

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
USP

Estado e Ação Pública na Educação Angolana

ANTÓNIO MARIA BUMBA

São Paulo
2022

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

USP

Estado e Ação Pública na Educação Angolana

ANTÓNIO MARIA BUMBA

Tese apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para a obtenção do título acadêmico de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, na Área de Concentração Estado, Sociedade e Educação, sob orientação do Prof. Dr. Roberto da Silva.

São Paulo
2022

ANTÓNIO MARIA BUMBA

Estado e Ação Pública na Educação Angolana

Aprovado em:

Tese apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título acadêmico de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, na Área de Concentração Estado, Sociedade e Educação, sob orientação do Prof. Dr. Roberto da Silva.

São Paulo

2022

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

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

B79e BUMBA, ANTÓNIO MARIA BUMBA
ESTADO E AÇÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO DE ANGOLA /
ANTÓNIO MARIA BUMBA BUMBA; orientador ROBERTO DA
SILVA SILVA. -- São Paulo, 2022.
202 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. ESTADO. 2. AÇÃO PÚBLICA. 3. ANGOLA. 4.
EDUCAÇÃO. 5. GLOBALIZAÇÃO. I. SILVA, ROBERTO DA
SILVA, orient. II. Título.

*A minha esposa e filha Rosa Kety Vieira Teixeira
Bumba e Keylássia Letícia Teixeira Bumba.
A minha querida mãe, em memória.
A meus irmãos especialmente.*

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Brasil.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo fôlego de vida concedido.

A minha querida esposa, Rosa Kety Vieira Teixeira Bumba

Minha querida primogênita, Keylássia Letícia Teixeira Bumba.

A meus irmãos e familiares.

Ao Prof. Dr. Roberto da Silva, por toda paciência que teve ao longo dessa caminhada.

A meus amigos que, direta ou indiretamente, acompanharam meu percurso.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Atividades curriculares obrigatórias	3
Quadro 2: Atividades extracurriculares.....	7
Quadro 3: Descrição e análise dos dados.....	94
Quadro 4: Unidades de análise	118
Quadro 5: Categorização dos dados	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADEA	Ação para Desenvolvimento da Educação em África
BAD	Banco Africano de Desenvolvimento
BAI	Banco Angolano de Investimento
BFA	Banco de Fomento de Angola
BM	Banco Mundial
FAS	Fundo de Apoio Social
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
GEPE	Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística
INAC	Instituto Nacional da Criança
INE	Instituto Nacional de Estatística
INFQE	Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino
MASFAMU	Ministério da Ação Social, Família e Promoção da Mulher
MED	Ministério da Educação
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OGE	Orçamento Geral do Estado
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PND	Plano Nacional de desenvolvimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento
UA	União Africana
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITA	União Nacional de Independência Total de Angola
ZIPs	Zonas de Influência Pedagógica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Atividades desenvolvidas	2
1.2 Problema, objetivos e hipótese da pesquisa.....	Erro! Marcador não definido.
1.3 Materiais e métodos da pesquisa.....	17
1.4 Estrutura e organização do trabalho.....	31
CAPÍTULO I – SOCIOLOGIA DA AÇÃO PÚBLICA	34
1.1 Globalização política e seus impactos nos Estado nacionais	41
1.2 Globalização econômica e seus impactos.....	47
1.3 Globalização política e Estado nacional	50
1.4 Globalização social e as assimetrias na sociedade.....	53
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DE ANGOLA	56
2.1 Contextos geográfico e demográfico	56
2.2 Quadros étnico e cultural dos povos de Angola	57
2.3 O contexto econômico de Angola	58
2.4 Contextos político e social.....	70
SCAPÍTULO III – AÇÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO ANGOLANA	73
3.1 A emergência do Estado nacional e iniciativas de ação pública.....	73
3.2 Agendas internacionais para a educação em Angola.....	78
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	93
4.1 Apresentação e interpretação dos resultados.....	130
CONCLUSÃO	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
APÊNDICES	142
ANEXOS	191

BUMBA, António Maria. Estado e Ação Pública na Educação angolana. 2022. Tese de Doutoramento na área Estado, Sociedade e Educação. Programa de Pós-Grduação em Educação daUniversidade de São Paulo, 2022.

RESUMO

Finda a morosa guerra civil, o Estado angolano depara-se com grandes desafios para a reconstrução da infraestrutura do país e a construção de uma sociedade livre, justa, democrática, solidária, de paz, igualdade e progresso social. Face isto, o poder público tem articulado as forças da sociedade civil em busca de estratégias eficazes para a solução de problemas sociais e políticos. Na educação, tal articulação implica envolvimento de atores sociais, internos e externos, públicos e privados, individuais ou coletivos, para a concepção e implementação de reformas educativas. A pesquisa questiona, por que, mesmo diante dos imperativos da existência dos acordos, tratados, convenções e compromissos internos internacionais afetos à educação, bem como das imposições das reformas do aparelho do Estado, da economia e da Educação em Angola, grandes ambições e programas públicos fracassam no âmbito da implementação e numerosos problemas afetos à educação ainda perduram. O objetivo geral consiste em investigar as condições objetivas do Estado angolano e dos atores sociais para a implementação das políticas e reformas educativas em Angola, adotando-se como parâmetros os ODMs e os tratados e convenções internacionais ratificados pelo país. Este aspecto de análise de política educacional em Angola não foi explorado em outros trabalhos de pesquisa, o que justifica sua relevância. A pesquisa assegura-se numa metodologia de abordagem diagnóstica e analítico-descritiva, como grandes molduras da pesquisa, servindo-se, também, de pesquisas documental e bibliográfica. Com base em análise do conteúdo dos dados, infere-se que as reformas do aparato do Estado, da política, da economia e da educação levadas a termos em Angola não produziram um modelo administrativo orientado para a descentralização dos comandos decisórios, contribuindo assim para o fracasso da implementação das ações públicas no setor da educação.

Palavras-chave: Estado, Globalização, Ação pública, Política de educação, Angola.

BUMBA, Antonio Maria. State and Public Action in Angolan Education. 2022. Doctoral Thesis in the area of State, Society and Education. Postgraduate Program in Education at the University of São Paulo, 2022.

ABSTRACT

With the protracted civil war over, the Angolan State faces major challenges for the reconstruction of the country's infrastructure and the construction of a free, fair, democratic, solidary society of peace, equality and social progress. In view of this, the public power has articulated the forces of civil society in search of effective strategies for the solution of social and political problems. In education, such articulation implies the involvement of social actors, internal and external, public and private, individual or collective, for the design and implementation of educational reforms. The research questions why, even in the face of the imperatives of the existence of international agreements, treaties, conventions and internal commitments related to education, as well as the impositions of reforms in the State, economy and Education in Angola, great ambitions and programs public institutions fail to implement and numerous problems related to education still persist. The general objective is to investigate the objective conditions of the Angolan State and of the social actors for the implementation of educational policies and reforms in Angola, adopting as parameters the MDGs and the international treaties and conventions ratified by the country. This aspect of educational policy analysis in Angola has not been explored in other research works, which justifies its relevance. The research is assured in a methodology of diagnostic and analytical-descriptive approach, as major research frameworks, also making use of documental and bibliographic research. Based on data content analysis, it is inferred that the reforms of the State apparatus, politics, economy and education carried out in Angola did not produce an administrative model oriented towards the decentralization of decision-making commands, thus contributing to the failure to implement public actions in the education sector.

Keywords: State, Globalization, Public action, Education policy, Angola.

1 INTRODUÇÃO

António Maria Bumba, natural do município de Belize, província de Cabinda, Angola.

Minha formação primária e secundária decorreu em escolas públicas. A primária se deu na Escola Polivalente de Cabinda e no Complexo Escolar de Luvassa. O ensino médio, no Centro Pré-Universitário de Cabinda.

Interessado pelas ciências da educação, concluído ensino médio (2006), prossegui à busca por uma formação superior em ensino de matemática (2007), inicialmente no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) da Universidade Onze de Novembro (Cabinda), com a pretensão de abraçar a profissão docente. Todavia, em vista de uma oportunidade de emprego numa multinacional norte-americana MISWACO–Schlumberger Company (2004 - 2010), passei a dedicar tempo às operações da indústria petrolífera, na área de perfuração de poços de petróleo, em sondas marítimas localizadas em Cabinda, inicialmente como técnico de operações.

Tomado pelo descontentamento com a ambiência do mercado local dos petróleos, fortemente marcada por atos discriminatórios, preconceito racial, profundas discrepâncias em questões remuneratórias entre profissionais nacionais e não nacionais, discriminação na atribuição de cargos de prestígio entre profissionais nacionais e estrangeiros, o descarte precoce da mão de obra local em tempos de crise econômica e financeira internacional, uma fraca política de emancipação e valorização da força de trabalho nacional, não obstante esta disponha de habilidades e competências compatíveis com as funções diretivas, resolvi então reprogramar a vida, revigorando o sonho de sequenciar a forma acadêmica, preferencialmente no exterior, por insuficiências ainda persistentes em nosso sistema de ensino.

É neste contexto que em 6 de agosto de 2010, tendo oportunidade de materializar o sonho de uma formação superior, retiro-me do país para Brasil. Com o escoar do tempo, graduei-me em Teologia pela Faculdade Teológica Batista de São

Paulo (2014), tendo iniciado uma nova graduação em matemática na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Certamente, a oportunidade e a vontade de crescer na formação acadêmica e no preparo profissional impulsionaram-me a buscar por uma qualificação acadêmica em nível mais avançado, tomando o proveito máximo da oportunidade estada no Brasil.

Durante a graduação em matemática, algumas disciplinas cursadas estimularam-se interesse pela área de educação e ensino, assim como pela continuidade dos estudos, desta vez, em nível de Pós-Graduação. Foi então que procurei ingressar no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Saindo do exame de qualificação da pesquisa de mestrado, tendo sido aprovado, conflui o esforço para elaboração da dissertação, ao mesmo tempo em que começava a conceber uma proposta de pesquisa para doutorado.

Titulado como Mestre em Educação (2017), na área do Currículo Educacional, com pesquisa voltada para análise das políticas curriculares da educação angolana, particularmente daquelas concebidas no âmbito da Segunda Reforma Educativa, seus resultados verteram-se em um artigo publicado em periódico científico.

De fato, por meio da pesquisa do mestrado conheci mais a história de meu país do que por meio dos livros de história com os quais estudei no ensino básico e médio em Angola. A pesquisa proporcionou a oportunidade de revisitar os conteúdos de história de Angola, produzindo em mim o interesse pelo processo histórico que constituíram o país chamado hoje Angola, processos estes que continuam a condicionar seu desenvolvimento e realização social. Essas informações, tentando ir a fundo, suscitaram novas curiosidades que culminaram na concepção de uma proposta de pesquisa para um possível doutorado.

1.1 Atividades desenvolvidas

No segundo semestre de 2017, efetuei uma transição de uma instituição de ensino para outra; de um campo de estudo para outro, ao ingressar no Programa de

Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A partir de então, inaugurei um novo percurso formativo e de pesquisa em nível de doutorado. Irrompe-se assim um novo ciclo de interação com uma nova área de estudo, não obstante no grande campo educacional. A mudança de perspectiva formativa teve como efeito um deliberado distanciamento da arena dos estudos de políticas de currículo para o campo da análise da atuação do Estado e outros atores sociais nas políticas educativas, com foco particular nas ações do poder público angolano na educação. Deste modo, para o cumprimento das exigências parciais do curso, começamos por cursar as disciplinas do plano curricular do curso em de acordo com os grandes interesses da proposta de pesquisa concebida quando da seleção para ingresso no curso. Abaixo constam a relação das disciplinas cursadas no âmbito da integralização dos créditos obrigatórios, todas de 120 horas aula e de 8 créditos.

Quadro 1: Atividades curriculares obrigatórias

Código	Disciplina	Início	Término	Horas	Crédito
EDF5033	Projetos de Pesquisa: Leituras sobre o Método e Técnicas na Sociologia da Educação	09/08/2016	31/10/2016	120	8
EDA5057	Estado, Democracia e Educação Pública (2)	11/08/2016	02/11/2016	120	8
EDM5168	Princípios e Abordagens de Avaliação Escolar	08/08/2017	31/10/2017	120	8
GPP5809	Análise de Políticas Públicas I	10/08/2017	01/11/2017	120	8
EDF5006	Rousseau: da Filosofia Política à Filosofia da Educação	10/08/2017	23/11/2017	120	8

Com base nos interesses do projeto de pesquisa, elegemos cinco disciplinas da linha de pesquisa *Estado, Sociedade e Educação*, para cursar. Ricas contribuições decorreram das abordagens apresentadas pelos docentes em sala de aula e das reflexões a seu respeito em outras atividades de estudo. Muitas outras contribuições surgiram durante as leituras desenvolvidas na etapa inicial da pesquisa, servindo de base para a revisão de literatura que forçou o ajuste do projeto inicial.

A disciplina de *Metodologia de pesquisa* propiciou um leque de reflexões em torno de questões teóricas e metodológicas, permitindo a readequação metodológica do projeto. Com base nessas contribuições revisamos no projeto a questão relativa à problemática de pesquisa, reajustando os objetivos ao problema e hipótese do trabalho; a refinação do processo de coleta de dados e os respectivos instrumentos, técnicas e estratégias mereceram atenção nesse âmbito.

Estado, Democracia e Educação Pública – outra disciplina cursada – ofereceu-nos perspectivas holísticas a respeito do Estado, seus distintos modos de atuação na resolução de problemas públicos. Entendido como capaz de ação, buscamos, por conseguinte, analisar as ações interventivas do poder público de Angola na efetivação do direito à educação.

Leituras, reflexões e discussões gravitaram em torno da necessidade de compreender o dinamismo histórico da sociedade contemporânea, subsidiando assim a compreensão da natureza e dos rumos das políticas de educação forjadas pelos Estados modernos. Com efeito, o dinamismo da sociedade de hoje, a intensificação dos processos constitutivos da Modernidade, as profundas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais registradas a nível nacional e transnacional, a amplitude e a intensificação das relações entre as pessoas, localidades e contextos distantes, entre Estados-nação e instituições sociais, exige do pesquisador e profissional da educação uma qualidade de espírito capaz de captar, compreender e desenvolver um raciocínio crítico e coerente, que permita desvelar e registrar o impacto e os efeitos desses fenômenos, cujos efeitos estão modificando as biografias de milhares de pessoas, bem como as instituições da sociedade.

Este ofício crítico e analítico remeteu-nos à ampliação da compreensão do impacto dessas transformações no contexto em que se insere a presente pesquisa, com particular atenção para a política de educação. Uma articulação entre análises micro e macro contextual da política educativa permite não só compreender o movimento das políticas, como também o papel desempenhado por diversos atores interveniente na sua proposição e implementação.

Análises preliminares acerca do nosso objeto permitiu identificar no cenário nacional a presença e interferência de organismos internacionais de regulação

econômica e de fomento financeiro. Estes organismos, no contexto dos países em via de desenvolvimento, como Angola, exercem uma forte influência sobre as decisões públicas, não só pelo volume dos aportes financeiros de que dispõem, mas e sobretudo na propagação das políticas globais.

A princípio, o projeto original propunha centrar o foco da análise unicamente na política educativa angolana, vista como o resultado da ação legítima da Administração Estatal, averiguando o grau de efetividade, eficácia, eficiência e o impacto social desta ação. Na essência, pretendia centralizar a análise no Estado e suas instituições e atores.

No entanto, em vista das abordagens apresentadas pelos referenciais teóricos analisados, pareceu-nos razoável inflectir o rumo da pesquisa, adotando-se perspectiva mais abrangente, que abarcasse outras dimensões analíticas, como os atores sociais intervenientes nas decisões públicas, as dinâmicas e as redes que constituem o sistema da ação pública.

Esta ótica impunha, portanto, a necessidade de considerar não só o protagonismo da Administração Pública na condução das políticas educativas, mas ainda um processo do qual participam diversos atores sociais, públicos e privados, individuais ou coletivos na construção de melhores soluções para problemas do interesse público.

A partir de então a versão do projeto ampliou o seu escopo, passando a integrar a análise da “ação pública”, rompendo com a ideia limitada de que, no mundo contemporâneo, as políticas públicas sejam produto exclusivos da ação e preferência da Administração Estatal local, racionalidade esta que põe encobre a possibilidade de identificação dos interesses, conflitos, disputas e manifestação de relações de poder no processo de fazer políticas.

Para dar conta da nova perspectiva, recorreu-se à disciplina de *Análise de Políticas públicas*, no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas da USP Leste, disciplina que se reserva a proporcionar aos analistas e gestores de políticas instrumentos, perspectivas teóricas, metodológicas e modelos analíticos do ciclo de vida das políticas: construção da agenda de políticas, formulação, implementação e avaliação. Por sua natureza, é um campo multidisciplinar, que

articula conhecimentos e métodos diversos oriundo de outros campos do saber, como a Ciência Política, Administração, Direito, Economia, Sociologia das organizações, etc.

Por fim, o curso sobre *Jean-Jacques Rousseau*, cujo propósito consistiu em discutir questões atinentes ao campo político e filosófico, envolvendo o Homem, a Sociedade, Educação e o Estado.

Partindo das concepções sobre a natureza do homem, Rousseau concebe o Estado, o regime político e a Educação como realidades que deveriam ser estabelecidas em consonância com as prerrogativas da natureza do homem visto como um ser naturalmente livre e igual. O filósofo sustenta que um regime político e um projeto educativo ideais seriam aqueles que correspondessem com a natureza do homem enquanto tal.

Com isto, as mudanças no projeto de pesquisa implicaram o abandono da temática de política de curricular e suas repercussões pedagógicas na educação angolana, em favor de análises macro contextuais sobre ação pública.

Reformulado o projeto, procedeu-se, durante o primeiro semestre do ano 2018, à primeira fase de pesquisa documental, em Angola, estabelecendo primeiros contatos com os potenciais informantes-chave da pesquisa. Lá posto, na estrutura central do Ministério da Educação, em Luanda, compartilhei com os sujeitos de pesquisa o plano e os objetivos da pesquisa. Esse primeiro contato resultou numa audiência com diretores e consultores do Ministério (Diretor Nacional da Educação Geral, Diretora Nacional da Educação Infantil, Diretor de Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Secretária Provincial da Educação do Cunene). O encontro propiciou-nos uma compreensão dos desafios com que esse setor tem se deparado nos últimos anos.

Para além das atividades atreladas ao desenvolvimento da pesquisa, outras ações foram realizadas como parte do processo formativo do pesquisador, conforme posto abaixo. Trata-se de eventos acadêmicos por meio dos quais buscamos compartilhar as perspectivas iniciais da pesquisa. Sem dúvida, de muitos participantes recebemos algumas contribuições importantes para o nosso estudo.

Quadro 2: Atividades extracurriculares

<i>XIII Encontro de Pesquisadores em Educação: Currículo</i> , na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
<i>I Encontro de Pós-Graduação em Educação</i> , na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)
Palestra sobre “África e Brasil: aproximações e diferenças”, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Visitas técnicas a uma Direção Provincial da Educação (em Cunene)
Visita técnica ao Escritório de Representação do Banco Mundial

Paralelamente à pesquisa documental, efetuamos visitas técnicas à Direção Provincial de Educação, em Cunene, e ao Escritório de Representação do Banco Mundial, em Luanda, com vista a colher informações sobre o estágio da implementação dos projetos educativos em curso.

No segundo semestre, dedicamo-nos à sistematização dos dados documentais preliminares, que favoreceu ao refinamento do projeto atual, apresentado e discutido em *XIII Encontro de Pesquisadores em Educação: Currículo*, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); participação e apresentação de trabalho no *I Encontro de Pós-Graduação em Educação*, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), e ministração de palestra sobre “África e Brasil: aproximações e diferenças”, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

No decurso dos semestres subsequentes, após a qualificação da pesquisa, procuramos nos ater à leitura e sistematização das referências teóricas pertinentes à pesquisa, lançando a mão na redação inicial do texto. Por fim, nesse interstício, efetuamos uma viagem à Angola, para a coleta de dados complementares por meio da aplicação de entrevistas e questionário aos sujeitos de pesquisa, ao mesmo tempo, revisitando as Direções Provinciais de Educação das províncias de Cabinda e do Cunene.

1.2 Problema, objetivos e hipótese da pesquisa

Em quatro de abril do corrente ano, Angola celebrou seus vinte anos de paz política e de reconciliação nacional, tendo sido assolada por três décadas de ininterrupto e moroso fratricídio (1975 - 2002). Sim, são exatamente duas décadas de experiência com o calar das armas, a convivência plácida entre as famílias angolanas e entre os partidos do sistema político, o exercício da democracia (em via de maturação), o estancamento da migração compulsória de milhares de pessoas, a destruição desmedida de infraestrutura de suporte econômico e social, a relativa inacessibilidade às condições fundamentais ao desenvolvimento da vida, como educação, alimentação adequada, água apropriada, saúde, saneamento básico, e, particularmente, o desperdício massivo e desmedido de vidas humanas por efeitos da guerra civil.

De fato, atualmente, a população angolana experimenta um contexto histórico, político e social sem precedentes em seu processo histórico. Por quase 500 anos manteve-se sob o jugo e repressão colonial português, tendo-os sacudido audaciosamente a 11 de novembro de 1975, em sequência de quatorze anos de guerra de libertação nacional (1961 - 1975) que, enfim, desembocou em sua emancipação política.

Fecha-se uma página na história do país, abre-se imediatamente uma nova, esta, tão sombria quanto as outras. O país passa a conhecer um novo período permeado por fortes embates políticos e ideológicos entre os principais movimentos políticos de libertação nacional, subsidiados pelas principais superpotências mundiais envolvidas na Guerra Fria (os EUA e a União Soviética). De um lado, os movimentos nacionalistas mantêm-se empenhados na conquista e controlo do poder político e econômico na ausência do colonizador; por outro lado, no cerne da intromissão dos agentes externos nos negócios domésticos de Angola está subjacente a preservação dos interesses do campo hegemônico e dominante do então sistema mundial.

As potências, aproveitando-se das fragilidades do país (divergências políticas e polarizações ideológicas no seio dos principais movimentos de libertação nacional), intervieram colocando à disposição dos movimentos em conflito apoio

técnico, militar e pecuniário, fomentando assim uma das mais morosas e sangrentas guerras que a África e o mundo conheceram no passado século.

Da independência nacional ao ano 2002, fizeram-se inúmeras tentativas para encontrar uma solução para a paz efetiva em Angola. Diversos acordos de paz feitos nesse interstício, todavia fracassados. Sem horizontes promissores para a pacificação do país, a guerra progride a tal patamar que passa a constituir-se uma ameaça à paz regional e mundial, dada a natureza dos agentes externos envolvidos e os interesses em causa. Com a morte do fundador e principal líder do maior partido da oposição, seguida por um cessar-fogo entre a UNITA e o MPLA, subscrevem-se os acordos de paz que, por ora, celebram vinte anos. Por fim, Angola conhece as cores da paz, conservando para si as tristes memórias do legado da guerra.

A paz, por conseguinte, representa para esse povo uma oportunidade de reprogramação dos destinos nacionais e individuais, o reviver dos sonhos particulares e coletivos, a abertura e o alinhamento ao novo mundo que se irrompe com o início do novo século.

Inaugurando-se uma nova era, Angola se defronta com toda sorte de insuficiências e vulnerabilidades sociais, traduzidos atualmente em desafios nacionais de desenvolvimento, que compreendem, entre outros, a construção de uma sociedade livre, justa, democrática, solidária, de paz, igualdade e progresso social, cuja realização requer do poder público e das organizações da sociedade civil a adoção de melhores estratégias de desenvolvimento social sustentável, para tal, envolvendo a concepção e implementação de ações públicas, efetivas, eficientes e eficazes.

A irrupção do novo século trouxe para o país um grande alívio em termos de estabilidade político-militar, ao mesmo tempo, proporcionando um leque de oportunidades de crescimento e desenvolvimento social. Em termos práticos, propiciou a integração política e econômico de Angola ao contexto internacional, conduzindo o país à assunção de diversos compromissos internacionais relativos ao reconhecimento, promoção e proteção dos direitos humanos. Se o cenário das décadas ulteriores foi marcado por uma violação sistemática dos direitos humanos, os vinte anos de paz têm representado um momento de ampliação e consolidação

progressiva da consciência do respeito pelos direitos dos indivíduos, uma espécie de “a era dos direitos humanos” para essa nação. De fato, em tempos de guerra, o elenco dos direitos humanos é suscetível de cair no mar de esquecimento, em favor do direito do mais forte.

A nova ambiência política em condições de paz também veio a assegurar uma considerável intensificação da presença do Estado no setor social, traduzindo-se na concepção e implementação de diversas políticas e programas com impacto significativo na vida dos cidadãos. Inicialmente, formulou-se o *programa de reconstrução nacional*, assente sobre a urgente necessidade de reposição de infraestrutura social devastada pela guerra. Posteriormente, a construção de uma proposta visando à reprogramação dos rumos nacionais tendo como ponto de partida as aspirações políticas e sociais dispostas nos *Acordos de Bicesse*, subscritos em 1992, não obstante fracassadas durante essa década.

Os acordos em referências, em suma, aspiravam a conferir à sociedade angolana um novo rumo e dinamismo, isto é, uma configuração diferente de sociedade, assentando-se suas bases sobre os princípios do Estado Democrático de Direito, por meio dos quais se perspectivava a democratização da esfera política, econômica e social, de modo a proporcionar à população as condições necessárias ao exercício de uma cidadania plena e responsável, a reconciliação nacional e o alavanque do progresso social.

A democratização do sistema político encerrava, entre outros fins, a ruptura com a cultura de legitimação de um único partido político no comando dos nobres destinos nacionais, contrapondo-se, desse modo, à perspectiva constitucional de 1975, que, por longos anos, assegurou ao partido governante o direito exclusivo de dirigir o país, tal qual se lê na então Carta Magna: “Toda a soberania reside no Povo Angolano. Ao MPLA, seu legítimo representante, constituído por uma larga frente em que se integram todas as forças patrióticas empenhadas na luta anti-imperialista, cabe a direção política, económica e social da Nação” (ANGOLA, 1975, Art. 2º).

O caminho para a paz efetiva impunha, pois, a implementação de uma democracia pluripartidária, rompendo efetivamente com o sistema monopartidário, essencialmente exclusivista, banindo nas esferas da vida pública as práticas antidemocráticas.

Se o advento da paz trouxe, de maneira particular, à esfera política inúmeros benefícios, são também reconhecidos importantes dividendos no campo econômico. Em condições de paz foi possível lançarem-se novas bases de desenvolvimento por meio da implementação de uma nova racionalidade econômica. Trata-se de um programa reformador do sistema econômico orientado segundo os pressupostos basilares da nova economia política internacional.

Tanto o programa reformador do Estado quanto o modelo de desenvolvimento social delineados por organismos multilaterais e impostos ao governo local, no início dos anos 1990, foram associados – mais que isso –, sujeitados à lógica econômica assegurada pelo receituário do Consenso de Washington (MENEZES, 2000). Esta subordinação, conseqüentemente, tem norteado as reformas setoriais na máquina pública. Reformando-se o sistema político e a postura do Estado em relação à economia, reformam-se o aparato administrativo estatal e os respectivos setores ministeriais. Implementam-se, nesse âmbito, não apenas políticas de ajustamento estrutural e de estabilização macroeconômica, mas ainda outras de ordem multissetorial, como aquelas ligadas ao setor da educação e trabalho. Em essência, o que se pretende com o Estado é imprimir-lhe a capacidade de “regular sua própria regulação”. Em outros termos, o Estado e suas ações interventivas devem pôr-se à margem dos mecanismos de autoregulação do mercado.

Esta constatação torna insuficiente e desnecessário o velho jargão *política pública* como categoria de análise para se entender problema de tamanha complexidade. Para os fins desta pesquisa, adota-se o conceito *Ação Pública*, de Pierre Lascoumes e Patrick Le Galés (2012), ainda não empregado em análises da realidade angolana.

Não obstante o país tenha assumido formalmente uma nova racionalidade econômica e adotado um novo sistema político, pouco se fez sentir a consolidação efetiva do programa reformador do Estado, da implementação das políticas de ajustamento estrutural e de estabilização macroeconômica durante a década de 1990. Não se viu igualmente implementada a democracia multipartidária, nem mesmo uma experiência efetiva na proteção dos direitos humanos, em particular os direitos da criança e do adolescente, na medida em que, inseridos no contexto de

guerra, grande parte deles se transformou em soldados, somando-se ao exército junto a linha de frente dos combates. Esta prática, não obstante repudiada pelos acordos internacionais, era recorrente no seio das formações políticas, constituindo uma forma de negação do direito da criança e do adolescente de frequentar a escola.

Denúncias a respeito do envolvimento de crianças e adolescentes como soldados na guerra angolana foram apresentadas pela Human Rights Watch (2003) junto às instituições internacionais de tutela dos direitos humanos. O relatório apresentado salienta que, pelo menos, cerca de onze mil crianças e adolescentes estiveram envolvidos no conflito, prestando os mais variados serviços militares. Após a guerra, no entanto, este contingente foi esquecido nos programas governamentais de desmobilização.

Explicações causais sobre o relativo insucesso na implementação dos programas de reforma do sistema político, do aparelho administrativo estatal, da economia, assim como de outros setores público e privado apontam especialmente para fatores como a instabilidade político-militar, os impactos negativos da recessão e crise econômica e financeira internacional que permearam os anos derradeiros do passado século.

O programa de reformas do aparelho do Estado (Administração Pública e sistema político) e do modelo econômico, tal qual é apresentado às autoridades angolanas por organismos multilaterais, é visto como uma condição inadiável e irresistível, que deva ser imediata e acriticamente assimilado, como resposta às insuficiências legadas por um Estado gigantesco, “socialista” e, acima de tudo, oneroso aos cidadãos, que terá sido o principal responsável pela retração do mercado em expansão em Angola. O mercado, como visto e defendido por organismos multilaterais, deveria se mover e estruturar-se sob a lógica da economia planetária (BANCO MUNDIAL, 1989; MENEZES, 2000).

No entanto, longe de ser uma proposta de recriação do Estado angolano, preocupado em incorporar no plano reformador formas concretas e inovadoras de vida democrática e do exercício de uma cidadania plena, pautadas na valorização das populações locais, de suas vidas e culturas, concebe-se o programa para promover a sintonia da economia e da sociedade com os processos da globalização,

que se consideram como irreversíveis e inelutáveis. Marcos Aurélio Nogueira (2004) concebe tais reformas como “reformas adaptativas”, na medida em que se orientam essencialmente para acomodação das condições locais às exigências da nova economia mundial.

Reflexos preliminares dessas reformas permitem observar que elas tendem a promover a desconstrução do Estado mediante uma significativa diminuição da presença estatal no setor social, para dar lugar às políticas de privatização, terceirização e valorização do mercado. O desinvestimento público na educação, saúde, proteção social, entre outros, constitui exemplo da redução da presença do Estado no setor social.

Dado o carácter abrangente do pacote reformador definido para Angola, as reformas deviam ser multisectoriais. Tomando aqui o setor de nosso maior interesse: educação, observam-se efetivamente reformas gerais e abrangentes. O pacote reformador impôs a criação de um novo modelo educativo, mudando sua filosofia, estrutura e os aspectos ligados ao processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de melhor responder às múltiplas exigências do modelo econômico vigente e aos desafios do mundo globalizado. Esta perspectiva educacional corresponde, por conseguinte, com a que Roger Dale e seus colaboradores denominam como Cultura Mundial Educacional comum e Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (DALE, 1998).

Tendo transcorrido importantes eventos históricos como o desalinamento de Angola ao bloco socialista da época, resultado da queda do Muro de Berlin e do fim da Guerra Fria, na economia, a adesão de Angola ao Grupo de Assistência técnica e financeira do Banco Mundial (1989), na educação, a celebração da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a adesão aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000), o poder público, em ação conjunta com as agências do Sistema das Nações Unidas (Unesco e Unicef), instituições financeiras internacionais (Banco Mundial e Banco Africano de Desenvolvimento), dentre outros organismos do sistema da União Europeia, definiu um Plano-Quadro para a reestruturação da política educativa nacional, contando com o financiamento do Banco Mundial e do Banco Africano de desenvolvimento (ANGOLA, 1993).

No primeiro decênio deste século, desencadeou-se a formulação da Estratégia Nacional de Desenvolvimento (Angola 2025), cuja estratégia de curto prazo – Plano Nacional de Desenvolvimento (2013 - 2017) – elegeu um leque de políticas nacionais a implementar nesse interstício, onde a educação, configurada como “direito de todos”, se alinha entre as políticas estruturantes para o desenvolvimento local. A paz política alcançada em 2002, as exigências e os compromissos impostos pelos acordos, tratados e convenções internacionais subscritos por Angola propiciaram a inovação legislativa na educação: formulação e promulgação da Lei nº 13, de 2002 (Lei de Bases do Sistema Educativo), que instituiu um novo Sistema Educativo, com foco sobre quatro pilares: Qualidade, Equidade, Eficácia e Efetividade.

No cômputo geral do desempenho da atual política educativa em relação, por exemplo, aos objetivos e metas enunciados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) (UNESCO, 1998), reiterados no Fórum Mundial de Educação para Todos – o compromisso de Dakar (2000) (UNESCO, 2001) –, na programação das Nações Unidas sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (NAÇÕES UNIDAS, 2015), afere-se que a educação em Angola acha-se longe de realizar as aspirações preconizadas, o que exige uma contínua e permanente articulação de ações múltiplas, concretas, consistentes e conducentes à plena efetividade.

Tomando, para efeito analítico, como quadro referencial, a Agenda Global de Desenvolvimento (2000 - 2015), que definiu as ações governamentais dos Estados Membros do Sistema da ONU na primeira década do século, constata-se que as realizações no contexto angolano foram diminutas, na perspectiva, por exemplo, da efetividade dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e da Agenda da União Africana.

Sem problematizar os parâmetros da Qualidade, da Equidade e da Eficácia, a avaliação do Ministério do Planeamento e Desenvolvimento Territorial de Angola (2015), ratificada pelos Relatórios das Nações Unidas (2015) e da UNESCO (2015), afere que dos 8 ODMs, apenas dois (25%) (1 e 2 ODM) foram quase realizados – com ênfase no primeiro –, enquanto, das 20 metas dos ODMs, duas (10%) foram realizadas e dez (50%) têm média probabilidade de serem atingidas.

Comprometido o parâmetro da Efetividade entende-se que resultou em fracasso ou insucesso a materialização daquilo que foi planejado. Nesse particular, a inefetividade destas metas no plano local tem repercutido sobre a vida da população: a prevalência da pobreza e miséria, baixa qualidade de vida e dos serviços públicos de educação, saúde, transporte, emprego, habitação, infraestrutura social etc., enfim, presencia-se uma baixa garantia dos direitos prestacionais, o que constitui dívida dos gestores públicos para com a geração presente.

Em todo caso, atualmente, o Plano Nacional de Desenvolvimento delineado pelo governo reveste-se de novas projeções e ambições moldadas por um renovado quadro referencial global: Agenda Pós-2015 das Nações Unidas, que reitera e amplia sobretudo os objetivos e metas por alcançar até o ano 2030 (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável). Esta agenda foi novamente ratificada por Angola, demonstrando seu comprometimento.

À luz dessas constatações, percebe-se que a situação da ação pública levada a termo na esfera social, particularmente no setor da Educação, para a realização das aspirações atreladas aos compromissos assumidos pelo país, carece de eficácia e efetividade – dois critérios essencialmente relevantes para a determinação do sucesso ou fracasso de uma ação pública –, isto é, em relação ao quadro referencial dos ODMs, Metas da União Africana para a educação, e outros compromissos assumidos.

Em consequência, as insuficiências em educação perduram, tornando-se objeto de críticas por parte da sociedade civil, dos organismos internacionais de tutela dos direitos humanos, particularmente dos de tutela dos direitos da criança e do adolescente, dos próprios atores públicos e partidários proponentes de ações públicas, assim como da comunidade acadêmica, cujas análises apontam para a necessidade de uma implementação mais escrupulosa e eficaz das ações, com efeitos tangíveis e mensuráveis.

Assim, esta pesquisa procura responder a seguinte questão norteadora: por que, mesmo diante dos imperativos da existência e subscrição dos acordos, tratados, convenções e outros compromissos regionais e internacionais afetos à educação, assim como das imposições das reformas econômicas, do aparelho do

Estado e da educação em Angola, grandes ambições e programas públicos fracassam no contexto da implementação e numerosos problemas afetos à educação permanecem sem solução?

O problema central da pesquisa circunscreve-se à análise das condições objetivas do Estado angolano e dos atores sociais, públicos e privados, coletivos ou individuais para implementação dos 8 objetivos do Desenvolvimento do Milênio e aqueles enunciados na Agenda da União Africana, com especial enfoque para os objetivos 2 e 3 dos ODMs, e 2, 17 e 18 da Agenda da União Africana, mas diretamente afetos à educação.

Racionalizados o problema, a problemática e transformado o problema percebido em questão norteadora, define-se então como objetivo geral da pesquisa investigar as condições objetivas de que dispõem o Estado angolano e os atores sociais para implementação de reformas, políticas e programas educativos, adotando-se como parâmetro os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, tratados e convenções internacionais afetos à educação.

Estabelecem-se como metas intermediárias, isto é, objetivos específicos: (a) investigar, mapear e examinar os acordos, convenções e tratados regionais e internacionais subscritos por Angola, cujo conteúdo justifica, em grande parte, a necessidade de definição de ações públicas para educação; (b) analisar a estrutura do processo decisório produtor de políticas, que desembocou na adoção da atual política educativa; (c) identificar os atores sociais, públicos e privados, individuais ou coletivos, nacionais e estrangeiros envolvidos nos processos de ação pública destinadas ao setor educacional, anatomizando o papel e as influências exercidas por estes, bem como averiguando as propostas e os projetos vencidos, as vozes silenciadas nos processos decisórios; e, por fim, d) aferir, junto a duas Direções Provinciais de Educação em Angola, o grau de efetividade de determinadas políticas.

A hipótese inicial de pesquisa parte do pressuposto de que as opções político-ideológicas feitas pelo Estado angolano, bem como a adesão aos receituários das agências multilaterais para realização de reformas setoriais não foram acompanhadas da necessária reforma do modelo político administrativo de Angola, o que dificulta a capilaridade das políticas estruturantes na Educação, com

pouca ou nenhuma autonomia por parte das províncias e dos municípios no atendimento às necessidades da população.

A presente pesquisa justifica-se pelo fato de que, nos termos dos tratados e convenções internacionais consensualmente definidos e ratificados pela maioria absoluta dos países filiados ao sistema das Nações Unidas, a educação é aceita como um direito fundamental da pessoa humana e assenta-se sobre o princípio de sua universalização.

Ainda no âmbito dos tratados e das convenções internacionais, todos os Estados-parte assumiram compromissos que são periodicamente aferidos quanto à sua eficácia e efetividade, quer por parte de agências internacionais, quer pelos próprios decisores públicos e pela sociedade civil local, à qual tais ações se destinam.

O fato de o Estado angolano estar enfrentando dificuldades na implementação destes objetivos e metas requer investigação quanto aos fatores que ensejam tais dificuldades, avaliando os mecanismos, os meios e os instrumentos de que se servem o Estado e seus parceiros para assegurar o direito à educação nesse país.

Por fim, academicamente, a pesquisa se justifica pelo fato de que grande parte das pesquisas sobre educação em Angola atribui ao Estado o principal protagonismo na condução das políticas públicas educacionais. O Estado é frequentemente visto como “Todo Poderoso”, agindo sempre em nome do interesse geral para assegurar o direito à educação.

Contudo, a abordagem aqui proposta por nós rompe radicalmente com a perspectiva estado-centrista, vendo nela limitações significativas à compreensão de um processo no qual se mesclam diversos atores, uma multiplicidade de fontes de influência, com grande capacidade de influir sobre o Estado, suas ações e resultados. O Estado, nesta ótica, não é mais o único, ou pelo menos o principal agente, na proposição e implementação de ações públicas.

1.3 Materiais e métodos da pesquisa

Definido que o objetivo desta pesquisa consiste em investigar as condições objetivas do Estado angolano e dos atores sociais para a implementação das reformas educativas, adotando-se como parâmetros os ODMs e os tratados e convenções internacionais ratificados pelo país, o problema foi abordado a partir de uma perspectiva diagnóstica, com forte viés analítico e descritivo.

Considera-se, sobretudo, que as reformas educativas em Angola não são produtos prontos e acabados, que ainda não produziram todos os seus efeitos esperados e que algumas delas estão em fase inicial de discussão, portanto, não se trata de ter apenas um olhar retrospectivo sobre as ações já realizadas, mas ainda de identificar fatores que obstam sua implementação.

Começamos assim por dizer que, de um modo geral, toda pesquisa que se pretende científica tem como ponto de partida um problema, uma necessidade, uma curiosidade, uma inquietação, etc.

Situações e fenômenos que ocorrem no seio da sociedade constituem, amiúde, fatores mobilizadores da mente humana. Ela assim se mobiliza com o intuito de encerrar problemas que assolam o seu cotidiano, tentando encontrar-lhes uma explicação adequada, uma melhor compreensão através da geração de novos conhecimentos, ou até mesmo uma solução efetiva, mediante a aplicação de conhecimentos já disponíveis. A mente humana, pois, em condições de plena razão, não se mobiliza inutilmente senão a propósito da necessidade de compreender, explicar ou solucionar situações frequentemente emergentes ou impostas pela realidade circundante.

Uma experiência com o real pode conduzir o ser humano à percepção imediata de um problema, uma necessidade. Todavia, o conhecimento assim produzido – um saber intuitivo, o “senso comum” ou simplesmente “o bom senso” – não garante uma estrutura segura sobre a qual se possa fundamentar decisões, escolhas da vida, ou mesmo construir soluções eficazes para problemas reais que perturbam a vida na sociedade.

A confiabilidade do conhecimento depende, em parte, do modo pelo qual ele é construído. Um itinerário metodológico adequado a um problema apreendido a partir do real pode conduzir a um saber relativamente mais seguro que aquele produzido pelos processos do “senso comum”. Este caminho faz-se, inicialmente,

operacionalizando um conjunto de ações que compreendem, entre outras, a percepção de um problema real (problemática sentida), sua transfiguração em um problema racionalizado, através da problematização e da formulação do problema em forma de uma pergunta significativa de pesquisa, precisando-lhe o alcance, os conceitos e as generalizações, de modo que o pesquisador progrida em seu empreendimento da busca pela verdade, pela compreensão ou explicação dos fatos e pela solução dos problemas que o inquietam a mente. Uma adequada operacionalização destas ações conduz ao desvelamento de fatores relacionados ao problema racionalizado, elaborando-lhe uma solução preliminar, antecipada: a hipótese, que, ulteriormente, poderá ser submetida à verificação a fim de saber se resiste à prova dos fatos. Daí a fase da análise e da interpretação das informações recolhidas, que levará à confirmação, ou provavelmente à rejeição e mesmo à modificação da hipótese, que encaminhará, enfim, a novas explicações e à sua eventual generalização.

É também nestes termos análogos que Silveira e Córdova (2009, p.31) concebem a pesquisa: “[...] o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos”.

Lehfeld (apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.31) tem o entendimento de que a pesquisa científica seja “[...] a inquisição, o procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os factos que estão inseridos em uma determinada realidade”.

Naturalmente, a construção do saber racional em torno de uma situação ou problema real impõe a adopção de um método adequado e sistemático capaz de orientar a dinâmica das operações do pesquisador em busca da verdade. Considera-se então o método como “o caminho para chegar a um fim, um caminho em direção a um objetivo, ou seja, um corpo de regras e procedimentos para a realização de um propósito” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Sua importância é reconhecida e frequentemente realçada pelo fato de permitir que o conhecimento humano sobre determinados fatos, situações e fenômenos seja cada vez mais desvencilhado dos grilhões da mera intuição ou senso comum, da tradição e do saber emanado de uma autoridade.

