em acção”. O seu enfoque recai no terceiro objectivo da declaração de Dakar 2000, sobre as necessidades de qualificação dos jovens. Este Relatório revela uma desaceleração nestes últimos anos dos progressos no cumprimento dos objectivos de EPT e revela a dificuldade que existe em alcança-los plenamente até 2015 (UNESCO, 2012).

Segundo o relatório de 2012, muitos jovens carecem de habilidades básicas necessárias a vida activa. O estudo feito em 123 países de renda baixa e média-baixa, revela que cerca de 200 milhões de pessoas entre os 15 e 24 anos de idade não concluem a educação primária. Ou seja, nestes países, um em cada cinco jovens não conclui a educação primária (UNESCO, 2012:5).

Esse relatório realça o facto de, por um lado, o ingresso ao ensino secundário formal ser a maneira mais efectiva de desenvolver habilidades para o trabalho e para a vida activa. Por outro, países de baixa renda terem milhões de jovens sem acesso ao ensino secundário formal e, por conseguinte, privados da aquisição de habilidades fundamentais de que precisam para conseguir um emprego digno (UNESCO, 2012:11).

O relatório termina apelando aos países que se comprometam e traçar políticas que visem inverter esse quadro. E para o efeito, aponta alguns caminhos. Entre eles: o da disponibilização de projectos de novas oportunidades para jovens com pouco ou nenhum domínio das habilidades básicas; tornar o segundo nível da educação secundária mais acessível sobretudo para os jovens desfavorecidos e aperfeiçoar sua relevância para o trabalho; enfrentar as barreiras que dificultam o acesso ao primeiro nível da educação secundária (UNESCO, 2012:42):

“É preciso estabelecer uma meta mundial para que todos os jovens se beneficiem da conclusão do primeiro nível da educação secundária, tendo como objetivo alcançar a universalização do acesso ao primeiro nível da educação secundária de qualidade aceitável até 2030. Os planos

educacionais de longo prazo precisam identificar as estratégias e os recursos financeiros necessários para alcançar este objetivo”.

Relatório global de monitorização da EPT de 2013 e 2014

O relatório de monitorização a EPT de 2013 e 2014 tem como título “Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos”. Depois de um olhar sobre o estado do cumprimento dos objectivos da EPT, faltando não mais de dois anos para terminar o prazo do seu cumprimento, o relatório declara que, apesar dos avanços registados nos últimos tempos, nenhum desses objectivos será conquistado na totalidade até 2015. Tudo porque continuam a ser negadas muitas oportunidades de educação às pessoas, restringindo-lhes o acesso a escola (UNESCO, 2013:4-15). O financiamento insuficiente é apontado pelo relatório como um dos maiores obstáculos para o alcance da Educação para Todos até 2015. Os doadores parecem mais inclinados a reduzir do que a aumentar as ajudas, e apela-se para que sejam tomadas medidas urgentes para modificar esse quadro (UNESCO, 2013:17).

Segundo este relatório, a educação transforma vidas na medida em que reduz a pobreza, aumenta as oportunidades de trabalho, impulsiona a prosperidade económica, melhora a probabilidade de as pessoas terem uma vida saudável, aprofunda as bases da democracia e transforma atitudes para proteger o meio ambiente (UNESCO, 2013:23).

O relatório alerta-nos para uma “crise mundial da aprendizagem”. Milhares de crianças que frequentam o ensino primário nem sequer possuem habilidades quanto a leitura e a matemática, facto que dificulta o sucesso no ensino secundário. E para acabar com essa crise “todos os países, ricos e pobres, devem garantir que todas as crianças tenham acesso a professores treinados e motivados” (UNESCO, 2013:55). Numa altura em que a comunidade internacional reflecte e se prepara para formular “os objectivos de desenvolvimento pós 2015”, o relatório defende que a educação seja uma prioridade no marco da referência mundial (pag. 57).

Relatório global de monitorização da EPT de 2015

O relatório de monitorização a EPT de 2015 tem como título “Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios”. Este relatório é o resultado de uma avaliação do progresso, desde 2000 até 2015 no que concerne ao alcance dos objectivos do Marco de Dakar. Faz sobretudo um balanço tentando responder a questão se o mundo alcançou os objectivos de EPT e se os países ou instituições envolvidas no lema “educação para todos até 2015” cumpriram os seus compromissos e obrigações. Por um lado o relatório aclara o ritmo do progresso do cumprimento dos objectivos da EPT e os desafios que isto acarreta. Por outro lado, apresenta lições consideradas chave para a construção de uma agenda global mais séria de educação após 2015.

Quanto ao ritmo do progresso do cumprimento dos objectivos da EPT. No que concerne ao primeiro objectivo (educação e cuidados na primeira infância) o relatório aponta como dados positivos a diminuição da taxa de mortalidade infantil de 39% em 2012 em relação ao ano 2000, em todo o mundo 184 crianças foram matriculadas na pré-primária no 2012 (dados de 2012 apontam que 74% de crianças da América latina e 20% na África negra frequentavam a pré-primária. Destaca ainda como positivo a evolução na compreensão das necessidades da primeira infância, a aplicação de métodos diferentes para aumentar o acesso a escola e o aumento da demanda, fruto de campanhas de sensibilização mais eficazes. Contudo, diz o relatório há desafios que ainda persistem, como o facto da mortalidade infantil (6,3 milhões de crianças morreram antes de completarem cinco anos em 2013) e presume-se que em um quinto de países, só menos de 30% das crianças estariam matriculadas no pré-primário até 2015 (UNESCO, 2015:14).

No que toca ao segundo objectivo (educação primária universal). Pelo menos 91% de crianças nos cento e quarenta países estudados tinham acesso a educação primária. Em relação ao ano de 1999, em 2015 matricularam-se 48 milhões de crianças a mais. Em África negra as crianças que em 2015 concluíram a educação primária aumentaram em mais de 20%. Em muitos países até 2015 houve a abolição de taxas escolares e o aumento de infra-estruturas escolares no ensino primário. Contudo, 58 milhões de crianças ainda estão fora da escola. E presume-se que desse número, 25 milhões não frequentem a escola.

Mais: o progresso que se regista no cumprimento dos objectivos do Marco e Dakar é irregular, sendo preocupante o caso da África negra e América latina (UNESCO, 2015:18).

No que concerne ao terceiro objectivo (habilidades para jovens e adultos). Dados disponíveis de 167 países do mundo apontam que de 2000 à 2015 ao nível mundial houve um aumento de 27% de matrículas no nível secundário, sendo que em África o número terá sido mais do dobro. O número de adolescentes ou jovens fora da escola diminuiu consideravelmente (99 milhões em 1999 e 63 milhões em 2012). Contudo, é muito preocupante ainda que um número considerável como este fique fora da escola em pleno 2015 (UNESCO, 2015:24).

Quanto ao quarto objectivo (alfabetização de adultos). Desde 2000 até 2015, a taxa mundial de analfabetismo de adultos foi reduzida significativamente (26% na América latina, 32% na África branca e 3% na África negra). Durante este período houve mais campanhas e compromissos globais sobre a alfabetização de adultos que resultou numa maior demanda da alfabetização. Contudo, 781 milhões de adultos no mundo não têm habilidades básicas em leitura e escrita, desse número 64% eram mulheres. Mais: o progresso na alfabetização de adultos se deve mais ao número elevado de jovens educados que ingressam na idade adulta (UNESCO, 2015:29).

No que toca ao quinto objectivo (paridade e igualdade de género). Dados de pelo menos 170 países do mundo apontam-nos números satisfatórios quanto a paridade e igualdade de género nas escolas primárias e secundárias ao nível mundial. Se em 2000, 83 meninas para cada 100 meninos completavam o ensino secundário, já em 2010, 93 para cada 100 meninos concluíam o ensino secundário. Contudo, a gravidez precoce, a discriminação de género na formação de professores e a violência relacionada ao género na escola constituem-se ainda em obstáculos no alcance pleno do quinto objectivo (UNESCO, 2015:34).

Finalmente quanto ao sexto objectivo (qualidade da educação). Registam-se melhorias nos sistemas nacionais de avaliação de aprendizagens dos alunos, aumento de programas de protecção social direccionada para alunos e suas famílias e concepção de políticas para aperfeiçoar a formação de professores. Contudo, persistia até 2015 um número elevado de professores não qualificados, deficit elevado nas aprendizagens, falta

de livros didáticos e pedagógicos ou ainda de móveis nas salas de aulas (UNESCO, 2015: 40).

No que concerne as lições consideradas chaves para a construção de uma agenda global mais séria de educação após 2015. Entre elas, destacam-se a necessidade estabelecer pelo menos um ano de educação pré-primária obrigatória para todas as crianças; enfrentar todos os obstáculos para que se alcance a educação primária universal; tornar também universal o primeiro nível de educação secundária; especificar internacionalmente um nível de alfabetização funcional que deva ser alcançado por todos os adultos; canalizar prioritariamente os recursos educacionais às comunidades em que as desigualdades de género sejam mais evidentes; e por fim, aumentar o número de professores e suas qualificações, melhorar os materiais didáticos e currículos (UNESCO, 2015).

Os desafios dos Relatórios globais de monitorização da EPT

Não é nossa intenção pôr em discussão os onze relatórios globais de EPT elaborados durante os quinze anos do projecto internacional EPT (2000-2015). Neste trabalho eles servem apenas para demonstrar que, mais do nunca, a comunidade internacional está unida em torno de um projecto com uma identidade global, num âmbito nunca antes visto, facto que vem confirmar que a educação é algo global e o mundo da educação é verdadeiramente uma aldeia. Em termos gerais os relatórios apontam progressos no que concerne aos passos seguidos rumo a concretização total dos objectivos do Marco de Dakar 2000 até 2015. O nosso estudo tem como horizonte temporal 1975-2015. 2015 é o horizonte temporal do Marco de Dakar 2000.

É patente nesses relatórios que os países desenvolvidos não constituem um problema quanto aos objectivos de EPT já que os objectivos aí propostos, ou já os alcançaram ou estão em vias e com condições de fazê-lo. Em termos gerais também os países emergentes e os da América Latina com uma longa tradição em educação são apontados como tendo marcado passos significativos, em vista a concretização do projecto

EPT. No entanto, os referidos progressos são ofuscados por países da África subsaariana e Ásia meridional e ocidental, que apesar dos seus progressos estão ainda muito aquém do desejado ou das metas do projecto EPT. Este facto leva “o grupo especial internacional para os relatórios” a propor, por um lado, mais responsabilização por parte dos governos destes países e, por outro, uma monitorização mais eficaz do projecto por parte da comunidade internacional, tal como também uma mais disponibilidade em termos de financiamento de projectos dos países cuja situação pode fazer do projecto EPT um mero “sonho”, ou seja, um fracasso. A ser assim, seria um fracasso de toda a Comunidade internacional.

Angola é um dos signatários do Marco de Dakar 2000, e empenhado na implementação do projecto EPT. O Estudo de Ngaba (2006) veio demonstrar isto. Mas infelizmente Angola pertence ao grupo dos países da África subsaariana, referenciado pelos relatórios de monitoramento de EPT como sendo um grupo que está prestes a levar o projecto EPT a um fracasso. Isto aumenta ainda mais a pertinência e a curiosidade do nosso estudo. Recorde-se que a actual reforma educativa em fase de implementação [e expansão] em Angola está assente no projecto EPT. Tal como temos vindo a afirmar, é necessário um debate sério sobre a sua concepção e implementação por parte dos seus autores e actores. E nós queremos com este trabalho nos associar a esse debate, com uma perspectiva nova: a do sistema educativo mundial. Para isto antes de tudo achamos conveniente expor uma breve história da educação em Angola, colocando a tónica dominante no objecto do nosso estudo.

Conclusão

A teoria técnico-funcionalista marcou a história da educação no período pós segunda guerra mundial. Ela “pressupõe um elevado grau de correspondência entre a educação e a economia”, acreditando-se que o fenómeno da produção de quadros é a condição fundamental para o desenvolvimento dos países (Azevedo, 2000:68). Acreditava-se sobretudo que a melhor maneira de um Estado superar grandes desigualdades sociais era expandir massivamente a educação (Coombs, 1985:100). Isto impulsionou a expansão massiva da educação formal ao nível mundial principalmente nas décadas de 60 e 70.

Nos países desenvolvidos o objectivo imediato e principal era o da expansão rápida do ensino médio e superior. O básico não constituía um problema. O ponto de partida foi o tradicional sistema elitista de ensino. A massificação do ensino era de âmbito linear, supervalorizando a quantificação em detrimento do aspecto qualitativo da educação. Os países em vias de desenvolvimento, recém independentes das antigas colónias, herdavam uma situação educativa caótica caracterizada por uma taxa elevada de analfabetismo. Tanto os países desenvolvidos como os em vias de desenvolvimento, tinha como prioridade conseguir uma educação básica para todos até pelo menos a década de 80 (Coombs, 1985).

Ao contrário dos países desenvolvidos, nos em vias de desenvolvimento não havia sequer pessoal qualificado nem meios financeiros suficientes para fazer face aos objectivos a que se propunham. E face à urgência de se avançar com a expansão do ensino e à falta de tempo e técnicos para idealizar novos modelos para o efeito, importaram os tradicionais concebidos pelos e para os países desenvolvidos (Coombs, 1985).

Na verdade, nas décadas de 60, 70 e 80, quanto ao acesso a escola, tinha havido progressos significativos (UNESCO, 2000; Palhares, 2007; Monteiro, 2008). Mas também foi nesse período que se começou a falar da “crise mundial da educação”. Na Conferência Mundial de Educação de Williamsburg em Virgínia, EUA, Outubro de 1967, ficou abalado o lema de educação para todos até a década de 80. Segundo a UNESCO não se terá incorporado ao longo dessas décadas a verdadeira visão do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, por se ter dado mais ênfase em aspectos quantitativos em detrimento da qualidade (UNESCO, 2000).

Na Conferência Mundial de Educação de Williamsburg perspectivou-se um agravamento da crise, caso os sistemas educativos do mundo não realizassem interiormente mudanças qualitativas radicais, adaptando-se assim às mudanças rápidas que se registavam no mundo. Assim, o conceito de qualidade passou a valorizar-se mais e a avaliação das escolas a considerar factores internos e externos (Coombs, 1985).

Com os resultados da Conferência Mundial de Educação de Williamsburg, marcou-se uma nova era no campo da educação formal. Entre outros aspectos, fortaleceu-se ainda mais a ideia de que os problemas educacionais são problemas comuns ao nível mundial e que deveriam envolver esforços comuns. As conferências internacionais sobre a educação que temos estado a assistir nestas últimas décadas, principalmente após a Guerra-fria, processam-se neste quadro geral.

Destacam-se a Conferência de Jomtien – 1990 e o Fórum Mundial de Educação para Todos, Dakar 2000. Em Jomtien, Tailândia, 1990, os países do mundo reuniram-se mais uma vez em torno dos problemas da educação (UNESCO, 2001a) e actualizaram um propósito de décadas anteriores: a educação para todos. Actualmente, estes dois eventos fazem eco no campo das políticas e estratégias educativas dos países de todo o mundo (UNESCO, 2005b).

A declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien, 1990, apoiando-se na declaração Universal de Direitos Humanos, na Convenção sobre os direitos da criança, e no relatório Delors, afirma que “toda a criança, jovem ou adulto tem o direito humano de beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (UNESCO, 2001a; Ngula, 2003).

Em 2000, sob a égide da UNESCO e organizações como o PNUD e o Banco Mundial foi realizado um Fórum Mundial de Educação (FMED) em Dakar. Aí confirmaram a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e comprometeram-se a alcançar os objectivos e as metas de “educação para todos” para cada cidadão e cada sociedade, até pelo menos 2015 (FMED, 2000).

Recomendava-se a cada Estado o desenvolvimento de planos de implementação do Marco de acção de Dakar 2000. Da parte da UNESCO criou-se uma equipa internacional

independente que se encarregou de acompanhar as actividades, ao nível mundial, que visaram a sua implementação. Esta equipa em cada ano produz um relatório, denominado “Relatório global de monitorização da EPT” que, por um lado, tem a missão de informar aos países o estado do projecto EPT e, por outro, exerce uma persuasão para que as nações se empenhem arduamente neste projecto global.

A nossa intenção é de demonstrar que, mais do nunca, a comunidade internacional está unida em torno de um projecto com uma identidade global, num âmbito nunca antes visto, facto que vem confirmar que a educação é global e existem dinâmicas que continuamente alimentam reflexões e orientações globais comuns, além de objectivos e metas, como se constatou na análise dos relatórios.

Segundo esses relatórios, os países desenvolvidos não constituem um problema quanto aos objectivos do projecto EPT já que, ou já os alcançaram, ou estão em vias e com condições de fazê-lo. Também o poderão fazer os países emergentes e os da América Latina com uma longa tradição em educação. No entanto, os países da África-subsaariana e Ásia-Meridional e ocidental estão ainda muito aquém disso. Isto leva “o grupo especial internacional para os relatórios” a propor mais responsabilização por parte dos governos destes países, uma monitorização mais eficaz do projecto por parte da comunidade internacional, e mais disponibilidade em termos de financiamento do projecto EPT.

Angola é um dos signatários do Marco de Dakar 2000 e pertence ao grupo dos países referenciados como sendo um grupo que está prestes a levar o projecto EPT a um fracasso. Isto aumenta ainda mais a pertinência e a curiosidade do nosso estudo.

CAPÍTULO 4 – OS CAMINHOS DA POLÍTICA EDUCATIVA DE ANGOLA NA 1ª E 2ª REPÚBLICAS

1 – Ensino geral e técnico-profissional na época colonial

O quadro traçado no Capítulo anterior sobre a educação no mundo revela-nos quão díspar é a situação do ensino nestas últimas décadas entre os países desenvolvidos e os em vias de desenvolvimento. Enquanto os desenvolvidos têm quase garantido um ensino para todos, para os que estão em vias de desenvolvimento esta meta constitui ainda um sonho. Um índice elevado de analfabetismo, de insucesso e abandono escolar, uma carência de políticas educativas originais e um índice elevado de professores não qualificados caracteriza os sistemas educativos dos países em vias de desenvolvimento, principalmente dos países da África subsaariana (Simão, 1999).

A parte subsaariana do Continente africano possui uma das mais baixas taxas de escolarização global em África e um dos mais baixos progressos educativos uma vez alcançados. Esta situação remonta há muitas décadas. Ou seja, desde o tempo da colonização. Vejamos: a primeira escola secundária em Costa de Marfim só surgiu em 1927 fundada pela administração Britânica. O modelo de ensino era elitista e centralizado, facto que fez com que só um número reduzido de africanos conseguisse nele sobreviver.

Mais: o ensino para autóctones em África colonizada geralmente não passava para além da escola primária, quanto mais secundária (oitavo e nono ano) e estava confinado às zonas urbanas em detrimento das rurais. As rurais, na sua maioria, e por muito tempo, contavam somente com o zelo dos missionários que desenvolviam a educação dentro do espírito da missão evangelizadora (Samuels, 1970; 2011). Segundo Reader (2002:615) “em 1938, não existiram provavelmente mais de 11.000 africanos a receber educação a nível secundário em toda a África Subsariana (com uma população total calculada em mais de 165 milhões)”.

Os africanos autóctones diplomados, na sua maioria, eram filhos de pais abastados. Eram também de famílias abastadas os que, para a continuação de seus estudos, recorriam

a territórios metropolitanos. Destes africanos, nas décadas de 30, 40, 50 e 60 nasceram as pretensões independentistas dos seus países (Zau et al, 2007). Na sua maioria estas vias não foram pacíficas (Reader, 2002:615). O período entre as décadas de 50 e de 60 foi de mais abertura em termos de educação por parte das potências coloniais, em parte como uma forma de apaziguar sobretudo estas pretensões à autodeterminação (Zau, 2002; Mosaiko, 2014).

Até à década de 60 e princípios da de 70, boa parte das nações africanas tinha alcançado a autodeterminação, em parte contando com a cooperação da antiga URSS⁷², uma cooperação que em muitos países se estendeu ao sector da educação. O objectivo principal era substituir as administrações coloniais por governos independentes (Reader, 2002:617-618) e dotar os seus países de políticas que estivessem de acordo com as realidades de cada país.

O percurso de Angola assemelha-se ao de muitos países da África Subsaariana. Por exemplo, em 1950, Angola tinha poucas instituições escolares. Nessa altura, menos de 5% de crianças indígenas (dos cinco a catorze anos) frequentava a escola e a percentagem do analfabetismo, contabilizando apenas os indígenas maiores de 15 anos, era de 97% (Zau et al, 2007:46). Em virtude do nosso objecto de estudo, vamos apresentar o quadro geral do ensino em Angola nas últimas décadas, com maior ênfase ao ensino geral e técnico-profissional.

Da Igreja ao Estado: a nacionalização do ensino e seus efeitos em Angola

Os primeiros traços de ensino em Angola estão intimamente ligados à evangelização do país pela acção da Igreja Católica e dos Protestantes. Diogo Cão, na sua primeira viagem de exploração à Costa Atlântica africana (1482-1484), de regresso do

⁷² “A emergência e consolidação dos movimentos apelando para a independência de África coincidiram com o crescimento da União Soviética como potência mundial. Era inevitável que os dois desenvolvimentos acabassem por interagir; de facto, pelo menos em teoria, apoiavam-se mutuamente: África oferecia aos Soviéticos campo livre para o alargamento do comunismo no estrangeiro, enquanto a União Soviética presenteava os Africanos com o exemplo estimulante de um regime opressivo derrubado com êxito” (Reader, 2002:617).

kongo⁷³, com a autorização do rei do Kongo, levou a Portugal quatro jovens Kongolezes. Estes, após terem sido instruídos e batizados provavelmente pelos padres Lóios, voltaram ao Reino do Kongo (actual norte de Angola), na sua segunda viagem (1485-1486) (Farinha, 1942:159-163). Se, por um lado, como afirma Gonçalves, esta primeira embaixada de jovens constituiu o primeiro núcleo de cristãos que contribuiu com o seu exemplo para a evangelização do Kongo e do resto de Angola, por outro, o regresso de Diogo Cão serviu para o fortalecimento de laços de cooperação entre Portugal de D. João II e Kongo de Nzinga-a-Nkuvu (o rei). Desta cooperação se destaca o ensinar a ler e escrever (Gonçalves, 2000). Martins dos Santos caracteriza este período como o do começo da primeira fase da história do ensino em Angola (Santos, 1998; Zau, 2000:73-74; Zau et al, 2007). Missionários lóios, dominicanos, franciscanos, seculares e, a partir de 1548, os Jesuítas foram os protagonistas desta acção cultural e evangelizadora (Farinha, 1942:159-217).

A fase de 1506-1543 é apontada como a do princípio do período “mais brilhante” da acção cultural e evangelizadora: “o cristianismo e a instrução difundiram-se amplamente” (Zau, 2000:73-74). Fundaram-se escolas primárias elementares no Kongo⁷⁴ e escolas de gramática. Eram ministradas lições de português e noções de latim, história e matemática⁷⁵.

Em 1514, na região do Kongo, os missionários Católicos já tinham fundado várias escolas primárias. Em 1607 surgiu o primeiro colégio missionário em Luanda. Estava ligado à Companhia de Jesus (Jesuítas) e tinha sido autorizado pelo então governador-geral D. Jerónimo de Almeida (Farinha, 1940). Tendo sido criado principalmente para a formação de futuros sacerdotes, recebia também jovens leigos para a instrução geral (Zau, 2000:77-78).

Até ao princípio do Séc. XVIII, as funções de formação eclesiástica, assistência social, ensino especializado, quer científico quer técnico, estavam nas mãos da Igreja (sobretudo, nas mãos dos missionários da Companhia de Jesus) “sem que nenhuma outra

⁷³ Sobre o Congo, ver Montecuccolo (1965); Neto (2014).

⁷⁴ Gonçalves afirma que provavelmente tenham sido as primeiras na África bantu (Gonçalves, 2000).

⁷⁵ A partir daí podemos começar a falar de um sistema de ensino (ensino moderno) embora não tanto no seu sentido rigoroso. Mas não tardou a sua sistematização fruto do esforço dos missionários da companhia de Jesus (os Jesuítas).

força se propusesse sequer fazer-lhes concorrência” (Santos, 2000; ver também Farinha, 1942; Gomes, 1982; Samuels, 1970; 2011).

Contudo, esta situação, em 1759, tomou um rumo diferente com a acção do Marquês de Pombal (ver Zau, 2007). O processo de nacionalização do ensino (em parte fruto dos ideais da Revolução Francesa, que teve o seu principal impulso nas leis escolares de Jules Ferry)⁷⁶, sob o pretexto de que a responsabilidade do ensino deveria ser assumida unicamente pelo Estado (Gomes, 1982:12-13), resultou na expulsão dos missionários da Companhia de Jesus dos territórios Portugueses em 1759 (Gomes, 1982:8; Carvalho, 2008) e teve também sérios efeitos nos territórios ultramarinos.

De Angola também foi expulsa a Companhia de Jesus e os seus bens, incluindo os do ensino, também foram nacionalizados. Começava assim uma nova fase: a do ensino público estatal. Santos descreve-a assim:

“O ensino e as obras pias ficariam ressentidos de um vazio que o aparelho governamental se empenhou em colmatar. Assiste-se a um período de laicização dos estudos a nível nacional e à secularização da acção missionária no ultramar. Antes do decreto da expulsão (3 de Setembro de 1759) o Marquês de Pombal, por decreto de 28 de Junho de 1759, havia retirado aos Jesuítas o exclusivo do ensino secundário através do estabelecimento de um novo plano de estudos. O ensino ficava superiormente confiado a um director de estudos de nomeação régia que teria à sua disposição comissários como seus delegados cobrindo o reino e as áreas ultramarinas. [...] Por efeito deste decreto foi nomeado comissário em Angola o desembargador Dr. João Delgado Xavier que, em 11 de Agosto de 1765, dava à execução em Luanda ao estabelecimento e reformulação do ensino público secundário, praticamente inexistente desde 1760” (Santos, 2000).

⁷⁶ Sobre o assunto ver João Formosinho et al (2000)

Na sequência da expulsão dos Jesuítas, surge a primeira escola pública oficial na segunda metade do Séc. XVIII, em Luanda⁷⁷. Trata-se de uma escola primária. Remodelaram-se as antigas estruturas, estabelecendo-se uma nova organização escolar adaptada as exigências do tempo (Santos, 1998:311; Farinha, 1942). Primou-se pela extensão da rede escolar sobretudo nas regiões de Luanda e Benguela. Em 1863 contavam-se 24 escolas primárias públicas. Mas na sua maioria eram frequentadas por estudantes de origem europeia.

Embora se registem na história da educação angolana esses factos, é imperioso considerar a distinção que Samuels faz (1970; 2011) entre actividades educativas e políticas educativas propriamente ditas em Angola. Para Samuels, até 1901, Portugal concebia as suas políticas educativas pensando apenas na educação metropolitana. Só em 1901 ficou claro que as províncias ultramarinas poderiam reinterpretar as disposições gerais de Lisboa, tendo em conta as suas necessidades específicas. Angola começou a exercer esse direito apenas em 1905, sob a governação de Ramada Curto, então governador de Angola, que ajustou algumas políticas educativas metropolitanas às necessidades de Angola (Samuels, 1970; 2011:145-151)⁷⁸, pese o facto de em muitos casos esses ajustamentos terem sido boicotados pela metrópole.

Contudo, a implantação da República em 1910 trouxe uma outra realidade tanto para Portugal Continental, como para os territórios ultramarinos. A escola ganhava novas funções e implementaram-se outros esforços, talvez mais conscientes, tanto do lado metropolitano como do lado da província ultramarina de Angola, que visavam levar a instrução e educação aos indígenas (Samuels, 1970; 2011).

Assim, em 1940, o número de crianças indígenas na escola já tinha ascendido a um total de 3.665.829, contra 72.118 de origem europeia. Mas continuavam a existir poucas instituições de ensino, sobretudo, as que existiam continuavam confinadas às zonas

⁷⁷ Para Gomes (1982:12) Marquês de Pombal veio dar um novo impulso ao ensino tanto o primário como o universitário. E aponta o ano de 1772 como o ano da criação do ensino primário oficial em Portugal Continental, pela Carta de Lei de 6 de Novembro.

⁷⁸ Essa clarificação permitiu que as províncias ultramarinas fizessem nomeações definitivas de professores do ensino primário desde que reunissem os requisitos exigidos pelas leis metropolitanas; que excepcionalmente ensinasse em línguas africanas nas zonas onde a compreensão do português era difícil; permitiu uma maior valorização dos exames nacionais e a expansão do seu sistema de cobertura ao nível das províncias; também permitiu uma maior valorização aos conselhos provinciais de educação (Samuels, 1970; 2011:145-151).

urbanas. A título de exemplo, como já referimos antes, em 1950 não mais de 5% de crianças entre os 5 aos 14 anos frequentavam a escola, e a percentagem do analfabetismo rondava nos 97% da população. Em 1952, só 37 indígenas tinha o curso do liceu completo (Santos, 1998:311).

A situação do ensino em Angola tornou a conhecer uma outra realidade a partir da década de 60 altura em que os movimentos armados em Angola começaram a insurgir-se contra o governo Português em vista à autodeterminação. Fez parte da estratégia política colonial alargar a rede escolar por todo o país, tentando albergar um maior número possível de indígenas no sistema educativo, por um lado, como resposta à pressão internacional, por outro, como forma de apaziguamento das pretensões à autodeterminação no seio das populações (Santos, 1998:501; MPLA, 1978; Zau, 2002:101; Buendía, 2000)⁷⁹.

1.1 - Organização do ensino [público] geral: primário e secundário

Uma das remodelações do ensino no tempo de Marquês de Pombal consistiu na divisão do ensino primário em dois subsistemas: o da escola primária e o das escolas-oficinas, que mais tarde veio a chamar-se de escolas do ensino primário elementar. O primeiro era destinado aos filhos de pais abastados, enquanto o segundo era para as crianças de classe baixa que viviam em zonas rurais. Estes eram preparados para o exercício de actividades profissionais e recebiam uma ligeira e rudimentar preparação intelectual. Aqueles recebiam instrução literária mais desenvolvida (Santos, 1998:312; ver também Couceiro, 1948; Instituto de Angola, 1953; Samuels, 1970; 2011). Até 1927, em termos gerais, continuava haver os dois subsistemas herdados do tempo da Monarquia.

Em termos oficiais, segundo Santos, o ensino liceal foi estabelecido nos territórios ultramarinos em 1941. Assim, neste ano em Angola começou a administrar-se o curso geral e os cursos complementares dos liceus. O curso geral abrangia o 6.º ano. Com isto,

⁷⁹ Só nesta década, a Secretaria Provincial de Educação de Angola instituiu mais de duzentas escolas primárias, e mais de mil e trezentos postos escolares (Santos, 1998:627-631). O alargamento da rede escolar também tocou outros subsistemas de ensino. Foi também o caso do ensino liceal que a partir de 1964, afirma Santos, espalharam-se pelo território angolano novos estabelecimentos e criaram-se condições favoráveis ao prosseguimento dos estudos (Santos, 1998:653-656).

marcava-se um outro passo na história do ensino colonial em Angola, já que o ensino liceal tinha como finalidade preparar o ingresso dos alunos nos estudos Universitários.

Os candidatos ao liceu eram submetidos a métodos rigorosos como os exames de admissão. Só os rigorosamente seleccionados conseguiram fazer o liceu enquanto os não seleccionados, não tendo mais outra alternativa, eram encaminhados para o ensino técnico-profissional (Santos, 1998; MPLA, 1978; Buendía, 2000)⁸⁰. Duas décadas depois do surgimento do ensino liceal, isto é, em 1962, instituiu-se o ensino superior em Angola, e em 1963 começou a funcionar.

Nas últimas décadas, sobretudo as de 60 e de 70, até ao ano de 1974, altura da “Revolução dos cravos” e a posterior Independência de Angola (em 1975), o sistema educativo em Angola, incluía, pelo menos, o subsistema de ensino primário, subsistema de ensino liceal e ensino técnico-profissional (ou seja, o subsistema do ensino secundário), subsistema do ensino superior, e o subsistema de formação de professores (Santos, 1998).

a) Modelo de organização: elitista e centralizado. A nacionalização do ensino fruto da “reforma pombalina” (Santos, 1998) teve como uma das consequências a centralização das práticas educativas por parte do Estado. Surgia assim um sistema de ensino orientado pelo prisma do Estado-educador. Para Gomes (1982) a reforma Pombalina consistiu sobretudo na criação da figura do “Director dos Estudos e na criação de vários lugares de professores de Gramática Latina, de Grego e de Retórica e ainda na indicação da «metodologia» a seguir no ensino dessas disciplinas”, ou seja nas escolas menores (Gomes, 1982:6; Carvalho, 2008). Segundo Carvalho, pela primeira vez na história do ensino, surgia uma entidade que superentendia os serviços do ensino elementar e medio, ou seja, numa espécie de Director-Geral do ensino. Cabia-lhe a obrigação e fazer observar o projecto de ensino de Marquês de Pombal (projecto pombalino) (Carvalho, 2008:431).

Segundo Formosinho et al (2000), estas políticas de ensino marcam também a primeira República Portuguesa e o Estado Novo, embora neste último período, se tenha restabelecido uma nova relação com a Igreja. Em Angola estas novas relações resultaram

⁸⁰ Para demonstrar a diferença que existia entre os estudos liceais e os estudos do ensino técnico-profissional, Santos afirma que “era frequente que o aluno liceal passasse para as escolas industriais e comerciais, menos exigentes, e raramente ocorria o facto inverso” (Santos, 1998:527).

no ressurgimento das escolas católicas, e outras escolas particulares, embora com um currículo nacional, e controlado pelo Estado⁸¹. Ou seja, o Estado “não deixou de se assumir como Estado-educador, a quem incumbia a educação nacional, cuja organização e controlo estava sob a responsabilidade das estruturas centrais. É o caso do currículo académico e do processo de ensino, da organização dos professores e dos alunos” (Formosinho et al, 2000:32).

b) Currículo centralizado e unificado. A centralização das práticas educativas, como era de esperar, teve como uma das consequências a uniformização dos currículos entre Portugal Continental e os territórios ultramarinos (Instituto de Angola, 1953:66), apesar de alguns ajustamentos às necessidades específicas da província (Samuels, 1970; 2011) no nosso caso de Angola. Expulsos os Jesuítas do ensino, o então comissário em Angola (o desembargador Dr. João Delgado Xavier) ocupou-se, em especial, de controlar o currículo, proibindo o uso dos manuais que anteriormente serviam de suporte ao ensino escolar. Neste aspecto, a situação de 1772-1779 é assim descrita pela historiadora Santos:

“O governador D. António de Lencastre (1772-1779) levava ordens para apreender todos os livros, impressos ou manuscritos, empregues pelos Jesuítas no ensino e na catequese. Rapidamente foram recolhidos e remetidos para Lisboa todos os catecismos do p.e Francisco Pacónio compostos em quimbundo e Português [...]” (Santos, 2000:59).

Assim, Portugal e Angola passaram a ter, sobretudo, os mesmos programas e currículos de ensino (Instituto de Angola, 1953). Esta prática vigorou até a década da Independência. Em detrimento de algumas realidades de Angola, era obrigatório o domínio da história de Portugal, sobretudo no que tocava aos descobrimentos, geografia e língua (o português)⁸². Tanto o calendário escolar como os exames estavam igualmente padronizados. Santos afirma que, com a uniformização do calendário escolar, “tinha-se em

⁸¹ As escolas Católicas estenderam-se por todo o país e formaram a maioria dos quadros que se encontram hoje no aparelho do Estado. Sobre as escolas católicas em Angola, ver Fernando (Fernando, 2010).

⁸² No que concerne a língua portuguesa, Filipe Zau, no seu estudo sobre a importância do bilinguismo no sistema educativo angolano, apresenta alguns momentos de flexibilidade no seio de algumas línguas nativas, o caso do Umbundo e Kimbundo na leccionação de aulas no tempo colonial. Mas em termos oficiais a língua do ensino era a portuguesa (Zau, 2002).

vista favorecer e facilitar as relações demográficas com Portugal, e a articulação mais perfeita e mais apertada dos serviços escolares” (Santos, 1998:498-499).

c) Função da escola. O modelo elitista e centralizado que cruzou quase toda a história do ensino colonial em Angola, além de ser fruto dos ideais da Revolução Francesa, pelo menos nas últimas décadas que antecederam a independência de Angola, ele também assentava em motivações que estão subjacentes na necessidade do controlo social (Santos, 2000; MPLA, 1978), educando para a passividade (Formosinho et al, 2000:32) e para a manutenção da “unidade nacional”, ou seja, da unidade entre Portugal Continental e suas províncias ultramarinas. É o que também pode perceber-se na onda de indignação de alguns políticos da Metrópole aquando das diligências para a criação da Universidade de Luanda, em 1962, por parte do governador-geral de Angola. Santos descreve assim a situação:

A tentativa do governador-geral de Angola, Venâncio Augusto Deslandes, encontrou séria oposição, tanto em Angola como em Portugal. Em Luanda havia quem o acusasse de procurar difundir o ensino superior, que beneficia apenas um grupo reduzido da população, enquanto grande parte das crianças de Angola não tinha possibilidade de fazer os estudos primários. [...] Em Lisboa dizia-se que as medidas tomadas eram anticonstitucionais, pois o Governo de Luanda usurpara atribuições que se dizia pertencerem ao Governo Central. [...] Acusavam-se de ameaçar romper a unidade nacional, [...] reconhecendo-se o importante papel que se confiava às escolas para garantir a sua concretização [...]” (Santos, 1998:667-668).

1.2 - Organização do ensino [público] técnico-profissional

Não tão organizado como hoje o vimos (às vezes com dificuldades de delimitá-lo da simples formação profissional), nem tão pouco com a consistência e conteúdo que hoje o sustenta, assumindo certos riscos, podemos afirmar que o ensino técnico-profissional existiu desde tempos remotos da colonização.

Com uma certa ambiguidade porque pode ser entendida, por um lado, como uma simples escola de formação profissional, neste caso ligada ao ensino não-formal, mas por outro, pode ser entendida como uma verdadeira escola do ensino técnico-profissional, a escola-oficina missionária criada no reino do Kongo em 1491 é apontada por Zau et al (2007) como a provável primeira instituição de ensino profissional do território que muito mais tarde veio chamar-se Angola. Desde este período até 1961, a realidade deste sector de ensino, pelo menos em Angola, foi um tanto quanto ambígua. À partida, nos primórdios, era reservado aos indígenas e ocupava-se em formá-los em ofícios como pedreiro, sapateiro, ferreiro, alfaiate, correeiro, entre outros ofícios simples (Zau et al, 2007; ver também Couceiro, 1948:209-212; Santos, 1998).

Durante o tempo da monarquia e do período republicano, ou seja, até 1961, criar escolas para depois fechá-las em pouco espaço de tempo, ou então transferi-las para outros lugares terá caracterizado o ensino em Angola. Mais: exceptuando o caso da escola principal de Luanda que chegou a ter uma concepção de escola secundária vocacionada para a formação para a carreira docente (neste caso uma escola técnico-profissional de nível secundário)⁸³, as escolas técnico-profissionais que terão existido nesta altura eram apenas de componente básica, ou seja, de nível primário conferindo a 3.^a ou então a 4.^a classe (Zau et al, 2007:72-74; Santos, 1998).

Torno a realçar o facto de estarmos perante uma realidade com uma enorme ambiguidade. Contudo, existem elementos que nos levam a apontar casos de escolas do ensino técnico-profissional. Se em alguns casos os cursos administrados por certas escolas parecem ter apenas uma componente prática, fazendo crer de que se tratava de formação no âmbito do ensino não-formal (é o caso das escolas-oficinas criadas em 1921), noutros casos é evidente uma organização de ensino formal de tipo técnico-profissional. Por exemplo, a escola profissional D. Carlos I, mais tarde chamada escola profissional de Luanda. Aberta a indígenas, administrando vários tipos de cursos, tinha além da

⁸³ A escola principal de Luanda surgiu em 1845, a 14 de Agosto. Tinha começado como uma escola complementar do ensino primário, mas com o decreto de 30 de Novembro de 1869 teve uma concepção de escola de ensino secundário, vocacionada para a formação para a carreira docente. Segundo Zau et al (2007) esta escola foi extinta em 1906 por carência de alunos. Pela sua particularidade e complexidade, abordaremos em separado o tema das escolas de formação dos professores, que na verdade tinham uma componente técnico-profissional, considerando o facto de que a docência é uma verdadeira profissão.

componente profissional, uma componente teórica (ensino de português, geografia, história, aritmética, geometria, sistema métrico, desenho, contabilidade comercial, noções de agricultura e doutrina cristã), facto que possibilitava aos seus alunos poderem prosseguir com a formação académica noutros níveis. E a parte prática era composta pelos ofícios existentes na instituição administrados segundo a opção dos alunos. Os cursos tinham a duração de três anos (Zau et al, 2007:66; Santos, 1998), facto que nos leva a supor que no fim conferia uma habilitação de 3.^a classe. Foi extinta em Junho de 1911.

O livro “Angola Província de Portugal em África” do então Instituto de Angola, fala da existência de Escolas Profissionais elementares sob a tutela tanto do Estado (com 7) como da Igreja (com 131), já na década de 50. É, no entanto, ambígua quanto a sua verdadeira identidade (Instituto de Angola, 1953:69).

Para atender à formação profissional ou técnico-profissional, consoante os casos, existiram escolas com diversas denominações: escolas práticas agrícolas, escolas-oficinas, escolas rurais e escolas elementares profissionais de artes e ofícios, estas surgidas para substituir as escolas-oficinas e rurais. Pelo menos, em Angola, durante o período de 1941-1945 os historiadores em educação registam o funcionamento de seis escolas elementares profissionais de artes e ofícios. A escola Norton de Matos e a da Casa dos Pobres, em Luanda; a Escola D. Filipa de Lencastre, mais uma sem registo de patrono, em Benguela; a Escola do Luso, actual Luena, Moxico; a Escola de Pereira de Eça, actual Ondjiva. Também há registo de sete escolas agro-pecuárias. São os casos das escolas localizadas em Catete, Cazengo, Malange, Cuíma, Gabela, Silva Porto e Humpata (Zau et al, 2007; Santos, 1998).

Não parece ser ambígua a existência e a identidade do ensino técnico-profissional complementar, ou seja de nível secundário, na década de 50, cujos cursos eram de três anos e abrangiam o comércio, indústria e agricultura (Instituto de Angola, 1953:69). O então Instituto de Angola aludia que, em 1947, funcionavam duas escolas técnico-profissionais em Angola, sendo uma em Moçâmedes (Escola Prática de Pesca e Comércio, mais tarde transformada em apenas Escola Comercial) e outra em Luanda (Escola Comercial de Luanda) (Instituto de Angola, 1953:69). Em 1953, o número de Escolas técnico-profissionais de nível secundário tinha subido para seis, o que era considerado na época

como um sinal de desenvolvimento do ensino angolano. No ano lectivo de 1951/52, o ensino técnico-profissional contava com 1.076 alunos (Instituto de Angola, 1953:69).

A estratégia política colonial da década de 60, a qual já nos referimos, que consistia em alargar a rede escolar por todo o país, tentando albergar um maior número possível de indígenas no sistema educativo, não se limitou apenas ao ensino geral. Abrangeu também o ensino técnico-profissional tendo-lhe conferido uma outra realidade que nos permite falar da implementação e expansão de um ensino técnico-profissional verdadeiro em Angola, na era colonial. Se no período antes de 1961 o ensino técnico-profissional confinava-se fundamentalmente no nível primário, a grande novidade do período da década de 60 consiste no surgimento e alargamento do nível secundário.

A título de exemplo, em 1961, a 1 de Abril, foram criados dois institutos técnico-profissionais com um estatuto de ensino médio. São os casos do instituto industrial de Nova Lisboa (Huambo) e o instituto comercial de Sá da Bandeira (Lubango). Nos anos 60 a 70 houve uma expansão de institutos técnico-profissionais nunca antes vista, e estes institutos tinham secções espalhadas quase por todas as regiões de Angola (Santos, 1998). Zau et al (2007:79) afirma que os regulamentos que regiam estes institutos médios [secundários] surgidos em 61 já existiam na metrópole desde os anos 50. Razões políticas terão estado na base do atraso da execução deste nível de ensino nas colónias⁸⁴.

a) Modelo de organização centralizado. As normas que regiam o ensino técnico-profissional nas colónias, neste caso, Angola eram centralizadas no sentido de que a sua base legal (os diplomas ou decretos legais) provinha da Metrópole (Portugal). É o caso do ensino técnico-profissional de nível médio cujo funcionamento era igual ao da Metrópole e regido por um único regulamento (Zau et al, 2007; Santos, 1998). Pelo que, o modelo era centralizado, à maneira do ensino geral primário e secundário. Ou seja, tal como noutros sectores de ensino, o Estado assumia-se como Estado-educador. Contudo, podemos falar da centralidade da regência do ensino técnico-profissional mas, ao contrário do ensino geral, não podemos concluir que tenha sido reservado para a elite. Tratando-se, principalmente do nível elementar, era reservado para os indígenas, e inteiramente virado

⁸⁴ Segundo Zau et al (2007:78), o esforço de expandir as oportunidades de aprendizagem nas colónias tinham sido negligenciados propositadamente pelo poder colonial. Sobre a educação em Angola, ver também Binji (2015).

para o trabalho, pelo menos até a década de 60, em parte como um meio para a formação do capital humano indígena.

b) Currículo centralizado e uniformizado. Tal como no ensino geral o currículo gozava de uma uniformização entre Portugal Continental e os territórios ultramarinos. Assim, Portugal e Angola na vertente do ensino técnico-profissional passaram a ter também os mesmos programas e currículos de ensino. Quanto à organização em si, em algumas ocasiões a situação não nos parece muito clara. Por exemplo, as escolas-oficinas [nesta lógica também as rurais], criadas em 1921 e reservadas para os indígenas, excluía quase na totalidade as matérias académicas (Zau et al, 2007; Santos, 1998; Instituto de Angola, 1953), facto que pode levar-nos a falar não tanto do ensino técnico-profissional mas sim de formação profissional na lógica do ensino não-formal, direccionado para o trabalho manual ou exercício de um ofício, em busca de mão-de-obra qualificada.

A passagem da escola rural ou escola-oficina a favor das escolas elementares profissionais de artes e ofícios (pelo diploma de 9 de Janeiro de 1937) e, mais tarde, o surgimento das escolas industriais e comerciais (pelo decreto-lei 37.028/1947, de 19 de Junho), trazia mais clareza quanto ao currículo no que concerne a denominação do ensino técnico-profissional. Era notório nestes cursos a ênfase no carácter académico, a par do profissional, possibilitando o prosseguimento dos candidatos para níveis médios (no caso dos alunos inscritos nas escolas elementares) ou níveis superiores (no caso dos inscritos nos níveis médios) ou ainda puderem fazer a transição do ensino técnico-profissional para o ensino liceal sem muitas dificuldades. Por exemplo, no caso das escolas industriais elementares (de carpintaria e marcenaria), os cursos eram previstos para três anos com disciplinas gerais como Português, Matemática, Religião e moral, Noções de Higiene, Tecnologia, entre outros, a par da vertente específica profissional, tendo em conta um determinado curso. Isto no primeiro ano. O segundo e o terceiro ano englobavam disciplinas complementares como a física e química, ciências naturais, geografia, história, inglês e francês, habilitando assim os alunos a ingressar nas escolas industriais e comerciais (Zau et al, 2007).

c) Função da escola. Tal como no ensino geral, em termos gerais o técnico-profissional também assentava em motivações que estão subjacentes na necessidade do

controlo social (Santos, 2000; MPLA, 1978), passividade social e manutenção da “unidade nacional” entre Portugal Continental e suas províncias ultramarinas. O processo de aculturação incumbido à escola era entendido como uma das melhores formas de preservar as colónias (Santos, 1998; Zau et al, 2007). Mas principalmente, como já tivemos ocasião de afirmar, o ensino técnico-profissional estava inteiramente virado para o trabalho, ou seja, proporcionar a cada indígena a oportunidade de adquirir um ofício.

O subsistema de formação de professores é também entendido por muitos como fazendo parte do ensino técnico-profissional. Mas pela sua complexidade, achamos por bem abordar esta vertente de uma forma separada até porque, nos documentos que fundamentam os sistemas educativos nacionais, a formação dos professores também tem merecido uma abordagem particularizada pela sua complexidade.

1.3 - A formação dos professores do ensino geral e técnico-profissional

Santos afirma que durante muito tempo, ou seja, praticamente “durante quase todo o período da dominação portuguesa, Angola careceu de estabelecimentos de ensino que formassem pessoal docente” (Santos, 1998:635). Nos primeiros anos, os professores que se encarregavam do ensino eram oriundos da Metrópole. As primeiras escolas oficiais para formar professores do ensino primário, chamadas escolas do magistério primário, só apareceram na década de 60.

Mas “cerca de vinte anos antes, tinham sido postos a funcionar os primeiros estabelecimentos de formação docente, as chamadas escolas do magistério rudimentar, que podem ser consideradas como antecedentes das futuras escolas de habilitação de professores de posto” (Santos, 1998:635).

O magistério primário foi instituído a 11 de Maio de 1962. E, na altura, criaram-se duas escolas: uma na cidade de Silva Porto (actual cidade do Kuito-Bié) e outra na de Malange. Esta última, um ano depois, foi transferida para Luanda, por ter tido pouca adesão por parte da população estudantil (Santos, 1998:524). Era o começo da história da formação dos professores do magistério primário em Angola, uma formação que, em termos organizacionais, estava sob a alçada dos estabelecimentos congéneres de Portugal

Continental. É difícil avançar um número exacto de professores formados nestas escolas. Mas certo é que até à data da independência (1975), Angola só possuía cinco estabelecimentos do magistério primário. Os professores formados nestas escolas ocupavam-se do ensino primário.

Não é muito claro o procedimento da formação dos professores que se ocuparam da área profissional nas escolas-oficinas ou técnico-profissionais, facto que pode levar-nos a concluir que em muitos casos optou-se por uma formação tácita desses professores quanto à pedagogia do ensino. Ou seja, podemos supor que na prática, tal como acontece actualmente, para a docência em áreas técnicas optava-se por profissionais que desempenhassem já actividades nessas áreas. Ou seja, previa-se que os docentes em áreas técnicas fossem técnicos que desempenhavam actividades profissionais. Contudo, Santos em termos gerais fala da formação dada aos professores que se ocupavam do ensino nas escolas-oficinas. São os professores de posto⁸⁵. Enquanto os professores do ensino primário eram destinados ao ensino no meio urbano, os de posto eram destinados aos meios rurais (Santos, 1998:640).

A preparação dos professores de posto não era tão completa quanto poderia desejar-se, sobretudo, comparada com a dos professores do ensino primário. Tendo em conta o que os esperava, Santos afirma que adquiriam as bases literárias aceitáveis e condições consideradas satisfatórias, atendendo ao condicionalismo que se vivia no território (Santos, 1998:638). O ingresso era reservado, pelo menos, aos que tivessem a quarta classe concluída, ou seu equivalente. O curso tinha a duração de quatro anos e era inteiramente gratuito, inclusive o alojamento e outras necessidades (Santos, 1998:639). Até à data da sua independência, Angola contava com, pelo menos, 17 escolas de habilitação de professores de posto (Santos, 1998:639).

⁸⁵ “A sua iniciativa parece ter pertencido ao espírito clarividente de certos responsáveis pelas escolas das missões religiosas, sobretudo as católicas. Grande parte dos que cursavam estes estudos veio a prestar serviço na regência de classes mantidas nas sedes ou filiais missionárias. Algumas vezes faz-se menção da data do reconhecimento ou da oficialização, sem se definir a da sua fundação” (Santos, 1998:638). “Além da preparação básica, que consistia em ministrar aos alunos os programas do primeiro ciclo dos liceus e depois os do ciclo preparatório, os futuros professores de posto tinham lições de: Prática de Didáctica e Noções Didáctico-Pedagógicas; Legislação e Escrituração Escolares; Higiene Geral e Rural, Saúde Pública e Socorrismo (o sexo feminino tinha ainda aulas de Puericultura); Formação Portuguesa; Actividades Sociais; Trabalhos Rurais (para os rapazes); Formação Feminina (para as raparigas); Prática de Agricultura e Pecuária; Religião e Moral” (Santos, 1998: 641).

Com o alargamento da instrução universitária aos territórios ultramarinos surgiu em Angola a formação de professores para o ensino liceal. Este constituía um dos novos desafios em Angola: formar professores competentes capazes de preparar o ingresso dos alunos ao ensino superior em busca de quadros competentes e à altura de enfrentar novos desafios (Santos, 1998:639). Dos vinte cursos superiores previstos, um deles era o da formação pedagógica, preparando os professores do magistério secundário (Santos, 1998:667).

Reconhece-se o esforço empreendido pelo governo português a partir da década de 60 no que toca ao alargamento da rede escolar, sobretudo comparando este período com os anteriores. Se por um lado este esforço não deve ser ignorado, ainda que seja pelo simples facto de ter existido, por outro, não se devem olvidar os entraves que fizeram com que na altura da Independência⁸⁶ o país herdasse um quadro educativo não satisfatório. Podemos apontar alguns elementos que fazem parte deste “sistema” de entraves.

1.4 - Factores que explicam o absentismo, abandono e insucesso escolar na época colonial

Independentemente do conjunto vasto dos motivos pelos quais foi desencadeada, a extensão da rede escolar na década de 60 resultou na formação de um número significativo de quadros nativos, que viriam a ocupar postos de serviços importantes no desenvolvimento de Angola. Aí também se destaca o serviço de bolsas de estudos para Portugal Continental, como para outros países. Mas geralmente era apenas a elite angolana que mais se beneficiava desta expansão escolar (Santos, 1998; MPLA, 1978). Foram muitos os factores que fizeram com que não se alcançasse um sucesso escolar para a maioria da população angolana. Aqui apontamos os mais pertinentes:

Um deles reside no facto de só na década de 60 se terem implementado políticas que visavam a extensão da rede escolar neste “território ultramarino”. Ou seja, provou-se ser difícil fazer em tão pouco espaço de tempo o que não se fez em quase quatro séculos de

⁸⁶ “Infelizmente, o condicionalismo que se criou neste quase um quarto de século não permitiu que a semente espalhada produzisse a colheita que seria lógico esperar!” (Santos, 1998:521)

presença em Angola. Se o Salazarismo em Portugal muito pouco fez pelo desenvolvimento da educação escolar, apostando no obscurantismo cultural, não seria de esperar outro modelo de acção, em Angola e nas colónias, em geral.

Teria também contribuído para esse fracasso escolar a nacionalização do ensino que resultou na expulsão dos Jesuítas dos territórios portugueses em 1759, com a acção de Marquês de Pombal, tal como tivemos a ocasião de referir. Isto terá provocado um vazio, sobretudo, nas zonas rurais onde só o zelo da Igreja se fazia sentir, em termos de educação escolar das populações (Zau, 2002; Instituto de Angola, 1953; Zau et al, 2007). Segundo Santos (1998:640), os professores tutelados pelo Estado nem sempre aceitavam prestar serviços nas zonas rurais, as mais carecidas. O contraste, na oferta de professores, entre as zonas urbanas e rurais, e a fraca formação dos professores de posto, associado ao modelo elitista e centralizado do ensino, pelo menos no ensino geral, terá contribuído para a não redução significativa do abandono e insucesso escolar, e, por conseguinte, do analfabetismo (Santos, 1998:640; MPLA, 1978; Zau, 2002).

Um outro factor associado aos anteriores reside no facto de a maior parte da população angolana, sobretudo a indígena, possuir pouco interesse pelo ensino (Samuels, 1970; 2011). “O ensino ocupou alguns indivíduos, mas grande número deles dedicava-lhe apenas uma parte do seu tempo e devotação, sustentando outras actividades práticas que, em regra, ofereciam maiores vantagens económicas, mais vultosos rendimentos financeiros ou pecuniários” (Santos, 1998:635).