Assim posto, reiteramos que o ponto de partida desta pesquisa reside na constatação de um relativo colapso de políticas e programas educacionais no âmbito da implementação dos compromissos afetos à educação traçados pelo Governo de Angola, bem como aqueles que se enquadram nos acordos, tratados e convenções internacionais celebrados nas últimas décadas.

Almejando compreender não só os fatores a ele associados, mas ainda as condições objetivas de que dispõem o Estado angolano e seus parceiros sociais para implementação desses compromissos, surge a necessidade de traçar, mais que isto, elucidar o itinerário metodológico por nós adotado para perseguir as metas previamente estabelecidas. Esta seção realiza, pois, um enquadramento metodológico da pesquisa, elucidando as escolhas, opções, estratégias e outras ações postas em curso para a produção dos resultados esperados.

Deste modo, a pesquisa enquadra-se no conjunto de pesquisas orientadas pela abordagem metodológica *qualitativa*. Por este gênero de pesquisa, entende-se aquela pesquisa que “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.31). Ela tem entre outros propósitos

[...] explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.31).

Esta espécie de pesquisa distingue-se da modalidade empírico-quantitativa por sua prioridade ao sentido que os atores sociais atribuem aos fatos, fenômenos, assim como a seus próprios atos em um determinado meio social. Neste sentido, prescinde da necessidade de enumerar, quantificar os fatos estudados. Ademais, a produção de conhecimento sobre tais fatos se processa mediante a interação direta entre o pesquisador e o objeto de estudo, em oposição à racionalidade que, em nome da “verdade e rigor científico”, estima o processo de produção do conhecimento por meio da polarização da interação entre o autor e o sujeito de pesquisa.

O pesquisador precisa, contudo, estar atento para alguns limites e riscos da pesquisa qualitativa, tais como: excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Dada a natureza do problema proposto, os objetivos por atingir e, particularmente, a natureza da hipótese inicial, esta pesquisa caracteriza-se como uma “pesquisa fundamental”. Esta categoria de pesquisa, distinguindo-se de pesquisa aplicada, que se volta para a resolução de um problema específico presente no seio da sociedade através da aplicação de conhecimentos já disponíveis, é motivada pelo desejo de preencher uma lacuna nos conhecimentos relativos às ações públicas no contexto educacional angolano.

Pelo seu caráter diagnóstico-descritivo e dado que os compromissos educacionais assumidos pelo governo local permanecem válidos para a sua agenda política 2015-2030, os resultados produzidos pela pesquisa, se considerados e aproveitados, podem contribuir para uma maior racionalização e delineamento das ações públicas para esse interstício, otimizando consideravelmente os processos de implementação, reduzindo significativamente os fatores que obstam à sua efetividade, eficácia e eficiência. Trata-se, pois, de um tipo de estudo que, à semelhança dos desta natureza, se destinam, em princípio, a “aumentar a soma dos saberes disponíveis, mas que poderão, em algum momento, ser utilizados com a finalidade de contribuir para a solução de problemas postos pelo meio social” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.86).

Em função dos objetivos propostos, a pesquisa também se qualifica como pesquisa descritiva. Esta modalidade, em essência, privilegia a “[...] descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p.42).

No contexto deste estudo, a adoção desta modalidade visa à descrição das condições objetivas de múltiplas ordens de que dispõem o Estado angolano e seus parceiros sociais para implementação de ações públicas na educação. Este tipo de pesquisa, de acordo com Gil (2002), é muito utilizado por pesquisadores sociais das áreas de educação e psicologia, etc.

Para a determinação teórica e conceitual de uma pesquisa, é básica classificá-la como exploratória, descritiva ou explicativa. Em todo caso, para a sua operacionalização, impõe-se um claro delineamento técnico: a determinação de um conjunto de procedimentos ou estratégias e instrumentos de coleta, tratamento, análise e interpretação dos dados, sejam qualitativos ou quantitativos.

A natureza da hipótese e dos objetivos previamente propostos por esta pesquisa permitem identificar como fontes relevantes de informação os documentos oficiais sobre educação em Angola, e uma base bibliográfica especializada em matéria de ações públicas. Assim, funda-se a pesquisa em uma pesquisa bibliográfica e documental, ambas subsidiadas pela estratégia de análise e interpretação de conteúdo, delineada por Christian Laville e Jean Dionne (1999), e por Laurence Bardin (1977).

Por pesquisa bibliográfica, entende-se aquela pesquisa que se serve de fontes bibliográficas; ou seja, os dados são obtidos a partir de fontes escritas, portanto, de uma modalidade específica de documentos, que são obras escritas, impressas.

Distingue-se a pesquisa bibliográfica da documental pelo próprio fato de que aquela se desenvolve com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2002, p.44).

Fonseca (2002) frisa que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.37).

Para Gil (2002), o tipo mais característico de pesquisa bibliográfica é aquele que se dedica a abordagem da ideologia.

Ainda, de acordo com Fonseca (2002),

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA apud SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p.37).

Em suma, uma pesquisa documental é aquela que se realiza a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos.

Gil (2002) difere a pesquisa bibliográfica da documental nos seguintes termos:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p.45).

A pesquisa documental levada a termo nesta pesquisa se serve de fontes oficiais das instituições ou agências especiais do Estado angolano, nomeadamente dados produzido pelos Ministérios das Finanças, do Planeamento e Desenvolvimento Territorial, da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estatística (INE), combinando-se com dados e informações produzidas por organismos multilaterais, notadamente o Banco Mundial, agências do Sistema das Nações Unidas (Unesco, Unicef, PNUD, etc.), União Africana e outras organizações com presença no cenário nacional angolano.

No centro da análise do conteúdo das fontes selecionadas reside a intenção de explorar o conteúdo específico relativo aos compromissos que engajam Angola, sua implementação no setor educacional. Trata-se dos compromissos presentes nos acordos, convenções, tratados e nas recomendações de conferências regionais e internacionais sobre educação. Busca-se, neste caso, aferir, no âmbito da prática, a

efetividade dos mesmos, a natureza das políticas, estratégias, instrumentos de ação adotados para a sua consecução, os mecanismos e o aparato institucional instituídos para tal.

Assim, entre os instrumentos empregados para a coleta de dados necessários à verificação da hipótese incluem-se o roteiro de pesquisa. De acordo com Gerhardt et al. (2009, p.37), roteiro “[...] é uma lista dos tópicos que o entrevistador deve seguir durante a entrevista. Isso permite uma flexibilidade quanto à ordem ao propor as questões, originando variedade de respostas ou até mesmo outras questões”. O roteiro aqui utilizado foi construído à base dos objetivos, do problema bem como da hipótese inicial.

Paralelo ao roteiro, fez-se necessário o uso de um diário de campo. Este é igualmente um dos instrumentos de coleta de dados utilizados para anotações dos aspectos importantes apreendidos em relação ao objeto de estudo no local e ao longo da pesquisa de campo. Diz-se que

Roteiro é um instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador em seu dia a dia. Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos. (FALKEMBACH apud GERHARDT et al., 2009, p.72).

Conforme acima consignada, as ações da etapa inicial da pesquisa foram registradas no diário de campo. Quando viajamos do Brasil a Luanda, para fins de pesquisa, procuramos imediatamente estabelecer um primeiro contato com os potenciais informantes da pesquisa. Tendo estes sido previamente definidos, dirigimo-nos à estrutura central do Ministério da Educação a fim de identificá-los, conhecê-los pessoalmente para, então, emitir um convite à participação dos interesses da pesquisa.

A dinâmica do trabalho de recolhimento de dados junto a locais de pesquisa requereu a adoção de uma estratégia ou técnica adicional de coleta de informações: a observação direta.

Estudiosos em metodologia de pesquisa concebem a observação como uma técnica na qual o pesquisador emprega os sentidos para apreender os fatos do cotidiano. Em essência, ela consiste em ver, ouvir, analisar, anotar, descrever e

explicar os fatos, variando sua finalidade segundo a tradição de pesquisa (GERHARDT et al., 2009; POUPART et. al., 2008; GIL, 2000; LEVILLE; DIONNE, 1999).

Poupart et. al. (2008, p.255), baseando-se em Chapoulie (1984), menciona que

[...] a observação, enquanto procedimento de pesquisa qualitativa, implica a atividade de um pesquisador que observa pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos pelos quais se interessa, sem reduzir-se a conhecê-los somente por meio das categorias utilizadas por aqueles que vivem essas situações.

O gênero de observação que Poupart et al. refere caracteriza-se pelos seguintes aspectos: é uma técnica direta de pesquisa, por haver um contato com informantes de pesquisa; é uma observação não-dirigida, pois o pesquisador não intervém na situação sob observação; e trata-se de uma análise qualitativa, uma vez que não entra em jogo uma quantificação numérica para enumerar a frequência dos comportamentos, mas, sim, a descrição e compreensão da situação.

A técnica de pesquisa acima consignada teve sua operacionalização durante a pesquisa de campo, que se desenvolveu em duas fases. A primeira, destinada a visitas técnicas, para o estabelecimento de primeiros contatos; e a segunda, consistindo na aplicação das entrevistas. Por pesquisa de campo, entende-se

[...] um método que permite produzir dados a partir de observações sobre um meio social determinado, incluindo a coleta e análise de materiais documentais (arquivos, jornais, documentos pessoais), de depoimentos de informantes-chaves e de entrevistas (POUPART et al., 2008, p.258).

O primeiro momento da pesquisa serviu-nos também para conhecer a estrutura que compõe o MED, as direções ou departamentos a que pertencem nossos informantes da pesquisa dentro da estrutura central ministerial.

O diário de campo foi utilizado para anotar os nomes dos Diretores nacionais, dos Secretários de Estado e seus assessores, dos representantes de organismos multilaterais com presença no cenário educacional nacional, anotando os respectivos contatos, endereços e setores a que pertencem, para fins de entrevista presencial.

Durante seis meses de rotina e interação com o pessoal do MED registramos a dinâmica dos trabalhos que envolvem seu dia a dia laboral. Essa

dinâmica é marcada por intensas atividades a ponto de deixar os informantes da pesquisa quase sem tempo útil para atender às solicitações de pesquisa. Em vista dessa rotina, as entrevistas marcadas eram frequentemente proteladas para dias quase incertas. Era necessário a cada dia pegar o celular e ligar para consultar suas agendas de tempos exíguos.

A morosidade na conceição de entrevistas e na liberação de documentos solicitados pelo pesquisador explica-se, contudo, além do reduzido tempo que dispõem os sujeitos informantes da pesquisa, pela reduzida relevância que se atribui à pesquisa acadêmica e pela falta de cultura de pesquisa no país, pois, frequentemente, éramos questionados se trazíamos conosco algum projeto ou proposta de educação factível de serem apreciados pelo Conselho de Direção do MED, ou nossa intenção se circunscrevia apenas à coleta de dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

Dada a nossa resposta, a tramitação do documento de solicitação de autorização da pesquisa se processava a um ritmo assaz moroso. Precisamos, por exemplo, aguardar por dois meses para obter a anuência da então Sr. Ministra da Educação para a realização da pesquisa. Por outro lado, o interesse dos informantes da pesquisa em conceder entrevistas era mínimo. Alguns manifestando certo receio em fazê-lo, julgando que as informações a conceder fossem revertidas em sua própria despromoção do cargo, mesmo havendo-lhes compartilhado antepadamente o real propósito da pesquisa.

A pesquisa documental aqui levada a termo, não obstante sua grande importância, não descartou o recurso direto às pessoas que pudessem conceder informações pertinentes à pesquisa. A adoção de um roteiro de pesquisa fez-se então acompanhar da necessidade de coletar os dados primários pela aplicação de entrevista.

A seleção dos informantes-chaves da pesquisa obedeceu ao critério da “amostragem não-probabilística”. Este critério seletivo impõe que a escolha dos indivíduos pesquisados não se sujeite a procedimentos rígidos estatísticos, como se dá na amostragem probabilística (GIL, 2002). Designa-se por amostra probabilística aquela que exige que todos os elementos da população tenham uma oportunidade

conhecida e não-nula de integrar a amostra (LAVILLE; DIONNE, 1999), avesso ao tipo adotado para este estudo.

A determinação da amostra da pesquisa orientou-se pelo princípio da intencionalidade, formada em função de nossas necessidades de pesquisa. O critério de representatividade é, nesse caso, mais qualitativo do que quantitativo.

Tal qual o roteiro, adotou-se a entrevista como uma das estratégias de coleta de dados primários, por considerar ser

[...] uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada (GERHARDT et al., 2009, p.72).

Visto ser a entrevista uma técnica usual no processo de recolhimento de dados qualitativos, optamos por construí-la de forma semiestruturada, reduzindo o caráter estruturado da entrevista, tornando-a, pois, menos rígida. Este gênero de entrevista se caracteriza por permitir um quadro de questões abertas feitas verbalmente numa ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento. Por outro lado, ela deixar que o entrevistado formule uma resposta pessoal, obtendo-se assim uma ideia melhor que este realmente pensa. Ademais, permite a padronização das questões, porém, sem impor opções de respostas.

Em função da hipótese e de outros interesses da pesquisa e dado o próprio caráter do gênero da entrevista adotada, organizamos um conjunto de perguntas sobre o tema em questão, grande parte delas de forma aberta, dispostas em um roteiro específico, conferindo ao entrevistado maior autonomia para que se expressasse livremente sobre assuntos que iam surgindo como desdobramentos do tema principal.

Os entrevistados foram achados em seu local de trabalho e as entrevistas se desenrolaram em seus respectivos escritórios. Munido de um gravador, todas as entrevistas foram concedidas verbalmente e consignadas com este instrumento, possibilitando seu tratamento posterior.

Em nossa primeira fase de coleta de dados documentais, procuramos efetuar um primeiro contato com alguns potenciais informantes-chaves, através de visitas técnicas à Estrutura Administrativa Central do Ministério da Educação, em Luanda, e à Direção Provincial de Educação, respectivamente das províncias de Cabinda e do Cunene, momento em que também buscamos anunciar antecipadamente o nosso interesse pela realização futura da pesquisa de campo.

A adesão satisfatória obtida por parte destes permitiu-nos desenhar uma estratégia de amostragem, na qual foram definidos como informantes-chaves da pesquisa os Diretores Nacionais de Educação (Educação Infantil, Educação Geral, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Direção Nacional de Avaliação e Acreditação), Diretor do Instituto Nacional de Formação de Quadros, Secretário de Estado da Educação Pré-escolar e Ensino Primário. Estes informantes constituem elementos de grande interesse da pesquisa pelo fato de se acharem, antes de mais, na instância central de proposição e formulação de ações públicas destinadas ao setor da educação, sendo igualmente responsáveis pela articulação das relações entre o Executivo central do Estado, Ministério da Educação e as Direções locais de Educação.

Para compreender o modo pelo que as ações públicas são apropriadas pelos executores e beneficiários finais, impôs-se-nos a necessidade de auscultação aos indivíduos situados no microcontexto das ações públicas: as Direções Provinciais de Educação. Para tal, a pesquisa interessou-se pelas províncias de Cabinda e do Cunene, uma, região mais ao norte, e outra ao sul do país.

Entre as características similares a ambos os locais está o fato de se situarem imediatamente em regiões fronteiriças, com forte contato com os países vizinhos. Ambas juntas limitam Angola diante de três países: República do Congo, República da Namíbia e República do Congo Democrático. Enquanto a província de Cabinda limita o território nacional diante das duas Repúblicas do Congo, a do Cunene o faz diante da Namíbia.

Porque a situação educacional e social dos países vizinhos é relativamente mais favorável que a do lado de Angola, as populações residentes nos municípios e comunas adjacentes às fronteiras recorrem a estes países em busca de uma melhor educação para seus filhos. Mesmo, às vezes, residindo no território nacional, as

populações preferem atravessar a cada dia a fronteira para frequentar as escolas do país vizinho. Este fenômeno é apontado como um dos fatores que condicionam a implementação de ações públicas em educação, não só nestas regiões, mas também nas demais com características análogas.

Ao fator melhor situação educacional e social dos países vizinhos agrega-se o fenômeno da transumância que marca a província do Cunene. A região é constantemente fustigada pela seca, fato que, ao longo do ano, força as populações a abandonar suas terras para encontrar algum alívio na vizinha República da Namíbia.

A baixa precipitação da chuva na região causa uma constante falta de água necessária à subsistência das populações, do seu gado e suas culturas agrícolas. A população da região é majoritariamente pastoril, visto que a prática da agricultura carece de acesso à água. A escassez do líquido precioso arremessa anualmente milhares de famílias para outro país onde, conseqüentemente, as crianças encontram alguma possibilidade de frequentar a escola.

Um fato digno de realce ainda nesta província é o que toca à política educativa da República namibiana. A política de seguridade social articula-se com a política educativa, e ela estende-se às populações em condição de transumância, imigrantes ou deslocados. A manutenção das transferências dos benefícios sociais impõe que seus beneficiários mantenham as crianças na escola com a requisição de uma frequência considerável. Esta política, por seu caráter inclusivo, torna o país mais atrativo em comparação com as condições sob as quais as crianças e seus parentes vivem no território angolano.

Estes e outros fatores devem condicionar sobretudo a implementação de ações públicas nessa região. Daí a necessidade de compreender fatores associados aos desafios da implementação dessas ações na região.

Por fim, a seleção das províncias ficou condicionada pela imposição de recursos financeiros disponíveis. Sem uma linha de financiamento da pesquisa quando da realização da pesquisa de campo, limitamo-nos a uma amostra constituída por apenas três províncias: Luanda, Cabinda e Cunene. Luanda, pois é a sede do Executivo ministerial; Cabinda e Cunene, pelas condições de hospedagem

que nos foram proporcionadas para o desenvolvimento do processo de coleta dos dados pertinentes à pesquisa.

A coleta de informações então se realizou meses depois do primeiro contato mantido com os entrevistados. Num espaço de seis meses percorremos as três províncias para colher as informações pertinentes à pesquisa. Não obstante os empecilhos impostos pelas condições de mobilidade e acessibilidade dos informantes da pesquisa, foi possível realizar as entrevistas e a recolha dos dados documentais.

Para análise e interpretação dos dados, procedeu-se, antes de tudo, à transcrição e organização das entrevistas, dispondo o seu conteúdo segundo a fonte informante. Daí um estudo minucioso do conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurando-lhes o sentido, captando-lhes as intenções, comparando, avaliando e descartando o acessório, reconhecendo o essencial e selecionando-o em torno das ideias principais. Em essência, a pesquisa se serviu da análise de conteúdo.

O conteúdo obtido foi submetido a decomposição, fazendo um recorte do conteúdo em unidades de análise (elementos), também designadas por unidades de significação, ou simplesmente unidades de registro, que são posteriormente reagrupadas ou organizadas no interior das categorias de análise criadas para a reestruturação do conteúdo, seguindo-se então ao estudo dos resultados assim adquiridos.

O recorte de conteúdo aqui feito é do tipo que se prende às estruturas gramaticais. Este gênero de recorte privilegia a seleção de frases ou orações que se conectam diretamente com o objeto de estudo, em nosso caso, ação pública na educação angolana.

Uma vez organizadas as unidades de registro ou de significação e dispostas sob as respectivas categorias de análise, elas são vistas em função de sua situação no conjunto do conteúdo tratado.

Uma tarefa igualmente importante aqui realizada diz respeito à definição das categorias analíticas. Por categoria de análise, entendem-se as rubricas sob as quais se organizam as unidades de significação, elementos de conteúdo organizados em função do parentesco de sentido. Assim, para fins deste estudo,

valemo-nos do “modelo misto” de definição de categorias de análise. Por este modelo “as categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise apontará” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.219).

Estabelecidas as categorias analíticas, procede-se a uma análise e interpretação qualitativa de conteúdo. Este ofício apoia-se numa estratégia de “Emparelhamento”, que, em essência, consistem em associar os dados recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compará-los” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.227).

Essa estratégia supõe a presença de uma teoria sobre a qual o pesquisador apoia-se para imaginar um modelo do fenômeno ou da situação em estudo. Cumpre-lhe em seguida verificar se há verdadeiramente correspondência entre essa construção teórica e a situação observável, comparar seu modelo lógico ao que parece nos conteúdos, objeto de sua análise. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.227).

O modelo ou estratégia de análise e interpretação de dados aqui levado a termo se vale fundamentalmente do aporte teórico da Sociologia da Ação Pública, delineada por Pierre Lascoumes e Patrick Le Galès, já consignada no capítulo teórico.

Com base em escolhas destas opções ou decisões relativas ao método de pesquisa, técnicas e instrumentos de coleta, análise e interpretação dos dados, encerra-se o estudo com uma conclusão, pronunciando-se sobre o valor da hipótese, elaborando um esquema de explicação significativo, precisando-lhe o alcance bem como os limites para horizonte novos que se abrem à curiosidade dos pesquisadores e pesquisas futuras.

1.4 Estrutura e organização do trabalho

Quanto à organização do trabalho, ele se desenrola através da seguinte estrutura: inicialmente, uma breve apresentação do próprio pesquisador e de sua trajetória acadêmica, relatando simultaneamente o processo de formulação da proposta de pesquisa, as mudanças sofridas até a sua estruturação final, passando para a descrição do percurso feito em busca do aporte teórico através das disciplinas do plano curricular do curso.

Em seguida, uma introdução, que consiste na apresentação dos fatos históricos, políticos, sociais, econômicos e educacionais relativos ao contexto angolano e que balizaram a construção da pesquisa. Ainda nesta seção, apresentam-se o problema de pesquisa e sua formulação em pergunta norteadora de pesquisa, além do objetivo geral e os objetivos intermediários concebidos em termos de metas parciais, a hipótese inicial, as razões social e acadêmica que impulsionaram o empreendimento do trabalho e, por fim, a enunciação sumária dos métodos e procedimentos de que nos servimos para a análise e tratamento de dados e informações pertinentes.

Então, abre-se a primeira seção, usualmente designada por “seção teórico-conceitual”, visando essencialmente ao enquadramento teórico de nosso objeto. Nela são apresentados os principais conceitos e termos que buscam elucidar o objeto de estudo, como Estado, Estado máximo e mínimo, nação e Estado-nação, as variadas concepções ou versões de globalização, seus processos e impactos na configuração dos Estados-nação. Esses impactos são também analisados do ponto de vista econômico, social e cultural, realçando o seu papel na transformação das condições locais dos países e dos indivíduos particulares.

É de realçar, no entanto, que a recorrência às teorias que têm por objeto o Estado, sociedade e política, entre outros, não tem por intencionalidade o esgotamento das perspectivas teóricas sobre tais termos. Pelo contrário, o intento gravitou a mera necessidade de elucidar sucintamente os conceitos que embasam o objeto, dando-nos uma compreensão do seu teor.

Com base na obra *Sociologia da Ação Pública*, apresentamos o conceito de ação pública, sua distinção da noção de políticas públicas. Conceitos relacionados ao de ação públicas, como “governança”, “implementação”, assim como os modelos analíticos empregados pelas ciências sociais para o estudo da ação pública são abordados de forma sintética.

A segunda seção se dedica à contextualização da República de Angola – consequentemente da pesquisa em si –, situando-a segundo os aspectos demográficos, geográficos, políticos, econômicos, sociais e culturais. A seção ainda põe a tônica sobre o processo histórico e sobre as transformações que ensejaram a configuração do Estado angolano, seu sistema político e econômico, com impactos

reais sobre diversos setores da sociedade, desvelando assim as principais circunstâncias que terão forçado a inflexão dos rumos do país, particularmente os da educação, no período pós-guerra.

A penúltima seção consiste na análise de iniciativas de ação pública na educação angolana em diferentes períodos históricos, culminando com o mapeamento dos acordos, tratados e compromissos internacionais e locais afetos à educação assumidos pelo Estado angolano. Nesta seção, busca-se essencialmente compreender a natureza dos compromissos com que o país se compromete, sua implementação e o impacto produzido. Os principais atores sociais envolvidos nos processos decisórios e de implementação das ações públicas na educação são postos em destaque.

Por fim, o estudo encerra-se com uma quarta seção, que se reserva à apresentação das principais opções metodológicas adotadas para o desenvolvimento do estudo, a análise e apresentação dos principais resultados obtidos, a avaliação da hipótese inicial e, por fim, a apresentação das conclusões sobre o estudo, e indicação das principais contribuições para eventuais trabalhos no futuro.

CAPÍTULO I – SOCIOLOGIA DA AÇÃO PÚBLICA

Com a revisão constitucional de 1992, Angola torna-se um Estado democrático de Direito, reafirma o reconhecimento dos cidadãos como portadores de direitos fundamentais, além de deveres. Nesse contexto e ao longo das décadas subsequentes, o país procede à ratificação de diversos dispositivos jurídicos internacionais: acordos, tratados e convenções internacionais afetos aos direitos humanos, colocando progressivamente o país nos trilhos dos compromissos da órbita internacional. Não obstante a assunção dos compromissos supranacionais, sua materialização tem se deparado com percalços de ordem diversa, desde político, econômico-financeiro, social, cultural, até aos condicionantes impostos pelos processos produzidos pela modernidade Ocidental e que têm permeado as sociedades contemporâneas, como os processos de globalização. Daí que se pode concordar com Bobbio (2004) em que o grande problema relacionado com os direitos humanos, ou seja, o grande desafio com o qual se deparam os Estados-nação contemporâneos não reside tanto no reconhecimento dos direitos, mas na sua proteção ou realização. É relativamente fácil reconhecer os direitos humanos como bens, valores, fins ou metas desejáveis e transpô-los nos ordenamentos jurídicos do país. Hercúleo processo é, no entanto, a sua materialização, a implementação ou tradução desses direitos ou compromissos em ações concretas, efetivas, eficazes e eficientes, cujos impactos na vida das populações sejam tangíveis e suscetíveis de mensuração.

No mundo contemporâneo não é mais possível ignorar a ideia de que a fruição dos direitos fundamentais do homem, isto é, o acesso a tais, particularmente os direitos econômicos, sociais e culturais como educação, saúde, moradia, transporte, trabalho, meio ambiente, previdência social e patrimônio histórico, depende grandemente de uma adequada implementação de políticas públicas. Aliás, lê-se, por um lado, na carta Magna angolana, que constitui dever do Estado angolano a promoção e garantia do bem estar social dos cidadãos, independentemente de sexo, orientação político-ideológica, status social, religião, etc.; que entre os desafios com que se depara o Estado incluem-se a construção de uma sociedade livre, democrática, pacífica e socialmente próspera (ANGOLA, 2010). Para tal, torna-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas com reais impactos na transformação das condições de vida das populações que por longo tempo viram seus direitos privados. Políticas públicas, nesse sentido, designam ações produzidas ou conduzidas por uma autoridade investido no poder (só ou em parceria) visando a solucionar um dado problema do interesse público ou comum. Referem-se a “ações coletivas que participam da criação de uma determinada ordem social e política, da direção da sociedade, da regulação de suas tensões, da integração dos grupos e da resolução dos conflitos” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012, p.32).

Entretanto, os autores da obra *Sociologia da Ação Pública*, Pierre Lascoumes e Patrick Le Galès, professores do renomado Instituto de Estudos Políticos de Paris, sustentam, logo no início da obra, que “o modelo clássico das políticas conduzidas por uma administração estatal centralizada, que atua em setores bem delimitado, está completamente ultrapassado” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012, p.). Na ótica dos autores, três fatores participam da fragmentação desse modelo, a saber: a multiplicidade dos níveis de ação espacial dos Estados, a proliferação das fontes de influência que extrapolam as fronteiras territoriais dos Estados-nação (alianças entre regiões fronteiriças, integração regional e o crescente papel das organizações internacionais) e, por fim, os processos de globalização que têm sido acompanhados pela emergência e desenvolvimento de grandes empresas e instituições financeiras internacionais, assim como advogados e consultores que

contribuem para introduzir nas políticas públicas mecanismos de mercado, privatizações, parceiras público-privadas ou métodos de gestão corporativa.

Em razão disto, a expressão *política pública* tem sido cada vez mais abandonada em benefício do conceito *ação pública*, que abarca feixes de interações entre distintos níveis e atores que participam do processo de configuração de ações públicas orientadas para a resolução de problemas públicos. Tomando em conta esta realidade, os autores defendem a tese segundo a qual “o Estado não tem mais o domínio de um jogo que se tornou essencialmente coletivo” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012, p.33). A complexidade de níveis, de formas de regulação e de redes de atores tem forçado uma revisão das concepções estatistas de intervenções públicas em favor de sistemas de análise muito mais abertos. Acomodando-se à esta ótica teórica, a presente pesquisa interessa-se em compreender os níveis, as formas de regulação e as redes de atores que estruturam o sistema social de ação pública nos processos de execução de políticas públicas educacionais no contexto angolano.

De uma forma geral e sucinta, “política pública” é quase sempre definida como sendo um programa de ação governamental desenvolvida com o fim de enfrentar um problema de interesse geral. Um vasto número de estudiosos das atividades estatais concebe política pública sob esta perspectiva. Com base nela, as definições dadas a essa ação tendem sempre a realçar o poder público como o grande ou mesmo o único protagonismo na condução dos processos de regulação social e política, se bem que vivemos todos hoje em sociedades modernas que se tornaram assaz complexas e culturalmente heterogêneas. Os autores de “Sociologia da Ação Pública”, em contraste, ao propor uma perspectiva analítica, na qual o Estado se torna um ente no seio de diversos outros atores sociais em espaços concorrenciais, concebem um modelo de análise de ação pública (o pentágono da ação pública) que abarca um conjunto de cinco elementos a considera na tarefa de análise sociológica de uma ação pública. Estes elementos estão articulados entre si: autores, representações, instituições, os processos e os resultados.

Por “autores”, entendem-se indivíduos singulares ou coletivos, guiados por interesses materiais ou simbólicos, caracterizados por serem dotados de recursos, possuírem autonomia, estratégias e capacidades de fazer escolhas. Por

“representações”, os espaços cognitivos e normativos que dão sentido às ações dos autores, as condicionam e as refletem. Às “instituições” se designam normas, regras, rotinas, procedimentos que governam as interações. Chamam-se processos as formas de interação e suas recomposições no tempo. Eles justificam as múltiplas atividades de mobilização dos atores individuais e coletivos. E, enfim, os “resultados”, referem-se aos impactos produzidos pela ação pública.

Como se organiza e se governa uma sociedade, e qual é a divisão do trabalho entre as regulações políticas, econômicas e sociais, são questões que sempre estiveram presentes nas proposições de análise de políticas públicas. A ciência política e a sociologia apresentam perspectivas contrastantes com este respeito, o que gera uma tensão entre elas. Tendo como ponto de partida o Estado, a ciência política atribui um papel primordial a esta entidade e aos indivíduos por ela investidos no poder (os governantes) na organização e condução da sociedade. O Estado é apresentado como o principal condutor das ações que organizam e presidem à sociedade. Sob esta ótica, as decisões políticas são tomadas a partir do topo do Estado, isto é, das instâncias superiores da administração estatal. Assim ocorre pois as políticas públicas são encaradas do ponto de vista da redistribuição pelo Estado e dos embates entre os atores que a ele estão vinculados, ou a partir da vontade de transformar a sociedade pelo Estado, pelo voluntarismo dos líderes políticos que atuam em nome de valores e objetivos. Esta perspectiva é essencialmente estado-centrista e privilegia o raciocínio *top down* (de cima para baixo) na racionalização e desenvolvimento das ações públicas (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012).

Diversamente deste olhar teórico, a segunda perspectiva, ancorada em sociologia, sustentada portanto pelos sociólogos, tem como ponto de partida as interações entre os indivíduos, os inter-relacionamentos, os mecanismos de coordenação, a formação de grupos, as regras do jogo, os conflitos. Seu interesse particular é pelos fatores de transformação, pelos grupos de interesse e pelos movimentos sociais que são poderosos atores nas transformações das políticas públicas e nas contestações da ordem pública. Esta ótica privilegia o raciocínio *bottom up* (de baixo para cima).

Frente aos processos que permeiam as sociedades modernas, cuja intensificação tem conduzido à reestruturação do Estado, a ótica mais estatocentrista das ações públicas desaparece em virtude do que os autores da obra em alusão denominam por “sociologia política da ação pública”.

O método de análise dessa disciplina baseia-se em três grandes rupturas com paradigmas tradicionalmente consolidados na análise de políticas públicas. A primeira, sugere o abandono da crença no *voluntarismo político*, que proporciona popularidade aos líderes, partidos ou tecnocratas, apresentados como benfeitores do povo, sempre agindo em nome do interesse público. A segunda – a *unicidade do Estado* –, recomenda a superação da ideia do Estado, homogêneo, imparcial, racional, detentor do monopólio das políticas públicas, em benefício da ideia de que a estrutura administrativa estatal que é fortemente influenciada por grupos de pressão que defendem seus interesses (materiais ou simbólicos) diante das burocracias, com a capacidade de bloquear as decisões públicas.

Outro tema relevante desenvolvido pelos autores da sociologia política da ação pública é o da “governança”. A temática fundamenta-se nas falhas do governo, no fracasso das políticas clássicas, na proliferação de novas formas de trocas e de organização. Etimologicamente, o termo deriva do latim medieval, designando “um processo de coordenação de atores, de grupos sociais e instituições para atingir as metas discutidas e definidas coletivamente” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012, p.59). A governança vincula-se também às dinâmicas multi-atores e multiformes que propiciam a estabilidade de uma sociedade, de um regime político, sua orientação e sua capacidade de assegurar serviços e garantir a legitimidade.

Com a difusão à escala mundial dos processos de globalização, cujo impacto político acelera a ruptura com a concepção clássica de Estado, o tema da governança acentua sua importância. A intensificação dos intercâmbios entre Estados, pessoas, bens e serviços, propicia a multiplicação de influências e de interdependências transfronteiriças, conduzindo a uma profunda transformação tanto em relação ao exercício do poder político como à orientação das ações públicas. Ela reforça as interdependências entre os principais atores, sobretudo econômicos, militares, políticos, inclusive as ONGs. Ao deslocarem a formação das escalas espaciais, reforçam a fragmentação das instituições estatais. Não obstante o

sistema interestatal não possui governo, nem centro político, as representações, as regras são elaboradas e propagadas à escala mundial, estruturam-se os modos de resolução de conflitos, aparecem as regulações – uma forma de governança se desenvolve nas práticas adotadas. Face a este contexto, “O Estado perdeu sua centralidade e o monopólio (relativo) no processo de ação pública diante das redes de ação que se organizam em diferentes níveis e do jogo de atores [...]” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012, p.61).

Para além do tema de governança, os autores franceses interessam-se também pela temática da implementação das ações públicas. Partindo da constatação da relativa perda do protagonismo do Estado na orientação das ações públicas, a partir dos anos 1970, os sociólogos inverteram o foco analítico das políticas públicas, desenvolvendo abordagens empíricas focadas na implementação das atividades governamentais, com o fim de compreender as consequências de suas ações.

Nos EUA primeiro, depois, em França, desenvolveu-se uma abordagem *bottom up* (de cima para baixo). Partindo dos executores e beneficiários dos programas públicos, a abordagem visa a compreender, de forma ascendente, a variedade de dinâmicas suscitadas pelas ações públicas e os obstáculos ao seu desenvolvimento. Assim, analisar a implementação significa “interessar-se pela forma com que um programa público é apropriado e não apenas pela forma como ele foi concebido e estruturado” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012, p.65).

É essencialmente importante desenvolverem-se análises da execução das ações públicas, porquanto “a realidade social de uma ação pública se situa essencialmente na implementação e suas consequências, e que, fora disso, só se perceberá os anúncios políticos mais ou menos voluntaristas, cujos efeitos serão apenas simbólicos” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012, p.66). O processo analítico parte do diagnóstico das falhas das ações públicas, isto é, da análise do fracasso, e orienta-se para a compreensão de seu processo de implementação. Pesquisas dedicadas a este processo procuram essencialmente compreender por que, mesmo diante de grandes investimentos públicos, as ações públicas colapsam no âmbito da execução, fazendo com que perdurem os problemas públicos. Do mesmo modo a presente pesquisa, partindo da identificação do fracasso das ações públicas no

contexto educacional angolano, procura compreender as condições objetivas que o Estado angolano e seus parceiros dispõem para a implementação dos compromissos afetos ao direito à educação.

A avaliação dos limites e fracassos da ação pública expõe as fragilidades do modelo *top down* e das abordagens estado-centradas. Em essência, ela evidencia que, por equívoco, associamos ação pública a um programa diretivo naturalmente dotado de autoridade e legitimidade. No entanto, a ação pública não se refere a um comando autônomo, de ordem transmitida sem nenhuma interferência, e que resultaria numa mobilização imediata de todos os atores públicos envolvidos. Portanto, seu potencial transformador – quase instantaneamente – do real para produzir soluções para problemas públicos se revela muito limitado.

Os defeitos ou fracassos da implementação das ações públicas são geralmente interpretados sob três perspectivas: *inefetividade*, *ineficácia* e *ineficiência*. Por “inefetividade”, entende-se um defeito de implementação, no qual as ações de intervenção concretas não são realizadas segundo as diretrizes previamente estabelecidas. A ausência de um decreto para a regulamentação das disposições legislativas em vigor, ou a não transcrição das diretivas, por exemplo, podem estar na base do fracasso de um programa público.

Um programa público pode ser considerado como “ineficaz”, quando os resultados ou impactos produzidos são irrelevantes, em comparação com os esperados.

Por fim, a “ineficiência” se baseia numa avaliação econômica. Refere-se à relação entre o volume de investimentos realizados para produzir um programa e os impactos obtidos. Ou seja, pode qualificar-se como “ineficiente” um programa cujos níveis de investimento financeiro são desproporcionais aos impactos por ele produzidos.

A análise da implementação da ação pública não se preocupa nem se contenta apenas em identificar as falhas ou fracassos das decisões públicas, antes, tendo como ponto de partida o insucesso das decisões, as esperanças frustradas, avança para o desenvolvimento de uma “análise compreensiva de sua execução”, isto é, analisa também o modo com que uma ação pública é apropriada tanto pelos executores como pelos destinatários, beneficiários da ação. De uma outra

perspectiva, a análise da execução da ação pública “[...] não consiste em fazer juízos de valor sobre o sucesso ou fracasso, mas de extrair leis gerais sobre os processos de ação pública, sobre suas dinâmicas, ainda que não tenham sido atendidas” (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012, p.83). Ela se dedica à descrição do conjunto de atividades de apropriação da ação pública, isto é, o modo de produção de sistemas locais de ação pública para construir uma ação pública nacional. Portanto, trata-se da descrição das mudanças que a ação pública se propõe a introduzir.

Se existe um espaço social específico para a implementação, é porque os “projetos” e os “programas” governamentais são portadores de muitas ambiguidades: seus objetivos frequentemente são vaporosos, os interesses protegidos são contraditórios, os meios atribuídos são imprevisíveis, a repartição das competências é pouco ou mal fixada. E é sobre a base dessa deficiente repartição de competências que os atores constroem sua interpretação e sua mobilização: quais as ações a serem realizadas? E em que prioridade? (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012, p.82).

A implementação refere-se, portanto, a feixes de ações heterógenas, cognitivas e normativas, que articulam dinâmicas internas das organizações e um conjunto de negociações externas.

1.1 Globalização política e seus impactos nos Estados nacionais

A globalização é um fenômeno complexo, multifacetado, multinível e pluridimensional, por isso não é fácil de se encontrar uma única definição ou significado que capture e expresse a totalidade dos conjuntos diferenciados de relações sociais, experiências e práticas humanas que o fenômeno envolve. Em termos simples, pode dizer-se que não há uma definição consensualmente aceita sobre o fenômeno da globalização, com a qual se possa expressar tanto a complexidade dos distintos processos que a constituem como os efeitos por eles produzidos nas diferentes dimensões da vida.

Não obstante a dificuldade de se atribuir uma definição que seja exata e completa, a análise de alguns de seus principais traços tem levado a que se considerem algumas noções básicas. Habermas (1995, p.98) considera a globalização como “transgressão, a remoção das fronteiras, e portanto representa

uma ameaça para aquele Estado-não que vigia quase neuroticamente suas fronteiras”. Anthony Giddens (1990) definiu a globalização como “a intensificação das relações mundiais que ligam localidades distantes, de tal maneira que os acontecimentos locais são moldados por eventos que estão a muitos quilômetros de distância e, vice-versa”.

Sendo feixes diferenciados de relações sociais, a globalização é um vasto e intenso campo de embates entre Estados, grupos e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos, Estados e interesses subalternos, por outro lado, por isso há vencidos e vencedores. À luz disto, Boaventura de Sousa Santos (2010, p.438) define a globalização como “o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende sua influência a todo globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”.

Para explicar as discrepâncias de poder que se constroem em torno do sistema político mundial, Santos distingue quatro formas ou processos de globalização que dão lugar a dois modos de produção de globalização. Estes processos são designados por localismo globalizado, globalização localizada, cosmopolitismo insurgente e subalterno e patrimônio comum da humanidade.

Enquanto juntos os dois primeiros processos de produção da globalização dão origem ao que se denomina “globalização hegemônica”, também chamada “globalização neoliberal”, globalização de cima para baixo, também concebida como a versão mais recente do capitalismo e imperialismo globais, os dois processos subsequentes, operando juntamente, produzem o segundo modo de produção de globalização, “globalização contra-hegemônica”, “globalização alternativa”, globalização de baixo para cima.

Por “localismo globalizado”, entende-se

O processo pelo qual determinado fenômeno, entidade, condição ou conceito local é globalizado com sucesso, seja a transformação da língua inglesa em língua franca, o ajustamento estrutural, a globalização do *fast food* ou adaptação mundial das leis de propriedade intelectual dos EUA (SANTOS, 2010, p.438).

Neste modo de produção da globalização hegemônica, a ação globalizador assenta-se na difusão da influência do vencedor de uma disputa pela apropriação ou valorização de recursos, pelo reconhecimento hegemônico de uma dada diferença cultural, racial, sexual, étnica, religiosa ou regional, ou pela imposição de uma

(des)ordem internacional. Neste sentido, o vencedor dessa disputa arroga-se o direito de estabelecer e ditar os variados comandos respeitantes aos termos, critérios ou exigências de integração, da competição, negociação e da inclusão ou exclusão.

Ao segundo processo de produção da globalização hegemônica se chama *globalização localizada*. Este processo refere-se aos efeitos específicos nas condições de vida das populações locais, ou seja, a localização das consequências dos comandos, práticas e imperativos transnacionais produzidos pelos localismos globalizados. Diante desses imperativos supranacionais, as localidades são impelidas a acomodarem as condições internas às exigências impostas por tais imperativos, devendo estas ser desintegradas, marginalizadas, excluídas, desestruturadas e, eventualmente, reestruturadas sob a forma de inclusão subalterna.

Entre diversos reflexos virtuais produzidos por tais globalismos localizados no âmbito das localidades enceram: a extinção do comércio tradicional e da agricultura de subsistência como parte do “ajustamento estrutural”; a criação de enclaves de comércio livre ou zonas francas; desflorestamento e destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa; o uso turístico de tesouros históricos, lugares ou cerimônias religiosas, artesanato e reservas naturais à disposição da indústria global do turismo; desemprego provocado pela fácil mobilidade ou deslocalização das empresas, particularmente as multinacionais (SANTOS, 2010).

O localismo globalizado e a globalização localizada são dois processos intimamente relacionados e, operando conjuntamente, são responsáveis pela nítida diferenciação dos padrões de vida das localidades, isto é, das condições existenciais de populações inteiras e de vários segmentos de cada população. É nesta perspectiva que Zygmunt Bauman (1999, p.8), argumentando sobre os reflexos dos processos globalizadores, salienta que “O que para alguns parece globalização, para outros significa localização; o que para alguns é sinal de liberdade, para muitos outros é um destino indesejado e cruel”. Isto demonstra que a globalização não tem a unidade de efeitos para todos; o impacto de seus diversos processos é percebido e sentido de modo diferente em distintos contextos, consoante a posição ocupada

pelos Estado no sistema interestatal. O fato de estarmos sendo todos globalizados não implica que estamos sendo todos atingidos pela globalização na mesma medida e do mesmo modo. A posição assumida pelos Estados-nação na hierarquia do sistema mundial determina os que assumem a função de produtores de localismo globalizado e aqueles aos se reserva a opção por diferentes efeitos dos localismos globalizados.

Não é possível, portanto, afirmar-se que todos estamos sendo globalizados do mesmo modo e na mesma proporção; que os custos dos processos de globalização são iguais para todas as sociedades e indivíduos. Os localismos globalizados e as globalizações localizadas, além de diferenciarem as condições existenciais das localidades, produzem e determinam uma hierarquia na divisão internacional da produção da globalização, que converge na divisão tenaz entre o Norte e o Sul global. O padrão assumido por tal divisão de trabalho na produção da globalização evidencia que “os países centrais especializam-se em localismos globalizados, enquanto aos países periféricos cabe tão-só a escolha entre várias alternativas de globalismos localizados” (SANTOS, 2010, p.438).

É bem verdade, no entanto, que a toda ação corresponde uma reação. Os localismos globalizados e as globalizações localizadas não são de modo algum imunes a reações ou resistência a nível global, não obstante com uma intensidade ainda menor. Tais resistências constituem o segundo modo de produção da globalização, designada por “globalização contra-hegemônica” ou “globalização alternativa”, “globalização de baixo para cima”.

O primeiro processo produtor deste tipo de globalização chama-se “cosmopolitismo subalterno e insurgente”. Em síntese, o processo consiste na “resistência transnacionalmente organizada contra os localismos globalizados e os globalismos localizados” (SANTOS, 2010, p.439). Faz alusão a feixes muito vastas e diversas de ações, organizações e movimentos que comungam com a ideia da necessidade de se contrapor a todas as espécies de segregação e discriminação sociais e a destruição ambiental produzidas pelos processos constitutivos da globalização hegemônica. Dado que a comunicação no mundo globalizado se processa tanto por linguagens naturais (por meios eletrônicos) como por códigos especiais (é o caso do direito e do dinheiro), a articulação das forças e das

iniciativas contra-hegemônicas torna-se viável com a utilização das novas tecnologias de comunicação e informação. Podem ser consideradas como exemplos de atividades cosmopolitas

Diálogos e articulações Sul-Sul; redes transnacionais de movimentos anti-discriminação, pelos direitos interculturais, reprodutivos e sexuais; redes de movimentos e associações indígenas, ecológicas ou de desenvolvimento alternativo; redes de assistência jurídica alternativa; organizações de desenvolvimento alternativo e em luta contra o regime hegemônico de propriedade intelectual que desqualifica os saberes tradicionais e destrói a diversidade de recursos da terra; articulações entre sindicatos de países pertencentes ao mesmo bloco econômico regional; lutas transnacionais contra as *sweatshops*, práticas laborais discriminatórias e trabalho escravo, etc. (SANTOS, 2010, p.439).

O cosmopolitismo subalterno e insurgente pretende abarcar todos os grupos e classes sociais oprimidas que, face a múltiplas formas de exclusão e discriminação sociais produzidas pela globalização neoliberal, aspiram a articular suas iniciativas de resistência à mesma escala em que a opressão opera e lançar-se na luta contra seus efeitos adversos. É, portanto, uma luta que a todos diz respeito, não apenas a uma determinada classe social; a todos quantos a dignidade de vida se vê ameaçada. Este processo pretende cuidar-se para que suas iniciativas não se convertam em novos localismos globalizados e em globalizações localizadas e, assim, em globalização hegemônica.

O segundo processo de produção da globalização contra-hegemônica denomina-se “patrimônio comum da humanidade”. Trata-se de articulação à escala global de lutas pela preservação de valores ou recursos comuns da sociedade humana. Por patrimônio comum, entende-se os valores ou recursos de cuja conservação depende a sustentabilidade da vida no planeta terra. Entram no rol dos recursos comuns da humanidade, por exemplo, o meio ambiente, a camada ozono, a biodiversidade ou os fundos marinhos, e os temas a eles relativos, entre outros. A articulação à escala mundial de ações políticas capazes de combater as iniciativas destrutivas massivas desses recursos afigura-se como parte de uma política contra-hegemônica.

Grande parte das análises sobre o fenômeno da globalização demonstra que este é um processo multifacetado com dimensões políticas, econômicas, sociais, culturais, religiosas e jurídicas interligadas e complexas. Em vista disto, dispensam-se explicações monocausais e interpretações monolíticas. Estas mostram-se pouco

adequadas para elucidar o caráter complexo desse fenômeno. Além de lidar com as dimensões acima expostas, a globalização interage com mudanças drásticas em curso na sociedade atual que lhe são concomitantes, tais como o recrudescimento das discrepâncias entre nações ricas e nações pobres ou empobrecidas e, no interior de cada nação, entre ricos e miseráveis, o crescimento dramático da população mundial, a catástrofe ambiental, os embates étnico-raciais, a mobilidade internacional massiva, a emergência de novos Estados-nação e a implosão de outros, a proliferação de guerras civis, o crime globalmente organizado, a democracia formal como uma condição política para a assistência internacional, etc. (SANTOS, 2011).

Para compreender um pouco este fenômeno, há que analisar suas características dominantes, vistas sob a perspectiva política econômica, social, cultural, assim como seus impactos sobre as condições de vida individual e coletiva.

De um modo geral, pode afirmar-se que a globalização não é um processo linear nem consensual ou monolítica, porquanto envolve conflitos e divisões tanto no interior do campo hegemônico como no seio dos membros do campo subalterno ou contra-hegemônica. Não obstante a existência de certas divergências internas, o campo hegemônico opera à base de um consenso, “consenso hegemônico”. Segundo Santos (2011, p.27), “É este consenso que não só confere à globalização suas características dominantes, mas também legitima estas últimas como as únicas possíveis ou as únicas adequadas”.

O consenso em alusão é também conhecido como “consenso neoliberal” ou “Consenso de Whashington”, subscrito em Whashington (EUA) pelos países centrais do sistema mundial, em meados da década de oitenta do século pretérito. Entre os principais aspectos abrangidos por tal consenso estão a preocupação com o futuro da economia global, as políticas de desenvolvimento e particularmente a relação do Estado com o mercado, ou seja, a definição do papel do Estado na nova economia política. Embora não estejam inscritas neste consenso todas as dimensões da globalização, elas não resistem a seus impactos imensuráveis, conforme se verá adiante.

1.2 Globalização econômica e seus impactos

A partir da década de oitenta do século transato, as interações transnacionais conhecem uma dinâmica dramática e sem precedentes na história da evolução da sociedade humana. Se isto não é irreal no campo das novas tecnologias de informação e comunicação, também o é no sistema de produção, no sistema financeiro mundial, nas relações entre Estados-nação e regiões do mundo, e na mobilidade de pessoas, quer como trabalhadores, quer como turistas, imigrantes ou refugiados.

Os decênios finais do passado século assistiram à emergência de uma nova divisão internacional do trabalho, ancorada na globalização dos processos produtivos levados a termos por empresas multinacionais, gradativamente transmutadas em protagonistas primordiais da nova economia internacional. As características primordiais dessa nova economia mundial são as seguintes: economia regida pelo sistema financeiro e pelo investimento à escala global; flexibilização e multilocalização dos processos de produção; redução dos custos de transporte; revolução nas novas tecnologias de informação e de comunicação; desregulação das economias nacionais; predomínio das instituições financeiras multilaterais; eclosão de três grandes capitalismos transnacionais: o americano, baseado no EUA e nas relações privilegiadas deste país com o Canada, o México e a América latina; o japonês, baseado no Japão e nas suas relações privilegiadas com os quatro pequenos tigres e com o resto da Ásia; e o europeu, baseado na União Europeia e nas relações privilegiadas com a Europa do Leste e com o Norte de África (SANTOS, 2011).

Estas transformações não só têm vindo a perpassar as sociedades contemporâneas, senão também marcando dramaticamente a vida das populações, particularmente as políticas econômicas dos países periféricos e semiperiféricos do sistema-mundo. Para responder a tais transformações, que gradualmente se convertem em exigências e orientações impositivas, as ações públicas locais devem ser racionalizadas no sentido de assegurar uma maior abertura das economias nacionais ao mercado mundial e a adequação dos preços domésticos aos padrões de preços internacionais; deve-se conferir primazia à economia de exportação; as

políticas monetárias e fiscais precisam orientar-se para o rebaixamento da inflação e da dívida pública a níveis satisfatórios e para a balança de pagamentos; os direitos de propriedade privada devem ser explícitos e invioláveis; o poder público deve desvencilhar-se das empresas a seu cargo em favor do expansão do setor privado, devendo-se portanto privatizá-las total ou parcialmente; a tomada de decisões privada, apoiada por preços estáveis deve ditar os padrões nacionais de especialização; a fluidez da mobilidade ou migração dos recursos, dos investimentos, das empresas e dos lucros; a redução ao mínimo a regulação estatal da economia; deve reduzir-se o peso das políticas sociais no orçamento do Estado, reduzindo o montante das transferências sociais, eliminando a sua universalidade, e transformando-as em meras medidas compensatórias em relação aos estratos sociais inequivocamente vulnerabilizados pela atuação do mercado (SANTOS, 2011).

Além destas transformações, outras igualmente significativas podem verificar-se na geografia, composição e estrutura institucional da economia mundial. Durante os anos oitenta constatou-se um significativo estreitamento da geografia da economia global e a acentuação do eixo Este-Leste global, evidenciado por um enorme aumento do investimento dentro da tríade composta por EUA, a Europa Ocidental e o Japão. Por dados anos, a América Latina tornara-se no maior alvo do investimento estrangeiro direto. No entanto, a partir da década de oitenta, esse investimento inflectiu-se orientando-se para Leste, Sul e Sudeste Asiático, evidenciado pelo aumento do crescimento da taxa anual em 37% entre os anos de 1985 a 1989 (SANTOS, 2011).

Com respeito à composição da economia global, pode dizer-se que, enquanto nos anos cinquenta o maior fluxo internacional era o comércio mundial, concentrado nas matérias-primas, a partir dos anos oitenta a economia global conheceu profundas alterações na sua composição, passando a ser parte dessa composição outros produtos primários e recursos manufaturados, dilatando deste modo o peso das exportações.

Se até aqui notou-se algumas das transformações impulsionadas pelos processos de globalização para a geografia e a composição da economia global, ver-se-á a seguir as inflexões dramáticas provocadas por este mesmo fenômeno na

estrutura institucional da economia mundial. De fato, a real novidade trazida pela globalização neoliberal para esse setor tem a ver com a emergência da banca e dos serviços internacionais, bem como da ascensão das empresas multinacionais, gradualmente convertidas em um primordial elemento na estrutura institucional da economia mundial, juntamente com os mercados financeiros globais e com os blocos comerciais transnacionais. Como reflexo disto, a globalização hegemônica viabilizou tal enorme concentração de poder por parte das empresas multinacionais que das 100 maiores economias do mundo, 47% são empresas multinacionais; 70% do comércio mundial é controlado por 500 empresas multinacionais; 1% das empresas multinacionais detém 50% do investimento direto estrangeiro (CLARKE apud SANTOS, 2011).

Assim, entre as principais inovações introduzidas pela globalização na estrutura institucional da economia mundial, salientam-se três: a subordinação do Estado-nação aos ditames das agências multilaterais tais como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio; a emancipação da economia e do mercado dos mecanismos interventivos do poder público, isto é, restrições dramáticas à regulação estatal da economia; e novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros, inventores e criadores de inovações susceptíveis de serem objeto de propriedade intelectual (SANTOS, 2011).

Tendo em vista o caráter geral do consenso hegemônico ou neoliberal, as receitas em que tais inovações se traduzem são aplicadas ora com extremo rigor, ora com dada flexibilidade. Enquanto os países centrais, cuja dívida pública vem tomando proporções relativamente preocupantes, estão sujeitos às decisões das agências de fomento e regulação financeira multilaterais e de *rating* somente no que toca a avaliação da situação financeira desses países, quando são examinados os riscos e as oportunidades que eles oferecem aos investidores transnacionais, os países periféricos e semiperiféricos do sistema mundial, como é o caso de Angola, são os que mais estão sujeitos às rigorosas imposições do receituário neoliberal, visto que este é convertido por tais agências em exigências tanto para a negociação da dívida externa como para a obtenção do apoio financeiro externo, por meio dos programas de ajuste estrutural e de estabilização macroeconômica.

1.3 Globalização política e Estado nacional

Não é possível deixar de fazer uma associação direta entre a nova divisão internacional do trabalho, a nova economia política “pró-mercado” e as transformações substanciais em curso no sistema interestatal moderno. De fato, juntos, estes dois processos desencadeiam mudanças profundas na vida política e social dos Estado-nação, abalando a soberania e a autonomia interna e externa desses Estados. Referindo-se ao impacto da globalização política sobre a soberania nacional, Santos argumenta que

Os Estados hegemônicos, por eles próprios ou através das instituições internacionais que controlam (em particular as instituições financeiras multilaterais), comprimiram a autonomia política e a soberania efetiva dos Estados periféricos e semiperiféricos com uma intensidade sem precedentes, apesar de a capacidade de resistência e negociação por parte destes últimos poder variar imenso. Por outro lado, acentuou-se a tendência para os acordos políticos interestatais (SANTOS, 2011, p.36).

É bem sabido que com a emergência e consolidação do Estado nacional procurou-se também fortalecer a ideia de soberania interna e externa dos países. No passado o Estado-nação dotou-se de capacidade de conduzir e controlar determinados aspectos da vida interna tal como os fluxos de bens, capital, pessoas e ideias. Hoje, contudo, a globalização política coroe a soberania e a autonomia dos Estados considerados fracos. A erosão das capacidades dos Estados-nação conduz a que estes se sintam terem perdido seu protagonismo tradicional enquanto unidade privilegiada de iniciativas política, social e econômica.

A pressão sobre os Estados é agora relativamente monolítica – o “consenso de Whashington” – e em seus termos o modelo de desenvolvimento orientado para o mercado é o único modelo compatível com o novo regime global de acumulação, sendo, por isso, necessário impor, à escala mundial, políticas de ajustamento estrutural. Esta pressão central opera e reforça-se em articulação com fenômenos e desenvolvimentos tão díspares como o fim da guerra fria, as inovações dramáticas nas tecnologias de comunicação de informação, os novos sistemas de produção flexível, a emergência de blocos regionais, a proclamação da democracia liberal como regime político universal, a imposição global do mesmo modelo de lei de proteção da propriedade intelectual, etc. (SANTOS, 2011, p.37).

Não há novidade quanto ao fato de o contexto internacional exercer a regulação do Estado-nação; este é um fenômeno inerente ao sistema interestatal moderno. A pressão do cenário internacional para a regulação dos Estados-nação, particularmente a regulação econômica e jurídica tem o sentido de uniformização e normalização de determinados aspectos relativos a tais áreas, com o intuito de garantir a fluidez dos processos transnacionais, como as vendas internacionais e a unificação do direito dos contratos internacionais.

A novidade do impacto do cenário internacional na regulação do Estado-nação pode ser constatada quando se compara a atual versão da globalização com a onda da globalização dos séculos precedentes. A presente versão da globalização é qualitativamente novo, constitui um processo amplo e vasto que abrange uma arena muito enorme de atuação do poder público e que exige transformações radicais no padrão de atuação deste poder. Enquanto a versão da globalização do século XIX permitiu o fortalecimento do Estado-nação, a atual onda da globalização contribui para esvaziamento e enfraquecimento das capacidades dos Estados-nação. A operacionalização do modelo de desenvolvimento neoliberal impõe a necessidade de erodir as normas, instituições e a legitimidade dos países periféricos e semiperiféricos de organizar e conduzir com autonomia seus próprios destinos e os anseios.

Pode-se também constatar novidade no atual fenômeno da globalização neoliberal no que se refere às assimetrias do poder transnacional entre o centro e a periferia do sistema mundial, ou seja, entre o Norte e o Sul global. Nesta senda de ideias, argumenta-se que

A soberania dos Estados mais fracos está agora diretamente ameaçada, não tanto pelos Estados mais poderosos, como costumava ocorrer, mas sobretudo por agências financeiras internacionais e outros atores transnacionais privados, tais como as empresas multinacionais. A pressão é, assim, apoiada por uma coligação transnacional relativamente coesa, utilizando recursos poderosos e mundiais (SANTOS, 2011, p.37).

No âmbito desta nova configuração do poder, tendo em referência a realidade ocidental, identifica-se três tendências gerais na transformação do poder do Estado: a *desnacionalização do Estado*, a *de-estatização dos regimes políticos*, e a *internacionalização do Estado nacional*. Com referência à primeira, constata-se certo esvaziamento do aparato estatal nacional que resulta do fato de as antigas e

novas capacidades do Estado estarem a ser reestruturadas, tanto territorial como funcionalmente, aos níveis subnacional e supranacional. A segunda tendência na transformação do poder do Estado contemporâneo expressa-se na mudança do conceito de “governo” para o de “governança” ou “governança”. Nesta transição, a regulação social e econômica deixa de ser o papel exclusivo do Estado para ser compartilhada com outros atores ou agentes sociais da esfera não estatal. Neste modelo de regulação social e econômica, a função do Estado reduz-se a de mera coordenação dos processos políticos, econômicos e sociais. Por fim, a “internacionalização do Estado nacional” reflete-se no crescente alargamento da esfera interventiva do Estado, consequência imediata do impacto do contexto transnacional sobre a atuação do Estado nacional, que impõe a este último a obrigação de acomodar as condições locais às determinações extra-territoriais. Neste sentido, “internacionalizar o Estado nacional” pressupõe alargamento das capacidades do Estado no sentido de que este possa efetuar a tarefa de adequar as condições locais aos imperativos decorrentes do contexto transnacional, ainda que isto implique a criação de uma turbulência no contrato social, a destruição normativa e institucional no âmbito nacional.

A pesar de não se esgotar nele, é no campo da economia que a transnacionalização da regulação estatal adquire uma maior saliência. No que respeita aos países periféricos e semiperiféricos, as políticas de “ajustamento estrutural” e de “estabilização macroeconômica” – impostas como condição para a negociação da dívida externa – cobrem um enorme campo de intervenção econômica, provocando enorme turbulência no contrato social, nos quadros legais e nas molduras institucionais: a liberalização dos mercados; a privatização das indústrias e serviços; a desativação das agências regulatórias e de licenciamento; a desregulação do mercado de trabalho e a “flexibilização” da relação salarial; a redução e a privatização, pelo menos parcial, dos serviços de bem estar social (privatização dos sistemas de pensões, partilha dos custos dos serviços sociais por parte dos utentes, critérios mais restritos de elegibilidade para prestações de assistência social, expansão do chamado terceiro setor, o setor privado não lucrativo, criação de mercados no interior do próprio Estado, como, por exemplo, a competição mercantil entre hospitais públicos); uma menor preocupação com temas ambientais; as reformas educativas dirigidas para a formação profissional mais do que para a construção de cidadania; etc. Todas estas exigências do “Consenso de Whashington” exigem mudanças legais e institucionais massivas. (SANTOS, 2011, p.38).

Conforme acima exposto, a pretensão de redução ao mínimo possível da intervenção do Estado no que concerne aos aspectos inerentes às esferas econômica, social e cultural implica inexoravelmente, e antes de mais, uma

incrementação do poder interventivo estatal para que a desregulação de sua intervenção se torne possível. A regulação da desregulação estatal só é possível havendo um Estado suficientemente forte. Em outra acepção, “o retraimento do Estado não poder ser obtido senão através da forte intervenção estatal. O Estado tem de intervir para deixar de intervir, ou seja, tem de regular a sua própria desregulação” (SANTOS, 2011, p.38).

Há um fato digno de realce ao analisar as características dominantes da globalização política. Trata-se de três componentes do Consenso de Whashington que subjazem à globalização política. Estes componentes são: o consenso do Estado fraco; o consenso da democracia liberal; o consenso do primado do direito e do sistema judicial. Repousa na base do consenso do Estado fraco a concepção segundo a qual

O Estado é o oposto da sociedade civil e potencialmente o seu inimigo. A economia neoliberal necessita de uma sociedade civil forte e para que ela exista é necessário que o Estado seja fraco. O Estado é inerentemente opressivo e limitativo da sociedade civil, pelo que só reduzindo o seu tamanho é possível reduzir o seu dano e fortalecer a sociedade civil. Daí que o Estado fraco seja também tendencialmente o Estado mínimo (SANTOS, 2011, p.41).

Não obstante assim tenha sido inicialmente sustentada pela racionalidade política liberal, no escoar do tempo, a ideia do Estado fraco não logrou, haja vista a emergência de um contexto social em que passou o capitalismo nacional a exigir uma maior intervenção do Estado para a desregulação de sua própria regulação tanto na esfera econômica como na política e social. Assim, a concepção do Estado mínimo foi comutada pela ideia de Estado forte, o espelho da sociedade civil, dado que o retraimento do Estado por meio de mecanismos tais como a desregulação, as privatizações e a redução do peso do Estado no setor social implica uma forte ação interventiva do poder público.

Desregular implica uma intensa atividade regulatória do Estado para pôr fim à regulação estatal anterior e criar as normas e as instituições que presidirão ao novo modelo de regulação social. Ora tal atividade só pode ser levada a cabo por um Estado eficaz e relativamente forte. Tal como o Estado tem de intervir para deixar de intervir, também só um Estado forte pode produzir com eficácia a sua fraqueza (SANTOS, 2011, p.41-42).

1.4 Globalização social e as assimetrias na sociedade

Além das dimensões econômica e política já aqui consignadas, a dimensão social também constitui um dos aspectos que caracterizam a globalização neoliberal, sendo por isso alvo de análises críticas. O foco analítico tem sido canalizado no sentido de apreender a natureza das transformações em curso na estrutura do sistema mundial, na qual se tem identificado novas e importantes configurações com repercussões dramáticas na vida dos indivíduos singulares, assim como na das distintas instituições sociais e franjas da população. A explanação dos efeitos adversos desta dimensão globalizador torna-se assim um ofício crucial, porquanto permite a compreensão e o desvelar do sentido social do “Consenso de Whashington”.

É bem reconhecido que a estrutura do sistema mundial moderno sempre se estruturou por um sistema de classes. No atual contexto, no entanto, ocorrem mudanças dramáticas em tal estrutura, refletidas na emergência de uma classe capitalista transnacional, composta por empresas multinacionais, que se vêm reproduzindo pelo globo todo a tal ponto de extrapolar os limites e os controles dos Estados-nação. Um primeiro impacto produzido por tal classe revela-se no fato de que “mais de um terço do produto industrial mundial é produzido por estas empresas e de que uma percentagem muito elevada é transacionada entre elas” (SANTOS, 2011, p.32). Essas empresas, operando conjuntamente com uma elite capitalista local e a burguesia estatal, compõem a base da dinâmica de industrialização e do crescimento econômico de países periféricos e semiperiféricos do sistema mundial. Esta nova configuração, também designada por “Tripla aliança”, tem sido responsável pela redefinição de um modelo de industrialização, crescimento e desenvolvimento econômico que só é capaz de um tipo de redistribuição da massa populacional para a burguesia estatal, as empresas multinacionais e o capital local, sendo, por isso, injusto.

Análises sobre o impacto dessa estrutura de classe na produção das desigualdades sociais no mundo têm posto em relevo o recrudescimento da iniquidade da distribuição da riqueza mundial entre países ricos e pobres do sistema interestatal. Recorde-se o contexto dos anos oitenta, no qual se constatou que, como consequência direta de tal estrutura de classe, 54 dos 84 países menos desenvolvidos viram seu PIB *per capita* decrescer; em 14 deles a redução alcançou

os 35%. Estimava-se que cerca de 1 bilhão e meio de pessoas (1/4 da população mundial) vivem abaixo do limiar da pobreza, gerindo suas vidas com um rendimento inferior a um dólar diário e outros 2 bilhões subsistindo apenas com o dobro desse rendimento (SANTOS, 2011).

As discrepâncias de rendimento mundial entre nações ricas e pobres não se apartam do reconhecimento das agências multilaterais de fomento e regulação financeira e outras de reputação internacional. O Banco Mundial, por exemplo, em seu Relatório do Desenvolvimento referente a 1995, nota que o rendimento mundial das nações ricas, que dispõem apenas de 14,8% da população mundial, rondava os 78,5%, em contraste com o rendimento mundial do conjunto das nações pobres, onde se concentram 85,2% da população mundial, cuja renda mundial ronda os 21,5%. Uma descrição análoga do quadro é observada no Relatório do Desenvolvimento Humano do PNUD relativo a 1999. Segundo tal, os 20% da população que vivem nos países mais ricos detinham, em 1997, 86% do produto bruto mundial, ao passo que os 20% mais pobres detinha somente 1%. Outro aspecto posto em relevo nesse relato é que, comparativamente com nações pobres, que só detêm 6,7% de usuários da internet, as nações ricas por si concentram 93,3% destes. Assim, o “Consenso de Whashington”, no tocante à dimensão social, conforme elucidado por Santos (2011, p.34-35), é o de que o asseguramento do crescimento e a estabilidade econômicos se condiciona a redução dos custos salariais, implicando assim “liberalização do mercado de trabalho, reduzindo os direitos liberais, proibindo a indexação dos salários aos ganhos de produtividades e os ajustamentos em relação ao custo de vida e eliminando a prazo a legislação sobre salário mínimo”.

Dado que esse consenso é imposto aos Estados-nação da periferia e semiperiferia do sistema mundial por agências internacionais multilaterais de fomento e regulação econômica e financeira, particularmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, através do controle da dívida externa, razoável é argumentar que tais instituições constituem um veículo difusivo da globalização neoliberal.

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DE ANGOLA

Esta seção se propõe a apresentar, ou seja, contextualizar a República de Angola em seus diversos aspectos como geográfico, político, demográfico, econômico, social, étnico e cultural, considerando ser essencial à compreensão das questões que perpassam o setor educacional nacional e que constituem o interesse desta pesquisa.

2.1 Contextos geográfico e demográfico

Situada no sudoeste do continente Africano, a República de Angola possui uma extensão territorial de 1246700 quilômetros quadrados, habitada por uma população estimada em 24 milhões de habitantes, segundo o Censo Populacional de 2014 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA DE ANGOLA, 2014, p.27). Estima-se a população masculina em 11 milhões de habitantes, representando 48% da população e, 12 milhões do sexo feminino, representando 52% da população residente no país. Dados atualizados deste órgão oficial estima a população em 33 milhões de habitantes.

O Estado angolano exerce a sua soberania sobre o território nacional limitado ao Norte pela República do Congo e República Democrática do Congo, ao

Sul pela República da Namíbia, ao Oeste pelo Oceano Atlântico e, por fim, ao Este pela República da Zâmbia.

Para o exercício do poder político e administrativo, subdivide-se o país em dezoito províncias, tendo por capital a cidade de Luanda, a sede dos poderes do Estado e residência dos altos-funcionários da Administração Pública. É a província mais populosa de Angola, albergando 27% da população. Para além de Luanda, temos as províncias de Cabinda, Zaire, Uíge, Cuanza Norte, Cuanza Sul, Malanje, Lunda Norte, Benguela, Huambo, Bié, Moxico, Cuando Cubango, Namibe, Huila, Cunene, Lunda Sul e Bengo.

2.2 Quadros étnico e cultural dos povos de Angola

Atualmente Angola possui cerca de 100 grupos etnolinguísticos de origem banto, agrupados em nove grandes grupos reconhecidos como Bakongos, Ambos, Hereros, Lunda-Tchoké, Nanguelas, Nhanecas-Humbes, Ovimbundos, Quimbundos e Xindongas. Para além da diversidade etnolinguística, o país conta com um universo de mais de 20 línguas nacionais, sem contar as respectivas variantes. A língua mais falada em Angola, depois do português, é o umbundo, falado na região centro-sul de Angola e em muitos meios urbanos. É a língua materna de 26% dos angolanos. Segue o quimbundo (*kimbundo*), com cerca de 20% da população falante. É a terceira língua mais falada em Angola, com incidência particular na zona centro-norte, no eixo Luanda-Malanje e no Kwanza-sul. É também a língua da capital e do antigo reino Ngola. No norte do país, temos a língua quicongo ou *kikongo*, com maior incidência nas províncias de Cabinda, Zaire e Uíge. É a quarta língua mais falada em Angola, com cerca de 15% da população falante.

No leste do país, a língua mais falada é o chocué (ou *tchokwe*) – províncias da Lunda Norte e do Cuando Cubango. O kuanhama (*kwanyama* ou *oxikwanyama*), nhaneca (ou *nyaneca*) e mbunda também são línguas de origem bantu faladas em Angola. Por fim, no Sul de Angola falam-se outras línguas do grupo khoisan, faladas pelos *san*, bem como pelos bosquímanos.

Falar de Angola implica, portanto, referir-se a um país multiétnico e pluricultural. A profusão do mosaico cultural das populações angolanas não se expressa apenas no campo étnico e linguístico, senão também na arena das tradições de cada povo e de cada região que compõe o país.

2.3 O contexto econômico de Angola

Não só a riqueza imaterial, o país dispõe de um enorme potencial em recursos minerais e energéticos que incluem reservas de petróleo, gás natural e carvão, além do potencial hidrelétrico em seus numerosos rios, como o rio Cuanza, Cuilo e Cunene, fazendo deste território um dos solos mais prósperos do continente. Diamantes, ouro, manganês, fosfatos, urânio, madeira, ferro, cobre, quartzo e torbenite, entre tantos outros recursos naturais preciosos ainda inexplorados posicionam Angola como um dos países mais ricos de África Subsaariana.

Embora o país ostente uma profusão de recursos naturais, continua a arrolar o grupo das nações mais pobres do continente e do mundo. Grande parcela da população ainda vive na pobreza extrema, não dispondo de condições mínimas de subsistência, como água tratada, saneamento básico, saúde, educação e alimentação adequada. Explicações causais deste grande contraste vão desde o conflito político-militar ao qual se sujeitou o país por quase três décadas, a fatores estreitamente relacionados à má gestão do bem público por parte das próprias autoridades locais. Enquanto a guerra civil devastou grande parte da infraestrutura econômica e social do país, dizimando concomitantemente milhões de pessoas e famílias inteiras, o acesso indevido ao erário, isto é, a proliferação da corrupção e de toda forma corruptível de gestão na máquina estatal alinham-se aos fatores da causa do real empobrecimento do povo angolano. É neste sentido que podemos razoavelmente afirmar que Angola não é um país pobre, mas empobrecido, sim, empobrecido por um grupo de indivíduos que se acha no direito de tudo arrebatado dos cofres públicos.

O desenvolvimento do moroso fratricídio angolano teve como suporte o fácil acesso às riquezas do país, além da intromissão e ingerência das forças e

influências externas decorrentes das grandes potências mundiais, como bem evidencia o processo histórico do país. Durante a evolução do conflito armado, as riquezas do país estiveram a serviço das forças em atrito, financiando as atividades que envolviam a busca pelo acesso e controlo do poder político e econômico nesse território.

O dinheiro do petróleo financiou o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e dinheiro de diamantes apoiou os “rebeldes” da União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA). A guerra terminou depois que as tropas do governo mataram Jonas Savimbi, líder da UNITA, em fevereiro de 2002, e que o governo e a UNITA assinaram um cessar-fogo em abril de 2002 (Acordo de Luena), que foi mantida (BANCO MUNDIAL, 2007, p.1, tradução nossa).

O Estado, sob o governo do Movimento Popular para Libertação de Angola (MPLA), manteve o controle sobre toda a produção petrolífera, ao passo que grande parte da zona de exploração diamantífera do país manteve-se sob o domínio da União Nacional para Independência Total de Angola (UNITA). É este fácil acesso às riquezas, juntamente com a relativa facilidade de acesso ao suporte externo que permitia o recrudescimento da guerra em Angola.

Considerando a localização favorável de Angola no continente, abaixo da linha desértica do Saara, região na qual as temperaturas e o solo são consideravelmente moderados, o país fruí de uma vasta vegetação tropical, não obstante o primado de savanas no sul do país. O território possui igualmente um clima tropical e úmido nas regiões do norte e subtropical com baixa pluviosidade na região sul. A estação da chuva prolonga-se de outubro a abril e a estação seca estende-se de maio a setembro.

A fauna angolana é consideravelmente rica e variada, podendo-se encontrar elefantes, hipopótamos, rinocerontes, crocodilos, zebras, leões, girafas, chacais e várias espécies de macacos e aves, além da palanca negra, um dos principais símbolos do país. Ademais, o país ainda dispõe da fauna marinha, fonte de alimento e também de riqueza.

As temperaturas são moderadas na região central do país, sendo altas nas regiões do norte (variando entre 18 a 35 graus centígrados, na maior parte do território nacional) – condições que propiciam o cultivo do solo e a criação de animais em quase todas as regiões de Angola. O clima predominantemente tropical e úmido configura-se como uma das causas persistente de muitas doenças

endêmicas, como a malária e a cólera, que continuamente assolam a população e que impõem altos custos aos cofres do Estado.

Diamantes, ao lado da agricultura, comércio e agropecuário, constitui a segunda maior fonte de receitas do Estado angolano. Embora seja comum encontrar diamantes em determinadas localidades do país, a região do nordeste do país (províncias de Luanda Norte e Luanda Sul) é a localidade onde se instala a grande indústria exploradora de diamantes. A extração mineral é compartilhada entre a empresa estatal, Endiama, e outras multinacionais de origem inglesa, belga, americana, sul-africana e portuguesa. A região coberta por uma extensão territorial de aproximadamente um milhão de quilômetros quadrados reserva-se à extração mineral.

Tal como diamantes, o petróleo é outra fonte de receitas do Estado angolano, aliás, constitui desde sempre a principal fonte de receitas e o principal produto de exportação.

A história de exploração do petróleo em Angola remota o século XIX. Nessa época, o colono português dedicava-se ao extrativismo mineral, para além da prática da agricultura e agropecuária. A partir do Tratado de Berlim (1885), a África foi declarada como “herdade sem dono”. Com isto, o Tratado estabelecia a partilha do continente como o direito dos colonizadores europeus, abrindo-se também aos interessados em explorar as terras africanas.

Dominar pela força, sempre que preciso pelo terror, tirar daquela grande quinta da Europa em que a África se transformou depois da sua “partilha” o máximo lucro, constitui o triste balanço do empreendimento capitalista – e como tal ávido dele – da grande expansão colonial europeia. A nossa tradição, imbuída de proselitismo religioso, de convívio humano, de mestiçagem, foi inflectida pela força e o prestígio desta nova corrente (RIBEIRO, 1978, p.366).

A partir de então passou-se a exigir a Portugal abertura e partilha de suas colônias em Áfricas com outras potências ocidentais, fato que resultara, mais tarde, na inflexão política e econômica de Angola. Com o acesso liberado para a exploração de Angola, os países capitalistas instalaram-se e começaram a introduzindo novos métodos, novas estratégias de produção: produção capitalista, contrária ao modelo simplista praticado pelos portugueses.

Pouco tempo depois da liberação da exploração livre de Angola, Cuba, União Soviética, China e os Estados Unidos passaram a fixar os olhos sobre Angola, com fortes interesses político e econômico. Este cenário serve de pano de fundo para a compreensão de toda a disputa e rivalidade entre os movimentos nacionalistas angolanos, bem como da explosão das prolongadas guerras que se sucederam na história do país.

As guerras coloniais são violentas e não menos o parece ter sido a guerra do Biafra, onde se combateram ferozmente nativos de várias etnias, financiados e armados por potências interessadas na verdadeira chave da luta: o petróleo. E esta foi, sem dúvida, sob o aspecto humano, a mais cruel e injustificável de todas as guerras que se travaram ou estão travando em África, onde há muitos *pontos quentes* que comprometem a paz futura (RIBEIRO, 1978, p.368).

Por logos séculos Portugal dedicou-se à exploração mineral em Angola. No entanto, a exploração dos recursos petrolíferos teve início apenas em 1954, quando se realizam as primeiras sondagens, perto da cidade de Luanda. A produção efetiva do crude iniciou-se em 1955, com a perfuração do primeiro poço de petróleo terrestre pela empresa multinacional Petrofina, na bacia do rio Cuanza, próximo à Luanda. Inicialmente, a capacidade produtiva era de duas toneladas por hora, produzindo petróleo da melhor qualidade. As empresas multinacionais de petróleo de origem norte-americana, como a Gulf e a Fina, instalaram-se no solo nacional desde 1950.

A produção comercial do petróleo submarino (*offshore*) em grande escala teve início em 1965, no enclave de Cabinda, no extremo norte do país, onde está localizada a maior reserva de petróleo e onde se operam grande número de empresas multinacionais do ramo.

Mesmo em meio a imensa instabilidade político-militar e social pós-independência nacional, o fluxo de empresas multinacionais se dirigindo para Angola a fim de dinamizar o ramo industrial dos petróleos não foi obstado. Assim, com a chegada das multinacionais de grande porte como a Shell, Texaco, Chevron, Elf, Agip e Petrobrás, contribuindo para a elevação da produtividade petroleira, Angola se transforma, em 1996, no quinto maior produtor de petróleo em África. Atualmente, o país assume o segundo lugar na produção petrolífero no continente, ficando apenas atrás da Nigéria.

Na época em que se instalaram no país as grandes empresas multinacionais do ramo petrolífero, já existiam os movimentos nacionalistas de libertação nacional, não obstante o país ainda sob o domínio colonial. Disputavam a aspiração à governação do país o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), União Nacional para Independência Total de Angola (UNITA) e, por fim, Frente Nacional para Libertação de Angola (FNLA).

Tendo emancipado politicamente de Portugal, a 11 de novembro de 1975, o governo, sob a direção do MPLA, adotou uma política econômica baseada no Planeamento Centralizado, inspirando-se particularmente no modelo econômico socialista, fortemente influenciado pela União Soviética e Cuba. O modelo econômico de carril socialista que o país adotara caracteriza-se pela forte intervenção do Estado, que, por si, assumia a hercúlea tarefa de organização e dirigir a economia nacional, ditar os comandos norteadores do mercado, mantendo um forte controlo sobre o comportamento dos agentes econômicos. Cabia ao Estado definir as políticas públicas de todas as esferas da sociedade, sejam econômicas, sociais, sejam educacionais. Contudo, seu principal palco econômico – as indústrias petrolífera e diamantífera – permaneciam na mão das companhias internacionais capitalistas.

A autoridade chave na gestão econômica é o Partido oficial (MPLA) que é instalado em todos os níveis da atividade administrativa e económica (administração pública, autoridades regional e local, áreas residenciais, sindicatos, etc.). O Partido fornece orientações básicas para as políticas económicas implementadas pelo Governo e intervém em diferentes níveis de atividade económica do país. O Governo regulamenta exaustivamente todas as atividades económicas que utilizam um sistema complexo com base em autorizações e controle que afetam uma grande proporção de decisões relativas aos preços, alocações de câmbio, financiamento de empresas, investimentos, composição da produção, fontes de insumos, distribuição de bens de consumo, etc. Uma vez que a capacidade da administração pública é afetada pela grave escassez de pessoal treinado, as intervenções burocráticas envolvem sérios problemas de ineficiência, falta de coordenação e generalizada falta de disciplina em todos os níveis. (WORLD BANK, 1989a, p.iv, tradução nossa).

Na ótica desta agência financeira, o Estado angolano acumula tarefas excessivas face ao não-Estado, tarefas das quais deveria desvencilhar-se em benefício da introdução de uma lógica econômica voltada ao mercado, onde a dinâmica econômica depende da própria lógica do mercado. Em outra acepção, a crítica dirige-se no sentido de conduzir o Estado angolano a produzir sua própria

desregulação, isto é, a conversão do Estado em Estado mínimo, o que, para Sacristán (1999, p.241), “[reforça] a submissão do poder público à economia que não é controlada pelos indivíduos, mas pelos grupos empresariais, ideólogos e poderes supra-estatal”.

O caráter interventivo exercido pelo Estado angolano tem sua matriz nas relações políticas e econômicas estabelecidas no exterior do país, junto aos parceiros do então bloco socialista, modelo este assente no Planejamento Centralizado, um princípio basilar da economia socialista, que coloca o Estado na direção dos processos de regulação social e política.

Em 1984, havia 267 empresas privadas e 19 empresas mistas, mas o seu tamanho médio tendeu a ser significativamente menor do que a das empresas públicas. As atividades das empresas privadas dependem estritamente das decisões do Governo, relativos aos certificados de importação, alocações de divisas, o fornecimento de matéria-prima e outros fatores de produção, preços, margens operacionais, compras do setor público, etc. A influência das decisões administrativas sobre o *funcionamento das empresas privadas implica que a autonomia dessas empresas é muito limitada*. Elas não estão sujeitas ao estímulo das forças do mercado ou as restrições da concorrência. Vale ressaltar, no entanto, que Angola tem mantido uma política relativamente aberta à cooperação com empresas estrangeiras. Estas empresas, funcionando como enclaves, são particularmente importantes na indústria do petróleo. Elas foram estabelecidas sob o regime especial ou com base em [...] acordos de partilha de produção com a companhia nacional de petróleo. (WORLD BANK, 1989a, p.iv-v, tradução e grifo nosso).

Em essência, com relação à esfera econômica, o Estado angolano se caracteriza como um Estado máximo, excessivamente interventivo, que arrebatou para si as tarefas que o não-Estado reivindica para si. Para o Banco Mundial, portanto, a racionalidade econômica e política adotadas pelo Estado angolano no âmbito de sua emancipação política constituem uma verdadeira afronta à racionalidade e aos princípios da nova economia mundial, porquanto propicia uma progressiva expansão do Estado e o simultâneo esmagamento da liberdade e autonomia da sociedade civil emancipada para o exercício das atividades econômicas.

A economia angolana consiste não apenas de um sector formal, mas também de mercados paralelos e um sector de subsistência substancial. O sector de subsistência, que abrange a maior parte das atividades nas zonas rurais, tem crescido nos últimos anos, principalmente por causa de interrupções no comércio e transporte entre o campo e as zonas urbanas devido à guerra. O sector formal é organizado de acordo com a ideologia oficial socialista, com base no planejamento central, o Estado detendo uma grande proporção de empresas produtivas e o controle administrativo

rigoroso sobre as atividades económicas. (WORLD BANK, 1989a, p.iii-iv, tradução nossa).

Com base nas críticas apresentadas pelo Banco Mundial em seus distintos relatórios sobre Angola, propõe-se a formulação de um pacote de reformas multisectoriais a serem subvencionados por agências financeiras multilaterais. Trata-se de um programa de ajustamento estrutural visando ao alinhamento do país aos processos de mundialização.

Após a crise econômico-financeira da segunda metade da década de oitenta do passado século, ocasionada pela queda do preço do petróleo no mercado internacional, a economia angolana experimentou uma profunda recessão, tornando-se menos capaz de enfrentar e solucionar o problema econômico, assegurar as importações e o pagamento de serviços no exterior, dado que o país assistia ao crescimento exponencial de sua dívida externa. Sem possibilidade de sanar a crise via um crédito externo junto a países de orientação socialista, pois suas economias também encontravam-se em apuros, o governo angolano pôs em marcha um processo de aproximação às instituições financeiras de orientação capitalista a fim de obter um crédito externo capaz de atenuar os complexos efeitos da crise no âmbito local.

Nesse contexto, Angola estreitou sua relação com as seguintes instituições: o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Organização das Nações Unidas (ONU), representada localmente por suas agências, notadamente o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Firmada a parceria, Angola foi imediatamente incluída no Grupo de Assistência Técnica do Banco Mundial, passando então a receber orientações para reformas multisectoriais, particularmente para reformas econômicas e educacionais, por meio de consultores externos provenientes de países de orientação capitalista, que trabalhavam no sentido de introduzir uma nova racionalidade econômica na economia local.

A “inflexão” na economia angolana apresentou três fases distintas: i) uma aproximação às instituições multilaterais de fomento e regulação internacional; ii) o aconselhamento dos técnicos desses organismos (e de consultores econômicos privados) às autoridades angolanas, possibilitando a incorporação de ideias sobre a necessidade de reformas econômicas; iii)

a implementação de medidas práticas (programa de estabilização) que conduziram a mudanças de rumo. (MENEZES, 2000, p.336).