Segundo Zau et al (2007) muitas escolas em Angola, tanto as do ensino geral como técnico-profissional, terão fechado ou deslocado do local inicial principalmente por falta de alunos⁸⁷. Outros casos deveram-se à sua má gestão. Ou seja, também houve pouco interesse, em dados momentos, por parte dos responsáveis públicos pela educação, em criar nos agentes de ensino uma verdadeira dedicação pela escola no que concerne à sua qualidade. Nesta linha se enquadram os exames de admissão ao liceu: houve pouca preocupação para facilitar a acessibilidade dos candidatos. Os exames de admissão ao liceu

⁸⁷ Por exemplo, a antiga Escola Principal de Luanda tinha a finalidade principal de preparar indivíduos que pudessem, depois, ser encarregados da regência de escolas; no entanto, os objectivos em vista não foram atingidos: houve pouca aderência por parte da população-alvo. Foi também o caso da primeira escola do magistério primário criada em Malange em 1962: esta, por falta de frequência, devido ao desinteresse da população, teve de ser transferida para Luanda (Santos, 1998:635-636).

estavam, ou concentrados nos distritos onde houvesse liceus, ou exigia-se no mínimo vinte candidatos para que pudessem realizar-se nas câmaras municipais (Santos, 1998:323). Isto dificultava a vida dos candidatos.

As despesas escolares constituíam um outro factor que impedia muitas famílias modestas de levar os seus filhos à escola, por dificuldades em cobri-las. Trata-se de uma discriminação de origem económica (MPLA, 1978: 11; Zau, 2002:72). Sem dúvida, a guerra também impediu o desenvolvimento de muitos projectos no sector da educação, bem como a mobilidade de professores tanto os de origem europeia como os indígenas. Por motivos políticos ou de insegurança reinante no território, os professores abandonavam os seus postos de trabalho. Na altura da independência, muitos tiveram que abandonar o país (Santos, 1998:656-657; MPLA, 1978)⁸⁸.

Estes e outros factores tiveram um impacto expressivo no sistema educativo de então. O resultado espelha-se na herança recebida na altura da Independência, em 1975. Dados estatísticos apontam que em 1973, dois anos antes da Independência, Angola tinha 512.942 alunos matriculados no ensino primário e 72000 no ensino secundário. Quanto ao ensino superior, em 1974, Angola tinha 4176 alunos matriculados. Nestes números estão incluídos tanto os alunos indígenas como os de origem europeia (MPLA, 1978:8-9). A população angolana calculava-se em mais de 4,5 milhões de habitantes.

Com a revolução dos cravos (25 de Abril de 1974), Portugal continental conheceu uma viragem de página: abriam-se as portas para o ensaio de um novo modelo de ensino. Trata-se do modelo democrático e descentralizado (Formosinho et al, 2000). Em 1975 Angola tornou-se independente, depois de quase cinco séculos sob o domínio colonial. E herdava uma população da qual 85% era analfabeta (Espírito Santo, 1999:164) e uma rede escolar onde a maioria das infra-estruturas estava concentrada nas grandes cidades como Luanda, Benguela, Nova Lisboa (Huambo) e Sá da Bandeira (Lubango) (MPLA, 1978; Espírito Santo, 1999). A mudança política de Angola que consistiu na sua auto-determinação foi seguida de uma reforma educativa (1975-1992). À luz do nosso objecto de estudo, vamos de seguida descrever em que consistiram as políticas educativas tanto no

⁸⁸ Recorde-se que a guerra se tinha intensificado nos últimos anos da década de 60 e principio da de 70 até à altura da Independência.

ensino geral bem como no técnico-profissional na era pós-colonial.

2 – Ensino geral e técnico profissional na época pós-colonial (1977-1992)

Durante este período Angola careceu de uma lei de bases que orientasse o sistema educativo. Um documento elaborado pelo Partido MPLA, na altura já no poder, «Princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na RPA», e assumido pelo Ministério da Educação, serviu de suporte político do sector da educação.

Já durante o conflito armado em vista à autodeterminação de Angola, os movimentos políticos tinham como um dos objectivos não só a tomada do poder político e administrativo, mas também a erradicação de todos os vestígios do colonialismo. Assim, no âmbito da educação, pretendia-se erradicar a cultura e a educação colonial, reformulando o então sistema de ensino (Programa e Estatuto do MPLA nas décadas de 70 e 80). A autodeterminação de Angola constituiu um momento favorável para a implementação da reforma educativa há muito almejada. E a precária situação educacional herdada do colonialismo acelerou o processo da reforma, a reforma que vigorou durante a 1.^a República Angolana (República Popular de Angola), cuja linha ideológica foi marxista-leninista.

Com algumas particularidades, esta reforma educativa não foge do contexto geral das mudanças desencadeadas nos países africanos que ascenderam à autodeterminação nas décadas de 60 e de 70. Os primeiros anos da independência foram marcados por uma ligeira continuação do sistema educativo colonial até que, em 1977, altura que se realizou o I Congresso do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), foi aprovado o diploma orgânico que atribuía ao Ministério da Educação de Angola (MED) a competência de implementar a política educativa definida e aprovada neste mesmo congresso.

Extintos os antigos organismos tais como a «Direcção-geral do Ensino, Direcção-geral de Assuntos culturais, Direcção-geral da Juventude e Desportos, Inspeção de Educação, e Repartições Escolares», órgãos herdados do antigo sistema educativo, o MED fora encarregue, de entre outras tarefas: a) definir e estruturar o sistema de ensino mais conveniente para o País, de acordo com os princípios fundamentais do MPLA; b) planificar

e organizar a alfabetização de todo o povo angolano; c) planificar, organizar e executar as principais tarefas de seguimento da alfabetização; d) criar as condições para que todas as crianças em idade escolar fossem efectivamente escolarizadas; e) formar e recrutar os professores necessários para que se generalizasse o ensino em todo o país; f) elevar constantemente a qualidade do ensino; g) manter um intercâmbio activo com os países amigos e organizações internacionais, no campo da educação e investigação científica (ver Diário da República de Angola, 15.03.1977, artigos 1.º e 21.º).

2.1 – Fundamentos da Reforma educativa da 1.ª República

A Reforma educativa da 1.ª República tinha como base de orientação as ideias do programa combativo do MPLA, bem como outros documentos, sobretudo os que espelhassem os «Princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na R.P.A.» emanados do 1.º Congresso do Partido.

Em resposta à elevada taxa de analfabetismo herdada do sistema educativo antigo, o Estado angolano comprometia-se a massificar o ensino, e torná-lo obrigatório e gratuito no seu nível primário. Ou seja, nos quatro primeiros anos do ensino de base. A reforma cingia-se a duas vertentes: *a quantitativa*, generalização do ensino a todo o povo, aumentando as instituições escolares, sobretudo, nas zonas rurais; *e a qualitativa*, que consistia em rever as estruturas e sua articulação, os conteúdos de ensino, a orientação, os planos e programas de estudos (MPLA, 1978). Reza a primeira Constituição de Angola que o Estado angolano é laico (CEAST, 1976), e, por conseguinte, laicizou-se o ensino e a educação (MPLA, 1978). Fruto da linha ideológica do país, foi proibido o ensino particular ou privado, e a exemplo da “reforma pombalina” (Santos, 1998) foram novamente nacionalizadas todas as estruturas de ensino da Igreja, sobretudo, as da Igreja Católica (CEAST, 1987:22; ver também Ngaba, 2008).

O sistema educativo da 1.ª República edificou-se nos princípios educativos do socialismo científico marxista-leninista:

“Os fundadores do socialismo científico, MARX e ENGELS, e o seu continuador, LENINE, formularam certas exigências de base e esquematizaram

as características fundamentais da educação e da instrução na sociedade socialista. [...] Compreendendo a sua ideia e sobre as bases que eles formularam, edifica-se hoje o sistema de educação e instrução de todos os países que engajaram na via do desenvolvimento socialista. [...] Partindo do princípio que, na República Popular de Angola, o objectivo estratégico é a instalação do Poder Popular, a política educacional só se pode basear nas premissas do socialismo científico como ideologia e concepção do mundo, ao serviço da instalação da Democracia Popular e construção do socialismo” (MPLA, 1978:16-22).

O novo sistema educativo compreendia, praticamente, três subsistemas fundamentais: subsistema do Ensino de base; Subsistema do Ensino Secundário (Médio e Pré-Universitário); e o Subsistema do Ensino Superior.

O Subsistema do Ensino de base compreendia duas estruturas: a formação regular e a formação de adultos. Ao contrário do antigo sistema de ensino, aqui a **estrutura de formação regular** do ensino de base era formada por oito classes, divididas em três níveis de formação: um primeiro nível de quatro classes (ensino primário), um segundo nível de duas classes, e um terceiro nível também de duas classes. Assim, o ensino de base compreendia a [1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a], [5.^a, 6.^a], [7.^a, e 8.^a] classe. Tinha como objectivos principais dar ao aluno: a) os conhecimentos e o mecanismo de pensamento necessário para a compreensão dos fenómenos naturais e sociais que o rodeavam; b) a adequada utilização dos instrumentos do conhecimento, para que no futuro pudesse estar apto ou a adquirir uma profissão, ou prosseguir com os seus estudos. Suponha-se que as crianças nele ingressassem aos 6 anos, e o terminassem aos 14 anos.

A estrutura de formação de adultos, como o próprio nome o diz, era destinada a formação de adultos. Ou seja, visava corresponder aos anseios daqueles que durante a sua “fase de infância” ou não frequentaram a escola, ou tiveram algum tipo de insucesso escolar. Tinha como objectivo principal dar ao aluno adulto os instrumentos de base do acesso ao conhecimento. Estava organizado em doze semestres. Concluídos os quatro primeiros, esperava-se que o adulto tivesse a mesma bagagem que uma criança que terminou o primeiro nível do ensino básico regular, e concluídos os doze semestres,

esperava-se que o adulto tivesse o mesmo nível de conhecimentos da criança que terminou a 8.^a classe (MPLA, 1978).

O Subsistema do Ensino Secundário (Médio e Pré-Universitário) compreendia praticamente três estruturas: a do Ensino médio (ou seja, o ensino técnico-profissional), a do ensino Pré-Universitário (ou seja, o ensino regular ou geral) e a da Formação profissional. **Quanto ao ensino médio ou técnico-profissional**, seguia o ensino de base (técnico-profissional ou regular) e englobava, em geral, quatro classes que correspondiam a 9.^a, 10.^a, 11.^a, e a 12.^a Classe.

Se, por um lado, o Ensino Médio foi instituído em resposta à carência de quadros que o País vivia, assim tornava-se um meio pelo qual se poderiam adquirir técnicos qualificados em tão pouco espaço de tempo, por outro, reconhecia-se que era necessário e urgente para o País a formação de técnicos superiores. Assim, instituiu-se o **Ensino Pré-Universitário (PUNIV)** que constituía a via mais rápida de acesso ao Ensino Superior. Inicialmente estava organizado em quatro semestres (dois anos), depois passou para seis (três anos). Aí eram leccionadas somente as disciplinas fundamentais dos cursos em que se iam depois inscrever no ensino superior. Dividia-se em duas áreas: a de ciências exactas e a de ciências sociais. De início o ingresso era reservado, sobretudo, aos estudantes que terminassem o ensino de base com uma idade muito avançada. Tinha surgido a título provisório e reservado a estes estudantes. Mas mais tarde passou a título definitivo e o acesso estendeu-se a todos os estudantes obedecendo os requisitos normais: como a vontade do candidato e, sobretudo, a inclinação e necessidade do país (MPLA, 1978; MED, 1995:47-52).

Este Subsistema compreendia também **a formação profissional**. Ou seja, dentro do Ensino Médio, existiram escolas destinadas à formação de trabalhadores qualificados. A estrutura dos ciclos obedecia à do ensino de adultos. O ingresso nestas escolas era reservado a trabalhadores que necessitassem de um aperfeiçoamento profissional ou ainda àqueles adultos que, por questões de idade, tinham abandonado o ensino regular para se empregarem. Esta formação era orientada pelo MED, mas em colaboração com os organismos de tutela dos trabalhadores (MPLA, 1978).

O terceiro Subsistema é o do Ensino Superior. Este foi constituído por Institutos Superiores que formavam a Universidade de Angola, antiga Universidade de Luanda, actualmente Universidade Agostinho Neto.

O Ensino Universitário estava estruturado em dois níveis: o primeiro que compreendia três anos e outorgava o grau de bacharel, e o segundo de dois anos, outorgava o grau de licenciatura. O ingresso era assegurado aos estudantes com o Ensino Médio ou Pré-Universitário concluído ou ainda o seu equivalente (Id., Ibid.). O seguinte quadro elucida de uma forma sintética a estrutura do sistema Educativo da 1.ª República:

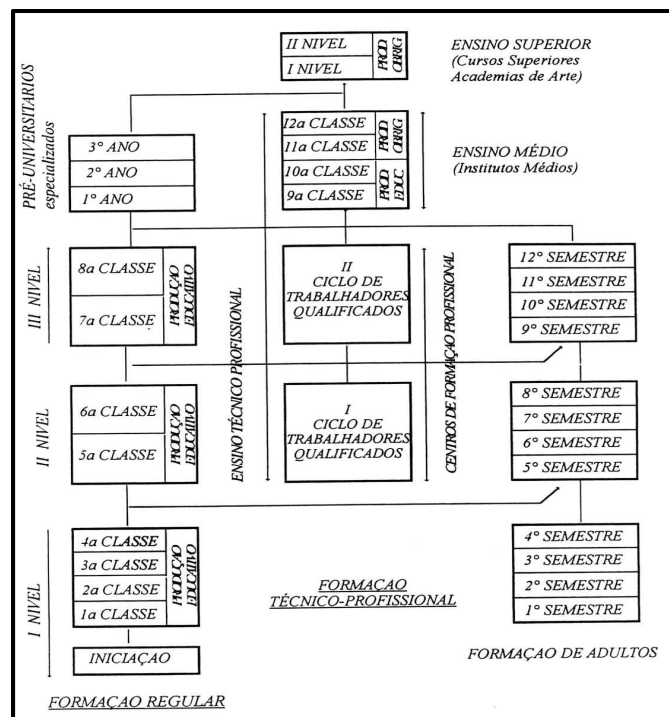


Figura n.º 7 - Estrutura do Sistema educativo da 1.ª República. Fonte: MED: Gabinete da Reforma educativa/ PQNRSE

É importante dizer que o sistema de ensino da 1.ª República para fazer face à falta de estruturas suficientes de formação de quadros no país, adoptou um serviço de bolsas de estudos no estrangeiro, dentro da política de cooperação internacional consagrada nos «Princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na RPA». Este serviço de bolsas de estudos, que funcionou como um subsistema do sistema educativo, abrangia diversos tipos de cursos. O ingresso era reservado aos alunos, quer do ensino de

base e secundário, bem como do ensino superior, com uma classificação média igual ou acima de 14 valores.

2.2 – A Organização do Ensino na 1.ª República: ensino regular de base e secundário

Segundo a figura n.º 7 que acabamos de descrever, faziam parte do ensino regular ou ensino geral, a estrutura do Ensino de base regular (como o próprio nome o diz) e a do PUNIV. Ambas as estruturas estavam encarregadas de proporcionar aos alunos conhecimentos gerais, teoricamente para o prosseguimento dos seus estudos: o ensino de base regular garantia o acesso ao ensino médio ou PUNIV, e este garantia o acesso ao Ensino Superior. Embora a estrutura do Ensino Médio proporcionasse uma vertente de formação geral e constituísse também um meio para o acesso ao Ensino Superior, ela é, principalmente, técnica e foi criada para colmatar a carência do pessoal técnico no País.

Apesar de o presente estudo, como já nos referimos anteriormente, se dedique somente a estrutura do Ensino Regular ou Geral (Ensino de Base Regular e PUNIV) as considerações que seguem podem ser generalizadas a todo Subsistema do Ensino de Base, bem como a todo Subsistema do Ensino Secundário (que, além da estrutura do PUNIV, engloba também a do Ensino Médio. Exceptuamos, neste caso, a estrutura da Formação-Técnica cuja organização se regia por diploma próprio).

a) Modelo de organização elitista e centralizado. Tal como nos outros sectores do País, o sector da Educação tinha uma estrutura piramidal com base, assim, no modelo organizacional elitista e centralizado. Todas as estruturas deste sector funcionavam sob uma dependência vertical. Em todos os níveis a estrutura orgânica previa os órgãos encarregues das responsabilidades administrativas e de gestão. Sob a autoridade do Ministro (e este sob a do Conselho de Ministros) o sector da educação disponha de vários Departamentos Nacionais tutelados por Directores. Estes tinham sob as suas responsabilidades os Delegados ou Directores provinciais. Por sua vez, os Delegados ou Directores provinciais tinham sob as suas responsabilidades as Delegações municipais; e estas, as Coordenações Comunais e os Directores das escolas. E na escola tudo desembocava na figura do Director; em termos práticos, no topo da pirâmide estava o

Ministro (MPLA, 1978; Diário da República, 15.03.1977; MED, 1995:25; Santo, 1999:158). Tendo sido nacionalizadas todas as instituições de ensino, mais uma vez, surgia em Angola um sistema de ensino sob o prisma de Estado-educador. Assim, cumpria-se o programa maior do MPLA, que dizia que “a instrução pública será da competência do Estado e estará sob a sua orientação directa” (MPLA, Programa e Estatuto [*sem ano*]:7).

b) O currículo centralizado e unificado. Como consequência de um ensino sob o modelo elitista e centralizado, tanto os programas de ensino, como a sua calendarização, na 1.^a República, estavam padronizados para todo o país independentemente da situação sócio-económica das regiões ou dos estudantes. Trata-se de um currículo nacional, uniforme e padronizado. No que concerne às disciplinas curriculares, ao contrário do tempo colonial, foram adaptadas às condições e necessidades de Angola. As disciplinas que tratavam de Geografia e História de Portugal deixaram de fazer parte do currículo nacional e foram substituídas por outras que tratavam de realidades locais.

Os programas escolares foram adaptados à realidade local e “marcados pela orientação político-ideológica que prevaleceu depois da Independência” (MED, 1995:35). Foram substituídas as disciplinas de Religião e Moral ou Doutrina Moral e Cristã por outras de âmbito político-ideológico com intuito de difundir a ideologia marxista-leninista e ideais nacionalistas (MPLA, 1978:7;15;44). Assim, desapareceram do currículo nacional disciplinas como a História e Geografia de Portugal, Portugalidade, Doutrina Moral e Cristã, e apareceram outras como História e Geografia de Angola, Ciências Políticas (com incidência nas políticas socialistas), Economia Política, Marxismo-leninismo, etc. (CEAST, 1977:9).

Peterson afirma que “Angola é um dos raros países em África que tinha ambições traduzidas em programas concretos. [...] Contrariamente à situação que aconteceu em muitos países de África, Angola tinha concebido novos programas de ensino básico e médio, colocando-os nas mãos dos professores três anos após a sua independência” (Peterson, 2003:57).

c) Função da escola. As pretensões de pôr a educação ao serviço dos interesses revolucionários já reinavam no seio dos Partidos Políticos em Angola desde a luta de

libertação e fora ensaiada nos territórios sob o domínio destes Partidos (MPLA, 1978:14)⁸⁹. Durante o período da 1.ª República, a educação esteve ao serviço das “necessidades, exigências e da realidade da RPA” (MPLA, 1978:27). A implantação do socialismo e a luta contra a alienação colonial, a formação de quadros, a unidade nacional, foram consideradas como realidades necessárias para o País. Assim, entre outros fenómenos, a escola esteve ao serviço:

- ✓ Da difusão da ideologia socialista e comunista: “Na sociedade socialista, a educação e instrução transforma-se [...] em instrumento de transformação comunista da sociedade, portanto, a educação e instrução tornam-se parte integrante da luta pelo socialismo”. “[...] a escola engajar-se-á e participará no trabalho comum da edificação da Pátria Angolana, forte, próspera e socialista e agirá activamente sobre o seu meio e sobre o seu desenvolvimento” (MPLA, 1978:17; 32);
- ✓ Da formação de quadros: “A condução da política da reforma educativa e transformação do sistema escolar, deve-se definir e aprofundar no campo da formação de quadros profissionais [...]” (MPLA, 1978:24). Daí o esforço político empreendido na massificação dos Institutos Médios que tinham como uma das finalidades “garantir a toda a comunidade social e a todos os sectores de actividade nacional o afluxo contínuo de quadros técnico-profissionais de diversos perfis” (MPLA, 1978:33);
- ✓ E da manutenção da unidade nacional⁹⁰: a unidade nacional e a oposição a toda tentativa de divisão do povo angolano já faziam parte do “Programa Maior” do Partido no Poder e dos princípios da Carta Magna da RPA. Considerando o facto de que Angola é constituída por povos de culturas, línguas e histórias diferentes, e que no período pós-independência vivia o risco de esboroamento

⁸⁹ “O primeiro e o principal princípio da escola do MPLA era o da sua ligação total com a luta pela sobrevivência. E aqui aparece a integração mais ampla que uma escola pode atingir dos diferentes sectores educativos: formação política, actividade política, formação militar, actividade militar, produção de bens alimentares, ensino das ciências e da luta, recriação da vivência da guerra, da produção e da actividade política” (MPLA, 1978:14).

⁹⁰ Recorde-se que Angola viveu um conflito armado que durou décadas entre os três mais importantes movimentos políticos que participaram na luta armada para a autodeterminação de Angola. São o Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA), a Frente Nacional para a Libertação de Angola (FNLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA).

da unidade nacional, a aplicação de uma política educativa “coerente” em todo o território nacional; um currículo idêntico de formação para todos os cidadãos; e a transmissão de um património comum e valores considerados como fundamentos da identidade cultural e moral de Angola, acabam por ser um sinal de que o sistema nacional de ensino da 1.^a República foi um instrumento de manutenção da unidade nacional. Lemas como “*de Cabinda ao Cunene um só povo e uma só nação*” frequentemente proclamados nas paradas escolares, e os processos de encaminhamento de estudantes do ensino médio que distribuíam os alunos por toda Angola, “de uma província para a outra, de Cabinda ao Cunene” (Peterson, 2003:61) reforçam a tese de que a escola tenha sido um verdadeiro instrumento de unidade nacional.

2.3 – A Organização do Ensino técnico-profissional na 1.^a República: ensino de base e secundário

É importante considerarmos que o ensino técnico-profissional, tal como na era colonial, englobava o nível básico (elementar) e secundário. No nível básico era ministrado em escolas especializadas de ensino básico instituídas para o efeito. E no secundário em Institutos especializados de tipo Médio. Estes Institutos eram especializados desde a 9.^a Classe. Tinham como objectivos fundamentais: a) formar técnicos médios em áreas que interessassem ao desenvolvimento sócio-económico do País; b) e dar prosseguimento dos conhecimentos gerais que permitissem o ingresso ao Ensino Superior. Ou seja, era dada em paralelo uma formação geral e técnica. A formação dos professores do ensino de base estava a cargo dos Institutos Médios, em particular, dos Institutos Médios de Educação (INE) ou Institutos Médios Normais (IMN)⁹¹.

O ingresso no ensino técnico-profissional secundário era assegurado a todos os alunos, jovens e adultos, que tivessem o ensino de base concluído. Mas teoricamente

⁹¹ Pela sua complexidade e importância na educação essa área será tratada em separado tal como temos vindo a fazer. Assim, desenvolveremos este assunto nos pontos seguintes.

esperava-se que os jovens nele entrassem com a idade mínima de 14 ou 15 anos e o concluíssem com 18 ou 19 anos (MPLA, 1978; MED, 1995:39-44).

Numa primeira fase, criaram-se vários Institutos tais como: Institutos Politécnicos (que formavam técnicos médios em mecânica e electricidade), Institutos Agrários (para a formação de técnicos na área da agronomia, Zootécnica, e Veterinária), Institutos Normais de Educação (para a formação de professores do ensino de base, ou seja, ensino primário), Institutos Mineiros (para os ramos extractivos, sobretudo a extracção do Petróleo), Institutos de Construções (para a formação de técnicos médios de construção civil, estradas, pontes, desenho, etc.), Institutos de Saúde (para a formação de técnicos ligados a medicina, saúde pública, análises clínicas, operadoras de RX, etc.), Institutos de Planificação, Gestão e Administração, Institutos Industriais (para formar técnicos de Química, Electricidade e mecânica), Institutos de Economia (para formar técnicos de contabilidade e finanças), (MPLA, 1978:39-40), Institutos de Pescas e Institutos de Jornalismo (Zau et al, 2007).

a) Modelo de organização elitista e centralizado. A estrutura que regia o ensino geral era a mesma que se encarregava do ensino técnico-profissional, e sob o mesmo modelo, pese o facto de este constituir um subsistema próprio. Assim, em termos gerais e sobretudo teóricos, também podemos considera-lo, quanto à sua organização, como elitista e centralizado com componentes semelhantes às do ensino geral. Uma organização que piramidalmente tinha no topo a figura do Ministro e na base a figura do senhor director da escola.

Contudo, este “elitismo e centralismo”, no caso do ensino técnico e profissional não pode ser visto de uma forma linear porque esta componente de ensino, por muito tempo, foi a porta de salvação para muitos excluídos do ensino regular. Ou melhor, enquanto a elite primava em ingressar os seus filhos no ensino regular, que prepara os estudantes para o acesso rápido e directo ao ensino superior, a classe baixa e média baixa, bem como aqueles que não obtinham sucesso escolar no ensino regular, recorriam ao ensino técnico e profissional.

b) Currículo centralizado e uniformizado. Como no ensino geral, tratava-se de um currículo nacional, uniforme e padronizado, fruto do modelo organizacional do então

ensino. Os programas também eram “marcados pela orientação político-ideológica que prevaleceu depois da Independência” (MED, 1995:35; MPLA, 1978:7;15;44). Em relação ao tempo colonial, muitos cursos foram substituídos por outros, estes aparentemente considerados como os mais úteis ao país. Desse modo desapareceram do currículo nacional, ou seja ficaram para a história, alguns dos tradicionais cursos, tanto do nível elementar como do nível médio, como os casos de carpinteiro-marceneiro, serralheiros e outros, enquanto os institutos industriais e comerciais revestiam-se com novas máscaras, novos simbolismos e novos desafios.

Peterson, até certo ponto, reconhece que a organização curricular no pós independência terá melhorado significativamente (Peterson, 2003:57). A exemplo do que acontecia no tempo colonial, e universalmente válido até aos dias de hoje, o currículo assentava numa formação técnico-profissional (tendo em conta a opção escolhida) e numa instrução académica capaz de possibilitar o prosseguimento dos estudos num outro nível, médio ou superior, conforme o grau académico anterior.

c) Função da escola. Quanto à função do ensino técnico-profissional, destaca-se mais o facto de ter estado ao serviço do técnico-funcionalismo: visava sobretudo a formação de quadros profissionais capazes de impulsionar o desenvolvimento económico do país em pouco tempo (MPLA, 1978:24). Daí a massificação do acesso aos Institutos Médios. Pretendia-se, tal como já tivemos a ocasião de afirmar, que toda a comunidade social angolana e a todos os sectores de actividade económica não carecessem de “quadros técnico-profissionais de diversos perfis” (MPLA, 1978:33).

Recorde-se que o Ensino Médio (ou técnico-profissional) foi instituído em resposta à carência de quadros que o País vivia, e a título provisório. Assim, tornava-se num meio pelo qual se poderiam formar técnicos “qualificados” em tão pouco tempo. Destaca-se também o seu papel de unidade nacional na medida em que, tal como no PUNIV, os processos de encaminhamento de estudantes distribuía-se por toda Angola, “de uma província para a outra, de Cabinda ao Cunene” (Peterson, 2003:61).

2.3 – A Formação dos professores do ensino geral (básico e secundário) e técnico-profissional (básico e secundário)

Como temos vindo a fazer perceber, projectar uma reforma educativa implica sempre o envolvimento dos professores, um envolvimento que requer informação, negociação e sobretudo formação. Na reforma educativa da 1.^a República a formação dos professores foi considerada prioritária e passo necessário, sendo mesmo o primeiro, para a “radical transformação do ensino” de então (MPLA, 1978:45).

Os Institutos Médios tinham uma componente de educação que formava profissionais deste ramo. Trata-se do Instituto Normal da Educação (INE). Os Institutos Médios de Educação, estabelecimentos de ensino de grau médio, tinham como objectivo formar técnicos médios profissionais de ensino: sobretudo professores. O nível de ensino aí adquirido era correspondente aos Institutos Médios de outros ramos. A exemplo dos outros Institutos, o ensino era administrado em quatro anos (9.^a, 10.^a, 11.^a, 12.^a Classe). Os últimos dois anos eram reservados à especialização técnica em duas ou uma determinada cadeira: Matemática/Física, Biologia/Química, Geografia/História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Francesa, e Educação Pré-escolar.

O ingresso era reservado aos estudantes com a 8.^a Classe concluída. Os professores aí diplomados estavam capacitados para leccionarem no Ensino de base: integralmente nas quatro primeiras classes, e duas disciplinas nas últimas quatro classes, ou então no ensino das línguas (MPLA, 1978:45; MED, 1995:41).

Tal como no sistema educativo colonial, a formação dos professores do ensino secundário estava reservada aos Institutos Superiores. Ou seja, aos Institutos Superiores de Ciências de Educação (ISCED). Tanto a estrutura do seu funcionamento como a do ingresso dos estudantes era conforme ao modelo clássico (MPLA, 1978). Os futuros professores do ensino médio no ISCED podiam especializar-se em Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Sociologia, Português, Inglês e Francês.

Dos poucos quadros que o ensino colonial tinha, muitos deles tiveram que abandonar o país na altura da Independência. A fuga massiva destes quadros, boa parte

com justificações políticas, deixou o sistema educativo carente de professores. Nem os Institutos Médios de Educação, nem os Institutos Superiores eram capazes de, em tão pouco tempo, formar quadros suficientes que suprissem as necessidades do país orientado para a massificação do ensino. Assim, para fazer face a este fenómeno instituiu-se o Curso de Formação Acelerada de Professores (CFA).

Este curso visava formar agentes de ensino a curto prazo para leccionarem sobretudo nas quatro primeiras classes do ensino de base (1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a Classe). O ingresso era reservado a jovens que tivessem pelo menos a 6.^a Classe concluída. No começo tinha a duração de um ano (MPLA, 1978). Em 1986, ao dar lugar ao curso básico de formação docente (CBFD), passou a ser administrado em dois anos (Peterson, 2003:51) e outorgava o diploma de 8.^a classe.

Estas Instituições de ensino, em particular os Institutos Médios de Educação, estenderam-se por todo o país para facilitar a formação de professores em grandes quantidades (Peterson, 2003:51). Pelo menos em cada província existia um destes institutos. A formação dos professores englobava aspectos académicos e políticos. Ou seja, o perfil do professor devia constituir-se não somente pela parte académica mas também pela de activista político, estando assim capacitado a difundir a ideologia marxista-leninista na escola e na comunidade: “os professores terão de entender perfeitamente o que é a educação socialista, colectiva e livre, para que possam aplicá-la na prática” (MPLA, 1978:45)⁹².

Essa formação para o ensino contemplada nos institutos médios e básicos de educação visava capacitar professores apenas nas áreas académicas, ou seja, em matérias que não fossem técnico-profissionais. Ou melhor, essa formação visava apenas capacitar professores para o ensino regular. Isto leva-nos a concluir que a capacitação para o ensino de matérias técnico-profissionais era acima de tudo uma capacitação também tácita, tal como era no período colonial. Ou seja, optou-se mais uma vez por uma formação tácita desses professores quanto à pedagogia do ensino de matérias técnico-profissionais. Os

⁹² Diz ainda este documento que “o professor não é apenas um mestre que ensina a ler e a escrever. É, antes de tudo, um quadro político que deve dinamizar todas as iniciativas positivas da comunidade em que está inserido, quer sejam políticas, económicas, sociais ou culturais. O professor de novo tipo é um activista que faz as massas anteverem a nova sociedade que elas irão construir” (MPLA, 1978:45). Sobre o assunto, ver também Peterson (2003:53).

professores eram recrutados no mundo profissional, num sector de actividades onde se inseria a formação a ministrar. Na sua maioria esses professores vinham dos países do antigo Bloco do Leste, fruto da cooperação internacional do sector da Educação.

O intercâmbio com os países amigos e organizações internacionais, no campo da educação e investigação científica, não se confinou apenas ao envio de bolseiros angolanos para o exterior do país. Para suprir a fuga massiva de quadros na época da independência, foram recrutados técnicos estrangeiros que se ocuparam do ensino, sobretudo nas áreas técnicas e de formação de formadores. Na sua maioria ocupavam-se do ensino secundário e superior (MED, 1995).

2.4 – Cifras sobre o estado do ensino na 1.ª República

Em 1977, dois anos após a Independência, e um ano antes da aplicação da reforma educativa, o país já registava uma melhoria quantitativa significativa em termos da escolarização. Contribuiu para isto a massificação do ensino, sobretudo o carácter obrigatório e gratuito do ensino primário e o sistema de bolsas internas que outros escalões de ensino beneficiaram. Assim, em termos práticos, passou a ser gratuito o ensino para todos. A tabela que segue aponta alguns dados quantitativos relacionados a educação na 1.ª República quanto ao ensino primário.

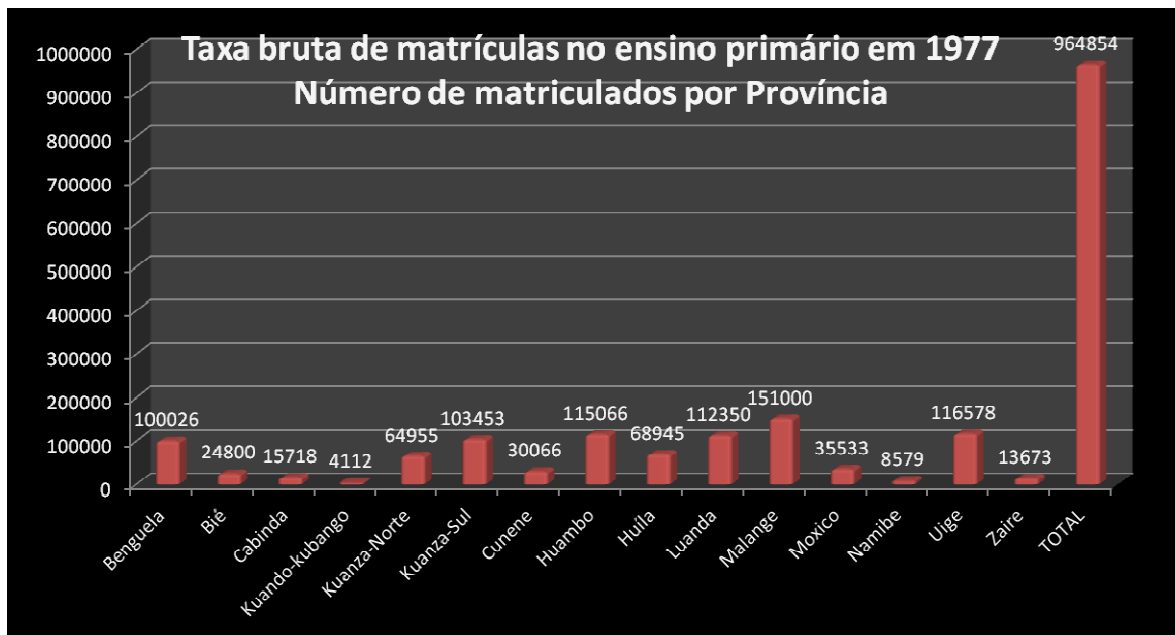


Figura n.º 8 - Fonte : Ministério da Educação/ Gabinete do Plano, citado por Zau, 2002:71

Do total de alunos matriculados no ensino primário em 1977 (=1. 026.291), 39,2% era do Pré-primário⁹³, 29% da 1.ª classe, 15,7% da 2.ª classe, 9,3% da 3.ª classe, e 6,8% da 4.ª classe (Zau, 2002:72). Esse crescimento dos números relacionados as matrículas dos alunos verificou-se em paralelo com a evolução de projectos de construção de escolas. Em 1984, Angola contabilizava já pelo menos 6.120 escolas de feitios diversos, só no ensino regular. A tabela que segue nos apresenta os dados quantitativos das matrículas efectuadas entre 1981 e 1985 no ensino regular.

⁹³ O pré-primário tinha sido instituído para as crianças com fraco domínio da língua portuguesa, servindo, neste caso, de ano de preparação do ingresso ao ensino primário e de adaptação a escola. Não tinha carácter obrigatório.

Taxa bruta de escolarização. Estado de Matrículas: Ensino Regular						
ANO LECTIVO:						
PROVÍNCIAS	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	MATRÍCULA MÉDIA
Cabinda	22.222	18.124	27.243	25.669	28.193	24.290
Zaire	26.789	25.869	30.765	29.510	23.723	27.331
Uíge	201.976	205.351	208.111	205.123	186.102	201.333
Luanda	145.281	19.542	191.026	22.075	221.965	194.178
K. Norte	99.396	104.402	103.655	95.576	70.012	95.612
K. Sul	168.373	165.749	128.925	67.583	33.249	119.197
Malange	167.037	193.681	189.772	169.127	131.858	170.275
Lunda-Norte	66.052	67.746	61.711	25.503	21.561	48.515
Benguela	136.635	126.588	155.590	180.511	137.326	177.227
Huambo	232.454	232.504	161.195	142.259	105.461	174.775
Bié	127.834	129.396	112.487	63.806	65.007	99.706
Moxico	55.814	60.779	58.676	27.767	.....	50.759
K Kubango	10.751	10.332	12.377	11.235	9.838	10.907
Namibe	19.944	20.984	19.022	18.422	17.722	19.219
Huíla	167.566	146.214	103.256	140.105	132.148	137.796
Kunene	45.067	.....	1.599	2.754	.....	16.473
Lunda-Sul	17.118	29.229	.....	28.145	18.867	23.340
Bengo	26.243	.....	26.762	25.826	17.178	24.002
TOTAL	1.736.552	1.733.390	1.592.172	1.480.016	1.220.210	1.552.468

Figura n.º 9 - Fonte: MED, 1986: Anexo 12

No período entre 1985 e 1991 foram também produzidos números que são dignos de realce. Segue uma tabela onde foram comparados os números produzidos por alguns subsistemas do ensino angolano.

Ano lectivo	Ensino de base regular		Ensino Médio ou técnico-profissional		Ensino Superior		Total	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
1984/85	1.220.210	98,8	10.409	0,8	4.493	0,4	1.235.112	100
1990/90	1.289.484	97,9	21.443	1,6	6.048	0,5	1.316.975	100

Figura n.º 10 - Fonte: Zau et al, 2007: 83

As cifras acima apresentadas podem ser enganadoras se não forem interpretadas juntamente com outras que espelham o aspecto qualitativo do sistema educativo da 1.^a

República. Teremos como ponto de referência o ano de 1981 e 1990. O ano de 1981, porque dois anos após a implementação da reforma educativa é possível fazer-se um balanço, e o ano de 1990, por ser o ano que faz a fronteira com a Reforma educativa da 2.^a República. Se, por um lado, se verifica uma elevada taxa bruta de matrículas no sistema do ensino da 1.^a República, por outro, também é elevada tanto a taxa de abandono escolar como a de repetências, em relação à de promoção escolar. Vejamos os quadros seguintes:

TAXAS DE PROMOÇÃO EM PERCENTAGENS: ANO LECTIVO 1980/81 E 1989/90 - COMPARAÇÃO								
Ano lectivo	Classes e cifras							
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a
1980/81	45,4%	46,7%	53,2%	51%	32,4%	35,6%	32,1%	30,5%
1989/90	45,1%	45,3%	49,7%	52,9%	47,5%	42,5%	44,4%	39,6%
≠ em Pontos	- 0,3%	- 1,4%	- 3,5%	1,9%	15,1%	6,9%	12,3%	9,1%

Figura n.º 11 - Fonte MED/ Gabinete da reforma educativa/ PQNRSE: 1995

É possível verificar que em quase 13 anos de implementação do novo sistema educativo, continuava muito baixo o coeficiente de eficácia interna. Este situava-se na ordem dos 0,36% abrangendo assim só 1/3 do coeficiente alvo. Podemos verificar ainda que as taxas de promoção do ensino regular de base eram, em média, inferiores a 50%, por conseguinte, as taxas do insucesso escolar (repetências e desistências eram também muito elevadas. Quanto a taxa de insucesso (ou repetência) escolar podemos verificar que:

TAXAS DE REPETÊNCIA EM PERCENTAGENS: ANO LECTIVO 1980/81 E 1989/90 - COMPARAÇÃO								
Ano lectivo	Classes e cifras							
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a
1980/81	30,9%	30,6%	24,9%	25,7%	24,1%	24%	23,4%	25,7%
1989/90	28,7%	32%	28,7%	24,1%	34,2%	34,3%	30,4%	29,4%
≠ em Pontos	- 2,2%	1,4%	3,8%	- 1,6%	10,1%	10,3%	7,0%	3,7%

Figura n.º 12 - Fonte MED/ Gabinete da reforma educativa/ PQNRSE

O sistema educativo da 1.^a República foi caracterizado por taxas de insucesso ou repetência escolar muito altas, que rondavam em média em mais de 28,1% por ano lectivo. Ou seja, dos alunos matriculados em cada ano lectivo neste período, pelo menos 28,1% eram repetentes. Assim, esta taxa associada a do abandono escolar, faziam do sistema educativo da 1.^a República um sistema caracterizado por uma taxa de abandono e insucesso escolar muito elevadas.

TAXAS DE ABANDONO ESCOLAR EM PERCENTAGENS: ANO LECTIVO 1980/81 E 1989/90 - COMPARAÇÃO								
Ano lectivo	Classes e cifras							
	1.^a	2.^a	3.^a	4.^a	5.^a	6.^a	7.^a	8.^a
1980/81	23,7%	22,7%	21,9%	23,3%	43,5%	40,4%	44,2%	43,8%
1989/90	26,2%	22,5%	21,6%	23%	18,3%	23,2%	24,7%	31%
≠ em Pontos	- 2,5%	- 0,2%	- 0,3%	- 0,3%	- 25,2%	- 17,2%	- 19,5%	- 12,8%

Figura n.º 13 - Fonte MED/ Gabinete da reforma educativa/ PQNRSE: 1995

Em termos gerais, podemos verificar que também foi elevada a taxa de abandono escolar na 1.^a República de Angola. Em média, mais de 28,3% de alunos que se matriculavam num ano lectivo abandonavam a frequência da escola no seu decurso. Com maior incidência nos primeiros e nos últimos anos do ensino de base regular, tendo mesmo atingido os 43,8% na oitava classe no ano lectivo 1980/81 e 26,2% na primeira classe no ano lectivo 1989/90.

No que concerne à estrutura do ensino Médio e Pré-Universitário a realidade era ligeiramente diferente, mas de igual modo preocupante. À excepção de algumas províncias com estruturas escolares mais desenvolvidas, boa parte delas herdadas do sistema colonial, em Média cada Província tinha uma escola de ensino médio, sobretudo tratando-se do INE.

Considerando a fraca percentagem de grupo de alunos que chegavam ao último ano do ensino regular de base, e com uma taxa de transição reduzida, a taxa média de matrículas no ensino médio e PUNIV estava na ordem de 12% a 14% em relação à taxa bruta de matrículas de todos os escalões de ensino (MED, 1995:40). Quanto à promoção

dos alunos, o ritmo era considerável. Por exemplo, no INE, pelo menos em 1990/91, a taxa média calculava-se em torno dos 68,9% (MED, 1995:42).

Estas taxas de promoção podem ser enganadoras se não forem considerados alguns dados interessantes: por exemplo, no ano lectivo em causa, a taxa mais baixa de promoção foi registada no primeiro ano. Uma das justificações é o fraco nível de proficiência escolar dos alunos vindos do ensino de base (MED, 1995:42). Mas também não se pode esquecer o facto de o primeiro ano do ensino médio ser umas das últimas etapas onde os alunos abrangidos no processo de “Malthus escolar”, passe o termo, eram eliminados. Para a frente seguiam os sobreviventes dum modelo de escola elitista e centralizado. Por exemplo, no ano lectivo de 1990/91 a taxa de escolarização do país no ensino primário era de 36% e a do ensino médio correspondia somente a 5%. Para Zau et al, as dificuldades vividas no subsistema do ensino de base regular tinham repercussões nos Institutos Médios, quer regulares quer técnico-profissionais (Zau et al, 2007:83).

Entre o efectivo de estudantes do ensino superior, que se calculava na ordem dos 6345, 29,3% era do ISCED. Durante o período da 1.^a República, o ISCED diplomou 204 estudantes, 9,9% do número de diplomados pela Universidade neste período. A saber: 183 na Faculdade de Ciências, 172 na Faculdade de Ciências Agrárias, 221 na Faculdade de Direito, 461 na Faculdade de Economia, 338 na Faculdade de Engenharia e 491 na Faculdade de Medicina, num total de 2070 diplomados (MED, 1995:50). Os diplomados no ISCED constituem a terceira taxa mais baixa.

Mais: por exemplo, em 1985, Angola tinha uma população estimada em 8 milhões e 573 mil habitantes. Em cada mil habitantes só 157 tinha direito à educação, representando assim uma taxa de 16% da população total. No período de 1981 a 1984, por várias razões incluindo a da guerra, houve um decréscimo da taxa da escolarização global no grupo etário de 6 a 18 anos: 63,7% no ano lectivo 1980/81, 56,6% em 1981/82, 49,9% em 1982/83, 47% em 1983/84 e 37,7% em 1984/85. Neste mesmo período, estavam fora do sistema escolar mais de 1.616.200 crianças e jovens compreendidos entre os 6 e 18 anos. Ou seja, não se foi capaz de dar resposta à universalização da escolaridade e à obrigatoriedade do ensino (MED, 1986:35). No estrangeiro, em regime de bolseiros,

segundo dados do MED, citados por Zau (2002), foram formados, entre 1975 e 1991, um total de 4252 técnicos médios e 1773 técnicos superiores, distribuídos em várias áreas.

Recorde-se que a Angola foi um dos raros países africanos que conseguiu conceber um novo sistema educativo em pouco tempo. Assim, enquanto para alguns isto é uma proeza, para outros este facto constitui-se em um dos factores que também podem justificar o fraco nível de eficácia do sistema educativo da 1.^a República. Para Zau et al (2007:83), “o próprio sistema educativo [da 1.^a República] entrou em vigor logo após ter sido concebido, sem que, no entanto, se tivesse feito antes a necessária experimentação dos novos currículos e a necessária previsão dos recursos disponíveis”, facto que terá provocado uma incongruência e um desfosamento entre o idealizado e a realidade conseguida.

Todo o esforço do sector da educação na luta contra o analfabetismo resultou numa redução da taxa de analfabetismo de 85% (cifra herdada do período colonial) para 70% (dados de 2001). Trata-se de uma redução muito aquém das expectativas (Menezes, 2005).

Esta foi, praticamente, a herança adquirida do sistema educativo da 1.^a República. São vários, além dos já mencionados, os factores relacionados com a fraca eficácia deste sistema educativo no que concerne ao cumprimento dos seus objectivos. Para a descrição e estudo desses factores torna-se imperioso efectuar uma paragem no «Relatório de balanço do trabalho realizado pelo grupo de prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola» (1.^a República) em 1986.

2.5 – Relatório de prognóstico do sistema educativo da 1.^a República

Um grupo de trabalho do então Gabinete de Estudos para o Diagnóstico, composto por técnicos angolanos e cubanos e alguns da UNESCO realizou, de Março a Junho de 1986, um prognóstico sobre o sistema educativo angolano. Este prognóstico cingiu-se, sobretudo, no ensino de base e secundário. Ou seja, ensino de base regular e técnico profissional como o ensino médio regular (PUNIV) e técnico-profissional. Além de confirmar o quadro negro do sistema educativo da 1.^a República, apontou alguns elementos que justificavam tal estado. De entre outros, consideramos aqui os mais relevantes.

A estrutura do ensino básico regular, dividido em três ciclos (4+2+2) foi tida como um factor relacionado com o insucesso escolar, por proporcionar um tempo insuficiente, do ponto de vista pedagógico, para um ensino básico credível em Angola. Ou seja, segundo o relatório de prognóstico, os oito anos de estudos não favoreciam uma distribuição racional do conteúdo académico (MED, 1986:15).

A falta de comunicação entre as escolas e os níveis superiores que impedia, por um lado, a chegada a tempo das orientações emanadas pelos órgãos superiores, e, por outro, dos relatórios elaborados pela escola para os órgãos superiores, constituía um outro factor do fraco nível da eficácia do sistema educativo. Este problema associava-se à elaboração arbitrária de directrizes que visavam a organização do sistema educativo. Tal arbitrariedade constituiu também um factor do insucesso escolar, na medida em que as leis eram emanadas de forma discricionária e geralmente com um carácter apenas administrativo. É o caso das «Orientações para as tarefas prioritárias a desenvolver no ensino de base regular no ano lectivo 1985-86». Elaboradas em 1985, foram consideradas inadequadas em termos de políticas de ensino pelo estudo prognóstico de 1986 (MED, 1986:16-17).

Em certos lugares, a carência de quadros levou à nomeação de pessoas não capacitadas para o desempenho de cargos de alta responsabilidade. Foi o caso de muitos directores de escolas que não exerciam as suas funções à altura das responsabilidades que lhes eram inerentes, porque não tinham o perfil adequado e porque não as conheciam profundamente. Isto dificultava a planificação, a organização e o controlo das actividades escolares. Peterson afirma que “a maior parte dos primeiros directores dos INE tinha apenas a 8.^a classe concluída” (Peterson, 2003:60). Nesta mesma linha se encontravam muitos dos professores, sobretudo, os do 1.^o nível, que na sua maioria não tinha mais de 4.^a ou 6.^a classe, e sem formação pedagógica. No caso dos professores, o número era insuficiente e a sua maioria tinha fraca formação, tanto técnica como pedagógica. O caso era muito mais preocupante no ensino médio, tanto regular como técnico-profissional (MED, 1986).

Por outro lado, o 2.^o e o 3.^o nível eram assegurados por professores, na sua maioria, estrangeiros, cuja preparação profissional era diversificada conforme as suas nacionalidades. Este factor, associado a falta de domínio da língua portuguesa por parte

destes professores, constituía mais um factor que justificava o insucesso escolar (MED, 1986:19-20). Recorde-se que a língua portuguesa é a língua oficial do ensino em Angola.

Boa parte das infra-estruturas que constituíam a rede escolar continuava concentrada nas grandes zonas urbanas. Isto fazia com que os alunos que quisessem ingressar no ensino médio tivessem que se deslocar para zonas distantes, facto que nem sempre animava os estudantes e as famílias. Ou seja, havia províncias de primeira, outras de segunda, outras ainda de terceira prioridade em matérias de desenvolvimento da rede escolar. E a taxa de escolarização do ensino primário e secundário variava segundo o grau a que cada província pertencia: as províncias de Luanda, Huíla, Bengo, Cabinda, Namibe e Benguela tinham uma taxa de escolaridade superior a 60%; as de Kuanza-Norte, Lunda-Norte, Zaire, Kunene, Lunda-Sul e Kuanza-Sul tinham uma taxa que variava entre os 40 a 60%; e as de Huambo, Bié, Uíge, Kuando-Kubango, Malange e Moxico tinham uma taxa inferior a 40%. Esta discriminação teve a guerra como o seu factor principal (MED, 1986:19-20; também pode consultar-se MED, 1995:30-33).

De facto, da independência (1975) até ao ano 2002, Angola viveu uma situação de conflito armado que destruiu boa parte das infra-estruturas escolares, sobretudo nas zonas onde ele foi mais assente. Estas zonas coincidem com as províncias com uma taxa de escolaridade muito baixa. Por exemplo, no ano lectivo 1981/82, Angola contava com um total de 7097 escolas do ensino regular; no ano lectivo 1982/83 o número tinha diminuído para 6612; e no de 1983/84 o total de escolas era de 6120 (MED, 1986; MED, 1995:30-33). Em média, em cada ano de conflito armado Angola perdia quase 500 escolas.

A guerra criou um êxodo massivo de crianças e jovens para zonas urbanas, sobretudo para as cidades do litoral, que coincidem com as províncias com maior taxa de escolaridade (MED, 1986). A par do baixo aproveitamento dos alunos, expresso pelas taxas elevadas de repetências, a guerra também constitui uma explicação importante para o decréscimo alarmante das matrículas a nível nacional. Fez com que muitos alunos não frequentassem a escola, e muitos professores, sobretudo os estrangeiros, abandonassem as suas zonas de serviço ou mesmo perdessem as suas vidas (MED, 1986).

Na tentativa de querer garantir um ensino, pelo menos, a um maior número de crianças e jovens, na década de 80, face ao fluxo de crianças e jovens às zonas urbanas,

estabeleceu-se um regime triplo de ensino no primeiro nível: o primeiro turno era das 7.00 as 10.00 horas, o segundo, das 10.00 as 14.00 horas e, o terceiro, das 14.00 as 17 horas. Ou seja, as sessões de 4 ou 5 horas foram reduzidas para 3 horas diárias, dando assim lugar ao terceiro turno. Este regime, que vigorou em algumas cidades de Angola, por exemplo em Luanda, garantiu a escolaridade de muitos estudantes, mas em detrimento da qualidade do ensino, na medida em que diminuiu significativamente a carga horária (MED, 1986).

Os baixos orçamentos destinados ao sector da educação terão também contribuído para a não qualidade do ensino. A título de exemplo, no período de 1981 a 1985, o orçamento para a educação manteve-se a volta de 10% do orçamento geral estatal (MED, 1986). Em 1994 o orçamento para a educação desceu para os 4% do orçamento geral do estado. Esta descida aconteceu num momento em que tinham subido as despesas militares por causa da guerra⁹⁴.

Mais: as condições sociais dos alunos, a fuga de professores nacionais do ensino, por razões de falta de reconhecimento da profissão docente, foram também apontadas como factores determinantes da ineficiência interna do sistema educativo da 1.ª República. Por exemplo, só no período 1981 e 1984 “saíram da esfera educacional mais de 10.300 professores, os quais representavam 23,6% dos existentes em 1981” (MED, 1986:42-45). Peterson (2003:23) classifica o estado de espírito da maioria dos professores nacionais do ensino básico como frustrado, pouco motivado e pouco prestigiado, por ser preparado de forma deficiente e por ter perdido a confiança da sociedade.

Em termos gerais, o Relatório do grupo de prognóstico considerou caducos «Os princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na RPA» (MED, 1986:13;23) e propôs uma reforma do sistema educativo (MED, 1986:51). O relatório postulava a reformulação da estrutura do ensino de base regular (MED, 1986:15), a renovação da rede escolar (MED, 1986:41), mudanças nos conteúdos de ensino (MED, 1986:24) e formação e qualificação de um número suficiente de professores (MED,

⁹⁴ “Os conflitos internos custaram bastante caro ao país. De 1988 a 1992, Angola importou anualmente armas clássicas de um valor aproximativo de 402 milhões de dólares, ou seja, um total de 2 biliões de dólares, equivalente à construção de 67.000 salas de aula, com o mais alto custo de construção do mercado; ou seja, mais do que seria necessário para escolarizar todas as crianças de Angola em 1995. Em 1990-1991, os gastos militares representavam 20% do PIB, contra a média de 3% na Africa e 3,5% no resto dos países em desenvolvimento. Recentemente, ela representa 208% dos gastos destinados à saúde e ao ensino juntos, e mais de 75% do orçamento geral do Estado” (MED, 1995:16).

1986:51). Marcava-se assim um passo rumo à 2.^a reforma educativa, a dos nossos tempos, actualmente ainda em fase de implementação, consolidação ou extensão e avaliação. Em 2014, encontrava-se numa fase de avaliação.