É desta forma que, aos poucos, foi-se consolidando a transição política e econômica de Angola. E, a partir dos meados dos anos 80, a intervenção direta de organismos multilaterais (ONU, FMI, BM e as fundações norte-americanas: Ford, Kellogs, e certas fundações européias, dentre outras) passou a intensificar-se em Angola.

Como iniciativa à cooperação internacional, o governo norte-americano passou a financiar projetos educativos em Angola e de intercâmbio envolvendo outros países capitalista, entre os quais Portugal e Brasil. De acordo com Menezes (2000), entre 1989 e 1991, Brasil, sob o financiamento da organização norte-americana: Fundação Ford, enviou para Angola, pela primeira vez, um número de docentes da Universidade de São Paulo, com a missão oferecer um programa formativo a professores da Universidade Agostinho Neto.

O convênio de cooperação posterior, similar ao primeiro (entre o final de 1991 e setembro de 1992), por sua vez financiado por verbas do Banco Mundial que, além de fomentar cursos de formação de docentes e autoridades, passou a patrocinar mudanças nos cursos de graduação, a promover cursos especiais de pós-graduação e, até mesmo, a financiar a reforma completa das instalações físicas da universidade angolana (realizada por construtoras portuguesas). (MENEZES, 2000, p.337).

A educação, tal como as políticas a ela afetas, são encarradas como um instrumento crucial para a propagação dos ideais da nova racionalidade econômica na sociedade, sendo, por isso, alvo de reformas gerais e radicais para habilitá-la ao cumprimento dessa faceta da função social. Introduzindo reformas em diversas dimensões do setor, a educação deverá capacitar-se de modo a tornar acessível aos angolanos conhecimentos sobre a nova economia política internacional: “economia de mercado”, o “sistema de preços”, o “sistema de contas nacionais”, “a lógica do capitalismo”, segundo versões distintas (avesso ao marxismo).

Esses organismos, desde suas primeiras aproximações com Angola, através de missões, em meados dos anos 80, iniciaram um processo de mudança de abordagem no tratamento de questões econômicas, utilizando uma linguagem diferente da habitual em Angola. Relatórios confidenciais, *papers* e apostilas fornecidas aos técnicos do governo traziam, invariavelmente, recomendações de “respeito ao mercado”, de “adoção de medidas” que contrariavam a economia de planejamento central. Por outro lado, criticavam (mesmo que discreta e respeitosamente) o funcionamento do modelo em vigor. (MENEZES, 2000, p.338).

Assim se persuadiam os altos-funcionários do Estado de que as reformas a introduzir no sistema econômico e social local não só são irreversíveis, como também condição necessária ao desenvolvimento e prosperidade econômico e social do próprio país.

Uma análise macrocontextual das reformas econômicas em curso em Angola permite associar o programa reformador imposto ao Estado angolano por organismos multilaterais de fomento e regulação financeira com o pacote de medidas do bem conhecido “Consenso de Whashington” ou “neoliberal”. Tais medidas são geralmente impostas aos países periféricos e semiperiféricos do sistema mundial como condição de negociação da dívida externa.

Durante a década de 80, a dívida externa angolana rondava os 8,1% de seu PIB, tendendo a aumentar, em vista da crise econômica que devastava sua economia, por isso alvo da imposição do receituário neoliberal. Dado que o receituário neoliberal é imposto aos países pobres por organismos supranacionais, pode dizer-se que

O FMI e o Banco Mundial se constituem, naturalmente, nos dois mais importantes vetores das ideias do “Consenso” em direção ao restante do mundo (principalmente ao mundo subdesenvolvido) e foram justamente tais ideias que os técnicos desses organismos passaram a veicular em Angola, através de relatórios ao governo local, exigindo reformas. (MENEZES, 2000, p.339).

Dado o caráter universalista das medidas do consenso neoliberal imposto às nações politicamente fracas e economicamente pobres, cabe a tais nações a opção de adequar as condições internas às exigências do contexto internacional, alinhar o país aos processos de globalização hegemônica. Para tal, as reformas estruturais mostram-se imperativas.

O Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos. Mediante essas condicionalidades, o Banco Mundial (tal como o FMI) passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países. Assim, a partir dos anos 80, mudou profundamente o caráter da relação entre o Banco Mundial e os países em desenvolvimento tomadores de empréstimos. Superando a tradicional influência que já exercia sobre as políticas setoriais dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos quinze anos. (SOARES, 2009, p.21).

Entre diversas medidas do “Consenso de Washington”, incluem-se as seguintes exigências: i) a realização de ampla reforma fiscal (no caso angolano, técnicos do PNUD¹, desde 1990, passaram a ajudar na reforma legal visando a uma posterior solução tributária) e a adoção de uma rígida disciplina fiscal, realizando ajustes periódicos; ii) o estabelecimento de prioridades para os gastos públicos; iii) a prática de uma política monetária restritiva visando à contenção da demanda agregada; iv) a manutenção de taxas de juros reais positivas com vistas a atrair capitais externos; v) a completa liberalização do sistema financeiro (com a permissão de atuação de instituições estrangeiras); vi) a prática de uma política cambial competitiva (desvalorizando a moeda nacional para incentivar exportações e regularizar as contas externas); vii) a liberalização comercial (implicando reformas legais feitas, no caso de Angola, também pelo PNUD – visando ao desenvolvimento da economia privada) e a inserção da economia no mercado internacional; viii) a permissão a investimentos estrangeiros diretos (estabelecendo, por exemplo, regras claras para a remessa de lucros e desinvestimento); ix) a realização de um amplo programa de privatização; x) a desregulamentação plena da economia – sobretudo em segmentos como o de telecomunicações, transportes, serviços públicos etc.; xi) o respeito ao direito de propriedade (privada, naturalmente); xii) a desregulamentação (no caso angolano, a não-regulação, já que já era reduzida) do mercado de trabalho; a modernização da estrutura produtiva, incorporando inovações tecnológicas com vistas à elevação da produtividade; e o combate à inflação em moeda nacional através de medidas restritivas à demanda (MENEZES, 2000, p.340).

No caso angolano, o programa reformador acrescia medidas específicas de natureza política. São elas: a (re)democratização do sistema político do país, através de eleições gerais e livres, diretas e multipartidárias, como forma de consolidar a paz e a reconciliação entre o governo e a Unita. Desta feita, “as ideias do ‘Consenso’ permearam as negociações para o acordo de paz de Bicese, em 1991” (MENEZES, 2000, p.341).

¹ PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Em 1991, o Banco Mundial prontificava-se a responder ao primeiro processo de pacificação de Angola e ao programa de reformas iniciais do governo, alocando recursos financeiros e humanos para auxiliar o processo.

Angola adentrava, na verdade, em uma nova fase de sua história, passando agora a depender dos capitais de empréstimos ocidentais, submetendo-se a outra “singularidade” (também de natureza primeiramente política) que seria a aguda dependência de credores capitalistas, com a agravante de submeter-se, também, aos ditames das organizações multilaterais a serviços desses credores (como o FMI e o Banco Mundial). (MENEZES, 2000, p.378).

No transcurso do tempo entre 1990 e 2005, o Banco Mundial formulou três projetos estratégicos de Assistência a Angola. Numa primeira fase da cooperação, a estratégia do Banco consistiu principalmente de conselhos ao governo local sobre a natureza da nova política econômica internacional, oferecendo assistência técnica e estudos de pré-investimento, ajuda financeira para a reabilitação de infraestrutura de desenvolvimento, tudo para facilitar a transição para uma economia de mercado. Nisto consiste a nova missão do Banco Mundial e do FMI dirigindo-se aos países em desenvolvimento: concedê-los conselhos necessários ao desenvolvimento da economia pró-mercado.

É importante compreender que a influência do Banco Mundial se dá menos em função do volume de seus empréstimos, embora este seja importante para grande número de países, do que pelo fato de os grandes capitais internacionais e o Grupo de Sete terem transformado o Banco Mundial e o FMI nos organismos responsáveis não só pela gestão da crise de endividamento como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento. Assim, esse novo papel do Banco Mundial reforçou a sua capacidade de impor políticas, dado que, sem o seu aval e o do FMI, todas as fontes de crédito internacional são fechadas, o que torna difícil a resistência de governos eventualmente insatisfeitos com a nova ordem (SOARES, 2009, p.21).

A assistência do Banco Mundial a Angola entre os anos 1991 e 1994 assentou o foco nos seguintes objetivos: (i) capacitar recursos humanos (gestores do setor econômico e Executivo-governamental) em gestão econômica e ajudar a preparar estudos de pré-investimento; (ii) facilitar a transição da orientação da economia, de uma economia socialista para uma economia de mercado; (iii) ajudar a reabilitar a infraestrutura econômica e social devastada pela guerra; e (iv) apoiar o processo de reforma econômica (BANCO MUNDIAL, 2007, p.9). Para esse fim, o Banco se propunha a ser mais flexível na liberação de créditos para a implementação de reformas econômicas, restauração da paz política (negociações

entre o governo e a Unita), assim como para a capacitação da elite governante, munindo-a para a função de gerência dos processos e os rumos da nova racionalidade econômica.

No período pós-guerra, isto é, entre 2005 e 2006, a estratégia assistencial do Banco Mundial para Angola fundou-se no apoio aos programas de reformas do governo. Nesse âmbito, duas estratégias foram desenvolvidas, elegendo como pilares de ação (i) o reforço da transparência, eficiência e credibilidade da gestão dos recursos públicos, e intensificar o desenvolvimento de capacidades; (ii) ampliar a prestação de serviços afetados pela guerra, apoiando os grupos vulneráveis (prestação de serviços básicos e reabilitação de infraestruturas de emergência); e (iii) preparar o terreno para uma base ampla do crescimento econômico (especialmente através da melhoria do ambiente para o crescimento do sector privado, identificando intervenções piloto na economia rural, e facilitar o financiamento de infraestrutura privada adequada) (BANCO MUNDIAL, 2007, p.9-10).

A intensificação da intervenção do Banco Mundial e FMI em Angola teve como objetivo apoiar o país a fortalecer a capacidade institucional e reconstruir o capital humano e físico para promover o desenvolvimento econômico; permitir a consolidação da política macroeconômica, através da diversificação da economia, sustentada pelo liberalismo econômico decorrente das medidas do “Consenso de Washington”.

Para a consecução desses objetivos, o Banco alocou recursos financeiros para a realização de reformas gerais do sistema econômico, colocando concomitantemente as reformas educacionais no centro das intervenções, a fim de alinhar os objetivos da educação à racionalidade econômica e política em consolidação no país.

A assistência do Banco para a educação procurou ajudar o governo a começar a corrigir as principais deficiências no setor e preparar uma estratégia para revitalizá-lo e expandi-lo. A assistência solicitada para atingir estes objetivos através do desenvolvimento institucional e melhoria do acesso às escolas através da construção de novas escolas ou reabilitar as existentes. Um crédito ao sector da educação e três créditos para um fundo social têm apoiado este esforço (BANCO MUNDIAL, 2007, p.32, tradução nossa).

O Banco Mundial reconhece e justifica a urgente necessidade de assistência a Angola nos seguintes termos:

Angola precisa de apoio na sua transição tripla: da guerra para a paz, de uma economia planificada para uma economia de mercado, e de autoritário para uma governação responsável. [...] facilitar a transição para uma economia de tempo de paz, ajudando a reabilitar a infraestrutura econômica e social devastadas, apoiando o processo de desenvolvimento da economia. [...] ajudar a projetar e implementar as políticas macroeconômicas e setoriais necessárias para a estabilização macro econômica e fornecer incentivos à produção, e pela construção de capacidade na gestão econômica (BANCO MUNDIAL, 1995, p.5-6, tradução nossa).

Doravante, a República de Angola passou a relevar-se de um modo de produção predominantemente capitalista, cujos objetivos visam à acumulação, através do sumo processo de diversificação da economia para setores além do petróleo e diamantes.

2.4 Contextos político e social

A emancipação política de Angola do domínio colonial ocorreu a 11 de novembro de 1975, proclamado pelo primeiro presidente de Angola e do MPLA, Dr. Agostinho Neto. Em meio a uma imensa turbulência política reinante no seio dos movimentos nacionalistas emerge um novo Estado nacional no continente africano.

Tendo sacudido o jugo colonial, o país mergulhou imediatamente num conflito político-militar que só teve fim com a morte do lidera da UNITA em 2002. A disputa pelo poder, um fenômeno precedente à independência nacional, pesou sobre os ombros do país a tal ponto de inibir uma convivência harmoniosa entre as famílias angolanas. O interesse particular das formações políticas nacionalistas, conjugado com os interesses conflitantes das potências externas, sobrepôs-se ao interesse da maioria da massa da população. Com as divergências políticas e ideológicas, todo esforço realizado para assegurar uma transição política pacífica parecia irrelevante.

Diversas tentativas foram feitas, nessa ocasião, na esperança de se estabelecer um movimento único e centralizado para lutar contra a repressão portuguesa e fazer andar as ideias de libertação. Muitos grupos haviam se formado nos anos recentes e uma política coordenada era a esperança de alguns líderes para fortalecer o movimento. As iniciativas de

constituição de uma frente única, naquela época, pretendiam, pelo menos, a união do MPLA com a União das Populações de Angola, posteriormente chamada de FNLA, porém, os intentos fracassaram (MENEZES, 2000, p.170).

Os brilhantes Acordos do Alvor, que projetavam uma transição pacífica em Angola, foram rapidamente rompidos pelos próprios movimentos em razão das desconfianças e divergências político-ideológicas que se haviam instalado no seio destes. A estes fatos juntam-se os interesses conflitantes e as aspirações ao controlo do poder político e econômico na ausência do colonizador. Em consequência, desencadeou-se uma guerra civil que perdurou 27 anos (1975 - 2022).

Os sorridentes acordos de Alvor foram desmentidos porque, no íntimo, fazia o propósito de não os aplicar. Agostinho Neto, acossado pelos partidários de Holden Roberto, ao norte, e de Jonas Savimbi, ao Sul, depois de alguns reveses, vence com apoio de material russo e de instrutores cubanos, forma de disfarçar um mais ou menos avultado auxílio em mercenários (RIBEIRO, 1978, p.372).

Para fomentar a guerra, os movimentos de libertação nacional recorreram às alianças externas, de onde passaram a receber apoio técnico-militar e pecuniário. Deste modo, o MPLA, alinhando-se à ideologia marxista-leninista, aliou-se à União Soviética, Cuba, Alemanha Oriental, Vietnã, Checoslováquia, Hungria e outros homólogos do Leste europeu de orientação socialista. Por influência da União Soviética, o MPLA adotou o modelo econômico praticado por seus parceiros: o Planejamento Centralizado, que assegura ao Estado o papel central na condução dos processos de regulação social e política, ou seja, ao Estado cabe a organização da sociedade e da economia.

A UNITA, por sua vez, liderada pelo seu fundador, Jonas Malheiro Savimbi, contava com o suporte material e financeiro dos EUA, África do Sul e Zaire (atual República Democrática do Congo). Por fim, a FNLA, sob a liderança do fundador, Holden Roberto, tendo por aliado político os EUA e Zaire, recebia dos norte-americanos o suporte pecuniário. Assim, o conflito doméstico tornara-se um negócio dos agentes externos, das superpotências mundiais.

É difícil afirmar com precisão quando foi que Savimbi entrou pela primeira vez em contato com a CIA. Contudo, segundo o relatório da comissão para assuntos dos serviços de espionagem da Câmara dos Congressistas dos EUA, a UNITA começou a obter ajuda norte-americana a partir de meio do

verão de 1974. Na sua totalidade o auxílio dos EUA à UNITA e à FNLA já atingia em 1976 o montante de 60 milhões de dólares (FITUNI, 1985, p.93).

O auxílio estranho, vindo dos países comunistas e capitalistas, faz com que os brancos, como na guerra colonial, prossigam o massacre de nativos, quando já não há colonos para lhes resistir. A guerra de Biafra, à parte a luta pela posse de fontes de petróleo, ensanguentou ferozmente um dos países africanos que havia dado exemplo de rara serenidade na proclamação da independência (RIBEIRO, 1978, p.394).

Aparelhados pelas forças externas, minguavam drasticamente as chances de se ver o país pacificado.

Angola saiu do contexto imperial português, para se inserir na incerteza africana, liberta da opressão colonial, mas aberta ao jogo político e econômico de influências estrangeiras e contraditórias. Até onde e até quando os jovens países africanos conseguirão superar estas dificuldades é uma incógnita que nenhuma equação permitirá resolver (RIBEIRO, 1978, p.389).

É preciso salientar que, para além da assistência externa, os movimentos nacionalistas contaram também com apoio interno decorrente das etnias locais. A UNITA encontrara apoio militar junto à etnia dos Ovimbundos, enquanto o MPLA contava com a simpatia da etnia Mbunda. A FNLA, por sua vez, dispunha do suporte da etnia Bakongo. Assim, as divergências de fórum político estenderam-se para o campo étnico, produzindo na população um forte sentimento de inimizade, aversão, além de derrubar os liames da solidariedade mútua entre os povos que compõem a nação angolana.

De fato, é assaz difícil contabilizar os efeitos de uma guerra de 4 décadas: 14 anos de guerra pela libertação nacional (1961 - 1975) e 27 anos de fratricídio (1975 - 2002). A herança do processo histórico angolano ainda ostenta seus mais diversos impactos no cenário atual. Parte explicativa da pobreza generalizada das famílias angolanas tem matriz na herança histórica. Contudo, para efeito de exemplo, apresentamos os seguintes dados. Logo no início dos embates políticos, mais de 350 mil cidadãos estrangeiros abandonado o país. Mais de um milhão de angolanos, isto é, cerca de 7 por cento da população terá sido morrido de causas relacionadas com a guerra: a fome, as doenças e toda sorte de privação de assistência básica. Segundo as estimativas oficiais de 2002, cerca de 4,1 milhões de angolanos teriam se deslocados no interior do país e um contingente de 445 mil angolanos recebidos pelos países vizinhos como refugiados, particularmente a República Democrática do Congo, Namíbia e Zâmbia, outro contingente deslocou-se

para fora do continente (BANCO MUNDIAL, 2003, p.5). Com a intensificação do conflito, Angola passou a depender da ajuda humanitária internacional para assistir as famílias afetadas pela guerra.

SCAPÍTULO III – AÇÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO ANGOLANA

O principal foco desta seção é o desenvolvimento de uma análise dos processos de configuração da ação pública nas diferentes fases da evolução da educação angolana. Seu escopo considera apenas os processos de ação pública desenvolvidos após a constituição do país como um Estado nacional e independente. Trata-se, pois, conforme a “sociologia da ação pública”, de uma análise da implementação das ações públicas e dos respectivos efeitos na transformação das condições de vida das populações locais. Tem-se um grande interesse na identificação e descrição das condições objetivas do Estado angolano e de seus parceiros para a implementação das ações consignadas. A análise foca também os sistemas ou redes de interação social estruturados para a construção e execução da ação pública no setor em causa.

3.1 A emergência do Estado nacional e iniciativas de ação pública

Mencionamos anteriormente que, tendo emancipada politicamente do jugo colonial de quase 500 anos, Angola experimentou a liberdade política imediatamente

após a proclamação da independência nacional a 11 de novembro de 1975. O território antes dominado pelas forças externas eleva-se à categoria de Estado-nação, tendo uma liderança própria nacional comprometida com a condução do processo de desenvolvimento social, não obstante a crise política interna à qual o país se sujeitara.

Sob a presidência de Dr. Agostinho Neto constituiu-se o aparato estatal, reestruturando os poderes do Estado, assim como o aparato administrativo e seus respectivos órgãos. Tendo-se deparado com o legado do processo histórico, a herança colonial e suas múltiplas insuficiências, o Estado, sob a direção do MPLA, em seu 1º Congresso Geral, concebeu um conjunto de programa de governo abrangendo todas as esferas da vida pública, com vista a defrontar-se com o déficit social herdado da política colonial. Assim, no setor da educação, que especialmente nos interessa, recomenda-se a realização de um diagnóstico setorial visando à identificação das reais necessidades educacionais da população.

O estudo diagnóstico desenvolvido pelo Ministério da Educação, em 1977, constatou que o legado da política social e educacional colonial havia produzido as seguintes insuficiências: o analfabetismo na população rondava os 85%, e apenas 15% da população adulta sabia ler e escrever (FITUNI, 1985, p.63; MED, 2011, p.7). Na população infantil (crianças e adolescentes), o analfabetismo rondava em torno de 67%, isto é, apenas 33% dela sabia ler e escrever (MED, 2010, p.5). A mesma fonte atesta que, em 1977, mais de um milhão de alunos estavam matriculados no ensino primário, e mais de cem mil no ensino secundário, estimativas relativamente mais elevadas em relação as do ano 1973, quando apenas a metade usufruía do direito ao ensino.

No entanto, para tal universo populacional escolar, o quadro docente mostrava-se insuficiente. Segundo as estatísticas oficiais, o país dispunha apenas de um total de 25 mil professores a nível nacional, dos quais somente 7% tinham habilitação mínima para lecionar (MED, 2010). E, na ausência de um quadro docente qualificado, o Ministério da Educação recrutava profissionais sem levar em consideração as habilidades e a vocação necessárias ao exercício da profissão docente. Neste sentido, fazia necessário introduzir reformas substanciais na educação com vista a imprimir bons níveis de qualidade de ensino.

Outros aspectos constatados referem-se às insuficiências relativas à infraestrutura escolar, à acessibilidade das populações locais aos serviços educacionais e de qualidade, ao quadro docente e aos processos de ensino e aprendizagem, em geral.

Após a independência Angola defrontou-se com a existência de um sistema educativo totalmente decalcado no modelo português com infraestruturas escolares genericamente localizadas nos centros urbanos, com fraca acessibilidade e equidade relativamente às populações autóctones, de que resultava em taxas de escolarização muito reduzidas e um elevado índice de analfabetismo que rondava os 85% da população (MED, 2010, p.3).

Com base nos resultados do estudo, a direção política concebe um programa de reformas educativas, como uma estratégia para fazer frente às anomalias persistentes na educação.

É de realçar que, à altura, por influência do modelo político e económico adotados pelo Estado, as decisões públicas eram processadas segundo os princípios basilares do Planeamento Centralizado. Processam-se as decisões públicas a partir das instâncias do Congresso do partido governante. Neste contexto, cabia aos dirigentes políticos a condução dos processos decisórios, sendo, por conseguinte, os detentores exclusivos do processo de configuração das políticas públicas educacionais.

Em nome da construção de um novo Estado-nação, de um projeto de sociedade e de um modelo de produção, o poder público sente-se a necessidade de reprogramar todos os setores da vida pública. No setor educacional, formulou-se um programa de reformas educativas norteadas pelos seguintes princípios basilares: a) a realização da educação e formação em Angola como exclusiva competência do Estado; b) ensino baseado no Marxismo-Leninismo como ideologia do proletariado; c) a laicidade do ensino; d) a obrigatoriedade do ensino primário em todo o país; e) a gratuidade do ensino em todos os níveis da educação; f) democratização do ensino; g) a unificação do ensino primário, fundamentando-se na relação teoria e prática do trabalho laboral (MED, 2001).

Em conformidade com o acima exposto, interessa-nos realçar que fica assaz evidente que o Estado angolano, em sua fase embrionária ou de emergência, arroga-se o direito exclusivo de conduzir os processos decisórios das políticas educacionais. De uma outra perspectiva, o poder público local assume-se como um

Estado “Todo Poderoso” na organização e orientação dos destinos da educação, tal como ocorre na esfera econômica, não havendo margem adequada para a configuração de interações substanciais com outros atores moldadores das ações públicas.

Em resposta às insuficiências persistentes na educação nacional, procedeu-se à implementação da Primeira Reforma Educativa, em 1978. Dado o seu caráter democrático, que se propunha à universalização do direito à educação, propiciado pelos princípios de gratuidade, avesso ao modelo de política educativa desenvolvida em condições de colonização, as escolas do país presenciaram à afluência de massas de cidadãos em busca dos serviços educacionais. Tal era o fluxo de novos sujeitos de direito que a oferta formativa para a população adulta, por exemplo, precisou incorporar determinadas estratégias relativamente incomuns: organizavam-se as aulas nas fábricas, nos quartéis gerais do exército nacional, nas cooperativas agrícolas, nos estabelecimentos religiosos, entre outras localidades.

Note-se que, embora os processos decisórios para a concepção de políticas educativas se restrinjam às instâncias centrais do partido-Estado, pois as decisões públicas eram tomadas pelo Congresso do partido, a execução das ações governamentais requeria a articulação dos atores e instituições estatais com atores e instituições não estatais, como as igrejas e as ONGs. O Estado detém o monopólio das políticas, concebe-as e ordena sua estrutura, no entanto, o processo de apropriação das ações públicas é compartilhado com atores sociais. É crucial lembrar que a implementação da Primeira Reforma Educativa o Estado angolano contou com a parceria cubana, particularmente no domínio dos recursos humanos para educação.

Como efeitos correlacionados à implementação da Reforma Educativa, estima-se que entre 1980 e 1981 a população escolar atingiu o número de 1.800.000 (um milhão e oitocentos mil) alunos (MED, 2011, p.7), representando uma progressiva consolidação do direito à educação.

No entanto, o recrudescimento da guerra e de seus efeitos deletérios, a educação entra em profunda decadência. A debandada de mais de 350 mil cidadãos estrangeiros do país, devido à instabilidade político-militar, vários setores público e privado foram diretamente afetados. A este fato adiciona-se o abandono da

profissão docente por parte de mais de 10 mil professores, por duplo um motivo: a situação político-militar e as condições precárias a que estavam submetidos no exercício da profissão (MED, 2001). Ademais, entre 1980 e 1985, o país assistiu a uma destruição massiva de infraestruturas escolares, despromovendo assim os ganhos anteriormente obtido na educação. Segundo a mesma fonte, nesse quinquênio, cerca de 100 mil angolanos teriam morrido por guerra e mais de um milhão e quinhentas mil (1.500.000) pessoas afetadas diretamente pelos efeitos nocivos do conflito, além das migrações massivas internas provocadas pelo fenômeno da guerra.

O baixo investimento em educação representa um dos fatores explicativos da inefetividade e ineficácia das reformas educativas conduzidas entre 1975 e 1990. O aumento exponencial do investimento para as Forças Armadas: 20 por cento do PIB, em 1990, ao passo que nos países industrializados o investimento no setor militar gravitava os 3,5 por centos, na mesma época, justifica o encolhimento das despesas em educação.

As taxas de abandono escolar, o índice de analfabetismo e o retorno ao analfabetismo por parte daqueles que já haviam sido alfabetizados são fatos evidentes nesse período. A incorporação de crianças às formações militares está na base do abandono escolar.

Tanto o Governo como o maior grupo de oposição, a União Nacional pela Libertação Total de Angola (UNITA), usaram crianças como soldados durante a guerra. Os grupos de defesa dos direitos das crianças estimam que cerca de 11.000 crianças estiveram envolvidas nos últimos anos dos combates. Algumas crianças receberam treinamento no uso de armas e participaram diretamente dos combates, enquanto que outras atuaram como carregadores, cozinheiros, espiões e trabalhadores (HUMAN RIGHTS WATCH, 2003, p.1).

A ausência de estatísticas oficiais sobre o envolvimento de crianças no conflito angolano pode efetivamente levar a crer em que tenha havido um número maior de crianças a serviço das formações militares.

Em 2003, no âmbito dos Acordos de Entendimento entre o governo e a UNITA, alguns soldados com 18 ou mais foram incorporados ao Exército e à Polícia Nacional. Segundo a mesma fonte, alguns soldados teriam sido desmobilizados sob um programa nacional de desmobilização e receberam a assistência de que necessitavam. Outros, porém, terão sido privados de seus direitos.

Estes jovens de ambos os sexos foram vítimas de duas formas. Primeiro, perderam sua infância ao transformarem-se em soldados e, agora, ao verem negada sua participação nos programas de desmobilização do Governo. (...) Estas crianças, especialmente as meninas, estão sendo esquecidas agora que a guerra já terminou em Angola (HUMAN RIGHTS WATCH, 2002, p.1).

Desde o final da guerra, as crianças-soldado não receberam mais assistência direta e oportunidades de reabilitação, em contravenção às obrigações assumidas por Angola em tratados internacionais. Alguns programas foram estabelecidos para dar assistência às crianças de forma geral mas não abordam ou identificam as crianças-soldado especificamente (HUMAN RIGHTS WATCH, 2003, p.2).

No cômputo geral, pode dizer-se que a primeira experiência angolana de formulação e implementação de ações públicas foi perpassada por condicionalidades de ordens diversa. O processo decisório caracteriza-se pelo monopólio do Estado. A racionalidade política, ideológica e econômica exerceu influência sobre o modelo de condução de ações públicas, com praticamente nenhuma margem de atuação de atores sociais no processo de concepção de políticas e reformas educativas. Por outro lado, fatores de ordem política, como o conflito político-militar, econômica e social (recursos humanos insuficientes) influíram decisivamente sobre a implementação das ações públicas nesse período, resultando na inefetividade e ineficácia das mesmas. Num contexto de ininterrupta turbulência política, as condições do Estado angolano e de seus parceiros sociais para a efetivação das aspirações educacionais eram exíguas.

3.2 Agendas internacionais para a educação em Angola

A primeira reforma educativa em Angola foi capaz de produzir efeitos positivos, ao permitir o alargamento do acesso das populações à educação e a preparação da mão de obra para suprir o vazio deixado por mais de 350 mil cidadãos estrangeiros debandados quando do início do conflito armado. A reforma serviu como ponto de partida para a correção das anomalias e assimetrias sociais e educacionais produzidas sob o domínio colonial. No entanto, emergiram ou persistiram também algumas insuficiências que se traduziram em desafios para o Estado angolano.

Insatisfeito com o desempenho da primeira reforma, o Ministério da Educação realiza um estudo Diagnóstico, em 1986, com vistas a identificar as anomalias persistentes na educação nacional. Assim, o estudo relevou insuficiências referentes ao fraco aproveitamento escolar dos alunos nos diferentes níveis de ensino; a inexistência de uma determinação precisa sobre o nível de conhecimentos requerido ao aluno quando à saída do Ensino de Base; a existência de grande disparidade entre números de horas estipuladas nos currículos escolares e o tempo disponível; o desajustamento dos conteúdos de ensino à realidade social dos alunos e do país; baixa remuneração dos agentes educacionais e as péssimas condições de trabalho a que estavam submetidos. O ensino estava predominantemente na mão dos estrangeiros: portugueses, cubanos, congolezes, vietnamitas, entre outros. A língua de trabalho e de preparação profissional destes era diferente conforme as nacionalidades, fato que condicionava o processo de ensino e aprendizagem. Como consequência, em cada 1000 alunos que ingressavam na 1ª classe, somente 142 concluía o I nível do Ensino de Base, dos quais 34 passavam de classe sem reprovação de classe, 43 com uma reprovação e 65 com mais de duas reprovações (MED, 2009, p.7).

Como medida interventiva, o governo lança a Diretiva nº 9/BP88 do Bureau Político do MPLA, que estabelecia sobre a implementação de medidas para o Saneamento e Estabilização dos Sistemas de Educação e Ensino e a Constituição das Bases Gerais para uma nova política educacional no país.

Em 1989, ocorre a Conferência de Harare (Zimbábue), de onde se originou o documento intitulado por *Declaração de Harare*. A Conferência se organizou no sentido de congregar, num mesmo Fórum, Ministros da Educação e Ministros Encarregados da Planificação Económica dos Estados Membros, com o intuito de estabelecer uma conexão entre Educação, Desenvolvimento e a Construção da Nação. Para a consecução dos objetivos preconizados, os Estado membros se comprometem a redefinir políticas públicas orientadas para a superação das anomalias presentes nos países africanos, através de uma educação para todos e de qualidade.

A Declaração de Harare recomenda aos Estados africanos a erradicação do analfabetismo por meio de ações concretas conducentes ao asseguramento da

escolarização primária das crianças e da alfabetização de jovens e adultos; o desenvolvimento da Educação de Adultos, como meio de aquisição de conhecimentos gerais, aperfeiçoamento profissional e preparação para as diferentes tarefas econômicas e sociais; o desenvolvimento, renovação e inserção de novas tecnologias nos sistemas educacionais de África.

O Documento ainda recomenda a concepção e articulação de políticas de aceleração, expansão e melhoria do ensino técnico-profissional e a educação do campo; a consolidação da pesquisa nos distintos campos das ciências de educação, e a melhoria da qualidade do ensino superior, impulsionando assim o desenvolvimento científico no continente.

Novos compromissos educacionais emergem no irromper da década de 90. De fato, o contexto internacional constitui uma fonte de influência para as ações governamentais.

Logo no começo da década, ocorre em Jomtien (Tailândia) a Conferência de Educação para Todos. O encontro veio a revelar novos desafios aos Estados membros da UNESCO. À época, a comunidade internacional celebrava quarenta anos, desde a firmação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1945), dos quais se reconhece que “toda pessoa humana tem direito à educação” (Art. 26, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1998).

Embora os membros da UNESCO tenham marcado passos relevantes no sentido de garantir o direito à educação, o quadro educacional mundial ainda persistia assombroso. Estimou-se que mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões eram meninas, não tinham acesso ao ensino primário; mais de um terço dos adultos – dois terços dos quais mulheres – eram analfabetos, e o analfabetismo funcional era um problema que ainda predominava a maioria dos países: industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos no mundo inteiro não tinham acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais. (UNESCO, 1990, p.1). Além disso, mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguiam concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, eram incapazes de adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990, p.1).

A deterioração do quadro educacional mundial, no entanto, não permanece “órfã”. Parte de suas origens reside no crescente endividamento externo de muitos países, reduzindo drasticamente a capacidade e qualidade de investimento na educação; nas ameaças de estagnação e decadência das economias dos países; nas diferenças econômicas crescentes entre nações; nas guerras, lutas civis, na violência, causando mortes de milhões de crianças; na degradação generalizada do meio ambiente, etc. (UNESCO, 1990).

No contexto angolano, a capacidade de implementação desses compromissos transnacionais era reduzida, haja vista a situação de instabilidade política que atravessava a sociedade. A guerra e os efeitos adversos a ela associados respondiam pela morte de milhares de crianças, jovens e adultos, a destruição massiva de infraestrutura social e econômica, deslocamento massivo de famílias inteiras, entre outros. Ao lado desta condicionante, a situação da dívida externa, que rondava os 8,1 por centos, constituía preocupação para o país. A crise econômica e financeira dos anos 90 atingia o país de tal modo que a possibilidade de sanar a dívida externa reduzia ao mínimo, forçando seu crescimento e, portanto, a redução dos investimentos em educação, contribuindo para o adiamento da efetivação do direito à educação de crianças, jovens e adultos.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em seu caráter inclusivo lança também o olhar para a satisfação das necessidades dos grupos excluídos na sociedade, nomeadamente pobres: meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações de periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores imigrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados e deslocados pela guerra; os povos submetidos a um regime de ocupação; pessoas portadoras de deficiências. Para estes e outros exige-se dos Estados membros ações públicas que garantam a igualdade de acesso à educação e educação de qualidade para todos (UNESCO, 1990).

Em Angola, os contingentes de crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de rua são evidentes, dadas as migrações massivas provocadas pelo moroso conflito militar. Zonas rurais eram inteiramente despovoadas, arremessando as populações para os grandes centros urbanos, expondo-as deste modo à vulnerabilidade das ruas.

Para responder às demandas sociais em franca expansão e aos imperativos educacionais do contexto transnacional, o Estado angolano, sob assistência técnica do Banco Mundial, desenvolve, em 1992, o Plano Nacional para implementação da política de Estabilização Macroeconômica e de liberação econômica, visando a acelerar o desenvolvimento econômico, social e educacional. Dado que as reformas econômicas vinculavam-se também às reformas educativas, o Ministério da Educação, sob assistência técnica da UNESCO e do UNICEF, formula, em 1995, o que veio a denominar-se “Plano-Quadro Nacional de Reestruturação da Educação para o decênio 1995-2005”, objetivando essencialmente adequar o Ensino às reformas econômicas e políticas, bem como às múltiplas exigências do desenvolvimento humano para a edificação de uma sociedade equilibrada (MED, 2001).

Considerando igualmente que as mudanças profundas no sistema socioeconômico, 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 socioeconômico da sociedade angolana (LBSE, 2001, p.2).

O financiamento à educação pelo Banco Mundial sustenta-se pela seguinte racionalidade:

Investimento em educação leva à acumulação de capital humano, que é fundamental para o crescimento econômico sustentável e rendimentos crescentes. Educação, especialmente a educação básica (primária e 1º ciclo do ensino secundário), também contribui para a redução da pobreza através do aumento da produtividade do trabalho dos pobres, através da redução da fertilidade e melhoria à saúde, e na preparação dos indivíduos para uma participação plenamente na economia e na sociedade. Além disso, a educação contribui para o fortalecimento das instituições da sociedade civil, a capacitação nacional e à boa governação. Todos esses elementos são considerados críticos na implementação eficaz das políticas económicas e sociais sólidas (BANCO MUNDIAL, 1995, p.19, tradução nossa).

A implementação do plano reformador da educação, dadas as restrições financeiras a que o Estado angolano estava sujeito, em razão da dupla crise econômica e financeira dos anos 90, contou com o financiamento do Banco Mundial e do Banco Africano de Desenvolvimento. O montante para as reformas educativas foi estimado em 500.000.000 (quinhentos milhões de dólares norte-americanos) (MED, 2001, p.11).

Um outro evento de importância crucial para o setor da educação refere-se ao Fórum Mundial sobre Educação para Todos, ocorrido entre 26 a 28 de Abril de 2000, em Dakar (Senegal). O Fórum que reuniu delegados de 181 países apresentou um Quadro de Ação, que exigia dos países participantes um comprometimento rigoroso com os objetivos a alcançar num horizonte de 15 anos (2000 a 2015).

As ações políticas por desenvolver por parte dos Estados membros da UNESCO deveriam colocar no centro a melhoria do cuidado e da educação da criança pequena, especialmente as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até 2015; assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania; alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativa à educação básica e continuada para todos os adultos; eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com o enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; e por fim, melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos os resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2000, p.3).

Para a consecução destes objetivos, os governantes se comprometem a: mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica; promover políticas de Educação para Todos dentro de macro setorial 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 sistema de administração e de gestão educacional que sejam participativos e

capazes de dar respostas e de prestar contas; satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito 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 estratégia integrada para promover a equidade de gênero na educação, que reconheçam a necessidade de mudar atitudes, valores e práticas; implementar urgentemente programas e ações educacionais para combater a pandemia HIV/AIDS; criar ambientes seguros, saudáveis, inclusive e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos; melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo dos professores; angariar novas tecnologias de informação e comunicação para apoiar o esforço em alcançar as metas EPT; monitorar sistematicamente o progresso no alcance dos objetivos e estratégias de EPT nos âmbitos internacionais, regionais e nacional; fortalecer os mecanismos existentes para acelerar o progresso para alcançar Educação para Todos (UNESCO, 2000, p.3).

A situação educacional em Angola apresentava, no entanto, o seguinte quadro: com relação, por exemplo, à expansão e melhoria da primeira infância, dos efetivos matriculados no Ensino Geral (Básica), a Classe de Iniciação representava apenas 15,1%, e, destes, 54% pertenciam ao sexo masculino, denunciando certo grau de disparidade de gênero na educação. Ademais, dos efetivos matriculados na Classe de Iniciação, apenas 22% frequentaram a classe na idade própria (5 anos). A taxa bruta de escolarização rondava em torno de 61,3% (MED, 2002, p.2).

Em determinadas províncias, como Luanda e Bengo, a classe de iniciação inexistia. A insuficiência de salas de aula e instalações próprias para albergar esses alunos conduzia a que fosse dada prioridade ao Ensino Primário, prejudicando a educação na primeira infância. Mesmo após a reforma do Sistema Educativo, em 2004, a carência de salas de aula e das instalações apropriadas para a classe de iniciação persistem. O investimento na construção de creches e escolas para este nível é muito baixo. O número de creches públicas é insignificante a nível nacional, fazendo que alunos da Classe de Iniciação compartilhem as salas de aula com alunos do Ensino Primário.

Com respeito ao corpo docente, o quadro persiste precário. O perfil adequado para exercício profissional reside abaixo do desejável. A maioria dos profissionais não possuía habilidades adequadas ou exigências necessárias para lecionar, fato que compromete a qualidade de ensino, contribuindo para elevação de taxas de repetência.

Tal como a Classe de Iniciação, a universalização do Ensino Primário apresenta grandes desafios. As taxas de abandono, de repetência e a ausência de investimentos são fatores condicionantes. A taxa bruta de admissão calculada neste nível ronda os 70,3%, revelando a incapacidade de absorção de maior número de crianças no sistema (MED, 2002).

O ensino especial, por sua vez, dentre suas variadas insuficiências, é capaz de absorver apenas 10% dos alunos portadores de necessidades especiais. O Ensino Primário representa uma taxa bruta de escolarização em cerca de 59,8%, mais baixa em relação à média da África Subsaariana (60%).

Considerando a qualidade do corpo docente do Ensino Primário, conta-se com um total de 51.400 professores na rede de ensino nacional, dos quais 40% pertencem ao sexo feminino. Entretanto, deste efetivo, de acordo com as estimativas do Ministério da Educação de Angola, apenas 30% possuía habilidades requeridas para a docência, o que afeta negativamente processo de ensino e aprendizagem (MED, 2002, p.3).

Devido à eclosão dos efetivos escolares, no início da década de 2000, tornou-se comum o funcionamento das escolas em três turnos: manhã, tarde e noite, com a utilização dos mesmos professores nesses períodos, o que reduzia gradualmente a qualidade da preparação e ensino por parte dos docentes, para além de contabilizar um número de 70/80 alunos por sala de aula, com infraestrutura inadequada, quase deteriorada, com a qualidade e quantidade do material pedagógico degradante e quase inexistente tanto para alunos como para professores; a ausência de bibliotecas nas escolas é um fato geracional; o fator pobreza inibindo os alunos a adquirirem material escolar, resultando no baixo rendimento escolar destes.

Considerando o rendimento interno, a taxa de sobrevivência ao sistema é relativamente baixa. Apenas 26,7% dos alunos que ingressam na 1ª classe

sobreviviam até a 6ª classe do ensino Primário. Em cada 1000 alunos que ingressam na 1ª classe apenas 194 alunos se graduam até a 6ª classe, ou seja, apenas 20% concluíam o nível (MED, 2002, p.4). Destas estimativas, calcula-se a taxa de rendimento escolar em torno 23,1%; a taxa de abandono em 22% e, finalmente, a taxa de reprovação ou repetência em 25% (MED, 2002, p.4). Sendo assim, o Sistema Educativo angolano era pouco rentável para o país e para a vida dos cidadãos em geral.

Outro aspecto a considerar diz respeito à frequente queda nas despesas com educação nacional entre 1990 e 2001. Isto tornou-se um fator condicionador do desenvolvimento integral da educação no país. A redução e a volatilidade do orçamento para o setor educacional têm sido uma das causas da contínua deterioração da educação.

Angola, apesar de seus recursos naturais consideráveis e seu enorme potencial econômico, é um dos países mais pobres do mundo. Ele ocupa o 160º lugar (de 174 países) no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Os indicadores em matéria de educação, que são um dos principais componentes do IDH (com base em uma taxa de analfabetismo de 50%, uma taxa de frequência escolar de 29% e uma taxa de educação de 43%) explicam o progresso socioeconômico lento feito por Angola nos últimos anos. Neste contexto, a educação básica, especialmente é uma área onde intervenções orientadas são susceptíveis de ter um impacto sobre a maioria da população que vive na pobreza absoluta. No entanto, os gastos com educação caiu 18% em 1991 para 4,2% em 1999. A deterioração significativa do sector da educação se reflete no desperdício de infraestrutura, o número limitado de crianças a frequentar a escola e até mesmo no número de crianças que permanecem na escola o tempo suficiente para adquirir competências básicas em literacia e numeracia (FUNDO DE DESENVOLVIMENTO AFRICANO, 2001, p.1, tradução nossa).

Mesmo depois da guerra civil e do estabelecimento do novo sistema educativo, as despesas com a educação não alcançam níveis satisfatórios, tendo em conta a expansão progressiva dos desafios e compromissos afetos a educação nacional. Ao longo dos anos 1997 e 2011, as despesas com a educação fixaram-se entre 4,7 e 6% do Orçamento Geral do Estado, um valor bastante baixo, na medida em que representam apenas 2,3% do PIB” (MED, 2002, p.4). O custo unitário por aluno do Ensino Primário, em Angola, segundo a mesma fonte, em comparação com a média dos países da África, na época, é de 11%, enquanto na África a média é de 13%.

Nos anos posteriores à reforma educativa pós-guerra civil, não obstante os progressos econômicos registrados nos últimos 13 anos, com uma taxa de

crescimento do PIB em 5,1% em 2013, o investimento em educação continuou abaixo do desejável, em comparação com outros países de África e com a proposta mundial de 20%. Se entre 1997 e 2001 as fatias orçamentárias para educação permaneceram em torno de 4,7 a 6%, em 2014, a taxa é de 6,16% (MED, 2014, p.12).

Quanto ao objetivo que visa à preparação para a vida ativa dos indivíduos, as instituições angolanas mais vocacionadas para o ensino profissional encontram-se relativamente desajustadas às necessidades do mercado de trabalho. Os cursos oferecidos são relativamente alheios às demandas dos mercados locais, reduzindo assim a função econômica da educação.

No que concerne à erradicação do analfabetismo em Angola, estima-se que o analfabetismo literal entre a população masculina, em 1998, é de 50%, e 70% na população feminina (MED, 2002, p.5). Devido a fatores endógenos e exógenos que permearam a sociedade angolana, estima-se que dos 2 500 000 alfabetizados até o começo de 2000, 45% teria regredido ao analfabetismo, enriquecendo assim as taxas de analfabetismo funcional na população. Atesta-se ainda, que, até o ano de 2001, os programas de alfabetização teriam efetivado a alfabetização de cerca de 4.000.000 cidadãos em todo o território nacional, dos quais 55% são mulheres. Nesse mesmo período, a taxa de analfabetismo da população angolana com idade igual ou superior a 15 anos rondava os 58%, quando a taxa média em África situava-se em 38% (MED, 2002, p.5).

Sobre o equilíbrio de gênero assegurado pelo sistema educativo, as estimativas oficiais revelam grandes disparidades e discriminação em relação às mulheres. Dos efetivos dos alunos admitidos na 1ª classe, por exemplo, 64,4% são rapazes e 38,8%, meninas, sustentando uma média de 77 meninas escolarizadas por cada 100 rapazes (MED, 2002, p.5). Assim,

Como consequência da política educativa herdada do colonialismo português e dos constrangimentos de ordem político-militar e econômico-social registrados após a Independência Nacional e que prevalecem até ao momento, a República de Angola ainda conhece atrasos significativos no domínio educativo, sendo atualmente na África subsaariana um dos países com as mais elevadas taxas de analfabetismo literal e de subescolarização, fato que condiciona negativamente o processo de recuperação e estabilização econômica e social, rumo ao desenvolvimento (MED, 2001, p.10).

Em resposta às insuficiências ainda persistentes na educação nacional, aprovou-se a Lei n.º 13/2001, de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação, que institui a segunda Reforma Educativa em Angola. Para a implementação da referida lei, foi aprovado o Decreto n.º 2/05, de 14 de Janeiro – Plano de Implementação progressiva do Novo Sistema de Educação, que define os mecanismos de implementação e o regime de transição do antigo sistema para o proposto na referida lei.

O fundamento oficial para formulação e implementação da segunda reforma educativa expressa-se nos termos seguintes:

Considerando igualmente que as mudanças profundas no sistema socioeconómico, 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 socioeconómico da sociedade angolana (LBSE, 2001, p.2).

Neste contexto, o processo em curso visando a criação de condições de estabilidade macroeconómica para a implementação de medidas de políticas de ajustamento estrutural, consolidação da edificação de uma sociedade democrática e de direito, recuperação socioeconómica e reconciliação nacional impõe necessariamente a adoção de políticas educativas integradas e sustentáveis que, em primeira instância, contribuam para o progresso humano, onde, por conseguinte, a Educação assume papel-chave, tendo em conta a sua dimensão, impacto e abrangência (MED, 2001, p.10).

É, portanto, com base nessa racionalidade a segunda reforma educativa e as respectivas políticas e programas educativos foram concebidos e desenvolvido de 2001 a 2015.

De um modo geral, avaliação constitui um processo que visa a aferir o impacto produzido pela ação implementada. Neste contexto, nosso intuito consiste em efetuar uma autoavaliação, ou seja, uma avaliação compreensiva dos efeitos gerados pela ação pública desenvolvida na educação angolana, conforme estabelecem os objetivos da pesquisa.

Dado que o processo avaliativo de um programa deve fundar-se nos desafios apresentados pelo próprio programa e pelos princípios de justiça social, tomamos como objeto avaliativo os desafios, ou seja, compromissos educativos assumidos pelo Estado angolano tanto no âmbito interno como no contexto internacional.

Começamos por dizer que o modelo de condução da ação pública adotado pelo Estado angolano após a sua emancipação política foi fortemente influenciado pelas orientações política e ideológica do mundo socialista. O modelo de racionalização da economia foi igualmente aplicado no processo de produção de políticas educacionais. O modelo em referência, em sua essência, permite apenas a configuração da ação pública nas instâncias de implementação das decisões públicas, isto é, o modelo não confere uma margem adequada para uma efetiva interação entre atores públicos e atores sociais. As ações públicas são monopólio exclusivo do Estado, que as concebe, formula e implementa. Neste sentido, a capacidade dos atores sociais de influenciar as políticas educativas e seus resultados manteve-se inexistente.

As interações entre o Estado angolano e seus parceiros do bloco socialista desenvolveram-se nas esferas política e econômica mais que na esfera de concepção de ações para a educação. Isto é, embora Angola tenha se utilizado da mão de obra dos países com os que mantinha relações diplomática saudáveis, como Cuba, Vietnã, Hungria, Alemanha Oriental, União Soviética, Portugal, para implementação de programas educativos, os processos decisórios relativos à educação conservaram-se como o monopólio do Estado. As políticas educativas são processadas a partir das instâncias superiores do partido governante. Neste sentido, os atores configuradores das decisões públicas são exclusivamente a liderança partidária e os alto-funcionários do Estado.

Com a transição política de Angola do socialismo para o capitalismo, o modelo da ação pública inflecte-se. A interação do Estado com as instituições multilaterais de fomento econômico e regulação financeira propicia a abertura de Angola às influências transnacionais na condução das ações públicas. Se na esfera econômica e política a ação pública é um fato, presencia-se a mudanças de perspectivas no setor educacional no que toca ao processo de configuração de políticas educativas.

O novo modelo de ação pública desenvolvida em Angola, após a integração do país ao Grupo de Assistência técnica do Banco Mundial, reconhece a importância das dinâmicas que se constroem em torno das ações públicas. Nesse modelo, o Estado perde sua centralidade na condução das ações públicas em benefício das

interações com outros atores sociais. Com base nesse modelo, as ações públicas em Angola são conduzidas em parceria entre o poder público, as instituições transnacionais e a sociedade civil local. É nesta ótica que a segunda reforma educativa é implementada no país e vários programas educacionais em curso se desenvolvem, como o Programa de Aprendizagem para Todos (PAT), concebido e financiado pelo Banco Mundial, o processo de construção do Sistema Nacional de Avaliação, em via de formulação pelo Banco Mundial, entre outros programas propostos por instituições internacionais.

A atual estrutura de desenvolvimento de ações públicas em Angola encerra, além das instituições transnacionais como o Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, FMI, instituições europeias, localmente são integradas algumas instituições da sociedade civil, como instituições bancárias, que têm financiado determinados projetos educacionais, as instituições religiosas e atores singulares, como acadêmicos.

Contudo, o atual modelo ainda não confere uma ampla margem de liberdade de atuação às instâncias de implementação das ações públicas. Trata-se da reduzida autoria de que ainda dispõem as Direções Provincial e Municipal de educação na condução das ações públicas educativas, não obstante as reformas político-administrativos ocorridas no país. Neste sentido, uma adequada distribuição de poderes e margens de atuação autônoma das instâncias e dos atores situados no âmbito de apropriação da ação pública constitui uma necessidade fundamental, senão uma inovação crucial para o atual modelo de ação pública que se desenvolve na educação local.

O fato de o atual sistema social de ação pública privilegiar atores sociais que dispõem de uma maior capacidade de influenciar as ações públicas na educação e seus resultados, através da capacidade de financiamento a tais ações, a nosso ver, constitui um limite ao modelo que se pretende democrático. Educação constitui interesse de todos. Logo, o processo decisório conducente à concepção, formulação e implementação de ações públicas deve fundar-se no princípio da democratização da educação

Com relação aos efeitos produzidos pela segunda reforma educação em Angola, consideremos o relatório avaliativo produzido pelo Ministério da Educação (2010; 2014).

Com relação ao desempenho da implementação da reforma, afirma-se o seguinte:

Na classe de iniciação, avalia-se o seguinte: alguns educadores não possuem habilidades adequadas para lecionar as áreas de Expressão Manual e Plástica e Literatura infantil; existência de educadores sem a formação específica para o atendimento às crianças do quinto ano de vida; infraestrutura inadequada para este nível de ensino; número insuficiente de livros didáticos para professores e alunos; manuseamento incorreto dos materiais pedagógicos por parte dos educadores quando esses materiais existem; inadequação do sistema de avaliação das aprendizagens (MED, 2010, p.58).

No Ensino Primário, destaca-se: fraco acompanhamento, por parte de Diretores, Subdiretores pedagógicos, Coordenadores e Inspetores, do trabalho dos professores no dia a dia; fraca colaboração adequada entre as famílias e comunidade e a escola; fraco acompanhamento das famílias aos seus filhos; falta de materiais didáticos e uso inadequado quando existem; professores com grades dificuldades em trabalhar com métodos participativos que implicam a avaliação formativa; identifica-se a fraca formação de base, por parte de muitos professores, relativamente a metodologias de ensino de algumas disciplinas como Educação Musical, Educação Física, Educação Manual e Plástica; degradação de infraestrutura do Ensino Primário; incumprimento dos programas de ensino por parte dos professores por não possuírem conhecimentos básicos sólidos; fraco domínio da Língua Portuguesa por parte dos professores, o que favorece o elevado índice de reprovações escolares; fraco domínio em matéria de necessidades educativas especiais por parte dos professores para a identificação e intervenção dos alunos, dentre outros (MED, 2010, p.59).

Para o Primeiro Ciclo do Ensino Secundário é feita a seguinte avaliação: falta de professores qualificados para lecionar as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Laboral, Educação Visual e Plástica, Educação Física, Educação Moral e Cívica e línguas estrangeiras (Inglês e Francês); infraestrutura inadequada;

incumprimento dos programas por parte dos professores; deficiente distribuição dos manuais do aluno e do professor; desconhecimento e resistência, por parte de alguns professores, na utilização dos manuais do aluno; falta de laboratórios de Biologia e Química, etc. (MED, 2010, p.59-60).

Neste nível de ensino, as questões relacionadas com a formação docente são continuamente centrais e preocupantes, uma vez que ainda se somam deficiências na atuação dos mesmos. Registra-se uma resistência por parte dos professores quanto à utilização dos manuais pedagógicos. As razões desta ocorrência não são apontadas nos Relatórios de Avaliação do Ministério da Educação (2010).

Finalmente, no Segundo Ciclo do Ensino Secundário avalia-se o seguinte: a existência de manuais escolares com conteúdo referente à realidade de Portugal, descontextualizados da realidade de Angola; inexistência de bibliotecas, laboratórios na maioria das escolas, bem como manuais de diferentes áreas de conhecimento incorporadas nos planos de estudos; professores a lecionar disciplinas sem a formação específica; inexistente articulação entre os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED e Ministério da Educação, no que tange à formação de professores para determinadas disciplinas constantes nos planos de estudo do 2º Ciclo do Ensino secundário); fraco acompanhamento pedagógico aos professores, por parte dos diretores, subdiretores pedagógicos, coordenadores de disciplinas; ineficiente contribuição dos professores para a melhoria dos programas, conteúdos dos manuais e outros materiais, e falta de ensino de línguas locais nas escolas, etc. (MED, 2010, p.60).

Em suma, podemos concluir que, para além do conflito político-militar decorrido em Angola, cujos efeitos fazem-se sentir ainda hoje (a fragilidade económica, o analfabetismo), as condições económicas e financeiras, infraestruturais, a fraca capacidade de planeamento e gestão educacional, a não profissionalização da gestão educativa (nomeação de gestores educacionais com base em filiação partidária), a introdução da racionalidade economicista por parte de organismos multilaterais, condicionam sobretudo o sucesso da implementação das ações públicas em Angola.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo, sendo último, visa, essencialmente, à análise e interpretação dos dados coletados através da entrevista realizada com informantes da pesquisa previamente identificados em três províncias de Angola, respectivamente nas cidades de Luanda, Cabinda e Cunene.

Conforme já enunciado no itinerário metodológico, na seção introdutória do trabalho, a tarefa reservada a esta fase subdivide-se em alguns momentos significativos. No primeiro, realiza-se a transcrição das entrevistas, dispondo seu conteúdo sob a forma textual, conforme as respectivas fontes. No segundo momento, havendo transcrito o conteúdo, organizamos os trechos da fala dos informantes segundo a ordem sucessiva das perguntas, obtendo deste modo, no Quadro 3, o conteúdo de cada questão do roteiro da entrevista.

O momento seguinte serviu para elaborar as unidades de análise, também conhecidas por unidades de significação ou unidades de registro, pela adoção da técnica de recorte dos elementos significativos de cada trecho da resposta dos informantes, obtendo assim uma gama de unidades de significação exibidos no Quadro 4. Estas unidades analíticas têm importância na apreensão e compreensão do significado, sentido e intensões de nossos informantes-chave. As unidades de análise são constituídas por frases e orações de maior significação para a verificação da hipótese inicial e aferir os objetos da pesquisa. Deste modo, optamos por uma análise de conteúdo fundada essencialmente nas unidades gramaticais.

Prosseguindo, criamos quatro categorias de análise, rubricas sob as quais reorganizam as distintas unidades de análise, para então oferecer uma interpretação das informações coletadas. A primeira categoria denomina-se por “Sistema social da ação pública”, seguida por “Centros de poder”, “Quadros humanos” e “capacidade material e financeira”. Assim feito, apresentam-se os resultados e as conclusões, apontando para algumas sugestões para futuras reflexões.

Quadro 3: Descrição e análise dos dados

Questão	Entrevistado	CONTEÚDO
1	Pacheco Francisco	Na verdade, nós temos esse dever ou responsabilidade, digo nós o MED, que, sendo um organismo do Estado, por nós mesmos não é possível desenvolvermos a educação sem contarmos com os parceiros sociais. Repare que, hoje, a taxa de natalidade no país é tão elevada e o ritmo de construção de escolas não vai ao encontro do crescimento demográfico. Então deparamo-nos muito com a falta de escolas e, se não fosse a parceria com entidades privadas, seria muito difícil resolvermos este problema. Portanto é com eles que temos contado. E, também, nessas parcerias temos contado com instituições internacionais que têm estado a colaborar para mitigar essa dificuldade que temos.
2		Essas instituições, sobretudo as estrangeiras, e até mesmo algumas de âmbito nacional, têm ajudado muito na questão da capacitação dos professores, na construção de algumas escolas, embora não em número desejado, mas contribuem de alguma forma. Há políticas que têm recebido contribuição de algumas instituições como Unicef, que tem estado praticamente a trabalhar com as comunidades no sentido de inverter a cultura de gravidez na infância e na adolescência. O Banco Mundial está intervindo na capacitação dos professores. Tem cá um projeto que é PAT, para capacitação dos professores e gestores, e ele o monitora para o bem do próprio ensino em Angola. Está financiando a aquisição de alguns meios de transporte. Pelo menos, hoje, cada província tem um meio de transporte que tem ajudado no acompanhamento desse Projeto.
3		Bem, normalmente, dada a ampla dificuldade pelo que passamos, os parceiros sociais nacionais têm mesmo a tendência de querer ajudar. Eles têm demonstrado interesse em ajudar o MED. Parece mentira, mas aqui todos estão preocupados com a qualidade de ensino no país. O país saiu do contexto da guerra, o Governo e os parceiros locais têm interesse em educação.
4		Mas também a reforma teve suas vantagens. Uma delas é a definição das idades para cada subsistema. A reforma conseguiu fazer a regulação das idades. O país não tinha tantas escolas como há hoje. É verdade que, enquanto havia a guerra, as pessoas estavam confinadas nas grandes cidades. Mas agora, terminada a guerra, é preciso fazer a extensão da rede escolar para todos os municípios e comunas. É essa tal dificuldade que acabei de referir: o crescimento da população é maior em relação ao ritmo de construção de escolas no país.
5		Bem, atendendo àquilo que constatamos a nível das escolas, o orçamento atribuído ao MED ainda não satisfaz as reais necessidades. Porque, olhando para as escolas primárias e do ensino secundário, vê-se que é preciso fazer muito mais, visto que continuamos com a falta de professores, do pessoal administrativo e dificilmente se faz admissão de guardas-escolares e de pessoal de limpeza. Por falta desse pessoal nem todas as nossas escolas estão higienizadas. Portanto é preciso fazer um pouco mais de investimento no setor.
6		As províncias e os municípios tinham essa autonomia, mas não era tão acentuada como será a partir de agora. Agora, por exemplo, fomos obrigados a transferir algumas competências

		para os municípios. Agora já têm uma responsabilidade acrescida. Elas terão a autonomia de desenvolver o ensino pré-escolar e o ensino primário. Serão obrigados a elaborar projetos educativos tendo em conta a realidade de cada escola, cada município e comuna, e implementá-los.
7		A grande concentração dos desafios está no ensino pré-escolar, ensino primário e também no técnico-profissional. No pré-escolar, porque há toda a necessidade de olharmos para as crianças que não têm acesso a creche. E, na verdade, se quisermos desenvolver o ensino primário, temos que desenvolver o pré-escolar. De fato, há muitas crianças e a tendência dos pais é a de matriculá-las na primeira classe, sem terem feito a classe de iniciação. Então queremos cortar isso. Estamos a lutar para isso, para que, pelo menos, os 9.7 milhões de crianças em idade compreendida entre 0 e 6 anos tenham acesso a uma instrução pré-escolar, para que então possamos encerrar outros subníveis com outra responsabilidade. Todos os países que hoje estão bem em educação apostaram na primeira infância. É esta luta que temos. São poucas crianças que têm acesso a creche. Os pais não têm poder financeiro para colocá-las ali.
8		As decisões são tomadas a partir das Direções Nacionais. Mas a escola pode reportar seus problemas à Direção Municipal da Educação, que, por sua vez, encaminha à Direção Provincial. Aquilo que transcende sua competência transfere para a estrutura central do MED. A nível central, começa-se pelas Direções Nacionais, passando pelos Secretários de Estado e, depois, para a Ministra e, então, a partir do Conselho de Direção conseguem-se algumas soluções. Depois disto, o MED baixa as ordens para as províncias e estas para os municípios. Por fim, tudo o que é feito junto ao MED é informado ao Conselho de Ministros.
1	Laudemira G. F. Sousa	Nós temos contado com apoio das igrejas, ONGs, como ADPP, que forma professores para as áreas rurais onde nossos professores dificilmente aceitam trabalhar. É uma particularidade que o nosso sistema de ensino ainda não tem. Temos também as instituições privadas que têm sido um grande parceiro do Estado. As igrejas também, sem sombra de dúvida, têm um papel fundamental na educação das novas gerações. Esses parceiros conseguem colocar escola onde o Estado ainda não colocou. Além destes parceiros, temos o Banco Mundial, a Unesco e Unicef.
2		As igrejas constroem suas escolas e o Estado, às vezes, comparticipa provendo professores. As empresas também constroem escolas. O Banco Mundial, Unesco e Unicef ajudam-nos muito na formação de professores e gestores escolares. O Banco está a desenvolver o projeto PAT, voltado para a formação docente, além de financiar projetos e prestar assistência técnica. Há também uma empresa que está trabalhando conosco no Projeto CAPRI, para a formação de professores do ensino primário. Unicef também ajuda na formação de professores. O FAS ajuda na construção de escolas.
3		Sim. Os parceiros locais dão uma contribuição muito ativa para a política de formação e superação do corpo docente e gestores escolares, além de oferecerem equipamentos diversos.
4		Para ser sincera, a avaliação da reforma educativa foi um desastre; não é aquilo que desejávamos que fosse, porque a preparação da implementação não foi a mais adequada. A

		<p>reforma no ensino técnico-profissional teve algum sucesso: conseguimos ter escolas com laboratórios, novos manuais didáticos e os professores foram formados por 5 anos. Mas, no ensino primário, a reforma foi um desastre. Neste nível, instituiu-se a monodocência, passando-se a ter um único professor a lecionar de 1ª a 6ª classe, porém, sem que tenha sido preparado para lecionar os conteúdos do novo currículo dessas classes. E isto foi um desastre total. Até hoje ainda temos professores que só têm como nível acadêmico a 7ª e 8ª classes. São estes que lecionam na 5ª e 6ª classes. Quando se deparam com a complexidade do conteúdo de matemática dessas classes, pulam esse conteúdo. É isto que levou com que a reforma fosse péssima.</p>
5		<p>Eu estou no MED há 33 anos, por isso posso falar com propriedade. Anteriormente, para entrar no setor da educação, não se fazia concurso público. Bastava o indivíduo saber ler e escrever para ser professor. O país não tinha quadros formados. Desde 2005, começamos a realizar concursos públicos com alguma exigência de perfil adequado para a profissão docente. Mas, mesmo assim, continuamos a admitir docentes sem qualificação pedagógica. Só um exemplo, no ano passado (2018), realizou-se um concurso público que admitiu cerca de 19 mil novos docentes. Contudo, podemos afirmar que cerca de 3 mil destes não tinham formação pedagógica para atuar no ensino primário. Continuamos com um grande déficit de professores, razão porque ainda temos turmas numerosas com 100 alunos por professor, sem mencionar aquelas escolas que nem um professor têm. Não temos capacidade financeira para admitir mais professores.</p>
6		<p>Anteriormente não havia essa autonomia. Mas agora, por força da nova Lei (Decreto 202/19, de 19 de maio), deu-se autonomia às Administrações Municipais. Neste momento, as Administrações municipais são responsáveis pela construção de escolas do ensino primário. Os outros níveis ficam a cargo do MED através dos Governos Provinciais. Aí, sim, com essa lei veremos essa situação atendida. Até aqui a única descentralização que havia era financeira. Mas o valor que é atribuído às Administrações Municipais é ínfimo; não chega para a gestão das escolas do ensino primário. Temos escolas sem giz, papel, vassoura, etc. Degrada-se uma porta e não sabem o que fazer; estraga-se uma carteira ou parte-se um vidro e não têm como consertá-los. Sentem-se impotentes diante dessas necessidades. Como podemos gerir escolas sem recursos? Como podemos pagar as contas de água, luz, material de higiene, um novo computador para escola? Aliás, ainda temos escolas que nunca conheceram um computador. Contudo, acreditamos que essa nova lei vai resolver essa situação. As escolas precisam de ser autônomas financeiramente.</p>
7		<p>Entre vários desafios temos a falta de manuais escolares para professores e alunos, a revisão dos planos curriculares, a qualificação dos recursos humanos, pois o país tem cerca de 226 mil professores e destes podemos considerar que mais de 50% não têm formação pedagógica. O MED vai dando algumas formações de 3 meses de agregação pedagógica. Por fim, a cabimentação financeira. Quando tivermos estes quatro aspectos resolvidos, teremos uma educação melhor.</p>

8		Há ideias que são concebidas pela estrutura central do MED. Mas, antes de serem implementadas, elas passam pelas Direções Provinciais e Municipais e escolas. Todos participam. Portanto, tudo o que pensamos a nível central, primeiro vai para a base e esta avalia as ideias e remete ao MED suas contribuições. O inverso também ocorre. Às vezes, os municípios e províncias sugerem propostas ao MED, as ideias são discutidas e daí saem os resultados.
1	Barno Mukhamadieva	Somos poucos que atuamos na área de educação em Angola. No geral, temos o Banco Mundial, Unicef, Unesco e Fundo das Nações Unidas para as Populações. Trabalhamos em diferentes áreas, porem de forma complementar.
2		Temos muitos trabalhos a nível de políticas e desenvolvimento de estratégias, etc. Este ano estamos a trabalhar para fazer uma avaliação do setor da primeira infância em Angola, olhando para cinco áreas para as quais iremos fortalecer nossa cooperação com o MED. Estas áreas são: Recursos Humanos, Currículo Educacional, Participação das Comunidades, Gestão e Planeamento, Monitoria e Avaliação Educacional. E a nível das províncias e municípios estamos apoiando alguns projetos, como TUPI (Todos Unidos Pela Primeira Infância), desenvolvido por uma instituição cubana. Neste projeto temos trabalhado com as famílias que têm crianças de 0 a 5 anos. Neste momento trabalhamos em quase dez municípios em quatro províncias. Ainda este ano, iremos ajudar o MED na análise de custo relativos à primeira infância, porque o que acontece é que a cobertura financeira para a primeira infância é baixa: quase 11%, de acordo com o Senso populacional de 2014. E isto é muito baixo para um país como Angola. Normalmente, outros países da região têm uma porcentagem mais alta. Por isso, investimentos em creches e jardins de infância não são possíveis em Angola. Em razão disto, temos de pensar em modelos de baixo custo, como o modelo TUPI, baseado em comunidades. Vamos ajudar o MED a fazer uma análise de custos de diferentes modelos para depois recomendarmos um modelo mais eficiente para Angola.
3		UNICEF trabalha com Ciclo de Programa de País. Com isto, nós assinamos um acordo com o Governo de Angola e com o MED em cada 5 anos. Neste período (2014 - 2019), desenvolvemos anualmente planos de trabalho. Nosso programa de educação agora tem dois pilares. O primeiro é sobre Primeira Infância, e o segundo sobre Acesso à Educação de Qualidade. Então, nesses projetos trabalhamos com o MED e outras instituições. Vou começar pelo primeiro pilar. Aqui nós temos trabalhado com crianças de 0 até 5 anos, e temos uma parceria com o Departamento Nacional de Primeira Infância do MED, e também trabalhamos com parceiros sociais a nível das províncias e municípios. O objetivo é garantir o acesso à educação de crianças com idade entre 0 e 5 anos, dando-as uma oportunidade à primeira infância, facilitando assim o acesso destas ao ensino pré-escolar, que começa com 5 anos de idade. Este pilar tem um forte foco na área de políticas públicas. Para isto, estamos a trabalhar com o MED, Ministério de Ação Social, Família e Promoção da Mulher (MASFAMU), Instituto Nacional da Criança para finalizar o Plano Nacional para Primeira Infância.
4		No geral, a primeira razão do fracasso das reformas em Angola tem a ver com a questão democrática: o número de crianças que chegam ao sistema de ensino é muito grande, quase um milhão a

		<p>cada ano. A taxa de natalidade em Angola é de 6.2%, sendo um dos países com a taxa mais alta do mundo. E o sistema de educação, estamos a falar de construção de salas de aula, escolas, formação de professores, provisão de material escolar, como livros, não tem capacidade de acompanhar esse crescimento populacional. O segundo problema é que, durante os anos de crise econômica e financeira, o Estado deixou de contratar novos professores. Por isso o número de professores é insuficiente para o número de crianças que chegam à escola: a oferta é menor que a demanda. Outro fator diz respeito à discrepância entre o número de escolas do ensino primário e do ensino secundário, nos municípios. Para cada 20 a 25 escolas primárias há apenas uma escola secundária. Nas zonas rurais, essas escolas localizam-se a longas distâncias, geralmente nos centros dos municípios, o que dificulta o acesso das comunidades a tais escolas, pois não há transporte escolar nem alternativas para se chegar a escola. Por fim, eu queria apontar aqui um outro fator relacionado às meninas que contraem casamento precoce. Por razões de ordem econômica e social, os pais liberam as meninas em idade escolar para o casamento precoce. Além disso, as meninas são as que menos têm oportunidade de acesso à educação em Angola. Isto contribui para o elevado número de crianças fora do sistema de ensino.</p>
5		<p>Em relação à área de estratégias para o desenvolvimento da educação, com base no Plano Nacional de Desenvolvimento, as províncias e os municípios estão bem informados. Porém o desafio começa na área de implementação e orçamentação dessas estratégias. Quanto a isto, eles não têm capacidade e recursos suficientes para implementar as estratégias, isto em todos os níveis: central, provincial e municipal</p>
6		<p>No geral, há uma motivação para trabalhar e melhorar o estado do sistema educacional. Mas o nível de autonomia dos municípios e províncias ainda é reduzido, tendo em conta que a área de definição de estratégias ainda é da competência da Administração Central do MED. Contudo, há províncias que têm equipes muito fortes e elas já perceberam a importância de mudanças que se devem introduzir na educação. Por exemplo, trabalhamos com as províncias da Huíla, Namibe e Huambo, onde já se percebe que os Gabinetes das Direções Provinciais estão a implementar iniciativas que chamamos de “Carta Escolar”, uma iniciativa que visa à coleta de dados a nível da escola, incluindo os dados sobre a situação econômica das famílias dos alunos. Estes dados podem ser utilizados para o processo de planeamento da educação.</p>
7		<p>Um dos grandes desafios da educação em Angola tem a ver com a questão de que as escolas do ensino primário não são unidades orçamentadas. Isto faz com que diretores de escolas e pais de alunos não tenham poder para solucionar as necessidades da escola. Nos países em que essas escolas são orçamentadas, depois de pagar o salário dos professores, as escolas retêm alguns recursos para atender a outras necessidades da escola. Contudo, estamos a trabalhar para que o Governo de Angola possa transformar todas as escolas em unidades orçamentadas.</p>
8		<p>O processo de decisão no MED ainda é centralizado. As províncias têm uma reduzida autonomia e capacidade de propor decisões.</p>

1	José Lelo Barros Duli	O MED trabalha com ADPP, Banco Mundial, que ajuda na formação de professores para o ensino primário, a Multinacional Chevron, que durante muitos anos vem ajudando na construção de algumas escolas, o FAS (Fundo de Apoio Social), as igrejas, particularmente a Igreja Católica, mas elas não oferecem as infraestruturas escolares ao MED. As escolas confeccionais trabalham sob regime de comparticipação, no qual o Estado dá alguns professores e elas cobram aos alunos uma mensalidade um pouco mais baixa, para poder cobrir algumas necessidade que temos de acesso à educação aqui na província.
2		ADDP, por exemplo, tem uma escola de formação de professores que prepara docentes para lecionar especificamente nas zonas periféricas, nas aldeias e comunas. Ela forma professor mais completo, preparado para trabalhos de campo, não se limitando só à sala de aula. A Unesco e Unicef trabalham diretamente com o Banco Mundial para o ensino primário. A Unesco quer implementar suas políticas não só no ensino primário, mas também em todos os níveis da educação angolana.
3		Sim, há. Por exemplo, aqui na província, há uma empresa que está ajudando a Secretaria Provincial de Educação no programa de alfabetização. Essa empresa abriu um centro de alfabetização, para, inicialmente alfabetizar os próprios trabalhadores. Mas agora está abrindo acesso à população.
4		Entre os pontos fracos da reforma educativa está o fato de que os livros didáticos com que os professores trabalham em sala de aula tratam da realidade de Portugal. Portanto totalmente descontextualizados da nossa realidade. Fizeram um “copy-paste”. Se você olhar para o currículo de Portugal de 1991, verá que é muito compatível com o nosso da atual reforma educativa. Acho que a reforma curricular não foi um trabalho muito sério, precisa de uma profunda revisão, como agora está-se tentando fazer. Por outro lado, a formação de professores é débil, cada vez mais tecnicista e tradicional do que inovadora. O professor ainda está preso àquela metodologia tradicional de ensino.
5		Quanto à infraestrutura, aqui na província, particularmente no município sede, tem muitos problemas de falta de escolas, e há muitos alunos fora do sistema de ensino. Nas escolas do município sede, temos turmas com mais de 70 alunos. Este fenômeno ocorre porque não há desenvolvimento social nos municípios do interior, fazendo com que jovens migrem para o município sede. Um outro problema está relacionado às condições das infraestruturas escolares. As escolas não dispõem de laboratórios funcionais, não têm uma biblioteca, não têm pavilhões gimnodesportivos. Quanto ao financiamento da educação, até agora, as escolas primárias e as do I Ciclo do Ensino Secundário não são orçamentadas. Não há sustentabilidade das instituições escolares. O que está havendo é que o Estado abandonou um pouco as instituições escolares. E, hoje em dia, ao exigirmos a comparticipação das famílias, com contribuições monetárias para a sustentação das escolas, estamos a sobrecarregá-las demais. A fatia orçamentária atribuída ao MED (7% do OGE) não satisfaz as necessidades das escolas. Assim, as escolas sobrevivem das comparticipações das famílias. Então é muito complicado gerir as escolas neste momento. Por fim, é preciso dizer que nós ainda

		temos carência de professores, tanto de forma geral como para áreas especializadas, como em áreas de língua portuguesa, áreas técnicas e a das artes.
6		No passado não existia autonomia para as esferas locais. As ordens eram baixadas da estrutura central para as províncias e municípios, e faziam-se cumprir rigorosamente e de forma vertical. Mas agora a situação está mudando. A estrutura central comunica-se mais com as esferas locais, pedindo que estas opinem sobre matéria de educação. Agora as províncias e municípios já podem gozar de alguma autonomia, podendo sugerir decisões ao MED. Agora há certa liberdade de expressão.
7		Nosso grande desafio está na qualidade formativa de professores, além dos fatores já mencionados.
8		Conforme eu disse anteriormente, agora estamos a lidar com uma estrutura decisória descentralizada. Portanto as decisões já são compartilhadas.
1	Leandro O. Costa	A gente trabalha em cooperação com outros organismos, como, por exemplo, Unicef e Unesco. A gente vive lendo o que eles escrevem e com base nisso os apoiamos. A gente trabalha junto com eles.
2		Além do PAT 1, já iniciamos a preparação de um novo projeto (PAT 2), que terá um custo de 250 milhões de dólares norte-americanos e será mais abrangente. As áreas de atuação do projeto vão estender-se desde o ensino pré-escolar até o ensino secundário. Tanto o primeiro financiamento como o segundo são empréstimos, com uma taxa de juros internacionalmente subsidiada, menor do que aquela do mercado internacional, isto porque Angola já tem uma renda mais alta. Então, países que têm uma renda mais alta pagam essa taxa subsidiada. Outros países mais pobres recebem o financiamento como doações. Na verdade, o Banco Mundial é uma organização de muitos países que doam recursos e esses recursos são repassados para países em desenvolvimento. Então, esses recursos são passados ou por doações ou através de um empréstimo subsidiado, que é o caso de Angola. Mas todos os projetos do Banco têm que ter uma contrapartida do governo. E a contrapartida é aplicar os recursos na área combinada. Por exemplo, se o investimento é para educação, então o governo faz uma contrapartida que é a de aplicar os recursos somente em educação para melhorar os indicadores de qualidade. Esse é o objetivo. Acreditamos que já temos aí uma parceria bem estabelecida com o governo angolano e vamos preparar novos projetos. O governo angolano acredita que essa parceria é muito importante, pois ainda há problemas seríssimos na educação: a taxa de analfabetismo é muito alta, a taxa de crianças fora do sistema de ensino é maior da África. Então, o governo precisa do nosso apoio.
3		O governo angolano tem parceiros que são locais. Muitos deles têm apresentado propostas junto ao MED.
4		Vou apenas falar de alguns problemas que a reforma educativa não resolveu o suficiente. Por exemplo, agora vai ter um projeto de empoderamento das meninas, financiado pelo BM, porque aqui a desigualdade de gênero na educação é muito alta; a taxa de abandono das meninas é muito mais elevada do que dos rapazes. O número de alunos matriculados é muito mais alto nos meninos do que nas meninas. Então a gente tem isso em foco. Unicef vai nos apoiar a desenvolver as estratégias para enfrentarmos a situação. Vamos discutir isso com o governo para

		ver qual a melhor estratégia. Como a gente é mais financiador, trabalhamos em conjunto com esses organismos, pois eles são mais práticos, eles desenvolvem políticas. Então, a gente está sempre trocando ideias e experiências.
5		Em termos de recursos humanos para implementar as reformas, o governo tem recursos humanos em alguma quantidade, mas não dispõe de capacidade técnica. Então precisa-se desenvolver a capacidade técnica. Isto é um processo que faz parte de nosso apoio técnico, para desenvolver as capacidades do governo, para que ele tenha sustentabilidade e continuidade nas suas políticas.
6		O nosso projeto está sendo implementado satisfatoriamente, já se executou mais de 70% e o resto já está programado. Então, a capacidade do governo de implementar nossos projetos é positiva. Mas acho que a capacidade técnica estamos a desenvolver. Então a capacidade de execução financeira é uma coisa e a capacidade técnica é outra. A capacidade técnica está sendo desenvolvida, faz parte do projeto apoiar o governo a desenvolver sua própria capacidade técnica. Por exemplo, a gente está apoiando o governo a desenvolver uma especialização em avaliação educacional, em parceria com instituições internacionais. Mas é um processo. Na formação de professores, a gente já vem desenvolvendo a capacidade do governo de realizar a formação de professores, para que diminua cada vez mais a necessidade de ter parceiros externos.
7		Os grandes desafios com que a educação angolana se depara residem no acesso das crianças à escola, formação do professor, disparidade de gênero, o nível das aprendizagens adquiridas pelos alunos e sua avaliação, a profissionalização da gestão escolar: muitos gestores da educação são nomeados por influências políticas, principalmente diretores provinciais da educação, nomeados pelos governadores.
8		Está em curso o processo de descentralização administrativa do MED. Algumas competências estão sendo transferidas para as esferas de base.
1	Muanda V. V. Mbiqui	Para a Educação Pré-Escolar, o MED faz parceria com MASFAMU. Em termos de execução de políticas educacionais para este setor, até a reforma educativa, o MED assumiu apenas o aspecto pedagógico; a gestão administrativa estava a cargo desse Ministério. É com este ministério que fomos negociando sobre políticas para esse setor, como definição do currículo, formação de professores, inspeção ou monitoria dos serviços. Além do MASFAMU, contamos também com Unicef, ADPP, ADRA e outras instituições particulares que atendem as crianças de 3 aos 6 anos nas comunidades.
2		Dizem que o projeto PAT, desenvolvido pelo Banco Mundial, irá também alargar-se para o ensino pré-escolar.
3		Existem, sim. Temos a intervenção das instituições privadas e público-privadas no atendimento da demanda das crianças. Mas, visto que o ensino pré-escolar não é gratuito nem obrigatório, isso pesa no bolso das famílias, tendo em conta a situação econômica destas.
4		Em princípio, quando falamos de reforma educativa, ela não teve visibilidade no subsistema pré-escolar. Não demos grandes passos nesse setor. Hoje, atendemos apenas 11% das crianças, não temos uma boa formação de professores, educadores de infância