3 – A reforma educativa da 2.^a República: 1992 – 2005^{ss}

Três factos a ter em conta nesta segunda reforma educativa: o relatório do grupo do prognóstico de 1986, a queda do muro de Berlim (em 1990), ou seja, a queda do Império da antiga URSS, e o “Fórum Mundial de Educação Dakar 2000”. O grupo de trabalho do então Gabinete de estudos para o Diagnóstico, composto por técnicos angolanos e cubanos, autor do relatório de prognóstico de 1986, ficou privado da parte cubana, por esta ter abandonado o país (em 1988) ao abrigo dos acordos de Nova Iorque, sobre a independência da Namíbia. De 1986 à 1992 pouco ou nada se fez sobre este relatório.

A queda do Império da antiga URSS, por conseguinte, a mudança do clima político nos países socialistas, em particular em Angola, trouxe um novo impulso às recomendações do relatório de prognóstico de 1986. Com a assinatura dos acordos de paz para Angola, entre o MPLA e a UNITA, em Bicesse – Portugal (em 1991), seguida da mudança do sistema político monopartidário ao multipartidário, e a consequente liberalização do mercado económico angolano à luz das sociedades democráticas, em detrimento da economia socialista, elaborou-se, em 1992, um programa de “Educação de Urgência” que visava rever o conteúdo pedagógico, principalmente o do ensino de base, adaptando-o ao contexto de reconciliação nacional e construção da paz, e também para atender as crianças mais desfavorecidas no contexto da guerra (MEC, 2001:73). Este programa, que fazia parte das novas linhas de reformulação do sistema educativo definidas pelo Governo angolano (MED, 1995), teve inúmeras dificuldades na sua implementação, devendo-se, sobretudo, ao facto de o país ter mergulhado mais uma vez numa guerra civil. O regresso à guerra, em 1992, terá contribuído para o amortecer das mudanças no sistema educativo angolano.

Em 1995, já num clima de relativa paz, fruto de novos acordos de paz entre o MPLA e a UNITA (desta vez em Lusaka, em 20.11.1994), em colaboração com algumas

agências das Nações Unidas, elaborou-se o «Plano-quadro para a reconstrução do sistema educativo». Era para ser implementado num período de 10 anos (1995-2005). Tal projecto, que não chegou a ser implementado por causa do ressurgir da guerra, consistia na preparação de uma base de um consenso nacional sobre o futuro da educação e o seu papel na reconstrução nacional (MED, 1995:2).

Em 2000 o Governo angolano fez-se presente no Fórum Mundial sobre Educação, Dakar 2000. Nele, assumindo-se como membro do Fórum, comprometeu-se a cumprir os objectivos e as metas aí traçadas. Um ano depois foi elaborado o documento “Estratégia Integrada para a Melhoria do sistema de Educação (2001-2015)” que, além de responder a orientações pertinentes da situação angolana, se enquadra no contexto das recomendações do Plano de Acção do Fórum Mundial sobre a Educação para Todos, Dakar 2000 (MEC, 2001). Era o virar da página, originando assim a Reforma do sistema educativo que marca(rá) a história da educação da 2.^a República.

3.1 – Fundamentos da Reforma educativa da 2.^a República de Angola

Após este período tão conturbado da evolução política em Angola, entre Relatório do Gabinete de estudo para o Diagnóstico, de 1986, só em 2001 se viria a assentar no novo modelo do sistema educativo.

Contrariamente à 1.^a República, que não se fez reger por um documento base, o decreto-lei n.º 13/01 promulgou a Lei de Bases do Sistema Educativo a ser implementado na 2.^a República (Angola, 2001). O sistema educativo da 2.^a República de Angola tem como objectivo principal adequar o ensino às exigências do desenvolvimento humano sustentável numa perspectiva de reconstrução sobre novas bases, e proporcionar o acesso à educação e qualidade para todos até 2015 (MEC, 2001:11). Neste grande objectivo de proporcionar o acesso à educação de qualidade para todos, foi prestada uma atenção especial à questão do género, tendo em vista a eliminação das disparidades das taxas tanto de matrículas como do aproveitamento escolar.

A exemplo do sistema educativo da 1.^a República, o ensino primário (agora de 6 anos) continua com o carácter obrigatório e gratuito. Salvaguardando a acção social

escolar, nos restantes escalões de ensino, instituiu-se a participação dos cidadãos nas despesas da educação pagando determinados serviços de educação prestados pelo Estado, através de propinas (MEC, 2001:100-104). Desaparece, neste caso, o serviço de bolsas internas que se estendia a todos os alunos no sistema educativo da 1.^a República.

Ainda, a exemplo do sistema educativo anterior, o actual sistema continua laico, estando assim isento de qualquer dependência de uma religião. Mas com a liberalização do mercado, ou seja, com a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, instituiu-se o ensino privado, por conseguinte, e assistiu-se à devolução das instituições escolares privadas, sobretudo, as da Igreja, nacionalizadas pelo Estado na altura da Independência, aos seus respectivos donos.

O sistema educativo actual compreende cinco subsistemas: a) subsistema de educação pré-escolar; b) subsistema de ensino geral; c) subsistema de ensino técnico-profissional; d) subsistema de formação de professores; e) subsistema de educação de adultos; f) e, por fim, o subsistema de ensino superior. Estes subsistemas estão estruturados em três graus. A saber: a) o primário; b) o secundário; c) e o superior.

a) O subsistema do ensino pré-escolar é o que cuida da primeira infância e consiste em realizar acções de desenvolvimento psico-motor. Entre outros, tem como objectivos promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral e afectivo da criança de forma a facilitar a sua entrada no subsistema de ensino geral. Estrutura-se em dois ciclos: a creche e o jardim infantil. Possui uma organização própria (LBSE, artigos 11.º-13.º).

b) O subsistema do ensino geral ou regular consiste em fornecer uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida para o ingresso em subsistemas seguintes. Tem como objectivos conceder uma formação integral e homogénea em vista a um desenvolvimento harmonioso; desenvolver os conhecimentos e as capacidades que favoreçam uma auto-formação; e educar para a cidadania. Estrutura-se em duas partes: ensino primário e secundário. Ao contrário do sistema educativo da 1.^a República, o ensino primário está unificado em seis anos (1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a, 5.^a e 6.^a classe). Constitui o ponto de partida para o ensino secundário. Este divide-se em dois ciclos: o primeiro compreendendo a 7.^a, 8.^a e 9.^a classe; e o segundo a 10.^a, 11.^a e 12.^a classe (LBSE, artigos 14.º-20.º).

c) O subsistema de ensino técnico-profissional consiste em preparar técnica e profissionalmente os jovens e adultos em prol ao desenvolvimento técnico do país. Tem como objectivo preparar tecnicamente os jovens para o exercício de uma profissão ou então capacitar os trabalhadores. A exemplo do sistema educativo da 1.^a República, está estruturado em formação básica e média-técnica. Quanto aos ingressos: a formação básica está reservada aos que tenham pelo menos a 6.^a classe concluída, e a média aos que tenham pelo menos a 9.^a classe concluída (LBSE, artigos 20.º-25.º).

d) Tal como o anterior, o subsistema de formação de professores também proporciona uma formação técnica. Mas desta vez, reservada aos docentes para a educação pré-escolar, ensino geral, ensino de adultos e especial. Tem como um dos objectivos formar professores com o perfil necessário à materialização dos objectivos da educação e desenvolver acções no âmbito da formação contínua dos docentes. Está estruturado em formação média normal (INE) e em formação superior pedagógica (ISCED). O ingresso na formação média está reservado aos estudantes que tenham, pelo menos, a 9.^a classe concluída ou o equivalente, tendo assim uma formação de quatro anos (10.^a, 11.^a, 12.^a e 13.^a classe). O ingresso na formação superior, tal como no sistema educativo da 1.^a República, segue os trâmites normais. A formação média é vocacionada para exercer actividades na educação pré-escolar e no ensino primário geral, de adultos ou especial. E a superior está vocacionada para as actividades do ensino secundário (LBSE, artigos 26.º-29.º). Em relação ao sistema educativo da 1.^a República, não só difere dele na estrutura mas também na eliminação do curso básico (CBFD).

e) O subsistema de educação de adultos, criado para dar uma oportunidade de aprendizagem aos adultos com atrasos escolares, tem como um dos objectivos assegurar o acesso da população adulta à educação, em vista à aquisição de competências técnico-profissionais para o progresso social. Está organizado mediante modalidades de ensino directo e indirecto (ou seja, a distância). Estrutura-se em dois ciclos tal como o ensino geral, e realiza-se tanto em escolas oficiais como em outras instituições equipadas para o efeito (LBSE, artigos 30.º-33.º).

d) O subsistema de ensino superior, que garante a formação de quadros de alto nível para diferentes ramos de actividade económica e social, que, em termos de estrutura,

não sofreu modificações significativas em relação ao sistema educativo da 1.ª República, passa a contar com a pós-graduação na área académica, cuja duração varia entre os dois a três anos no Mestrado e quatro a cinco anos no doutoramento (LBSE, artigos 34.º-39.º).

Assim, tendo em conta a estrutura dos níveis, o sistema educativo da 2.ª República ficou assim delineado: ensino primário (1.ª, 2.ª, 3.ª, 4.ª, 5.ª, 6.ª classe), secundário [1.º ciclo (7.ª, 8.ª, 9.ª classe), 2.º ciclo (10.ª, 11.ª, 12.ª, 13.ª classe)] e superior [ciclo curto (1.º, 2.º, 3.º ano = bacharelato), ciclo longo (4.º a 5.º ano = licenciatura), e depois a pós-graduação (Mestrado e Doutoramento)]. A tabela que segue espelha a síntese da estrutura do sistema educativo da 2.ª República:

Idades mínimas de ingresso																	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR				ENSINO PRIMÁRIO							ENSINO SECUNDÁRIO							ENSINO SUPERIOR													
Creche | Jardim Infantil				Ensino geral							1º ciclo F. prof. básica 7ª 8ª 9ª 1-2 anos			2º ciclo For. méd. normal 10ª 11ª 12ª 13ª 1-2 anos				Graduação			Pós-graduação										
				Ed. Regular e Ed. de adultos (Ensino Obrigatório)							Ensino geral Ed. reg. e ad. 7ª 8ª 9ª			Ensino geral Ed. reg. e ad. 10ª 11ª 12ª				Licenciatura Licenciatura Licenciatura			Bacharelato			Mestrado Mestrado			Doutoramento Doutoramento				
											Form. prof. básica 7ª 8ª 9ª			Form. méd. técn. (com F.B.) 1-2 anos 10ª 11ª 12ª 13ª										Académica							
																								Mestrado Mestrado							
																								Doutoramento Doutoramento							
																								Profissional							
																								Especialização (duração variada)							
																								Investigação							
																								Educação extra-escolar							
																								Educação especial							
																								Educação a distância							

Figura n.º 14 - Fonte: Fundo Europeu de Desenvolvimento (FED)

É importante recordar que, por razões lógicas, vimos apresentando até aqui em termos gerais todo o sistema educativo da 2.ª República. Os passos seguintes vão cingir-se apenas ao nosso objecto de estudo que é, neste caso, o subsistema de ensino geral. Os restantes subsistemas regem-se por diplomas próprios.

3.2 – Organização do subsistema de Ensino Geral primário e secundário da 2.^a República

Em relação ao sistema educativo da 1.^a República, existem semelhanças e diferenças significativas. A mudança do clima político teria influenciado algumas diferenças registadas no actual sistema educativo.

a) Modelo de organização elitista e centralizado. Embora o MED tenha reconhecido a relação entre o modelo organizacional elitista e centralizado e o baixo nível de eficiência do sistema educativo da 1.^a República, na medida em que este ficou privado das iniciativas e criatividade das comunidades locais (MED, 1995), embora também tenha postulado algumas fórmulas, ainda que tímidas, de descentralização para o sistema educativo actual, à luz do decreto-lei n.º 17/99, na verdade, em termos gerais, o sistema educativo da 2.^a República continua organizado em torno do modelo elitista e centralizado⁹⁵.

Diz a LBSE que “o sistema de educação é integral, pela correspondência entre os objectivos da formação e os de desenvolvimento do País e que se materializam através da unidade dos objectivos, conteúdos e métodos de formação, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino” (LBSE, artigo, 4.º). Entretanto, algumas responsabilidades do poder central estão desconcentradas.

Assim, ao poder central cabe a responsabilidade de definir as políticas e as questões de administração e gestão do sistema e dos estabelecimentos do ensino. Ou seja, a gestão do sistema do ensino em termos normativos e pedagógicos e a gestão pedagógica e escolar é da competência exclusiva do Estado. Se, por um lado, é da responsabilidade da estrutura central a orientação metodológica, o controlo, o acompanhamento, o estabelecimento de normas e a elaboração dos programas de ensino, por outro, tal como no sistema educativo da 1.^a República, verifica-se uma padronização organizacional e funcional do actual sistema educativo (MEC, 2001).

⁹⁵ O decreto-lei n.º 17/99, de 29 de Outubro, “estabelece a orgânica dos Governos Provinciais e das Administrações Municipais e das Comunas, visando a descentralização administrativa” (MEC, 2001:95).

Foram desconcentrados e delegados nos Governos Provinciais (Poder local) responsabilidades ligadas à construção, reabilitação, manutenção e apetrechamento das instalações escolares, bem como as de recrutamento e colocação do pessoal docente e não-docente nas escolas (MEC, 2001).

As estruturas do actual sistema educativo, tal como no da 1.ª República, funcionam sob uma dependência vertical. Estando no topo, em termos teóricos, o Ministro do MED, a figura do Director da escola é resumida a um simples executor. Não obstante a abertura ao investimento privado no sector da educação⁹⁶, o Estado continua a assumir-se como um Estado-educador.

Organograma do MED, promulgado em 1999

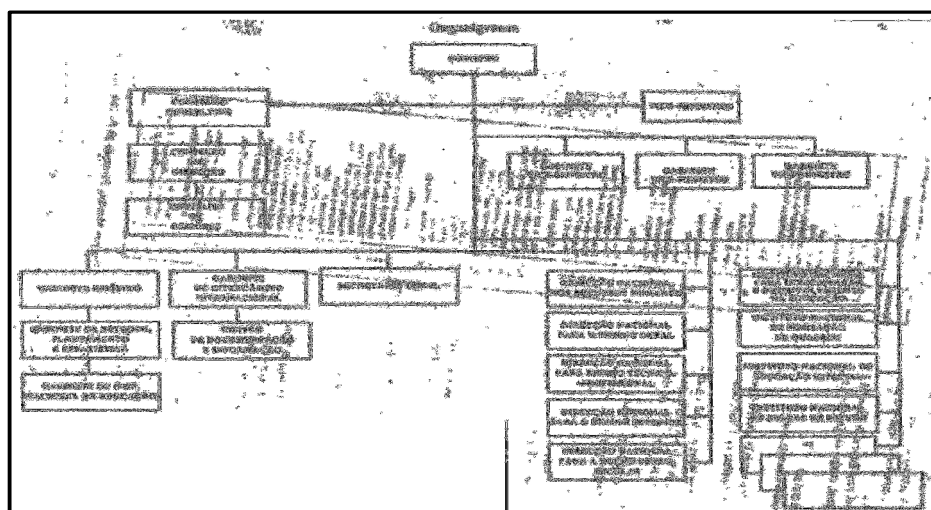


Figura n.º 15 - Fonte: Diário da República. I Série. N.º47 de 17 de Junho de 2003

b) Currículo centralizado e uniformizado. Como já nos referimos anteriormente, os programas escolares do sistema educativo da 1.ª República estavam marcados pela orientação político-ideológica que predominou na 1.ª República. Com a mudança do clima político foi também preciso mudar os programas escolares adaptando-os, sobretudo, à

⁹⁶ O ensino privado em Angola articula-se sob duas vertentes: a das escolas comparticipadas (cuja gestão é público-privada) e a das escolas puramente privadas. Assim, quanto aos números, dados de 2012 apontavam a existência em Angola de 70 escolas comparticipadas, das quais 40% eram de ensino primário e 30% do 1.º ciclo do ensino secundário. As escolas puramente privadas eram 21, das quais 5 eram do ensino primário, 14 do ensino secundário geral 1.º e 2.º Ciclos e 2 do ensino técnico-profissional. No total em 2012 registavam-se oficialmente 594 salas de aulas que atendiam 50 588 alunos em regime de ensino privado (Simão, 2012). É importante também salientar que actualmente Angola vive uma proliferação “descontrolada” do ensino privado.

actual situação sócio-económica do país. Esta reforma curricular tomou uma dimensão multi-sectorial, ou seja, transversal, não abrangendo apenas o subsistema do ensino geral mas também os restantes subsistemas (MED, 1995; MEC, 2001).

No que concerne ao ensino geral ou regular, foram eliminadas as disciplinas ou conteúdos disciplinares com cunho marxista-leninista (é o caso, por exemplo, das disciplinas de Marxismo-leninismo, Economia Política, a reformulação dos conteúdos das disciplinas de História, Filosofia e Ciências Sociais...), e reintroduzida a disciplina de Moral ou Educação Cívica nas escolas. Uma outra novidade é a inclusão das línguas nacionais no currículo. Salvaguardando a Língua Portuguesa, língua oficial do ensino, no ensino primário foi colocada a aprendizagem das línguas nacionais (autoctenes) como recurso educativo (MED, 1995; MEC, 2001), facilitando assim, sobretudo, a vida dos estudantes nas zonas rurais que, geralmente, só se expressam em línguas nacionais ou autoctenes.

Como consequência do modelo elitista e centralizado, tal como na 1.^a República, os planos de estudos e programas de ensino têm um carácter nacional e de cumprimento obrigatório, sendo aprovados pelas estruturas centrais do MED. O currículo é nacional, uniforme e padronizado. A elaboração dos manuais escolares é da competência do MED (LBSE, artigos 60.º e 61.º).

c) Função da escola. Um dos maiores dramas de Angola, resultante da guerra que assolou o país, foi a destruição dos valores morais e culturais da sociedade angolana. Crianças, jovens e adultos aprenderam a não respeitar os direitos humanos. Perante esta realidade, a escola assume-se como uma das instituições mais capaz de educar as pessoas para a cidadania e de resgatar os valores culturais do país, assentes na solidariedade e convivência fraterna, tolerância e paz. Consta nos objectivos gerais da educação, a educação pela cidadania, formando assim indivíduos capazes de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais para poderem participar activamente na vida social, à luz dos princípios democráticos: promovendo o desenvolvimento da consciência pessoal e social, o respeito pela dignidade da pessoa humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do meio ambiente, a diversidade cultural e a vida humana (LBSE, artigo 3.º).

A guerra não só destruiu as mentes humanas mas também inúmeras infra-estruturas importantes para o desenvolvimento económico e social do país. O actual sistema educativo é apresentado como um sector fundamental na reconstrução do país através do desenvolvimento do capital humano. Ou seja, formar quadros capazes de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do país é uma das funções do actual sistema educativo, tal como no da 1.^a República. Mais: actualmente, Angola conta com pelo menos 12 milhões de habitantes dos quais 65%, sobretudo em zonas rurais, vive abaixo do nível da pobreza. Assim, educar constitui uma das melhores vias para sevir a ultrapassar a pobreza (Id., Ibid.; MED, 1995).

Angola é um país assolado por diversas epidemias, com destaque para o drama do HIV/Aids. De recordar que geograficamente se encontra na África subsaariana, uma das regiões do mundo mais afectadas pelo vírus de HIV/Aids. Hoje estima-se que Angola tenha entre os 600 mil a 1 milhão de casos confirmados de HIV. Dados da Organização das Nações Unidas sobre o Sida (UNUSIDA)⁹⁷, citados pela Panapress, previam que até 2010 oito por cento da população angolana estará infectada pelo vírus, e destes cerca de 700 mil encontrarão a morte deixando órfãs cerca de 250 mil crianças. Mais: o sector do emprego poderá estar afectado significativamente, pois verá a sua força reduzida com a morte de cerca de 400 mil trabalhadores anualmente. Tendo em conta o índice elevado de crianças e jovens infectados, a esperança de vida poderá baixar de 49 anos para 29 (Panapress, 2003).

O Comité de luta contra o drama do HIV/Aids, em Angola, é multisectorial e inclui o sector da educação. Ou seja, a luta contra o HIV/Aids é uma das funções prioritárias do sistema educativo da 2.^a República (MEC, 2001; MED & UNICEF, 2005). Prevê-se a organização de actividades nas escolas que visem prevenção e a luta contra o HIV/Aids.

Assim, em relação ao sistema educativo da 1.^a República, se, por um lado, o realce na luta pelas epidemias aparece como um dado novo, por outro, desapareceu uma das funções outrora mais prestigiadas: a propagação da ideologia marxista-leninista.

⁹⁷ Sobre a ONUSIDA, ver ONUSIDA. (2002). Conceitos fundamentais e base para a acção: VIH/SIDA estigma e discriminação. Documento policopiado.

3.3 – Organização do subsistema de Ensino técnico-profissional da 2.ª República: formação básica e secundária

Em relação ao período da 1.ª República, notam-se diferenças significativas que se devem sobretudo a melhor reorganização administrativa da 2.ª República, fruto de uma nova visão que encontra a sua repercussão em lemas como a “qualidade”, “educação para todos”, “projecto educativo”, “plano anual de actividades”, “igualdade de oportunidades”, “inserção na vida activa” (MED, 2007; 2004; 2005). Trata-se de um discurso em parte influenciado pela mudança do clima político em Angola, e por outra parte, fruto da mudança de parceiros na cooperação estrangeira. Contudo, são sobretudo diferenças administrativas porque a base política quanto à gestão dos dois períodos é a mesma.

Dentro do quadro da implementação da reforma educativa, em 2001 teve início a reforma do subsistema do ensino técnico-profissional (RETEP). O programa da reforma deste sector, em 2001, abrangia 3 escolas públicas tidas como escolas-piloto, dentro da lógica da implementação faseada da reforma educativa. Em 2006, abrangia já 16 escolas públicas. No âmbito da expansão da rede escolar, no período de 2006-2009, o Governo de Angola, sobretudo com o financiamento Chinês, construiu e equipou 34 escolas técnicas em Angola.

Até 2011, Angola contabilizava 81 escolas técnicas e profissionais públicas, das quais 50 estavam já abrangidas no programa da RETEP, 55 escolas técnicas e profissionais controladas pelo sector privado, num total de 136 escolas técnico-profissionais (MED, 2012). A par das escolas controladas pelo sector privado e não abrangidas na reforma educativa estão também as 29 escolas técnicas e profissionais públicas mas com dependência dupla (Ministério da Educação e outros Ministérios do Estado).

Escolas públicas incluídas na reforma educativa (2001-2006)

Ano	Designações das escolas	Província
2001	Instituto Médio Industrial de Luanda	Luanda
	Instituto Médio Industrial do Prenda ou Simione Mucunde	Luanda
	Instituto Médio Industrial de Benguela	Benguela
2002	Instituto Médio Politécnico de Cabinda	Cabinda
2003	Instituto Médio Politécnico Alda Lara	Luanda
	Instituto Médio Politécnico Pascoal Luvualu	Luanda
	Instituto Médio Técnico 17 de Dezembro	Luanda
2004	Instituto Médio de Economia do Lubango	Huila
	Instituto Médio de Economia do Kilamba Kiaxi	Luanda
	Instituto Médio de Gestão do Kikolo	Luanda
	Instituto Médio Comercial de Luanda	Luanda
2005	Instituto Médio de Economia de Luanda	Luanda
	Instituto Médio de Economia de Cabassango	Cabinda
2006	Instituto Nacional dos Petróleos	K. Sul
	Instituto Nacional de Telecomunicações	Luanda

Figura n.º 16 – Escolas públicas incluídas na reforma educativa (2001-2006)

Escolas públicas incluídas na reforma educativa (2007-2010)

Ano	Escolas incluídas na reforma educativa	Província
2007	Instituto Médio Agrário de Malange	Malange
	Instituto Médio Agrário de Ndalatando	K. Norte
	Instituto Médio Agrário de W. Kungu	K. Sul
	Instituto Médio Agrário de Caala	Huambo
	Instituto Médio Agrário do Andulo	Bié
	Instituto Médio Politécnico do Cacuaco	Luanda
	Instituto Médio Politécnico de Viana	Luanda
	Instituto Médio Politécnico Cazenga	Luanda
	Instituto Médio Politécnico Kilamba Kiaxi	Luanda
	Instituto Médio Politécnico do Sumbe	K. Sul
	Instituto Médio Politécnico do Lobito	Benguela
	Instituto Médio Politécnico de Benguela	Benguela
	Instituto Médio Politécnico do Lubango	Huila
2008/10	Instituto Médio Politécnico de Cabinda	Cabinda
	Instituto Médio de Administração e Gestão de Mbanza Kongo	Zaire
	Instituto Médio Agrário do Uíge	Uíge
	Instituto Médio Politécnico do Uíge	Uíge
	Instituto Médio de Administração e Gestão do Negage	Uíge
	Instituto Médio de Administração e Gestão da Samba	Luanda
	Instituto Médio de Administração e Gestão de Viana	Luanda
	Instituto Médio Politécnico de Belas	Luanda
	Instituto Médio Politécnico de Samba	Luanda
	Instituto Médio Politécnico do Caxito	Luanda
	Instituto Médio Politécnico do Dundo	Lunda Norte

Instituto Médio Politécnico do Saurimo	Lunda Sul
Instituto Médio de Administração e Gestão do Cubal	Benguela
Instituto Médio de Administração e Gestão do Huambo	Huambo
Instituto Médio Politécnico do Huambo	Huambo
Instituto Médio Politécnico do Kuito	Bie
Instituto Médio de Administração e Gestão do Bie	Bie
Instituto Médio de Administração e Gestão do Lwena	Moxico
Instituto Médio Politécnico do Namibe	Namibe
Instituto Médio de Administração e Gestão do Namibe	Namibe
Instituto Médio Politécnico de Matala	Huila
Instituto Médio de Administração e Gestão do Menongue	Kuando Kubango
Instituto Médio de Administração e Gestão de Ondjiva	Cunene

Figura n.º 17 - Escolas públicas incluídas na reforma educativa (2007-2010)

Por razões técnicas, das 80 escolas técnicas e profissionais públicas existentes até 2011, 29 não estavam ainda contempladas na reforma educativa. São elas: quatro escolas ligadas as artes (música, dança, teatro, artes plásticas), em Luanda; uma de Educadores sociais, em Luanda; uma de ciências policiais, em Luanda; uma de formação bancária, em Luanda; uma de ciências geográficas e cadastrais, em Luanda; uma das pescas, no Namibe; e vinte escolas ligadas as ciências de saúde e espalhadas praticamente por toda a Angola (MED, 2012).

No âmbito da reestruturação do ensino técnico-profissional, a luz da RETEP, o Ministério da Educação criou praticamente dezanove áreas de formação. São áreas que abrangem tanto o nível básico de formação como o médio. E no que concerne à formação média teve o seguinte efeito (MED, 2007):

- Administração e serviços⁹⁸ (englobando actualmente profissões como a de técnico de administração pública, contabilidade, contabilidade e gestão, estatística e planeamento, gestão empresarial e secretariado);
- Agricultura, pescas e indústrias alimentares⁹⁹ (contempla profissões como técnico de agro-alimentar, produção vegetal – agricultura, produção animal – pecuária, gestão agrícola e recursos florestais);

⁹⁸ Prepara para o exercício de profissões relacionadas com a administração e funcionamento de empresas e outras organizações. Esta área abrange sectores como a compra e venda de bens e serviços, a contabilidade, a fiscalidade, a gestão, as finanças, a banca, os seguros, o secretariado, o marketing, o direito (MED, 2007).

⁹⁹ Prepara técnicos para o exercício de profissões relacionadas com a exploração e produção agrícola e aquítica, a criação de animais, transformação e conservação de produtos (MED, 2007).

- Artes gráficas¹⁰⁰ (carece ainda de uma articulação afincada);
- Artes plásticas e do espectáculo¹⁰¹ (esta área também ainda carece de uma articulação afincada, contudo contempla artes plásticas, música, dança e teatro);
- Comunicação e informação¹⁰² (actualmente contempla profissões como a comunicação social);
- Construção civil¹⁰³ (actualmente contempla profissões como desenhador projectista, técnico de obras de construção civil, topógrafo); Mecânica¹⁰⁴ (contempla cursos de técnico de manutenção industrial, de frio e climatização, de metalomecânica, de máquinas e motores);
- Electricidade, electrónica e telecomunicações¹⁰⁵ (actualmente contempla profissões como técnico de electrónica industrial e automação, electrónica e telecomunicações, electrónica de áudio/vídeo/TV, técnico de energia e instalações eléctricas, mecatrónica, electricidade e electrónica auto, e finalmente, técnico de electrónica/ automação e instrumentação);
- Química¹⁰⁶ (actualmente contempla profissões como de técnico de ambiente e controlo de qualidade, de química industrial, de química/petroquímica);
- Indústrias extractivas¹⁰⁷ (actualmente contempla profissões como de técnico de geologia e minas, perfuração/produção petrolíferas, técnico de refinação);

¹⁰⁰ Prepara técnicos para o exercício de profissões ligadas à composição, impressão e montagem de textos e gravuras (MED, 2007).

¹⁰¹ Prepara técnicos para o exercício de profissões que envolvem aptidões artísticas, exigindo competências relacionadas com a expressão corporal, vocal e instrumental (dança, música, teatro, circo, cinema, etc.) (MED, 2007).

¹⁰² Prepara técnicos para o exercício de profissões relacionadas a linguagem na criação ou interpretação de textos, na comunicação oral, escrita ou audiovisual, recolha, conservação e difusão de informação e documentação (MED, 2007).

¹⁰³ Prepara técnicos para as construções modernas (MED, 2007).

¹⁰⁴ Prepara técnicos para o exercício de profissões relacionadas com a reparação e máquinas, veículos automóveis, geradores e caldeiras, material pneumático e hidráulico, etc. (MED, 2007)

¹⁰⁵ Prepara técnicos para o exercício de profissões relacionadas com a produção, transporte e distribuição de energia eléctrica, instalação e conservação de redes eléctricas e o fabrico, reparação e manutenção de aparelhos e instrumentos electrónicos em áreas como a telecomunicações, radiodifusão e televisão (MED, 2007).

¹⁰⁶ Prepara técnicos para o exercício de profissões relacionadas ao fabrico e transformação de produtos químicos (MED, 2007).

- Cartografia¹⁰⁸ (ainda por articular);
- Informática¹⁰⁹ (engloba profissões como as de técnico de informática, gestão de sistemas informáticos, informática de gestão, técnicos de informática/sistemas multimédia);
- Hotelaria e restauração¹¹⁰ (ainda por articular);
- Turismo¹¹¹ (ainda por articular);
- Serviços sociais¹¹² (ainda por articular);
- Património¹¹³ (ainda por articular);
- Saúde¹¹⁴ (em fase de maior articulação. Está em extinção a vertente da formação de técnicos básicos);
- Formação de professores e formadores¹¹⁵ (contempla professores do ensino primário, secundário, ensino de adulto, educadoras de infância, etc.).

Consoante as necessidades de desenvolvimento sócio-económico do país outras áreas de formação podem ser criadas.

A operacionalidade das áreas de formação nos cursos de formação básica diferencia-se da formação média em pormenores como a redução da carga horária, diferenciação de conteúdo e a denominação. Neste caso, por exemplo, enquanto os da formação média são denominados como técnicos, os da formação básica são, na sua maioria, designados como «auxiliares de», «operadores de», ou «assistentes de». Assim, consoantes das áreas teríamos (MED, 2007):

¹⁰⁷ Prepara técnicos para o exercício de profissões relacionadas a prospecção, protecção e potencialização de recursos existentes na natureza, bem como a promoção da higiene e segurança ecológica.

¹⁰⁸ Tem a ver com a concepção, produção, disseminação e estudo de cartas como imagens simbólicas do espaço geográfico (MED, 2007).

¹⁰⁹ Tem a ver com actividades que requerem competências nas áreas de elaboração e codificação de programas informáticos (MED, 2007).

¹¹⁰ Tem a ver com actividades relacionadas ao fornecimento de alojamentos, alimentos, bebidas e outros serviços complementares (MED, 2007).

¹¹¹ Tem a ver com actividades relacionadas a comercialização, informação e publicidade ligada aos serviços e produtos turísticos (MED, 2007).

¹¹² Tem a ver com actividades relacionadas aos serviços técnicos de apoio social (MED, 2007).

¹¹³ Tem a ver com formações relacionadas com competências em áreas identificação, conservação, restauração, gestão divulgação do património (MED, 2007)

¹¹⁴ Tem a ver com actividades relacionadas com o bem-estar físico e mental do ser humano (MED, 2007).

¹¹⁵ Prepara para a profissão de professores e formadores em diversos domínios do Sistema Educativo (MED, 2007)

- Administração e serviços (auxiliares de contabilidade, assistentes de secretariado);
- Agricultura, pescas e indústrias alimentares (auxiliar de agricultura, de recursos humanos, de pecuária, e mecanização agrícola);
- Construção civil (auxiliar de construção civil/canalizador, construção civil/carpinteiro, construção civil/pedreiro, construção civil/pintor);
- Electricidade, electrónica e telecomunicações (electricista de edificações, de baixa tensão, e assistente de electricidade e electrónica);
- Informática (operador de informática);
- Mecânica (mecânico auto, industrial, serralheiro mecânico, mecânico frio);
- Química (preparador de laboratório).

a) **Modelo de organização elitista e centralizado.** A LBSE postula uma articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas de ensino (LBSE, artigo, 4.º) de nível não superior, sob a tutela do Ministério da Educação. Assim, tal como noutros subsistemas, ao poder central cabe a responsabilidade de definir as políticas e as questões de administração e gestão do subsistema técnico-profissional, sendo da responsabilidade da estrutura central a orientação metodológica, o controlo, o acompanhamento, o estabelecimento de normas e a elaboração dos programas de ensino; mais: tal como no subsistema da 1.ª República, aqui também verifica-se uma padronização organizacional e funcional muito acentuado a nível nacional (MED, 2007).

A nível teórico, foram desconcentrados e delegados nos Governos Provinciais (Poder local) responsabilidades ligadas à construção, reabilitação, manutenção e apetrechamento das instalações desses estabelecimentos de ensino. Contudo, as iniciativas mais evidentes neste âmbito são da responsabilidade dos projectos da casa-militar da presidência da república. A reforma curricular de 1992, que tinha tomado uma dimensão transversal, claro que abrangeu também o subsistema do ensino técnico-profissional, sobretudo parecendo agora mais modernizado, pelo menos em termos administrativos e de desenvolvimento da rede escolar.

b) **Currículo centralizado e uniformizado.** Na reorganização do ensino técnico-profissional não se regista uma eliminação de cursos, sim um aumento e melhor articulação

entre os respectivos cursos e uma “suposta” necessidade nacional. Os planos de estudos e programas de ensino têm um carácter nacional e de cumprimento obrigatório, sendo aprovados pelas estruturas centrais do MED. O currículo é nacional, uniforme e padronizado e a elaboração dos manuais escolares, tal como noutros casos, é da competência do MED (LBSE, artigos 60.º e 61.º).

Ao contrário da organização anterior, os cursos de formação básica são organizados em três anos (com o ingresso reservado aos alunos com a 6ª classe concluída). Assim, decorre da 7.ª à 9.ª classe. Ou seja, do 7.º ao 9.º ano de escolaridade (I ciclo do ensino secundário), abrindo também caminhos para o prosseguimento dos estudos, podendo ingressar no ensino médio tanto regular como técnico-profissional). Os de formação média continuam numa articulação de quatro anos, decorrendo de 10.ª classe à 12.ª classe. Ou seja, do 10.º ano ao 12.º ano de escolaridade (II ciclo do ensino secundário) para o regime regular, e até ao 13.º de escolaridade para os de regime pós-laboral (MED, 2007).

Tanto a formação básica como a média têm uma componente de formação geral, uma componente específica ou científica e uma componente tecnológica. Enquanto a componente tecnológica encontra o seu fundamento na formação técnica em si do estudante, as outras componentes visam a preparar os mesmos para um eventual prosseguimento dos seus estudos noutros níveis (MED, 2007).

A formação geral é comum a todos os cursos e é constituída por disciplinas como a Língua Portuguesa, Francesa e Inglesa, e outras disciplinas que tratam de temas gerais. A formação científica também é comum, mas desta vez apenas aos cursos da mesma área de formação. Finalmente a formação técnica é particularizada tendo em conta a característica de cada um dos cursos. Ou seja, tem muito a ver com o perfil profissional projectado para um determinado curso (MED, 2007; MED, 2004).

c) Função da escola. A escola técnico-profissional em Angola assume-se como uma das instituições que tem como um dos objectivos primordiais o de “preparar os jovens e adultos para o ingresso no mercado de trabalho” (MED, 2007:207). Ela constitui um sector fundamental na reconstrução do país através do desenvolvimento do capital humano (MED, 1995), e as suas áreas de formação e cursos correspondem “as actividades que se

pretendem desenvolver no País” (MED, 2007:77), com os olhos postos no seu desenvolvimento económico e social:

“É objectivo fundamental do subsistema do ensino técnico-profissional a formação técnica e profissional dos jovens em idade escolar, candidatos a emprego e trabalhadores, preparando-os para o exercício de uma profissão ou especialidade, por forma a responder às necessidades do País e à evolução tecnológica” (Decreto-lei n.º 90/04, de 3 de Dezembro; LBSE, artigo n.º 22).

Além do teoricamente estabelecido, face ao número elevado de jovens e adultos no país sem uma formação técnica, o ensino técnico-profissional, principalmente a sua expansão por todo o país, tem sido uma bandeira e bandeira política importante, por parte do governo angolano, no que concerne a criação das novas oportunidades de aprendizagens e profissionais. Actualmente assiste-se à preocupação de pelo menos instituir escolas do ensino técnico-profissional em todos os cantos do país, umas com condições de funcionamento, outras não.

3.4 – A Formação dos professores do ensino geral (primário e secundário) e técnico-profissional (secundário)

O envolvimento dos professores na actual reforma educativa pode ser analisado desde duas perspectivas: a da formação remota e a da formação imediata. Trata-se da formação inicial e da formação contínua dos professores. Quanto à formação inicial dos professores, regista-se uma continuação dos cursos de formação média (INE) e superior (ISCED), e inspirados pelo modelo do sistema educativo da 1.ª República. Foi eliminado o curso básico de formação docente. Tanto o INE como o ISCED são institutos que se ocupam da formação do professor do ensino geral. Assim, os professores formados nestes institutos que leccionem no ensino técnico-profissional, teoricamente só poderão fazê-lo na componente da formação geral, específica ou científica nas quais foram capacitados.

Quanto à componente tecnológica, a exemplo do sistema educativo do tempo colonial como o da 1ª República, a experiência de ensino é adquirida principalmente de uma forma tácita. Recrutam-se para o ensino, nessas áreas, técnicos que desempenham ou pelo menos desempenhavam actividades técnico-profissionais no mundo do trabalho.

Quanto à formação contínua dos professores, face à implementação da nova reforma educativa, o MED organizou e continua a organizar actividades de requalificação de professores tanto nas áreas técnicas e profissional, como nas áreas de gestão e administração, sobretudo de projectos. Esta formação tem-se baseado em seminários e actividades diversas no âmbito de reciclagem do pessoal docente e administrativo das escolas. São de nível nacional e provincial (MEC, 2001; MED, 1995), ou mesmo internacional, sob o patronato de Portugal. Em 2004, o novo sistema educativo entrou na sua segunda fase de implementação, a fase que encontrará a sua consumação pelo menos até 2015.

Em termos gerais, nisto consiste o novo sistema educativo, fruto da última reforma educativa que caracteriza a 2.ª República angolana. Se por um lado, com o fim da guerra, se espera um clima melhor em termos de implementação da nova reforma, por outro, tal como as reformas passadas, também não está isenta de inúmeros desafios que a podem fazer perigar.

Uma constatação: analisando o processo da evolução do sistema educativo angolano, do tempo colonial aos nossos dias, fica a ideia de se terem trilhado processos de reformas que não albergaram mudanças radicais que pudessem estancar os graves problemas com que o sector da educação foi (ou vem) se deparando, tais como a taxa do insucesso e desistências escolares muito elavadas.

3.5 – Cifras sobre o estado do ensino na 2.ª República (2002 – 2011): reforma educativa

O estado do ensino na 2.ª República é praticamente caracterizado pela implementação da reforma educativa, um período que já dura há cerca doze anos. Essa implementação assenta em quatro pilares: a construção e reconstrução de infra-estruturas

escolares; produção de materiais escolares; formação de formadores e de professores experimentadores e implementação da reforma educativa de uma forma faseada.

Durante o tempo da guerra que assolou o país, foram destruídas muitas infra-estruturas escolares e, por conseguinte, tornou-se imperioso, a par de outros elementos, construir e reconstruir as escolas permitindo o aumento de vagas de acesso ao ensino. Este processo contou principalmente com o financiamento dos países do Ocidente e da China. Até 2010 foram construídas e reconstruídas um total de 53.592 salas de aulas contra as 27.276 salas de aulas existentes no período antes da reforma. O crescimento quanto à taxa de construção e reconstrução de salas de aulas foi de 96,4% (MED, 2012).

O aumento de salas de aulas permitiu o aumento da capacidade de admissão de novos alunos ao sistema de ensino. Nos últimos três anos que antecederam a nova reforma educativa, a média de alunos matriculados era de 2.836.727. E de 2004 a 2010, já em plena execução da reforma educativa, a média de alunos matriculados foi de 5.325.619. Neste caso, o crescimento da taxa de alunos matriculados foi de 87,7% (MED, 2012:9). O relatório global de 2012 regista também um aumento do índice de paridade do género em 0,9% contra os 0,7% antes da reforma educativa, facto que assinala um avanço, ainda que tímido, rumo aos objectivos de Dakar 2000.

A implementação da reforma educativa implicou também a reformulação dos programas curriculares e consequentemente a elaboração de novos materiais escolares. Assim, até 2011, fase da generalização da implementação da reforma educativa, Angola terá produzido milhões de materiais impressos de apoio aos professores e alunos, entre os quais, manuais escolares, cadernetas e relatórios descritivos para apoiar o sistema de avaliação das aprendizagens (MED, 2012:9).

Um outro pilar que marca a implementação da actual reforma educativa incide na formação de formadores e capacitação de professores experimentadores, em face aos novos desafios. Quanto à capacitação dos professores experimentadores, ela incidiu principalmente no uso dos novos materiais pedagógicos, em sessões de 30, 60 a 90 horas em média. Assim, no ano zero da reforma foram formados 272 formadores sobre o uso de materiais pedagógicos. Estes, por sua vez, terão formado 2202 professores

experimentadores nas 18 províncias de Angola, principalmente no que concerne ao uso dos novos manuais escolares.

No primeiro ano da reforma educativa (2004), foram formados 308 formadores e 2456 professores experimentadores, em sessões de 60 horas (MED, 2012). No segundo ano (2005), foram formados 290 formadores e 2140 professores experimentadores, em sessões de 60 horas. No terceiro ano da implementação da reforma educativa (2006) foram formados 215 formadores e 1140 professores experimentadores, em sessões de 60 horas. No quarto ano da implementação da reforma educativa (2007) foram formados 255 formadores e 1120 professores experimentadores, em sessões de 90 horas. No quinto ano (2008) foram formados 245 formadores e 1220 professores experimentadores, em sessões de 90 horas. No sexto, sétimo e nono ano (2009-2011) os professores experimentadores multiplicaram as suas acções de formação de professores nas províncias, em vista a fase de generalização da reforma educativa. Em 2010, iniciou um programa de formação que visava conferir uma capacitação pedagógica aos professores com baixo nível de escolarização. Este programa foi materializado pelos professores experimentadores formados nos anos anteriores (MED, 2012).

Formação de actores na aplicação da reforma educativa (fase da implementação)

Ano	Tempo de formação	Tipo de actor		
		Formadores	Professores experimentadores	Supervisores escolares
2004	2/ Semanas, 60 horas	308	2.456	...
2005	2/ Semanas, 60 horas	290	2.140	...
2006	2/ Semanas, 60 horas	215	1.140	...
2007	3/ Semanas, 90 horas	255	1.120	...
2008	3/ Semanas, 90 horas	245	1.220	...
2009	3/ Semanas, 90 horas	...	1.150	684
2010	3/ Semanas, 90 horas	...	...	...
2011	3/ Semanas, 90 horas	...	...	...
	Total	1313	9226	684

Figura n.º 18, sobre a formação dos actores da reforma educativa. Fonte: MED, 2012

Primeiro designados como “encontros metodológicos sobre a reforma educativa”, depois como “conselhos técnicos”, até a fase de generalização da reforma educativa, cada ano terá acolhido pelo menos um desses encontros onde eram abordados assuntos inerentes à aplicação da reforma educativa. Em termos gerais, em média, pelo menos 50% do orçamento anual atribuído a educação era canalizado a implementação da reforma educativa (MED, 2012).

Quanto ao quarto pilar, implementação da reforma educativa de uma forma faseada, tal como afirmamos em pontos anteriores, ela contemplava cinco fases: a da preparação (2001-2012), da experimentação (2004-2010), avaliação e correcção (2004-2010), generalização (2006-2011) e, por fim, a da avaliação global (que começou em 2012). É precisamente desta avaliação global que em 2012 surgiu o relatório que analisa globalmente a reforma educativa em Angola. Segundo esse relatório, no que concerne a eficácia interna do sistema de educação da 2.^a República, em comparação com o da 1.^a República, tem-se a realçar o aumento da taxa de promoção (aprovações) dos alunos em todos os níveis e subsistemas do ensino e, por conseguinte, a redução das taxas de reprovações (repetências) e de abandono escolar.

Sistema de educação 1.^a República de Angola			
Taxas	Aprovado	Reprovado	Abandono
Ensino primário	42%	32%	26%
I Ciclo E. Secundário	45%	25%	30%
II Ciclo E. Secundário	44%	30%	26%

Figura n.º 19, taxas sobre a eficácia interna do sistema educativo da 1.^a República. Fonte: MED, 2012

É evidente notar que na 1.^a República em todos os níveis e subsistemas de formação não superior, só menos de 50% terminava o ano lectivo com aproveitamento escolar, enquanto mais de 50% ou reprovava de ano, ou mesmo abandonava a escola ao longo do ano lectivo (ver análise feita sobre o ensino na 1.^a República). A implementação da nova reforma educativa que está a marcar o quadro do sistema educativo da 2.^a República, segundo o relatório de avaliação global de 2012, trouxe uma realidade nova quanto a eficácia do sistema educativo angolano, tendo-a melhorado.

Tabela que espelha a eficácia do sistema educativo da 2.^a República

Sistema de educação						
2. ^a República de Angola/ Reforma educativa (2002-2011)						
Fases da reforma	Experimentação (2002-2010)			Generalização (2011ss)		
	Aprovado	Reprovado	Abandono	Aprovado	Reprovado	Abandono
Taxas						
Ensino primário	91,10%	6,08%	2,82%	75%	12%	13%
I Ciclo E. Secundário	83,90%	12,80%	3,30%	67,10%	17,80%	15,10%
II Ciclo E. Secundário	77,30%	14,20%	8,50%	70,80%	13,30%	15,90%

Figura n.º 20, taxas sobre a eficácia interna do sistema educativo da 2.^a República. Fonte: MED, 2012

Em termos práticos, a reforma educativa, na sua fase de implementação terá começado no ensino técnico-profissional em 2001. Um ano depois foi a vez do ensino geral entrar na fase de implementação. Tendo em conta a estratégia que consistia na implementação faseada da nova reforma educativa, só nove anos depois ela foi generalizada em todos os níveis dos subsistemas em causa. Um dado curioso: comparando os resultados obtidos na fase de experimentação em relação a da generalização, vemos que a taxa de rendimento escolar (aprovações) da fase de experimentação é maior. Segundo o relatório de avaliação global do sistema educativo angolano, isto deve-se sobretudo ao facto de que “na fase de experimentação foram criadas as mínimas condições para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem (35 alunos por turma, selecção e formação dos professores, distribuição do material pedagógico, implementação da merenda escolar)” (MED, 2012:9), facto que não tem acontecido com a fase de generalização.

Diz ainda esse relatório, que no ensino primário, se notou uma diferença mais acentuada das taxas entre a fase de experimentação e a fase de generalização pelo facto de o universo de escolas na fase de generalização estar a enfrentar inúmeros constrangimentos, tais como: “infra-estruturas degradadas, turmas superlotadas, professores com baixo nível académico e a maioria sem receber formação especializada dos novos materiais pedagógicos, dificuldades de distribuição dos manuais para os alunos e falta de recursos financeiros para o funcionamento das escolas primárias” (MED, 2012:9).

Ainda é muito cedo “absolutizar” as taxas que expressam a eficácia interna do novo sistema educativo de Angola, principalmente as da fase de generalização, sabendo que

passaram apenas dois anos (de 2011 à 2014) desde que essa generalização atingiu todos os níveis do ensino. É verdade também que nós não podemos “profetizar” o que será verdadeiramente o novo sistema de educação angolano quanto à sua eficácia daqui a dez, vinte ou mais anos, até porque a ciência não é feita de profecias ou futurologias. Contudo, esses e outros constrangimentos são factores que se não forem controlados e colmatados é que podem comprometer significativamente o grande objectivo dessa nova reforma educativa: educação para todos os angolanos, até 2015.

4 – Evolução do ensino geral e técnico-profissional em Angola: síntese, legislações e outros documentos importantes

4.1 - Esquema da evolução do Sistema Educativo angolano

Categorias	PERIODO		
	COLONIAL	1. ^a REPÚBLICA (PBRSE)	2. ^a REPÚBLICA (LBSE) – R. Educativa
Subsistemas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino primário ▪ Ensino Secundário {Liceal e técnico-profissional} ▪ Ensino Superior ▪ Formação de Professores 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino de base {Formação regular e Formação de adultos} ▪ Ensino Secundário {Médio, PUNIV, Formação-profissional} ▪ Ensino Superior 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pré-escolar ▪ Ensino Geral ▪ Ensino Técnico-profissional ▪ Formação de Professores ▪ Educação de Adultos ▪ Ensino Superior
Estrutura do ensino geral (ciclos)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino primário {1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a classe} ▪ Ensino secundário {curso geral do liceu = 1.^a, 2.^a, 3.^a ano; curso complementar do liceu = 4.^o, 5.^o ano} 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino de base {1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a classe = I nível; 5.^a, 6.^a classe = II nível; 7.^a, 8.^a classe = III nível} ▪ Ensino Secundário {Médio = 9.^a, 10.^a, 11.^a, 12.^a classe; PUNIV = 9.^a, 10.^a, 11.^a classe} 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino primário {1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a, 5.^a, 6.^a classe} ▪ Ensino Secundário {7.^a, 8.^a, 9.^a classe = I ciclo; 10.^a, 11.^a, 12.^a classe = II ciclo}

Modelo de organização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elitista e Centralizado ▪ Piramidal e hierárquico ▪ Laico ▪ Estado-educador (inexistência do ensino privado na Monarquia; existência do ensino privado a partir do tempo da República). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elitista e Centralizado ▪ Piramidal e hierárquico ▪ Laico ▪ Estado-educador (Proibição do ensino privado). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elitista e Centralizado (algumas responsabilidades desconcentradas) ▪ Piramidal e hierárquico ▪ Laico ▪ Estado-educador (reintrodução do ensino privado).
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nacional, Uniforme, Padronizado ▪ Idioma: Português 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nacional, Uniforme, Padronizado ▪ Idioma: Português 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nacional, Uniforme, Padronizado ▪ Idioma: Português/ e línguas nacionais no ensino primário (Sistema multilingue).
Função da escola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Controlo Social (educar para a passividade) ▪ Manutenção da Unidade Nacional (Metrópole -Províncias Ultramarinas) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Difusão da Ideologia Marxista-leninista (controlo social) ▪ Técnico-funcionalismo ▪ Manutenção da Unidade Nacional (de Cabinda ao Cunene) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver uma cultura de Paz a luz dos princípios democráticos ▪ Técnico-funcionalismo ▪ Luta contra epidemias (HIV/Aids)
Taxa de analfabetismo	85% em 1975	70% em 1997	34% em 2010

Figura n.º 21 – Evolução do sistema educativo angolano nas últimas décadas

Em termos gerais, fica a ideia de estarmos perante um processo evolutivo que em períodos diferentes se foi deparando com os mesmos problemas e optando pelas mesmas soluções. Tentaremos, neste trabalho, à luz do nosso objecto de estudo, dar resposta ao porquê desta situação.

4.2 – Legislações e outros documentos importantes sobre políticas educativas em Angola (1975-2015): contextos e conteúdos

a) Decreto n.º 26/1976, de 23 de Novembro, sobre a criação do Ministério da Educação de Angola

Recorde-se que o País acabava de ser autónomo da potência colonizadora e tinha a necessidade de criar novas estruturas que substituíssem as antigas, respondendo assim aos novos desafios. Com esse decreto foi criado, pelo então Conselho da Revolução de Angola, o Ministério da Educação de Angola (MED), órgão encarregue de conceber, regular e supervisionar a acção educativa em todo o território nacional. Ou seja, o MED tinha como objectivo executar a política educacional definida pelo Partido MPLA.

b) Memorando, de 25 de Dezembro de 1976, sobre a cooperação de Angola com o Conselho de Ajuda Mútua Económica (CAME)

A convite do então Presidente do Partido MPLA e da República Popular de Angola, Dr. António Agostinho Neto, uma delegação do CAME visitou Angola entre os dias 4 e 26 de Dezembro de 1976. Da parte de Angola pedia-se ao CAME uma ajuda multi-sectorial para que o país pudesse atingir rapidamente níveis de desenvolvimento económicos aceitáveis. Angola realçava também a necessidade de que essa ajuda incidisse sobretudo na “formação de quadros nacionais, na constituição de um fundo especial para o financiamento das despesas com o envio de pessoal especializado dos países-membros do CAME e, ainda, na concessão de créditos generosos para restabelecer o parque de máquinas deprecadas” (Angola e CAME, 1976).

Foi neste âmbito que se assinou, no dia 25 de Dezembro de 1976, o «Protocolo de cooperação entre Angola e CAME». Com este protocolo abria-se caminho para a cooperação com os países do Leste e a assinatura com estes países de muitos acordos bilaterais de ajuda mútua no campo da educação, principalmente no ensino geral e técnico-profissional. Foi os casos da URSS, Cuba, Alemanha do Leste, Bulgária e muitos outros

países que prestaram significativamente os seus contributos na formação dos quadros angolanos na 1.ª República de Angola.

c) Decreto n.º 26/1977, de 27 de Janeiro, sobre o diploma orgânico do Ministério da Educação (MED)

Dando prosseguimento ao Decreto anterior, o decreto n.º 26/77, de 27 de Janeiro, visava sobretudo a estruturar o Ministério da Educação de Angola. Nesse diploma orgânico, no Capítulo I, sobre as atribuições e funções, artigo 1.º lia-se que o Ministério da Educação (MED) era o órgão do Governo que tinha por objectivo a realização da política educacional definida pelo MPLA. Ainda nesse artigo 1.º, sobre as funções do MED, entre outras realçam-se as de:

- Definir e estruturar o sistema de ensino mais conveniente para o País, de acordo com os princípios fundamentais do MPLA;
- Criar as condições para que todas as crianças em idade escolar fossem efectivamente escolarizadas;
- Formar e recrutar os professores necessários para a generalização do ensino em Angola;
- Elevar constantemente a qualidade do ensino em Angola, principalmente no aspecto científico, técnico e tecnológico em busca de quadros bem formados ideologicamente e profissionalmente;
- Manter o intercâmbio activo com os países amigos e organizações internacionais, no campo da educação e investigação científica.

Era evidente nesse diploma orgânico uma estrutura piramidal, estando no topo a figura do Ministro, como a autoridade máxima do Ministério, e subordinados todos os funcionários e organismos do Ministério.

d) Princípios de Base para a reformulação do sistema de educação na República Popular de Angola, de Dezembro de 1977

No 1.º Congresso do Partido MPLA (Partido do Poder), realizado em Luanda de 4 a 10 de Dezembro de 1977, foi analisada e aprovada com algumas alterações a tese «A EDUCAÇÃO E ENSINO NA REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA». Dessa tese resultaram os «**Princípios de Base para a reformulação do sistema de educação e ensino na República Popular de Angola**». Ainda nesse Congresso saiu a recomendação de que esses princípios começassem a ser aplicados “logo que as condições o permitissem” (1.º Congresso do MPLA, 1977). Na verdade esses princípios foram implementados já em 1978.