5		O subsistema pré-escolar não tem um orçamento visível. Dentro dos 6% do orçamento destinados à educação, o pré-escolar se beneficia apenas de 0.02%, o que é insuficiente face à população infantil que temos. Se a educação pré-escolar é prioridade, então temos que fazer investimento na construção de creches, jardins de infância e centros infantis. Em termos de recursos humanos, precisamos formar mais especialistas e educadores de infância.
6		Quanto à autonomia dos municípios, agora estamos num processo de descentralização e transferência das competências para os municípios e províncias. Hoje em dia, a construção de escolas do pré-escola e do ensino primária está sob a responsabilidade dos governos municipais. Contudo, a capacidade técnica das Direções Municipais de Educação é muito frágil para implementar as propostas legislativas da educação. Esperamos que no âmbito das autarquias os municípios consigam encontrar mentes brilhantes e com capacidades.
7		Durante muitos anos se pensou que a base da educação era o ensino primário. Por isso todo o investimento foi feito nesse nível. Esqueceu-se de que a base começa na pré-escola. O fracasso de políticas nesse nível vai repercutindo em todos os demais níveis de ensino. O Ensino pré-escolar foi sempre preterido. Outro desafio tem a ver com a falta de infraestruturas: centros infantis no país. Luanda tem 24 centros infantis, construídos nas centralidades, um número superior ao do país todo. Demais desafios estão no campo da planificação da educação pré-escolar, adequação curricular, recursos financeiros para o setor, falta de monitoria e inspeção escolar.
8		As políticas educativas começam no topo da estrutura do ministério e vão indo até ao município. Elas deveriam começar no município, mas estes não têm uma estrutura capaz de pensar e produzir as decisões. Estamos em fase de descentralização administrativa, mas, na prática, mantemos um modelo centralizado.
1	Isaac Paxe	Bem, a participação dos parceiros sociais se dá em várias dimensões e perspectivas de atuação. Mas o grande provedor na educação é o Estado. Este acaba por assumindo em grande escala, particularmente na educação obrigatória, as questões ligadas à oferta de professores. Não é em vão que nesta altura cerca de 70% do orçamento da educação serve para o pagamento dos salários dos professores. Por outro lado, temos as agências de financiamento. Neste caso, temos, por exemplo, o Banco Mundial a financiar o projeto PAT, com um montante de 70 milhões de dólares norte-americanos, um projeto que busca melhorar as <i>performances</i> dos professores do ensino primário. Na primeira fase o projeto procura desenvolver competência dos professores quer em metodologias de ensino de língua portuguesa quer em matemática, mas com o tempo irá incluir a educação especial. O projeto propõe capacitar cerca de 15 mil professores.
2		Temos a parceria da Unesco para a questão de políticas educativas, em razão da Agenda das Nações Unidas (Agenda 2015- 2030), para além da questão da própria política de formação de professores. Temos Unicef a desenvolver um trabalho extraordinário no que toca ao atendimento à primeira infância. Temos experiência de cooperação com o Banco Africano de Desenvolvimento, a cooperação francesa, cujo projeto denominado BELF visa à formação de professores para o ensino

		de francês. Nessa cooperação temos também o projeto das escolas EFEL voltadas para ensino técnico-profissional. Por outro lado, temos ADPP a trabalhar conosco na questão da formação de professores destinados às comunidades rurais. Contamos também com a cooperação japonesa para capacitação de professores para o ensino de matemática, ciências e elaboração de materiais para essas áreas. Estamos a aproveitar a cooperação dos parceiros para implementar os programas que temos.
3		Temos tido várias propostas. Se falarmos das mais recentes, temos, por exemplo, o Banco de Fomento de Angola (BFA), que está a apoiar um projeto que temos, num montante avaliado em 700 mil dólares norte-americanos. Outro parceiro local é o CAPRI, que trabalha na melhoria das práticas pedagógicas dos professores do ensino primária. Também temos tido empresas singulares que têm apresentado propostas ao MED. No entanto, como grande parte delas atua no plano das ideias, o MED acaba por tendo dificuldades para encontrar orçamento para tais propostas. As propostas têm sido boas, louváveis, mas quando o próprio parceiro não tem o próprio financiamento, acabamos por nos deparar com esse constrangimento e as ideias não são implementadas, pois os recursos do MED são escassos.
4		Certamente, a reforma não ia fazer milagre, dados os constrangimentos de ordem diversas com que se deparou, como as distâncias entre escolas e a residência dos alunos, a pobreza das famílias, problemas da seca no centro-sul do país, a superlotação de salas de aulas, a ausência de infraestruturas escolares para albergar as crianças, ausência de professores, a não contratação de novos professores por falta de recursos, pois a máquina do Estado estava pesada, atraso na aprovação de legislações sobre educação, as transformações econômicas, etc. A falta de condições de partida influenciou negativamente a reforma. Contudo, a reforma conseguiu estabilizar o sistema de educação; conseguiu-se criar uma base legat para a educação.
5		Temos um déficit acentuado com relação a infraestruturas para ensino pré-escolar (as creches). Não temos uma rede para atender as demandas em si. A construção de infraestruturas é afetada por questões econômicas. O orçamento atribuído ao MED não é desejável. Para além de infraestruturas, as escolas existentes carecem de quadros e carteiras.
6		Quanto à autonomia dos municípios, dado o modelo de gestão praticado anteriormente, uma gestão centralizada, a distribuição de recursos por cada ente estatal não era possível. Mas com o processo de municipalização já começamos a transferir as competências para os municípios e províncias. Agora, por exemplo, a construção de infraestrutura para a escolarização obrigatória é da responsabilidade dos municípios. Com a passagem dessas responsabilidades, eles terão consciência da realidade e conseguirão então dar respostas às suas necessidades.
7		Primeiro, a mobilização de recursos para atender às necessidades da educação. Segundo, a qualidade da formação de professores e profissionais da educação. Terceiro, o planeamento da educação e, por fim, as condições das infraestruturas escolares, como água, energia e transporte

		escolar.
8		Não temos um modelo perfeito de descentralização e desconcentração de poderes. Penso que só o processo de municipalização poderá resolver essa situação.
1	Lúcia Pascoal	Primeiramente, temos que entender que o Estado tem a obrigação de garantir o acesso escolar a todas as crianças, a cada angolano. É um direito do cidadão. O Estado é o maior detentor do financiamento da educação no país. Para este trabalho de melhorar o acesso à educação, temos contado com alguns parceiros, como Unicef, que já tem estado conosco há muitos anos e ajudando no que toca a melhoria dos programas que visam ao atendimento da população em idade escolar. Temos também o Banco Mundial e a Unesco. Contamos com a cooperação do PNUD para a área da educação, e ADEA (Ação para Desenvolvimento da Educação para África). Portanto, há muitos parceiros que nos ajudam nesse desiderato. Uns estão mais para apoio técnico para a melhoria dos programas e das políticas educativas, e outros para formação e capacitação tanto do quadro docente como dos gestores escolares, e alguns outros têm sido na construção de escolas. No âmbito da construção, temos o BAD e uma linha de financiamento da China. Temos também o Projeto JAICA, desenvolvido pela cooperação japonesa, entre tantos outros parceiros.
2		O Banco Mundial está para o financiamento de projetos que visam à formação e capacitação dos professores. O PAT é um desses projetos, que é financiado com um valor na ordem de 75 milhões de dólares norte-americanos e o governo entra com uma contrapartida de 5 milhões de dólares norte-americanos, totalizando 80 milhões de dólares norte-americanos. Agora estamos a prever lançar o PAT 2, em 2021, terá financiamento do BM.
3		Entre os parceiros nacionais temos as ONGs, a Comissão de Pais e Encarregados de Educação, que, nas zonas rurais, participa na construção de escolas, os Sindicatos dos professores, que sempre dão sua opinião sobre as políticas educativas, a sociedade civil, a Associação Nacional das Escolas Privadas, que também tem nos ajudado a melhorar as políticas e programas educativos.
4		Houve necessidade de se implementar a reforma educativa, e ela veio a dar uma nova visão, um novo desenvolvimento àquilo que é o processo de ensino e aprendizagem. Mas não podemos dizer que conseguimos atingir 100% dos resultados esperados. O próprio relatório de avaliação da implementação da reforma traz diversos constrangimentos encontrados no processo de implementação e as propostas de melhoria. Você mesmo pode consultar esse material. Entre os constrangimentos apontados, um deles é a formação e capacitação dos professores, que não foi um trabalho desejado. Por outro lado, em algumas províncias, nas zonas rurais, temos tido constrangimentos com relação às condições de trabalho docente. Temos muitas salas de aula de caráter provisório e isto tem sido um constrangimento tanto para professores como para alunos, porque um aluno que se senta num tronco de maneira ao ar livre a aprendizagem é um pouco difícil. Por isso o Governo precisa fazer um grande esforço para, primeiro, tirar as crianças que ainda estudam debaixo das árvores, em salas de aula ao ar livre e colocá-las nem que seja em salas improvisadas. Em relação a isso, temos contado com o

		apoio do Unicef, que usa um modelo alternativo: salas de aula em tendas, até que se construam salas definitivas. Em algumas províncias já tem essas tendas e, assim, vamos retirando as crianças que ainda têm aulas ao ar livre e debaixo de árvores.
5		Bem, o MED está em alinhamento com essas agendas todas: Agenda das ONU 2000-2015, agora 2015-2030, Agenda da União Africana 2013-2063 e a própria agenda do Estado angolano: PND (2013-2017, 2018-2022), entre outros compromissos internacionais. O PND está alinhado a essas agendas e procura condensar os objetivos e as metas nelas contidos. Bem, as agendas e as metas estão aí, agora temos o desafio de implementação. O orçamento disponível para educação tende a decrescer. Entre 2013 e 2014 tentou chegar a 8% do OGE, mas, de lá para cá, só está a decrescer: passamos pelos 6% e agora estamos com 5.8% para 2019. Então é um grande desafio, na medida em que, como se sabe, a nossa economia é dependente do petróleo e a volatilidade dos preços no mercado internacional tem impacto no Orçamento Geral do Estado. Contudo, o Executivo tem uma forte vontade de melhorar a educação. Penso que com ajuda dos parceiros conseguiremos atingir esses objetivos, porque o MED sozinho não consegue. Por isso, incentivar a parceria privada e contando com financiamento externo nos ajudará a dar um passo nessas metas, porque por falta de orçamento muitos projetos de construção de infraestruturas escolares ficaram parados desde 2014, devido à crise financeira; Só agora que retomamos à construção. É só para ver que é um grande desafio que temos para atingir aqueles objetivos internacionais e nacionais, dada também a evolução demográfica que temos.
6		Como se sabe, as políticas são projetadas a nível central do MED, mas, depois, são discutidas a nível das províncias e municípios. O que acontece é que, quando as políticas vão para serem discutidas a nível dos municípios, elas sofrem uma readequação por causa da própria realidade local. Nós temos 18 províncias e 164 municípios, e as especificidades são enormes: diferenças culturais, de clima, etc. Daí a necessidade de adequar as políticas a essas realidades. O MED realiza fóruns e encontros próprios onde as províncias e os municípios apresentam suas contribuições de melhoria das políticas. E temos recebido boas contribuições. Mas é verdade que a nível dos municípios temos dificuldades de recursos humanos capacitados, e é necessário apostarmos mais na capacitação dos técnicos municipais, para que estes consigam então executar os programas de educação.
7		Nós temos muitos desafios. A taxa de natalidade no nosso país é muito alta. Por isso o governo precisa criar condições para que se possa acompanhar esse crescimento demográfico tão acelerado. O orçamento da educação precisa ter em conta a projeção demográfica estimada pelo INE. Temos ainda problemas no acesso à escola e na formação de professores. Queremos atingir a universalização do ensino primário, mas ainda não conseguimos. Temos crianças que entram na escola com grande atraso escolar e isso impõe custos ao governo, pois o atraso escolar exige um outro investimento para recuperação escolar das crianças. Então, já podes ver que há muitos desafios na educação. Ao mesmo tempo que queremos melhorar a questão do acesso temos que também trabalhar a questão da qualidade do ensino. Por isso está-se apostando na formação de

		professores.
8		Baseada na questão 6.
1	Lucas Luciano	Na educação especial, trabalhamos com a assessoria brasileira, uma instituição de São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, para concepção e implementação da Política Nacional de Educação Especial. Temos trabalhado também com Ministério da Saúde, para identificação de alunos com deficiência. Temos trabalhado com MASFAMU, Associação Nacional dos Surdos, Associação Nacional dos Cegos, Associação Nacional de Pessoas com Deficiência, e temos tido apoio da parte dos parceiros sociais como a Chevron, a Sonangol e o grande apoio do Unicef.
2		A formulação da Política Nacional de Educação Nacional, que já está em Diário da República, foi financiada pelo Unicef e até agora ele continua nos apoiando na disseminação dessa política. A implementação da língua gestual no nosso país foi graças ao apoio incondicional da Unesco. O Banco Mundial, neste momento, nos apoia com aquisição de material e equipamentos específicos, e uma das fases da implementação da Política Nacional de Educação Especial vai ser financiada pelo Banco Mundial, e sua implementação vai contar com a assessoria do Instituto Rodrigo Mendes, que ganhou o concurso para o efeito.
3		Propostas para a melhoria desse setor, temos tido. Os parceiros nacionais apoiam naquilo que podem. Por exemplo, neste momento, precisamos de ter capacidade técnica e financeira para realizar certos projetos que estão no papel. Aí vem o Unicef que nos concede consultores para nos dar formação. Unicef nos perguntam: o que vocês querem? E nós respondemos. Se concordarem, apoiam. Por exemplo, eles apoiam a política de inclusão, por isso dão apoio técnico e até mesmo financeiro. A Chevron, dentro de sua ação social, tem nos blindados com material didático especial de diferentes áreas. Como se sabe, esse material é oneroso.
4		A reforma educativa tem seus pontos positivos, mas também há pontos negativos. Por exemplo, ela não nos beneficiou com a transcrição dos materiais didáticos em linguagem de sinais
5		Em qualquer parte do mundo, a educação especial é cara. Por exemplo, aqui as instituições privadas de ensino não querem investir nesse setor. Quando tentam criar essa modalidade, as famílias pagam muito caro para ter acesso a esse serviço. As escolas públicas tentam fazer alguma coisa, mas também não aquilo que os pais desejam ver em seus filhos. Eles querem ter mais do que aquilo que o Estado dá. Anteriormente, para formarmos professores nessa área tinha que ser no Brasil, Portugal ou Cuba. Grande parte dos técnicos deste instituto formaram-se fora do país. É agora que está a surgir cursos superiores voltados à educação especial, porém ainda em número reduzido. Quanto ao orçamento para este setor, gostaríamos que correspondesse com as necessidades que o país tem.
6		Anteriormente, não havia grande autonomia para os municípios e províncias. Mas agora as coisas estão a mudar. Com a atual Ministra, vejo que a coisa está a mudar aos poucos.

7		Formação de professores. Professor tem que estar bem preparado, o gestor tem que estar também bem preparado. Primeiro é a formação de professores, depois a aquisição de materiais didáticos especiais. E temos que criar condições para a formação docente, criando igualmente condições de acessibilidade nas escolas, porque há escolas que têm problemas sérios de acessibilidade. Contudo, para mim, o grande desafio é sempre a formação do homem.
8		O lógico deveria ser que as decisões partissem dos municípios para a estrutura central, mas não é isso que acontecia.
1	Gabriel Absconde Boaventura	O MED tem vários parceiros sociais, incluindo as ONGs e instituições religiosas: estamos a falar de igrejas, instituições financeiras: bancos, empresas de diferentes ramos, empresas petrolíferas, enfim, contamos com uma lista grande de parceiros nacionais e internacionais. As igrejas constroem escolas, mas sua gestão fica a cargo delas mesmas.
2		A contribuição de cada uma delas é muito grande. O Banco Mundial particularmente tem estado a financiar um grande projeto de capacitação de professores: Projeto de Aprendizagem para Todos (PAT), que já vai na sua segunda fase, e está a capacitar 15 mil professores. Este projeto terá um grande impacto na população estudantil. A Unesco também tem feito a sua parte, visto que Angola é membro da Unesco. Unicef é um parceiro antigo, que tem estado a dar apoio para implementação de vários projetos que têm a ver com o ensino primário, por exemplo, a iniciativa “Escolas Amigas da Criança”, que consiste em criar condições de saneamento básico nas escolas, formar professores e diretores de escolas, de modo a melhorar o aproveitamento escolar das crianças do ensino primário. É um projeto bastante ambicioso. Com o andar do tempo, iremos generalizá-lo, pois a meta é que todas as escolas em Angola se tornem amigas da criança, ou seja, que tenham um ambiente favorável ao desenvolvimento delas. O financiamento deste projeto é do Governo do Japão através do Unicef. Esta iniciativa está já implementada há três anos em duas províncias, respectivamente as províncias do Moxico e do Bié. Agora estamos a fazer um levantamento para implementar tal projeto em três municípios da província da Huíla. Outras ações das quais o Unicef participa estão voltadas para meninas, ação social na educação, e para advocacia para um melhor orçamento do público para a educação.
3		Quanto ao papel que cada uma exerce para implementação das reformas educativas em Angola, umas participam financeiramente; outras, participam com consultorias para fins específicos; outras ONGs participam na campanha de alfabetização. A ADPP trabalha na componente de alfabetização, capacitação de professores do pré-escolar. A ADRA, para além de participar na construção de escolas, também participa na formação de professores e em outros domínios, assim como na análise do Orçamento Geral do Estado (OGE) para a educação. Ela tem também participação nos programas voltados às crianças. Enfim, temos vários parceiros e cada um deles exerce um papel importante na implementação dos nossos projetos.
4		A reforma educativa trouxe aspectos positivos, embora seja muito criticada. Mas a sociedade precisa saber que se há algo que está

		errado dentro deste processo é o professor que não está à altura da reforma. Portanto, o professor deveria fazer um grande esforço para se colocar à altura da reforma educativa. Muitos parceiros criticam o problema da 5ª e 6ª classes por causa da matemática. Um professor que não consegue dar aula na 5ª e 6ª classes não conseguirá fazê-lo na 2ª ou 3ª classes. Portanto, não se trata de um problema que tem a ver com a reforma, e sim com professor. O problema da reforma é o fato de não se ter dado muita atenção à formação que o professor deveria ter. A situação da formação de professores ficou afetada pelo período em que o MED passou sem receber orçamento que deveriam receber para construir Magistérios Primários e efetivamente formar professores. A reforma previa a construção dessas escolas, mas não ocorreu na medida do esperado. Construíram em algumas províncias, mas em outras não.
5		Bem, neste momento as infraestruturas escolares estão abaixo daquilo que é a população estudantil. Isto está justificado pelo número de crianças fora do sistema de ensino. Com relação ao orçamento atribuído ao MED, ainda não é o esperado; ainda não está de acordo com a recomendação internacional, que estima 20% para educação. O investimento em educação só poderá aumentar se a economia do país melhorar, se se deixar de depender do petróleo, e se a crise financeira mundial passar. As províncias e os municípios não gozam da autonomia de, por exemplo, contratar professores. Esta ainda é da competência do MED, que realiza concursos públicos para admissão de novos docentes. Há, sim, falta de professores em Angola. Isto tem muito que ver com a suspensão dos concursos públicos na educação por 4 anos (2013 - 2017). Só em 2018 que voltamos a admitir novos professores. E isto é um grande problema, considerando a demanda demográfica que temos.
6		Quanto à autonomia das províncias e municípios para formular propostas de educação, agora está sendo dada, na medida em que está em curso o processo de transferência de competências. Por exemplo, a construção de escolas primárias passou a ser da competência dos municípios.
7		As famílias angolanas são muito férteis, tendo entre 6 a 7 filhos. A taxa de natalidade é muito alta. Acompanhar esse fenômeno e colocar as crianças no sistema de ensino tem sido um grande desafio para o MED, dada a insuficiência de recursos para garantir o acesso de todas as crianças à escola.
8		O processo decisório continua centralizado. Mas, pouco a pouco, está-se mudando este formato. Agora as províncias e os municípios são convidados a pronunciarem-se sobre matérias de decisão propostas pelo MED.
1	Rui M. António	Bem, temos agências como Banco Mundial, Unesco, Unicef e outras cooperações. Estas agências têm dado seu apoio quer a partir de suas diretrizes, quer pela assistência técnica e financeira. Trabalhamos também com Associação dos Camponeses, Associação das Indústrias, e empresas do ramo agrícola industrial.
2		Eu vou falar do nosso caso concreto, nós a Direção Nacional de Educação de Adultos. Nós não temos um apoio direto quer do Banco Mundial quer da Unesco. Mas indiretamente temos, porque os professores que são formados através do apoio do Banco Mundial, no âmbito do PAT, alguns são da educação de adultos. É assim que nos beneficiamos do apoio do Banco Mundial. Da

		<p>parte da Unesco são mais as diretrizes que recebemos para podermos reformular nossos programas. Unicef nos apoiava num projeto que já terminou. Além destas agências, a nível nacional, temos algumas empresas, principalmente as de construção civil, que apoiam não só na formação de seus trabalhadores, mas também na alfabetização das comunidades circunvizinhas. A par disso, para alfabetização, temos como parceiros sociais as igrejas, que, em termos de alfabetização no país, ocupam o primeiro lugar. Também contamos com as ONGs, organismos intersetoriais, como a Polícia Nacional, ajudando na alfabetização de jovens e adultos nos centros prisionais; as Forças Armadas, alfabetizando, nos quartéis, militares que, por razões diversas, não tenham alcançado uma educação adequada. Ademais, temos contado com a cooperação cubana para implementação da metodologia "SIM, EU POSSO", para alfabetização. É um método já testado em vários países, inclusive na Espanha.</p>
3		<p>Bem, as propostas dos parceiros nacionais são mais para as metodologias de alfabetização. Eles nos sugerem métodos, nós avaliamos e então autorizamos sua aplicação.</p>
4		<p>No nosso campo da educação de Adultos, tivemos resultados positivos da reforma, se comparado com o período pós-independência nacional. Nessa época, tínhamos altas taxas de analfabetismo nos adultos. Com a reforma, reduziu-se bastante. Mas agora tende a agravar-se.</p>
5		<p>Aqui vou ser preciso. Para nós do ensino de adultos, para alfabetização, usamos até capelas das igrejas, quintais das pessoas da comunidade, os jangos, etc. Isto, em parte, por constituir-se um método eficaz, indo para as comunidades, mas, por outro lado, é por falta de infraestruturas escolares. Em relação aos recursos humanos, no âmbito da educação de adultos, ainda precisamos não só de professores, como também de pessoal administrativo; ainda temos um déficit de recursos humanos. Quanto ao financiamento da educação, os recursos são sempre escassos. Para nós do ensino de adultos, os recursos não têm sido aquilo que desejaríamos para poder desenvolver de forma plena os nossos programas e projetos. Bem, a crise econômica que vivemos explica tudo.</p>
6		<p>Tem havido algumas iniciativas por parte dos municípios e províncias. Visto que trabalhamos mais com parceiros sociais para alfabetização, as províncias e municípios têm demonstrado alguma autonomia, pois é lá onde se encontram os parceiros sociais.</p>
7		<p>Nosso maior desafio, no campo da educação de adultos, é que, tendo já consolidada a alfabetização e o ensino primário, precisamos consolidar o I Ciclo do Ensino Secundário e implementar o II Ciclo do Ensino Secundário Geral e Técnico-Profissional. Este é o nosso grande desafio.</p>
8		<p>Nós aqui somos órgão central. É óbvio que todos os passos que o MED dá procura compartilhar com a base: as províncias e municípios. Consultamos sempre as províncias para tudo. As províncias mandam seus relatórios e, com base nisso, as propostas são discutidas a nível do MED. Mas, também, às vezes, temos ido às províncias e aos municípios para recolher algumas informações para então tomar decisões.</p>

1	Elsa M. Kongo da Silva	Posso dizer que as instituições que contribuem para assegurar o direito das crianças à educação são Unicef, INAC e AFRICAN.
2		INAC é o Instituto que responde pelos direitos da criança. A AFRICAN é uma instituição moçambicana que também colabora conosco. Ela tem nos ajudado em termos de atendimento a criança de 0 a 6 anos de idade. Temos também os cubanos que estão a implementar o Projeto TUPI (Todos Unidos pela Primeira Infância). Esse projeto ajuda as crianças desfavorecidas, aquelas cujas mães não têm possibilidade de poder colocá-las numa instituição escolar. Unicef é um parceiro potencial, colabora no financiamento de microprojeto do MED. Também tem o Banco Mundial, que vai começar a financiar alguns projetos. Outra instituição é o Banco de Fomento de Angola.
3		Geralmente, os parceiros sociais nacionais nos procuram quando precisam legalizar suas instituições de atendimento às crianças junto ao MED.
4		Eu diria que a reforma educativa não veio a favorecer as crianças. Porque uma criança que não sabe ler e escrever não pode transitar de classe. Na minha opinião, a reforma não veio a ajudar, veio relaxar tanto os professores quanto os alunos, porque a criança põe em mente que mesmo não sabendo ler e escrever vai passar de classe. Por outro lado, a formação de certos professores não se alinha às necessidades do nível de ensino no qual eles lecionam.
5		Com relação à educação pré-escolar, podemos dizer que o Governo angolano, ao construir as Centralidades, construiu também centros infantis adjacentes a elas. Só aqui em Luanda, por exemplo, na Centralidade do Kilamba, temos cerca de 25 centros infantis públicos, porém sob a gestão privada. Mas fora de Luanda não encontramos número igual. Há também centros infantis nas Centralidades do Sequele e do Zango. Por isso, eu diria que ainda há falta de infraestruturas para albergar crianças.
6		Existe o Conselho Consultivo do MED onde as ideias são discutidas para ver o que podemos fazer para melhorar o ensino pré-escolar. Tudo que fazemos é discutido nesse espaço; dele participam o MED e os parceiros sociais.
7		O grande desafio está na família. Nem todas as famílias têm condições financeiras para colocar seu filho na escola, visto que o ensino pré-escolar no país não é gratuito nem obrigatório; apenas o ensino primário é gratuito. Então o fator econômico e social é um dos motivos que faz que o ensino no país não avance.
8		Durante muito tempo a educação pré-escolar esteve sob tutela do Ministério de Assistência e Reinserção Social (MINARS). Agora, havendo sido transferida para o MED, o grande desafio é encontrar recursos financeiros para desenvolver esse setor. Por outro lado, o educador de infância é mal remunerado. Por fim, há necessidade de contratar mais educadores de infância, para podemos dar conta do elevado número de crianças que temos.
1	José A. F. Gomes	Eu vou falar mais da recente reforma. Nela tivemos como parceiros, primeiro, o Banco Mundial. É o Banco que financiou a reforma educativa. Mas sabe-se que, embora o Banco tenha feito o financiamento, o governo angolano faz o reembolso. Além do banco, tivemos a assistência técnica da Escola Superior de Setúbal (Portugal), através de consultores. Tivemos também consultores que vinham do Instituto Superior do Porto (Portugal). Estes consultores trabalharam na fase de elaboração dos

		currículos escolares para então serem implementados. Nós tivemos a possibilidade de ter alguns consultores que vinham com coisas já prontas, como se já estivessem sido feitas. E nós dizíamos que não podia ser assim, porque tínhamos uma outra realidade. Dizíamos que esses projetos eram de outra realidade, alheia à nossa, por isso deveriam se adequar ao nosso contexto. Em alguns aspectos eles cederam, mas em outros não. E as coisas saíram não como gostaríamos. Por falta de experiência por nossa parte, as influências dos consultores acabaram por prevalecer. Lembro-me, por exemplo, quando se começou a idealizar a atual reforma, a partir de 1994, eu tinha 25 anos e já trabalhava no MED. À época, não tínhamos cá nenhum Doutor nem Mestres, todos éramos licenciados, com pouca experiência.
2		Bem, também tivemos as parcerias internas: igrejas, sindicatos, empresários, que, direta ou indiretamente, contribuíram para a implementação da reforma. A Unesco sempre esteve presente, porque há agendas nossas que precisam alinhar-se às da Unesco (ONU). As assistências técnicas que recebemos foram por financiamento do Banco Mundial. Unicef também tem trabalho conosco dentro de suas possibilidades.
3		Propostas por parte dos parceiros nacionais têm aparecido, mas nem todas podem ser enquadradas.
4		As pessoas pensam que as reformas vêm para melhor tudo de uma só vez. Mas isso não é possível; sempre haverá uma coisa que há de ficar para que amanhã continuemos a trabalhar, pois não há trabalho perfeito; tudo que o homem faz não é imperfeito. Por isso o homem tem sempre trabalho para fazer. Então, tendo isso em conta, há membros da sociedade que acham que a reforma veio estragar as coisas. Muitos dizem, por exemplo, que na reforma não há reprovação dos alunos. No plano da reforma curricular, a reforma não proporcionou um equilíbrio entre os saberes universais e os saberes locais, dado que Angola tem um rico mosaico cultural. Por isso vemos, por exemplo, nas zonas rurais os alunos abandonam as aulas para se dedicarem à caça, à pesca, ao cuidado do gado, porque do currículo nada vem de especial que cativa o aluno. Vou lhe dar um exemplo. Fizemos uma viagem à província da Huíla onde observamos em algumas aldeias as crianças e adolescentes a apascentar o gado, crianças e adolescentes de 8, 9 e 11 anos. Quando perguntamos aos pais por que os filhos não vão à escola, responderam que o mais importante para as famílias é a sua própria sobrevivência. Então começamos a perceber que nossos programas, nossos currículos não trazem esse elemento fundamental: a realidade local. Porque, se os currículos ensinassem como criar o gado, como vacinar os animais, conhecimentos sobre como cuidar do gado, como alimentá-lo, quais doenças afetam o gado, é claro, os pais poderiam incentivar os filhos às aulas.
5		Bem, as reformas são caras. Sem recursos não se faz reformas. Tendo em conta a conjuntura que tivemos, as dificuldades foram enormes. Por isso ainda temos inúmeras crianças fora do sistema de ensino, crianças a frequentar aulas debaixo de árvores. Essas situações não vão ser resolvidas agora. Veja, os meninos que hoje têm 5 anos, nem todos têm acesso à escola. O que nascer hoje, é possível que dentro de 5 anos não possa ter acesso à escola. Aquele que vai nascer dentro de 5 anos, provavelmente

		também não tenha acesso à educação, porque a taxa de natalidade que temos é muito alta. Por mais que o Estado queira, não conseguirá resolver isso em 10 anos e, quiçá, em 20 anos. Portanto, é preciso muita vontade política para alterar esse quadro. Para resolvermos essa situação em 20 anos, temos que passar a construir anualmente uma média de 5 mil escolas. Mas isso depende da vontade política.
6		Quanto à autonomia das províncias e municípios, isso tem que se construir. Agora estamos a viver um novo momento que é o da descentralização, descentralização em todos os aspectos. Oxalá que com este processo as províncias, os municípios e as comunas possam resolver por si seus problemas: construir escolas, criar as condições para a formação de professores, etc. Essa descentralização pode trazer muita coisa boa, se o processo ocorrer no seu verdadeiro sentido da palavra. Em matéria de currículo, por exemplo, as províncias e os municípios não podiam fazer nada porque nosso currículo é centralizado e fechado, não permite que se incluam outros elementos por parte de outras esferas. Tudo era feito a nível central. Mas agora está-se pensando em um currículo mais flexível, com algumas aberturas para que as províncias possam introduzir alguns elementos no currículo.
7		No âmbito geral, o grande desafio reside na formação de professores. Porque podemos elaborar bons currículos, mas se o professor não for preparado para tal, nada teremos feito. Outro desafio é a criação de condições de trabalho para os professores e para os alunos. Estas condições passam também por uma boa remuneração dos professores. Um bom salário evitaria a corrupção na educação, pois, muitas vezes o professor é acusado de receber dinheiro dos alunos em troca de boas notas. Outro elemento fundamental é a construção de escolas
8		Anteriormente, as decisões se processavam de forma centralizada. Mas agora criamos fóruns próprios e os Conselhos Consultivos nos quais as ideias são discutidas, contando com a presença das Direções Provinciais, Municipais e Comuns da Educação.
1	Alexandre de Sorela Costa	O Estado angolano conta com vários parceiros sociais: atores coletivos e individuais. Há dez ou quinze anos não havia essa participação. Mas agora o governo procura colaborar com diferentes parceiros para implementação de suas políticas.
2		Nós, a Unesco, com base nos compromissos internacionais que engajam Angola, temos um acordo com o Governo de Angola, que consiste em prestar assistência técnica para que Angola consiga alcançar as metas e os objetivos estabelecidos nas agendas internacionais.
3		Eu confirmo que sim. Porque o Estado por si só não consegue resolver todos os problemas; ele tem que contar com diferentes atores sociais.
4		A reforma marcou alguns passos positivos, mas esqueceu-se de formar o professor e o gestor escolar.
5		Bem, com relação à implementação das agendas internacionais, Angola ainda está longe de alcançar os objetivos e as metas, nas mais distintas áreas. Geralmente, os acordos internacionais são acolhidos com uma forte vontade política, mas na implementação eles se esbarram sempre com questões técnicas, econômicas, financeiras e infraestruturais.

6		Antes não havia autonomia para os municípios. Mas agora, com o processo de municipalização, eles terão autonomia e alguma capacidade de implementação das políticas.
7		Há vários desafios que ainda persistem na educação: problemas relativos à formação de professores e gestores, e a construção de escolas.
8		Anteriormente, as decisões eram tomadas a partir das instâncias superiores. Mas agora a situação está a melhorar.
1	Oscar Guilherme de Almeida	Temos parceiros internacionais, como a Unesco e Unicef, e, ao nível local, trabalhamos com as associações, como o Sindicato dos Professores e as ONGs, que contribuem para a feitura das leis da educação, bem como para o desenvolvimento da própria educação.
2		Temos, por exemplo, o PAT, que é financiado pelo Banco Mundial. Unicef, neste momento, está a financiar projetos voltados para educação especial e ensino pré-escolar. Tanto o Banco Mundial quanto Unicef, além do financiamento, prestam assistência técnica. Com relação aos parceiros nacionais, eles contribuem de várias maneiras: constroem escolas próprias da rede privada de ensino e dão alguma contribuição para a melhoria das ideias do MED.
3		Sim, existem propostas. Elas são apresentadas nos Conselhos Consultivos do MED, evento para o qual são convidadas as organizações da sociedade civil e indivíduos singulares. Nesse espaço a sociedade civil apresenta suas críticas e ideias de melhoria da educação.
4		A reforma teve alguns resultados bons, como a extensão do ensino primário de 4 para 6 classes. Mas o fracasso da reforma foi o fato de não se ter preparado os agentes desse subsistema. Este é o grande problema. E neste momento toda atenção está para a formação e capacitação dos professores.
5		Minha opinião é a seguinte: o país precisa de ter uma economia que produza recursos que possam ser alocados para educação. Por outro lado, precisamos nos perguntar quanto custa fazer educação em Angola. Assim poderíamos encontrar uma forma melhor de resolver os problemas da educação. O orçamento que se atribui à educação ainda não é suficiente. Por outro lado, durante muito tempo pensava-se que o país tinha entre 13 a 19 milhões de habitantes. Mas o Senso Populacional de 2014 revelou que somos quase 30 milhões. As políticas de educação não acompanharam essa evolução, pois passamos muitos anos sem a contratação de professores e, assim, os problemas se acumularam.
6		Em função da falta de recursos financeiros, os municípios, comunas e províncias têm pouca autonomia para formular e implementar propostas própria de educação.
7		Há muita coisa para se fazer, mas os recursos não são suficientes. Um dos grandes desafios é a universalização da escola primária. Por exemplo, eu fui agora à cidade de Andulo (município da província do Bié) e vi crianças a ter aulas assentadas sobre adobes e assegurando no colo irmãos menores. Veja, deveria haver uma escola em condições, de qualidade para essas crianças e professores. O professor está lá andando vários quilômetros a pé para tentar instruir as crianças. Portanto, quero lhe dizer que são muitos desafios que temos. Um outro desafio diz respeito à formação de professores. Eu disse anteriormente que uma das falhas da reforma foi a inadequada

		formação, capacitação e atualização dos professores. E, por fim, outro desafio é a construção de mais escolas, pois estudar debaixo de árvores é mau.
8		Hoje, temos um processo decisório um pouco mais aberto. O professor é ouvido pela escola, esta, por sua vez, encaminha suas preocupações à Direção Municipal de Educação e, esta, para provincial e, por fim, para a estrutura central. Os diretores e chefes de departamento dos municípios e províncias são parte dos Conselhos Consultivos.
1	António D. Neto da Costa	Temos vários parceiros. Uns ajudam e outros atrapalham. Contudo, há vários deles. Temos, por exemplo, a Associação Nacional das Instituições Privadas. Sabe-se que o MED sozinho não pode fazer nada, por isso que temos os colégios privados como parceiros do Estado. Temos o Sindicato dos Professores e temos também as ONGs que se dedicam ao apoio à educação. Temos Unicef, um parceiro fundamental, a Unesco, Banco Mundial, que está implementando o PAT. A União Europeia também participa da educação angolana. Quer dizer, temos uma gama de instituições, nacionais e internacionais interessadas em ajudar a desenvolver a educação no país.
2		Por exemplo, o Banco Mundial põe dinheiro, ou seja, ele empresta dinheiro e o Governo de Angola o devolve. Então, dentro desse empréstimo temos um projeto e dentro do projeto vários subprojetos. É aí que várias entidades nacionais e internacionais concorrem para executar os subprojetos. Essas entidades contratam consultores para intervirem, de acordo com os termos de referência. Bem, quanto a este aspecto, sabe-se que há uma grande dificuldade por parte das instituições nacionais ganharem a execução dos projetos, por falta de experiência em determinadas matérias. Por isso grande parte das instituições que ganham os concursos são instituições externas e estas trazem consultores de grande gabarito. Unicef está a ajudar-nos na construção do Sistema Nacional de Avaliação das Aprendizagens de língua portuguesa e matemática. O México também está nos ajudando em alguns programas. Quer dizer, há muitos parceiros sociais, mas digo-lhe a verdade que há poucos consultores nacionais, porque dificilmente há contratação direta.
3		Tem havido algumas contribuições por parte dos parceiros nacionais. Contudo, com respeito a determinados projetos que requerem especialidade, eles não possuem experiência técnica.
4		A implementação da Reforma Educativa surgiu no sentido de corrigir determinadas assimetrias que existiam no nosso currículo. Só que, para ser franco, foi mais uma reforma política do que técnica, porque o país é grande e acabávamos de sair da guerra e as condições não estavam preparadas para o efeito. Então tivemos uma reforma que não cumpriu com os pressupostos estabelecidos. Quer dizer, fizemos a implementação, não fizemos a avaliação e fizemos uma generalização. O problema da reforma tem a ver com o professor e aluno. Durante muito tempo as instituições do Ensino Superior não formavam professores para serem professores formadores nas escolas médias de formação de professores. Por isso tivemos debilidades nos resultados finais da reforma. Os professores formados no Ensino Médio para atuar nas escolas do ensino primário não trazem competências necessárias, não por culpa deles, mas por culpa do próprio sistema educativo. Se temos homem mal formado, então que qualidade do ensino temos? É daí que criamos um plano de

		<p>formação de professores. Só que, no momento de sua implementação, entrou a crise financeira, e, infelizmente, não conseguimos desenvolver as ações. Outro problema ligado à formação de professores é que o MED não forma professores para o ensino técnico-profissional, por isso não temos um bom produto final. Por fim, temos que mudar os currículos, os manuais, porque a reforma que se fez criou dificuldades. Precisamos melhorar a qualidade.</p>
5		<p>Para atingirmos, por exemplo, as metas das agendas internacionais, precisamos melhorar o aspecto orçamental. A crise econômica e financeira mundial tem afetado bastante o cumprimento dos objetos dessas agendas.</p>
6		<p>Bem, sabes que durante muito tempo a política era muito centralizada. Portanto, os municípios e as províncias não dão um passo sem Luanda. Se a Ministra não der uma ordem, eles não fazem nada. Dificilmente temos projetos a serem desenvolvidos na província que são locais, por causa da centralização que há. Quer dizer, para o município desenvolver um projeto, tem que depender de Luanda, porque no MED tudo é hierarquizado. Mas agora pretende-se mudar esse modelo, dando aos municípios e províncias o poder decisório. O que queremos mesmo é que exista tal autonomia. A autonomia fará com que os projetos educativos sejam concebidos a nível local respeitando o contexto, pois cada contexto tem suas especificidades. Agora queremos realizar os Exames Nacionais, mas precisamos respeitar os contextos locais. Com essa descentralização começou-se a passar as competências para os municípios, ficando ao MED o papel de regulador e supervisor das políticas educativas.</p>
7		<p>Entre vários desafios temos a formação de gestores e professores. Os gestores são nomeados por influência política mais do que pela competência técnica. Além disso, temos problema de investimento na educação e nas infraestruturas escolares. Temos que investir mais no homem.</p>
8		<p>O processo decisório era verticalizado, hierarquizado. Mas agora essa situação está a mudar. Há agora interesse em dar espaço àqueles que implementam as políticas de educação: municípios, comunas e províncias.</p>
1	Domingos José de Oliveira	<p>Temos diferentes atores que estão no mercado e que de alguma maneira vão ajudando o Estado nessa missão de garantir o direito e o acesso à educação. Entre esses atores temos a rede privada de ensino, as igrejas, as ONGS, destacando aqui ADPP, o setor empresarial, Banco Mundial, Unesco, Unicef, PNUD, a banca local, entre outros.</p>
2		<p>No setor da banca, por exemplo, temos o Banco Angolano de Investimento (BAI), que, na aldeia do Chivambi, há 40 quilômetros daqui, financiou a construção de uma escola com residências para professores. Temos também o BFA a financiar a construção de seis escolas num dos municípios daqui. Temos também vários exemplos de sucesso quer do Banco Mundial quer do Unicef. O BM é o principal financiador dum programa que começou em 1994: Fundo de Apoio Social (FAS), cuja missão, entre outras, é financiar infraestruturas sociais. Era um projeto e que se transformou em instituição. Então o BM participa há muitos anos, financiando vários projetos sociais. O PAT é um outro projeto substancial do apoio do BM. Ele é financiado pelo Banco e monitorado milimetricamente por ele. O projeto foca em duas</p>

		<p>componentes fundamentais: o ensino de matemática e da língua portuguesa, a questão do sistema de avaliação, e a diferenciação no tratamento dos alunos, pois cada ser humano é um ser diferente: o aluno A é diferente do aluno B. Portanto o projeto capacita professores para que saibam lidar com essa realidade. Unicef trabalha numa componente importante: a criança. Dada a situação da seca aqui na província, ele participa do projeto TUPI, trabalhando com crianças em idade pré-escolar. A Unesco tem participação no que diz respeito à definição, monitoramento e avaliação de políticas educativas e trabalha nos níveis altos do ministério. Portanto ele vai nos dando alguns indicadores que ajudam o MED a corrigir distorções, de maneira que possamos caminhar para aquilo que são os compromissos do milênio: deixamos os objetivos do Milênio, agora vamos para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. O PNUD também tem ajudado através da produção de estudos sobre a problemática da educação em Angola.</p>
3		<p>Como eu disse anteriormente, há parceiros nacionais com participação ativa na garantia do direito à educação em Angola. As propostas, por exemplo, do setor da banca, são para financiamento de alguns projetos.</p>
4		<p>As reformas são sempre mudanças de um paradigma para outro. Esta reforma trouxe coisas boas e outras nem por isso. Por isso ela tem duas alas: uma, a dos críticos, e outra, a de seus apoiadores. Mesmo dentro do MED não há unanimidade com relação a isto, e a nível da sociedade civil é pior. Porque o grande problema é que, embora ela tenha trazido ganhos no que toca ao número de alunos matriculados e de aprovações, ela trouxe sérios problemas ao nível das aprendizagens. Na verdade, a grande crítica que se faz da reforma é em termos das aprendizagens. Foram criadas as classes de transição automática e este conceito foi metido na cabeça dos professores como se não houvesse responsabilidade do professor para com o processo de ensino e aprendizagem. Então nossas aprendizagens hoje são muito ruins: a criança vai passando de uma classe a outra sem que domine um mínimo das aprendizagens dessas classes. Outro problema é que partimos para a reforma e os manuais didáticos foram elaborados por consultores portugueses, entre outros, e este material não estava em sintonia com a realidade angolana. Também a reforma deixou para trás o fator principal: o homem, o professor. Ele não foi suficientemente preparado para lidar com a reforma. Não houve um grande esforço na capacitação do professor. Muitos dos professores contratados após a guerra não tinham habilitações académicas nem pedagógicas adequadas para a profissão docente. Por isso agora está-se fazendo a reforma da própria reforma. A monodocência é um outro aspecto muito criticado na reforma.</p>
5		<p>Olha, o orçamento da educação, para além de ser pouco, ele nunca vai ser suficiente. Desde logo nós temos algumas escolas do ensino primário que não têm orçamento. Maior parte das escolas do ensino secundário no Cunene não têm orçamento. As escolas médias técnico-profissionais têm orçamento, embora nem sempre suficiente. É claro que o orçamento da educação é sempre escasso. Em termos de recursos humanos, há ainda um</p>

		grande déficit no setor, tanto em termos de pessoal técnico como em relação ao corpo docente. O nosso ponto fraco neste momento é a formação do professor. Precisamos também de ter escolas bem equipadas, com condições de higiene, água, luz e laboratórios. Portanto temos que nos conscientizar de que ainda temos muitos problemas na educação e isto em todos os níveis.
6		No passado, isso não existia. As províncias e os municípios não desfrutavam da autonomia que hoje têm. Agora hoje as escolas, de fato, precisam de autonomia.
7		Nas províncias como a nossa, o grande desafio tem a ver com a transumância. Em razão da seca, as populações não ficam nos centros dos municípios ou comunas, mas lá no interior, áreas de difícil acesso. O Estado constrói escolas nos centros urbanos, mas a população reside no interior. É por isso que acabamos por ter cerca de 900 escolas na província, mas grande parte delas subaproveitadas, enquanto que Luanda, que tem 7 milhões de habitantes, só tem cerca de 300 escolas. Nas regiões do sul do país temos o problema do abandono escolar. Em todo o país há abandono escolar, mas na nossa região o abandono escolar está também associado à transumância e às condições precárias de sobrevivência das pessoas. Nesta região, ora é seca, ora há chuvas intensas, e a consequência destes fenômenos é alterar os modos de vida das pessoas. Uma família pode deslocar-se por seis ou sete meses por falta de condições de alimentação e habitabilidade, e isso condiciona toda a vida da criança. Quando os pais vão ao pasto, as crianças também os acompanham. Na verdade, os verdadeiros cuidadores de gado são as crianças em idade escolar.
8		Eu já fui professor, depois, diretor pedagógico e, posteriormente, diretor de escola do ensino secundária. Portanto posso falar com um pouco mais de propriedade sobre essa questão. É claramente que antes recebíamos um documento, um ofício, uma circular, um decreto presidencial, etc., feito no gabinete, lá em cima, e o que devíamos, nós na base, é cumprir. Hoje eu sinto, não é que penso, mas sinto, que essa abordagem está sendo um pouco partilhada. Acho que isso está acontecendo porque hoje está-se falando muito sobre democracia, democratização, participação inclusiva e sobre as autarquias, que ainda não existem no país. Hoje os documentos saem da central, vão às províncias e municípios para serem discutidos. Perguntam-nos sobre o que pensamos em relação a determinadas matérias. Já se sente que há um <i>feedback</i> entre a sede (o MED) e a base, que são as províncias e os municípios.