Esse documento constituiu-se no primeiro com carácter sistemático e fundamentado a ser elaborado para o ensino numa Angola após à independência. Trata-se de um projecto educativo para o País, que continha as linhas mestras da concepção do ensino do Partido MPLA. É um documento assente na linha ideológica marxista-leninista, fruto da opção política de então. Defendia uma concepção socialista da educação em Angola e uma cooperação acentuada em matéria de ensino com os países de opção política socialista (ver figura 19). Na ausência de uma Lei de Bases de ensino para Angola, este documento acabou por ser uma autêntica Lei de Bases do Ensino Angolano. Concebido para três anos (1978-1980), persistiu até 1992, altura em que oficialmente o sistema de educação angolano começou novamente a ser reformulado sistematicamente (reforma educativa actual), fruto de novos ventos políticos: ensaio da democracia (multipartidarismo em detrimento do monopartidarismo).

e) Relatório de Prognóstico do sistema educativo, de Março a Junho de 1986

No âmbito da avaliação do sistema educativo angolano, um grupo de peritos angolanos, cubanos e a Unesco realizou um trabalho de diagnóstico do ensino angolano, incluindo, entre outros, os subsistemas de ensino geral e o técnico-profissional. Em termos gerais o relatório saído deste trabalho apontou alguns factores internos que relacionou com

o fraco nível de eficácia do sistema educativo da 1.^a República. Considerou como caducos os «Princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na RPA», e propôs uma nova reforma do sistema do ensino angolano (MED, 1986). Marcava-se assim o primeiro passo para a reforma educativa de 1992, a que actualmente está em vigor.

f) Plano-quadro nacional da reconstrução do sistema educativo (1995-2005), de Maio de 1995

No âmbito da reestruturação do sistema educativo angolano, fruto da nova opção política do país, ensaio da democracia, em Maio de 1995 foi elaborado um projecto denominado «Plano-quadro nacional da reconstrução do sistema educativo (1995-2005)». Lê-se no seu prólogo que este projecto “prepara a base de um consenso nacional sobre o futuro da educação e o papel desta na reconstrução nacional. Ele é também um instrumento de diálogo com todos os aliados à esta reconstrução, em particular aqueles cuja participação é de extrema importância na mobilização de recursos necessários ao alcance das finalidades, e dos objectivos nele definidos” (MED, 1995).

Na verdade, tratava-se de um plano-quadro que constituía ou constitui um quadro de referência que definia as orientações, os objectivos, as estratégias e as necessidades de financiamento a curto, médio e longo termo para um período de dez anos. Ou seja, 1995-2005. O Projecto foi um fracasso em termos de implementação, facto que em parte se deve ao ressurgir da guerra. Contudo, muitas linhas aí traçadas transitaram para outros projectos que foram ou estão a ser implementados actualmente em Angola. Estratégias referentes ao ensino geral e técnico-profissional fazem parte deste projecto. Trata-se de um projecto que contempla uma ampla cooperação com parceiros internacionais no que concerne a concepção, implementação e financiamento de actividades educativas no país. Destaca-se a abertura para os parceiros ocidentais em detrimento dos antigos aliados do Leste (MED, 1995). O referido plano-quadro em si é fruto dessa parceria com os parceiros ocidentais, sobretudo com algumas Agências das Nações Unidas (MED, 2001).

g) Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015), de Setembro de 2001

Feito o balanço do cumprimento do Plano-quadro em 2001, muitas estratégias aí contidas continuavam actuais e sobretudo por executar, em parte fruto do recrudescer da instabilidade política e militar que o país vivia. O plano-quadro tinha sido concebido prevendo o fim do conflito armado em Angola, algo que não acontecera. Assim, esta estratégia, em parte, é uma redefinição do Plano-quadro adaptando-o para cobrir as necessidades educativas do país, no período de 2001 a 2015.

A temporalização da aplicação desta estratégia em si não é algo inocente. É também fruto da adaptação dessas estratégias ao Marco de Dakar 2000. Ou seja, por um lado esse documento responde a orientações consideradas pertinentes pelo governo angolano, por outro, enquadra-se no contexto das recomendações de conferências regionais e internacionais que envolvem Angola. São os casos do Plano de acção do Fórum Mundial sobre Educação Para Todos, o Decénio das Nações Unidas de Alfabetização Para Todos e os objectivos do milénio (MED, 2001). Tem como lema melhorar o sistema de educação em vista a educação para todos. Na verdade, sendo mais conciso, neste documento encontramos as linhas mestras da actual reforma educativa, quanto aos objectivos, estratégias e temporalização. Constitui-se em um instrumento de orientação quanto à aplicação da nova reforma educativa, actualmente em fase de expansão a nível nacional. Quanto à estratégia de intervenção ela é subdividida em três períodos fundamentais: o da Emergência (2001/2002), o da Estabilização (2003/2006), e o da Expansão da Reforma Educativa (2007/2015).

h) Decreto-lei n.º 13/2001, de 31 de Dezembro, sobre a Lei de Bases do sistema de educação angolana

Ainda no âmbito da reestruturação do sistema do ensino nacional angolano, tendo em conta as profundas mudanças do sistema socio-económico do país, sobretudo a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado que

sugeriam umas adaptações do sistema educativo “com vista a responder as novas exigências da formação de recursos humanos para o desenvolvimento do país” (LBSE), a Assembleia nacional aprovou, a 31 de Dezembro, a lei n.º 13/2001. E pela primeira vez Angola possuía uma Lei de Bases do sistema educativo. Apenas timidamente, essa Lei de Bases do sistema de ensino postula a democratização do ensino (artigo 6.º). É evidente, tal como nos «Princípios de base de reformulação do sistema de ensino» o seu carácter elitista e centralizado no que concerne às políticas educativas e a sua implementação (artigo 58.º; ver figura 19).

i) Plano de Acção Nacional de Educação Para Todos (PAN-EPT), Abril de 2004

No Fórum Mundial de educação que decorreu em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de Abril de 2000, no qual surgiu o célebre Marco de Dakar 2000 ou declaração de educação para todos até 2015, foi recomendado a todos os países-membros do Fórum que assumissem os objectivos e metas aí subscritos. Com base nisto, tal como noutros Estados-membros, Angola elaborou o Plano de Acção Nacional de Educação Para Todos para o período 2001-2015.

O PAN-EPT foi considerado como complemento dos grandes documentos orientadores da educação anteriormente elaborados pelo MED, tais como “Estratégia Integrada para a melhoria do Sistema de Educação 2001-2015”, “Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola”, “Estratégia de Implementação do Novo Sistema de Educação em Angola”. Principalmente foi considerado como o documento base que permitiria “operacionalizar, nas condições concretas de Angola, os seis objectivos fixados pelo Fórum Mundial de Educação [Para Todos] no âmbito do Quadro de Acção de Dakar [2000]” (MED, 2004:16). Para o efeito, previu-se uma estratégia de aplicação articulada em três fases: fase de emergência (2003-2006), fase de estabilização (2007-2011) e fase de desenvolvimento (2012-2015) (MED, 2004; MED, 2014:12).

j) Decreto-lei n.º 90/2004, de 3 de Dezembro, sobre o Estatuto do Subsistema do ensino técnico-profissional

No âmbito da articulação da Lei de Base do Sistema de Educação, em vista sobretudo a regulamentar o subsistema do ensino técnico-profissional, como é estabelecido no artigo 74.º da Lei n.º 13/2001, de 31 de Dezembro, foi aprovado pelo Conselho de Ministros o Estatuto do Subsistema do ensino técnico-profissional. Aí encontramos os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos de formação técnica.

l) Decreto n.º 2/2005, de 14 de Janeiro, sobre o plano de implementação progressiva do novo Sistema de Educação (reforma Educativa)

Com a aprovação do decreto-lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, e a implementação da reforma educativa tornou-se necessário o estabelecimento de um regime de transição, do antigo ao novo sistema educativo, partindo do pressuposto de que ela não seria automática, mas gradual, respeitando a procedimentos e períodos, preservando os direitos adquiridos pelos alunos, professores e pessoal não docente.

Assim, ficou determinado que a implementação do novo Sistema de Educação (reforma educativa) far-se-ia respeitando cinco fases, numa lógica de coexistência entre algumas delas: a) fase de preparação; b) fase de experimentação; c) fase de avaliação e correcção; d) fase de generalização; e) fase de avaliação global (artigo 2.º).

Quanto a estas fases, a implementação progressiva anual de uma classe pós outra com novos currículos e respectivos materiais pedagógicos, implicaria a extinção progressiva do Sistema Educativo antigo (artigo 9.º).

m) Decreto Executivo n.º 27/2005, de 6 de Junho, sobre o Estatuto das Escolas Técnicas

Considerando o artigo 11.º do Estatuto do Subsistema do ensino técnico-profissional, foi aprovado, por decreto executivo do Ministro da Educação, o Estatuto das Escolas Técnicas. No seu artigo 1.º lê-se que o respectivo Estatuto “regula a organização, estruturação e funcionamento das escolas técnicas, contendo as normas fundamentais da sua organização interna, dos planos científicos, pedagógico, financeiro e administrativo”. Aplica-se às escolas técnicas públicas.

n) Educação de qualidade para todos, de Agosto de 2005

No âmbito do compromisso político, económico e social dos Estados do mundo, com vista à escolarização de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos, à luz da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Dakar, 2000), e dos objectivos do milénio (Nova York, 2000), foi elaborado esse «Plano Nacional de Educação Para Todos» onde constam a articulação tanto dos objectivos da declaração de Dakar como dos do Milénio, no contexto específico de Angola. Ou seja, Segundo o MED (2005:85), inspira-se na experiência de outros países, na lei n.º 13/2001, de 31 de Dezembro (Lei de Bases do Sistema de Educação), na realidade objectiva de Angola e nas recomendações dos Fóruns sub-regionais, regionais e mundiais sobre Educação Para Todos providos pela UNESCO.

Trata-se de um plano que espelha as estratégias da nova reforma educativa, actualmente em fase de implementação. Está nesse plano traduzida a intenção do Governo de Angola no que concerne à promoção da qualidade do ensino através da “oferta de uma nova estrutura de sistema e de um projecto educativo” (MED, 2005). Quanto à política educativa a adoptar como linha de acção, de uma forma também tímida postula-se a democratização e descentralização do sistema educativo (MED, 2005:66).

o) – Balanço da implementação da reforma educativa nos subsistemas de ensino. Educação Pré-Escolar, Ensino Geral, Formação de Professores e Ensino Técnico-profissional. Março de 2012

Foi elaborado pela Comissão de acompanhamento e avaliação da reforma educativa angolana (CAARE). Trata-se de um relatório cujo objectivo principal é descrever as acções e os resultados da implementação da nova reforma educativa: identifica os seus êxitos e constrangimentos e perspectiva algumas acções, em vista à sua melhoria. Fala dos subsistemas de ensino de Educação Pré-Escolar, Ensino Geral, Formação de Professores e Ensino Técnico-profissional.

Destaca sobretudo o aumento da taxa da eficácia interna do sistema de educação actual (2.^a República) em relação ao sistema anterior (1.^a República). Com a nova reforma educativa, aumentou significativamente a taxa de promoção dos alunos em todos os níveis (com uma eficácia que ronda nos 71%, contra os 44% do sistema educativo anterior) e, conseqüentemente, reduziu a das reprovações e abandono escolar. Em termos gerais, esse relatório apresenta resultados que validam as acções que têm marcado a implementação da reforma educativa de 2001, rumo a meta do século: educação para todos até 2015. Ou seja, veio validar o sistema educativo da 2.^a República de Angola.

p) Relatório da Avaliação Global da Reforma Educativa Angolana (AGREA). Julho de 2014

A exemplo do documento anterior, este também foi elaborado pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa Angolana (CAARE). Contudo, AGREA tinha como objectivo principal conhecer, com um grau elevado de rigor técnico, como os resultados esperados da reforma educativa estavam ou não a ser conseguidos (MED, 2014a:11). A avaliação, da qual resultou este relatório cingiu-se nos quatro objectivos fundamentais da reforma educativa: (i) Expandir a rede escolar, (ii) melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, (iii) reforçar a eficácia do sistema de educação, (iv) melhorar a equidade do sistema de educação.

Em termos gerais (i) a expansão da rede escolar teve até 2014 resultados significativos. A rede escolar teve um aumento de salas de aula de 36.011 em 2004 para 56.857 em 2011, abrangendo sectores como ensino primário, 1º e 2º ciclo do ensino secundário, ensino técnico profissional e a formação de professores. Estes dados associam-se ao aumento consequente do número de alunos matriculados nas escolas. Segundo ainda o relatório, (ii) a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem também teve resultados expressivos. A nova estrutura do sistema educativo está mais harmonizada e adequada ao contexto educativo angolano: os currículos foram adequados aos novos desafios de Angola, a organização e gestão escolar teve uma apreciação média de 55,4%. Notou-se também uma evolução na organização de sessões de formação contínua e salários dos professores. Aumentou o número de efectivos de professores do ensino primário e 1º ciclo do secundário na ordem de 58,99% (de 4.968 em 2004 para 12,116 em 2011). A qualidade do desempenho dos alunos foi considerada, em termos gerais, de média. Contudo, trata-se de um valor aquém das expectativas (MED, 2014a).

No que se refere (iii) ao reforço da eficácia do sistema de educação de Angola, os dados também expressam melhorias. Há melhorias nas taxas de conclusão e abandono escolar (7,3% e 92,7% em 1986, para 74,8% e 25,2% em 2011 respectivamente). Segundo o relatório, são ainda grandes desafios para o MED, entre outros, a construção do sistema nacional de avaliação, a melhoria do sistema de informação do MED, a formação de gestores de políticas educativas a todos os níveis e inspectores de educação. Quanto ao (iv) melhoramento da equidade do sistema de educação: o ensino atingiu as classes mais desfavorecidas, reduzindo algumas assimetrias regionais através da construção e reconstrução de escolas. Contudo, as assimetrias regionais são ainda o desafio para o MED. Conheceu também uma evolução significativa a redução das disparidades de género sobretudo no ensino primário. A educação especial estendeu-se a todas as províncias de Angola, embora não tenha chegado ainda a todos os alunos com necessidades educativas especiais (MED, 2014a). O relatório da AGREA 2014 termina com um anexo que faz a apresentação de algumas conclusões, acções necessárias e medidas correctivas a implementar para dar resposta aos desafios identificados com vista ao alcance global das metas ou objectivos traçados na reforma educativa (MED, 2014b).

q) Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Angola. Setembro de 2014

Este documento (relatório) foi produzido em resposta ao convite feito pela UNESCO aos seus estados membros para cada um avaliar os seus progressos realizados desde 2000 com vista a atingir a Educação Para Todos (EPT). Trata-se de um relatório de monitorização sobre educação para todos em Angola. Foi apresentado no Fórum Mundial sobre a Educação que decorreu na República da Coréia do Sul entre 19-22 de Maio de 2015.

O relatório avalia os progressos e desafios do cumprimento dos seis objectivos do Marco de Dakar 2000 em Angola. Recorde-se que os objectivos do Marco de Dakar 2000 em Angola estão articulados no Plano Acção Nacional de educação Para todos (PAN-ETP). Segundo este relatório de monitorização, os progressos na implementação dos objectivos do Marco de Dakar 2000 em Angola, até 2015 só tinham sido atingidos parcialmente. A apresentação dos resultados desta avaliação cingiu-se nos seis objectivos do Marco de Dakar 2000 ou de educação para todos: (i) educação e cuidados na primeira infância, (ii) educação primária universal, (iii) habilidades para jovens e adultos, (iv) alfabetização de adultos, (v) paridade e igualdade de género e (vi) qualidade da educação.

Quanto ao primeiro objectivo, educação e cuidados na primeira infância, dados de 2012 apontam que Angola só possui 498 centros infantis, entre os quais 67 públicos, 97 privados e 334 comunitários. Estes centros infantis atendem pelo menos 102764 crianças. Trata-se uma cifra muito aquém da desejada. No que concerne ao segundo objectivo, educação primária universal, o relatório aponta que Angola faz parte do grupo de países africanos que provavelmente até 2020 a sua taxa de conclusão do ensino primário será inferior a 50%. Quanto ao terceiro objectivo, habilidades para jovens e adultos, entre outras coisas, realça-se o facto de o relatório defender que o acesso ao ensino secundário não era suficientemente inclusivo até 2014. E que a taxa de participação líquida do ensino secundário era uma das mais baixas da África austral. Ou seja, a taxa de participação no ensino secundário é de 20,6%. Neste caso, segundo o relatório, cerca de 80% de crianças que concluem o ensino primário não ingressa ao secundário (MED, 2014c:25).

No que concerne ao quarto objectivo, alfabetização de adultos, não obstante os inúmeros esforços feitos, os resultados são ainda muito aquém dos desejados. A taxa de frequências de adultos ao ensino secundário é estimada em apenas 18,9%. Dados 2009 indicam que a taxa de analfabetismo em Angola é de pelo menos 33% da população e ela está principalmente concentrada em províncias como Bengo, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Moxico, Kuando-kubango e Cunene (MED, 2014c:26). A nota de louvor vai para o quinto objectivo (paridade e igualdade de género) cujos resultados em Angola, principalmente no ensino secundário, estão acima da média (MED, 2014c:27). Quanto ao sexto e último objectivo, qualidade da educação, o destaque foi para a reforma educativa implementada em Angola cuja meta é precisamente melhorar a qualidade do ensino em Angola. De 2008 a 2012 o número de professores formados a leccionar no ensino primário e 1º ciclo do secundário triplicou. Contudo, mesmo assim os resultados estão aquém dos desejados. Na mesma linha estão os resultados das aprendizagens dos alunos cujas dificuldades de leitura e escrita são muito acentuadas e as da qualidade dos professores (MED, 2014c: 29).

r) [Proposta de uma] Nova Lei de Bases do Sistema de Educação em Angola¹¹⁶, ano de 2015

Segundo o MED (2015:1), o novo quadro constitucional de Angola, os novos desafios de desenvolvimento traduzidos em diferentes planos e programas estratégicos de desenvolvimento cujo cumprimento garantirá a inserção de Angola no contexto regional e internacional são um dos motivos que levam o país a adoptar uma nova Lei de Bases. Visa sobretudo garantir a criação de condições mais adequadas para a aplicação de políticas públicas de educação. Entre outras coisas, a proposta da nova Lei de Bases tem como particularidades: a gratuidade do ensino que se estenderá até ao I ciclo do ensino secundário, isto é, até a 9.ª Classe, à saúde e ao transporte escolar nas instituições públicas de ensino (artigo 10§2). A obrigatoriedade do ensino abrangerá não só o ensino primário mas também a classe de iniciação (a última do pré-escolar) e o I ciclo do ensino secundário (artigo 11§2). Isto vai de acordo com as preocupações do Marco de Dakar 2000.

¹¹⁶ Esta proposta foi aprovada na sua generalidade e especialidade pela Assembleia Nacional no ano de 2016. Ainda em 2016 foi promulgada pelo Presidente da República de Angola (Lei n.º 17/16, de 07 de Outubro).

Conclusão

Os primeiros traços de ensino em Angola estão ligados à evangelização do país pela Igreja Católica e pelos Protestantes. O Regresso de Diogo Cão ao Kongo, na sua segunda viagem (1485-1486) (Farinha, 1942), serviu para o fortalecimento de laços de cooperação entre Portugal e Angola, com destaque para o ensino aos indígenas (Gonçalves, 2000). Este período marca o começo da primeira fase da história do ensino em Angola (Santos, 1998; Zau, 2000; Zau et al, 2007; Farinha, 1942). Fundaram-se escolas primárias elementares e escolas de gramática em diversas partes (Zau, 2000; Farinha, 1940). Contudo, até ao princípio do Séc. XVIII, o ensino estava nas mãos da Igreja (Santos, 2000; Farinha, 1942; Gomes, 1982). Esta situação em 1759 tomou contornos diferentes com o Marquês de Pombal, que nacionalizou o ensino, sob o pretexto de que essa responsabilidade deveria ser unicamente do Estado (Gomes, 1982).

Assim, surgiu a primeira escola pública oficial na segunda metade do Séc. XVIII, em Luanda. Era uma escola primária. Estabeleceu-se uma organização escolar adaptada as novas exigências do tempo (Farinha, 1942; Santos, 1998). Estendeu-se a rede escolar. Mas na sua maioria era frequentada por estudantes de origem europeia. Apesar desse registo, segundo Samuels (1970; 2011), até 1901 Portugal concebia as suas políticas educativas pensando apenas na educação metropolitana. Só em 1901 ficou claro que as províncias ultramarinas poderiam reinterpretar as disposições gerais de Lisboa, tendo em conta as suas necessidades específicas. Angola começou a exercer esse direito apenas em 1905. Em muitos casos, por várias razões, esses ajustamentos não passaram da simples teoria.

Contudo, a implantação da República em 1910 trouxe uma outra realidade para Portugal Continental e para os territórios ultramarinos. A escola ganhava novas funções e implementaram-se outros esforços, fruto de uma maior consciência do dever de instruir e educar os indígenas (Samuels, 2011). Segundo Santos (1998), em termos oficiais, o ensino liceal público foi estabelecido nos territórios ultramarinos em 1941. Os candidatos ao liceu eram submetidos a métodos rigorosos de ingresso. Só a elite conseguia fazer o liceu.

Outros não tendo outra alternativa, eram encaminhados para o ensino técnico-profissional (Santos, 1998; MPLA, 1978; Buendía, 2000).

A situação do ensino em Angola tornou a conhecer uma outra realidade a partir da década de 60 com uma nova reestruturação da rede escolar, tentando albergar um maior número possível de indígenas. O ensino superior em Angola começou a funcionar em 1963 (Santos, 1998; MPLA, 1978; Buendía, 2000).

Até 1975, o sistema educativo em Angola incluía, pelo menos, os subsistemas de ensino primário, ensino liceal e técnico-profissional, ensino superior e a formação de professores (Santos, 1998). O modelo de organização era elitista e centralizado, por conseguinte, o currículo centralizado e unificado (Instituto de Angola, 1953; Santos, 2000). A função da escola assentava no controlo social (Santos, 2000; MPLA, 1978; Formosinho et al, 2000) e na manutenção da “unidade nacional”, na metrópole e nas províncias ultramarinas. Com a auto-determinação em 1975, Angola herdou uma população da qual 85% era analfabeta e uma rede escolar com infra-estruturas concentradas nas grandes cidades: Luanda, Benguela, Huambo e Lubango (MPLA, 1978; Santo, 1999; Samuels, 1970; 2011). Essa auto-determinação foi seguida de uma reforma educativa, a primeira pós-colonial.

Na ausência de uma lei de bases na qual se orientasse o novo sistema educativo, o documento «Princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na RPA» serviu de suporte político do sector da educação. A reforma educativa cingiu-se em duas vertentes: quantitativa e qualitativa. O sistema educativo da 1.^a República angolana edificou-se nos princípios educativos do marxismo-leninismo, tendo como epicentro a antiga URSS. Compreendia, praticamente, três subsistemas fundamentais: ensino de base; ensino secundário e o ensino superior (MPLA, 1978).

O ensino secundário (médio e pré-universitário) compreendia praticamente três estruturas: o ensino pré-universitário (regular e de três anos), o ensino médio (técnico-profissional) e a Formação profissional. O ensino médio ou técnico-profissional, precedido do ensino de base (técnico-profissional ou regular), englobava quatro classes que correspondiam a 9.^a, 10.^a, 11.^a e 12.^a Classe. É importante considerar que o ensino técnico-profissional, tal como na era colonial englobava o nível básico e secundário. Tinha como

um dos objectivos fundamentais formar técnicos para o desenvolvimento sócio-económico do país e dar prosseguimento aos estudos (MPLA, 1978; MED, 1995).

Aqui, a organização do ensino, tanto regular como técnico-profissional era elitista e centralizada sob o prisma de um Estado-educador (MPLA, 1978; MED, 1995; Santo, 1999). Porém, no caso do ensino técnico-profissional, esse “elitismo” não é linear porque esta componente foi a “salvação” dos muitos excluídos do ensino regular devido os seus métodos rígidos de ingresso. Enquanto a elite ingressava no ensino regular, a “não-elite” recorria ao ensino técnico-profissional. Como consequência de um ensino sob o modelo elitista e centralizado, o currículo era centralizado e unificado em detrimento da situação sócio-económica dos estudantes. Quanto à sua missão, a educação esteve ao serviço da expansão da ideologia marxista-leninista, a formação de quadros e a unidade nacional (MPLA, 1978; Peterson, 2003). Durante a fase da 1.^a República o país registou uma melhoria quantitativa em termos da taxa líquida de escolarização graças a massificação do ensino e o carácter obrigatório e praticamente gratuito de todo o ensino.

Se por um lado, foi elevada a taxa líquida de escolarização na 1.^a República, por outro, também foi elevada a taxa de abandono e insucesso escolar. As de sucesso escolar, em média, eram inferiores a 50%. As do insucesso e abandono escolar ascendiam os 50% (MED, 1995). Mais: por várias razões, incluindo a guerra, Angola não foi capaz de dar resposta à universalização e à obrigatoriedade do ensino para todos (MED, 1986).

Recorde-se que Angola foi um dos raros países africanos que conseguiu conceber um novo sistema educativo em pouco tempo. Enquanto para uns isto é tido como uma proeza, para outros isto constitui-se num dos factores que podem justificar a fraca eficácia do sistema educativo da 1.^a República, por ter sido aplicado sem a sua necessária experimentação e previsão de recursos provocando uma desarmonia entre o ideal e o real (Zau et al, 2007). Assim, a luta contra o analfabetismo resultou numa redução da taxa de 85% em 1975 para 70% em 2005, muito aquém das expectativas (Menezes, 2005).

Um grupo de trabalho composto por técnicos angolanos e cubanos e alguns da UNESCO realizou, de Março a Junho de 1986, um prognóstico sobre o sistema educativo angolano. Este cingiu-se, sobretudo, no ensino de base e secundário (regular e técnico-profissional). Em termos gerais, considerou caducos «Os princípios de base para a

reformulação do sistema de educação e ensino na RPA» e propôs uma reforma do sistema educativo (MED, 1986; 2013). Foi um passo rumo à 2.^a reforma educativa que, em 2012, esteve na sua fase de avaliação global.

Três factores a considerar como impulsos da segunda reforma educativa: o relatório de prognóstico de 1986, a queda do império da antiga URSS e o “Fórum Mundial de Educação Para Todos, Dakar 2000”. Sobre o relatório de prognóstico, até 1992 por várias razões pouco ou nada se fez quanto as suas recomendações. A queda da URSS e, por conseguinte, a mudança do clima político em Angola, trouxe um novo impulso às recomendações do relatório de prognóstico de 1986. Em 2000, Angola fez-se presente no Fórum Mundial sobre Educação Para Todos em Dakar. Comprometeu-se a cumprir os objectivos e as metas aí traçadas (MEC, 2001). Era o virar da página, originando um novo projecto educativo que marca a história da 2.^a República de Angola.

Contrariamente à 1.^a, o decreto-lei n.º 13/01 promulgou a Lei de Bases do Sistema Educativo que rege a 2.^a República. Este sistema educativo tem como um dos objectivos principais proporcionar o acesso à educação e qualidade para todos até 2015 (MEC, 2001). Compreende cinco subsistemas: educação pré-escolar, ensino geral, ensino técnico-profissional, formação de professores, educação de adultos, e o ensino superior.

O ensino geral ou regular estrutura-se em duas partes: ensino primário e secundário. Ao contrário do sistema educativo da 1.^a República, o ensino primário está unificado em seis anos. Constitui-se em ponto de partida para o ensino secundário. Este divide-se em dois ciclos: o primeiro, de 7.^a à 9.^a classe; e o segundo de 10.^a à 12.^a classe (LBSE, artigos 14.º-20.º). O ensino técnico-profissional consiste em preparar técnica e profissionalmente os estudantes em prol ao desenvolvimento técnico do país. A exemplo da 1.^a República, está estruturado em formação básica e média-técnica (LBSE, artigos 20.º-25.º). No âmbito da reestruturação do ensino técnico-profissional, o Ministério da Educação criou dezanove áreas de formação que abrangem tanto o nível básico como o médio. A diferença que existe na organização deste subsistema entre a 1.^a e a 2.^a República é sobretudo administrativa, fruto de uma nova visão governativa e de troca de parceiros na cooperação estrangeira (MED, 2007; 2005). A base política da gestão dos dois períodos é a mesma.

A organização desses subsistemas em termos práticos continua elitista e centralizada. O Estado continua a assumir-se como um Estado-educador. Por conseguinte, o currículo é também centralizado e uniformizado, embora o seu conteúdo tenha sido adaptado à nova conjuntura sócio-económica do país (MEC, 2001). A escola assume-se sobretudo como uma instituição capaz de educar para a cidadania e resgate dos valores culturais do país (LBSE, artigo 3.º); e de desempenhar o papel de vacina social face as diversas epidemias, com destaque para a da guerra e o HIV (MED & UNICEF, 2005).

No âmbito do compromisso político com a Declaração Mundial de Educação Para Todos (Dakar 2000), com os Objectivos do Milénio (Nova York 2000) e o novo projecto educativo (reforma educativa), Angola elaborou em 2001 o «Plano de Acção Nacional de Educação Para Todos até 2015 – PAN-EPT» que articula as intenções desses documentos no contexto específico de Angola, tendo como base os seguintes pilares (objectivos): (i) educação e cuidados na primeira infância, (ii) educação primária universal, (iii) habilidades para jovens e adultos, (iv) alfabetização de adultos, (v) paridade e igualdade de género e (vi) qualidade da educação (MED, 2005).

Tendo passado quase uma década e meia de anos, apesar dos inúmeros progressos alcançados o que ainda está por conseguir constitui-se em um grande desafio para o país. Por um lado, ao nível internacional Angola é “apontado como um bom exemplo de forte engajamento político” (MED, 2014b:6) quanto a implementação dos objectivos do Marco de Dakar 2000. Por outro, só a título de exemplo, Angola consta da lista de países africanos em que se presume que até 2020 tenham uma taxa de conclusão do ensino primário inferior a 50%, facto que espelha quão distante se encontra no que concerne a implementação do primeiro e segundo objectivos do Marco de Dakar 2000.

Taxa de conclusão do ensino primário na África Sub-saariana

Alto Objectivo de EPT alcançado	Médio (Objectivos de EPT alcançado até 2015)	Baixo (Objectivos EPT atingidos Pós 2020)		
<i>1 País</i>	<i>12 Países</i>	<i>32 Países</i>		
<i>(TCEP>100%)</i>	<i>(TCEP>90%)</i>	<i>(TCEP: 90-70%)</i>	<i>(TCEP: 70-50%)</i>	<i>(TCEP<50%)</i>

Seychelles*	Botswana; Cape Verde; Gabon*; Ghana; Kenya; Mauritius; Namibia; Sao Tome and P.; South Africa*; Swaziland; Tanzania*; Zambia	Cameroon; Comoros*; Congo*; Ethiopia; Gambia; Madagascar; Nigeria*; Sierra Leone*; Togo	Benin; Burundi; Côte d'Ivoire*; DRC*; Equatorial Guinea*; Guinea; Guinea Bissau*; Lesotho; Liberia*; Malawi; Mali; Mozambique; Rwanda*; Senegal; Uganda	Angola*; Burkina Faso; RCA; Chad*; Djibouti; Eritrea; Niger
-------------	--	--	--	---

Figura nº 22. Fonte: MED (2014b). Exame nacional 2015 da educação para todos: Angola. Pag.20

Também Angola possui uma das mais baixas taxas de participação líquida do ensino secundário na África austral. Ela é apenas de 20,6%. Isto leva-nos a concluir que cerca de 80% de crianças que concluem o ensino primário não ingressa ao secundário. E a taxa de frequências de adultos ao ensino secundário é estimada em apenas 18,9%.

CAPÍTULO 5 – QUESTÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

1 – Problematizando o objecto da investigação no contexto angolano

É sabido que desde a década de 60 que em Angola se implementam reformas educativas em busca de melhores serviços e resultados no campo do ensino: mais escolarização, mais qualidade, melhoria da taxa do sucesso escolar e, por conseguinte, abaixamento da taxa de absentismo, abandono e da retenção escolar. Da década de sessenta aos nossos dias, já se implementaram três reformas educativas em Angola.

É também sabido que nestas últimas décadas terá aumentado o interesse académico ou dos academistas e investigadores sobre as políticas educativas angolanas, tanto ao nível local como internacional. No âmbito internacional destacamos sobretudo os peritos da UNESCO e da Europa Ocidental. Todos fazem-no seguros de que, directa ou indirectamente, algo se deve fazer para melhorar o sistema educativo angolano que se debate com problemas como as altas taxas de absentismo, abandono e insucesso escolar, tal como vimos nos capítulos anteriores. Este fenómeno faz com que Angola conste na lista dos países africanos com sistemas educativos menos produtivos e capazes de comprometer o cumprimento dos objectivos de “Educação Para Todos” consagrados no Marco de Dakar 2000. Recorde-se que neste momento a margem de manobra quanto ao tempo que nos resta é ínfima, apesar de sucessivamente Angola alargar o seu horizonte temporal.

Essa preocupação existe e actualmente a sociedade conta com alguns estudos sobre a educação em Angola e cremos que outros continuarão a surgir. Contudo, boa parte dos já realizados, que tentam elucidar alguns factores relacionados com o baixo sucesso do sector da educação no país, têm-se cingido em fenómenos meramente locais ou internos face ao sistema educativo nacional. Ou seja, estão imbuídos em factores endógenos do sistema educativo angolano. Na sua maioria estes estudos têm tido como unidade de análise o

sistema educativo e a sociedade angolana em si, implicitamente, considerando-os autónomos em relação aos fenómenos globais, tanto políticos, sociais como económicos.

Hoje é também cada vez mais unânime a percepção de que o mundo se rege mediante uma dialética sistémica, pelo que uma visão dos fenómenos políticos, sociais ou económicos, etc., demasiado localizada ou “localista”, míope ou simplória é um tanto quanto caduca no estudo de sistemas educativos nacionais. Na linha de Green (2007) como temos vindo a afirmar é pertinente que se desvincule, pelo menos no contexto angolano, do nacionalismo metodológico optando por outros caminhos que tenham em conta o “espaço transnacional”. Ou então que se associe a “visão localizada” à do “espaço transnacional”. Trata-se de marcar um passo rumo a uma concepção não micro, não provinciana, mas sim macro e global.

Hoje com a teoria do sistema mundial vai ganhando terreno a tese de que é pertinente, no estudo dos fenómenos políticos, sociais ou económicos, a perspectiva do sistema mundial moderno que encara todas as partes da sociedade como partes de um todo, procurando compreendê-las à luz sistémica. Tal como também temos vindo a referenciar, no âmbito da educação essa concepção resulta na teoria do Sistema Educativo Mundial (Azevedo, 2000; 2007).

O mundo de facto, mais do que nunca, é uma aldeia. Nesta dialéctica, as ocorrências locais são moldadas por determinados acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância e vice-versa (Azevedo, 2000; 2007). O mesmo tem ocorrido com os sistemas educativos nacionais.

No caso de Angola, quanto às suas políticas educativas, são escassos os trabalhos que as estudaram numa visão sistémica, ou seja, numa perspectiva do Sistema Educativo Mundial. Até ao ano de 2006 a percentagem de estudos relacionados com a temática no contexto angolano era nula. E actualmente, facto que nos orgulha pelos seus resultados regista-se o trabalho por nós realizado em 2006. Esse descreve os efeitos do Sistema Educativo Mundial, no contexto de Angola. É um trabalho focalizado no ensino básico e secundário geral [inferior e superior], teve como horizonte temporal 1975-2005. E nele ficou demonstrado o papel fundamental desempenhado pelo Sistema Educativo Mundial na definição e concepção das políticas e práticas educativas angolanas, pelo menos nos

sectores estudados, facto que aumenta o interesse e a pertinência desse tema no debate sobre as políticas educativas em Angola.

Esse novo projecto é uma sequência do anterior. Aumentamos o seu horizonte temporal para 2015, ano em que a nova reforma educativa em implementação em Angola atingiu uma fase significativa de generalização. Recorde-se que na altura do primeiro estudo, a nova reforma educativa estava ainda nos primeiros anos da sua concepção e implementação, facto que, por si só, constituiu-se num dos limites da então investigação. O novo projecto também abrange um sector importante pelo papel que joga na economia angolana: ensino técnico-profissional, focalizando, mais uma vez, a atenção no nível “básico” e secundário.

Procuramos nesse caso sublinhar os efeitos do Sistema Educativo Mundial no Sistema Educativo angolano partindo do ano de 1975 até 2015, pondo o nosso olhar no ensino básico e secundário, tanto geral como técnico-profissional. Foi nossa pretensão fazer uma análise “explicativa e crítica da formulação e evolução das políticas e práticas educativas” (Azevedo, 2000; 2007) em Angola, a luz da teoria do Sistema Educativo Mundial.

2 – Problema, questões e pressupostos da investigação

Desde a década de 60 que Angola vem consentindo mudanças no sector da educação. Umas realizadas pela potência colonizadora, Portugal, na fase da colonização. Outras, já numa Angola independente. Actualmente está em fase de avaliação global a última reforma educativa que, tal como as anteriores, tem como um dos grandes objectivos garantir maior eficácia ao sistema educativo angolano. Essas mudanças têm suscitado grande interesse em certos investigadores fazendo delas objectos dos seus estudos, procurando compreender os factores que lhes são inerentes e, por conseguinte, as suas possíveis consequências.

Neste âmbito, são vários os resultados de estudos feitos ou orientados tanto pelas estruturas centrais do MED, por entidades particulares ou por ONG. E muitos deles há muito que têm apontado os pontos principais que asfixiam o sistema educativo angolano. Esses estudos são amplamente conhecidos, tanto por especialistas de educação, como pelos governantes que estiveram na origem das três “reformas educativas” desencadeadas em Angola. Hoje, quase seis décadas depois das primeiras mudanças significativas (isto é, na década de sessenta), o sector da educação do país, tal como afirma Peterson (2003)¹¹⁷, carece ainda de soluções radicais que possam corrigir os factores relacionados com o baixo nível de resultados do sistema educativo.

O país parece estar ancorado a certas políticas, práticas ou medidas educativas que aos poucos vão ganhando o estatuto de políticas, práticas ou medidas absolutas. Por exemplo, o modelo elitista e centralizado que marca as políticas educativas angolanas, pese o facto de ter sido relacionado com o baixo nível de resultados da educação no período colonial (MPLA, 1978), acabou por caracterizar o sistema educativo da 1.ª República! Curioso é que ele foi fortemente criticado e considerado caduco nos «Princípios de Base de Reformulação do Ensino da RPA». Contudo, o mesmo modelo, considerado como um dos factores relacionados com o baixo nível do coeficiente da educação na 1.ª República (MED, 1986; Espírito Santo, 1999), caracteriza em boa medida o sistema educativo da 2.ª República. Perante estes e outros aspectos, surgiram-nos algumas inquietações que, traduzidas em perguntas, acabaram por marcar e orientar o nosso estudo:

- ✓ Porque é que as mudanças desencadeadas no sistema educativo angolano desde a década de 60 aos nossos tempos giram em torno de um único denominador comum que consiste na aplicação de modelos educativos elitistas e centralizados?

¹¹⁷ Peterson, no seu estudo sobre o «Perfil e formação do professor do ensino básico», falando do facto de até aqui não ter havido nenhuma mudança radical na formação dos professores descreve: “[...] de 1986 a 1987, com a colaboração dos técnicos de educação da UNESCO e Cuba, os pontos principais de estrangulamento do sistema educativo foram diagnosticados, divulgados e suficientemente conhecidos pelos especialistas da educação. Quinze anos passados, por razões óbvias, ainda não existem soluções radicais para poder corrigir completa e definitivamente a situação” (2003:60).

- ✓ Que fenómenos globais estarão por detrás das opções políticas desenvolvidas no sistema de ensino em Angola!
- ✓ No caso de Angola, é pertinente a análise das políticas educativas nacionais tendo como quadro explicativo das suas reformas a teoria do Sistema Educativo Mundial? Que consequências advêm daí?

Responder estas questões é acima de tudo desenvolver um estudo que tenta compreender o sistema educativo angolano, não apenas como uma unidade de análise, mas também como parte de um todo: Sistema Educativo Mundial; é desenvolver um estudo sobre o sistema educativo angolano, à luz das dinâmicas do Sistema Educativo Mundial; é desenvolver um estudo que consiste em elucidar como o sistema educativo angolano, ao longo das últimas décadas, se foi adaptando às dinâmicas do Sistema Educativo Mundial e quais as possíveis consequências dessa adaptação.

Na verdade essa articulação marcou o nosso estudo, tendo como ponto de partida os seguintes pressupostos:

1. O Sistema Educativo que caracterizou a 1.^a República (República Popular de Angola) (1975-92) estava fortemente marcado pelo sistema político do então Bloco do Leste liderado pela então URSS. As decisões das políticas educativas da época, principalmente no que toca ao ensino geral e técnico-profissional básico e secundário, eram condicionadas pelos princípios da ideologia marxista-leninista, globalmente difundidos pelo então Bloco do Leste.
2. O sistema educativo da 2.^a República (República de Angola) está fortemente marcado pelas políticas de Organizações internacionais como as Agências da ONU (UNESCO), a CPLP e o Banco Mundial. As decisões das políticas educativas na 2.^a República, principalmente no que toca ao ensino geral e técnico-profissional, estão condicionadas pelos princípios defendidos por essas Organizações que se constituem em centros reguladores.

3 - Design da investigação

a) Tipo e estratégia de estudo: abordagem qualitativa

Realizamos um estudo sobretudo de tipo descritivo enquadrando-o no paradigma da investigação qualitativa. O paradigma que Erikson, citado por Lessar-Hébert et al (2005:31) também apelida de paradigma interpretativo, justificando o uso deste conceito pelo facto dessa abordagem partilhar um interesse fulcral pelo significado que os actores atribuem aos seus próprios actos. Trata-se de um significado que é fruto de um processo interpretativo. Assim, em princípio, podemos dizer que a nossa pesquisa se insere essencialmente nos desafios actuais da investigação qualitativa, sobretudo no que se refere à sua afirmação dentro do campo dos chamados métodos de investigação aceites pela comunidade científica.

Há tempos atrás o paradigma da investigação qualitativa (investigação interpretativa) tinha dificuldades de afirmar-se no campo científico, em parte, fruto do papel desempenhado pela crítica positivista (paradigma quantitativo). Hoje a realidade mostra-se diferente e o qualitativo parece estar a ocupar [ou mesmo terá ocupado] um lugar consagrado no mundo da ciência. Hoje, é cada vez mais comum a consciência de que o paradigma positivista e quantitativista, incluindo mesmo o conhecimento científico em si, não constituem o único caminho para a explicação da realidade (ver Silva, 2003:17-18; Caria, 2003; Santos, 2002b; Santos, 2007:52). Aliás, segundo Fernandes (2003), um destes dias poderão mesmo ser os quantitativistas que terão de nos explicar longamente sobre os seus instrumentos e concepções, não tanto para provar a sua relação com a ciência, mas sobretudo para provar a sua relação com a conduta humana em contexto. Ou seja, provar a relação entre os próprios actores e suas acções.

Fernandes (2003:23) considera ainda que os métodos qualitativos, em geral, conseguiram uma afirmação no campo das ciências sociais e humanas “que se torna um pouco redundante o discurso de autolegitimação que habitualmente precedia qualquer

exposição pública dum trabalho desse tipo”. Daí também nós não nos entretivermos nessa autolegitimação nem tão pouco nesse debate que caracteriza a tensão entre o paradigma quantitativo e o qualitativo. Ou seja, parafraseando ainda Fernandes (2003), deixemos isto “para quem tem mais gosto por alimentar discussões do que por fazer investigação”. Aliás, actualmente, é também unânime a afirmação de que os dois paradigmas em ciência não são antagónicos ou dicotómicos. Antes pelo contrário, em termos práticos podem ou mesmo coexistem numa lógica de “*continuum*” (Lessard-Hérbert et al, 2005:33-36). Daí vários investigadores primarem para uma combinação dos dois paradigmas. Assim sendo, vamos ao que mais nos interessa na nossa investigação.

Recorde-se que a nossa opção pela abordagem qualitativa ou interpretativa prende-se com a necessidade de explorarmos não só os factos ou comportamentos, mas sobretudo o significado conferido pelos actores às acções nas quais estiveram envolvidos. Tanto com a abordagem escolhida bem como com as suas técnicas, na linha de Lessard-Hérbert et al (2005:47), procuramos através delas interagir numa lógica de proximidade com os actores das políticas educativas angolanas, explorando sobretudo os contextos de tomada de suas decisões e os significados que os mesmos lhes atribuíram ou atribuem.

Mais uma vez, na linha de Green e Ragin, queremos aqui defender que a abordagem mais adequada num estudo como o nosso talvez seja a qualitativa, pelas suas vantagens em relação a quantitativa. O qualitativo é um método que funciona com exemplos relevantes do fenómeno em estudo. Esse método explica todos os casos em consideração, ao contrário do quantitativo. E examina os casos de modo holístico e no seu contexto real (Green, 2007).

Um dado curioso: ao contrário do que tem sido habitual em abordagens qualitativas, nós no nosso estudo usamos números, números relacionados com os resultados quanto a eficiência e eficácia das políticas do sistema educativo angolano. Este facto suscita algum debate sobre o uso de números em abordagens qualitativas, embora aqui os tenhamos usado apenas para ilustrar a situação do sistema escolar angolano, quanto a sua eficácia.

b) A quantificação na abordagem qualitativa: o uso de números

Queremos com isto afirmar que a abordagem qualitativa surge como uma orientação fundamental da nossa investigação, isto é, ela é uma opção epistemológica que convive com quantificações (números), fruto das estatísticas do MED sobre a eficácia do sistema educativo angolano. Considerando Lessard-Hérbert et al (2005:32), diríamos que a escolha da abordagem qualitativa não nos colocou perante um compromisso inabalável de não utilizar a quantificação. Neste caso, não foi posta de parte o uso de dados estatísticos embora não fosse essa a nossa orientação fundamental.

Lessard-Hérbert, em comunhão com Gauthier, falando do sentido do termo “abordagens qualitativas”, sugere que se recorra de preferência a uma definição que ponha em evidência o significado dos dados do que uma definição restrita e técnica que implicasse, nesse caso, um compromisso inabalável de não utilizar a quantificação. Na linha de Erickson, Lessard-Hérbert (2005: 32-33), afirma que o primeiro sentido das abordagens qualitativas não se situa no plano dos procedimentos ou das técnicas, mas no do próprio objecto de análise e no dos postulados a ele ligados. A mesma técnica de descrição narrativa pode ser empregada por um investigador positivista. Assim conclui que o facto de uma investigação vir a ser classificada de qualitativa é mais pela sua orientação fundamental e não tanto pelos procedimentos utilizados, porque uma técnica de pesquisa não pode constituir um método de investigação.

Na verdade, o que está aqui em causa, daí o nosso alerta, é que o estudo por nós realizado não produziu números e nem era nossa intenção fazê-lo. Mas usamos números; números sobretudo produzidos pelo Gabinete de Estatística do MED no âmbito da avaliação dos níveis dos resultados do sistema educativo angolano. Assim, estamos perante uma quantificação que não pode ser concebida como um método quantitativo por se situar apenas no âmbito dos procedimentos ou de técnicas de recolha de dados (Lessard-Hérbert, 2005). Mais uma vez achamos útil recorrer a Green (2002; 2007) que defende que no que concerne aos instrumentos de recolha de dados (material empírico), num estudo como o

nosso nada impede que tais instrumentos sejam de âmbito quantitativo ou qualitativo, ou então dos dois âmbitos.

c) Técnicas, instrumentos de recolha e tratamento de dados

Usamos a análise documental e o inquérito por entrevista como principais técnicas de recolha e tratamento de informação. Assim, quanto aos documentos, a sua natureza é de fontes primárias inadvertidas. Para Brendan Duffy (2004:101-115), os documentos podem constituir fontes primárias ou secundárias. As primárias são as que foram produzidas durante o período a ser investigado, enquanto as secundárias são interpretações de eventos desse período baseado em fontes primárias. Na linha de Marwick (1989), Duffy (2004:101-115) defende que alguns documentos podem ser, por um lado fontes primárias e, por outro, fontes secundárias.

Duffy (2004) distingue ainda as fontes primárias deliberadas das fontes primárias inadvertidas. As fontes primárias deliberadas são produzidas tendo em conta os futuros investigadores. Estas envolvem uma tentativa deliberada de preservar provas para o futuro, possivelmente para desviar suspeitas ou com a finalidade de firmar uma dada reputação. Por sua vez, as fontes primárias inadvertidas são usadas pelo investigador com uma finalidade diferente daquela com que foram produzidas. Resultam do funcionamento normal de uma instituição.

A abordagem dos dados foi orientada para o problema. Ainda Duffy (2004:101-115), sobre os dados documentais, defende a existência de duas abordagens diferentes. A primeira tem sido chamada «abordagem orientada para as fontes». Nesta abordagem é a natureza das fontes que determina o projecto e ajuda a formular as questões a que a investigação vai responder. Assim, o material contido nas fontes conduz a investigação. A segunda, a mais comum, chamada «abordagem orientada para o problema» implica formular perguntas através da leitura de fontes secundárias, ler o que já se sabe sobre o assunto e depois decidir a orientação do trabalho antes de começar a trabalhar com as

fontes primárias. Este último foi o nosso caso, fixando assim o olhar no problema da nossa pesquisa.

A análise documental tal como aconteceu no projecto anterior, o de 2006, visou, entre outros, a compreensão mais profunda das políticas e práticas educativas angolanas, procurando identificar as bases que sustentam as legislações e outros documentos fundamentais do Ministério da Educação de Angola (MED), à luz da teoria do Sistema Educativo Mundial. Assim, pudemos dar uma importância relevante, não só aos conteúdos, sobretudo também aos contextos dos documentos que sustentam as políticas e práticas educativas em Angola¹¹⁸.

Quanto à técnica das entrevistas, é imperioso realçarmos que nesse novo projecto não realizamos novas entrevistas. Apenas cingimo-nos aos resultados das entrevistas do projecto anterior. Trata-se de entrevistas semi-directivas, usadas como um instrumento secundário de recolha de dados no projecto anterior. Com elas, questionando directamente os sujeitos – principalmente os actores das políticas e práticas educativas em Angola – tentámos buscar algumas explicações ou esclarecimentos circunstanciais que nos levaram a uma melhor compreensão das motivações inerentes as políticas e práticas educativas em Angola. Incidiram em factos, decisões, motivações inerentes às políticas e práticas educativas angolanas. Elas serviram para facilitar uma exploração mais profunda do processamento das dinâmicas do Sistema Educativo Mundial no caso específico de Angola. Contudo, tinham como objectivo principal reforçar ou verificar as informações provenientes dos documentos analisados. Razão pela qual os resultados aí obtidos não mereceram uma apresentação específica tal como aconteceu com os resultados obtidos através da análise documental.

¹¹⁸ Quanto ainda aos documentos, no âmbito da nossa pesquisa tivemos acesso a um inquérito elaborado pelo Secretariado da SADC, em 2007, no âmbito da “avaliação do ponto da situação da implementação do protocolo sobre educação e formação”. Pretendia-se com o respectivo inquérito recolher informações sobre o protocolo da SADC em educação e formação, ao nível de cada país, no nosso caso de Angola. Verificada a autenticidade do mesmo, pela riqueza da sua informação foi considerado útil fazendo parte e parte importante do nosso estudo. O respectivo inquérito contém perguntas fechadas, semi-abertas e abertas. Contém dados relevantes sobre a relação de Angola com os outros Estados membros da SADC em matéria de educação. Contém sobretudo dados sobre a relação de Angola com os protocolos da SADC sobre a educação, tanto no que toca ao ensino geral como ao ensino técnico-profissional.

O trabalho das entrevistas tivera sido individual, ou seja, estava a cargo do investigador (como o único entrevistador). Excluiu-se nesse caso a possibilidade de existirem vários entrevistadores e os riscos que isto acarretaria¹¹⁹.

No que toca aos instrumentos usados, cingimo-nos no uso de grelhas de análises e guiões de respostas elaborados com base ao problema e ao material empírico estudado. Essas grelhas serviram para analisar tanto os documentos como as entrevistas. É importante também dizer que a informação recolhida mediante estes instrumentos mereceu uma análise crítico-histórica.

c) Caracterização do material empírico

Sobre a *análise documental*. Recorde-se que a nossa pesquisa é uma continuação do nosso trabalho desenvolvido no âmbito da obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação em 2006 pela Universidade Católica Portuguesa (UCP). Na altura, os documentos analisados tinham sido recolhidos no arquivo morto do Gabinete de Intercâmbio e Cooperação Internacional do MED (GII), no Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) e no Gabinete para a Reforma Educativa/MED¹²⁰. Por razões burocráticas, não tinha sido possível o acesso aos arquivos do Ministério do Plano, do Partido MPLA e do Instituto Nacional de Bolsas de Estudos (INABE), que também contêm documentos referentes à cooperação estrangeira no sector da educação.

Neste novo projecto, alargou-se o campo da recolha de dados, incluindo pelo menos o arquivo do Partido MPLA, pelos vistos o mais rico em termos de existência de documentos referentes a cooperação estrangeira de Angola no sector da educação. Ainda neste âmbito, os documentos analisados no projecto anterior tinham sido criados no período entre 1976 a 2005. No novo projecto a análise abrangeu os documentos criados até

¹¹⁹ Sobre o assunto, ver Sousa (2005).

¹²⁰ Este gabinete foi criado no âmbito da implementação da reforma educativa em curso em Angola.

2016. Foram incluídos documentos criados recentemente para o aprofundamento da análise da fase da 2.^a República de Angola (1992^{ss}).

Mais: o alargamento do nosso campo de estudo levou-nos a incluir no leque dos documentos a estudar os referentes ao ensino técnico-profissional criados desde 1976 até pelo menos 2016. Dos documentos estudados, no que concerne à fase da 1.^a República, destacam-se documentos como os «Princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na R.P.A.», «Actas de Congressos de educação comparada», Contratos de cooperação bilateral com governos estrangeiros ou agências transnacionais, ONG, entre outros. No que concerne à fase da 2.^a República, destacam-se a Lei de Bases do Sistema de Educação, Estatuto do subsistema do ensino técnico-profissional, Regulamento geral das escolas técnicas e outros documentos não menos importantes. O Site da ANGOP, Agência estatal de notícias, um dos órgãos principais na divulgação das actividades do Governo angolano mereceu um destaque em termos de aquisição de documentos e notícias.

Sobre as entrevistas. Recorde-se que no âmbito do novo projecto não realizamos entrevistas, tendo-nos limitado apenas aos resultados das entrevistas anteriores que a partida revelaram uma certa saturação quanto a informação obtida. São de tipo semi-abertas.

4 – Procedimentos da investigação

Foram escrupulosamente cumpridos os procedimentos necessários para a recolha de dados através da análise documental. A aquisição dos documentos baseou-se na fotografia. Ou seja, consistiu em fotografá-los na íntegra e arquivá-los em CD-ROM como tinha sido feito anteriormente, no projecto de 2006. Na obtenção dessas fontes foram devidamente respeitados os procedimentos éticos. O acesso aos arquivos e a técnica de recolha de dados (fotografar documentos) foi devidamente negociada e autorizada pelos responsáveis competentes. Foram adquiridos e sobretudo analisados mais de 300 documentos criados no período entre 1976 e 2016.