Quadro 4: Unidades de análise

QUESTÃO	ENTREVISTADO	UNIDADES DE ANÁLISE
1	Pacheco Francisco	Por nós mesmos não é possível desenvolvermos a educação sem contarmos com os parceiros sociais.
2		Há políticas que têm recebido contribuição de algumas instituições.
3		Os parceiros sociais nacionais têm mesmo a tendência de querer ajudar.
4		O crescimento populacional é maior em relação ao ritmo de construção de escolas no país.
5		O orçamento atribuído ao MED ainda não satisfaz as reais necessidades.
6		Elas terão a autonomia de desenvolver o ensino pré-escolar e o ensino primário.
7		São poucas crianças que têm acesso a creche
8		As decisões são tomadas a partir das Direções Nacionais.
1	Laudemira G. F. Sousa	Temos também as instituições privadas que têm sido um grande parceiro do Estado.
2		O Banco Mundial, Unesco e Unicef ajudam-nos muito na formação de professores e gestores escolares.
3		Os parceiros locais dão uma contribuição muito ativa para a política de formação e superação do corpo docente e gestores escolares.
4		Até hoje ainda temos professores que só têm como nível acadêmico a 7ª e 8ª classes.
5		Não temos capacidade financeira para admitir mais professores.
6		[...] deu-se autonomia às Administrações Municipais.
7		O país tem cerca de 226 mil professores e destes podemos considerar que mais de 50% não têm formação pedagógica.
8		Há ideias que são concebidas pela estrutura central do MED.
1	Barno Mukhamadieva	No geral, temos o Banco Mundial, Unicef, Unesco e Fundo das Nações Unidas para as Populações.
2		A cobertura financeira para a primeira infância é baixa: quase 11%, de acordo com o Senso populacional de 2014.
3		Estamos a trabalhar com o MED, Ministério de Ação Social, Família e Promoção da Mulher (MASFAMU), Instituto Nacional da Criança para finalizar o Plano Nacional para Primeira Infância.
4		Por isso o número de professores é insuficiente para o número de crianças que chegam à escola: a oferta é menor que a demanda.
5		Eles não têm capacidade e recursos suficientes para implementar as estratégias, isto em todos os níveis: central, provincial e municipal.
6		Mas o nível de autonomia dos municípios e províncias ainda é reduzido, tendo em conta que a área de definição de estratégias ainda é da competência da Administração Central

		do MED.
7		As escolas do ensino primário não são unidades orçamentadas.
8		O processo de decisão no MED ainda é centralizado.
1	José Lelo Barros Duli	O MED trabalha com ADPP, Banco Mundial, que ajuda na formação de professores para o ensino primário, a Multinacional Chevron, que durante muitos anos vem ajudando na construção de algumas escolas, o FAS (Fundo de Apoio Social), as igrejas.
2		A Unesco e Unicef trabalham diretamente com o Banco Mundial para o ensino primário.
3		Aqui na província, há uma empresa que está ajudando a Secretaria Provincial de Educação no programa de alfabetização
4		O professor ainda está preso àquela metodologia tradicional de ensino.
5		As escolas primárias e as do I Ciclo do Ensino Secundário não são orçamentadas.
6		As ordens eram baixadas da estrutura central para as províncias e municípios, e faziam-se cumprir rigorosamente e de forma vertical.
7		Nosso grande desafio está na qualidade formativa de professores.
8		Agora estamos a lidar com uma estrutura decisória descentralizada.
1	Leandro O. Costa	A gente trabalha em cooperação com outros organismos, como, por exemplo, Unicef e Unesco.
2		O governo angolano acredita que essa parceria é muito importante, pois ainda há problemas seríssimos na educação.
3		O governo angolano tem parceiros que são locais.
4		Unicef vai nos apoiar a desenvolver as estratégias para enfrentarmos a situação.
5		O governo tem recursos humanos em alguma quantidade, mas não dispõe de capacidade técnica.
6		A gente já vem desenvolvendo a capacidade do governo de realizar a formação de professores.
7		Muitos gestores da educação são nomeados por influências políticas.
8		Está em curso o processo de descentralização administrativa do MED.
1	Muanda V. V. Mbiqui	Além do MASFAMU, contamos também com Unicef, ADPP, ADRA e outras instituições particulares
2		O projeto PAT, desenvolvido pelo Banco Mundial.
3		Temos a intervenção das instituições privadas e público-privadas no atendimento da demanda das crianças.
4		Não temos uma boa formação de professores, educadores de infância.

5		O subsistema pré-escolar não tem um orçamento visível.
6		Agora estamos num processo de descentralização e transferência das competências para os municípios e províncias.
7		Outro desafio tem a ver com a falta de infraestruturas: centros infantis no país.
8		Estamos em fase de descentralização administrativa, mas, na prática, mantemos um modelo centralizado.
1	Isaac Paxe	A participação dos parceiros sociais se dá em várias dimensões e perspectivas de atuação.
2		Estamos a aproveitar a cooperação dos parceiros para implementar os programas que temos.
3		Temos tido empresas singulares que têm apresentado propostas ao MED.
4		A não contratação de novos professores por falta de recursos.
5		O orçamento atribuído ao MED não é desejável.
6		Uma gestão centralizada.
7		A qualidade da formação de professores e profissionais da educação.
8		Não temos um modelo perfeito de descentralização e desconcentração de poderes.
1	Lúcia Pascoal	Há muitos parceiros que nos ajudam nesse desiderato
2		O Banco Mundial está para o financiamento de projetos.
3		Entre os parceiros nacionais temos as ONGs, a Comissão de Pais e Encarregados de Educação.
4		Aluno que se senta num tronco de maneira ao ar livre.
5		O orçamento disponível para educação tende a decrescer.
6		As políticas são projetadas a nível central do MED.
7		O orçamento da educação precisa ter em conta a projeção demográfica.
8		A nível dos municípios temos dificuldades de recursos humanos capacitados
1	Lucas Luciano	Temos tido apoio da parte dos parceiros sociais.
2		A implementação da língua gestual no nosso país foi graças ao apoio incondicional da Unesco.
3		Os parceiros nacionais apoiam naquilo que podem.
4		Ela não nos beneficiou com a transcrição dos materiais didáticos em linguagem de sinais.

5		Para formarmos professores nessa área tinha que ser no Brasil, Portugal ou Cuba.
6		Não havia grande autonomia para os municípios e províncias.
7		O grande desafio é sempre a formação do homem.
8		Que as decisões partissem dos municípios para a estrutura central.
1	Gabriel Absconde Boaventura	O MED tem vários parceiros sociais.
2		O financiamento deste projeto é do Governo do Japão através do Unicef.
3		Temos vários parceiros e cada um deles exerce um papel importante na implementação dos nossos projetos.
4		Um professor que não consegue dar aula na 5ª e 6ª classes não conseguirá fazê-lo na 2ª ou 3ª classes.
5		O investimento em educação só poderá aumentar se a economia do país melhorar.
6		Está em curso o processo de transferência de competências.
7		Colocar as crianças no sistema de ensino tem sido um grande desafio para o MED.
8		O processo decisório continua centralizado.
1	Rui Manuel António	Temos agências como Banco Mundial, Unesco, Unicef e outras cooperações.
2		Temos contado com a cooperação cubana para implementação da metodologia "SIM, EU POSSO".
3		As propostas dos parceiros nacionais são mais para as metodologias de alfabetização.
4		Tínhamos altas taxas de analfabetismo nos adultos.
5		Os recursos são sempre escassos.
6		Tem havido algumas iniciativas por parte dos municípios e províncias.
7		Precisamos consolidar o I Ciclo do Ensino Secundário e implementar o II Ciclo do Ensino Secundário Geral e Técnico-Profissional.
8		Consultamos sempre as províncias para tudo.
1	Elsa Maria Kongo da Silva	Instituições que contribuem para assegurar o direito das crianças à educação são Unicef, INAC e AFRICAN.
2		AFRICAN é uma instituição moçambicana que também colabora conosco.
3		Os parceiros sociais nacionais nos procuram.

4		A formação de certos professores não se alinha às necessidades do nível de ensino no qual eles lecionam.
5		Ainda há falta de infraestruturas para albergar crianças.
6		Existe o Conselho Consultivo do MED onde as ideias são discutidas.
7		Nem todas as famílias têm condições financeiras para colocar seu filho na escola.
8		O grande desafio é encontrar recursos financeiros para desenvolver esse setor.
1	José A. F. Gomes	As influências dos consultores acabaram por prevalecer.
2		Tivemos as parcerias internas.
3		Propostas por parte dos parceiros nacionais têm aparecido, mas nem todas podem ser enquadradas
4		A reforma não proporcionou um equilíbrio entre os saberes universais e os saberes locais.
5		Sem recursos não se faz reformas.
6		Essa descentralização pode trazer muita coisa boa.
7		Podemos elaborar bons currículos, mas se o professor não for preparado para tal, nada teremos feito.
8		As decisões se processavam de forma centralizada.
1	Alexandre de Sorela Costa	O Estado angolano conta com vários parceiros sociais.
2		Temos um acordo com o Governo de Angola.
3		O Estado por si só não consegue resolver todos os problemas.
4		Esqueceu-se de formar o professor e o gestor escolar.
5		Os acordos internacionais são acolhidos com uma forte vontade política, mas na implementação eles se esbarram sempre com questões técnicas, econômicas, financeiras e infraestruturais.
6		Com o processo de municipalização, eles terão autonomia e alguma capacidade de implementação das políticas.
7		Problemas relativos à formação de professores e gestores.
8		As decisões eram tomadas a partir das instâncias superiores.
1	Oscar Guilherme de Almeida	Trabalhamos com as associações, como o Sindicato dos Professores e as ONGs.
2		Tanto o Banco Mundial quanto Unicef, além do financiamento, prestam assistência técnica.
3		A sociedade civil apresenta suas críticas e ideias de melhoria da educação.

4		O fracasso da reforma foi o fato de não se ter preparado os agentes desse subsistema.
5		O país precisa de ter uma economia que produza recursos que possam ser alocados para educação.
6		Os municípios, comunas e províncias têm pouca autonomia para formular e implementar propostas própria de educação.
7		Os recursos não são suficientes.
8		Hoje, temos um processo decisório um pouco mais aberto.
1	António D. Neto da Costa	O MED sozinho não pode fazer nada
2		Há uma grande dificuldade por parte das instituições nacionais ganharem a execução dos projetos, por falta de experiência em determinadas matérias.
3		Com respeito a determinados projetos que requerem especialidade, eles não possuem experiência técnica.
4		O problema da reforma tem a ver com o professor e aluno.
5		A crise econômica e financeira mundial tem afetado bastante o cumprimento dos objetos dessas agendas.
6		A autonomia fará com que os projetos educativos sejam concebidos a nível local respeitando o contexto.
7		Os gestores são nomeados por influência política mais do que pela competência técnica.
8		Há agora interesse em dar espaço àqueles que implementam as políticas de educação: municípios, comunas e províncias.
1	Domingos José de Oliveira	Temos diferentes atores que estão no mercado e que de alguma maneira vão ajudando o Estado.
2		Temos também o BFA a financiar a construção de seis escolas num dos municípios daqui.
3		Há parceiros nacionais com participação ativa.
4		Partimos para a reforma e os manuais didáticos foram elaborados por consultores portugueses.
5		O orçamento da educação é sempre escasso.
6		As províncias e os municípios não desfrutavam da autonomia que hoje têm.
7		O Estado constrói escolas nos centros urbanos, mas a população reside no interior.
8		É claramente que antes recebíamos um documento, um ofício, uma circular, um decreto presidencial, etc., feito no gabinete, lá em cima.

Quadro 5: Categorização dos dados

CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADES DE ANÁLISE
<p>Sistema social da ação pública</p>	<p>1.Os parceiros sociais nacionais têm mesmo a tendência de querer ajudar.</p> <p>2.Há políticas que têm recebido contribuição de algumas instituições.</p> <p>3.Por nós mesmos não é possível desenvolvermos a educação sem contarmos com os parceiros sociais.</p> <p>4.Temos também as instituições privadas que têm sido um grande parceiro do Estado.</p> <p>5.O Banco Mundial, Unesco e Unicef ajudam-nos muito na formação de professores e gestores escolares.</p> <p>6.Os parceiros locais dão uma contribuição muito ativa para a política de formação e superação do corpo docente e gestores escolares.</p> <p>7. Temos o Banco Mundial, Unicef, Unesco e Fundo das Nações Unidas para as Populações.</p> <p>8. Estamos a trabalhar com o MED, Ministério de Ação Social, Família e Promoção da Mulher (MASFAMU), Instituto Nacional da Criança para finalizar o Plano Nacional para Primeira Infância.</p> <p>9. O MED trabalha com ADPP, Banco Mundial, que ajuda na formação de professores para o ensino primário, a Multinacional Chevron, que durante muitos anos vem ajudando na construção de algumas escolas, o FAS (Fundo de Apoio Social), as igrejas.</p> <p>10. A Unesco e Unicef trabalham diretamente com o Banco Mundial para o ensino primário.</p> <p>11. Aqui na província há uma empresa que está ajudando a Secretaria Provincial de Educação no programa de alfabetização.</p> <p>12. O governo angolano acredita que essa parceria é muito importante, pois ainda há problemas seríssimos na educação.</p> <p>13. Unicef vai nos apoiar a desenvolver as estratégias para enfrentarmos a situação.</p> <p>14. O projeto PAT, desenvolvido pelo Banco Mundial.</p> <p>15.Temos a intervenção das instituições privadas e público-privadas no atendimento da demanda das crianças.</p> <p>16. A participação dos parceiros sociais se dá em várias dimensões e perspectivas de atuação.</p> <p>17.Estamos a aproveitar a cooperação dos parceiros para implementar os programas que tempos.</p>

	<p>18. temos tido empresas singulares que têm apresentado propostas ao MED.</p> <p>19. Há muitos parceiros que nos ajudam nesse desiderato.</p> <p>20. O Banco Mundial está para o financiamento de projetos.</p> <p>21. Entre os parceiros nacionais temos as ONGs, a Comissão de Pais e Encarregados de Educação.</p> <p>22. A implementação da língua gestual no nosso país foi graças ao apoio incondicional da Unesco.</p> <p>23. Os parceiros nacionais apoiam naquilo que podem.</p> <p>24. O MED tem vários parceiros sociais.</p> <p>25. O financiamento deste projeto é do Governo do Japão através do Unicef.</p> <p>26. Temos vários parceiros e cada um deles exerce um papel importante na implementação dos nossos projetos.</p> <p>27. Temos agências como Banco Mundial, Unesco, Unicef e outras cooperações.</p> <p>28. Temos contado com a cooperação cubana para implementação da metodologia “SIM, EU POSSO”.</p> <p>29. As propostas dos parceiros nacionais são mais para as metodologias de alfabetização.</p> <p>30. Tem havido algumas iniciativas por parte dos municípios e províncias.</p> <p>31. Instituições que contribuem para assegurar o direito das crianças à educação são Unicef, INAC e AFRICAN.</p> <p>32. AFRICAN é uma instituição moçambicana que também colabora conosco.</p> <p>33. Os parceiros sociais nacionais nos procuram.</p> <p>34. Tivemos as parcerias internas.</p> <p>35. Propostas por parte dos parceiros nacionais têm aparecido.</p> <p>36. O Estado angolano conta com vários parceiros sociais.</p> <p>37. Temos um acordo com o Governo de Angola.</p> <p>38. O Estado por si só não consegue resolver todos os problemas.</p> <p>39. Trabalhamos com as associações, como o Sindicato dos Professores e as ONGs.</p>
--	---

	<p>40. A sociedade civil apresenta suas críticas e ideias de melhoria da educação.</p> <p>41. O MED sozinho não pode fazer nada.</p> <p>42. Temos diferentes atores que estão no mercado e que de alguma maneira vão ajudando o Estado.</p> <p>43. Temos também o BFA a financiar a construção de seis escolas num dos municípios daqui.</p> <p>44. Há parceiros nacionais com participação ativa</p>
<p>Centros de poder</p>	<p>1. Elas terão a autonomia de desenvolver o ensino pré-escolar e o ensino primário.</p> <p>2. As decisões são tomadas a partir das Direções Nacionais.</p> <p>3. Deu-se autonomia às Administrações Municipais.</p> <p>4. Há ideias que são concebidas pela estrutura central do MED.</p> <p>5. Mas o nível de autonomia dos municípios e províncias ainda é reduzido, tendo em conta que a área de definição de estratégias ainda é da competência da Administração Central do MED.</p> <p>6. O processo de decisão no MED ainda é centralizado.</p> <p>7. As ordens eram baixadas da estrutura central para as províncias e municípios, e faziam-se cumprir rigorosamente e de forma vertical.</p> <p>8. Agora estamos a lidar com uma estrutura decisória descentralizada.</p> <p>9. Está em curso o processo de descentralização administrativa do MED.</p> <p>10. Agora estamos num processo de descentralização e transferência das competências para os municípios e províncias.</p> <p>11. Estamos em fase de descentralização administrativa, mas, na prática, mantemos um modelo centralizado.</p> <p>12. Uma gestão centralizada.</p> <p>13. Não temos um modelo perfeito de descentralização e desconcentração de poderes.</p> <p>14. As políticas são projetadas a nível central do MED.</p> <p>15. Que as decisões partissem dos municípios para a estrutura central.</p> <p>16. Está em curso o processo de transferência de competências.</p>

	<p>17. O processo decisório continua centralizado.</p> <p>18. Consultamos sempre as províncias para tudo.</p> <p>19. Existe o Conselho Consultivo do MED onde as ideias são discutidas.</p> <p>20. As influências dos consultores acabaram por prevalecer.</p> <p>21. Essa descentralização pode trazer muita coisa boa.</p> <p>22. As decisões se processavam de forma centralizada.</p> <p>23. Com o processo de municipalização, eles terão autonomia e alguma capacidade de implementação das políticas.</p> <p>24. As decisões eram tomadas a partir das instâncias superiores.</p> <p>25. Os municípios, comunas e províncias têm pouca autonomia para formular e implementar propostas própria de educação.</p> <p>26. Hoje, temos um processo decisório um pouco mais aberto.</p> <p>27. Com respeito a determinados projetos que requerem especialidade, eles não possuem experiência técnica.</p> <p>28. A autonomia fará com que os projetos educativos sejam concebidos a nível local respeitando o contexto.</p> <p>29. Há agora interesse em dar espaço àqueles que implementam as políticas de educação: municípios, comunas e províncias.</p> <p>30. Partimos para a reforma e os manuais didáticos foram elaborados por consultores portugueses.</p> <p>31. As províncias e os municípios não desfrutavam da autonomia que hoje têm.</p> <p>32. É claramente que antes recebíamos um documento, um ofício, uma circular, um decreto presidencial, etc., feito no gabinete, lá em cima.</p>
<p>Quadros humanos</p>	<p>1. Até hoje ainda temos professores que só têm como nível acadêmico a 7ª e 8ª classes.</p> <p>2. O país tem cerca de 226 mil professores e destes podemos considerar que mais de 50% não têm formação pedagógica.</p> <p>3. Por isso o número de professores é insuficiente para o número de crianças que chegam à escola: a oferta é menor que a demanda.</p> <p>4. O professor ainda está preso àquela metodologia tradicional de ensino.</p> <p>5. Nosso grande desafio está na qualidade formativa de professores.</p>

	<p>6. O governo tem recursos humanos em alguma quantidade, mas não dispõe de capacidade técnica.</p> <p>7. Muitos gestores da educação são nomeados por influências políticas.</p> <p>8. A gente já vem desenvolvendo a capacidade do governo de realizar a formação de professores.</p> <p>9. Não temos uma boa formação de professores, educadores de infância.</p> <p>10. A qualidade da formação de professores e profissionais da educação.</p> <p>11. A nível dos municípios temos dificuldades de recursos humanos capacitados.</p> <p>12. Para formarmos professores nessa área tinha que ser no Brasil, Portugal ou Cuba.</p> <p>13. O grande desafio é sempre a formação do homem.</p> <p>14. Um professor que não consegue dar aula na 5ª e 6ª classes não conseguirá fazê-lo na 2ª ou 3ª classes.</p> <p>15. A formação de certos professores não se alinha às necessidades do nível de ensino no qual eles lecionam.</p> <p>16. A reforma não proporcionou um equilíbrio entre os saberes universais e os saberes locais.</p> <p>17. Podemos elaborar bons currículos, mas se o professor não for preparado para tal, nada teremos feito.</p> <p>18. Esqueceu-se de formar o professor e o gestor escolar.</p> <p>19. Problemas relativos à formação de professores e gestores.</p> <p>20. O fracasso da reforma foi o fato de não se ter preparado os agentes desse subsistema.</p> <p>21. O problema da reforma tem a ver com professor e aluno.</p> <p>22. Os gestores são nomeados por influência política mais do que pela competência técnica.</p>
<p>Capacidade material/ financeira</p>	<p>1. O orçamento atribuído ao MED ainda não satisfaz as reais necessidades.</p> <p>2. O crescimento populacional é maior em relação ao ritmo de construção de escolas no país.</p> <p>3. São poucas crianças que têm acesso a creche.</p> <p>4. Não temos capacidade financeira para admitir mais professores.</p>

	<p>5. A cobertura financeira para a primeira infância é baixa: quase 11%, de acordo com o Senso populacional de 2014.</p> <p>6. Eles não têm capacidade e recursos suficientes para implementar as estratégias, isto em todos os níveis: central, provincial e municipal.</p> <p>7. As escolas do ensino primário não são unidades orçamentadas.</p> <p>8. As escolas primárias e as do I Ciclo do Ensino Secundário não são orçamentadas.</p> <p>9. O subsistema pré-escolar não tem um orçamento visível.</p> <p>10. Outro desafio tem a ver com a falta de infraestruturas: centros infantis no país.</p> <p>11. A não contratação de novos professores por falta de recursos.</p> <p>12. Aluno que se senta num tronco de maneira ao ar livre.</p> <p>13. O orçamento disponível para educação tende a decrescer.</p> <p>14. O orçamento da educação precisa ter em conta a projeção demográfica.</p> <p>15. Ela não nos beneficiou com a transcrição dos materiais didáticos em linguagem de sinais.</p> <p>16. O investimento em educação só poderá aumentar se a economia do país melhorar.</p> <p>17. Colocar as crianças no sistema de ensino tem sido um grande desafio para o MED.</p> <p>18. Tínhamos altas taxas de analfabetismo nos adultos.</p> <p>19. Os recursos são sempre escassos.</p> <p>20. Precisamos consolidar o I Ciclo do Ensino Secundário e implementar o II Ciclo do Ensino Secundário Geral e Técnico-Profissional.</p> <p>21. Nem todas as famílias têm condições financeiras para colocar seu filho na escola.</p> <p>22. O grande desafio é encontrar recursos financeiros para desenvolver esse setor.</p> <p>23. Sem recursos não se faz reformas.</p> <p>24. Os acordos internacionais são acolhidos com uma forte vontade política, mas na implementação eles se esbarram sempre com questões técnicas, econômicas, financeiras e infraestruturais.</p> <p>25. Tanto o Banco Mundial quanto Unicef, além do financiamento,</p>
--	---

	<p>prestam assistência técnica.</p> <p>26. O país precisa de ter uma economia que produza recursos que possam ser alocados para educação.</p> <p>27. Os recursos não são suficientes.</p> <p>28. A crise econômica e financeira mundial tem afetado bastante o cumprimento dos objetos dessas agendas.</p> <p>29. O orçamento da educação é sempre escasso.</p> <p>30. O Estado constrói escolas nos centros urbanos, mas a população reside no interior.</p>
--	---

4.1 Apresentação e interpretação dos resultados

A primeira categoria de análise – Sistema Social da Ação Pública –, reúne em torno de si unidades analíticas que expressam o reconhecimento da existência de um “sistema social” no qual interagem diversos atores sociais, sejam eles locais ou internacionais, públicos ou privados, para os processos de concepção e condução de ações públicas no setor educacional. Deste sistema, conforme os dados, participam atores de diversas franjas da sociedade, desde instituições religiosas, ONGs, instituições de ensino particular, empresas de diversos ramos produtivos, entidades financeiras locais e internacionais, indivíduos nas vestes de consultores particulares ou até mesmo vinculados a grandes corporações, aos organismos do sistema das Nações Unidas e instituições governamentais estrangeiras.

De fato, em condições de globalização social, financeira e política, as interações entre atores públicos e privados é factível. As agendas e decisões públicas recebem influência de atores situados na órbita da sociedade. Deste modo, as ações públicas despem-se de sua autenticidade, tornando-se um produto coletivo da sociedade (LASCOURMES; Le Galès, 2012).

Com referência à primeira questão da entrevista, todos os 17 respondentes reconhecem existir no cenário educacional nacional uma ampla presença de atores sociais participando no empreendimento educativo. A educação é vista como um

negócio cujos resultados a todos interessa. As parcerias são encarradas como oportunidades para se marcarem passos largos no asseguramento do direito à educação no país. Dado que o baixo desempenho do setor a todos inquieta, o Estado angolano, por sua agência MED, abre-se aos interesses manifestos pela melhoria do setor.

Quando questionados sobre uma espécie de divisão social do trabalho entre os integrantes ativos do sistema social, as intervenções dos atores sociais se descrevem com expressões como: contribuição, apoio, cooperação, colaborar, financiar, assistência técnica. Há uma heterogeneidade de ações levadas a termos por esses integrantes do sistema social. Cada qual, a seu modo, contribui para o enfrentamento dos problemas multifacetados postos pelo contexto angolano.

A terceira questão traduz o interesse da pesquisa em compreender o modo pelo que se dá o protagonismo dos atores sociais locais na ação pública educacional. As informações obtidas revelam que, de fato, a sociedade civil tem marcado presença nos destinos da educação. Em todo caso, tratando-se de matéria do campo educacional, que requerem conhecimentos especializados e experiência técnica, limita-se aí o seu protagonismo, cedendo lugar a consultores ou instituições externas.

Avaliando-se os fatores que terão comprometido os parâmetros da eficácia e da efetividade da Segunda Reforma Educativa, procurando-se responder a questão 4, 10 dos 17 entrevistados alegam ter havido constrangimentos multifacetados diretamente associados à figura do professor, isto é, desde o processo de seu ingresso na carreira docente, sua formação inicial e continuada, ao desempenho deste. Alega-se que a formação proporcionada ao professor para que pudesse encerrar os desafios propostos pelo novo paradigma da reforma terá sido débil.

Diferente desta ótica, dois respondentes tributam o relativo insucesso da reforma à incapacidade do sistema de ensino de acompanhar o acentuado crescimento demográfico no país, enquanto outros dois apontam fatores atinentes à inadequação e à carência de material didático tanto para professores, escolas, como para alunos. Fatores ligados ao acesso à escola e à descontextualização dos conteúdos escolares foram realçados pelo restante dos respondentes.

Portanto, entre fatores que terão conduzido a reforma educativa ao baixo desempenho centra-se a questão do déficit qualitativo e quantitativo dos realizadores primários do currículo escolar: professores.

As capacidades do Estado angolano para implementação das ações públicas na educação são questionadas pela pergunta 5. O surpreendente resultado é revelado por 14 respondentes, que apontam como o principal fator a escassez de recursos pecuniários disponíveis. A capacidade técnica, os recursos humanos disponíveis em quantidade e qualidade e as condições infraestruturais juntam-se também a esse fator.

Angola é um país dependente crônico do petróleo. A volatilidade do preço do crude no mercado externo, as crises econômicas e financeiras internacionais, combinadas com uma economia pobre que é a nossa, sem esquecer do crescimento da dívida externa, contribuem para o desinvestimento na educação, conseqüentemente na limitação à realização das reformas necessárias e à consecução dos compromissos internacionais. A provisão de infraestruturas escolares, do aparato laboratorial escolar, do material didático, a melhoria salarial dos profissionais da educação fica condicionada à capacidade financeira de que dispõe o Estado.

Em todo sistema social em interação instalam-se relações de poder, podendo ser em menor grau ou não. Para a compreensão de como procede o fenômeno em nosso contexto educacional, a pesquisa procurou explorar a rica experiência do universo populacional e amostral da pesquisa: gestores do MED, dotados de uma longa vivência com os processos decisórios desencadeados no setor.

Respondendo à questão 6, os entrevistados caracterizam o momento atual na Administração Pública e, particularmente, na ministerial, como o de transição para uma nova arquitetura administrativa. Fala-se então em “momento de transferência de competências” para as esferas provinciais e municipais, em “descentralização”, “desconcentração” dos poderes e dos mais variados recursos, e em “municipalização”. Eles reconhecem, no entanto, que o período pretérito, vigente nos anos de implementação da reforma educativa, se caracteriza como momento da centralização ou concentração administrativa. Nesse caso fala-se em “gestão

centralizada”, “ausência de autonomia” no setor educacional, “decisões tomadas a nível central”.

A segunda categoria analítica, “Centros de Poder”, permite identificar, pelo menos, três espécies de poder que se manifestam dentro do sistema social da ação pública educacional angolana. A primeira se manifesta nas relações existentes entre distintos entes ministeriais: Administração Central, Municipal e Provincial. Grande parte dos informantes da pesquisa tem a percepção de que tenha existido um momento histórico em que se terá consolidado o modelo *top down* na educação angolana e que, por sua essência, terá concentrado o poder decisório na figura da instância central ministerial, e que, por força legislativa, o presente momento seria caracterizado como um período de transição para uma maior autonomia decisória das instâncias de base do MED: as Direções Provinciais, Municipais e Comuns da Educação.

No entanto, há outras perspectivas que sustentam a persistência de uma estrutura decisória ainda permeada pela lógica *top down*.

A segunda espécie de poder refere-se às relações assimétricas existentes entre distintos integrantes do sistema social da ação pública na educação. O poder consiste essencialmente na diferença entre instituições dotadas de maior capacidade de financiamento das ações públicas e aquelas portadoras de meras ideias ou propostas. Com este respeito, os entrevistados deixam transparecer uma discrepância no poder de influência do curso das ações públicas na educação, em vista do poder financeiro de que dispõem seus atores.

As instituições que dispõem de poder financeiro tendem a influir mais nas decisões públicas do que aquelas portadoras de meras propostas de ação que, para sua execução, requeem dotação orçamental pelo Estado. Dada a limitada capacidade monetária do Estado, quem dispõe de uma maior capacidade mobilizadora de recursos tende a desenvolver mais ações em relação aos demais.

Uma terceira espécie de poder que se deixa perceber trata-se de “poder do conhecimento”.

Na percepção dos informantes, a capacidade propositora e executora de determinadas políticas ou projetos educacionais por parte dos parceiros sociais passa também pelo poder do conhecimento especializado de que dispõem. Isto se

evidencia quando se relata ser mais fácil “contratar um consultor ou instituição externa” do que um consultor ou instituição nacional para executar projetos. O conhecimento especializado em determinadas matérias do campo educacional e a experiência consolidada por determinados atores sociais leva a que tenham maior privilégio em relação a outros. É muito mais fácil uma instituição externa ganhar um concurso para executar determinado projeto em Angola do que uma de âmbito nacional. Argumenta-se que as instituições externas podem reunir consultores bastante especializados e multisetoriais do que as do âmbito nacional. Esta categoria analítica foi, por conseguinte, pensada no sentido de tentar captar as relações e os possíveis desequilíbrios de poder factível de identificar no sistema social da ação pública.

A questão 7 procurou compreender os desafios com que o MED se defronta na realização do direito à educação. Entre quatro aspectos mais destacados, a formação de professores se põe em primeiro lugar, seguida pela questão do acesso à educação, agregando-se a isto a situação da insuficiência de infraestruturas escolares e sua qualidade e funcionalidade. Paralelo ao acesso, coloca-se ao mesmo patamar o aspecto orçamental, a escassez de investimento na educação.

Por fim, a influência ou intervenção político-partidária na escolha de gestores da educação. As unidades de significação que a isto se referem apontam que gestores são escolhidos por influência política mais do que pela competência profissional para tais fins e, assim, tende-se a desprofissionalizar gestão educacional.

Quanto ao modo pelo que se processam as decisões no MED, 8 entrevistados afirmam existir ainda uma estrutura decisória centralizada. Outros 6 informantes reconhecem haver um processo de mudança de paradigma, fortemente influenciado pelos processos de municipalização.

CONCLUSÃO

Quanto ao primeiro objetivo intermediário da pesquisa (a), que visou ao mapeamento dos compromissos assumidos por Angola no âmbito internacional, a pesquisa identificou que o país é efetivamente subscritor de acordos internacionais afetos à adução e que estão inscritos nas agendas do governo (PND 2013-2017; 2018-2022).

O segundo objetivo (b) propunha uma análise da estrutura decisória produtora de ações públicas na educação local. Com este respeito afere-se que, em razão das orientações políticas do Estado, essa estrutura achou-se fortemente permeada por uma orientação centralizada da gestão pública e que o período atual pode denominar-se por um período de transição para uma estrutura decisória cada vez mais descentralizada. Com esta nova perspectiva, as instâncias inferiores do MED passam a usufruir de uma maior autonomia decisória, acompanhada de uma autonomia financeira, dispondo-se de recursos humanos especializados para a condução das ações públicas a nível local.

Com o terceiro propósito (c) pretendeu-se identificar atores ou parceiro sociais presentes no cenário educacional nacional, o papel e as influências que exercem, as vozes e propostas silenciadas. Os resultados da pesquisa revelam que o sistema social da ação pública na educação é constituído por atores diversos: igrejas, ONGs, instituições financeiras locais e externas, empresas de diversos ramos de atuação, redes privadas de educação, atores individuais, organismos vinculados ao sistema de tutela dos direitos humanos, isto é, agências da ONU, entre outros.

As instituições financeiras e as que exercem assistência técnica demonstram exercer maior influência sobre as ações públicas pelo seu poder financeiro, intelectual e influência política. Há uma diversidade de propostas à mesa do MED. Em todo caso, prosperam aquelas que se acompanham de financiamento mobilizado pelos próprios atores sociais proponentes de ações.

Ainda sobre as relações de poder no âmbito do sistema social da ação pública, a análise demonstra que, em determinadas matérias afetas à educação, os recursos humanos disponíveis localmente são preteridos em vez de consultores e

instituições externas. Argumenta-se que estes últimos dispõem de conhecimentos técnicos e especializados necessários à assistência técnica ao MED.

As visitas técnicas realizadas no decurso da pesquisa permitiram poder constatar os desafios com que se defrontam as direções provinciais e municipais de educação na execução de políticas, constatando-se assim o objetivo (d). Constataram-se limitações de ordem diversas, como indisposição de recursos humanos qualificados, falta de recursos pecuniários para o atendimento das necessidades imediatas, e as condições de trabalho sob as quais se sujeitam os executores de políticas.

Em sua meta maior a pesquisa visou à investigação das condições objetivas de que dispõem o Estado e seus parceiros sociais para implementação de ações públicas na educação angolana. A este respeito, a pesquisa revela que o Estado angolano tem se debatido com uma reduzida capacidade de implementação dos compromissos internos e internacionais em vista das condicionalidades de ordem política, económico-financeira, social e humana. O baixo investimento em educação, segundo se constata, emerge do baixo poder de arrecadação do Estado, dado que suas receitas são maioritariamente dependentes de um único setor económico: o petróleo. Em situações de choques externos em termos de declínio do preço do petróleo, condena-se a educação a fortes cortes em seu magro orçamento. A insatisfação deste aspecto obsta, por exemplo, a provisão de mais infraestruturas escolares para alargamento da rede pública de educação, ao abastecimento das escolas com mais professores, ao asseguramento da merenda escolar para crianças em situação de vulnerabilidade, entre outras ações. Por outro lado, o conjunto de reformas económicas postas em curso em Angola não levou o país ao alargamento da base de suas receitas. Serviram para o alinhamento da economia local à modalidade praticada no contexto internacional. As reformas produziram a emancipação do Estado do petróleo.

Para além desses fatores, condicionalidades de ordem social também entram nas análises. Neste âmbito identifica-se a pobreza das famílias angolanas, particularmente as das zonas periféricas, cujas estratégias de sobrevivência arremessam as crianças e adolescentes fora das escolas.

O distanciamento das infraestruturas escolares das localidades habitadas pelas comunidades é um outro fator explicativo do colapso das ações públicas na educação. A indisposição das condições técnicas e humanas contribuem sobretudo para insucesso das ações públicas concebidas em distintos períodos históricos do país.

À questão de partida por que as ações públicas colapsam no âmbito da implementação, a análise das informações coletadas evidencia que as condições de caráter material, econômica, humana e técnica pesam sobre o sucesso da implementação de políticas, programas e compromissos governamentais.

Com respeito às condições de que dispõem os parceiros sociais para implementar as agendas governamentais, constata-se que, dado o fato de que os financiamentos mobilizados por determinados atores são reembolsáveis pelo Estado angolano, as limitações impostas por sua base de receitas são sempre determinantes na elevação dos níveis de investimento em educação na criação de novas condições para o setor.

À luz dessas constatações, infere-se, portanto, que as opções políticas e econômicas feitas pelo Estado angolano nos últimos anos não lhe conferiram capacidade política, econômica e técnica bastante para implementação das ações públicas na educação. A reforma política introduzida no âmbito da transição política não desvencilhou o Estado do modelo administrativo mais centralizador. Sob esta influência, o setor educacional, por sua vez, não modificou o modelo de produção de decisões orientado de cima para baixo. Contudo, nestes últimos poucos anos tem-se vindo a configurar um novo modelo de gestão pública baseado na conferência de poderes a outros entes estatais. Em curso está o processo da municipalização e, brevemente, das autarquias. Irrompe-se assim o processo de transferência de competências das administrações centrais para as esferas locais: províncias e municípios, um processo do qual se espera uma maior capilaridade das ações públicas na esfera educacional nacional. Estes processos permite romper-se com as perspectivas centristas na condução dos processos decisórios no setor consignado. Assim, confirma-se a hipótese inicial.

A pesquisa contribui essencialmente para a ruptura das análises de políticas educacionais orientadas sob a ótica do Estado como o “Todo Poderoso” na

proposição e condução das políticas públicas educativas em Angola, privilegiando assim abordagens macrocontextuais que encerram, entre outros aspectos, a captura dos processos e das dinâmicas que se processam no topo do Estado e no sistema interestatal.

A pesquisa incentiva, portanto, estudos que realizem e aprofundem a análise de ações públicas particulares, aferindo seu grau de eficácia, eficiência e efetividade no contexto em que se implementam. E, dado que os compromissos internacionais permanecem presentes na agenda das nações para o período que se estende até ao ano 2030 e, visto que entram em ação as autarquias locais, é básico analisar futuramente o processo de apropriação da ação pública no âmbito dos municípios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGOLA. Balanço de implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola. Luanda, 2012.
- Lei Constitucional da República Popular de Angola de 1975.
- ANGOLA. Lei de Bases do Sistema de Educação. Luanda: Assembleia Nacional, 2001.
- ANGOLA. **Opções para a Reconstrução do Sistema Educativo**: estudo setorial. Tomo I. UNESCO, UNICEF, MEC, 1993.
- ANGOLA. Relatório de monitoração sobre Educação para Todos. Luanda: Ministério da Educação, 2014.
- ANGOLA. Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Luanda: Ministério do Planeamento e Desenvolvimento Territorial, 2015.
- ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nolune; Carvalho, Maria do Carmo Brant de. Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE, PUC-SP, 2001.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMA; WORLD BANK. **Angola**: an introductory economic review. Vol. 1. Angola, 1989a
- BAUMAN, Zigmunt. Globalização: as consequências humanas. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. 14. ed. Trad. Marcus Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1998.
- Educação para Todos: o compromisso de Dakar. 2. ed. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.
- DALE, Roger. **Globalização e Educação**: demonstrando a existência de uma cultura comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a Educação? Educ. Soc., Campinas, vol.25, n.87, p.423-460, maio/ago.2004.

- FIGUEIREDO, M.F. e FIGUEIREDO, A.M.C. **Avaliação política e avaliação de políticas**: Um quadro de referência teórica. *Análise & Conjuntura*. Belo Horizonte, 1 (3), set./dez. 1986, pp. 107-127.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HARE, Paul. Trad. Jorge Almeida e Pinho. *A última grande oportunidade para a paz em Angola*. Porto: Campo das letras, 1999.
- HUMAN RIGHTS WATCH. *Crianças-soldado esquecidas em Angola*. Disponível em: <<https://www.hrw.org/pt/news/2003/04/28/226507>>. Cesso em ma.2017.
- LASCOURMES, Pierre; GALÉS, Patrick. *Sociologia da Ação Pública*. Trad. George Sarmiento. Maceió: Edufal, 2012.
- MALUF, Sahid. *Teoria Geral do Estado*. 34 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- NOGUEIRA, Marcos Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.
- RIBEIRO, Orlando. *A colonização de Angola e o seu fracasso*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Col. Estudos Portugueses, 1981.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TREVISAN, Andrei Pittol; MICHAEL, H. Van Belen. **Avaliação de políticas públicas**: uma revisão teórica de um campo em construção. Rio de Janeiro: RAP, 2008.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social e outros escritos*. 5. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.
- HABERMAS, J. **O Estado-nação europeu frente aos desafios da globalização**: o passado e o futuro da soberania e da cidadania. Trad. Antonio Sérgio Rocha. *Nos estudos CEBRAP*, 42. Nov. 1995.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo e Sociedade**: para uma teoria geral da política. Trad. Marcos Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MALUF, Sahid. *Teoria geral do Estado*. 34. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). A globalização e as ciências sociais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAUMAN, Zigmunt. Globalização: as consequências humanas. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Senttineri. Porto Alegre; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

GERHARDT, Tatiana et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; TOLFO, Denise Silveira (Org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

POUPART, J.; DESLAURIERS, J.-P.; GROULX, L.-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A.P. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

APÊNDICES

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Em Angola, a Educação é constitucionalmente declarada como um direito de todos e dever do Estado e da sociedade civil. Sua realização requer, portanto, o esforço de todos. Sendo assim, pergunto:

- 1.Com quais instituições ou parceiros sociais o Ministério da Educação compartilha a tarefa de assegurar o direito à educação?
- 2.Que papel exercem esses parceiros na formulação ou implementação das reformas ou projetos educacionais?
- 3.Existem propostas de educação formuladas ou desenvolvidas por atores sociais nacionais?
- 4.Como avalia a segunda Reforma Educativa em termos de sua implementação e resultados?
- 5.Como avalia as condições concretas que dispõe o Governo angolano, através do MED, para implementação das políticas e agendas internacionais sobre educação?
- 6.Qual seu ponto de vista sobre a autonomia que dispõem as províncias e os municípios para formular e implementar propostas, programas ou projetos educativos?
- 7.Quais maiores desafios que o MED enfrenta no asseguramento do direito à educação no país?
- 8.De que forma ocorre o processo de planejamento de políticas educativas no MED?

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

1. Pacheco Francisco – Secretário de Estado para Ensino Pré-escolar e Ensino Geral (MED)

Questão 1: *Com quais instituições ou parceiros sociais o Ministério da Educação partilha a tarefa de assegurar o direito à educação?*

R) Na verdade, nós temos esse dever ou responsabilidade, digo nós o MED, que, sendo um organismo do Estado, por nós mesmos não é possível desenvolvermos a educação sem contarmos com os parceiros sociais. Repare que, hoje, a taxa de natalidade no país é tão elevada e o ritmo de construção de escolas não vai ao encontro do crescimento demográfico. Então deparamo-nos muito com a falta de escolas e, se não fosse a parceria com entidades privadas, seria muito difícil resolvermos este problema. Portanto é com eles que temos contado. E, também, nessas parcerias temos contado com instituições internacionais que têm estado a colaborar para mitigar essa dificuldade que temos.

No geral, a quantidade de escolas ainda não é suficiente...não é suficiente. Então, estamos até mesmo a fazer uma espécie de campanha, nós enquanto MED, porque tudo isto, querendo ou não, acaba sempre por cair sobre nós, porque, infelizmente, não é o MED que constrói escolas do Ensino Primário, e é aí onde reside a maior procura. São as Administrações Municipais que devem construí-las. Todavia, os recursos são escassos. Diante disto, temos que optar por outras alternativas: podemos construir escolas de adobe e rebocá-las e as Administrações Municipais colocar chapas. É preciso envolver as comunidades, pois, se nos bairros elas vivem em casas de adobe, por que os filhos não podem estudar numa escola de adobe? Por isso, se esperarmos só as escolas convencionais, nunca teremos os resultados. Não é bom, por exemplo, que tenhamos que recorrer sempre às turmas debaixo de árvores quando o país tem arveja, capim, paus e árvores para fazer madeira, etc. Não há necessidade de termos salas de aula ao ar livre onde, quando chove, ninguém estuda, quando faz sol, as crianças sofrem. Vamos envolver as comunidades, elas podem fabricar adobes e na comunidade há pedreiros que podem erguer escolas e esperar que as Administrações Municipais coloquem

apenas chapas. Mesmo que essas escolas tenham cobertura de capim, havendo bons professores para ministrar as aulas, podemos ter bons resultados. Nós somos produto dessas escolas de pau-a-pique. Eu fiz a Primeira e a Segunda Classes numa escola de pau-a-pique; o importante foi que tivemos professores bem preparados.