No primeiro projecto, o qual estamos a dar continuidade, o período da recolha dos documentos foi do Mês de Janeiro a Julho de 2006. O novo projecto mereceu uma nova recolha de documentos principalmente nos arquivos antes não frequentados. Esse período decorreu entre Janeiro de 2009 e Dezembro de 2016. Ao contrário do projecto anterior, os documentos agora adquiridos não foram submetidos a crítica, nem externa nem interna por termos achado que não levantavam dúvidas sobre a sua autenticidade.

Nas entrevistas, no antigo projecto, os sujeitos inquiridos foram na sua maioria membros da estrutura central do MED ligados à cooperação internacional ou às decisões tomadas sobre políticas e práticas educativas em Angola, tanto ao nível do ensino geral como do ensino técnico-profissional. A escolha desses sujeitos obedeceu a critério da intencionalidade. Foram escolhidos intencionalmente sujeitos capazes de opinar sobre o objecto do estudo. Não tivemos um número pré-determinado de sujeitos a entrevistar. A determinação dependeu da saturação da informação que se pretendia adquirir.

Como na recolha dos documentos, foram respeitados os procedimentos éticos essenciais em casos de recolha de dados por entrevista. A título de exemplo, foi sempre abordado o uso exclusivo da entrevista à finalidade do estudo, a confidencialidade dos dados dos inqueridos, o anonimato dos sujeitos e o respeito às condições impostas pelos mesmos.

A participação foi livre. Os inquiridos recebiam o esquema das perguntas antecipadamente. Os lugares e as horas (incluindo o tempo limite) das entrevistas eram propostos pelos inquiridos. As entrevistas eram transcritas manualmente no momento em que decorriam e, uma vez informatizadas, eram submetidas à verificação dos inquiridos. A cada inquirido foi-lhe atribuído um código de identificação secreta. Recordamos que neste novo projecto não realizamos entrevistas por termos achado que já não eram indispensáveis. Contudo, as que usamos tinham sido efectuadas entre os Meses de Janeiro e Julho de 2006 e num total de 15. Tendo em conta a finalidade das entrevistas, não mereceram uma análise exclusiva no trabalho.

A análise documental baseou-se apenas no seu aspecto qualitativo quanto ao conteúdo. Para o efeito, usamos praticamente 6 (seis) grelhas de análise que denominamos em grelha 1, 2, 3. A «grelha 1» foi elaborada com base nas dimensões de construção do

Sistema Educativo Mundial segundo Azevedo (2000; 2007). Tem como finalidade distinguir as dimensões de construção do Sistema Educativo Mundial no contexto angolano. Ou seja, discriminar os traços do Sistema Educativo Mundial no Sistema Educativo angolano.

A «grelha 2» é uma adaptação da grelha de análise de Cortesão & Stoer (2002). Tem uma finalidade semelhante à da grelha 1. A «grelha 3» têm uma dimensão mais concreta. Possibilitou-nos fazer um paralelismo entre políticas educativas angolanas e políticas educativas de determinados países ou regiões, ou ainda de Agências Transnacionais que ocupam lugares cimeiros nas dinâmicas do Sistema Educativo Mundial, em vista a discriminar as possíveis influências ou simplesmente semelhanças com o caso específico de Angola.

As «grelhas 1, 2 e 3» foram articuladas em «a» e «b» consoante os períodos em análise: «a» para a 1.^a República, e «b» para a 2.^a República, como tinha acontecido no projecto anterior. Os guiões de respostas também serviram para analisar o período da 2.^a República. De destacar, o período da 2.^a República mereceu uma abordagem mais apurada por se tratar de um período cujas políticas ainda estão em implementação.

Por fim, fez-se a triangulação dos resultados das diferentes grelhas de análise com os guiões de respostas, e por conseguinte com a literatura explorada ao longo da investigação. Tal como no primeiro projecto (Ngaba, 2006), essa triangulação esteve subdividida em 1.^a e 2.^a República – de 1975 à 1992 e de 1993 à 2015, respectivamente. Recorde-se que essa subdivisão se deve as particularidades que caracterizam politicamente os dois momentos. No primeiro, Angola viveu um clima político peculiar caracterizado pelo marxismo-leninismo, com uma opção política sob a influência do antigo Bloco Soviético, o Bloco do Leste. No segundo momento, Angola tornou a viver um clima político peculiar, desta vez, caracterizado pelo ensaio da democracia, em parte, fruto da queda do Muro de Berlim e do império soviético. Este último prevalece até aos dias de hoje. Ficou comprovado no nosso estudo anterior que esses dois momentos influenciaram de maneiras diferentes as políticas e práticas educativas em Angola (Ngaba, 2006).

Para terminar, é importante dizer que o nosso trabalho, embora se preocupe com os efeitos das políticas e práticas educativas em termos de eficiência e eficácia é

fundamentalmente dirigido ao aspecto formal e de “anúnciação normativa” das políticas educativas em Angola, a luz do Sistema Educativo Mundial. Segundo Azevedo (2007:13):

“Quer a similitude da retórica subjacente – as exposições de motivos, as contextualizações sociais e os objectivos gerais – cujos traços principais quase se decalcam de país para país, quer a simultaneidade da sua enunciação, são factores que evidenciam, desde logo, não só um relativo consenso ideológico entre políticas nacionais de diferentes países, mas também um progressivo grau de padronização de estruturas organizativas e de modelos curriculares.

CAPÍTULO 6 – RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Devido a economia de páginas, evitando também o excesso de repetições, em busca de maior clareza na apresentação dos resultados, cada grelha de análise que segue contempla as duas dimensões do objecto do nosso estudo: ensino geral e técnico-profissional. Esta lógica serviu tanto para a análise do quadro da 1.^a República bem como da 2.^a República. Eis os resultados adquiridos:

1 – Apresentação dos resultados: 1.^a República (1975-1992): grelhas de análise

Grelha n.º 1a – Dimensões de construção do Sistema Educativo Mundial segundo Azevedo (2000). Contexto de Angola: ensino geral e técnico-profissional

Nesta grelha estão os resultados da análise das dimensões de construção do Sistema Educativo Mundial no contexto específico de Angola. Foram usadas as seguintes categorias e obtidos os seguintes resultados (que após a apresentação em grelha merecerão o seu desenvolvimento):

N.º	CATEGORIAS/ dimensões de construção do SEM	PERÍODO
		1.ª REPÚBLICA/ RESULTADOS
1	Consolidação do Estado-nação e expansão da escolarização das massas	A reforma educativa implementada na 1.ª República de Angola regeu-se pelo prisma de Estado-nação e da escolarização das massas. A exemplo da “reforma pombalina”, e à luz dos princípios do Marxismo-leninismo, o Estado assumiu-se como um Estado-educador, tanto no subsistema do ensino geral como no técnico-profissional. Aliás, no documento que regeu o sistema de ensino da 1.ª República não se verificaram demarcações claras entre o subsistema do ensino geral e técnico-profissional (MPLA, 1978).
2	Expansão da ideologia da Modernidade	O documento base que regeu a educação na 1.ª República coloca a modernidade como uma meta a atingir, tendo como um meio a escola através da produção do capital humano. A implementação e o investimento feito no ensino geral, mas principalmente no ensino técnico-profissional, demonstram claramente essa pretensão de fazer-se do ensino angolano um meio para a modernização do país. Ou seja, a ideologia da modernidade à luz dos princípios socialistas está subjacente no documento base que regeu o sistema educativo da 1.ª República (MPLA, 1978).
3	Evolução do Sistema económico Mundial	Nas últimas décadas, dois blocos económicos regeram o sistema mundial moderno: o capitalista e o socialista. A escola angolana neste período serviu para expansão do modelo económico socialista. Acreditava-se que era o modelo ideal para modernizar economicamente o país (MPLA, 1978).
4	Ação prolongada das organizações internacionais	Desde a Independência que no sistema educativo angolano se verifica uma presença das acções das organizações internacionais. É caso da UNESCO, UNICEF, do BANCO MUNDIAL, do BAD, etc.
5	Educação comparada e internacional	As políticas do sistema educativo angolano na 1.ª República eram legitimadas pelo antigo Bloco do Leste. Ou seja, os programas, os protótipos de análise dos problemas e as soluções ensaiadas baseavam-se em modelos herdados das antigas potências do Leste, com destaque para a então URSS, Cuba e a então RDA. Recorria-se à realidade do Bloco do Leste à procura da legitimidade internacional das políticas educativas implementadas no país. Isto tanto no subsistema do ensino geral como no subsistema do ensino técnico-profissional (MPLA, 1978).
6	Externalização dos sistemas nacionais	O processo de captação de ideias para o sistema educativo nacional na 1.ª República, em busca da legitimidade interna, estava vinculado, principalmente, ao Bloco do Leste. Tendo considerado a educação socialista como um modelo eficaz capaz de desenvolver Angola, legitimava-se junto da população angolana a educação marxista-leninista. Os países que se regiam ideologicamente no Marxismo-leninismo eram considerados os modelos na acção educativa ao nível do ensino geral e técnico-profissional (MPLA, 1978).

7	<p>Sistema de comunicação científica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Associações internacionais e redes de peritos; 2. Seminários e Conferências internacionais; 3. Deslocação anual de estudantes de graduação e pós-graduação; 4. Programas de cooperação internacional; 5. E redes de comunicação e bases de dados on-line e off-line 	<p>Verificaram-se:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acordos bilaterais de cooperação, sobretudo, com os países do Leste: a então URSS, Cuba, a então RDA e outros. Existência de algumas parcerias com as organizações transnacionais como a UNESCO, UNICEF, o Banco Mundial, o BAD. Destes acordos e parcerias resultou o envio à Angola de peritos em matérias de educação, principalmente, cubanos que se destacaram na programação, controlo e ensino, tanto geral como o técnico-profissional. 2. Congressos periódicos sobre o ensino público dos ministros de educação dos países socialistas. Conferências e Fóruns sobre educação no âmbito dos programas destes congressos. 3. Envio maciço de bolseiros angolanos, principalmente, para os países do Bloco do Leste, com destaque para Cuba, a então URSS e a então RDA para a continuação dos seus estudos (graduações e pós-graduações). Esse envio sempre abrangeu formação geral e técnico-profissional. 4. Programa “Escola Internacionalista Ernesto Che Guevara” - Cuba. 5. Revistas e Periódicos de comunicação científica dos países socialistas. Revistas e Periódicos da UNESCO. Outros meios.
---	---	--

Figura n.º 23 – Resultados sobre a fase da 1.ª República

A grelha n.º 1a visa analisar as dimensões do Sistema Educativo Mundial no contexto específico de Angola, à luz dos trabalhos de Azevedo (2000; 2007). Segue agora o desenvolvimento dos resultados obtidos e apresentados na grelha de análise 1a.

Consolidação do Estado-nação e expansão da escolarização das massas.

Durante o período da 1.ª República, o Sistema Educativo Nacional regeu-se sob o prisma do Estado-nação e da expansão da escolarização das massas. Tal expansão abrangeu muitos sectores do ensino angolano, incluindo o sector ou subsistema do ensino geral e o técnico-profissional. As políticas educativas desses sectores como outros estavam tuteladas pelo Estado.

Tendo concentrado nas mãos do Estado todas as políticas relacionadas com o ensino, tendo em vista a edificação de um país socialista, instituiu-se a massificação do ensino como forma de reduzir drasticamente a taxa elevada de analfabetismo herdada do ensino colonial que, em 1975, era de 85%:

“No primeiro plano da nossa política educacional deve estar a luta contra a alienação escolar do povo angolano, herdada da época colonial e da Angola remota. Em virtude dessa herança, a República Popular de Angola possui uma taxa enorme de analfabetos (homens, mulheres, crianças) e uma rede escolar muito pouco desenvolvida [...]. Os liceus e outras escolas de ensino clássico deixarão de ser escolas de formação de elites. [...] como qualquer outra escola deste nível (como escola de ensino de base) serão abertos a todos e libertados da educação puramente clássica” (MPLA, 1978:22;27).

Expansão da ideologia da Modernidade. O alcance da meta da modernidade durante o período da Guerra-Fria teve dois caminhos: o do bloco capitalista (encabeçado pelos EUA e a Europa Ocidental) e o do bloco socialista (encabeçado pela então URSS). A escola angolana na 1.^a República estava alicerçada sob o prisma da ideologia da modernidade em busca de uma sociedade sem classes, um dos últimos estádios de modernidade, à luz das teorias socialistas, ou seja, das teorias Marxistas-leninistas. Para esta meta era necessário percorrer os caminhos dos antigos países socialistas, tidos como modelos, e a educação, produtora do capital humano, era um dos meios:

“Na sociedade socialista, a educação e instrução transformam-se «de instrumentos de dominação de classe da burguesia em instrumento de completa destruição da divisão da sociedade em classes, em instrumento de transformação comunista da sociedade», portanto, a educação e instrução tornam-se parte integrante da luta pelo socialismo” (MPLA, 1978:17).

O desenvolvimento do capital humano, tarefa incumbida à escola, visava, sobretudo, a eliminação da divisão de classes pelo progresso das classes camponesas e operárias (MPLA, 1978:22-23). Até ao estádio final de desenvolvimento do socialismo, esperavam-se, entre outros aspectos, a socialização dos meios de produção; o desenvolvimento planificado e acelerado da produção; o fim da exploração do homem pelo homem, em busca do humanismo socialista; e o desenvolvimento da democracia popular. Assim, tentou-se adaptar o Sistema Educativo Nacional a estes propósitos, em busca de um

comportamento ideal rumo ao socialismo (MPLA, 1978:24). A ciência e a tecnologia eram tidas como instrumentos fundamentais na busca do socialismo:

“[...] A sociedade socialista pode ser construída apenas com base na ciência e na técnica altamente desenvolvidas. É por isso que a educação e a instrução devem fundar-se na ciência e da cientificidade. Devem servir para o enriquecimento do espírito humano com todas as heranças científicas que a humanidade pode atingir no decurso do seu desenvolvimento. Portanto, no processo da educação e instrução, a jovem geração deve chegar a dominar todas as descobertas da ciência, da técnica e da arte” (MPLA, 1978:18).

Evolução do Sistema económico Mundial. Também dois sistemas económicos regeram o mundo no período da Guerra-Fria: o sistema capitalista e o sistema socialista. Fruto da opção política de então, Angola optou pelo sistema económico socialista. Assim, o sistema educativo da 1.^a República de Angola foi um sistema ao serviço da reprodução do sistema económico socialista. Teoricamente, as crianças oriundas das classes operárias e camponesas mereciam uma atenção especial nesse processo (MPLA, 1978:23). Segundo o documento base que regeu o ensino nesse período, o estágio de então consistia na construção da “democracia popular” que economicamente significava:

“[...] supressão da base económica capitalista – estado burguês – e a construção de uma base económica socialista, transformando as relações de produção, melhorando as condições de vida da população angolana em geral e a dos operários e camponeses em particular” (MPLA, 1978:23).

É notória no documento base que regeu o ensino da 1.^a República a simbiose entre a escola e a economia mediante o trabalho produtivo, meio pelo qual se esperava transformar o mundo:

“[...] Lenine disse: «o ideal da sociedade futura não pode ser imaginado sem a união do ensino com o trabalho produtivo da jovem geração...». Por isso ele considerou que todos os alunos devem participar no trabalho produtivo e exigiu

que o trabalho da escola se ligue aos deveres económicos actuais, tanto no plano da comuna e da região quanto ao de toda a República” (MPLA, 1978:18).

Acção prolongada das organizações internacionais. Quanto ao papel das Organizações internacionais, destacam-se as agências da ONU. A UNESCO, por exemplo, durante a fase da 1.^a República, desenvolveu acções, principalmente, na área de financiamento de projectos, fruto dos Acordos Bilaterais entre Angola e o Ocidente Europeu no domínio da programação e ensino de língua portuguesa (com Portugal), francesa (com a França) e inglesa (com a Inglaterra). Estes projectos incluíam também a formação de formadores (MED & UNESCO, 1982a; MED & UNESCO, 1982b).

Ainda a UNESCO, com a UNICEF, Banco Mundial e o BAD, participou em acções de financiamento de construção de escolas do ensino primário e secundário (MED & UNESCO, 1982a; MED & UNESCO, 1982b). Mais: o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) cofinanciou programas nas áreas de formação básica de professores do 1.^o nível, formação contínua de professores e formação de formadores que contaram com a assistência técnica da UNESCO. Segundo Peterson (2003), esses programas, uns foram realizados em Angola, outros no Brasil e em Portugal.

Educação comparada e internacional. Durante a fase da 1.^a República, o processo de educação comparada em Angola esteve direccionado aos países do Bloco do Leste. Tanto a programação, como a análise de problemas e soluções recomendadas, estavam vinculadas às comissões mistas entre Angola e países de linha ideológica comunista (é o caso das comissões mistas Angola-Cuba, Angola-URSS, Angola-República Democrática Alemã), e/ou aos Congressos dos Ministros da educação pública dos países socialistas. Recorria-se às comissões mistas e aos Congressos socialistas sobre a educação pública em busca de legitimidade internacional das políticas educativas nacionais (CAME & MED, 1976; Comissão Mista Angola-Cuba, 1976; Comissão Mista Angola-URSS, 1978).

Os programas, os protótipos de análise dos problemas e as soluções ensaiadas baseavam-se em modelos herdados das antigas potências do Leste, em vista à legitimidade internacional das políticas educativas implementadas no país (MPLA, 1978).

Externalização dos sistemas nacionais. O documento base que regeu o Sistema Educativo Nacional na fase da 1.^a República contém 48 páginas. E 24 são dedicadas à defesa da educação socialista em Angola (MPLA, 1978:5-28). Trata-se de uma tentativa de legitimação nacional das opções políticas sobre o ensino em Angola:

“Se, durante a luta de libertação, o MPLA conseguiu fazer um correcto trabalho de educação e ensino, foi porque aplicou às condições concretas do nosso país em guerra os princípios da educação socialista. A educação e a instrução da sociedade socialista diferenciam-se essencialmente da educação e instrução nos sistemas sociais do passado, porque na sociedade socialista mudam pela base as relações sociais das quais depende também o carácter da educação e da instrução. [...] Os fundadores do socialismo científico, MARX e ENGELS, e o seu continuador, LENINE, formularam certas exigências de base e esquematizaram as características fundamentais da educação e instrução na sociedade socialista” (MPLA, 1978:15-16).

Uma das características da educação socialista, segundo este documento, é a eliminação das classes sociais:

“Nas condições de Angola, o nosso sistema de educação e de instrução deve edificar-se e desenvolver-se no sentido dos objectivos gerais da nossa Revolução (consolidação da independência para poder popular e a construção do socialismo) a fim de poder contribuir no máximo para a realização dos bens materiais e culturais e para a construção das relações sociais socialistas” (MPLA, 1978:17).

Sistema de comunicação científica. Durante a fase da independência de Angola, muitos dos quadros angolanos tiveram que abandonar o país por razões sócio-políticas. A educação foi um dos sectores afectados pelo fenómeno “fuga maciça de quadros” para o estrangeiro. Assim, à falta de estruturas suficientes para o ensino se associava a falta de quadros (docentes, programadores, gestores, etc.).

Com Angola independente e com a política de massificação do ensino em vigor houve uma procura acentuada da escola por parte da população, facto que originou uma explosão escolar significativa, nunca antes vista. Face à nova situação, na falta de quadros nacionais, havia necessidade de recorrer-se à ajuda estrangeira a fim de colmatar principalmente a carência de quadros.

O governo angolano celebrou Acordos Bilaterais de parcerias com outros governos e instituições internacionais ligadas sobretudo ao então Bloco do Leste. Esta opção deveu-se à ideologia política reinante na época no país. Recorreu-se principalmente a então URSS, Cuba, então RDA, Bulgária e ao Vietname. O objectivo era assessorar a programação e supervisionar o ensino, formar quadros nas áreas de programação e gestão, formar formadores para que estes, mais tarde, substituíssem os técnicos estrangeiros de forma progressiva.

Em 1976, Angola passou a fazer parte do Conselho de Ajuda Mútua Económica (CAME), organismo do então Bloco do Leste. Numa visita desta delegação à República Popular de Angola, em Dezembro de 1976, o então Presidente de Angola considerou como emergente o estado do país, e, formulando as premissas fundamentais de colaboração entre CAME e Angola, pediu que o país fosse ajudado maciçamente pelos países-membros do CAME, para que atingisse o mais rápido possível altos níveis de produção (CAME & MED, 1976). Em termos gerais, postulava-se que a ajuda do CAME consistisse na formação de quadros nacionais e financiamento de projectos, entre os quais se incluía os da educação. Calculava-se que Angola precisasse de 1977 à 1981, um total de cerca de 50 mil técnicos estrangeiros envolvidos em diversos sectores (CAME & MED, 1976).

O Acordo com o CAME foi o prenúncio de outros Acordos, Memorandos e Protocolos Bilaterais. Entre outros, salienta-se a celebração do Acordo Especial e a criação de uma Comissão Mista com o Governo Cubano em 7 de Dezembro de 1976. O mesmo sucedeu com a então URSS em 1978 e depois com a então RDA (Comissão Mista Angola-Cuba, 1976; Comissão Mista Angola-URSS, 1978), com a Bulgária, Vietname e outros países socialistas (MED, 1986).

À luz do “internacionalismo proletário” e dos princípios de inter-ajuda entre os povos socialistas, estes Acordos, Memorandos e/ou Protocolos eram renovados em

períodos de dois anos, uma missão incumbida às Comissões Mistas, e previam uma cooperação no sector da educação. Trata-se de uma cooperação articulada em troca de experiências, formação de quadros (no interior e exterior do país, através do envio de peritos estrangeiros à Angola e da concepção de bolsas externas de estudos à angolanos), programação e controlo do ensino. Criava-se, deste modo, o sistema de comunicação técnico-científica:

1) Quanto às Associações Internacionais, destaca-se o CAME. E no que concerne às redes de peritos: os Acordos Bilaterais assinados entre Angola e os países do Leste resultaram na constituição de redes de peritos que tinham Angola como destino. Estes peritos estiveram praticamente em todas as áreas da educação: na docência, na assessoria, na planificação, gestão e controlo do Sistema Educativo Nacional - ao nível central, provincial e municipal, e em todos subsistemas do ensino com particular realce aos do ensino geral básico, Médio (ou técnico-profissional), PUNIV e ensino superior. Cuba: Esteve ligada às estruturas centrais, provinciais e municipais; ao Ensino de Base Geral, Ensino Médio Normal (técnico-profissional) e PUNIV e ao Ensino Superior (principalmente, ao ISCED). Então URSS: esteve ligado principalmente ao ensino Médio ou Técnico-profissional e Ensino Superior. Então RDA: Ensino Médio ou Técnico-profissional e Superior. Bulgária: Ensino Médio ou Técnico-profissional. Vietname: Ensino Superior e Estrutura Central do MED.

Na docência: no ensino Básico, Médio ou Técnico-profissional e PUNIV, os peritos do Bloco do Leste leccionaram sobretudo as disciplinas de Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Educação Visual e Plástica, Ciências Naturais, Formação Manual Politécnica, Economia Política, Formação Política, Educação física, Psicologia e Filosofia (MED, 1980a; MED, 1980b; MED, 1986). Estavam mais inseridos no ensino Básico e Médio ou Técnico-profissional, estando a maioria dos técnicos angolanos a ocupar-se do ensino primário.

Na assessoria ou assistência técnica: a presença de peritos do Bloco do Leste, além da planificação e gestão do ensino ao nível da estrutura central, provincial e municipal, estendeu-se à elaboração dos currículos e assessoria técnica directa nas disciplinas das quais se ocupavam. Esta missão era incumbida aos Metodólogos (Comissão Mista Angola-

Cuba, 1977). Abrangia praticamente todos os subsistemas de ensino, com destaque ao ensino geral e técnico-profissional.

Houve também contratações de pessoal estrangeiro a título individual. Alguns destes estrangeiros eram oriundos de países do Ocidente, sobretudo de Portugal. Outros do Congo, S. Tomé e Príncipe e Cabo Verde. Na sua maioria ocupavam-se do ensino da língua Portuguesa (Portugal, S. Tomé e Príncipe e Cabo Verde) e Francesa (Congo) (MED, 1986). A programação dos currículos e o ensino das línguas portuguesa, inglesa e francesa estava a cargo do Ocidente (Portugal, Inglaterra e França). Esta rede de peritos, distinta da do Bloco do Leste, em termos de modalidades, estava sob égide da UNESCO. Ou seja, este organismo encarregava-se da mediação e co-financiamento dos projectos que envolvessem peritagens do Ocidente. Devido à proximidade da língua (espanhola à portuguesa), tanto a nível do ensino primário e básico, como a nível do secundário, a maior percentagem de peritos era de nacionalidade Cubana, tendo Portugal perdido a sua hegemonia, neste período, por razões políticas (PMVS-I.1):

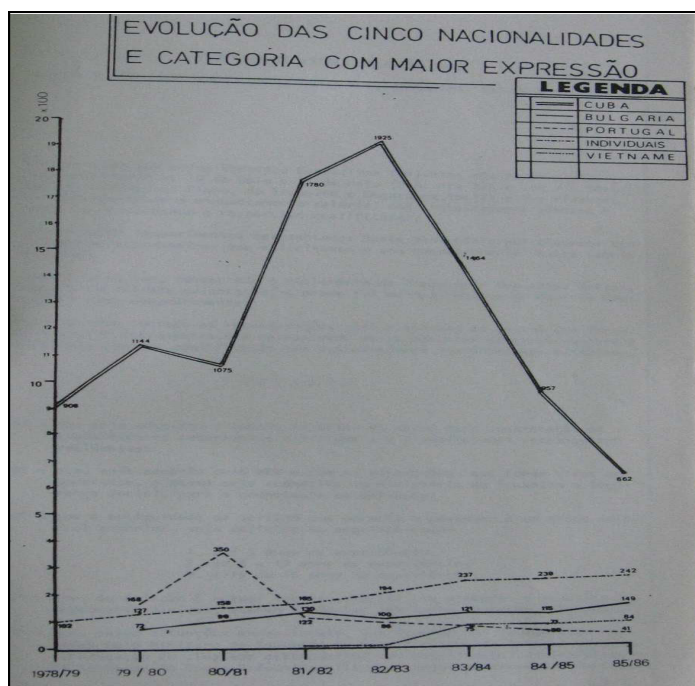


Figura n.º 24 – Fonte: GII

Segundo dados do Ministério da Educação de Angola, sectores-chave, como os de planificação e controlo do ensino, bem como os da elaboração dos currículos, com

excepção os das línguas estrangeiras, estavam sob responsabilidade de técnicos cubanos, ou como assessores ou mesmo como os responsáveis políticos (Comissão Mista Angola-Cuba, 1980b). Evolução de peritos Cubanos de 1979 a 1986:

		Ensino de BASE					Ensino Médio e Pré-Universitário					11	12	13	14	15	TOTAL
		1 DCG	2 PPG (12/m)	3 P.G. 3º/4º	4 E.F.	5 sub-total	6 INE	7 FUNV	8 IMTach	9	10 sub-total						
1979		484	378	8	-	870					112	35	13	28		1058	
MAIO - 1980		449	334	8	-	791				68	36	8	21		923		
MAIO - 1981		384	478	8	-	870				144	35	13	21		1083		
MARÇO- 1982		358	703	364	79	1504	93	33	23	1150	76	23	26		1779		
NOV. - 1982		382	755	448	87	1672	80	48	18	147	66	9	33	16	1927		
MARÇO- 1984		321	444	241	71	1077	174	90	12	276	74	8	28	16	1463		
SET. - 1984		80	395	257	43	775	159	79	13	251	84	15	4	6	1135		
JAN. - 1985		80	339	221	41	681	119	51	9	179	68	15	4+4*	6	957		
SET. - 1985		79	124	121	39	363	143	43	6	192	74	19	4+4*	6	662		

*) - inclui 4 elementos da Chefia do Contingente Educacional Cubano

Figura n.º 25 – Fonte: GII

2) Durante o período da existência do Bloco do Leste, no sector da educação, realizaram-se periodicamente Conferências de Ministros da Educação dos Países Socialistas (COMEDPASO). A I destas Conferências realizou-se em 1975, em Moscovo (URSS), capital da actual Rússia, a II em 1977 em Sófia (Bulgária), a III em 1979 em Balatona (Hungria). Em Outubro de 1981 realizou-se a IV Conferência em Berlim (ex-RDA), actual Alemanha, onde Angola participou pela primeira vez. Um dos objectivos principais destes eventos era “a troca de experiências entre os países socialistas sobre os problemas fundamentais da política educacional, da escola e a análise dos problemas básicos da educação” (MED, 1981).

Durante as últimas Conferências foram debatidos temas como: “O professor e a escola socialista do presente”, na IV Conferência; “O papel da escola e da família na educação dos adolescentes na sociedade socialista”, V Conferência; e “O papel da escola na luta ideológica contemporânea”, VI Conferência (MED, 1981). Aí eram traçadas linhas políticas comuns face às temáticas debatidas. A título de exemplo, na IV Conferência, sob o tema “o professor e a escola socialista” chegou-se à conclusão de que o plano de formação dos professores, além de outros aspectos, devia contemplar uma formação

política, e que devia existir uma “ligação estreita entre o Partido e professores, entre professores e colectividade”; assim, entre outros, os professores deviam “apoiar os esforços do Partido e do Governo na educação da jovem geração, preparando-a para o cumprimento dos seus deveres revolucionários, para a construção do socialismo e do comunismo, para a defesa das conquistas socialistas, para o progresso e a paz” (MED, 1981; ver IV COMEDPASO, 1981). Na V Conferência realizada em Cuba, sob o tema “O papel da família na educação dos adolescentes na sociedade socialista”, chegou-se a conclusão de que havia necessidade de intensificar o trabalho da escola e família em vista a formar os jovens nos princípios do humanismo e da moral comunista, do internacionalismo proletário e socialista, no profundo respeito de todos os povos, sem distinção de raça, sexo e religião (V COMEDPASO, 1983c).

À luz destas Conferências eram realizados planos de colaboração multilateral cuja articulação consistia em pequenos eventos: por exemplo, em 1983, na então RDA, realizou-se, entre outros, um Simpósio Internacional sob o tema “O estudo do manifesto do Partido comunista nas turmas dos cursos de ciências sociais e no trabalho extra-escolar das escolas médias do ensino geral”. Ainda em 1983, na Polónia, realizou-se um “Seminário Internacional de aspirantes e jovens científicos de países socialistas”. Estes dois eventos tinham como fundamento a IV COMEDPASO realizada em Berlim. Em 1984 realizou-se na então URSS a “Conferência Internacional sobre a Importância e o carácter internacional da teoria e prática da escola socialista. Tinha como fundamento o “Protocolo da IX reunião de dirigentes de Instituições Pedagógicas Centrais” (V COMEDPASO, 1983a).

3) Os Acordos Bilaterais, os Memorandos e Protocolos assinados entre Angola e os países do Leste, com base nos quais se constituíram as Comissões Mistas, entre outros assuntos, contemplavam o envio de bolseiros angolanos para estes países, para a continuação dos seus estudos. Assim, durante a fase da 1.^a República, foram encaminhados milhares de estudantes, principalmente, para Cuba, então URSS, então RDA, para Bulgária e para Roménia. Esta modalidade de formação de quadros angolanos abrangeu os três níveis do SEN: básico e médio (geral e técnico-profissional) e o nível superior.

Foram formados no exterior do país, em regime de bolseiros, alunos com o curso de PUNIV, técnicos médios profissionais em diversas áreas. A República de Cuba foi a que

mais recebeu bolsheiros angolanos (Comissão Mista Angola-Cuba, 1977; 1979, artigo III). Só para o ano lectivo de 1979-80 previa-se o envio de 1200 estudantes angolanos para Cuba, para realizar os estudos secundários (MED, 1978; Comissão Mista Angola-Cuba, 1979; MED, 1983). No ano de 1978 previa-se o envio de 100 bolsheiros angolanos para ex-URSS (Comissão Mista Angola-URSS, 1978). Comparados com os estudantes em Angola, a cifra dos bolsheiros no estrangeiro era de 30% no ano lectivo de 1987/88 (MED, 1995).

4) – As Comissões Mistas criadas no âmbito da cooperação mútua previam também alguns programas de cooperação internacional. No que concerne à parceria bilateral entre Angola e Cuba, destaca-se o programa de Cooperação “Escola internacionalista Ernesto Che Guevara”. Da parte de Angola, consistia na recepção de estudantes cubanos finalistas estagiários da Escola internacionalista “Ernesto Che Guevara” para as suas experiências profissionais (Comissão Mista Angola-Cuba, 1977, artigo VI; MED, 1979; MED, 1980).

5) – Finalmente, o sistema de comunicação técnico-científica criado com base nos Acordos Bilaterais entre Angola e os Países do Leste previa também a criação de redes de comunicação que consistiam na troca de documentação e informação científica (MED, 1978):

“[...] o intercâmbio de documentação científico-técnica será efectuado mediante a entrega à Parte interessada da documentação já existente ou da nova que seja elaborada para os trabalhos de investigação, projectos, desenhos tecnológicos de investigação científica já concluídos em distintos ramos da economia, da ciência e da técnica, material docente, literatura e publicações técnicas e científicas (Comissão Mista Angola-Cuba, 1980, artigo IV.3).

Na troca de programas, livros de textos e publicações pedagógicas utilizadas por docentes de distintos níveis de ensino. Este material, tendo geralmente Angola como destino, era na sua maioria editado em Cuba (Comissão Mista Angola-Cuba, 1986, artigo II.2). Essa rede de comunicação técnico-científica incluía também a criação e exploração de base de dados on-line (V COMEDPASO, 1983a).

**Grelha n.º 2a – Modos de produção do SEM, segundo Cortesão & Stoer (2002).
Grelha Adaptada. Contexto específico de Angola**

Os dados obtidos através da «Grelha de análise 1a» podem ser confrontados com os dados do mesmo período obtidos através da «Grelha 2a» – «Modos de produção do SEM», uma adaptação da grelha de análise de Cortesão & Stoer (2002). Trata-se de grelhas semelhantes, diferenciando-se apenas em algumas categorias:

		Tipos de Produção do Sistema Educativo Mundial			
		Localismo globalizado	Globalismo localizado	Cosmopolitismo	Património cultural da humanidade
1.ª REPÚBLICA	Áreas de análise				
	Temáticas de controvérsias		<ul style="list-style-type: none"> - Planificação, Gestão e controlo do SEN. - Planificação e elaboração de currículos. - Edição do material de ensino. - Peritos em Ensino, e Bolsas de estudos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ideologia comunista marxista-leninista. - Internacionalismo proletário. - Combate ao sistema capitalista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Defesa do meio ambiente; - Paz Mundial
	Regiões ou Países envolvidos		<ul style="list-style-type: none"> - Países socialistas (Cuba, ex-URSS, ex-RDA, Bulgária, Vietname...). - Portugal, França, Inglaterra, Congo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Países do Bloco do Leste liderados por ex-URSS (e Cuba no contexto de Angola). 	<ul style="list-style-type: none"> - Países do Bloco do Leste
	Agências transnacionais		UNESCO, UNICEF		UNESCO e UNICEF
	Efeitos normativos e institucionais		<ul style="list-style-type: none"> - Escola Socialista; - Modelo elitista e centralizado do ensino. - Currículo Nacional unificado e padronizado; - Internacionalismo Proletário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Intercâmbios culturais e científicos; - Congresso e Simpósios dos Ministros de Educação dos Países socialistas 	
Consequências práticas		<ul style="list-style-type: none"> - Presença maciça de peritos estrangeiros, principalmente, vindos do Bloco do Leste. - Reestruturação do SEN de modo a responder aos imperativos globais. - Padronização do ensino com os modelos do Bloco do Leste 	<ul style="list-style-type: none"> - Bolsas de estudos (países do Bloco do Leste); - Actividades extra-escolares anuais/ e outras (Acampamentos internacionais de estudantes de países socialistas). - Politização do ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução de matérias ligadas ao ambiente, saúde, cidadania nos currículos escolares. 	

Figura n.º 26 – Grelha n.º 2

Grelha n.º 3a – Paralelismo entre Sistema Educativo Nacional angolano e cubano (1975-1990)

Face ao lugar cimeiro ocupado pela República de Cuba no Sistema Educativo Nacional, em Angola, durante esse período, comparamos o Sistema Educativo Cubano com o Angolano e os dois com o relatório do prognóstico de 1986. O objectivo foi analisar possíveis influências de peritos cubanos nas decisões políticas do MED:

Categorias	SISTEMA EDUCATIVO		
	ANGOLANO	CUBANO	Angolano após- RELATÓRIO DE 1986/ RE
Subsistemas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino de base {Formação regular e Formação de adultos} ▪ Ensino Secundário {Médio, PUNIV, Formação-profissional} ▪ Ensino Superior 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino Pré-escolar ▪ Ensino Geral, politécnico e laboral ▪ Ensino especial ▪ Ensino Técnico e Profissional ▪ Formação de professores ▪ Educação de adultos ▪ Ensino superior 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pré-escolar ▪ Ensino Geral ▪ Ensino Técnico-profissional ▪ Formação de Professores ▪ Educação de Adultos ▪ Ensino Superior
Estrutura do ensino geral e técnico-profissional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino de base {1.ª, 2.ª, 3.ª, 4.ª classe = I nível; 5.ª, 6.ª classe = II nível; 7.ª, 8.ª classe = III nível} ▪ Ensino Secundário {Médio (técnico-profissional) = 9.ª, 10.ª, 11.ª, 12.ª classe; PUNIV = 9.ª, 10.ª, 11.ª classe} 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino primário {1.ª, 2.ª, 3.ª, 4.ª, 5.ª, 6.ª classe} ▪ Ensino secundário geral {básico = 7.ª, 8.ª, 9.ª classe; Pré-Universitário = 10.ª, 11.ª, 12.ª classe} ▪ Ensino técnico-profissional {= 10.ª, 11.ª, 12.ª classe} ▪ Formação de professores do ensino primário {10.ª, 11.ª, 12.ª, 13.ª classe} 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino primário {1.ª, 2.ª, 3.ª, 4.ª, 5.ª, 6.ª classe} ▪ Ensino Secundário geral {7.ª, 8.ª, 9.ª classe = I ciclo; 10.ª, 11.ª, 12.ª classe = II ciclo} ▪ Ensino técnico-profissional {7.ª, 8.ª, 9.ª classe = I ciclo; 10.ª, 11.ª, 12.ª classe = II ciclo} ▪ Formação de professores do ensino primário {10.ª, 11.ª, 12.ª, 13.ª classe}
Modelo de organização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elitista e Centralizado ▪ Piramidal e hierárquico ▪ Laico ▪ Estado-educador (Proibição do ensino privado). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elitista e Centralizado ▪ Piramidal e hierárquico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elitista e Centralizado (algumas responsabilidades desconcentradas) ▪ Piramidal e hierárquico
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nacional, Uniforme, Padronizado ▪ Idioma: Português 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nacional, Uniforme, Padronizado ▪ Idioma: Espanhol 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nacional, Uniforme, Padronizado ▪ Idioma: Português/ e línguas nacionais no ensino primário (Sistema multilingue).
Função da escola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Difusão da Ideologia Marxista-leninista (controlo social) ▪ Técnico-funcionalismo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Difusão da Ideologia Marxista-leninista (controlo social) ▪ Técnico-funcionalismo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a democracia e a Paz ▪ Técnico-funcionalismo ▪ Luta contra epidemias (HIV/Aids)
Taxa de analfabetismo	70%, em 1997	4%, na década de 80	34%, em 2010

Figura n.º 27

2 – Apresentação dos resultados da 2.^a República (1992ss)

2.1 – Grelhas de análise

Como temos vindo a afirmar, a primeira fase da história da educação nas últimas décadas em Angola perdurou até 1990. Mas foi desde 1986 que começou a desenhar-se um novo cenário: neste ano foi publicado, ao nível interno do MED, o relatório do estudo de prognóstico que recomendava, em termos gerais, mudanças significativas no Sistema Educativo Nacional, em vista ao combate do absentismo, insucesso e abandono escolar.

Ao abrigo dos acordos de Nova Iorque entre Angola, Cuba e a África do Sul, sobre a Independência da Namíbia, assinados em 22 de Dezembro de 1988, a força cubana, incluindo a do sector da educação, foi sujeita a abandonar o país. Terminava assim um longo período de cooperação com Cuba.

Com a queda do Muro de Berlim, com o desmembramento da URSS, prenúncio da queda do Bloco do Leste, e consequentemente com a mudança dos sistemas políticos destes países incluindo o de Angola, esvaziou-se o fundamento ideológico do “Internacionalismo Proletário”, ou seja, de ajuda mútua entre os países do Leste. Assim, desenhava-se em Angola um novo percurso no campo da educação, sobretudo no que concerne à cooperação estrangeira. Tratava-se do início da segunda fase da história da educação das últimas décadas. Segue a análise desta fase tendo como instrumentos as mesmas grelhas de análise usadas na 1.^a República e a mesma lógica.

Grelha n.º 1b – Dimensões de construção do Sistema Educativo Mundial segundo Azevedo (2000; 2007). O contexto angolano

Esta grelha visou analisar as dimensões de construção do Sistema Educativo Mundial no contexto específico de Angola. Desta vez, trata-se da 2.^a República. Vejamos:

N.º	CATEGORIAS/ dimensões de construção do Sistema Educativo Mundial	PERIODO
		2.ª REPÚBLICA
1	Consolidação do Estado-nação e expansão da escolarização das massas	Tal como no período da 1.ª República, LBSE angolano está instituída sob o prisma do Estado-nação e expansão da escolarização das massas: educação para todos. O Estado assume-se como um Estado-educador (LBSE, artigo II).
2	Expansão da ideologia da Modernidade	A modernização do país constitui uma das metas do Sistema Educativo Nacional, sendo a escola uma das componentes mais importantes para se alcançar esta meta: formação do capital humano (LBSE, artigo III).
3	Evolução do Sistema económico Mundial	Ao contrário da 1.ª República onde o Sistema Educativo Nacional esteve ao serviço da expansão do sistema económico socialista, hoje, com a liberalização do mercado económico, o Sistema Educativo Nacional está ao serviço da expansão do sistema económico capitalista (LBSE, artigo III).
4	Ação prolongada das organizações internacionais	Destacam-se as ações da UNESCO, UNICEF, CPLP, União Europeia, Banco Mundial e BAD.
5	Educação comparada e internacional	Forte tendência a padronização das políticas educativas do Sistema Educativo Nacional às da UNESCO e CPLP, em busca de legitimidade internacional.
6	Externalização dos sistemas nacionais	Ao contrário da 1.ª República, actualmente os processos de aproximação ao centro tendem para o Ocidente Europeu, principalmente, para as políticas educativas da UNESCO e CPLP. São apresentadas como as que constituem um modelo para o mundo actual, sobretudo no contexto específico de Angola.
7	Comunicação científica: 1. Associações internacionais e redes de peritos; 2. Seminários e Conferências internacionais; 3. Deslocação anual de estudantes de graduação e pós-graduação; 4. Programas de cooperação internacional; 5. E redes de comunicação e bases de dados on-line e off-line	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quanto as Associações: CPLP, PALOP, UA, SADC. Quanto às redes de peritos: Peritos dos antigos países do Bloco do Leste: contratados a nível individual. Presença significativa de peritos da UNESCO, UNICEF e CPLP. Portugal lidera o sector da CPLP e PALOP. 2. Lugar cimeiro para a Conferência Mundial sobre Educação, Jomtien 1990 e o Fórum Mundial de Educação para Todos: Marco de Dakar 2000. 3. A exemplo da 1.ª República, existe um fluxo de estudantes bolsеiros ao exterior do País. Mas na 2.ª República a tendência é para o Ocidente Europeu, com particular realce para Portugal. 4. Marco de Dakar 2000. Parcerias com a UNESCO, UNICEF, CPLP e União Europeia nos campos da investigação científica e peritagem. 5. Bibliotecas on-line. Programação de bases de dados. Troca de documentos e pesquisas científicas, troca de revistas científicas com a UNESCO e entre a CPLP, UA, SADC.

Figura n.º 28 – Grelha de análise 1b

Consolidação do Estado-nação e expansão da escolarização das massas. A Lei de Bases do Sistema de Educação que rege o Sistema Educativo angolano fundamenta-se

nos princípios do Estado-nação e na massificação da educação (LBSE, artigo II). Recorde-se que desde a “reforma pombalina” que o Estado em Angola assume-se como Estado-educador. Assim foi na época colonial, assim foi na fase da 1.^a República, e assim está acontecendo na fase da 2.^a República.

Expansão da ideologia da Modernidade. Três décadas após a Independência e marcadas pela guerra que retrocedeu o país em termos de desenvolvimento humano e económico, hoje, mais do que nunca, a modernização do país é tida como uma meta prioritária. E a educação, pelo desenvolvimento do capital humano, é apontada como um dos meios mais eficazes para a modernização de Angola (LBSE, artigo II).

Evolução do Sistema económico Mundial. Lê-se na parte introdutória da LBSE que as mudanças profundas no sistema sócio-económico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sugerem uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder “as novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio-económico da sociedade Angolana” (LBSE). Trata-se de um progresso sócio-económico não na lógica do modelo socialista mas sim capitalista. Ou melhor, está subjacente a ideia de que o sistema educativo angolano actualmente tem como um dos horizontes o desenvolvimento do sistema económico do país, a luz dos protótipos da economia do mercado e das trocas mundiais, mas numa economia aberta, à luz da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Acção prolongada das organizações internacionais. O protagonismo é assumido pela UNESO, UNICEF, Banco Mundial, FMI, União Europeia, China, BAD, UA e SADC. Estas Organizações se destacam em matérias de financiamento de projectos, sobretudo, o Projecto «Plano Nacional de Educação Para Todos». A nível multilateral, financiam “projectos relativos à reabilitação, à construção de infraestruturas, ao fornecimento de equipamentos, ao apoio a planificação, à reforma de currículos e à educação de urgência, etc.” (MED, 1995:58). Em 2015, o Banco Mundial e BAD figuram entre os maiores contribuidores (MED, 1995:30;58).

Em 1992, Angola beneficiou de um crédito do Banco Mundial, um crédito avaliado em 27,1 milhões de dólares, para cobrir várias áreas da implementação do actual sistema educativo. Previa-se a aplicação da verba no reforço do funcionamento da estrutura do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), na elaboração dos currículos, na implementação de novas metodologias e na produção de novos materiais de ensino (produção de manuais escolares para o ensino primário e secundário), reorganização da formação de professores do ensino primário, reabilitação e construção de escolas primárias e secundárias, capacitação de gestores em educação (formação do pessoal administrativo do MED e apoio às delegações provinciais e municipais) (MED, 1995:59).

Ainda na década de 90, Angola beneficiou de mais um crédito da parte do Banco Africano de Desenvolvimento (BAD). Entre outros assuntos, previa-se a construção de Institutos de formação inicial de professores e montagem de laboratórios para o ensino à distância (formação contínua dos professores).

Outras agências de carácter internacional, com destaque para as da ONU, estão envolvidas em alguns projectos no âmbito da implementação da nova reforma educativa: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP), Programa Alimentar Mundial (FAO). Estes projectos também têm envolvido algumas ONG. Destacam-se as de: Development Aid from People to People (ADPP), CARITAS, Save the Children Friend (SCF), Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente (ADRA). Estas e outras ONG desenvolvem acções no âmbito do ensino primário, sobretudo, em zonas rurais (MED, 1995:62). A ADPP e ADRA desenvolvem acções no âmbito da formação inicial e contínua de professores primários em zonas rurais, e na construção de infraestruturas escolares. Estas duas Organizações têm acções expandidas por quase todo o país. Pelo menos em 2003, do total de ONG a funcionarem em situações de emergência em Angola, 35% eram estrangeiras (Peterson, 2003).

Educação comparada e internacional. Algumas propostas de mudanças encontradas no Relatório de Prognóstico de 1986 têm como fundamento, entre outros, os modelos de ensino praticados internacionalmente (MED, 1986:15;27). Actualmente

assiste-se uma aproximação aos modelos educativos Ocidentais (UNESCO e União Europeia, através da CPLP), em busca de legitimidade internacional do quadro das reformas educativas desencadeadas ao nível nacional (MED, 1995).

Externalização dos sistemas nacionais. Os processos de aproximação das políticas educativas desencadeadas nos últimos tempos em Angola têm como centro as políticas educativas desenvolvidas pela UNESCO e pela CPLP. No âmbito da concepção e implementação da actual reforma educativa, o Governo Angolano e a UNESCO estiveram envolvidos em campanhas com vista a convencer a população angolana da importância que o «Plano Nacional de Educação Para Todos», baseado no Marco de Dakar 2000, constituía no contexto específico de Angola. Tratou-se de uma campanha em busca de legitimidade nacional na implementação da nova reforma educativa. A título de exemplo, realizou-se em Luanda, de 21 a 24 de Abril de 2004, uma “suposta”¹²¹ consulta pública sobre o Plano de Acção Nacional de Educação Para Todos (CONPANEPT) (MED, 2004).

Sistema de comunicação técnico-científica. O fim da ideologia marxista-leninista, por conseguinte, o fim ou drástica redução do nível de cooperação com os antigos países do Leste em matéria de educação, associado à devastação do país pela guerra e, ainda, à carência de quadros, faz de Angola um país ainda carente em matéria de educação. Daí a necessidade de, mais uma vez, desenvolver-se uma cooperação internacional, tanto ao nível multinacional como bilateral.

Na 2.^a República, além das Organizações Internacionais que temos vindo a citar tomam também lugares cimeiros nesta cooperação a Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP), os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), SADC e UA ainda que, para estas duas últimas organizações, tal cooperação seja mais teórica que prática. A título bilateral, países como Portugal, Brasil, França, Itália, Israel, Noruega e China também têm-se notabilizado. As acções da França, Israel, Noruega e

¹²¹ Em África são raros os sistemas políticos que realizam consultas públicas credíveis. Geralmente fazem-no para o “inglês ver”, passe a expressão. É o caso de Angola, por isso a expressão “suposta”.

China estão sobretudo vinculadas ao financiamento de projectos. Abre-se, assim, caminho a um novo sistema de comunicação técnico-científica:

1) Associações internacionais e redes de peritos. Quanto às Associações internacionais, na 2.^a República, o destaque recai para a CPLP, PALOP e a Comunidade de Desenvolvimento dos Estados da África Austral (SADC). Com base na cooperação de âmbito cultural e científico existente entre os países, sobretudo os que compõem a CPLP e os PALOP, são assinados vários acordos bilaterais relacionados com o sector da educação. No caso de Angola, Portugal ocupa lugares cimeiros. Estes acordos não só se resumem em financiamento de projectos educativos. Resultam também no envio de peritos para a assistência técnica e assessoria de programas de formação, tanto ao nível do ensino geral como ao nível do ensino técnico-profissional. A título de exemplo, a concepção da actual reforma educativa contou também com a assessoria de peritos do Ministério da Educação de Portugal (MEDP), principalmente no que toca ao ensino técnico-profissional (MEDP, 1990). Desenvolveremos este assunto mais adiante.

Em 2015, os peritos portugueses estavam nas áreas de programação dos currículos e ensino da Língua Portuguesa, assessoria da estrutura central do MED na implementação da nova reforma educativa, formação inicial e contínua de formadores, formação inicial e contínua de professores do ensino geral como do técnico-profissional, reciclagens e seminários sobre a gestão do ensino (MEDP, 1990; Peterson, 2003). O Sistema Educativo em curso conta também com a peritagem de técnicos franceses no âmbito da cooperação bilateral. Articula-se na elaboração de programas e manuais de língua francesa e formação de professores de língua francesa para o ensino secundário (MED, 1995:61).

A cooperação multinacional com a UNESCO, UNICEF e União Europeia também tem resultado no envio a Angola de peritos, sobretudo envolvidos na assessoria da estrutura central do MED, no que concerne a concepção e implementação do «Plano Nacional de Educação Para Todos» e na formação inicial e contínua de professores do ensino geral e técnico-profissional. Estes peritos na sua maioria são Portugueses e Brasileiros ao serviço da UNESCO no âmbito da cooperação entre UNESCO e a CPLP (UNESCO & CPLP, 2000; ver também CPLP, 2004).

As ONG estrangeiras que operam em Angola, principalmente as de ADPP e ADRA, alicerçam a rede de peritos estrangeiros em matérias de educação a operarem em Angola. Alguns peritos do antigo Bloco do Leste, agora, na sua maioria, com contratos individuais ainda se encontram em Angola, uns assumindo mesmo cargos na estrutura central do MED (PVMS-II:4). É importante também realçar o facto da retomada da cooperação com Cuba no âmbito da formação, através de envio a Angola de professores cubanos para a formação de professores de ensino secundário ao nível do ISCED. Também abordaremos esse assunto mais adiante. Contudo, no campo do ensino, segundo dados de 2005, 20% de professores a leccionarem em Angola são estrangeiros (MED, 2005a:39).

2) - Seminários e Conferências internacionais. Quanto aos Seminários e Conferências internacionais, a CPLP tem organizado conferências, encontros e seminários periódicos onde se debatem diversos assuntos relacionados ao ensino nos Países Lusófonos. Assim, definem-se programas de cooperação, analisam-se problemas e se propõem soluções. A Conferência constituída pelos Chefes de Estado e/ou de Governo de todos os Estados membros é o órgão máximo da CPLP. Entre outras responsabilidades, é competência da Conferência definir e orientar a política geral e as estratégias da CPLP e criar instituições necessárias ao seu bom funcionamento. As decisões da Conferência são tomadas por consenso e são vinculativas para todos os Estados membros.

A título de exemplo, em 2004, realizou-se no Brasil a V Reunião dos Ministros de Educação da CPLP. Entres outros assuntos, ratificou-se a criação de um Grupo Executivo de Educação dos países membros da CPLP constituído por representantes indicados pelos Ministros da Educação que deveria reunir-se semestralmente para assegurar o cumprimento das decisões das Reuniões de Ministros da Educação da CPLP. A V Reunião recomendou o seguimento, por parte dos países membros da CPLP, das metas estabelecidas pelo Fórum Mundial de Educação Dakar 2000; recomendou ao Secretariado Executivo da CPLP que fizesse o seguimento das metas de Dakar 2000 com o apoio da UNESCO de modo a permitir uma partilha de informações para a optimização da concepção, implementação e monitoramento dos Planos Nacionais (CPLP, 2004; MED, 2005a).

Mais: quanto às Conferências de âmbito multinacional organizadas pela UNESCO, UNICEF e/ou Banco Mundial, destaca-se a presença de Angola na Conferência Mundial de Educação para Todos Jontiem 1990 e no Fórum Mundial de Educação Dakar 2000. Angola assume-se como membro deste Fórum e compromete-se a pôr em prática as suas conclusões (MEC, 2001; MED, 2004).

3) - Deslocação anual de estudantes de graduação e pós-graduação. Tal como na 1.^a, na 2.^a República, existe um fluxo de estudantes bolseiros angolanos para o estrangeiro para estudos de graduações e pós-graduações, outros ainda para reciclagens. Na sua maioria têm como destino o Brasil e a União Europeia, sobretudo Portugal no âmbito da cooperação entre os países da CPLP e PALOP cujas dinâmicas de funcionamento são tuteladas por Portugal e Brasil, e Portugal, respectivamente (CPLP, 2005; MED, 1995:103).

No âmbito da consolidação dos sistemas educativos dos PALOP, Portugal tem recebido estudantes destes países, incluindo Angola, para os cursos de formação de formadores, para que, por sua vez, regressados aos seus países, formem formadores (CPLP, 2005; Peterson, 2003). Temos também a registar o ressurgimento do fluxo de bolseiros angolanos para a Cuba. Aos poucos, vão-se revivendo os tempos antigos, tempo da 1.^a República, em que o fluxo maior de estudantes angolanos no estrangeiro era para Cuba.

4) - Programas de cooperação internacional. Na sua maioria estão inseridos nas dinâmicas de cooperação da CPLP, dos PALOP, UA e SADAC. Abrangem todos os níveis do ensino, principalmente o ensino geral e o técnico-profissional (CPLP, 2005). É o caso do “Programa de Formação e de requalificação de professores na área técnica e profissional”. Este programa implementado, principalmente, em cooperação com Portugal, Brasil no âmbito da CPLP, e França no âmbito da cooperação com a União Europeia, visa a formação e qualificação dos professores angolanos (MED, 1995; ANGOP, 2008).

No âmbito da cooperação MED e UNESCO, em parceria com a CPLP, UNICEF e União Europeia, destaca-se a cooperação vigente sobre a elaboração e implementação do Plano Nacional de Educação Para Todos, à luz do Marco de Dakar 2000 (UNESCO & CPLP, 2000). Da parte do MED, foi criada a Comissão Técnica Nacional de Educação Para Todos (CTNEPT), que se encarrega da discussão e execução do Plano Nacional de

Educação Para Todos no contexto específico de Angola. Esta Comissão é composta, entre outros, por MED, Ministério do Planeamento Nacional (MINPLAN), Ministério de Administração Pública, Emprego e Segurança Social (MAPESS), Ministério da Família e Promoção da Mulher (MINFAMU), Rede Nacional de Educação Para Todos (RN/EPT) e a UNESCO. O conteúdo temático do Plano Nacional de Educação Para Todos é da responsabilidade desta Comissão (MED, 2003a; CTNEPT, 2003; MED, 2005a).

O Plano Nacional de Educação Para Todos “visa promover, nas condições concretas de Angola, uma Educação de Qualidade Para Todos e é complementar dos grandes documentos orientadores já elaborados e de outros em fase de conclusão pelo Governo, como matriz conceptual e operacional da estratégia de desenvolvimento” (MED, 2005a:22; MED, 2004:15). Ou seja, é entendido como um plano operacional para a implementação do Projecto “Estratégia Integrada para a melhoria do Sistema de Educação (2001-2015)”, da “Lei de Bases do Sistema de Educação”, bem como da materialização do “Marco de Dakar 2000” (MED, 2005a). Actualmente faz parte do trio de documentos que rege a nova reforma educativa em Angola.

5) - Redes de comunicação e base de dados on-line e off-line. Existe uma rede de comunicação entre os PALOP, e a CPLP. Trata-se de uma rede assegurada, principalmente, por Portugal, através de troca de experiências, de documentos bibliográficos, desenvolvimento de projectos informáticos, fornecimento de equipamento informático, cedência de softwares educacionais, troca de informação diversa, intercâmbio de produções científicas, de documentação especializada e de publicações (MEDP, 1991; CPLP, 1998: artigo 2.º). O acordo assinado entre os membros da CPLP, na Cidade de Praia - Brasil, sobre a cooperação entre Instituições do Ensino Superior, prevê a troca de documentação e publicação dos resultados das pesquisas realizadas conjuntamente (CPLP, 1998: artigo 3.º). Em 2004, estava em curso um projecto de troca de obras e criação de uma biblioteca virtual de história e literatura no âmbito do intercâmbio cultural e enriquecimento dos currículos nacionais nas áreas de história e língua Portuguesa (CPLP, 2004; 2005; Girão, 2004).

No âmbito da cooperação UNESCO e CPLP, essa rede de comunicação e de base de dados é ainda reforçada: entre a UNESCO e a CPLP tem havido troca de documentos e

informações relacionadas com projectos comuns em educação (UNESCO & CPLP, 2000). Em 2005, estava em curso um projecto sob a égide da UNICEF e o Governo Norueguês que visa a criação de uma base de dados sobre as escolas primárias em Angola. Trata-se de um sistema de gestão de informação sobre a educação. O objectivo era de se inteirar, entre outros, do estado de conservação e funcionamento das escolas primárias em Angola em vista a implementação da nova reforma educativa.

Tal como na fase anterior, esses dados obtidos através da Grelha de análise n.º 1b, foram confrontados com os dados do mesmo período obtidos através da Grelha n.º 2b – «Modos de produção do Sistema Educativo Mundial», uma adaptação da grelha de análise de Cortesão & Stoer (2002). Mais uma vez, para evitar repetições, apresentar-se-ão apenas os dados sintetizados em grelha.

Grelha n.º 2b – Modos de produção do SEM, segundo Cortesão & Stoer (2002). Adaptação. Contexto específico de Angola

		Tipos de Produção do Sistema Educativo Mundial			
Áreas de análise		Localismo globalizado	Globalismo localizado	Cosmopolitismo	Património cultural da humanidade
2.ª REPÚBLICA	Temáticas de controvérsias		- Planificação e controlo de projectos; planificação e elaboração de currículos de ensino (língua Portuguesa); formação de formadores.	Laços de amizade e Solidariedade dos Países Lusófonos; Desenvolvimento da CPLP; Defesa da dimensão histórica, cultural e linguística.	- Defesa do Meio ambiente; Paz; Epidemias como o HIV/Aids
	Regiões ou Países envolvidos		União Europeia (Portugal), CPLP (Portugal e Brasil).	PALOP e CPLP	União Europeia, PALOP, CPLP
	Agências transnacionais		UNESCO, UNICEF	UNESCO, UNICEF	UNESCO, UNICEF
	Efeitos normativos e institucionais		Plano Nacional de Educação Para Todos (Marco da Acção de Dakar 2000).	Conferências dos Ministros da Educação da CPLP; Acordos de parceria CPLP-UNESCO.	Plano Nacional de Educação Para Todos (Marco da Acção de Dakar 2000).

	Consequências práticas		<ul style="list-style-type: none"> - Reestruturação do SEN adaptando-o ao SEM. - Presença de peritos estrangeiros no SEN. - Patrocínios de projectos educativos; - Desenvolvimento de redes de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reestruturação do SEN adaptando-o ao modelo do Ocidente. - Presença de peritos estrangeiros no SEN. - Patrocínios de projectos educativos; - Desenvolvimento de redes de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforma Curricular, adaptando-a as novas funções da escola: defesa do meio ambiente, consolidação da paz, e combate ao HIV/Aids.
--	-------------------------------	--	---	--	--

Figura n.º 29 – Grelha de análise

Grelha n.º 3b – Paralelismo entre Novo Projecto Educativo do Sistema Educativo Nacional e o Marco de Dakar 2000: linhas gerais

Face ao lugar cimeiro ocupado pela UNESCO e CPLP, em torno do Marco de Dakar 2000, no novo projecto educativo em Angola urge necessário compará-lo com o Marco de Dakar 2000. O objectivo é de analisar do Fórum Mundial de Educação de Dakar 2000 nas decisões políticas do novo projecto educativo. Assim, foram usadas as seguintes categorias e obtidos os seguintes resultados:

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL - MARCO DE DAKAR 2000		
Categorias	NOVO PROJECTO EDUCATIVO/SEN	MARCO DE DAKAR - EPT
Objectivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1.º Expandir e melhorar a protecção e educação da primeira infância, sobretudo das mais vulneráveis e desfavorecidas. ▪ 2.º Assegurar que até 2015 todas as crianças, incluindo as meninas, de minorias étnicas tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de qualidade. ▪ 3.º Responder às necessidades de aprendizagens de todos os jovens e adultos através de uma aprendizagem adequada. ▪ 4.º Aumentar em 50% até ao ano 2015 o número de adultos alfabetizados, sobretudo as mulheres. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1.º “A expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem. ▪ 2.º Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015. ▪ 3.º Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida. ▪ 4.º Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 5.º Eliminar as disparidades de género no Ensino Primário e Secundário até 2005, e alcançar até 2015 a igualdade entre os sexos na educação. ▪ 6.º Melhorar todos os aspectos qualitativos da educação, garantindo resultados reconhecidos e mensuráveis (MED, 2003). 	<p>mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 5.º Eliminar disparidades de género na educação primária e secundária até 2005 e até 2015 alcançar a igualdade de género, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade. ▪ 6.º Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos em vista a resultados positivos para todos” (n.º 7; ver Cap.III).
<p>Metas/ ou estratégias (ensino geral e técnico-profissional)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entre outras, ▪ Sobre o 2.º Objectivo: redução da taxa de abandono para 9,8% em 2010, e 6,9% em 2015; redução da taxa de repetência para 18,7% em 2010, e 13,2% em 2015; aumento da taxa de promoção para 71,5% em 2010, e 79% em 2015; aumento da taxa de conclusão para 61,6% em 2010, e 80% em 2015. ▪ Sobre o 3.º Objectivo: criação de programas integrados para a inserção social dos alunos que concluem o ensino primário; implementação da política nacional de prevenção e combate às ITS,s e HIV/Aids; implementação de políticas ambientais; implementação de um sistema multilingue. ▪ Sobre o 5.º Objectivo: aumento da taxa líquida de escolarização em 4,5% por ano; aumento da taxa de retenção e progressão de meninas em 3,8% por cada ano; ▪ Sobre o 6.º Objectivo: Introdução de um sistema de avaliação da qualidade das aprendizagens baseado em indicadores mínimos previamente definidos para cada disciplina, até 2015; implementação de um novo modelo de gestão descentralizada do 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entre outras, ▪ “Mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da educação para todos, desenvolver planos de acção nacionais, e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica; ▪ Implementar urgentemente programas e acções educacionais para combater a pandemia HIV/AIDS” (ver Cap. III). ▪ Implementar estratégias integradas para promover a equidade de género na educação. ▪ Desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas; ▪ Assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na

	sistema educativo até 2010; melhoria das condições de trabalho e dos recursos humanos em função da reforma educativa; avaliação de médio prazo em 2010;	formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação” (n.º 8; ver Cap. III).
Estrutura do ensino de base e secundário	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino Primário de seis classes (1.ª, 2.ª, 3.ª, 4.ª, 5.ª e 6.ª classe); ensino secundário subdividido em I e II nível (ver Cap. IV). 	
Modelo de organização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elitista e Centralizado (algumas responsabilidades desconcentradas) ▪ Piramidal e hierárquico (MED, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Democrático e descentralizado (n.º 8 § II e IV).
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nacional, Uniforme, Padronizado ▪ Idioma: Português/ e línguas nacionais no ensino primário (Sistema multilingue) (MED, 2001). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descentralizado (n.º 8 § III e IV)
Função da escola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver uma cultura de Paz à luz dos princípios democráticos (Cidadania) ▪ Técnico-funcionalismo ▪ Luta contra epidemias (HIV/Aids) (ver, LBSE) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver uma cultura de Paz à luz dos princípios democráticos (Cidadania) ▪ Técnico-funcionalismo ▪ Luta contra epidemias (HIV/Aids) (n.º 8).
Temporalização / Fases	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de emergência (2003-2006); ▪ Fase de Estabilização (2007-2011); ▪ Fase de desenvolvimento (2012-2015) (ver Cap.IV; MED, 2001). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alcançar os objectivos e as metas, no máximo, até 2015 (n.º 7).

Figura n.º 30 – Grelha de análise

2.2 – Outros dados da 2.^a República: os anos mais recentes

Como já vimos são muitas as Organizações que fazem parte tanto da acção prolongada das organizações internacionais que influem no sistema de ensino angolano, bem como na rede de comunicação científica, segundo Azevedo (2000; 2007). Pelo papel significativo desempenhado no caso de Angola neste ponto particularizar-se-ão alguns países, regiões ou sub-regiões que influenciam significativamente o desenvolvimento actual do ensino angolano, isto é, nestes últimos anos. São os casos da China, Portugal e até certo ponto do ressurgimento de Cuba. São também os casos da União Africana e SADC. Esses resultados não serão apresentados mediante grelhas de análise, contudo segue-se um guião de orientação de sua leitura.

GUIÃO DE LEITURA DOS DADOS DOS ANOS MAIS RECENTES		
Regiões/ Sub-regiões/ Países	Tipo de acção	Impacto em Angola
República da China	Construção e apetrechamento de infraestruturas escolares (ensino geral e técnico-profissional).	Desenvolvimento da rede escolar Angolana, quanto as infraestruturas, sobretudo as técnico-profissionais. Ocorre no âmbito das parcerias bilaterais Chino-angolanas.
República Portuguesa	Assessoria à estrutura central do MED quanto as reformas do ensino geral e principalmente as do técnico-profissional e no acompanhamento do projecto EPT; formação de inspectores do ensino; desenvolvimento e formação de dinamizadores dos gabinetes de inserção de alunos do ensino técnico-profissional na vida activa (GIVA); recepção de bolseiros angolanos; outras acções.	Influência directa, imediata e significativa na concepção e execução de políticas educativas no sistema educativo angolano. Ocorre no âmbito das parcerias bilaterais luso-angolanas

República de Cuba	(Re)envio de professores universitários a Angola para a formação de quadros referentes a muitos sectores do desenvolvimento angolano, incluindo o de formação de professores do ensino médio geral e técnico-profissional.	Influência no sistema de formação de professores em Angola. Ocorre no âmbito das parcerias bilaterais Angola-Cuba.
União Africana	Plano de Acção da primeira década da educação para a África (1997-2006) e Plano de Acção da segunda década da educação para a África (2006-2015). Elaborado a luz do projecto EPT e dos ODM	É indirecto na medida em que Angola é beneficiário passivo desses projectos. Ocorre no âmbito da cooperação entre os países da União Africana, ou seja, da Região.
SADC	Protocolo da SADC sobre a Educação e Formação; Projecto de criação de um quadro regional de qualificações ao nível da SADC; Projecto de Capacitação em Ensino Aberto e à Distância (EAD). São acções desenvolvidas a luz do projecto da União Africana, EPT e ODM.	É indirecto na medida em que Angola é beneficiário passivo desses projectos. Ocorre no âmbito da cooperação entre os países da sub-região.

Figura n.º 31 – Guião de leitura de dados

a) O Papel da China no sistema educativo angolano

Pelo papel significativo que a China tem vindo a tomar no desenvolvimento económico de África através do “Fórum de Cooperação China-África” e do fundo de desenvolvimento China-África, este que visa motivar as companhias Chinesas a investirem em África em diversas áreas de interesse, incluindo o da educação (Morais, 2011:26; Bernardino, 2008); pelo fluxo de Chineses em Angola e a participação do Estado Chinês na reconstrução de Angola (Morais, 2011; Bernardino, 2008), achou-se necessário analisar o impacto da acção Chinesa no sistema do ensino actual em Angola.

Recorde-se que Angola beneficiou e tem beneficiado do fundo chinês para África (avaliado em mais de cinco bilhões de dólares americanos), e a atenção chinesa para

Angola é redobrada em relação aos outros países africanos. Ou seja, as relações bilaterais Sino-Angolanas, desde 2004, vêm tomando contornos muito significativos e se alicerçam na lógica de que China precisa de recursos naturais e Angola precisa de apoio ao desenvolvimento, num âmbito do grande projecto de reconstrução de Angola (Morais, 2011:39)¹²². Nessa lógica, em 2007, o volume da intervenção Chinesa em Angola atingiu os cerca de 12 mil milhões de dólares americanos (Morais, 2011). O papel da Estado Chinês em Angola é multifacetado (Morais, 2011) e na educação resume-se no campo da expansão da rede de escolas do ensino geral e técnico-profissional.

A renovação, expansão e apetrechamento das infraestruturas do ensino técnico-profissional em Angola (escolas e laboratórios, etc.) está a cargo, por um lado, do financiamento chinês, por outro, das empresas chinesas ou chino-angolanas. Ou seja, a China está empenhada em desenvolver em Angola projectos relativos à reabilitação, à construção de infraestruturas, ao fornecimento de equipamentos, principalmente ao ensino técnico-profissional. Essa cooperação é feita principalmente ao nível bilateral entre Angola e China, tendo mesmo se transformado de uma forma rápida numa das mais importantes cooperações bilaterais para Angola em matéria de financiamento de projectos, principalmente educativos.

Actualmente em cada Província de Angola encontra-se pelo menos uma Escola Técnico-profissional construída e apetrechada por empresas chinesas e com financiamento Chinês. São os casos de Institutos Politécnicos, Institutos de Administração e Gestão, e outras escolas de nível secundário (Morais, 2011:44). Até 2011, o investimento Chinês em educação em Angola rondava os 624,5 milhões de dólares americanos (Morais, 2011), todo ele direccionado às áreas de reabilitação e construção de infraestruturas e seu apetrechamento. Até pelo menos 2007, a China já tinha participado em mais de vinte projectos de reabilitação ou construção e apetrechamento de mais de vinte escolas do ensino técnico-profissional, não contando as do ensino geral. Em 2009, previa-se a entrada em funcionamento de vinte e um novos institutos médios politécnicos construídos no

¹²² Angola actualmente é apontado como estando o ocupar o lugar de terceiro fornecedor de Petróleo à China, atrás da Nigéria e do Sudão (Morais, 2011).

âmbito da linha de crédito da China, principalmente nas especialidades agrárias e de gestão (Angop, 2008a).

b) O Papel de Portugal no sistema educativo angolano: formação de inspectores em educação e inserção de estudantes do Ensino técnico-profissional na vida activa (GIVA)

Como podemos observar nos pontos anteriores, Portugal ocupa actualmente um lugar cimeiro no Sistema Educativo Angolano, principalmente no quadro da cooperação entre os países da CPLP e PALOP e com a UNESCO. Angola tem recebido apoio de peritos Portugueses. Contudo, Portugal pela sua história comum com Angola e pelo seu desenvolvimento económico, pela amizade e a afinidade existente entre as duas nações, sobretudo terminada a Guerra Fria, tem estabelecido parcerias bilaterais com Angola em matérias de desenvolvimento político, social, económico e cultural (Portugal & Angola, 2007) que não passa pelas organizações supra-citadas.

No âmbito dessas parcerias têm sido assinados acordos bilaterais e memorandos de entendimento entre os dois países. Foi por exemplo o caso do “Memorando de entendimento entre o Governo da República Portuguesa e o Governo da República de Angola relativo ao programa indicativo de cooperação para o quadriénio 2007-2010, assinado em 2007. A cooperação bilateral Portugal-Angola em matéria de ensino tem-se enquadrado nesse âmbito, sendo beneficiários directos o ensino secundário-geral e principalmente o técnico-profissional (recorde-se que a RETEP teve assessoria directa de Portugal quanto a sua concepção e implementação) e o ensino superior quanto ao envio de professores e assessorias técnicas.

O papel assumido por Portugal na concepção e aplicação da Reforma Educativa em Angola, principalmente no subsistema do Ensino Geral e Técnico-profissional é significativo, tal como ficou demonstrado em pontos anteriores (ver Grelha 1b e 2b). No Sector educativo Angolano, ainda dentro do quadro da Reforma Educativa em curso, Portugal se destaca em muitas vertentes. É com base no seu papel específico no sistema

educativo angolano que também achamos que era conveniente fazer-se uma abordagem particular quanto a acção Portuguesa no sistema educativo angolano. Procurou-se não ser repetitivo já que muitos elementos de Portugal no ensino angolano já foram apontados nas grelhas de análise anteriores. Quis-se apenas aqui destacar dois projectos: o da formação de inspectores escolares e da inserção dos estudantes do ensino técnico-profissional na vida activa (GIVA).

Inspectores Escolares

Quanto a formação de inspectores. No âmbito do “I Projecto Educação” financiado pelo Banco Mundial, para a capacitação do Ministério da Educação; e no âmbito da cooperação entre Ministério da Educação de Angola e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (Portugal), Portugal tem assumido a formação e capacitação de inspectores Angolanos em Educação tendo em vista a eficácia da Reforma do Sistema educativo Angolano (MED, 2006:5). Esse projecto incide principalmente no envio de formandos angolanos à Portugal para a respectiva capacitação técnica.

GIVA

Quanto ao GIVA. Aprovado por Despacho n.º 283/2005, de 10 de Outubro, pelo então Ministro da Educação António Burity da Silva Neto, o Regulamento Geral das Escolas Técnico-profissionais de Angola contempla no seu 15.º artigo a existência do Gabinete de Inserção na Vida Activa (GIVA). E esse Gabinete é sustentado política e tecnicamente mediante formações e assessorias por Portugal.

Todos os anos o Colégio da Vila Nova de Gaia recebe professores de Escolas técnico-profissionais de praticamente todos os países da comunidade dos PALOP formando-os para a gestão do GIVA. Trata-se de um procedimento que segundo as categorias usadas na grelha 1, se enquadraria “no sistema de comunicação científica”, com particular destaque ao envio desses professores a Portugal para a formação. Esse envio não se tem restringido apenas a esse sector. Também Portugal tem recebido anualmente um

número significativo de bolsheiros angolanos para graduações ou pós-graduações em diversas áreas. Contudo, faz também parte, e parte importante, da cooperação entre os países da CPLP, ou PALOP com Portugal, o programa de formação dos dinamizadores do GIVA que passa por Portugal.

É notório esse intercâmbio. O referido Gabinete “tem como objectivo apoiar, informar, orientar e acompanhar os alunos no seu percurso de inserção escolar profissional, promovendo a ligação ao meio empresarial” (MED, 2005, artigo 15). Ou seja, o GIVA “foi criado em 1998 com o objectivo de desenvolver iniciativas de apoio à transição dos alunos da Escola para a Vida Activa, promovendo, nesse âmbito a ligação Escola-Empresa” (In <http://www.colgaia.pt> [consultado em 20.07.2012]). Entre outras, desempenha as seguintes actividades:

“Acompanhar o aluno em todo o processo de inserção escolar profissional; apoiar a frequência de estágios e a promoção de outras formas de contacto com o mundo do trabalho; recolher e divulgar informação actualizada sobre cursos de formação profissional [...]; recolher e divulgar as ofertas de emprego; Controlar o rendimento dos alunos, estudar as causas do fraco aproveitamento, sempre que isso aconteça e propor soluções [...]” (MED, 2005, artigo 15; ver também <http://www.colgaia.pt> [consultado em 20.07.2012]).

c) Novas luzes na cooperação bilateral Angola-Cuba (o regresso à “tradição”?)

Além da China e de Portugal, nesses últimos anos, regista-se o ressurgimento da cooperação com Cuba. Realçamos na Grelha de análise 1b que ao abrigo dos acordos de Nova Iorque entre Angola, Cuba e África do Sul em 1988, sobre a independência da Namíbia, a força cubana incluindo a do sector da educação teve que abandonar Angola, colocando ponto final a cooperação bilateral Angola-cuba que tinha iniciado oficialmente em 1977. Em Angola tinham ficado apenas alguns peritos a título individual na assessoria da estrutura central do MED. Esteve assim adormecida essa cooperação até aos finais da década de 2000. Mas nesses últimos anos, com as visitas de altas figuras do Estado

Angolano a Cuba e vice-versa, assinaram-se novos acordos bilaterais que visaram reatar a cooperação Angola-Cuba. Esse círculo abriu-se com a histórica visita de José Eduardo dos Santos, Presidente de Angola, a Cuba, em Setembro de 2007, para relançar a cooperação bilateral entre Angola e Cuba, e nesse âmbito assinaram-se vários acordos de cooperação entre os dois países, principalmente nos domínios da saúde e educação.

Em Novembro de 2008 chegou a Angola o ministro da Educação para o Ensino Superior de Cuba, Juan Vela Valdês, no âmbito do reforço das relações entre Angola e Cuba, principalmente no âmbito dos acordos assinados em Havana, em 2007, que contemplavam a vinda de professores Cubanos a Angola e a participação desses na abertura de novas universidades públicas. Esse acordo compreendia também o envio de docentes angolanos a Cuba para a formação em mestrados, doutoramentos e investigações conjuntas em diversos domínios (ANGOP, 2008b). Ou seja, destaca-se nesse novo advento de cooperação bilateral Angola-Cuba o envio de bolseiros angolanos a Cuba e a vinda a Angola de técnicos cubanos, com destaque para as áreas da Educação.

Quanto aos bolseiros angolanos em Cuba, por exemplo só no ano lectivo 2011/2012 Angola beneficiou de 195 bolsas de estudos para Cuba em diferentes áreas de saber, incluindo a da educação (ANGOP, 2011a). Estima-se que actualmente estejam a estudar em Cuba cerca de 620 estudantes Angolanos, graduando-se em diversas áreas técnicas (ANGOP, 2011a). Destacam-se os 39 Angolanos a especializarem-se em pedagogia. Segundo Pedro Ross Leal, Embaixador cubano em Angola, de 2009 a 2014, estão garantidas pelo Governo Cubano 1025 bolsas estudos para Angolanos. As referidas bolsas estão distribuídas em cerca de 205 por cada ano (ANGOP, 2009a). Para esse Diplomata é motivo de orgulho o envolvimento nas tarefas de reconstrução nacional de quadros angolanos, formados em Cuba, tratando-se de uma compensação muito grande ao gesto do Governo do seu país, em receber e formar milhares de angolanos (ANGOP, 2009b).

A par do fluxo de estudantes Angolanos bolseiros em Cuba, regista-se também o fluxo de professores Cubanos a ingressarem nas Universidades públicas de Angola, no âmbito da parceria Angola-Cuba. Estes professores estão sobretudo em áreas de ciências da educação e apenas se ocupam do ensino, ao contrário da fase da 1.^a República onde também ocupavam-se de outras áreas como a da assessoria da estrutura central do MED.

Em 2008, o Embaixador cubano em Angola anunciou o envio para Angola de, pelo menos, 400 professoras cubanos que iriam ocupar-se de áreas como as do ensino médio, tanto geral como técnico-profissional, bem como o ensino superior (ANGOP, 2008c).

Assim, Cuba, a par dos Países Ocidentais, principalmente os da CPLP como Portugal e Brasil, reentra significativamente no sistema de cooperação técnico-científica da Angola actual na lógica das dinâmicas de construção do Sistema Educativo Mundial. Mas desta vez, com uma dinâmica diferente da fase da 1.ª República.

d) União Africana (UA)

A filosofia da União Africana assenta sobretudo numa visão de uma África integrada, no modelo da União Europeia, e luta para assumir um lugar de realce na comunidade global e na gestão do conhecimento global (UA, 2006). Isto implica apostar significativamente no desenvolvimento dos seus recursos humanos, uma tarefa que passa necessariamente pelo incremento da educação e formação técnico-profissional dos seus cidadãos.

Com base neste princípio, considerando que Angola faz parte dessa União, procuramos neste trabalho saber em que consiste a pretensão da União Africana no sector educativo e qual tem sido a relação de África com os parceiros internacionais como a UNESCO, União Europeia, Banco Mundial, entre outros. Os resultados demonstram uma relação forte entre a União Africana com os parceiros internacionais, fundamentada no Projecto Educação Para Todos e nos Objectivos do Milénio. De 1995 a pelo menos 2010, essa relação resultou ao nível Africano em dois “Projectos de Planos de Acções”: Plano de Acção da primeira década da educação para a África (1997-2006) e Plano de Acção da segunda década da educação para a África (2006-2015).

Plano de Acção da primeira década da educação para a África (1997-2006)

Os países Africanos na sua maioria estavam representados na Conferência Mundial de Educação Para Todos em Jontiem, 1990, da qual resultou uma conhecida e referida

declaração. Igualmente estavam representados no Fórum Mundial de Educação Para Todos, em Dakar 2000, e são consignatários dos Objectivos de Educação Para Todos saídos desse Fórum. O Plano de Acção da primeira década da educação para África (1997-2006) é principalmente uma articulação africana dos Objectivos de Educação Para Todos.

Em termos gerais, esse Plano assentava em quatro áreas ou prioridades: (i) Equidade e acesso ao ensino básico; (ii) Qualidade, relevância e eficácia do ensino; (iii) Modalidades complementares do ensino; (iv) Reforço de capacidades. Praticamente, dez anos após a sua implementação, apesar de alguns progressos registados como o aumento das matrículas de acesso ao ensino básico (de 57% à 70%), e a melhoria de paridade de género, esse plano foi considerado, em termos gerais, um fracasso pela própria União Africana (UA, 2006; UA, 2007). Face a esse cenário, reconhecendo a necessidade de se corrigir o problema da educação em África, lançou-se o Projecto “Segunda Década da Educação para a África (2006-2015)”.

Plano de Acção da segunda década da educação para a África (2006-2015)

Trata-se de um Plano que, à partida, conta com o apoio dos Estados-membros da União Africana e dos parceiros internacionais da União Africana, claro. Em princípio, prevê que seja articulado em Planos Regionais (Regiões Económicas) e Nacionais (Cada país) (UA, 2006). Prevê a harmonização de políticas educativas entre os Estados-membros, o reforço de assistência mútua quanto as políticas educativas, o intercâmbio de documentos, partilha e celebrações de experiências positivas, a criação de um Sistema de Informação de Gestão do Ensino (SIGE), entre outros (UA, 2006).

A gestão do projecto teoricamente é assegurada por entidades continentais, ou seja, pela União Africana, por entidades das Comunidades Económicas Regionais e por entidades nacionais. A Comissão da União Africana tem as funções, além de ter concebido o plano, de supervisionamento político, advocacia aos níveis nacionais e internacional, coordenação das comunidades económicas regionais, entre outros. As Comunidades Económicas Regionais têm a função de coordenadora e monitorização das actividades ao nível local, ou seja, Regional, através de desenvolvimento de programas e projectos

regionais, entre outros, à luz do projecto da União. Às autoridades nacionais cabe a função da implementação do Programa, monitoria nacional e outras actividades afins (UA, 2006).

Esse Plano de Acção tem como prioridades: (i) O género e a cultura; (ii) Sistemas de informação de gestão da educação; (iii) desenvolvimento de professores; (iv) ensino terciário, ou seja, superior; (v) ensino e formação técnico-profissional; (vi) gestão da qualidade (UA, 2006). Praticamente essas seis áreas afectam directamente o nosso objecto de estudo que é o ensino geral e técnico-profissional.

Essas áreas em enfoque são as que constam nos objectivos e metas da Educação Para Todos. No que concerne ao primeiro enfoque (Género e cultura), reza o Plano de Acção que o seu objectivo com esse enfoque consiste em eliminar as disparidades e garantir a igualdade dos géneros, a autonomização das raparigas e das mulheres em todo o sistema de ensino (UA, 2006§23). Com base nesse enfoque, recomenda-se também que sejam respeitados os direitos das pessoas mais vulneráveis, incluindo, além das raparigas, as pessoas com necessidades educativas especiais e as crianças afectadas com o vírus do HIV/SIDA (UA, 2006§23-27). O mesmo enfoque postula o acesso universal nos ensinos básicos e secundários e a redução significativa do número de crianças e jovens que se encontram fora do sistema do ensino, dando atenção especial, entre outros aspectos, as crianças afectadas por situações de conflitos armados e grupos marginalizados (UA, 2006§28).

Quanto ao ensino e formação técnico-profissional, o segundo o Plano de Acção, tem como objectivo:

“Assegurar que os sistemas de ensino nos Estados Membros sejam mais habilitados a proporcionar às gerações jovens educação de qualidade que surta um impacto sobre competências genéricas-chave, habilidades e atitudes capazes de levar à uma cultura de aprendizagem perene e empreendimento a fim de os enquadrar no mundo do trabalho em constante transformação” (UA, 2006§46).

Segundo este Plano de Acção, os programas do ensino técnico-profissional são vitais na medida em que acolhem e habilitam um número considerável de jovens que concluem o ensino básico no quadro do projecto Educação Para Todos. Também se constitui num meio fundamental de reconstrução nacional para os países que vivem situações de pós-conflito (UA, 2006§47). Tanto no que concerne ao ensino geral, bem como ao técnico-profissional, o segundo Plano de Acção concede uma atenção especial ao currículo onde se destaca a inclusão das línguas nacionais como objecto e meio de aprendizagem, a ênfase a ciência e tecnologia e a inclusão de matérias relacionadas a saúde preventiva em matérias como o HIV/SIDA e a Malária, entre outras doenças (UA, 2006§52-58).

Não há reformas bem-sucedidas sem o envolvimento com qualidade dos professores, como também não há Planos de Acções bem-sucedidos sem esse requisito. Segundo este Plano de Acção, o objectivo principal nesse enfoque consiste em “(...) garantir a provisão de professores suficientes para se fazer face às exigências dos sistemas de educação e que todos os professores sejam devidamente qualificados e dotados de conhecimentos, habilidades e atitudes relevantes para poderem ensinar efectivamente” (UA, 2006§34). Recomenda-se também que se incrementem as parcerias bilaterais entre os países da União Africana na formação dos professores para garantir os objectivos da Educação Para Todos (UA, 2006§34).

O segundo Plano de Acção dá um realce significativo ao Ensino Superior considerando-o como uma “base de recurso cerne na realização dos objectivos de Desenvolvimento do Milénio” (UA, 2006§43). Face a isto, não podemos esquecer que o ensino superior abarca também a vertente da formação dos professores, pelo menos do ensino secundário do II ciclo. Quanto ao ensino superior bem como ao secundário, geral e técnico-profissional, esse Plano de Acção contempla a vertente do Ensino Aberto à Distância (EAD) como sendo um dos facilitadores ao acesso ao ensino tendo em conta os objectivos do Projecto Educação Para Todos (UA, 2006).

Considerando o facto de que as Sub-regiões, ou seja, as Comunidades Económicas Regionais exercem um peso enorme na organização interna tanto dos Continentes como dos Países Regionais e, por conseguinte, na organização de alguns sectores incluindo, neste caso, o da educação; considerando ainda o facto de que o Plano de Acção da Segunda

Década da Educação em África (2006-2015) prevê que seja articulado em Planos Regionais (Regiões Económicas) e Nacionais (Cada país), antes de sabermos da sua articulação em Angola, tentamos saber como ocorre a sua implementação e impacto na Sub-região na qual se insere Angola. Ou melhor, neste âmbito foi também nossa intenção analisar alguns elementos existentes no funcionamento da SADC que influem no sector educativo de Angola, tanto ao nível do ensino geral como do técnico-profissional e que se podem ler à luz do Sistema Mundial de Educação. Seguem os resultados obtidos.

e) Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC)

Constatou-se que o tratado que rege legalmente o funcionamento da SADC, no seu artigo 21, estabelece algumas áreas de cooperação entre os Estados membros da Comunidade. E uma das áreas de cooperação aí contempladas é a de Educação. O mesmo Tratado, no seu artigo 22, estabelece a necessidade de se criarem Protocolos que rejam legalmente as relações tanto bilaterais bem como multilaterais entre os Estados membros. À luz do Tratado da SADC, ou seja, à luz dos seus artigos 20 e 21 (SADC, 1992) e dos planos de acções para a educação da UA surgiu o “Protocolo Relativo à Educação e Formação na Região da Comunidade para Desenvolvimento da África Austral”, ou seja, SADC.

Protocolo da SADC sobre a Educação e Formação

Entre outros, o Protocolo tem como objectivo principal “alcançar gradualmente a equivalência, harmonização e padronização dos sistemas de educação e formação na Região” (SADC, 1998, artigo 3§k). Quanto a cooperação, este Protocolo contempla áreas como a da criação de políticas comuns de educação e formação na região; Ensino primário e secundário geral; Ensino técnico-profissional e Ensino Superior. Em todas essas áreas formula-se a necessidade de se criar na Região mecanismos que facilitem a cooperação e ajuda mútua mediante a formulação de uma política educativa coerente, comparada,

harmonizada e padronizada, mediante a harmonização e padronização de currículos educativos, mediante a troca de material didáctico e troca de experiências, mediante o desenvolvimento de sistemas de avaliação credíveis, mediante a livre circulação do pessoal docente e estudantes nas Universidades, Centros de Especializações e Centros de Excelência e mediante o reconhecimento mútuo de diplomas, entre outros (SADC, 1998). Espera-se que todas essas provisões estejam em implementação pelo menos até ao ano 2020 (SADC, 2006c). No contexto dessas provisões, actualmente assistimos a implementação de muitos projectos, articulados entre o Referido Protocolo e o Plano de Acção da Segunda Década da Educação Para África (2006-2015). No âmbito da articulação deste plano ao nível da Sub-região da SADC, destacamos os dois projectos que seguem.

Projecto de criação de um quadro regional de qualificações ao nível da SADC

Em Março de 2006, os Ministros responsáveis pelo ensino superior dos países membros da SADC reuniram-se em Kasane (Botswana). Entre os assuntos abordados nessa reunião, realça-se em primeiro lugar o projecto que visa a criação de um Quadro Regional de Qualificações ao nível da SADC, à luz do Protocolo da SADC sobre a Educação e Formação e do Plano de Acção da Segunda Década da Educação em África (2006-2015). Ou seja, projectou-se nesse encontro a criação de um sistema de garantia de qualidade e de qualificações para o ensino e formação técnico-profissional, sobretudo para o ensino superior nos Estados membros, facto postulado pelo Plano de Acção da Segunda Década da Educação em África. As prioridades consistiam na:

“[...] elaboração de directrizes regionais para a garantia da qualidade e de mecanismos para a avaliação das qualificações; o desenvolvimento dos recursos humanos; a prestação do apoio necessário aos Estados Membros; o estabelecimento de um quadro regional de qualificações.” (SADC, 2006a:§10b).

Sobressai nesse documento a ideia de que esse projecto deveria ser executado em conformidade com os planos já realizados e existentes ao nível continental e mundial, visando a não limitar a capacidade da região em aumentar a sua participação nos desafios mundiais. Ou seja, na elaboração desse quadro de referência recomendava-se que as convenções e os protocolos em vigor na região da SADC e em África, bem como ao nível internacional (por exemplo, a Declaração de Dakar 2000 e os Objectivos do Milénio) servissem como base de acção (SADC, 2006a:§14c). Com isto, os Estados Membros da região de SADC esperavam também que esse sistema ajudasse na harmonização das políticas educativas na Região quanto ao ensino e formação técnico-profissional (SADC, 2006a:§16).

A criação e implementação do referido quadro tem estado a facilitar a troca de experiências a esse nível, a mobilidade de peritos na região e organização de sessões de formação conjunta. Esse projecto insere-se nas categorias da “educação comparada e internacional, externalização dos sistemas nacionais e do sistema de comunicação científica”, tendo em conta as dimensões de construção do Sistema Educativo Mundial apresentadas por Azevedo (2000; 2007).

Projecto de Capacitação em Ensino Aberto e à Distância (EAD)

Pese o facto das inúmeras actividades que a Região da SADC tem desenvolvido quer ao nível Regional como ao nacional, muitos relatórios produzidos regionalmente ou através da UNESCO têm revelado que os índices de eficiência e eficácia da educação na Região são ainda preocupantes, levantando sérios desafios. Por exemplo, a Região ainda não conseguiu concretizar o seu objectivo de Educação Para Todos (EPT) no ensino básico, secundário e ensino de adultos. Dados Estatísticos da SADC apontam que somente 68% das crianças em idade escolar na Região têm acesso ao último ano do ensino primário. E daquelas que o concluem, somente 20% conclui o ensino secundário. Quanto ao ensino superior, apenas 5% do grupo etário elegível tem acesso. Mais: um quarto (ou seja, 25%) da população adulta da Região é analfabeta. A par disto, a Região regista uma forte escassez de professores qualificados a todos os níveis (SADC, 2006d).

Os desafios da SADC na educação abrangem quatro áreas: a do ensino secundário, ensino e formação técnico-profissional, formação de professores e ensino superior. Segundo a SADC:

“Para que a Região possa concretizar os seus objectivos de consecução de EPT, deve adoptar modelos alternativos de provisão da educação e a EAD [Ensino Aberto e à Distância] tem um papel importante a jogar na abordagem de parte dos principais desafios à educação e ao desenvolvimento, em particular, nas quatro áreas identificadas (...)” (SADC, 2006d:11).

Esse projecto de capacitação em Ensino Aberto e à Distância é considerado pela SADC como um mecanismo de ingresso fácil no sistema de ensino, de formação célere e de custo eficaz. No caso dos professores, os países da SADC actualmente necessitam de 1 milhão de professores adicionais para assegurar a consecução dos objectivos da EPT até 2015. E para melhorar a qualidade do ensino, a SADC tem o EAD como um instrumento importante na capacitação de, pelo menos, 160.000 professores do ensino primário, sem formação devida, e 100.000 professores do ensino secundário nas mesmas condições (SADC, 2006d:7). A EAD é tida como um dos meios eficazes, a par do ensino técnico-profissional, para conceder acesso a escola aos que em termos normais por várias razões não teriam essa oportunidade.

O referido Projecto não é novo no contexto da SADC, mas a partir de 2006 teve um novo impulso quanto a sua articulação na Região. Insere-se no âmbito do projecto de EPT e do Protocolo de Educação da SADC sobre a Educação e Formação. Abrange áreas como o ensino secundário, ensino e formação técnico-profissional, ensino superior e formação de professores (SADC, 2006d). Quanto ao ensino a distância, o projecto prevê duas modalidades: Universidades de Ensino à Distância Dedicadas (oferecem somente cursos à distância) e Universidades de Modalidade Dual (são as que oferecem instrução presencial e a distância ao mesmo tempo) (SADC, 2006d:5).

Destacam-se nesse projecto algumas Universidades como a UNISA, na África do Sul, que, em 2006, contou com 200.000 inscrições; Universidade Aberta do Zimbabwe,

com 20.000 inscrições, em 2001; e a Universidade Aberta da Tanzânia, com 22.000 inscrições, em 2006. Ainda em 2006 projectava-se a abertura de mais uma Universidade nas Ilhas Maurícias, isto não contando com as Universidades também da Região que funcionam segundo a modalidade Dual (SADC, 2006d:5). Teoricamente este é a realidade educacional no âmbito da SADC.

Contudo, uma coisa é o que esses Tratados, Protocolos e Projectos contemplam teoricamente, uma outra, é o grau de aceitação e articulação que têm tido ao nível interno nos países da Região de África ou suas Sub-regiões Económicas. Partindo do pressuposto de que no estudo anterior, o qual estamos a dar sequência tinha ficado comprovado de que Angola dava pouca importância aos Protocolos da SADC (Ngaba, 2006), tentamos dar uma especial atenção a essa questão também neste estudo.

Para isto, recorreremos a um inquérito que tivemos acesso no âmbito deste estudo (trata-se de um inquérito tal como já referimos anteriormente, elaborado pelo secretariado da SADC que visava recolher dados nos Estados-membros para a avaliação do ponto de situação da implementação do Protocolo sobre educação e formação na Sub-região em causa) e alguns relatórios produzidos no âmbito do funcionamento tanto da UA como da SADC.

f) Avaliação do Ponto de Situação da implementação do Protocolo sobre Educação e Formação da SADC: a condição de Angola.

Em 2006, no âmbito da avaliação do ponto da situação da implementação do Protocolo sobre Educação e Formação da SADC, o secretariado da SADC concebeu e aplicou um inquérito por questionário com o intuito de apurar a condição de cada país da Sub-região face aos compromissos comuns sobre a educação e formação.

Com base nos dados do respectivo inquérito ficou demonstrada a relação entre Angola, UA e a SADC quanto ao Protocolo sobre educação e formação e outros projectos de âmbito comum. Recorde-se que tanto aos níveis da UA bem como ao da SADC têm-se

produzido documentos orientadores sobre a acção educativa. Assim, sobre os Documentos de nível internacional que influenciam a elaboração de políticas educativas nacionais ao nível da SADC, e por conseguinte da UA o referido inquérito no ponto 3.2 contemplava a seguinte questão (SADC, 2006b):

“3.2 – Dos documentos abaixo alistados, indique os que influenciaram as políticas e estratégias educativas, bem como a tomada de decisões no seu país [Angola] ou na sua instituição [MED]:

(i)	O Protocolo da SADC sobre Educação e Formação	
(ii)	O Plano de Acção da Segunda Década da Educação da União Africana	
(iii)	Os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODMs)	X
(iv)	Educação Para Todos (EPT)	X
(v)	Documentos da UNICEF	X
(vi)	Documentos do Banco Mundial	
(vii)	Outros (indique o nome dos mesmos)	

Os resultados desse inquérito demonstram que na lista dos documentos produzidos pelos parceiros Africanos que influenciam as políticas educativas nacionais na Sub-Região Económica da SADC, no caso de Angola não fazem parte tantos os documentos produzidos pela União Africana (UA) bem como os produzidos pela SADC. Com base a esse resultado também tentamos verificar o grau de frequência de citações (referências) dos documentos de produção africana nos projectos educativos de Angola. Verificamos que a referida frequência de citações desses documentos é nula, estando assim este dado em conformidade com o inquérito produzido pela SADC.

Mais: dados do Projecto “Plano de Acção da Segunda Década da Educação para a África (2006-2015) revelam que em alguns casos tem havido uma certa desconexão de alguns parceiros de desenvolvimento africanos com a própria UA. Segundo esse projecto, no Plano de Acção da Primeira Década da Educação para a África (1995-2006), esses parceiros teriam desenvolvido seus próprios programas específicos para África, em detrimento do Projecto da UA para a década.

No mesmo documento a UA aponta o dedo a alguns Estados-Membros (isto ao nível nacional) de terem negociado seus próprios programas de desenvolvimento no sector

da educação com parceiros de desenvolvimento (financiamentos) e outros parceiros internacionais (UA, 2006§7-8). Tem sido o caso de Angola, tendo em conta os dados revelados pelo inquérito por questionário supra-citado e pela análise feita sobre as referências de documentos de produção Africana nos Projectos educativos de Angola. Constata-se uma parceria directa de Angola com parceiros internacionais sem intermediação nem da UA nem tão pouco da SADC.

Contudo, tanto os documentos da União Africana, da SADC como os produzidos ao nível local de Angola têm como fundamento básico os documentos produzidos pelos parceiros internacionais (UNESCO, Banco Mundial, EU, entre outros). É caso de documentos como a Declaração de Educação Para Todos e os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio.

Outrossim, num Relatório elaborado a pedido dos Ministros de Educação da SADC sobre o Estado dos Sistemas nacionais de garantia da qualidade, em vista a elaboração de um sistema regional da SADC para o efeito, Angola foi mais uma vez acusado de estar a depender indevidamente do processo Regional de garantia da qualidade, quando deveria “estabelecer um comité nacional próprio de garantia da qualidade, integrado por um leque de actores nacionais, tendo em vista o desenvolvimento do seu quadro nacional de garantia (SADC, 2006a). Ou seja, esperava-se que Angola pudesse contribuir para a garantia e controlo da qualidade na sub-região com o seu próprio sistema nacional.

No âmbito do EAD o quadro angolano é também semelhante aos anteriores. Angola não aparece contemplado no quadro dos países da SADC a beneficiarem de Centros de Especialidade ou então de uma Universidade com ensino a distância (SADC, 2006d), ficando neste caso a depender apenas dos outros países da Região. Segundo Victor Neto Costa, coordenador Angolano do ensino aberto à distância na SADC, Angola precisa de dinamizar rapidamente esse sector por estar atrasado em relação aos demais membros da SADC (ANGOP, 2011b).

No entanto, Angola possui Polos Universitários de ensino aberto e à distância dinamizados não pela UA nem tão pouco pela SADC, mas pelo Brasil, Portugal e pela UNESCO, em colaboração principalmente com a Universidade Agostinho Neto, no quadro do Programa Educação Para Todos até 2015 (ANGOP, 2005; O País, 2012). Os dados

adquiridos sobre o envolvimento de Angola no Protocolo da SADC sobre Educação e Formação não demonstram que Angola esteja a desempenhar um papel activo na SADC quanto à Educação, ao contrário do seu envolvimento por exemplo na CPLP, PALOP e nas actividades desenvolvidas pela UNESCO, com o qual estabelece relações directas e desenvolvem projectos comuns, sem recorrer a intermediários.

Apesar deste facto, registamos um fluxo de estudantes angolanos em estabelecimentos de ensino de nível superior nos outros Estados-membros da SADC. Uns por conta própria, outros por conta do Estado Angolano, através de bolsas de estudos. Uns em regime presencial, outros em regime de EAD. Em regime presencial destacamos os casos dos estudantes que frequentam principalmente as Universidades da África do Sul e da Namíbia, uma frequência que se enquadra na categoria do “sistema de comunicação científica” que temos vindo a explorar nas nossas grelhas de análise. Esse fluxo está longe de se comparar com o que tem acontecido para os países do Ocidente ou membros da CPLP como Portugal e Brasil. Contudo, joga um papel importante no sistema de comunicação científica que abrange tanto a UA como a SADC, no qual Angola participa embora timidamente e aparentemente sem intenções de fazer o contrário.

g) Documentos de âmbito global que inspiram actualmente as políticas educativas ao nível mundial, regional de África e sub-regional da SADC

Achamos também pertinente, antes de fecharmos a apresentação dos dados, fazer uma resenha quanto aos conteúdos de alguns documentos que actualmente influenciam os países na elaboração das políticas educativas Regionais, Sub-regionais e nacionais. São documentos que em certa medida tomam o papel de verdadeiras leis porque representam-se como paragens obrigatórias na arquitectura dos sistemas educativos Regionais, Sub-regionais e nacionais, sobretudo dos países em vias de desenvolvimento.

Declaração universal dos direitos humanos

Foi adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia-geral das Nações Unidas a 10 de Dezembro de 1948. Fruto de uma reflexão profunda após as duas guerras mundiais, continua sempre actual e é fonte e paragem obrigatória de todos os membros das Nações Unidas na concepção de políticas e práticas educativas nacionais. Ela parte do pressuposto de que “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. É considerada como um ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações (Ver seu Preâmbulo). Reza o seu artigo 26 que

“(1) Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (2) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (3) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos” (Artigo 26).

Recorde-se Angola é membro das Nações Unidas e, por conseguinte, consignatário da respectiva declaração.

Declaração sobre direitos e bem-estar da criança africana

Sobretudo para os países africanos signatários da mesma, essa carta apoiada na declaração universal dos direitos humanos tem sido também uma fonte de inspiração quanto as políticas em matérias e práticas de ensino pelo menos em África. Foi adoptada

pela Assembleia dos Chefes de Estado e de Governo da então Organização da Unidade Africana (OUA), na sua décima sexta sessão ordinária, Monróvia, na Libéria, em 20 de Julho de 1979. Tem como principal filosofia promover e proteger os direitos e o bem-estar da Criança Africana (Preâmbulo). Reza o artigo 11 que,

(1) Todas as crianças têm o direito a uma educação. (3) Os Estados Partes do presente Carta devem tomar todas as medidas apropriadas com vista a alcançar a plena realização desse direito e, em especial: (a) proporcionar educação básica gratuita e obrigatória; (b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário nas suas diferentes formas e progressivamente torná-las livres e acessíveis a todos; (c) fazer o ensino superior acessível a todos, em função da capacidade e habilidade de todos os meios adequados; (d) tomar medidas para incentivar a frequência regular nas escolas e para a redução das taxas de abandono; (e) tomar medidas especiais no que diz respeito às mulheres e crianças desfavorecidas, com vista a assegurar a igualdade de acesso à educação para todos os segmentos da comunidade (Artigo 18).

Recorde-se que Angola foi membro da então Organização da União Africana e, por conseguinte, consignatário da respectiva declaração agora tutelada pela UA.

Marco de Dakar 2000 - projecto Educação Para Todos

Amplamente desenvolvido neste trabalho. Aqui apenas vamos realçar o facto de ter surgido no âmbito do projecto iniciado em Jomtien – Tailândia no Fórum Mundial de Educação Para Todos. Assim, apoiando-se na Declaração sobre Educação Para Todos de Jomtien 1990, na Declaração Universal dos direitos humanos e na Convenção sobre os direitos da criança, o Março de Dakar 2000 assume, entre outros, o compromisso de fazer chegar a Educação Para Todos (crianças, jovens e adultos) até 2015 (ver capítulos anteriores). Tal como vimos nas grelhas de análise que apresentamos, Angola é signatária do Projecto Educação Para Todos, e o seu projecto educativo nacional assenta

principalmente no Marco de acção de Dakar 2000. Ou seja, no projecto Educação Para Todos.

Declaração do Milénio (Objectivos do Desenvolvimento do Milénio)

A Declaração do Milénio na qual constam os objectivos de desenvolvimento do Milénio (ODM) foi adoptada pelos países membros das Nações Unidas, a 8 de Setembro de 2000, meses depois da Declaração de Dakar 2000, sobre a Educação Para Todos. Ela mais uma vez simboliza a força da cooperação global num mundo amplamente globalizado. Trouxe um novo impulso quanto a cooperação global. Nela tal como no projecto Educação Para Todos encontramos uma série de compromissos cujo horizonte temporal é, pelo menos, 2015. São compromissos referentes ao desenvolvimento económico e social que passa também pela educação, direito das mulheres e racismo (ONU, 2000). No que concerne a educação, rezam os objectivos:

“(…) (2) alcançar o ensino primário universal (ou seja, garantir o ensino primário a todas as raparigas e rapazes; (3) promover a igualdade de género e a autonomização da mulher (ou seja, eliminar a disparidade de género no ensino primário e secundário, se possível, até 2005, e em todos os níveis até 2015); (….) (6) combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças”.

Estes objectivos são os que também marcam o projecto global de Educação Para Todos. Angola é também signatário dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, tal como do projecto Educação Para Todos. O projecto educativo de Angola é uma reprodução desses objectivos como tivemos ocasião de ver nas grelhas de análise anteriores.

Plano de Acção da primeira e da segunda década da educação para a África (2006-2015)

Em vista a articulação concreta e num contexto próprio dos documentos que marcam a actualidade mundial quanto a educação, a região Africana projectou o Plano de Acção da primeira década da educação para a África (1996-2006) e depois o Plano de Acção da segunda década da educação para a África (2006-2015). Tanto no contexto temporal (realização das acções até pelo menos 2015) como no de conteúdo (educação para todos, redução da disparidade de género, combate ao HIV/Sida e outras epidemias incluindo a violência) esses planos revelam-se numa verdadeira articulação principalmente do Projecto EPT e do ODM.

Essa articulação ao nível da Região resulta ainda numa outra articulação ao nível das sub-regiões africanas, tal como vimos nos guiões de leitura supra-apresentadas. É nesse sentido que ao nível da sub-região da SADC surgiu o Protocolo sobre Educação e Formação da SADC e outros projectos da SADC (ver dados anteriores).

2.3 – Características da reforma educativa da 2.^a República e seus constrangimentos

Para essa reflexão, vamos considerar dois autores: Arnove (2006) e Perrenoud (2002). Recorde-se que Arnove ao analisar as reformas educativas, uma das variáveis que considera é a das suas origens, identificando-as como “*top down*” (quando é fruto de burocracias nacionais ou internacionais) e “*bottom up*” (quando é fruto de movimentos populares). Perrenoud (2002) caracteriza as reformas educativas em “*top down*” (quando o seu impulso vem de cima); “*bottom up*” (quando é de uma iniciativa vinda de baixo); e em “*middle out*” (quando é fruto de iniciativas conjuntas entre o topo e a base). Este último é o modelo postulado por Perrenoud (ver Cap. 1), no qual nós também nos orientamos neste trabalho.

A história das reformas educativas em Angola leva-nos a deduzir que desde o tempo colonial que em Angola se implementam reformas de tipo “*top down*”. Nesse período, Portugal as concebia pensando sobretudo na metrópole, tendo Lisboa como único protagonista. Tais reformas serviam ora fins educativos, ora fins meramente políticos.

Sejam elas como fossem, eram fruto de burocracias lisboetas. Quanto a concepção, não contavam com Angola, então província ultramarina.

Uma situação semelhante viveu-se na fase da 1.^a República, mas com outros protagonistas. A reforma educativa aí implementada foi fruto de burocracias das elites nacionais e internacionais (Europa do Leste). O sistema educativo implementado na época tinha sido importado dos países socialistas, ou seja, países do Leste, fruto da opção política de Angola. Essa importação de um modelo já previamente definido originou uma reforma-decreto. No caso de Angola, as consequências dessa importação está a vista de todos: um sistema educativo com uma eficácia interna comprometedora.

Independentemente de ter mais ou menos vantagens em relação ao da 1.^a República, ou de ter mudado os parceiros internacionais, o modelo educativo implementado na 2.^a República é também fruto de burocracias das elites nacionais e internacionais. Foi novamente importando de organizações supra-nacionais, em busca de legitimidades internas e externas. É de tipo “*top down*”, ou seja, mais uma vez, uma reforma-decreto. O relatório “Balanço da implementação da 2.^a reforma educativa em Angola...” aponta-nos alguns constrangimentos que podem também comprometer a eficácia interna do sistema educativo da 2.^a República. Muitos destes constrangimentos podem ser típicos de uma reforma educativa de tipo “*top down*”, ou melhor, concebida e decretada burocraticamente, carecendo de uma preparação muito mais remota. A saber:

- Diz o relatório de 2012, sobre o “balanço da implementação da reforma educativa nos subsistemas de ensino Pré-escolar, ensino geral, formação de professores e ensino técnico-profissional” que as verbas para a sua implementação são insuficientes. Contudo, sabemos nós que uma implementação de uma reforma educativa requer a existência de recursos financeiros e materiais suficientes para a sua eficácia.
- Em Angola além de existirem muitas escolas em estado precário de conservação, elas também carecem de bibliotecas, laboratórios e apetrecho de salas de aulas.
- É acentuada a debilidade na formação dos professores; ou seja, segundo esse relatório, Angola não tem um sistema eficaz e dinâmico de superação dos

professores (formação contínua), facto que vem criar um sistema de erros que prejudica o aproveitamento (sucesso) escolar dos alunos. Professores a leccionarem sem antes terem uma formação prévia e específica, e muitos nem terão participado nas secções de formação de professores experimentadores dos novos manuais escolares. E os que tiveram tal formação, ela foi administrada em tão pouco tempo.

- Quanto a implementação da reforma educativa e formação de quadros, segundo esse relatório, em Angola não existe uma articulação intencional entre os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) (Ensino Superior) e o Ministério da Educação, facto que compromete uma formação de professores direccionada aos desafios que o Ministério da Educação se propõe.
- Os manuais escolares do sistema educativo da 2.^a República são concebidos e produzidos em Portugal. Segundo o relatório, eles são descontextualizados à realidade angolana. Por outro lado, o relatório reconhece também uma insuficiência contribuição de Angola na elaboração ou melhoramento desses manuais e outros materiais pedagógicos elaborados e editados em Portugal.
- Na sua maioria, as escolas carecem de meios informáticos para o desenvolvimento teórico-prático das aulas de informática.
- No subsistema do ensino técnico-profissional registam-se dificuldades de recrutamento de docentes nacionais para as disciplinas técnicas, em prejuízo do ensino experimental (laboratórios e oficinas). Este facto faz com que sejam recrutados ou professores estrangeiros descontextualizados face a realidade angolana, ou ainda os cursos técnicos-profissionais, em termos práticos, sejam transformados em cursos de ensino-geral, já que as disciplinas técnicas não são aí administradas.
- Falta de professores e técnicos de laboratórios nas escolas e dos que existem, muitos leccionam disciplinas nas componentes específica e profissional sem formação adequada. Muitos desses professores do ensino técnico-profissional possuem baixo perfil académico e profissional.

Como já tivemos ocasião de afirmar, estes constrangimentos revelam a debilidade da 2.ª reforma educativa em Angola, sobretudo revelam as consequências de uma reforma-decreto. Embora esteja já a caminho de quinze anos desde o começo da sua implementação, e antes tenha vivido um período de preparação, os resultados desse relatório revelam um “buraco negro” quanto aos recursos financeiros, materiais e humanos. Facto que fez, ou pode fazer fracassar os objectivos da Declaração do Marco de Dakar 2000 consagrados no projecto educativo da 2.ª República. Aliás, a diminuição da taxa de eficácia interna do novo sistema de ensino que se registou na fase da generalização global da reforma educativa, em relação a da experimentação reforça essa preocupação.

Ainda nesta lógica, outro relatório a ter em conta é o da avaliação global da reforma educativa angolana (AGREA) publicado em 2014. Se o relatório primeiro foi apenas sobre o balanço da implementação da reforma educativa nos subsistemas de ensino Pré-escolar, ensino geral, formação de professores e ensino técnico-profissional, o segundo cingiu-se no querer conhecer se os resultados esperados da reforma educativa estavam ou não a ser alcançados. Tal como vimos anteriormente, esta avaliação obedeceu aos quatro objectivos fundamentais da reforma educativa em Angola: (i) Expandir a rede escolar, (ii) melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, (iii) reforçar a eficácia do sistema de educação, (iv) melhorar a equidade do sistema de educação. Em termos gerais, segundo esse relatório, em comparação com o sistema educativo anterior (ou seja, com o 1ª República) houve melhorias nos quatro objectivos que fundamentam a reforma educativa da 2ª República. Contudo, são melhorias, muito aquém das expectativas (MED, 2014a:11). Para evitar a repetição do conteúdo deste documento, aqui apenas daremos ênfase aos resultados do segundo objectivo “a qualidade do processo ensino-aprendizagem” em si. Segundo MED, são resultados, que são fruto de um culminar de um trabalho de carácter avaliativo que terá começado em 2011 e terminado em 2014. A amostra desta avaliação teve uma representatividade de alunos finalistas dos diferentes ciclos de ensino não superior (MED, 2014a:11).

Os resultados foram obtidos através de análise documental, testes de aferição, entrevistas, questionários. Nesta avaliação, o MED, pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa, estudou 296 escolas do Ensino Primário, 92 do 1º Ciclo

do Ensino Secundário Geral, 18 do 2º Ensino Secundário Geral, 20 do 2º Ciclo do Ensino Secundário Formação de Professores do 1º Ciclo, 4 do 2º ciclo ensino Geral Secundario Formação de Professores Primários e 24 do 2º Ciclo Ensino Secundário Técnico-profissional, distribuídas em 104 municípios do país (MED, 2014a:9). Eis alguns os resultados apresentados em tabela sobre:

A Qualidade do Processo ensino-aprendizagem na 2ª República

NÍVEL DE ENSINO	DISCIPLINA	VALOR	PERCENTAGEM	INTERVALO
Ensino Primário	Língua Portuguesa	4,2	42%	Insuficiente
	Matemática	4,8	48%	Insuficiente
1º Ciclo Ensino Sec. Geral	Língua Portuguesa	11,1	55,5%	Suficiente
	Matemática	7,9	39,5%	Insuficiente
2º Ciclo Ensino Sec. Geral (Ciências Físicas e Biológicas)	Língua Portuguesa	12,6	63,0%	Suficiente
	Biologia	12,2	61,0%	Suficiente
2º Ciclo Ensino Sec. Geral (Ciências Económico-Jurídicas)	Língua Portuguesa	11,2	56,0%	Suficiente
2º Ciclo Ensino Sec. Formação de Professores do Ensino Primário	Metodologia do Esnino de L. Portuguesa	12,6	63,0%	Suficiente
	Matemática	10,1	50,5%	Suficiente
	Metodologia do Esnino de Matemática	12,2	61,0%	Suficiente
2º Ciclo Ensino Sec. Formação de Professores do 1º Ciclo	Metodologia do Esnino de L. Portuguesa	11,8	59%	Suficiente
	Matemática	9,4	47%	Insuficiente
	Metodologia do Esnino de Matemática	12,3	61,5%	Suficiente
	Metodologia do Esnino de Educação Física	10,5	52,5%	Suficiente
2º Ciclo Ensino Sec. Técnico-profissional	Língua Portuguesa	12,1	60,5%	Suficiente
	Electricidade electrónica	9,3	46,5%	Insuficiente
	Linguagem de programação	9,4	47,0%	Insuficiente
	Técnicas de Construção Civil	10,7	53,5%	Suficiente
	Legislação laboral, fiscal e Comercial	8,6	43,0%	Insuficiente

Figura n.º 32. Fonte: Ministério da Educação de Angola (AGREA), 2014

Embora, tal como já nos referimos anteriormente, haja melhorias nas taxas de conclusão e abandono escolar (7,3% e 92,7% em 1986, para 74,8% e 25,2% em 2011 respectivamente), o resultado sobre a qualidade do desempenho dos alunos em si foi considerado, em termos gerais, de médio ou suficiente pela AGREA, mas aquém dos índices esperados. O caso mais preocupante é o do ensino primário cujo nível do resultado está abaixo da média (insuficiente) e o técnico-profissional cujo resultado tende também para um nível abaixo da média, ou seja, insuficiente.

Em face a estas dificuldades (ou mesmo fracassos), o programa de governo do MPLA¹²³ para o período 2012-2017, remete para 2017 o cumprimento pleno de alguns dos objectivos do Marco de Dakar 2000 (MPLA, 2011). O Plano Nacional de Desenvolvimento de Angola (PND) remete também para o ano 2017 o cumprimento pleno de alguns dos objectivos do Marco de Dakar 2000, outros ainda para o ano de 2025 (PND, 2012:48). Nessa linha se enquadra o Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ) que é uma articulação do PND. O PNFQ é um documento elaborado pelo Governo de Angola e contém o programa de acção de Angola quanto a formação de quadros até 2020. Segundo o MED, o Plano Nacional de Desenvolvimento de Angola enquadra-se na Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025” (MED, 2014:11).

Outrossim o relatório “Exame nacional 2015 da educação para todos: Angola” reconhece que quase totalidade das acções e medidas articuladas no Plano de Acção Nacional de educação para todos (PAN-EPT) não foram cumpridas plenamente “por constrangimentos de ordem conjuntural e estrutural” (MED, 2014:12). É com base a isto que o MED está neste ano de 2016 a reajustar o PAN-EPT que cobrirá o período até 2025. Para isto, conta com os seus parceiros internacionais, no caso particular com a UNESCO, UNICEF e, sobretudo, Portugal, considerados fundamentais na assistência técnica e planificação (MED, 2014). Ainda neste âmbito, depois de ter sido aprovado na sua generalidade, em 2016 foi aprovado na especialidade pela Assembleia Nacional de Angola a proposta da nova Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola (MED, 2015) que substituirá a actual fundamentada pela Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro.

¹²³ MPLA, Partido no Poder em Angola

CAPÍTULO 7 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É sempre fundamental realçarmos o facto de que a discussão dos resultados de uma investigação obedece a critérios diversos que geralmente dependem de cada investigador. Assim, mais uma vez, aplicaremos a proposta de Oliveira (2005) que nos apresenta duas formas para a estruturação da discussão dos resultados de uma investigação. Ela fala da forma «A» e da forma «B». Optamos pela forma «A» que se subdivide em quatro pontos: sumário e integração dos resultados; explicação para os resultados; integração dos resultados com a literatura; e, finalmente, a contribuição dos resultados para a literatura.

Esta lógica caracterizará a discussão dos nossos resultados que se subdividem em fases (primeira e segunda), correspondendo assim às duas etapas em análise. O objectivo fundamental deste ponto consiste na busca de confirmação ou inferência dos pressupostos do nosso estudo.

É fundamental antes de tudo realçar o facto de que no que concerne as políticas e práticas educativas nos subsistemas do ensino geral e do ensino técnico-profissional, uma análise preliminar feita por nós revela que não existem linhas claramente demarcadas entre esses dois subsistemas que marcam o objecto da nossa investigação. Ou seja, as políticas educativas do ensino geral e técnico-profissional em Angola assentam praticamente num mesmo padrão. Por este facto, na discussão dos resultados da nossa investigação, também optamos por não separar os dois subsistemas de ensino em causa.

1 – Fase da Primeira República

Sumário e integração dos resultados

São três grelhas de análise que foram tomadas em conta na discussão dos resultados da 1.^a República: grelha 1a, 2a e 3a.

a) Na grelha 1a, onde foram analisadas e adaptadas ao contexto específico de Angola as dimensões de construção do Sistema Educativo Mundial, segundo Azevedo

(2000; 2007), entre outros aspectos, ressaltamos o facto de que após a independência, por razões ideológicas (opção por um regime marxista-leninista), Angola associou-se ao então Bloco do Leste liderado pela então URSS. Foi membro do CAME.

Considerado como um país em estágio de emergência (carente em infra-estruturas e em quadros qualificados), Angola beneficiou de uma ajuda dos Estados membros do CAME em todos os sectores, incluindo o da educação. Na educação o Bloco do Leste articulou-se como um verdadeiro sistema. E o seu órgão máximo era a Conferência dos Ministros da Educação dos Países Socialistas. Este evento tinha como um dos objectivos principais a troca de experiências entre os países socialistas sobre a educação. Traçava linhas orientadoras comuns sobre a política educativa socialista. Possuía um órgão que se encarregava do funcionamento do seu sistema de comunicação científica.

À luz do internacionalismo proletário, Angola assinou vários acordos bilaterais de cooperação com os países do Bloco do Leste. Nesses acordos a República de Cuba, a então URSS e RDA, a Bulgária tiveram uma participação notável, tanto no ensino geral como no ensino Técnico-profissional. Analisando as figuras 23 e 24 constatamos que foi a República de Cuba quem mais se salientou em matéria de cooperação bilateral com Angola no ensino geral. No aspecto técnico-profissional salientou-se mais a então URSS, RDA e a Bulgária. Aqui o papel de Cuba restringiu-se à formação de professores do ensino geral. Estes países nas suas áreas de domínio prestaram serviços como professores, formadores de formadores e, na estrutura central do MED, ora como assessores, ora como responsáveis políticos nas tomadas de decisões. Ocuparam um lugar hegemónico na organização e gestão do Sistema Educativo Nacional com base nos princípios socialistas.

Os acordos bilaterais com os países do Bloco do Leste contemplavam o envio de bolsheiros angolanos para estudos de graduação e pós-graduação nesses países. Assim, muitos quadros angolanos no sector da educação, ensino geral e técnico-profissional, foram formados nesses países. Contemplavam ainda o reconhecimento mútuo de diplomas de estudos para a facilitação da mobilidade dos quadros no mercado “global”, ou pelo menos socialista.

Durante a fase da 1.^a República, as acções das organizações internacionais como a UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, BAD e outras similares, como também as dos países

do Ocidente circunscreviam-se apenas em financiamentos de alguns projectos de construção de escolas, programação e ensino, e formação de professores em línguas como a Portuguesa, Francesa e Inglesa. Pelo que, não exerciam influências directas na organização e gestão do sistema do ensino. Os protótipos de análise dos problemas e as soluções ensaiadas em Angola baseavam-se em modelos herdados do Leste.

Isto confirma o pressuposto 1 do estudo que defende que o Sistema Educativo que caracterizou a 1.^a República (1975-92), tanto na sua vertente do ensino geral como na do ensino técnico-profissional, quanto as decisões políticas foi fortemente marcado pelo sistema político do então Bloco do Leste, cuja ideologia era Marxista-leninista. Os dados da grelha 2a «Modos de produção do Sistema Educativo Mundial», segundo Cortesão & Stoer (2002) vistos no contexto específico de Angola, também confirmam o pressuposto 1.

Finalmente a «grelha 3a». Partindo do pressuposto da existência de uma influência dos países do Bloco do Leste na concepção e gestão das políticas educativas em Angola nos dois subsistemas do ensino (geral e técnico-profissional), quisemos na verdade demonstrar em como ela em parte terá consistido quanto à sua articulação. Daí termos comparado o quadro político de Angola com o de Cuba. Do paralelismo feito entre o Sistema Educativo Angolano e o Cubano demonstrou-se uma forte semelhança dos dois projectos educativos.

Algumas diferenças ligeiras foram registadas. Por conseguinte, elas foram colmatadas no novo projecto educativo de Angola, em parte, fruto do estudo prognóstico do qual resultou o famoso «relatório de 1986», que teve como protagonistas alguns peritos cubanos. Ou seja, os resultados do nosso estudo sobre a 1.^a República apontam para uma existência significativa do fenómeno “importação de políticas educativas” por parte de Angola, tanto no que concerne ao ensino geral como ao ensino técnico-profissional.

Explicação dos resultados da fase da 1.^a República

São várias as explicações sobre o facto de o Sistema Educativo Angolano na 1.^a República (1975-92) ter sido fortemente marcado e condicionado pelo sistema político do então Bloco do Leste e, por conseguinte, pelos princípios ideológicos do marxismo-

leninismo. Pretendemos apresentar apenas as explicações que mais se adaptam a nossa problemática de estudo, umas de interpretação endógena, outras, exógena.

Interpretações endógenas. Após a independência do país, Angola carecia significativamente de quadros que desenvolvessem integralmente o país devastado pela guerra de libertação colonial (ver grelha 1a; Cap. III). Por outro lado, com a nova escalada de guerrilha, a pós-colonial, Angola como Nação contou com a cooperação e protecção do Bloco do Leste, enquanto os movimentos guerreiros contavam com a colaboração do Ocidente. Angola constituía-se assim numa zona de interesse geo-estratégico da Guerra-Fria. E a educação terá desenvolvido um papel ideológico fundamental a favor do Bloco Leste. A hegemonia cubana nesse processo deveu-se também em parte a sua proximidade cultural com Angola (PVMS-I.1).

Interpretações exógenas. O Bloco do Leste, tal como o ocidental possuía uma articulação sistémica própria. Funcionava como um todo, sendo Angola uma das suas partes periféricas. Daí a homogeneidade “cega” entre as políticas de Angola e as do resto do Bloco do Leste, em busca de legitimidade nacional e internacional (ver Grelha 1a).

São insignificantes as diferenças encontradas entre os modelos políticos comparados. Mesmo assim, elas podem encontrar explicação, nos processos de reinterpretção e reelaboração nacional das orientações vindas do “centro”. Para Azevedo (2000; 2007), a natureza e a força dos padrões nacionais específicos de cada país podem originar essas diferenças. Azevedo constata uma tensão permanente entre a força homogeneizadora da globalização e a força local na preservação da sua identidade. Enquanto o Sistema Educativo Mundial concebe e organiza a difusão dos modelos como sistemas sociais virtuosos, os Sistemas Educativos Nacionais desencadeiam os processos de apropriação.

Integração dos resultados com a literatura

Convergências. Comparados com a literatura que fundamenta o nosso quadro teórico, os resultados referentes ao pressuposto 1 convergem principalmente com:

a) A tese de Coombs (1985) que defende que nas décadas de 60 e de 70 os países independentes, por falta quadros qualificados para arquitectar e ensaiar modelos educativos autónomos, tiveram que importar modelos educativos. Foi o caso de Angola que importou o seu modelo do Bloco do Leste.

b) Reader (2002) defende que alguns desses modelos importados por esses países estavam idealizados com base na Guerra-Fria. Foi o caso de Angola. Com isto, podemos concluir a existência de uma subdivisão do Sistema Mundial Moderno em dois elos durante o tempo da Guerra-Fria: sendo um do Leste, liderado pela então URSS, e o outro do Ocidente, liderado pelos EUA e a Europa Central.

c) Azevedo (2000; 2007), defende que o Sistema Educativo Mundial possui a força do espaço mundial podendo assim neutralizar com o tempo eventuais divergências ou tentativas para afirmar vias educativas alternativas. Inclui a adesão a padrões internacionalmente validados originando um isomorfismo organizacional. Articula-se em Estados centrais, semi-periféricos e periféricos. No caso específico do Bloco do Leste, a então URSS constituía o centro, alguns a semi-periferia, enquanto a condição de Angola era de periferia.

Coombs (1985) defende que os países em vias de desenvolvimento nas décadas de 60 e de 70 se assemelhavam a uma grande sala de exposição internacional onde se exibiam modelos educativos e filosofias variadas, provenientes de todas as regiões do mundo industrializado. Neste estudo ficou demonstrado que Angola era uma sala de exposição de políticas educativas por parte do Bloco do Leste. Para Coombs o tradicional sistema elitista e centralizado de ensino, importado dos países industrializados, estaria relacionado com as taxas muito alta de abandono, insucesso, e absentismo escolar, principalmente nas zonas rurais dos países pobres. Foi o caso de Angola na fase da 1.^a República.

Os dados que as grelhas de análise apresentam patenteiam o facto de que o modelo político elitista e centralizado importado por Angola constitui-se em um dos factores relacionados com a baixa eficácia do sector educativo de Angola. Tanto o relatório de prognóstico de 1986, como outros estudos similares desenvolvidos ao longo das últimas décadas, apontam a existência de uma baixa eficácia do sistema educativo da 1.^a

República. Foi caracterizado por uma taxa média de abandono e insucesso escolar superior a 56,4% em cada ano lectivo, tanto no ensino geral como no ensino técnico-profissional.

Divergências. Em relação à literatura a que se teve acesso não registamos nenhuma divergência de realce com os resultados obtidos referentes a fase da 1.^a República.

Contribuição dos resultados para a literatura

A cooperação estrangeira em Angola abrange também outros sectores, além dos estudados neste trabalho. Contudo, o nosso estudo cingiu-se apenas nos subsistemas do Ensino geral e Técnico-profissional e, por questões lógicas, no da formação de professores de nível médio. Que esses resultados não sejam generalizados para outras áreas.

O presente estudo como já tivemos ocasião de referir é uma continuação do estudo que efectuamos em 2006, o qual foi amplamente aproveitado. Mesmo assim, pelo seu contexto não podemos deixar de considera-lo como um estudo pioneiro no caso específico de Angola. Pelo facto, ficará sempre em aberto podendo merecer melhoramentos.

Mais uma vez, não foi fácil o acesso a todos arquivos pertinentes na obtenção de dados. Por razões burocráticas tivemos dificuldades em aceder os arquivos do Ministério do Plano, e do actual Instituto Nacional de Bolsas de Estudos (INABE). Para futuros estudos recomenda-se que sejam tomados em consideração esses arquivos, pelo valor que provavelmente poderão trazer. Contudo, os resultados por nós obtidos apresentam pontos de interesse significativo para a formulação ou confirmação de algumas teorias quanto ao nosso objecto e ao quadro teórico que fundamentou a nossa pesquisa.

Quanto ao objecto de estudo

a) Não existiram demarcações claras entre os subsistemas de ensino geral e o técnico-profissional quanto às políticas educativas no período da 1.^a República. Ambos estiveram ao serviço do técnico-funcionalismo, do controlo social, da unidade nacional e da massificação do ensino, tentando apenas servir populações diferentes. Quanto a

massificação do ensino, o subsistema do ensino técnico-profissional, além de ter servido para preparar os jovens à inserção numa vida activa e/ou continuação dos seus estudos, terá também servido à lógica de “novas oportunidades” para os jovens que aparentemente estariam fora do sistema do ensino, vítimas do elitismo do ensino geral.

b) Fruto do seu contexto global e, por conseguinte, das opções políticas da época, do tempo colonial à 1.ª República, o modelo elitista e centralizado marcou as políticas educativas angolanas. Embora após a independência trabalhos pioneiros sobre o ensino em Angola o relacionassem com o baixo coeficiente do sector da educação (MPLA, 1978; MED, 1986; Santos, 1998), por razões de contextos globais acabou novamente por vincar em Angola na 1.ª República. Podemos assim falar da existência de uma rotura e uma continuidade com as antigas políticas Metropolitanas. Rotura porque com a independência cortou-se o cordão umbilical que unia Angola a Portugal. Uma continuidade, porque fora aplicada um modelo político semelhante ao do tempo colonial, embora com base em novos fundamentos ideológicos (assentes dessa vez em modelos importados do antigo Leste).

c) A falta de uma estrutura capaz de gerar uma autonomia quanto a concepção de políticas educativas fez com que a reforma educativa aplicada na 1.ª República fosse fruto de burocracias da elite nacional e internacional, culminando de tipo “*top down*” (reforma-decreto), longe do padrão de reformas educativas queridas por Perrenoud (2002): de tipo “*middle out*” ou da educação como dinâmica sociocomunitária e policêntrica (Azevedo, 2011:231).

Quanto ao suporte teórico

a) Os resultados da fase da 1.ª República demonstram que a estrutura supra-nacional que regulava, controlava e coordenava a execução das políticas educativas ao nível mundial no tempo da guerra-fria estava subdividida em dois elos. O do Bloco do Leste e o do Ocidente. É o Bloco do Leste que regulava as políticas educativas implementadas na altura em Angola, pelo menos nos subsistemas de ensino geral e técnico-profissional.

b) A perspectiva teórico-conceitual que fundamentou a nossa reflexão que consistiu em encarar a globalização não tanto como um “turbilhão em movimento”, mas sim como um “sistema global” com um centro organizador, mais uma vez revelou-se eficaz, consistente e pertinente no caso de Angola. As potências do então do Bloco do Leste ocupavam o papel de centro organizador. No contexto de Angola a teoria do Sistema Educativo Mundial revelou-se consistente. É evidente a dependência de Angola ao global.

c) No que concerne a controvérsia se a globalização na educação é de baixa ou de alta intensidade, pelo menos os resultados da 1.^a República revelam que ela era de alta intensidade. Isto vai de acordo com a tese de Azevedo (2007) que defende que a agenda global da educação é de alta intensidade. Afonso (2003) e Teodoro (2001) defendem o contrário.

d) Olhando para o cenário da 1.^a República de Angola pode ser-nos pertinente afirmar que os factores endógenos dos países do terceiro mundo (falta de quadros, falta de poder económico e militar, factos que atrofiam esses países no cenário mundial) facilitam significativamente o poder persuasor dos países ricos no sistema global. Foi o caso de Angola.

2 – Fase da Segunda República

Sumário e integração dos resultados

Tal como aconteceu na fase da 1.^a República, aqui também teremos três grelhas de análise a examinar: grelha 1b, 2b e 3b.

a) Na grelha 1b, onde analisamos e mais uma vez adaptamos ao contexto específico de Angola as dimensões de construção do SEM segundo Azevedo (2000; 2007), dessa vez olhando para a 2.^a República, entre outros aspectos destacamos os seguintes:

A mudança do sistema político anteriormente vigente em Angola, em parte fruto da queda do muro de Berlim e do desmoronamento da então URSS, a ineficácia comprovada do sistema educativo da 1.^a República resultou numa necessidade de implementação de

mais uma reforma educativa para adequar o SEN aos novos desafios do país. Essa nova fase é marcada por uma reaproximação de Angola à antiga potência colonial (Portugal) quanto a concessão e execução de políticas educativas, principalmente no que se refere ao ensino técnico-profissional. Portugal teve um papel importante na assessoria da estrutura central do MED e da execução da 2.^a Reforma educativa.

Mais: com a criação da CPLP em 1996, da qual Angola é membro, a cooperação bilateral, tanto com Portugal como com outros países lusófonos, principalmente com o Brasil, passou a fundamentar-se no âmbito da cooperação cultural, científico-técnica da CPLP. A exemplo das actividades realizadas na 1.^a República com o então Bloco do Leste, a CPLP tem organizado conferências, encontros e seminários periódicos onde se debatem diversas temáticas relacionadas ao ensino nos países lusófonos: definem programas de cooperação e ensaiam soluções comuns. Possui um grupo executivo da educação, órgão que assegura o cumprimento das decisões das reuniões dos seus Ministros de Educação.

O novo clima político consequente da queda do Bloco do Leste, associado ao estágio de emergência do país, originou também um incremento da cooperação com as organizações internacionais como as agências da ONU, UNESCO e UNICEF, o Banco Mundial, o BAD, entre outras, cujas acções no sector da educação agora não só se resumem no financiamento de projectos relacionados a construção de escolas e à formação de formadores, tal como acontecia na 1.^a República. Em 2000, Angola participou no Fórum Mundial de Educação para Todos (Dakar 2000) e subscreveu o seu marco, comprometendo-se a implementar os seus objectivos até 2015. À luz deste documento, está em curso a implementação do Plano Nacional de Educação Para Todos em Angola, abrangendo os subsistemas do ensino geral e técnico-profissional, dentro da RE.

Actualmente assiste-se a uma cooperação entre a CPLP e a UNESCO em torno da implementação dos Planos Nacionais de Educação Para Todos nos Países membros da CPLP, em particular Angola, Moçambique, S. Tome e Príncipe, Guiné-bissau e Brasil. Portugal tem muitos dos seus problemas já resolvidos. Neste âmbito assistimos ao envio de peritos tanto da CPLP como da UNESCO a Angola, reunidos em torno desse programa de cooperação. Ainda no âmbito dessa cooperação, são enviados quadros angolanos

(estudantes, professores e gestores em educação) para estudos de graduação e pós-graduação, principalmente para Europa Ocidental.

Em busca de legitimidade tanto externa como interna, ao contrário da fase da 1.^a República, agora os protótipos de análise dos problemas e as soluções ensaiadas baseiam-se em modelos herdados da UNESCO e Portugal, este último no âmbito da CPLP.

A mudança do contexto político em 1992 trouxe consigo um clima mais aberto no que concerne a aquisição de parceiros de cooperação. Assim, Angola tem participado em encontros de parceria com organizações regionais e sub-regionais da UA e da SADC respectivamente. Os resultados sobre a 2.^a República aludem que tanto a UA como a SADC têm os seus projectos educativos articulados no projecto EPT e o ODM.

Um dado curioso: teoricamente Angola não faz alusão aos projectos educativos da UA nem aos da SADC nos seus projectos nacionais, mesmo sendo membro dessas duas organizações nas quais participa activamente noutros âmbitos, exceto no da educação, onde optou por priorizar parcerias directas com a UNESCO e a CPLP, através de Portugal. O papel da China nas políticas educativas actuais é significativo mas até aqui resume-se apenas no financiamento de projectos, sobretudo no que concerne a construção e apetrechamento de escolas do ensino técnico-profissional.

A cooperação com Cuba, nestes últimos anos, tende novamente a reacender-se, mas até aqui resume-se expressivamente no envio de professores cubanos para o ensino nas Universidades angolanas, com destaque nos cursos especializados para a formação de professores do ensino geral.

Estes dados expressos na “Grelha 1b” e no “guião de leitura dos dados dos anos mais recentes” confirmam o **pressuposto 2** que defende que o sistema educativo da 2.^a República de Angola está fortemente condicionado pelas políticas de organizações internacionais como as agências da ONU, o Banco Mundial e a CPLP. As decisões das políticas educativas na 2.^a República, no que toca ao ensino geral e técnico-profissional estão condicionadas pelos princípios defendidos por essas organizações que se constituem como centros reguladores. Os dados da «grelha n.º 2b» também confirmam esse pressuposto.

Finalmente a «grelha n.º 3b». Esta grelha parte do pressuposto de que a parceria entre a CPLP e a UNESCO, a dos países da UA e SADC tem como património comum o Marco de Dakar 2000 (Projecto Educação Para Todos). Teve como finalidade analisar, em termos concretos, a influência do Marco de Dakar 2000 (Projecto EPT) no novo projecto educativo de Angola. O resultado é surpreendente: verificou-se uma forte semelhança dos dois projectos educativos, facto que também vem confirmar o pressuposto 2. As agências da ONU e a CPLP, mais por Portugal, colocam-se assim num “status” semelhante ao assumido pelo Bloco do Leste na 1.ª República: centros reguladores das políticas educativas do ensino geral e técnico-profissional em Angola.

Explicação dos resultados

É um tanto quanto imprudente e simplista reduzir de forma absoluta a explicação desses resultados a factores apenas exógenos. O mais sensato é admitir uma simbiose entre factores exógenos e endógenos que terão influenciado o actual contexto educativo de Angola.

Interpretações endógenas. Apesar dos esforços empreendidos no sector da educação e dos sucessos alcançados em alguns aspectos durante a 1.ª República, a ainda carência de quadros, para fazer face aos desafios de um país devastado pela guerra, colocava Angola, mais uma vez, numa situação de emergência na 2.ª República e, por conseguinte, numa situação de dependência acentuada face as potências supranacionais.

Interpretações exógenas. Fruto da mudança do sistema político, neste período incrementaram-se novos focos de cooperação internacional inclusive no sector da educação, desta vez com o Ocidente Europeu e a UNESCO a ocuparem um papel hegemónico nos subsistemas do ensino geral e técnico-profissional, em detrimento dos antigos aliados do Bloco do Leste. Mudou-se o clima político, mudou-se o foco da cooperação internacional, mudou-se também o foco da busca de legitimidade externa e interna para um sistema educativo pouco credível.

A história que une Portugal aos países lusófonos e o facto também de pertencer ao grupo dos países desenvolvidos e mais bem posicionados em termos do cumprimento dos

objectivos do Projecto EPT e dos Objectivos do Milénio, constitui-se num dos factores que podem explicar o papel hegemónico assumido por Portugal na assessoria da estrutura central do MED quanto a aplicação da 2.^a Reforma educativa das últimas décadas, principalmente no subsistema do ensino técnico-profissional. Esse papel é assumido desde a perspectiva da cooperação bilateral, cooperação da CPLP e da UNESCO.

Integração dos resultados com a literatura

Convergências. Comparados com o quadro teórico que serviu de suporte deste estudo, os resultados referentes a fase da 2.^a República convergem sobretudo:

a) Com Azevedo (2000; 2007) que defende que as sociedades que actualmente se modernizam acabam por optar por subsistemas de educação escolar de contornos semelhantes. E cada sistema educativo moderno só se chega a compreender à luz do sistema mundial moderno. É o que acabamos de constatar sobre Angola quanto a CPLP e a UNESCO. Olhando também para isomorfismo da UA e da SADC quanto aos projectos educativos da UNESCO, podemos corroborar com Azevedo ao defender que o Sistema Educativo Mundial poderá com o tempo neutralizar eventuais tentativas de afirmar vias educativas alternativas.

b) Autores como Antunes (2004a; 2004b), Teodoro (2003), Azevedo (2000; 2007) defendem que o Sistema [Educativo] Mundial se difunde através de mecanismos como o da emulação, persuasão, imitação ou coerção entre os Estados-nação que o compõem. No caso específico da 2.^a República de Angola é evidente o mecanismo da imitação do centro, composto pelas organizações supra-nacionais. Angola assume-se no papel de periferia.

Divergências. Comparados com o quadro teórico que serviu de suporte deste estudo, os resultados referentes a 2.^a República não apresentam divergências significativas e dignas de realce.

Contribuição dos resultados para a literatura

Mais uma vez, recordamos que o estudo se cingiu apenas nos subsistemas do ensino geral, ensino técnico-profissional e no subsistema da formação de professores. Tal como na 1.^a República, que os resultados aí obtidos não são generalizados para as outras áreas ou níveis de ensino, até porque o âmbito metodológico do estudo não permite fazê-lo, tratando-se de um estudo principalmente qualitativo.

Nunca é demais recordar o contexto desse estudo: é pioneiro no caso específico de Angola. Pelo facto, ficará sempre aberto a novas buscas e criatividade, podendo sempre merecer melhoramentos de nossa parte ou de outros investigadores interessados no assunto. O não termos acedido a todos arquivos pertinentes na obtenção de dados continua a ser um dos nossos limites. Contudo, os resultados da 2.^a República também apresentam pontos de interesse significativo para a formulação ou confirmação de algumas teorias quanto ao nosso objecto de estudo e ao quadro teórico que o fundamentou.

Quanto ao objecto de estudo

a) Tal como na 1.^a, na 2.^a República também constatámos que não existem demarcações claras entre os subsistemas de ensino geral e o técnico-profissional quanto à concepção de políticas educativas. Ambos se regem pelos mesmos suportes políticos. São os casos do Projecto EPT e dos ODM. Em muitos casos, alguns cursos de ensino técnico-profissional são assim denominados como uma simples fraude porque transformaram-se em cursos de ensino geral por falta de professores nas áreas específicas do curso e falta de laboratórios ou professores de laboratórios para as aulas práticas.

b) Em termos teóricos e práticos o subsistema do ensino técnico-profissional é um enfoque do ensino geral quanto ao acesso ao mundo do trabalho como ao ensino secundário ou superior. Teoricamente o ensino técnico-profissional em Angola, por um lado, visa a preparar os jovens para a vida activa, proporcionando-lhes a possibilidade de se qualificarem como quadros básicos ou intermédios, considerados fundamentais para o país. Por outro lado, não passa de um modelo alternativo ao ensino geral possibilitando assim a

continuação de estudos no ensino secundário (caso dos básicos), no ensino superior (caso dos da formação secundária).

c) Contudo, em termos práticos, mais uma vez, aparece revestido da lógica de “novas oportunidades” na formação dos jovens que, uns discriminados pelo elitismo do ensino geral, outros por outras razões, aparentemente estariam fora do ensino formal, terminada a fase primária. É sobretudo visto como um contributo valioso na consecução dos objectivos do Marco de Dakar 2000 que consiste no alcance da Educação Para Todos até 2015.

d) Mais: tanto o ensino técnico-profissional como o ensino a distância são considerados pela SADC como modelos alternativos de provisão da educação, em vista a solucionar a questão do acesso a educação e sua equidade (SADC, 2006:11). Juntamente com outros subsistemas de ensino é também visto como um instrumento de combate a pobreza, à luz dos Objectivos do Desenvolvimento do Milénio (SADC, 2006).

Quanto ao suporte teórico

a) Os resultados da fase da 2.^a República demonstram que a estrutura supra-nacional que regula, controla e coordena a concepção e execução das políticas educativas nos subsistemas de ensino geral e técnico-profissional ao nível de Angola é composta pela UNESCO, Banco Mundial e a CPLP (sobretudo por Portugal). Terminada a guerra-fria, e com o desaparecimento do Bloco do Leste, podemos concluir que o Ocidente cada vez mais se vai assumindo como a única estrutura supra-nacional que regula o ensino ao nível mundial, neste caso pela dupla via da UNESCO e Portugal.

b) Mais uma vez, a perspectiva teórico-conceitual que fundamentou a nossa reflexão, que consistiu em encarar a globalização na educação como um “sistema global” com um centro organizador, revelou-se eficaz, consistente e pertinente. Ou seja, revelou-se consistente a teoria do Sistema Educativo Mundial, a exemplo da 1.^a. É evidente também na 2.^a República a dependência de Angola ao contexto global, em detrimento da originalidade e criatividade local ou nacional.

c) Quanto a controvérsia, se a globalização na educação é de baixa ou alta intensidade, os resultados da 2.^a República tal como na 1.^a revelam que ela é de alta intensidade pelo menos no caso específico de Angola. Prova disto é a celeridade e profundidade com que as decisões das organizações supra-nacionais são aplicadas no país sem prévios estudos sérios de viabilidade. Isto leva-nos a afirmar com mais firmeza que durante o período estudado a globalização da educação em Angola era de alta intensidade estando de acordo com Azevedo (2007) que defende que a agenda global da educação é de alta intensidade, ao contrário de Afonso (2003) e Teodoro (2001) que defendem que ela é de baixa intensidade.

d) Mais uma vez, olhando para o cenário da 2.^a República de Angola resulta-nos pertinente afirmar que os factores endógenos dos países do terceiro mundo (falta de quadros capazes de criar políticas educativas originais, falta de poder económico e militar, factos que atrofiam esses países no cenário mundial) facilitam significativamente o poder persuasor dos países ricos no sistema global.

CONCLUSÃO GERAL

Hoje é praticamente inquestionável a tese segundo a qual a regulação educacional tem uma componente transnacional muito expressiva. Existem estruturas supra-nacionais que controlam e coordenam a execução das políticas educativas ao nível mundial. Essas estruturas influenciam as decisões localmente tomadas, proporcionando “interdependências globais” entre estados-nação (Burbules & Torres, 2000).

Para Rizvi & Lingard (2000), a globalização está a remodelar a forma e o conteúdo da política educacional. Jarvis (2000), Hartley, (2003), Barroso (2005, 2006) e Azevedo (2007) são unânimes ao defenderem que o processo da regulação mundial da educação conhece actualmente um desenvolvimento incontestável. Diferenciam-se apenas quanto aos pressupostos teóricos que sustentam as suas teses (ver Dale, 2000; 2004). Contudo, isto não empobrece esse debate, antes pelo contrário, enriquece-o grandemente.

Azevedo (2007) defende que a compreensão da realidade da educação ultrapassa as fronteiras do estado-nação. Tudo porque a globalização afecta a educação escolar nacional e a educação escolar nacional afecta também os processos de globalização. Daí a tendência à mais homogeneização dos modelos e práticas educativas ao nível mundial, até certo ponto pondo mesmo em risco a “riqueza” da diversidade e da originalidade. As culturas nacionais se mundializam e, por conseguinte, a educação também se mundializa. Essa mundialização supõe políticas que não se limitam a uma determinada fronteira (Carnoy, 1999; 2002).

Ao longo da história a concepção educacional foi conhecendo passos diversos. Segundo Morrow & Torres (2000), o sistema público de educação na tradicional ordem capitalista estava orientado para a construção de cidadãos para o estado e, por conseguinte,

fortemente nacionalista. Agora num contexto fortemente globalizado a tendência é de uma concepção de educação mais cosmopolita, em busca de uma cidadania cosmopolita.

O discurso sobre os processos da globalização na educação é também caracterizado por certas contradições internas. Por exemplo, no que concerne ao seu grau de intensidade, Afonso (2003) levanta a hipótese de na educação estarmos a assistir uma globalização de baixa intensidade. Nessa linha também se situam alguns trabalhos de Teodoro (2001). Por sua vez, Azevedo (2007) não comunga da ideia de que a educação se inscreva apenas na globalização de baixa intensidade, realçando aspectos de alta intensidade.

Outrossim, existem duas propostas teóricas diferentes que marcam a análise científico-social da educação no que toca ao tratamento do conceito da “educação global”. Uma que defende a hipótese da “existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação” (Afonso, 2003:41; Rizvi & Lingard, 2000; Hartley, 2003; Antunes, 2004a; 2004b), entendendo o global como um conjunto de forças económicas que operam supranacional e transnacionalmente, (ver por exemplo, Dale 2004; 2006), sobretudo numa lógica de “turbilhão em movimento” (Azevedo, 2007).

Outra, fruto dos institucionalistas do sistema mundial, tenta demonstrar que a produção de políticas educativas locais tem como pressuposto “a existência de uma cultura educacional mundial comum” (Afonso, 2003:41; Antunes, 2004a; 2004b). Nesta linha se situam autores como Meyer, Teodoro e Azevedo. Segundo estes autores, hoje o mundo assiste a uma homogeneidade de políticas e práticas educativas que são fruto do “Sistema Mundial”. Entre os institucionalistas do sistema mundial, Azevedo (2000; 2007) destaca-se por ser o primeiro a introduzir nesse debate o conceito de “Sistema Educativo Mundial” (SEM), constituindo-se até agora no seu expoente principal. Para Azevedo os factores da homogeneidade de políticas e práticas educativas ao nível mundial são constituídos pelo “Sistema Educativo Mundial”.

Não se trata de equacionar se qual das perspectivas é a melhor que a outra. Apenas são diferentes abordagens mas que em determinados contextos talvez uma se adapte melhor que a outra. Contudo, para Azevedo (2000; 2007) a perspectiva sistémica da globalização em educação é eficaz, convincente e pertinente. Por conseguinte, convida-nos a encarar a regulação dos processos de globalização numa visão sistémica. É preciso que se

ergam os olhos, “demasiados atentos ao local, e se analise a educação de cada país e escola à luz do sistema educativo mundial” (Azevedo, 2007:8). Trata-se de uma renovação epistemológica. Quanto a isto Bonal et al (2007:16) defende que não podemos nos prescindir dela se quisermos continuar a defender que a investigação educativa é uma investigação científica, capaz de responder às perguntas que lhe são formuladas quer interna, quer externamente.

Neste trabalho procuramos estudar, entre outras coisas, o grau de influências que o “Sistema Educativo Mundial” exerce na concepção das políticas e práticas educativas nas últimas décadas em Angola, tendo como fonte de inspiração os trabalhos de Azevedo (2000; 2007) e Cortesão & Stoer (2002), constituídos em espécie de estudos de referência. A principal preocupação consistiu em equacionar até que ponto o processo das decisões políticas em Angola quanto a educação é afectado pelos processos e dinâmicas da globalização que ameaçam a autonomia e a originalidade de muitos sistemas educativos nacionais. Analisamos principalmente as políticas educativas referentes aos subsistemas do ensino geral (básico e secundário) e ensino técnico-profissional (também básico e secundário), à luz da teoria do “Sistema Educativo Mundial”. Dividimos as últimas décadas da educação em Angola em dois períodos que correspondem a 1.^a e a 2.^a República de Angola. Tanto na 1.^a como na 2.^a República, teoricamente foram ensaiadas reformas educativas que caracteriza(ra)m os respectivos sistemas educativos.

Partindo do pressuposto de que o Sistema Educativo Mundial controla, regula, coordena e comanda os Sistemas Educativos Nacionais, procuramos compreender a evolução do sistema educativo de Angola (de 1975 à 2015), à luz das dinâmicas do SEM. Para o efeito, formulamos algumas perguntas orientadoras da nossa pesquisa. Procuramos sobretudo saber que fenómenos globais estarão por detrás das opções políticas desenvolvidas no sistema de ensino em Angola. Dois pressupostos orientaram este estudo: um relacionado com a 1.^a República e o outro com a 2.^a República. Para a confirmação ou infirmação dos pressupostos do estudo, foi usada a metodologia qualitativa. Teve-se como principal instrumento de trabalho a análise documental.

Quanto aos resultados, antes de tudo é fundamental realçar que as políticas educativas do ensino geral e técnico-profissional em Angola assentam num mesmo padrão

ou numa mesma lógica de acção. Por este facto, optamos em tratar os seus resultados como se de um único subsistema se tratasse por uma razão muito simples: simplificação do discurso.

Os resultados obtidos na análise da fase da 1.^a República quanto ao ensino geral e técnico-profissional indicam uma adesão, por parte de Angola, às definições educacionais, modelos e padrões normativos internacionais estabelecidos pelo então Bloco do Leste, liderado pela antiga URSS, originando assim uma conformidade estrutural e um isomorfismo organizacional com os Estados socialistas de então. E confirmam o pressuposto 1 do nosso estudo que defende que o Sistema Educativo que caracterizou a 1.^a República (República Popular de Angola) (1975-1992) foi fortemente marcado pelo sistema político do então Bloco do Leste, liderado pela antiga URSS.

Os da 2.^a indicam em termos gerais uma adesão, por parte de Angola, às definições educacionais, modelos e padrões normativos internacionais estabelecidos pelas organizações internacionais como a UNESCO e a CPLP, com Portugal a ocupar um lugar hegemónico sobretudo no que concerne ao subsistema do ensino técnico-profissional.

São dados que correspondem com o pressuposto 2 que defende que o sistema educativo da 2.^a República (República de Angola) está fortemente marcado pelas políticas educativas de organizações internacionais como as Agências da ONU (principalmente a UNESCO), o Banco Mundial e a CPLP, em particular Portugal. O factor, como o da busca de legitimidade, tanto externa como interna para um sistema educativo pouco credível tanto ao nível externo como interno, justifica esta aproximação com os parceiros da UNESCO, CPLP e Portugal.

Implicações do estudo

a) Teóricas

Quanto ao nosso objecto, o estudo cingiu-se nos subsistemas do ensino geral, ensino técnico-profissional e o de formação de professores. Constatamos que nestas últimas décadas as políticas e práticas educativas em Angola assenta(ra)m em fundamentos

globais através de instituições supra-nacionais. Estas estruturas supra-nacionais têm controlado e coordenado a execução das políticas educativas em Angola. Influenciam as decisões localmente tomadas. Proporcionaram determinadas dependências de Angola com os países do então bloco do leste (na 1.^a República). Agora, proporcionaram determinadas dependências com as agências da ONU e CPLP, por Portugal (na 2.^a República). Quanto a 2.^a República, as políticas e práticas educativas nos subsistemas estudados têm como horizonte a educação para todos, numa lógica de oportunidades educativas para todos. Visam sobretudo solucionar a questão do acesso à educação e sua equidade (EPT). E à luz dos ODM esses subsistemas são considerados como instrumentos valiosos no combate à pobreza.

Terminada a guerra-fria, e com o desaparecimento do Bloco do Leste, teoricamente o mundo deixou de ser visto numa lógica bipolar. Assim podemos concluir que o Ocidente agora assume-se como a única estrutura supra-nacional que regula e coordena o ensino ao nível mundial. Com isto, ganha mais força a tese de que, com o tempo, o SEM poderá neutralizar eventuais divergências ou tentativas para afirmar vias educativas alternativas (Azevedo, 2000; 2007) ou, pelo menos, poderá dificultá-las.

Nesse estudo revelou-se eficaz e consistente no caso de Angola a perspectiva teórico-conceitual que fundamentou a nossa reflexão, que consistiu em encarar a globalização na educação como um “sistema” tendo um centro organizador ao qual ficou patente a dependência de Angola. Trata-se de uma dependência tão significativa, profunda e intensa que nos leva a concluir que a agenda global da educação em Angola é de “alta intensidade”.

A educação é uma instituição mundial. E segundo Azevedo (2000), as mudanças operadas nos sistemas educativos dos países em desenvolvimento são elas mesmas processos de integração na sociedade mundial moderna. Assim, os processos nacionais de reforma educativa são, em geral, processos de aproximação às características e virtualidades da agenda da sociedade mundial. É o caso de Angola. Para Azevedo (2000) o processo de construção do SEM é um processo lento, contínuo, silencioso e quase imperceptível. Em muitos casos, os seus actores têm dificuldades em perceber o seu

desenvolvimento. Contudo, está presente e actuante e é construído inclusivamente por aqueles que não aceitam teoricamente a sua acção.

Todas as teorias têm limites, sobretudo quando são vistas de forma linear e determinista. Assim, que a teoria do SEM não seja vista de forma linear nem determinista, uma vez que podemos encontrar divergências no seio das suas convergências, fruto das configurações locais das deligências globais (Azevedo, 2000; 2007).

b) Empíricas ou Metodológicas

O estudo que realizamos é de tipo descritivo enquadrando-se no paradigma da investigação qualitativa. A opção pela abordagem qualitativa ou interpretativa prendeu-se pela necessidade de explorarmos, além dos factos ou comportamentos dos actores, também os significados que os próprios conferem às acções nas quais estiveram envolvidos. Pelos vistos, revelou-se ser um caminho convicente pelo menos no caso do nosso estudo em si. Recorde-se que em estudos de género os autores anteriores, na sua maioria, usuram o método qualitativo, tendo outros usado os dois métodos em simultâneo (qualitativo e quantitativo).

Para a recolha e tratamento de dados usamos técnicas como a análise documental e a entrevista. No que toca aos instrumentos, cingimo-nos ao uso de grelhas de análises e guiões de respostas elaborados com base ao problema e aos resultados do material empírico estudado. Essas “grelhas” e “guiões de respostas” serviram para analisar e apresentar todos os dados do nosso estudo. Quanto as grelhas de análise, usamos praticamente três grelhas (1, 2, 3) articuladas em «a» e «b», correspondendo as duas fases em estudo.

As três grelhas tinham sido elaboradas no estudo anterior (o de 2006), sendo a sua novidade o facto de agora terem sido aplicadas também para a análise dos dados referentes ao subsistema do ensino técnico-profissional e a formação de professores. Essa nova aplicação revelou-se também possuir uma boa fidelidade. Recorde-se que as mesmas já no estudo anterior revelaram uma boa fidelidade quanto ao subsistema do ensino geral. As duas primeiras tinham sido elaboradas em função do problema de estudo e a terceira em

função do material empírico estudado. Os “guiões de respostas” também foram elaborados em função do material empírico estudado.

c) Aplicadas

1 - O debate sobre o tema

O objectivo principal deste estudo consiste em suscitar um debate que leve o país (Angola) a elaborar melhores estratégias perante o fenómeno da globalização em educação. Sobretudo associar ao debate nacional sobre as políticas e reformas educativas (em Angola) a perspectiva do SEM que veria o SEN angolano não tanto como uma unidade de análise autónoma, mas como um todo dentro do contexto alargado das políticas educativas mundiais.

O que se pretende na verdade é que Angola comece pelo menos a procurar caminhos que visem adoptar políticas e práticas educativas que vão de acordo (ou que mais de adaptem) com o contexto específico do seu país. Angola é um país com sérias dificuldades no sector da educação, caracterizadas por uma taxa muito alta de insucesso, abandono e absentismo escolar. O novo projecto educativo de Angola tem como um dos objectivos primordiais inverter esse quadro nebuloso e facultar uma escolarização e a consequente educação para todos os angolanos. Contudo, uma importação cega de políticas e práticas educativas, em detrimento da originalidade e criatividade do local pode dificultar grandemente a concretização do sonho de proporcionar aos angolanos uma escolarização e uma educação para todos.

Este estudo ao primar por suscitar um debate que leve Angola a tomar melhores estratégias face ao SEM quanto a concepção de políticas e práticas educativas nacionais, não quer com isso insinuar um menosprezo da cooperação internacional no sector da educação. Nem tão pouco menosprezar os aspectos positivos consequentes da cooperação estrangeira entre Angola e o antigo Bloco do Leste na fase da 1.ª República; e entre Angola e os países do Ocidente, as organizações internacionais como a UNESCO e a CPLP nesta fase actual da 2.ª República. Na 1.ª República Angola beneficiou-se da estruturação da rede escolar, a sua sistematização e a formação de muitos quadros que actualmente participam

no desenvolvimento do país. Um trabalho semelhante tem sido feito actualmente pelos países do ocidente, principalmente pelo ocidente europeu (com destaque para Portugal), a UNESCO e a CPLP, novamente por Portugal.

Não é nossa intenção considerar o SEM, ou a globalização na educação, apenas como um risco no caso de Angola. Na linha de Meyer (2001) e Barzanò (2009), ela é também, e temos essa consciência, uma oportunidade. Até porque no caso de Angola é evidente a sua natureza ambígua: ela é uma oportunidade e um risco, ela capacita e descapacita. Sobretudo para um país onde a carência de quadros no campo da educação é muito acentuada, a cooperação estrangeira é sem dúvida uma oportunidade. Recorde-se que em Angola por falta de quadros suficientes (admitimos que essa não seja a única razão) há nomeações de pessoas não capacitadas para o desempenho de cargos de alta responsabilidade, nomeadamente, no que concerne à gestão das escolas e o ensino. É o caso de muitos directores de escolas que não exercem as suas funções à altura das responsabilidades que lhes são inerentes, porque não as conhecem profundamente. E dos professores, sobretudo os do ensino básico e secundário, que na sua maioria não têm habilitações adequadas para os cargos que exercem, nem formação pedagógica convincente. Recorde-se ainda que Angola não possui nem sequer infra-estruturas que constituam uma rede escolar credível, abrangendo as zonas tanto urbanas como rurais (Ngaba, 2006; 2012). Perante este cenário, a cooperação estrangeira constitui-se em uma oportunidade na medida em que permite cubrir essas lacunas. Assim, ela capacita.

Contudo, se por um lado o SEM [a globalização] é uma oportunidade para Angola, por outro, constitui-se também em um risco. Por exemplo, no nosso estudo de 2006 ficou patente a relação que existe entre os debeis resultados do sector da educação em Angola e o fenómeno da importação cega de modelos educativos do estrangeiro concebidos e validados em contextos diferentes aos de Angola. Daí ser pertinente questionar as consequências da importação de sistemas educativos estrangeiros, como diz Coombs (1985), pensados originariamente para objectivos e circunstâncias diferentes das do país onde são aplicados.

No caso de Angola, é também pertinente questionar as *(des)*vantagens da importação de práticas educativas próprias do velho modelo educativo elitista e

centralizado para a realidade específica de Angola. Foi o caso da 1.^a República. Recorde-se ainda que actualmente o sistema educativo angolano é ainda marcado por práticas educativas elitistas e centralizadas, embora teoricamente se manifeste a intenção de democratizá-lo e descentralizá-lo. Mais: embora actualmente em termos teóricos se postule uma política educativa democrática e descentralizada para o novo quadro educativo em Angola; embora este modelo a partida traga mais benefícios para o sector educativo em Angola, ele também não deixa de ser novamente um modelo importado. Coombs (1985) realça o facto de os países em vias de desenvolvimento enfrentarem, de maneira especial, graves problemas por causa da importação de modelos educativos inadequados.

Neste debate, é pertinente ainda que se interroguem outras consequências da importação cega de modelos educativos, como o caso da implementação de reformas educativas de tipo “*top down*” ou de “reformas decreto”, em detrimento das de tipo “*middle out*” postuladas por Perrenoud (2002) e por Azevedo (2011). As duas últimas reformas educativas implementadas em Angola (1.^a e 2.^a República) são reformas de tipo “*top down*” ou “reformas decreto”. No caso da 2.^a República, embora tivesse havido uma “suposta” consulta pública não podemos nos esquecer de que ela foi concebida por peritos na sua maioria da UNESCO e ocidente europeu. A sua implementação não mereceu nenhum estudo prévio (e profundo) de viabilidade. Ela é implementada por actores que na sua maioria não a conhecem; não foram envolvidos na sua concepção e a formação que lhes foi proporcionada, segundo o relatório sobre o “balanço da implementação da reforma educativa nos subsistemas de ensino: educação pré-escolar, ensino geral, formação de professores e ensino técnico-profissional” de 2012 é, em geral, débil. Mais: os institutos superiores de formação de professores não a contemplam nos seus currículos de formação inicial.

A situação é ainda mais preocupante no que tange ao subsistema do ensino técnico-profissional quanto as suas práticas. Em geral, os cursos ministrados nos institutos especializados também carecem de estudos sérios e profundos de viabilidade. Eles surgem por “decreto”, inspirados em modelos importados e globalmente validados, em busca de “currículos globalizados”. Resultados: em Angola actualmente existem zonas com escolas politécnicas a administrar cursos com validade e utilidade global, mas em detrimento da

orientação vocacional local. Aqui os processos de globalização podem aparecer como um risco. Eles descapacitam no que concerne a originalidade, criatividade e a vocação local.

2 – A procura de bons exemplos e “termos-médios”

a) *O caso da rede de escolas de artes e ofícios em Moçambique.* Em Angola, entre as oportunidades e os riscos, a capacitação e descapacitação em face ao SEM, o processo do projecto da criação de uma rede de escolas de artes e ofícios em Moçambique pode servir de exemplo no que concerne as preocupações a ter em conta para evitar localmente alguns dos efeitos “nocivos”. Para Azevedo & Abreu (2006), autores e actores deste projecto, é importante dar-se espaço aos actores locais na construção do seu próprio desenvolvimento por mais pobres, iletrados ou desorganizados que sejam ou estejam. É importante que os actores globais ou as instituições supra-nacionais deixem uma margem de manobra significativa para que os actores locais desenvolvam a originalidade, a criatividade e a vocação local. É importante que, na linha de Santos (1997:30), todos sintam que os estados locais ou periféricos “têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza”, e sobretudo “o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

b) *O caso da Visão antimonopolista e policêntrica da educação defendida por Azevedo.* É também fundamental prestar atenção ao que Azevedo chama de visão antimonopolista e policêntrica da educação. Esta visão consiste sobretudo em considerar que no espaço público todas as instituições podem ser centrais sem que nenhuma se considere como o estatutário exclusivo do centro (Azevedo, 2011). Para este autor uma das vantagens desta visão consiste em proporcionar-nos uma melhor capacidade de criar uma oferta diversificada de serviços educacionais e, por conseguinte, “fazer representar a pluralidade das culturas e contextos locais nas políticas públicas de educação” (Azevedo, 2011:223).

c) *O paradigma da regulação solidária, sociocomunitária e policêntrica da educação.* Azevedo postula-nos o paradigma da regulação solidária, sociocomunitária e policêntrica da educação onde actue uma “diversa gama de *compossibilidades* locais, capazes de co-configurar a educação que queremos” (2011:232). Trata-se de um paradigma

que implica, entre outras coisas, transferir para os autores-actores sociais locais o máximo de competências possíveis em matéria de educação e subordinar os processos de mudança educacional aos processos policêntricos de governação e de inovação social local (Azevedo, 2011). Este paradigma pode fazer com que os Estados nacionais/locais/periféricos se preocupem mais com a criação de situações de confiança e de co-responsabilidade na concepção e aplicação de políticas e práticas públicas de educação, pondo travão no modo praticamente “cego” como actualmente o local/periferia olha e segue os mandatos e as orientações oriundas das instituições que reservam para si mesmos o estatuto exclusivista do centro (tais como a OCDE, União Europeia, UNESCO, Banco Mundial, entre outros).

d) O princípio da subsidiariedade. É também pertinente que no contexto de Angola se reflecta no princípio de subsidiariedade que em termos gerais consiste em conferir um determinado grau de autonomia a um indivíduo ou instituição subordinada a outra hierárquicamente. Isto aplica-se muito em casos de uma autoridade local em face ao poder central, em busca de uma partilha de competências (Chateau, 2016). Assim, os poderes centrais não devem retirar do poder local as competências ou tarefas que estes mesmos podem desenvolver sós ou livremente associados localmente. Segundo Azevedo (2011: 150), à luz do princípio de subsidiariedade as sociedades de ordem superior devem colocar-se numa atitude de ajuda, apoio e promoção das sociedades menores e não tanto os substituir, destruir ou absorver. As sociedades “superiores” nunca devem suplantar-se as iniciativas, liberdades e responsabilidades das sociedades “menores”.

O princípio de subsidiariedade pode no contexto global promover maior respeito por projectos educativos produzidos localmente, por conseguinte diferenciados, maior confiança do local na co-responsabilidade quanto a concepção e aplicação de políticas educativas na escola. “Aplicar a *subsidiariedade* é garantir que nenhum indivíduo [ou Estado] seja forçado a fazer aquilo que não deseja, em detrimento de si mesmo e em prol de outro indivíduo ou grupo humano [ou Estado]” (Pires, 2011:1).

Limites e novas perspectivas do estudo

a) Em primeiro lugar diríamos que é indispensável a chamada de atenção sobre as cifras apresentadas neste estudo. Nos países em vias de desenvolvimento é frequente os Ministérios de Educação apresentarem cifras com cunho político. Suavisam-nas para evitar sobretudo o impacto negativo sobre elas. Pode também ser o caso de Angola. Contudo, mesmo que estejamos perante esta realidade, as cifras que usamos não comprometem a natureza do nosso estudo.

b) O objecto de estudo foi o subsistema do ensino geral, o técnico-profissional e, por razões lógicas, o da formação de professores, ou seja, formação média de professores (INE). Fica-nos o desafio de em estudos posteriores termos como objecto de estudo o subsistema do ensino superior, pela influência que exerce ao ensino primário e secundário por ser o órgão que forma professores para estes níveis de ensino.

c) No caso específico de Angola, este estudo não deixa de ser ainda pioneiro e embrionário. Pelo que, serão sempre aconselhados futuros estudos na área para o enriquecimento ou aprofundamento da abordagem do tema em si nos seus variados aspectos.

d) Ainda no que concerne aos futuros estudos, ressalta-nos um dado curioso. Teoricamente, Angola nos seus projectos nacionais não faz menção aos projectos educativos da UA nem dos da SADC, mesmo sendo membro destas duas organizações nas quais participa activamente em diversos sectores, cooperando com os outros estados-membros. No sector da educação tem priorizado uma cooperação mais directa com a União Europeia, UNESCO, Banco Mundial, CPLP através de Portugal, mesmo sabendo que os projectos da UA e SADC são uma articulação regional dos projectos da UNESCO e Banco Mundial. E os programas educativos dos PALOP são uma articulação africana dos programas da CPLP. Seria interessante tentar encontrar uma explicação exaustiva sobre o facto de Angola em matéria de ensino não valorizar muito a cooperação com a UA dominada maioritariamente por países francófonos e anglófonos. O mesmo acontece com a SADC dominada maioritariamente por países anglófonos.

A prioridade que Angola concede à cooperação com a UNESCO e com a CPLP, sobretudo com e por Portugal, em detrimento da sua comunidade regional (UA) e sub-regional (SADC) pode levar-nos a levantar algumas questões sobre a influência das comunidades linguísticas ou económicas regionais e sub-regionais nas dinâmicas do “Sistema Educativo Mundial”, ou vice-versa. São os casos da União Africana (UA), da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), da Comunidade Económica dos Estados de África Ocidental (CEDEAO), da Comunidade Económica dos Estados da África Central (CEEAC), e da Autoridade Intergovernamental para o Desenvolvimento (IGAD), entre outras. Fica uma questão aberta merecedora de um estudo mais aprofundado. Outra questão também merecedora de um estudo aprofundamento reside no papel assumido pelas antigas potências coloniais nas dinâmicas do SEM face as antigas colónias. No caso de Angola ficou patente que actualmente Portugal assume-se como um país semi-periférico pelo menos no seu papel de mediador entre Angola e UNESCO e na sua posição assumida na CPLP.

BIBLIOGRAFIA

Fontes

ANGOLA (1977). Decreto-lei n.º 26/77 de 27 de Janeiro

ANGOLA (1977). DIÁRIO DA REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA. I Série. N.º 62. 15 de Março

ANGOLA (1993). Decreto-lei n.º 7/93 de 17 de Janeiro

ANGOLA (2001). Decreto-lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro. Sobre a Lei Base do Sistema Educativo angolano

ANGOLA (2001). DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA. I Série. N.º 65. 31 de Dezembro

ANGOLA (2003). DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA. I Série. N.º 47. 17 de Junho

ANGOLA (2004). DIÁRIO DA REPÚBLICA de Sexta-feira, 3 de Dezembro de 2004. I Série – n.º 97, sobre o Estatuto do Subsistema do Ensino Técnico-profissional

ANGOLA (2005). Decreto-lei n.º 2/05, de 14 de Janeiro. Sobre o plano de implementação progressiva do novo Sistema de Educação (Reforma Educativa)

ANGOLA (2013). Plano nacional de formação de quadros 2013-2020. Programa de acção 2013-2014). Luanda: edição da Casa Civil da Presidência da República

ANGOLA (2016). Decreto-lei n.º 17/16, de 07 de Outubro. Sobre a nova lei de bases do sistema educativo angolano.

- ANGOLA (2016). DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA. I Série. N.º 170. De 07 de Outubro
- ANGOP (2005). Ministério da Educação aposta no ensino aberto e a distância. In http://www.portalangop.co.ao/motix/pt_pt/noticias/educacao/2007/10/48 [Consultado no dia 12.06.2012]
- ANGOP (2008a). Ensino técnico-profissional em busca de melhor qualidade. In http://www.portalangop.co.ao/motix/pt_pt/noticias/educacao/2008/9/40/. [Consultado no dia 12.06.2012]
- ANGOP (2008b). Ministro da Educação de Cuba em Angola para reforço da cooperação. In http://www.portalangop.co.ao/motix/pt_pt/noticias/educacao/2008/10/45 [Consultado no dia 12.06.2012]
- ANGOP (2008c). Anunciada vinda de 400 professores cubanos ao país. In http://www.portalangop.co.ao/motix/pt_pt/noticias/educacao/2008/10/45 [Consultado no dia 12.06.2012]
- ANGOP (2009a). Cuba oferece mil e 25 bolsas de estudos para angolanos. In http://www.portalangop.co.ao/motix/pt_pt/noticias/educacao/2008/9/40/. [Consultado no dia 12.06.2012]
- ANGOP (2009b). Cronologia das relações Angola-Cuba. In http://www.portalangop.co.ao/motix/pt_pt/noticias/educacao/2008/9/40/. [Consultado no dia 12.06.2012]
- ANGOP (2011a). Angola beneficia este ano de 195 bolsas de estudos de Cuba. In http://www.portalangop.co.ao/motix/pt_pt/noticias/educacao/2008/9/40/. [Consultado no dia 12.06.2012]
- ANGOP (2011b). Ensino à distância pode ajudar na melhoria do acesso à educação. In http://www.portalangop.co.ao/motix/pt_pt/noticias/educacao/2011/4/20/ [Consultado no dia 12.06.2012]
- BARREIRA, R. (Org.) (2005). Os grandes desafios do Futuro. Angola 30 anos. Edição da Global Marketing Angola
- BINJI, P. (2015). A reforma educativa em Angola. O desafio da construção duma escola libertadora. 2ª Edição. Padova: Centro missionário dos Capuchinhos
- CAME & MED (1976). Memorando. Luanda: Documento policopiado

- CARVALHO, R. (2008). História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. 4.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- CEAST (1976). Nota Pastoral Sobre a Guerra e a Liberdade Religiosa. Luanda: Edição da CEAST
- CEAST (1977). Carta Pastoral no Cinquentenário de Sta. Teresa de Menino Jesus como Padroeira das Missões. Lubango: Edição da CEAST
- CEAST (1987). Carta Pastoral Sobre a Evangelização e Baptismo. Luanda: Edição da CEAST
- CEAST & MOSAIKO (1999). Educação para uma cultura da paz. Actas da semana social nacional 1999. Luanda: Edição da Mosaiko e CEAST
- COMISSÃO MISTA ANGOLA-CUBA (1976). Acordo Especial. Ilha da Juventude: Documento policopiado
- COMISSÃO MISTA ANGOLA-CUBA (1977). Acordo Especial. Luanda: Documento policopiado
- COMISSÃO MISTA ANGOLA-CUBA (1977). Acuerdo Especial. Luanda: Documento policopiado
- COMISSÃO MISTA ANGOLA-CUBA (1979). Acordo Especial. Havana: Documento policopiado
- COMISSÃO MISTA ANGOLA-CUBA (1980). Acordo Especial sobre as condições gerais para a realização da colaboração económica e científico-técnica entre o Governo da República Popular de Angola e o Governo da República de Cuba. Luanda: Documento policopiado
- COMISSÃO MISTA ANGOLA-CUBA (1986). Protocolo sobre o intercâmbio cultural entre a República de Cuba e a República Popular de Angola para os anos 1986-1988. Havana: Documento policopiado
- COMISSÃO MISTA ANGOLA-URSS (1978). Protocolo sobre a cooperação cultural e científica entre a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e a República Popular de Angola para 1978-1979. Luanda: Documento policopiado
- COUCEIRO, H.P (1948). Angola (dois anos de Governo, Junho 1907 – Junho de 1909). História e comentários. Lisboa: Edição comemorativa do terceiro centenário da restauração de Angola, que se publica depois de um ensaio sobre Paiva Couceiro do Exmo General Norton de Mattos

- COUCEIRO, H.P. (1948). Angola. Dois anos Governo. Junho 1907 – Junho 1909. História e comentários. Lisboa: Edições GAMA
- CPLP & UNESCO (2000). Acordo de Cooperação. Paris: edição on-line: www.google.pt.10.10.06
- CPLP (1998). Acordo de Cooperação entre Instituições Superiores dos Países membros da CPLP. Praia: Documento policopiado
- CPLP (1998). Acordo de Cooperação entre Instituições Superiores dos Países membros da CPLP. Praia: edição on-line: www.google.pt.10.10.06
- CPLP (2004). V Reunião dos Ministros da Educação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Conclusões. Fortaleza: Documento policopiado
- CPLP (2004). V Reunião dos Ministros da Educação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Conclusões. Fortaleza: Edição on-line: www.google.pt.10.10.06
- CPLP (2005). VI Reunião de Ministros da Educação da CPLP. Lisboa: Documento policopiado.
- CPLP (2005). VI Reunião de Ministros da Educação da CPLP. Lisboa: edição on-line: www.google.pt.10.10.06
- CUBA (1983). Folheto informativo. Reunión de expertos, preparatoria a la V conferencia de ministros de instruccion publica de países socialistas. Habana: Documento policopiado
- ESPÍRITO SANTO, F. (1999). História recente da educação em Angola. In CEAST & MOSAIKO (1999). Educação para uma cultura da paz. Actas da semana social nacional 1999. Luanda: Edição da CEAST e Mosaiko
- FARINHA, A. L. (1942). A expansão da Fé na África e no Brasil. Subsídios para a história colonial. Volume I. Lisboa: Editorial Ática
- GIRÃO, L. (2004). CPLP reafirma necessidade de preservar a língua portuguesa. Florianópolis: Edição on-line. www.google.pt.10.10.06.
- GOMES, J. F. (1982). O Marquês de Pombal e as reformas do ensino. Coimbra: Livraria Almedina
- GONÇALVES, A.C. (2000). Angola I. A partir de meados do Século XVIII, In DICIONÁRIO de história de Portugal, vol. I. Lisboa: Círculo de leitores

- GONÇALVES, M. (Org.) (1988). A Igreja entre a guerra e a paz – Documentos Episcopais 1974-1988. Luanda: Edição da CEAST
- INSTITUTO DE ANGOLA (1953). Angola Província de Portugal em África. Luanda: Publicações Unidade
- ISCED (2002). Reforma curricular. Colectânea dossier. Luanda: Edições Kulonga
- IV CONFERÊNCIA DOS MINISTROS DA EDUCAÇÃO DOS PAÍSES SOCIALISTAS, (1981). Comunicado final da IV Conferência dos ministros da educação nacional dos países socialistas. Berlim: documento policopiado
- JIMÉNEZ, G. (1983). Comenzo reunion preparatoria de conferencia de ministros de instrucción publica de países socialistas. In GRANMA. Havana: edición de la 18 de enero
- MARQUES, M.M. (1994). A decisão política em educação. O partenariado sócio-educativo como modelo decisional. O caso das escolas profissionais. Porto: Edições Afrontamento
- MEC (2001). Estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação (2001-2015). Luanda: Edição da Nzila Editora
- MED & UNESCO (1982a). Memorando das Discussões do Director Geral da UNESCO com os membros do Governo da República Popular de Angola. Luanda: Documento policopiado
- MED & UNESCO (1982b). Actualização sobre os projectos em execução ou preparação, com o apoio da UNESCO. Luanda: Documento policopiado
- MED & UNICEF (2005). Plano nacional de educação para todos. Educação de qualidade para todos. Luanda: Documento policopiado
- MED (1978). Análise do cumprimento das resoluções da I sessão da Comissão Mista. Luanda: Documento Policopiado
- MED (1979). Análise do cumprimento do acordo celebrado durante a II sessão da Comissão Mista. Luanda: Documento policopiado
- MED (1980a). Plano de vencimentos. GII. Luanda: documento Policopiado
- MED (1980b). Análise da cooperação com a República de Cuba. Luanda: Documento policopiado

- MED (1981). IV Conferência dos Ministros da Educação dos Países Socialistas. Participação da República Popular de Angola. Relatório. Luanda: Documento policopiado
- MED (1983). Relatório de viagem. Preparação da V Conferência dos ministros da educação de países socialistas. Luanda: Documento policopiado
- MED (1986). Relatório de balanço do trabalho realizado pelo grupo de prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola do Mês de Março ao Mês de Junho de 1986. Luanda: Edição do MED
- MED (2013). Relatório de balanço do trabalho realizado pelo grupo de prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola do Mês de Março ao Mês de Junho de 1986. Luanda: MED & Editora das Letras
- MED (1986). Relatório sobre o funcionamento do GII. Luanda: Documento Policopiado
- MED (1995). Plano-quadro nacional de reconstrução do sistema educativo (1995-2005). Projecto. Luanda: Documento policopiado
- MED (2000). Ante Projecto – Plano de Acção Nacional de Educação Para Todos. Luanda: documento policopiado
- MED (2001). Lei de base do sistema educativo. Luanda: Documento policopiado
- MED (2003a). Plano Nacional Educação Para Todos. Luanda: Documento policopiado
- MED (2003b). Relatório explicativo dos organigramas do sistema de educação. Luanda: Documento policopiado
- MED (2003c). Relatório explicativo do cronograma da reforma educativa e da estratégia de implementação do novo sistema de educação. Luanda: Documento policopiado
- MED (2004). Consulta Pública sobre o Plano de Acção Nacional de Educação Para Todos. Luanda: Documento policopiado
- MED (2004). Estatuto das Escolas Técnicas. Documento policopiado
- MED (2004). Estatuto do subsistema do ensino técnico-profissional. Documento policopiado
- MED (2004). Estatuto do subsistema do ensino técnico-profissional. Documento policopiado
- MED (2005a). Plano Nacional Educação Para Todos. Luanda: Documento policopiado

- MED (2005b). Informação sobre o desenvolvimento da reforma educativa e do sistema de educação. Luanda: Documento policopiado
- MED (2006). Guião do inspector da educação. Documento policopiado
- MED (2007). Reforma educativa. Reforma do ensino técnico-profissional. Organização administrativa escolar. Quadro legal da formação média técnica e formação profissional básica. Documento policopiado
- MED (Portugal) (1990). Acta de Conversações entre os Ministérios de Educação de Angola e Portugal. Lisboa: Documento policopiado
- MED (2005). Despacho n.º 283/05, de 10 de Outubro
- MED (2012). Balanço da implementação da reforma educativa nos subsistemas de ensino. Educação pré-escolar, ensino geral, formação de professores e ensino técnico-profissional. Luanda: Edição do Ministério da Educação de Angola
- MED (2014a). Relatório. Avaliação global da reforma educativa (AGREA). Luanda: Edição do Ministério da Educação de Angola
- MED (2014b). Conclusões. Avaliação global da reforma educativa e medidas para acção. Luanda: Edição do Ministério da Educação de Angola
- MED (2014c). Exame nacional 2015 da educação para todos: Angola. Luanda: Edição do Ministério da Educação de Angola
- MED (2015). Proposta de nova Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola. Luanda: Documento policopiado
- MED (2016). Lei de Bases do Sistema Educativo de Angola. Luanda: Documento policopiado
- MENEZES, M. A. (2005). Educação: a aposta chave. In BARREIRA, R. (Org.) (2005). Os grandes desafios do Futuro. Angola 30 anos de Independência. Edição da Global Marketing Angola. Pg. 228-238.
- MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO E DO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL (ANGOLA) (2012). Plano Nacional de Desenvolvimento. Luanda. Documento Policopiado
- MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO E DO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL (ANGOLA) (2012). Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020. Programa de acção 2013-2014. Luanda. Documento Policopiado

- MINISTÉRIO DO PLANO (2011). Inquérito integrado sobre o bem-estar da população. Relatório de tabelas. Volume II. Luanda: Edição do Instituto Nacional de Estatística. Documento Policopiado
- MINISTÉRIO DO PLANO (2011). Inquérito integrado sobre o bem-estar da população. Relatório de tabelas. Volume II. Luanda: Edição do Instituto Nacional de Estatística. In http://www.childinfo.org/files/Angola_IBEP_2008-09_Relatorio_de_Tabelas_Vol2_Por.pdf [Consultado em 30.12.2012]
- MINISTÉRIO DO PLANO (2011). Inquérito integrado sobre o bem-estar da população. Relatório analítico. Volume I. Luanda: Edição do Instituto Nacional de Estatística. In <https://andine.ine.gov.ao/nada4/index.php/catalog/1/download/6> [Consultado em 30.12.2012]
- MINISTÉRIO DO PLANO (2011). Inquérito integrado sobre o bem-estar da população. Relatório analítico. Volume I. Luanda: Edição do Instituto Nacional de Estatísticas
- MOÇAMBIQUE (1998). DIÁRIO DA REPÚBLICA de Terça-feira, 28 de Julho de 1998. I Série – n.º 29, resolução n.º 49/98 de 28 de Julho sobre ratificação do Protocolo da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral sobre Educação e formação
- MONTECUCCOLO, J.A.C. (1965). Descrição histórica dos três reinos do Congo, Matamba e Angola. Lisboa: Junta de investigações do Ultramar
- MORAIS, H.A.P.M. (2011). Envolvimento multifacetado da China em Angola. Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa para a obtenção do grau de Mestrado em Gestão e Estratégia Industrial. Documento policopiado
- MOSAICO (2014). Ensino dos direitos humanos nas escolas católicas. Estudos de caso: Benguela, Huambo, Luanda, Malange. Luanda: Edição da Mosaiko
- MPLA (s/d). Programa e estatuto do MPLA. Luanda: Edição do MPLA
- MPLA (1978). Princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino na R.P.A. Luanda: Edição do MED
- MPLA (2011). Programa de governo do MPLA para 2012-2017. Luanda: edição do Partido MPLA
- NAÇÕES UNIDAS (1948). Declaração universal dos direitos humanos. In http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm [Consultado no dia 12.06.2012]

- NAÇÕES UNIDAS (2000). Objectivos de desenvolvimento do milénio. In http://www.unicef.pt/docs/os_objectivos_de_desenvolvimento_do_milenio.pdf [Consultado no dia 12.06.2012]
- NETO, T.S. (2014). História da educação e cultura de Angola. Grupos nativos, colonização e a independência. 3ª Edição. Luanda: Zaina Editores
- O País (2012). Universidades com parceiros à distância. In <http://www.opais.net/pt/dossier/?det=12107&id=2025> [Consultado no dia 12.06.2012]
- OUA (1979). Declaração sobre os direitos e bem-estar da criança africana. In <http://www.achpr.org/pt/instruments/child> [Consultado no dia 12.06.2012]
- PETERSON, P.D. (2003). O professor do ensino básico. Perfil e formação. Lisboa: Instituto Piaget Editora
- PORTUGAL & ANGOLA (2007). Memorando de entendimento entre o Governo da República Portuguesa e o Governo da república de Angola relativo ao programa indicativo de cooperação para o quadriénio 2007-2010. Documento policopiado
- REUNIÓN DE EXPERTOS, (1983a). Protocolo. Preparatoria de la V Conferencia de ministros de instrucción pública de países socialistas. Habana: Documento policopiado
- REUNIÓN DE EXPERTOS, (1983b). Proyecto de tesis. Preposiciones acerca del contenido del tema principal de la V Conferencia de ministros de instrucción pública de países socialistas. Habana: Documento policopiado
- REUNIÓN DE EXPERTOS, (1983c). Fundamentación de la propuesta del tema central de la VI Conferencia: El papel de la escuela en la lucha ideológica contemporánea. Preparatoria de la V Conferencia de ministros de instrucción pública de países socialistas. Habana: Documento policopiado
- SADC (1992). Declaração e Tratado da SADC. In <http://www.sadc.int> [Consultado no dia 12 de Setembro de 2012]
- SADC (1998). Protocolo Relativo à Educação e Formação na Região da Comunidade para o desenvolvimento da África Austral. Documento policopiado
- SADC (2006a). Sumário Executivo do Relatório sobre a recolha de dados relativo a elaboração do Quadro Regional de Qualificações. Documento policopiado
- SADC (2006b). Avaliação do Ponto de Situação da implementação do Protocolo sobre Educação e Formação. Inquérito por questionário. Documento policopiado

- SADC (2006c). Termos de referência para a revisão do ponto de situação da implementação do Protocolo sobre Educação e Formação. Documento policopiado
- SADC (2006d). Documento do Projecto. Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC). Projecto de Capacitação em Ensino Aberto e à Distância (EAD). Documento Policopiado
- SIMÃO, P. (2012). Abertura do 3º Congresso Nacional do Ensino Particular. In SIMÃO, P. (2015). O pensamento pedagógico de Pinda Simão, discursos proferidos no período de 2010 a 2014 como ministro da educação. Luanda: edição do MED
- SIMÃO, P. (2015). O pensamento pedagógico de Pinda Simão, discursos proferidos no período de 2010 a 2014 como ministro da educação. Luanda: edição do MED
- UA (2007). Apelo para uma acção acelerada para a implementação do plano de acção da África digna para as crianças (2008-2012). In www.africa-union.org [Consultado no dia 12.06.2012]
- V CONFERENCIA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN, (1983a). Protocolo. Habana: Documento policopiado
- V CONFERENCIA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN, (1983b). Informe sobre el cumplimiento y trabajo ulterior del plan de colobaracion multilateral de países socialistas, en la esfera de la educación, para los anos 1981-1985. Habana: Documento policopiado
- V CONFERENCIA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN, (1983c). Comunicado final. Habana: Documento policopiado
- V CONFERENCIA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN, (1983d). Llamamento a los educadores del mundo de los delegados de la V Conferencia de ministros de educación celebrada en la Republica de Cuba. Habana: Documento policopiado
- V CONFERENCIA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN, (1983e). Informe del ministerio de educación de la Republica de Cuba sobre el cumplimiento del plan de actividades fundamentales de colaboración multilateral entre países socialistas en el campo de la educación para el periodo 1981-1985. Habana: Documento policopiado
- ZAU, F. (2002). Angola: trilhos para o desenvolvimento. Lisboa: Universidade aberta
- ZAU, F. (2009). Educação em Angola. Novos trilhos para o desenvolvimento. Amadora: movilivros Editora

ZAU, M. E. (Org.). (2007). Uma revolução silenciosa em Angola. O ensino técnico-profissional antes e depois da independência. Uma contribuição para a história da educação. Salvador: Aldeia Global Comunicações

Estudos

AA.VV. (2002). O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação. Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: Edições Colibri

AFONSO, A. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. In Revista Brasileira de Educação, Janeiro-Abril de 2003, n.º 022, pp. 35-46

AFONSO, N. (2005). Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico. Porto: ASA Editora

ALBARELO, L. (Org.) (2005). Práticas e métodos de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva Editora

ALLEMANO, E.; CAILLODS, F. & NZIOKA, C. (2005). África: el impacto del VIH/SIDA sobre los profesores. In Carta Informativa. Vol. XXIII, N.º 3, Julho – Setembro de 2005. Instituto Internacional de Planeamento de la Educación Editora. pg. 5

ALMEIDA, L.S. & FREIRE, T. (2003). Metodologia da investigação em psicologia e educação. 3.ª Edição. Braga: Psiquilíbrios Edições

ALTMANN, H. (2002). Influências do Banco Mundial no projecto educacional brasileiro. In Educação e pesquisa, vol.28 n.º 1, São Paulo: edição www.scielo.br/ 2005.11.11

ANTUNES, F. (2001). Os locais das escolas profissionais: Novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In STOER, S. R., CORTESÃO, L. & CORREIA, J. A. (2001). Transnacionalismo da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise. Porto: Edições Afrontamento, pp. 163-203

ANTUNES, F. (2004a). Novas instituições e processos educativos: a educação e o modo de regulação em gestação. Um estudo de caso em Portugal. In Educação. Sociologia, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 481-511, Maio/Agosto

- ANTUNES, F. (2004a). Políticas educativas nacionais e globalização. Novas instituições e processos educativos. O subsistema de escolas profissionais em Portugal (1987-1998). Braga: Universidade do Minho Editora
- ANTUNES, F. (2004b). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, 70, Dezembro, pp. 101-125
- APA (2006). Manual de estilo da APA. Regras básicas. Versão concisa do guia oficial de estilo da American Psychological Association. Porto Alegre: Artmed Editora
- ARANHA, M.L.A (2005). História da educação. 2ª Edição. São Paulo: Editora Moderna
- ARNOVE, R. F. (2006). To What Ends: Educational Reform Around the World. In Indiana Journal of Global Legal Studies, Indiana University
- AZEVEDO, J. (2000). O ensino secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial. 1.ª Edição. Porto: ASA Editora
- AZEVEDO, J. & ABREU, J. M. (2006). Ensino profissional em África: falácia ou oportunidade? O caso das escolas profissionais em Moçambique. In Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Ano V. 5/2006
- AZEVEDO, J. (2007). Sistema Educativo Mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação. 1.ª Edição. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- AZEVEDO, J. (2009). A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior entre a competitividade, o desenvolvimento humano e a liberdade. Oração de Sapiência no contexto das comemorações do 10º Aniversário da UCAN. Luanda: Documento policopiado
- AZEVEDO, J. (2011). Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- AZEVEDO, M. (2006). Teses, relatórios e trabalhos escolares. Sugestões para a estruturação da escrita. 5.ª Edição. Lisboa: Universidade Católica Editora
- BALL, S.J (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In Currículo sem Fronteiras, v.1, nº 2, pp. 99-116, Julho-Dezembro
- BALL, S.J. (2001). Global Policies and Vernacular Politics in Education. In Currículo sem Fronteiras, Vol.1, nº.2, pp. xxvii-xliii, Julho/Dezembro
- BANCO MUNDIAL (2009). O que é o Banco Mundial? In www.worldbank.org [Consultado em 20.01.2012]

- BARROSO (2006a). A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In BARROSO, J. (Org.) (2006). A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa, pp. 9-39
- BARROSO (2006b). O estado e a educação. A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In BARROSO, J. (Org.) (2006). A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa, pp. 41-70
- BARROSO, J. (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa: Universidade Aberta
- BARROSO, J. (Org.) (2006). A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: EDUCA
- BARZANÒ, G. (2009). Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- BARZANÒ, G. (2009). Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- BATISTA, W.B (1998). Globalização: uma teoria à busca de conteúdo. Comunicação apresentada no XVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção, ENEGEP, realizado na Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. Editado pela Associação Brasileira de Engenharia de Produção, ABEPRO, em 1998. In *www.pdf-search-engine.com/teoria-da-globalização-pdf.html* [consultado em 18.09.2009]
- BELL, J. (2004). Como realizar uma investigação. Trajectos. 3.^a Edição. Lisboa: Gradiva Editora
- BERNARDINO, B. M. L. (2008). Estratégias de intervenção em África. Uma década de segurança e defesa na comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Lisboa: Prefácio
- BENEDITO, N. D. S. (2012). Centralização, autonomia e diversidade nos sistemas educativos de Angola e Portugal. Luanda: Edições Cosmos
- BERTRAND, Y. (2001). Teorias contemporâneas da educação. 2.^a Edição. Colecção Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto PIAGET
- BOBBIO, N. (Org.). (2004). Dicionário de política. Vol. I. 12.^a Edição. Brasília: Universidade de Brasília
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora



- BOLÍVAR, A. (2000). O Lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização. In SARMENTO, M.J. (2000). *Autonomia da Escola*. 1.ª Edição. Porto: ASA Editora
- BONAL, X. et al (2007). *Globalización y Educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A. & VERGER, A. (Org), (2007). *Globalización y Educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- BRIGAS, J.M.F. & REIS, C.F.S. (2002). A escola na hora da globalização. In AA.VV. (2002). *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação. Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: Edições Colibri, pp. 679-698
- BROADFOOT, P. (2000). Comparative Education for the 21st Century: retrospect and prospect. In *Comparative Education*, Vol. 36 N.º 3, pp. 357– 371
- BROWN, P. & LAUDER, H. (2007). Educación, globalización y desarrollo económico. In BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A. & VERGER, A. (Org), (2007). *Globalización y Educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 257-298
- BUENDÍA, M. (2000). Modelos de escola na história de Moçambique. In NÓVOA & SCHRIEWER (2000). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Edições EDUCA. pp. 151-156
- BURBULES, N.C. & TORRES, C.A. (Org.) (2000). *Globalização e educação. Perspectivas críticas*. São Paulo: ARTMED EDITORA
- BURBULES, N.C. & TORRES, C.A. (2000). *Globalização e educação: uma introdução*. In BURBULES, N.C. & TORRES, C.A. (Org.) (2000). *Globalização e educação. Perspectivas críticas*. São Paulo: ARTMED EDITORA, pp. 11-26
- CAILLODS, F. & POISSON, M. (2005). Pobreza y educación: romper el ciclo. In *Carta Informativa*. Vol. XXIII, N.º 3, Julho – Setembro de 2005. Instituto Internacional de Planeamento de la Educación Editora. pg. 8
- CAILLODS, F. (2005). Educación para todos: enfrentar los obstáculos. In *Carta Informativa*. Vol. XXIII, N.º 3, Julho – Setembro de 2005. Instituto Internacional de Planeamento de la Educación Editora. pg. 1-3
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora

- CARIA, T.H. (Org.). (2003). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento
- CARNOY, M. (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know*. Paris: UNESCO
- CARNOY, M. (2002). *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem Saber*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO BRASIL
- CARTA Informativa. Vol. XXIII, N.º 3, Julho – Setembro de 2005. Instituto Internacional de Planeamento de la Educación Editora
- CASTELLS, M. (2002). *A Sociedade em Rede – A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Vol. I. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian
- CASTELLS, M. (2003). *O Poder da identidade – A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Vol. II. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian
- CASTELLS, M. (2005). *Fim de Milénio – A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Vol. III. 2.ª Edição. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian
- CERVO, A.L. & BERVIAN, P.A. (2002). *Metodologia científica*. 5.ª Edição. São Paulo: Prentice Hall
- CHARTEAU, C. (2016). *O princípio da subsidiariedade*. Fichas técnicas sobre a União Europeia. Documento policopiado
- COMPARATIVE EDUCATION (2000). Vol. 36, n.º 3
- COOMBS, P. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana, S.A.
- CORTESÃO, L. & STOER, S. (2002). *Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português*. In SANTOS, B. S (Org.) (2002). *Globalização: fatalidade ou utopia?* 2.ª Edição. Porto: Edições Afrontamento. Pp.370-406
- COSTA, A.J. (2003). *Imagens organizacionais da Escola*. 3.ª Edição. Porto: ASA Editora
- CRUZ, R.M.M; LAVIGNE, M.J.L. & SOSA, V.A. (2011). *Estudio comparativo en la formación de profesores de secundaria básica*. Havana: edição do Ministério da educação de Cuba
- CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS (2001). Vol.1, n.º.2, pp. XXVII-XLIII, Jul./Dez

CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS (2002). Vol.2, nº.2, pp.XVII-XXXIV,
Julho/Dezembro

CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS (2003). Volume n.º 3, n.º2, Julho/Dezembro

DALE, R. & ROBERTSON, S. (2007). Entrevista a Boaventura de Sousa Santos. In BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A. & VERGER, A. (Org), (2007). Globalización y Educación. Textos fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp.39-60

DALE, R. (2000). Globalization and education: demonstrating a 'common world educational culture' or locating a 'globally structured educational agenda'? In Educational Theory, 0013-2004, September 1, 2000, Vol. 50, Issue 4

DALE, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? In Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/agosto. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DALE, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. In BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A. & VERGER, A. (Org), (2007). Globalización y Educación. Textos fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 87-114

DELORS, J. (Org.) (1998). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o séc. XXI. Brasil: UNESCO Editora

DUFFY, B. (2004). Análise de dados documentais. In BELL, J. (2004). Como realizar uma investigação. Trajectos. 3.ª Edição. Lisboa: Gradiva Editora

ECO, U. (2004). Como se faz uma tese em ciências humanas. 11.ª Edição. Lisboa: Editorial Presença

EDUCAÇÃO, SOCIOLOGIA, CAMPINAS (2004). Vol. 25, nº. 87, p. 481-511, Maio/Agosto

EDUCATIONAL THEORY (2004). September 1, 2000, Vol. 50, Issue 4

ESCARIÃO, G.N.D. (2006). A globalização e a homogeneização do currículo no Brasil. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/CE/UFPB, para a obtenção do título de Doutor em Educação. In www.ce.ufpb.br/.../Teses/teses06Gloria%20 [consultado no dia 13.09.2009]

- ESCARIÃO, G.N.D. (2006). A globalização e a homogeneização do currículo no Brasil. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/CE/UFPB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação. Edição On-line: www.ce.ufpb.br/.../Teses/teses06Gloria%20Escario/TeseDoutorado_GloriaEscario.pdf [consultado no dia 13.09.2009].
- ESTRELA, A. (1992). A formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In NÓVOA & POPKEWITZ (1992). Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: Edições EDUCA. pp. 43-46
- FERNANDES, L. (2003). Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica. In CARIA, T.H. (Org.). (2003). Experiência etnográfica em ciências sociais. Porto: Edições Afrontamento
- FERNANDES, A.S. (2003). Descentralização, desconcentração e autonomia dos Sistemas educativos: uma panorâmica europeia: Braga: Universidade do Minho (Documento policopiado)
- FERNANDES, A.S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos Sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In Formosinho et al (2005). Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação. Porto: ASA Editora. pp. 53-89
- FERNANDO, B. J. (2010). A escola católica em Angola e o desafio da construção da comunidade educativa. Monopoli: Edizione Viverein
- FERREIRA, F.I. (2005a). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de Mediação. In Formosinho, J; Fernandes, A.S; Machado, J (2005). *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: ASA Editora. pp. 265-306
- FERREIRA, F.I. (2005b). Metáforas organizacionais: o centro e a rede. In FORMOSINHO et al (2005). Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação. Porto: ASA Editora. pp. 165-191
- FINURAS, P. (2007). Gestão intercultural. Pessoas e carreiras na era da globalização. 2.^a Edição. Lisboa: Edições Sílabo
- FLICK, U. (2005). Métodos qualitativos na investigação científica. Lisboa: Monitor Editora
- FMED (2000). O Marco de Acção de Dakar Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos colectivos

- FORMOSINHO et al (2005). Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação. Porto: ASA Editora
- FORMOSINHO, J; FERREIRA, F.I & MACHADO, J. (2000). Políticas educativas e autonomia das escolas. Porto: ASA Editora
- GLOBALISATION, SOCIETIES AND EDUCATION (2006). Vol. 4, N.º. 2, July
- GREEN, A. (1999). Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends. In J. EDUCATION POLICY, Vol. 14, n.º. 1, pp.55- 71
- GREEN, A. (2002). Globalisation, Education and the Rol of Comparative Research. Institute of Education, University of London, 3th December
- GREEN, A. (2003). Education, Globalisation and the Role of Comparative Research. In London Review of Education, Vol. 1, No. 2, July
- GREEN, A. (2007). Educación, globalización y el papel de la investigación comparada. In BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A. & VERGER, A. (Org), (2007). Globalización y Educación. Textos fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 61-86
- GRINSPUN, M. et all (2002). A globalização e a construção de valores. In AA.VV. (2002). O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação. Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: Edições Colibri, pp. 654-660
- GUERRA, I.C. (2006). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso. Estoril: Principia Editora
- HALLAK, J. & POISSON, M. (2005). Corrupción e EPT: a la altura del desafío. In Carta Informativa. Vol. XXIII, N.º 3, Julho – Setembro de 2005. Instituto Internacional de Planeamento de la Educación Editora. pg. 7
- HARTLEY, D. (2003). Education as a Global Positioning Device: some theoretical considerations. In Comparative Education. Vol. 39, N.º 4, November, pp. 439–450
- HEYNEMAN, S. P. (2007). Historia y problemas de la creación de una política educativa en el Banco Mundial 1960-2000, In BONAL, X. et al (2007). Globalización y Educación. Textos fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 163-204

- JACOBI, A. & MARTENS, K. (2007). La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. In BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A. & VERGER, A. (Org), (2007). Globalización y Educación. Textos fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 232-252
- JAKOBI, A. P. & MARTENS, K (2007). La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. In BONAL, X. et al (2007). Globalización y Educación. Textos fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 233-256
- JARVIS, P. (2000). Globalisation, the Learning Society and Comparative Education. In Comparative Education, Volume 36, nº. 3, pp. 343–355
- JOURNAL EDUCATION POLICY (1999). Vol. 14, N.º 1
- LEE, R.M. (2003). Métodos não interferentes em pesquisa social. Trajectos. Lisboa: Gradiva Editora
- LESSAR-HÉBERT, M.L. (2005). Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas. 2.^a Edição. Lisboa: Instituto PIAGET
- LINGARD, B. (2006). Globalisation, the research imagination and deparochialising the study of education. In Globalisation, Societies and Education Vol. 4, No. 2, July, pp. 287–302
- LONDON REVIEW OF EDUCATION (2003). Vol. 1, nº. 2, July
- MALHEIRO, J. V. (2007). O bip-bip que separou o velho do novo. In Jornal Público, Edição Porto, Ano XVIII, n.º 6397, Quinta-feira de 4 de Outubro de 2007
- MAYOR, F. (1997). Alocução na sessão inaugural da V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. Hamburgo: UNESCO Editora
- MEYER, J. W. (2001). Globalization, national culture, and the future of the world polity. In Wei Lun Lecture The Chinese University of Hong Kong, November 28
- MEYER, J.W. (2000). Globalização e currículo. Problemas para a teoria em sociologia da educação. In NÓVOA & SCHRIEWER (2000). A difusão mundial da escola. Lisboa: Edições EDUCA. pp. 15-32
- MENEZES, M.A. (2010). Reflexões sobre educação. Luanda: Mayamba Editora
- MIRANDA, M.G. (2005). O novo paradigma de conhecimento e as políticas educativas na América latina. Edição on-line: www.gogle.pt/02.12.2005

- MONTEIRO, A.R. (2008). Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação. Porto: Porto Editora
- MORAIS, H.A.P.M. (2011). Envolvimento multifacetado da China em Angola. Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa para a obtenção do grau de Mestrado em Gestão e Estratégia Industrial. Documento policopiado
- MORROW, R.A. & TORRES, C.A. (2000). Estado, globalização e políticas educacionais. In BURBULES, N.C. & TORRES, C.A. (Org.) (2000). Globalização e educação. Perspectivas críticas. São Paulo: ARTMED EDITORA, pp. 27-44
- MUNDY, K. (2007). El multilateralismo educativo e el (des)orden mundial. In BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A. & VERGER, A. (Org), (2007). Globalización y Educación. Textos fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 117-161
- NGABA, A. V. (2006). Transnacionalismo e políticas educativas. O caso angolano (1975-2005). Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de Mestre em ciências da educação. Porto: Universidade Católica. Documento policopiado
- NGABA, A. V. (2008). Angola: a voz profética dos bispos da CEAST (1975-2002). Uma antropologia teológica para a educação para a paz. Mbanza-kongo: Edição da SEDIECA
- NGABA, A. V. (2012). Políticas Educativas em Angola (1975-2005). Entre o global e o local: o sistema educativo mundial. Mbanza-kongo: Edição da SEDIECA
- NGULA, A. (2003). A escolarização em África. Das grandes ilusões à pedagogia do projecto. Roma: Edizioni VIVERE
- NÓVOA & POPKEWITZ (1992). Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: Edições EDUCA
- NÓVOA & SCHRIEWER (2000). A difusão mundial da escola. Lisboa: Edições EDUCA
- NÓVOA, A. & SANDIN, B. (2005). Education: Mechanism of Inclusion or Exclusion? CISH: SYDNEY
- NÓVOA, A. (1992). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In NÓVOA & POPKEWITZ (1992). Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: Edições EDUCA. pp. 57-69
- OLIVEIRA, T. (2005). Teses e dissertações. Recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos. Lisboa: RH Editora

- OMC (2012). Acerca de la OMC. In www.wto.org [Consultado em 20.01.2012]
- ONU (1948). Declaração universal dos direitos humanos. Documento policopiado
- OZGA, J. (2000). Investigação sobre políticas educacionais. Terreno de contestação. Porto: Porto Editora
- PALHARES, J. A. (2007). QUARENTA ANOS NA SOMBRA DA CRISE DA ESCOLA: POSSIBILIDADES E CONTRARIEDADES NO PERCURSO DA EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR. Comunicação feita no XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação? Quarenta anos na sombra da crise da escola: possibilidades e contrariedades no percurso da educação não-escolar [Consulta on-line. 23 de Fevereiro de 2012].
- PERRENOUD, P. (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. Université de Genève. Edição on-line: www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php [02.12.2005]
- PERRENOUD, P. (2003). Dez Princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In AZEVEDO, J. (2003). *Avaliação dos Resultados Escolares – Medidas para Tornar o Sistema mais eficaz*. Porto: ASA Editora
- PILIPOVSKI, V. (1992). Reformas educativas e formação de professores: o caso soviético. In NÓVOA & POPKEWITZ (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Edições EDUCA. pp. 135-142
- PIRES, K. C. (2011). O princípio da subsidiariedade. In libertatum.blogspot.com/2011/06 [consultado em 03.08.2016]
- POPKEWITZ, T.S. & PEREYRA, M.A (1992). Práticas de reforma na formação de professores em oito Países: esboço de uma problemática. In NÓVOA & POPKEWITZ (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Edições EDUCA. pp. 11-40
- QUIVY, R. (2005). Manual de investigação em ciências sociais. Trajectos. 4.^a Edição. Lisboa: Gradiva Editora
- READER, J. (2002). África: Biografia de um continente. Mira-Sintra: Publicações Europa-América
- REVISTA CRÍTICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS (2004). Volume 70, Dezembro, pp. 101-125
- REVISTA CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS (2001). Vol. n.º 1, n.º 2, Julho/Dezembro

- RIKOWSKI, G. (2003). As escolas e o enigma do AGCS (Acordo Geral de Comércio de Serviços). In *Currículo sem Fronteiras*, Vol. n.º 3, n.º 2, pp.111-125, Julho/Dezembro
- RIZVI, F. & LINGARD, B. (2000). Globalization and education: complexities and contingencies. In *Educational Theory*, 0013-2004. September 1, Vol. 50, Issue 4
- ROBERTSON, S. L. (2002). The politics of re-territorialisation: space, scale and teachers as a professional class. In *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.2, pp.xvii-xxxiv, Julho/Dezembro
- ROBERTSON, S.; BONAL, X. & DALE, R. (2007). El AGCS y la industria de los servicios educativos. In BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A. & VERGER, A. (Org), (2007). *Globalización y Educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 205-232
- ROGNERUD, E.W. & TALBOT, C. (2005). La educación en situaciones de emergencia: esencial para la. In *Carta Informativa*. Vol. XXIII, N.º 3, Julho – Setembro de 2005. Instituto Internacional de Planeamento de la Educación Editora. pg. 6
- SACRISTÁN, J.G. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. 1.ª Edição. Porto: ASA Editora
- SAMUELS, M.A. (1970). *Education in Angola, 1878-1914 – A history of culture transfer and Administration*. New York: Teachers College Press, Columbia University
- SAMUELS, M.A. (2011). *Educação ou instrução: a história do ensino em Angola [1878-1914]*. Luanda: MAYAMBA Editora
- SANTIAGO, R.M. (2001). Reformas educativas: mitos y realidades. In *Revista Iberoamericana de educación*. N.º 27. Campus: edição on-line: 02.12.2005
- SANTOS, B. S (Org.) (2002). *Globalização: fatalidade ou utopia?* 2.ª Edição. Porto: Edições Afrontamento
- SANTOS, B.S. (1997). Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N.º 48, Junho de 1997, pp. 11-32
- SANTOS, B.S. (2002a). Os processos de globalização. In SANTOS, B. S (Org.) (2002). *Globalização: fatalidade ou utopia?* 2.ª Edição. Porto: Edições Afrontamento, pp. 31-99
- SANTOS, B.S. (2002b). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 6.ª Edição. Porto: Edições Afrontamento

- SANTOS, B.S. (2007). Um discurso sobre as ciências. 15.^a Edição. Porto: Edições Afrontamento
- SANTOS, M. (1998). Cultura, Educação e ensino em Angola. Braga: edição electrónica: www.geocities.com/Athens/Troy/4285/ensino.html [consultado em 12.10.2005]
- SANTOS, M.E.M. (2000). Angola I. a partir de meados do Século XVIII, In DICIONÁRIO de história de Portugal, vol. I. Lisboa: Círculo de leitores
- SARMENTO, M.J. (Org.) (2000). Autonomia da escola – políticas e práticas. 1.^a Edição. Porto: ASA Editora
- SCHRIEWER, J. (2000). Estados-modelo e sociedades de referência. Externalização em processos de modernização. In NÓVOA & SCHRIEWER (2000). A difusão mundial da escola. Lisboa: Edições EDUCA. pp. 103-120
- SCHRIEWER, J. (2003). Globalisation in education: process and discourse. In Policy Futures in Education, Vol. 1, 2003, Number 2, pp. 271-283
- SILVA, A.S. & PINTO, J.M. (2007). Metodologia das ciências sociais. Porto: Edições Afrontamento
- SILVA, P. (2003). Etnografia e Educação. Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica. Porto: Profedições
- SOUSA, J.M. (2002). As dinâmicas do global e do particular: o dilema do currículo. In AA.VV. (2002). O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação. Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: Edições Colibri, pp. 699-705
- SOUSA, A.B. (2005). Investigação em educação. Lisboa: livros Horizonte
- SOUSA, M.J. & BAPTISTA, C.S. (2011). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha. 2.^a Edição. Lisboa: PACTOR Editora
- TEIXEIRA, M. (2002). O Professor e a escola - Perspectivas organizacionais. Lisboa: Mcgraw-Hill
- TEODORO, A. (2003). Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação. Porto: Edições Afrontamento
- TRIGO, J.R. & COSTA, A. J. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. In www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf [Consultado no dia 05 de Maio de 2012]



- UCP (2006). Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Ano V. 5/2006. Porto: UCP Editora
- UNESCO & PEN INTERNACIONAL (1996). Declaração universal dos direitos linguísticos. In <http://www.unesco.org> [Consultado no dia 21 de Janeiro de 2012]
- UNESCO (1960). Convenção relativa a luta contra a discriminação no campo do ensino. 11ª Sessão em Paris. Documento policopiado
- UNESCO (1995). CONFINTEA. Declaração de Hamburgo. Agenda para o futuro. Brasília: SESI & UNESCO Editora
- UNESCO (1996). Declaração universal dos direitos linguísticos. Barcelona: edição da UNESCO. In http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/docs/cul_doc.php?idd=14 [consultado em 12 de Janeiro de 2012]
- UNESCO (2000). World education report. The right to education. Towards education for all throughout life. UNESCO Publishing. In <http://www.unesco.org> [Consultado no dia 20 de Janeiro de 2012]
- UNESCO (2001a). Educação para todos: o compromisso de Dakar. 2.ª Edição. Brasília: UNESCO Editora
- UNESCO (2001b). Bolsa escola – pobreza e cidadania. Série encontros UnB. Brasília: Edição on-line: www.unesco.org.br/noticias/2005.11.17
- UNESCO (2002). La educación para todos: va el mundo por el buen camino? Informe de seguimiento de la EPT en el mundo de la 2002. Resumen del informe. In <http://www.unesco.org.br> [Consultado no dia 20 de Janeiro de 2012]
- UNESCO (2003). Género e educação para todos. O salto rumo à igualdade. Relatório de monitoramento global de 2003 e 2004. Relatório conciso. In <http://www.unesco.org.br> [Consultado no dia 20 de Janeiro de 2012]
- UNESCO (2005a). Alfabetização: um direito ainda negado a cerca de 1/5 da população adulta mundial. Brasil: edição on-line: www.unesco.org.br/noticias/2005.11.11
- UNESCO (2005b). Educação para todos. Imperativo da qualidade. Relatório de monitoramento global de 2005. Relatório conciso. In <http://www.unesco.org.br> [Consultado no dia 20 de Janeiro de 2012]
- UNESCO (2005c). A UNESCO e a Educação. Brasília: UNESCO Editora. Edição on-line: www.unesco.org.br/2005.11.20



- UNESCO (2006). Educação para todos. Alfabetização para a vida. Relatório de monitoramento global de 2006. Relatório conciso. In <http://www.unesco.org.br> [Consultado no dia 20 de Janeiro de 2012]
- UNESCO (2007). Bases sólidas. Educação e cuidados na primeira infância. Relatório de monitoramento global de 2007. Relatório conciso. In <http://www.unesco.org.br> [Consultado no dia 20 de Janeiro de 2012]
- UNESCO (2007). Unesco, o que faz? In www.unesco.org [Consultado em 20.01.2012]
- UNESCO (2008). Educação para todos em 2015. Um objectivo acessível? Relatório de monitoramento global de 2008. Visão geral. In <http://www.unesco.org.br> [Consultado no dia 20 de Janeiro de 2012]
- UNESCO (2009). Educação para todos. Superando desigualdades: Por que a governança é importante? Relatório de monitoramento global de 2009. Visão geral. In <http://www.unesco.org.br> [Consultado no dia 20 de Janeiro de 2012]
- UNESCO (2010). Alcançar os Marginalizados. Relatório de monitoramento global de 2010. Relatório conciso. In <http://www.unesco.org.br> [Consultado no dia 20 de Janeiro de 2012]
- UNESCO (2011). A crise oculta: conflitos armados e educação. Relatório de monitoramento global de 2011. Relatório conciso. In <http://www.unesco.org.br> [Consultado no dia 14 de Fevereiro de 2014]
- UNESCO (2012). Juventude e habilidades: colocando a educação em acção. Relatório de monitoramento global 2012. Relatório conciso. In <http://www.unesco.org.br> [Consultado no dia 14 de Fevereiro de 2014]
- UNESCO (2013). Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos. Relatório de monitoramento global 2013/14. Relatório conciso. In <http://www.unesco.org.br> [Consultado no dia 14 de Fevereiro de 2014]
- UNESCO (2015). Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios. Relatório de monitoramento global 2015. Relatório conciso. In <http://www.unesco.org.br> [Consultado no dia 13 de Outubro de 2015]
- VALLÉS, J.M. (2002). Ciencia política: una introducción. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- VINOKUR, A. (2007). El debate de la globalización e la fuga de cérebros. In BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A. & VERGER, A. (Org), (2007). Globalización y Educación. Textos fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 321-346



WEILER, H.N. (2000). Perspectivas comparadas em descentralização educativa. In SARMENTO, M.J. (2000). *Autonomia da escola*. 1.^a Edição. Porto: ASA Editora

WERTHEIN, J. & CUNHA, C. (2001). Políticas de educação: Ideias e acção. Cadernos UNESCO do Brasil. Série Educação. Vol. 6. Brasília: UNESCO Editora