Questão 2: Que papel exercem esses parceiros na formulação ou implementação das reformas ou projetos educacionais?

R) Essas instituições, sobretudo as estrangeiras, e até mesmo algumas de âmbito nacional, têm ajudado muito na questão da capacitação dos professores, na construção de algumas escolas, embora não em número desejado, mas contribuem de alguma forma. Há políticas que têm recebido contribuição de algumas instituições como Unicef, que tem estado praticamente a trabalhar com as comunidades no sentido de inverter a cultura de gravidez na infância e na adolescência. O Banco Mundial está intervindo na capacitação dos professores. Tem cá um projeto que é PAT, para capacitação dos professores e gestores, e ele o monitora para o bem do próprio ensino em Angola. Está financiando a aquisição de alguns meios de transporte. Pelo menos, hoje, cada província tem um meio de transporte que tem ajudado no acompanhamento desse Projeto.

Questão 3: Existem propostas de educação formuladas ou desenvolvidas por atores sociais nacionais?

R) Bem, normalmente, dada a ampla dificuldade pelo que passamos, os parceiros sociais nacionais têm mesmo a tendência de querer ajudar. Eles têm demonstrado interesse em ajudar o MED. Parece mentira, mas aqui todos estão preocupados com a qualidade de ensino no país. O país saiu do contexto da guerra, o Governo e os parceiros locais têm interesse em educação.

Questão 4: Como avalia a segunda Reforma Educativa em termos de sua implementação e resultados?

R) Durante a implementação da reforma, eu não estava na estrutura central do MED, eu era Diretor do Instituto Médio de Formação de Professores, na Província do Namibe. Acompanhamos a implementação da reforma, pois éramos nós que cedíamos professores para serem preparados para tal efeito. Mas acontece que grande parte das províncias que enviaram professores para Luanda a fim de

receberem a formação sobre a reforma, para depois fazer a multiplicação nas províncias, nem todas cumpriram com o que deveria ser. Algumas receberam a formação e fizeram a reprodução, outras não. Muitos desses professores formadores, na altura, estavam a frequentar Ensino Médio. Quando terminaram, alguns foram para a faculdade, outros, para lecionar no ensino primário. E é nessa altura que se começou também a fazer admissões de novos professores, alguns com perfil adequado, outros não; uns com vocação, outros, não. E, então, acabamos por desconstruir aquilo que deveríamos construir com maior responsabilidade. Tivemos professores que foram parar no ensino primário sem ter técnicas de ensino, e assim caímos nessas dificuldades.

Mas também a reforma teve suas vantagens. Uma delas é a definição das idades para cada subsistema. A reforma conseguiu fazer a regulação das idades. O país não tinha tantas escolas como há hoje. É verdade que, enquanto havia a guerra, as pessoas estavam confinadas nas grandes cidades. Mas agora, terminada a guerra, é preciso fazer a extensão da rede escolar para todos os municípios e comunas. É essa tal dificuldade que acabei de referir: o crescimento populacional é maior em relação ao ritmo de construção de escolas no país.

Questão 5: Como avalia as condições concretas que dispõe o Governo angolano, através do MED, para implementação das políticas e agendas internacionais sobre educação?

R) Bem, atendendo àquilo que constatamos a nível das escolas, o orçamento atribuído ao MED ainda não satisfaz as reais necessidades. Porque, olhando para as escolas primárias e do ensino secundário, vê-se que é preciso fazer muito mais, visto que continuamos com a falta de professores, do pessoal administrativo e dificilmente se faz admissão de guardas-escolares e de pessoal de limpeza. Por falta desse pessoal nem todas as nossas escolas estão higienizadas. Portanto é preciso fazer um pouco mais de investimento no setor.

Questão 6: Qual seu ponto de vista sobre a autonomia que dispõem as províncias e os municípios para formular e implementar propostas, programas ou projetos educativos?

R) As províncias e os municípios tinham essa autonomia, mas não era tão acentuada como será a partir de agora. Agora, por exemplo, fomos obrigados a transferir algumas competências para os municípios. Agora já têm uma

responsabilidade acrescida. Elas terão a autonomia de desenvolver o ensino pré-escolar e o ensino primário. Serão obrigados a elaborar projetos educativos tendo em conta a realidade de cada escola, cada município e comuna, e implementá-los.

Questão 7: Quais maiores desafios que o MED enfrenta no asseguramento do direito à educação no país?

R) A grande concentração dos desafios está no ensino pré-escolar, ensino primário e também no técnico-profissional. No pré-escolar, porque há toda a necessidade de olharmos para as crianças que não têm acesso a creche. E, na verdade, se quisermos desenvolver o ensino primário, temos que desenvolver o pré-escolar. De fato, há muitas crianças e a tendência dos pais é a de matriculá-las na primeira classe, sem terem feito a classe de iniciação. Então queremos cortar isso. Estamos a lutar para isso, para que, pelo menos, os 9.7 milhões de crianças em idade compreendida entre 0 e 6 anos tenham acesso a uma instrução pré-escolar, para que então possamos encerrar outros subníveis com outra responsabilidade. Todos os países que hoje estão bem em educação apostaram na primeira infância. É esta luta que temos. São poucas crianças que têm acesso a creche. Os pais não têm poder financeiro para colocá-las ali.

Questão 8: De que forma ocorre o processo de planejamento de políticas educativas no MED?

R) As decisões são tomadas a partir das Direções Nacionais. Mas a escola pode reportar seus problemas à Direção Municipal da Educação, que, por sua vez, encaminha à Direção Provincial. Aquilo que transcende sua competência transfere para a estrutura central do MED. A nível central, começa-se pelas Direções Nacionais, passando pelos Secretários de Estado e, depois, para a Ministra e, então, a partir do Conselho de Direção conseguem-se algumas soluções. Depois disto, o MED baixa as ordens para as províncias e estas para os municípios. Por fim, tudo o que é feito junto ao MED é informado ao Conselho de Ministros.

2.Laudemira Gomes da Fonseca Pereira de Sousa – Diretora Nacional dos Recursos Humanos (MED)

Questão 1: Com quais instituições ou parceiros sociais o Ministério da Educação compartilha a tarefa de assegurar o direito à educação?

R) Nós temos contado com apoio das igrejas, ONGs, como ADPP, que forma professores para as áreas rurais onde nossos professores dificilmente aceitam trabalhar. É uma particularidade que o nosso sistema de ensino ainda não tem. Temos também as instituições privadas que têm sido um grande parceiro do Estado. As igrejas também, sem sombra de dúvida, têm um papel fundamental na educação das novas gerações. Esses parceiros conseguem colocar escola onde o Estado ainda não colocou. Além destes parceiros, temos o Banco Mundial, a Unesco e Unicef.

Questão 2: Que papel exercem esses parceiros na formulação ou implementação das reformas ou projetos educacionais?

R) As igrejas constroem suas escolas e o Estado, às vezes, comparticipa provendo professores. As empresas também constroem escolas. O Banco Mundial, Unesco e Unicef ajudam-nos muito na formação de professores e gestores escolares. O Banco está a desenvolver o projeto PAT, voltado para a formação docente, além de financiar projetos e prestar assistência técnica. Há também uma empresa que está trabalhando conosco no Projeto CAPRI, para a formação de professores do ensino primário. Unicef também ajuda na formação de professores. O FAS ajuda na construção de escolas.

Questão 3: Existem propostas de educação formuladas ou desenvolvidas por atores sociais nacionais?

R) Sim. Os parceiros locais dão uma contribuição muito ativa para a política de formação e superação do corpo docente e gestores escolares, além de oferecerem equipamentos diversos.

Questão 4: Como avalia a segunda Reforma Educativa em termos de sua implementação e resultados?

R) Para ser sincera, a avaliação da reforma educativa foi um desastre; não é aquilo que desejávamos que fosse, porque a preparação da implementação não foi a mais adequada. A reforma no ensino técnico-profissional teve algum sucesso:

conseguimos ter escolas com laboratórios, novos manuais didáticos e os professores foram formados por 5 anos. Mas, no ensino primário, a reforma foi um desastre. Neste nível, instituiu-se a monodocência, passando-se a ter um único professor a lecionar de 1ª a 6ª classe, porém, sem que tenha sido preparado para lecionar os conteúdos do novo currículo dessas classes. E isto foi um desastre total. Até hoje ainda temos professores que só têm como nível acadêmico a 7ª e 8ª classes. São estes que lecionam na 5ª e 6ª classes. Quando se deparam com a complexidade do conteúdo de matemática dessas classes, pulam esse conteúdo. É isto que levou com que a reforma fosse péssima.

Questão 5: Como avalia as condições concretas que dispõe o Governo angolano, através do MED, para implementação das políticas e agendas internacionais sobre educação?

R) Infelizmente, não têm sido aquilo que gostaríamos que fosse. Se fizermos uma análise de quantas crianças que nascem no país e quantas delas têm acesso à escola, veremos que ainda continuamos com muitas crianças fora da escola. Jardins de infância são inexistentes. Nós continuamos com a falta de escolas. E um dos grandes fracassos da reforma é esse: a criança não vem da creche e seu primeiro ano de escolaridade é a primeira classe; não fez a classe de iniciação. Por mais boa professora eu fosse, o trabalho seria árduo, pois esta criança vem à escola totalmente despreparada. Por outro lado, o ensino pré-escolar ficava sob tutela do Ministério de Assistência e Reinserção Social (MINARS), não do MED, e eles não tinham técnicos capacitados para dar conta da educação infantil, para além de não possuírem infraestruturas físicas para este subsistema de ensino.

Eu estou no MED há 33 anos, por isso posso falar com propriedade. Anteriormente, para entrar no setor da educação, não se fazia concurso público. Bastava o indivíduo saber ler e escrever para ser professor. O país não tinha quadros formados. Desde 2005, começamos a realizar concursos públicos com alguma exigência de perfil adequado para a profissão docente. Mas, mesmo assim, continuamos a admitir docentes sem qualificação pedagógica. Só um exemplo, no ano passado (2018), realizou-se um concurso público que admitiu cerca de 19 mil novos docentes. Contudo, podemos afirmar que cerca de 3 mil destes não tinham formação pedagógica para atuar no ensino primário. Continuamos com um grande

déficit de professores, razão porque ainda temos turmas numerosas com 100 alunos por professor, sem mencionar aquelas escolas que nem um professor têm. Não temos capacidade financeira para admitir mais professores.

Questão 6: Qual seu ponto de vista sobre a autonomia que dispõem as províncias e os municípios para formular e implementar propostas, programas ou projetos educativos?

R) Anteriormente não havia essa autonomia. Mas agora, por força da nova Lei (Decreto 202/19, de 19 de maio), deu-se autonomia às Administrações Municipais. Neste momento, as Administrações municipais são responsáveis pela construção de escolas do ensino primário. Os outros níveis ficam a cargo do MED através dos Governos Provinciais. Aí, sim, com essa lei veremos essa situação atendida. Até aqui a única descentralização que havia era financeira. Mas o valor que é atribuído às Administrações Municipais é ínfimo; não chega para a gestão das escolas do ensino primário. Temos escolas sem giz, papel, vassoura, etc. Degrada-se uma porta e não sabem o que fazer; estraga-se uma carteira ou parte-se um vidro e não têm como consertá-los. Sentem-se impotentes diante dessas necessidades. Como podemos gerir escolas sem recursos? Como podemos pagar as contas de água, luz, material de higiene, um novo computador para escola? Aliás, ainda temos escolas que nunca conheceram um computador. Contudo, acreditamos que essa nova lei vai resolver essa situação. As escolas precisam de ser autônomas financeiramente.

Questão 7: Quais maiores desafios que o MED enfrenta no asseguramento do direito à educação no país?

R) Entre vários desafios temos a falta de manuais escolares para professores e alunos, a revisão dos planos curriculares, a qualificação dos recursos humanos, pois o país tem cerca de 226 mil professores e destes podemos considerar que mais de 50% não têm formação pedagógica. O MED vai dando algumas formações de 3 meses de agregação pedagógica. Por fim, a cabimentação financeira. Quando tivermos estes quatro aspectos resolvidos, teremos uma educação melhor

Questão 8: De que forma ocorre o processo de planeamento de políticas educativas no MED?

R) Há ideias que são concebidas pela estrutura central do MED. Mas, antes de serem implementadas, elas passam pelas Direções Provinciais e Municipais e escolas. Todos participam. Portanto, tudo o que pensamos a nível central, primeiro

vai para a base e esta avalia as ideias e remete ao MED suas contribuições. O inverso também ocorre. Às vezes, os municípios e províncias sugerem propostas ao MED, as ideias são discutidas e daí saem os resultados.

3. Barno Mukhamadieva – chefe da Seção de Educação (UNICEF)

Questão 1: Com quais instituições ou parceiros sociais o Ministério da Educação compartilha a tarefa de assegurar o direito à educação?

R) Somos poucos que atuamos na área de educação em Angola. No geral, temos o Banco Mundial, Unicef, Unesco e Fundo das Nações Unidas para as Populações. Trabalhamos em diferentes áreas, porém de forma complementar.

Questão 2: Que papel exercem esses parceiros na formulação ou implementação das reformas ou projetos educacionais?

R) Por exemplo, o Banco Mundial financia o Programa de formação de professores (PAT) e está terminando sua implementação. A Unesco também apoia na área de formação de professores. Nós, Unicef, trabalhamos na área da Primeira Infância que ninguém trabalha. Agora queremos que o Banco Mundial comece a alocar recursos financeiros para esta área. Também trabalharemos para resgatar crianças fora do sistema de ensino, assim como na área de educação em contexto de emergência: áreas afetadas pela seca e por outros desastres naturais. O Fundo das Nações Unidas para as Populações trabalha na área da saúde reprodutiva. Embora trabalhemos em áreas diferentes, atuamos em coordenação para alcançar os resultados esperados. Noutros países, como Moçambique, temos muitos parceiros sociais atuando em diferentes áreas de educação. Em Angola, porém, estamos sozinhos trabalhando em cada área.

Temos muitos trabalhos a nível de políticas e desenvolvimento de estratégias, etc. Este ano estamos a trabalhar para fazer uma avaliação do setor da primeira infância em Angola, olhando para cinco áreas para as quais iremos fortalecer nossa cooperação com o MED. Estas áreas são: Recursos Humanos, Currículo Educacional, Participação das Comunidades, Gestão e Planeamento, Monitoria e Avaliação Educacional. E a nível das províncias e municípios estamos apoiando alguns projetos, como TUPI (Todos Unidos Pela Primeira Infância), desenvolvido por

uma instituição cubana. Neste projeto temos trabalhado com as famílias que têm crianças de 0 a 5 anos. Neste momento trabalhamos em quase dez municípios em quatro províncias. Ainda este ano, iremos ajudar o MED na análise de custo relativos à primeira infância, porque o que acontece é que a cobertura financeira para a primeira infância é baixa: quase 11%, de acordo com o Senso populacional de 2014. E isto é muito baixo para um país como Angola. Normalmente, outros países da região têm uma porcentagem mais alta. Por isso, investimentos em creches e jardins de infância não são possíveis em Angola. Em razão disto, temos de pensar em modelos de baixo custo, como o modelo TUPI, baseado em comunidades. Vamos ajudar o MED a fazer uma análise de custos de diferentes modelos para depois recomendarmos um modelo mais eficiente para Angola.

O segundo pilar engloba crianças de 6 a 15 anos, porque estamos a trabalhar com ensino primário, mas também na transição para o ensino secundário. Neste nível temos muitos problemas. O primeiro problema tem a ver com o abandono escolar. Nas primeiras classes do ensino primário temos uma taxa líquida de escolarização de 76%. No I Ciclo do Ensino Secundário a taxa vai baixando para 15%. No II Ciclo do Ensino Secundário só 8%. Pode-se ver que o número de crianças fora do sistema de ensino é muito grande. Por isso é que temos dois subpilares: uma sobre a qualidade de educação, para tal estamos a trabalhar com o INIDE e DNAAC (Direção Nacional de Avaliação e Acreditação), para desenvolver o Sistema Nacional de Exames Nacionais e algumas ferramentas específicas para avaliação de exames de matemática e língua portuguesa. Depois trabalharemos com outras instituições parceiras, como as ONGs, no que toca ao acesso à educação. O trabalho consiste em colher dados sobre famílias que têm crianças fora do sistema de ensino e trazê-las para escola. Também ajudamos na formação de professores que atuam nos espaços que oferecem uma formação acelerada para crianças com atraso escolar de até 3 anos.

Outro foco é ajudar o MED na criação de uma Base de Dados da Educação. Estamos a trabalhar para fortalecer o sistema de gestão de dados da educação, que chamamos de SIGE (Sistema de Informação e Gestão de Estatística da Educação). Até 2014, Angola não tinham uma Base de Dados para o setor da educação. Todas as informações eram baseadas no papel. Agora o país tem uma base de dados, com

dados de quase 14 mil escolas. Temos trabalhado com o MED para melhorar a qualidade desses dados e, o mais importante, é o seu uso para planejamento e definição do orçamento para educação. Este é o grande foco: que os dados sejam utilizados como base para planejamento da educação e definição do orçamento para o setor.

Questão 3: Existem propostas de educação formuladas ou desenvolvidas por atores sociais nacionais?

R) UNICEF trabalha com Ciclo de Programa de País. Com isto, nós assinamos um acordo com o Governo de Angola e com o MED em cada 5 anos. Neste período (2014 - 2019), desenvolvemos anualmente planos de trabalho. Nosso programa de educação agora tem dois pilares. O primeiro é sobre Primeira Infância, e o segundo sobre Acesso à Educação de Qualidade. Então, nesses projetos trabalhamos com o MED e outras instituições. Vou começar pelo primeiro pilar. Aqui nós temos trabalhado com crianças de 0 até 5 anos, e temos uma parceria com o Departamento Nacional de Primeira Infância do MED, e também trabalhamos com parceiros sociais a nível das províncias e municípios. O objetivo é garantir o acesso à educação de crianças com idade entre 0 e 5 anos, dando-as uma oportunidade à primeira infância, facilitando assim o acesso destas ao ensino pré-escolar, que começa com 5 anos de idade. Este pilar tem um forte foco na área de políticas públicas. Para isto, estamos a trabalhar com o MED, Ministério de Ação Social, Família e Promoção da Mulher (MASFAMU), Instituto Nacional da Criança para finalizar o Plano Nacional para Primeira Infância.

Questão 4: Como avalia a segunda Reforma Educativa em termos de sua implementação e resultados?

R) No geral, a primeira razão do fracasso das reformas em Angola tem a ver com a questão democrática: o número de crianças que chegam ao sistema de ensino é muito grande, quase um milhão a cada ano. A taxa de natalidade em Angola é de 6.2%, sendo um dos países com a taxa mais alta do mundo. E o sistema de educação, estamos a falar de construção de salas de aula, escolas, formação de professores, provisão de material escolar, como livros, não tem capacidade de acompanhar esse crescimento populacional. O segundo problema é que, durante os anos de crise econômica e financeira, o Estado deixou de contratar novos

professores. Por isso o número de professores é insuficiente para o número de crianças que chegam à escola: a oferta é menor que a demanda. Outro fator diz respeito à discrepância entre o número de escolas do ensino primário e do ensino secundário, nos municípios. Para cada 20 a 25 escolas primárias há apenas uma escola secundária. Nas zonas rurais, essas escolas localizam-se a longas distâncias, geralmente nos centros dos municípios, o que dificulta o acesso das comunidades a tais escolas, pois não há transporte escolar nem alternativas para se chegar a escola. Por fim, eu queria apontar aqui um outro fator relacionado às meninas que contraem casamento precoce. Por razões de ordem econômica e social, os pais liberam as meninas em idade escolar para o casamento precoce. Além disso, as meninas são as que menos têm oportunidade de acesso à educação em Angola. Isto contribui para o elevado número de crianças fora do sistema de ensino.

Questão 5: Como avalia as condições concretas que dispõe o Governo angolano, através do MED, para implementação das políticas e agendas internacionais sobre educação?

R) Em relação à área de estratégias para o desenvolvimento da educação, com base no Plano Nacional de Desenvolvimento, as províncias e os municípios estão bem informados. Porém o desafio começa na área de implementação e orçamentação dessas estratégias. Quanto a isto, eles não têm capacidade e recursos suficientes para implementar as estratégias, isto em todos os níveis: central, provincial e municipal.

Questão 6: Qual seu ponto de vista sobre a autonomia que dispõem as províncias e os municípios para formular e implementar propostas, programas ou projetos educativos?

R) No geral, há uma motivação para trabalhar e melhorar o estado do sistema educacional. Mas o nível de autonomia dos municípios e províncias ainda é reduzido, tendo em conta que a área de definição de estratégias ainda é da competência da Administração Central do MED. Contudo, há províncias que têm equipes muito fortes e elas já perceberam a importância de mudanças que se devem introduzir na educação. Por exemplo, trabalhamos com as províncias da Huíla, Namibe e Huambo, onde já se percebe que os Gabinetes das Direções Provinciais estão a implementar iniciativas que chamamos de “Carta Escolar”, uma iniciativa que

visa à coleta de dados a nível da escola, incluindo os dados sobre a situação econômica das famílias dos alunos. Estes dados podem ser utilizados para o processo de planejamento da educação.

Questão 7: Quais maiores desafios que o MED enfrenta no asseguramento do direito à educação no país?

R) Um dos grandes desafios da educação em Angola tem a ver com a questão de que as escolas do ensino primário não são unidades orçamentadas. Isto faz com que diretores de escolas e pais de alunos não tenham poder para solucionar as necessidades da escola. Nos países em que essas escolas são orçamentadas, depois de pagar o salário dos professores, as escolas retêm alguns recursos para atender a outras necessidades da escola. Contudo, estamos a trabalhar para que o Governo de Angola possa transformar todas as escolas em unidades orçamentadas.

Questão 8: De que forma ocorre o processo de planejamento de políticas educativas no MED?

R) O processo de decisão no MED ainda é centralizado. As províncias têm uma reduzida autonomia e capacidade de propor decisões.

4. José Lelo Barros Duli – Chefe de Departamento de Educação e Ensino (MED, Cabinda).

Questão 1: Com quais instituições ou parceiros sociais o Ministério da Educação compartilha a tarefa de assegurar o direito à educação?

R) O MED trabalha com ADPP, Banco Mundial, que ajuda na formação de professores para o ensino primário, a Multinacional Chevron, que durante muitos anos vem ajudando na construção de algumas escolas, o FAS (Fundo de Apoio Social), as igrejas, particularmente a Igreja Católica, mas elas não oferecem as infraestruturas escolares ao MED. As escolas confeccionais trabalham sob regime de participação, no qual o Estado dá alguns professores e elas cobram aos alunos uma mensalidade um pouco mais baixa, para poder cobrir algumas necessidade que temos de acesso à educação aqui na província.

Questão 2: Que papel exercem esses parceiros na formulação ou implementação das reformas ou projetos educacionais?

R) ADDP, por exemplo, tem uma escola de formação de professores que prepara docentes para lecionar especificamente nas zonas periféricas, nas aldeias e comunas. Ela forma professor mais completo, preparado para trabalhos de campo, não se limitando só à sala de aula. A Unesco e Unicef trabalham diretamente com o Banco Mundial para o ensino primário. A Unesco quer implementar suas políticas não só no ensino primário, mas também em todos os níveis da educação angolana.

Questão 3: Existem propostas de educação formuladas ou desenvolvidas por atores sociais nacionais?

R) Sim, há. Por exemplo, aqui na província, há uma empresa que está ajudando a Secretaria Provincial de Educação no programa de alfabetização. Essa empresa abriu um centro de alfabetização, para, inicialmente alfabetizar os próprios trabalhadores. Mas agora está abrindo acesso à população.

Questão 4: Como avalia a segunda Reforma Educativa em termos de sua implementação e resultados?

R) Entre os pontos fracos da reforma educativa está o fato de que os livros didáticos com que os professores trabalham em sala de aula tratam da realidade de Portugal. Portanto totalmente descontextualizados da nossa realidade. Fizeram um “copy-paste”. Se você olhar para o currículo de Portugal de 1991, verá que é muito compatível com o nosso da atual reforma educativa. Acho que a reforma curricular não foi um trabalho muito sério, precisa de uma profunda revisão, como agora está-se tentando fazer. Por outro lado, a formação de professores é débil, cada vez mais tecnicista e tradicional do que inovadora. O professor ainda está preso àquela metodologia tradicional de ensino.

Questão 5: Como avalia as condições concretas que dispõe o Governo angolano, através do MED, para implementação das políticas e agendas internacionais sobre educação?

R) Quanto à infraestrutura, aqui na província, particularmente no município sede, tem muitos problemas de falta de escolas, e há muitos alunos fora do sistema de ensino. Nas escolas do município sede, temos turmas com mais de 70 alunos. Este fenômeno ocorre porque não há desenvolvimento social nos municípios do interior, fazendo com que jovens migrem para o município sede.

Um outro problema está relacionado às condições das infraestruturas escolares. As escolas não dispõem de laboratórios funcionais, não têm uma biblioteca, não têm pavilhões gimnodesportivos.

Quanto ao financiamento da educação, até agora, as escolas primárias e as do I Ciclo do Ensino Secundário não são orçamentadas. Não há sustentabilidade das instituições escolares. O que está havendo é que o Estado abandonou um pouco as instituições escolares. E, hoje em dia, ao exigirmos a comparticipação das famílias, com contribuições monetárias para a sustentação das escolas, estamos a sobrecarregá-las demais. A fatia orçamentária atribuída ao MED (7% do OGE) não satisfaz as necessidades das escolas. Assim, as escolas sobrevivem das comparticipações das famílias. Então é muito complicado gerir as escolas neste momento. Por fim, é preciso dizer que nós ainda temos carência de professores, tanto de forma geral como para áreas especializadas, como em áreas de língua portuguesa, áreas técnicas e a das artes.

Questão 6: Qual seu ponto de vista sobre a autonomia que dispõem as províncias e os municípios para formular e implementar propostas, programas ou projetos educativos?

R) No passado não existia autonomia para as esferas locais. As ordens eram baixadas da estrutura central para as províncias e municípios, e faziam-se cumprir rigorosamente e de forma vertical. Mas agora a situação está mudando. A estrutura central comunica-se mais com as esferas locais, pedindo que estas opinem sobre matéria de educação. Agora as províncias e municípios já podem gozar de alguma autonomia, podendo sugerir decisões ao MED. Agora há certa liberdade de expressão.

Questão 7: Quais maiores desafios que o MED enfrenta no asseguramento do direito à educação no país?

R) Nosso grande desafio está na qualidade formativa de professores, além dos fatores já mencionados.

Questão 8: De que forma ocorre o processo de planeamento de políticas educativas no MED?

R) Conforme eu disse anteriormente, agora estamos a lidar com uma estrutura decisória descentralizada. Portanto as decisões já são compartilhadas.

5.Leandro Oliveira Costa – Especialista Sênior da Educação (Banco Mundial)

Questão 1: Com quais instituições ou parceiros sociais o Ministério da Educação compartilha a tarefa de assegurar o direito à educação?

R) A gente trabalha em cooperação com outros organismos, como, por exemplo, Unicef e Unesco. A gente vive lendo o que eles escrevem e com base nisso os apoiamos. A gente trabalha junto com eles.

Questão 2: Que papel exercem esses parceiros na formulação ou implementação das reformas ou projetos educacionais?

R) Atualmente, o Banco Mundial tem um projeto (PAT), que é um projeto que visa a contribuir para o sistema educativo angolano, para que este possa, principalmente, melhorar a qualidade do ensino ofertado. O financiamento deste projeto é de 70 milhões de dólares norte-americanos, e é totalmente público. Este projeto apoia basicamente três ações: formação de professores, apoio às Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs), com materiais, formação e gestão, e, por fim, sobre avaliação das aprendizagens dos alunos, construindo um sistema nacional de avaliação interna e externa.

Além do PAT 1, já iniciamos a preparação de um novo projeto (PAT 2), que terá um custo de 250 milhões de dólares norte-americanos e será mais abrangente. As áreas de atuação do projeto vão estender-se desde o ensino pré-escolar até o ensino secundário. Tanto o primeiro financiamento como o segundo são empréstimos, com uma taxa de juros internacionalmente subsidiada, menor do que aquela do mercado internacional, isto porque Angola já tem uma renda mais alta. Então, países que têm uma renda mais alta pagam essa taxa subsidiada. Outros países mais pobres recebem o financiamento como doações. Na verdade, o Banco Mundial é uma organização de muitos países que doam recursos e esses recursos são repassados para países em desenvolvimento. Então, esses recursos são passados ou por doações ou através de um empréstimo subsidiado, que é o caso de Angola. Mas todos os projetos do Banco têm que ter uma contrapartida do governo. E a contrapartida é aplicar os recursos na área combinada. Por exemplo, se o investimento é para educação, então o governo faz uma contrapartida que é a de aplicar os recursos somente em educação para melhorar os indicadores de

qualidade. Esse é o objetivo. Acreditamos que já temos aí uma parceria bem estabelecida com o governo angolano e vamos preparar novos projetos. O governo angolano acredita que essa parceria é muito importante, pois ainda há problemas seríssimos na educação: a taxa de analfabetismo é muito alta, a taxa de crianças fora do sistema de ensino é maior da África. Então, o governo precisa do nosso apoio.

Como eu disse, o Banco trabalha com base em dados e com base nas experiências dos programas internacionais que funcionam. Daí a gente apoia o governo a adaptar ou a aprender as estratégias de programas que funcionem aqui em Angola. Só para informar como o Banco trabalha. Trabalhamos com base em evidências. Os dados mostraram que um dos fatores críticos que tem hoje em Angola é a questão da formação deficitária de professores. Então, dado que há professores sem nenhum tipo de formação e certificação, mas são contratados, definimos trabalhar com esta componente. Outra questão tem a ver com as avaliações. Dado que não se tem nenhuma evidência, nenhuma informação sobre a qualidade do sistema e do ensino, tem que se gerar um sistema. Por isso a gente apoia a criação de um sistema nacional de avaliação.

O Banco trabalha com uma metodologia baseada em evidências e outra que se baseia na demanda do cliente. Então, a gente pega no Plano Estratégico do Governo e propomos um projeto alinhado com esse plano estratégico, no caso, o PND. Os projetos do Banco estão completamente alinhados com os planos e prioridades do Governo angolano.

Questão 3: Existem propostas de educação formuladas ou desenvolvidas por atores sociais nacionais?

R) O governo angolano tem parceiros que são locais. Muitos deles têm apresentado propostas junto ao MED.

Questão 4: Como avalia a segunda Reforma Educativa em termos de sua implementação e resultados?

R) Vou apenas falar de alguns problemas que a reforma educativa não resolveu o suficiente. Por exemplo, agora vai ter um projeto de empoderamento das meninas, financiado pelo BM, porque aqui a desigualdade de gênero na educação é muito alta; a taxa de abandono das meninas é muito mais elevada do que dos rapazes. O

número de alunos matriculados é muito mais alto nos meninos do que nas meninas. Então a gente tem isso em foco. Unicef vai nos apoiar a desenvolver as estratégias para enfrentarmos a situação. Vamos discutir isso com o governo para ver qual a melhor estratégia. Como a gente é mais financiador, trabalhamos em conjunto com esses organismos, pois eles são mais práticos, eles desenvolvem políticas. Então, a gente está sempre trocando ideias e experiências.

Questão 5: Como avalia as condições concretas que dispõe o Governo angolano, através do MED, para implementação das políticas e agendas internacionais sobre educação?

R) Em termos de recursos humanos para implementar as reformas, o governo tem recursos humanos em alguma quantidade, mas não dispõe de capacidade técnica. Então precisa-se desenvolver a capacidade técnica. Isto é um processo que faz parte de nosso apoio técnico, para desenvolver as capacidades do governo, para que ele tenha sustentabilidade e continuidade nas suas políticas.

Questão 6: Qual seu ponto de vista sobre a autonomia que dispõem as províncias e os municípios para formular e implementar propostas, programas ou projetos educativos?

R) O nosso projeto está sendo implementado satisfatoriamente, já se executou mais de 70% e o resto já está programado. Então, a capacidade do governo de implementar nossos projetos é positiva. Mas acho que a capacidade técnica estamos a desenvolver. Então a capacidade de execução financeira é uma coisa e a capacidade técnica é outra. A capacidade técnica está sendo desenvolvida, faz parte do projeto apoiar o governo a desenvolver sua própria capacidade técnica. Por exemplo, a gente está apoiando o governo a desenvolver uma especialização em avaliação educacional, em parceria com instituições internacionais. Mas é um processo. Na formação de professores, a gente já vem desenvolvendo a capacidade do governo de realizar a formação de professores, para que diminua cada vez mais a necessidade de ter parceiros externos.

Questão 7: Quais maiores desafios que o MED enfrenta no asseguramento do direito à educação no país?

R) Os grandes desafios com que a educação angolana se depara residem no acesso das crianças à escola, formação do professor, disparidade de gênero, o nível das aprendizagens adquiridas pelos alunos e sua avaliação, a profissionalização da

gestão escolar: muitos gestores da educação são nomeados por influências políticas, principalmente diretores provinciais da educação, nomeados pelos governadores.

Questão 8: De que forma ocorre o processo de planejamento de políticas educativas no MED?

R) Está em curso o processo de descentralização administrativa do MED. Algumas competências estão sendo transferidas para as esferas de base.

6. Muanda Vidal Viotor Mbiqwi – Diretor Nacional de Educação Pré-Escolar (MED).

Questão 1: Com quais instituições ou parceiros sociais o Ministério da Educação compartilha a tarefa de assegurar o direito à educação?

R) Para a Educação Pré-Escolar, o MED faz parceria com MASFAMU. Em termos de execução de políticas educacionais para este setor, até a reforma educativa, o MED assumiu apenas o aspecto pedagógico; a gestão administrativa estava a cargo desse Ministério. É com este ministério que fomos negociando sobre políticas para esse setor, como definição do currículo, formação de professores, inspeção ou monitoria dos serviços. Além do MASFAMU, contamos também com Unicef, ADPP, ADRA e outras instituições particulares que atendem as crianças de 3 aos 6 anos nas comunidades.

Questão 2: Que papel exercem esses parceiros na formulação ou implementação das reformas ou projetos educacionais?

R) Dizem que o projeto PAT, desenvolvido pelo Banco Mundial, irá também alargar-se para o ensino pré-escolar.

Questão 3: Existem propostas de educação formuladas ou desenvolvidas por atores sociais nacionais?

R) Existem, sim. Temos a intervenção das instituições privadas e público-privadas no atendimento da demanda das crianças. Mas, visto que o ensino pré-escolar não é gratuito nem obrigatório, isso pesa no bolso das famílias, tendo em conta a situação econômica destas.

Questão 4: Como avalia a segunda Reforma Educativa em termos de sua implementação e resultados?

R) Em princípio, quando falamos de reforma educativa, ela não teve visibilidade no subsistema pré-escolar. Não demos grandes passos nesse setor. Hoje, atendemos apenas 11% das crianças, não temos uma boa formação de professores, educadores de infância.

Questão 5: Como avalia as condições concretas que dispõe o Governo angolano, através do MED, para implementação das políticas e agendas internacionais sobre educação?

R) O subsistema pré-escolar não tem um orçamento visível. Dentro dos 6% do orçamento destinados à educação, o pré-escolar se beneficia apenas de 0.02%, o que é insuficiente face à população infantil que temos. Se a educação pré-escolar é prioridade, então temos que fazer investimento na construção de creches, jardins de infância e centros infantis. Em termos de recursos humanos, precisamos formar mais especialistas e educadores de infância.

Questão 6: Qual seu ponto de vista sobre a autonomia que dispõem as províncias e os municípios para formular e implementar propostas, programas ou projetos educativos?

R) Quanto à autonomia dos municípios, agora estamos num processo de descentralização e transferência das competências para os municípios e províncias. Hoje em dia, a construção de escolas do pré-escola e do ensino primária está sob a responsabilidade dos governos municipais. Contudo, a capacidade técnica das Direções Municipais de Educação é muito frágil para implementar as propostas legislativas da educação. Esperamos que no âmbito das autarquias os municípios consigam encontrar mentes brilhantes e com capacidades.

Questão 7: Quais maiores desafios que o MED enfrenta no asseguramento do direito à educação no país?

R) Durante muitos anos se pensou que a base da educação era o ensino primário. Por isso todo o investimento foi feito nesse nível. Esqueceu-se de que a base começa na pré-escola. O fracasso de políticas nesse nível vai repercutindo em todos os demais níveis de ensino. O Ensino pré-escolar foi sempre preterido. Outro desafio tem a ver com a falta de infraestruturas: centros infantis no país. Luanda tem 24 centros infantis, construídos nas centralidades, um número superior ao do país todo.

Demais desafios estão no campo da planificação da educação pré-escolar, adequação curricular, recursos financeiros para o setor, falta de monitoria e inspeção escolar.

Questão 8: De que forma ocorre o processo de planejamento de políticas educativas no MED?

R) As políticas educativas começam no topo da estrutura do ministério e vão indo até ao município. Elas deveriam começar no município, mas estes não têm uma estrutura capaz de pensar e produzir as decisões. Estamos em fase de descentralização administrativa, mas, na prática, mantemos um modelo centralizado.

7. Isaac Paxé – Diretor Geral do Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (INFQE).

Questão 1: Com quais instituições ou parceiros sociais o Ministério da Educação compartilha a tarefa de assegurar o direito à educação?

R) Bem, a participação dos parceiros sociais se dá em várias dimensões e perspectivas de atuação. Mas o grande provedor na educação é o Estado. Este acaba por assumindo em grande escala, particularmente na educação obrigatória, as questões ligadas à oferta de professores. Não é em vão que nesta altura cerca de 70% do orçamento da educação serve para o pagamento dos salários dos professores. Por outro lado, temos as agências de financiamento. Neste caso, temos, por exemplo, o Banco Mundial a financiar o projeto PAT, com um montante de 70 milhões de dólares norte-americanos, um projeto que busca melhorar as *performances* dos professores do ensino primário. Na primeira fase o projeto procura desenvolver competência dos professores quer em metodologias de ensino de língua portuguesa quer em matemática, mas com o tempo irá incluir a educação especial. O projeto propõe capacitar cerca de 15 mil professores.

Questão 2: Que papel exercem esses parceiros na formulação ou implementação das reformas ou projetos educacionais?

R) Temos a parceria da Unesco para a questão de políticas educativas, em razão da Agenda das Nações Unidas (Agenda 2015- 2030), para além da questão da própria política de formação de professores. Temos Unicef a desenvolver um trabalho

extraordinário no que toca ao atendimento à primeira infância. Temos experiência de cooperação com o Banco Africano de Desenvolvimento, a cooperação francesa, cujo projeto denominado BELF visa à formação de professores para o ensino de francês. Nessa cooperação temos também o projeto das escolas EFEL voltadas para ensino técnico-profissional. Por outro lado, temos ADPP a trabalhar conosco na questão da formação de professores destinados às comunidades rurais. Contamos também com a cooperação japonesa para capacitação de professores para o ensino de matemática, ciências e elaboração de materiais para essas áreas. Estamos a aproveitar a cooperação dos parceiros para implementar os programas que temos.

Questão 3: Existem propostas de educação formuladas ou desenvolvidas por atores sociais nacionais?

R) Temos tido várias propostas. Se falarmos das mais recentes, temos, por exemplo, o Banco de Fomento de Angola (BFA), que está a apoiar um projeto que temos, num montante avaliado em 700 mil dólares norte-americanos. Outro parceiro local é o CAPRI, que trabalha na melhoria das práticas pedagógicas dos professores do ensino primária. Também temos tido empresas singulares que têm apresentado propostas ao MED. No entanto, como grande parte delas atua no plano das ideias, o MED acaba por tendo dificuldades para encontrar orçamento para tais propostas. As propostas têm sido boas, louváveis, mas quando o próprio parceiro não tem o próprio financiamento, acabamos por nos deparar com esse constrangimento e as ideias não são implementadas, pois os recursos do MED são escassos.

Questão 4: Como avalia a segunda Reforma Educativa em termos de sua implementação e resultados?

R) Certamente, a reforma não ia fazer milagre, dados os constrangimentos de ordem diversas com que se deparou, como as distâncias entre escolas e a residência dos alunos, a pobreza das famílias, problemas da seca no centro-sul do país, a superlotação de salas de aulas, a ausência de infraestruturas escolares para albergar as crianças, ausência de professores, a não contratação de novos professores por falta de recursos, pois a máquina do Estado estava pesada, atraso na aprovação de legislações sobre educação, as transformações econômicas, etc. A falta de condições de partida influenciou negativamente a reforma. Contudo, a

reforma conseguiu estabilizar o sistema de educação; conseguiu-se criar uma base legal para a educação.

Questão 5: Como avalia as condições concretas que dispõe o Governo angolano, através do MED, para implementação das políticas e agendas internacionais sobre educação?

R) Temos um déficit acentuado com relação a infraestruturas para ensino pré-escolar (as creches). Não temos uma rede para atender as demandas em si. A construção de infraestruturas é afetada por questões econômicas. O orçamento atribuído ao MED não é desejável. Para além de infraestruturas, as escolas existentes carecem de quadros e carteiras.

Questão 6: Qual seu ponto de vista sobre a autonomia que dispõem as províncias e os municípios para formular e implementar propostas, programas ou projetos educativos?

R) Quanto à autonomia dos municípios, dado o modelo de gestão praticado anteriormente, uma gestão centralizada, a distribuição de recursos por cada ente estatal não era possível. Mas com o processo de municipalização já começamos a transferir as competências para os municípios e províncias. Agora, por exemplo, a construção de infraestrutura para a escolarização obrigatória é da responsabilidade dos municípios. Com a passagem dessas responsabilidades, eles terão consciência da realidade e conseguirão então dar respostas às suas necessidades.

Questão 7: Quais maiores desafios que o MED enfrenta no asseguramento do direito à educação no país?

R) Primeiro, a mobilização de recursos para atender às necessidades da educação. Segundo, a qualidade da formação de professores e profissionais da educação. Terceiro, o planeamento da educação e, por fim, as condições das infraestruturas escolares, como água, energia e transporte escolar.

Questão 8: De que forma ocorre o processo de planeamento de políticas educativas no MED?

R) Não temos um modelo perfeito de descentralização e desconcentração de poderes. Penso que só o processo de municipalização poderá resolver essa situação.

8.Lúcia Pascoal – Chefe de Departamento de Planeamento do GEPE (MED)

Questão 1: Com quais instituições ou parceiros sociais o Ministério da Educação partilha a tarefa de assegurar o direito à educação?

R) Primeiramente, temos que entender que o Estado tem a obrigação de garantir o acesso escolar a todas as crianças, a cada angolano. É um direito do cidadão. O Estado é o maior detentor do financiamento da educação no país. Para este trabalho de melhorar o acesso à educação, temos contado com alguns parceiros, como Unicef, que já tem estado conosco há muitos anos e ajudando no que toca a melhoria dos programas que visam ao atendimento da população em idade escolar. Temos também o Banco Mundial e a Unesco. Contamos com a cooperação do PNUD para a área da educação, e ADEA (Ação para Desenvolvimento da Educação para África). Portanto, há muitos parceiros que nos ajudam nesse desiderato. Uns estão mais para apoio técnico para a melhoria dos programas e das políticas educativas, e outros para formação e capacitação tanto do quadro docente como dos gestores escolares, e alguns outros têm sido na construção de escolas. No âmbito da construção, temos o BAD e uma linha de financiamento da China. Temos também o Projeto JAICA, desenvolvido pela cooperação japonesa, entre tantos outros parceiros.

Questão 2: Que papel exercem esses parceiros na formulação ou implementação das reformas ou projetos educacionais?

R) O Banco Mundial está para o financiamento de projetos que visam à formação e capacitação dos professores. O PAT é um desses projetos, que é financiado com um valor na ordem de 75 milhões de dólares norte-americanos e o governo entra com uma contrapartida de 5 milhões de dólares norte-americanos, totalizando 80 milhões de dólares norte-americanos. Agora estamos a prever lançar o PAT 2, em 2021, terá financiamento do BM.

Questão 3: Existem propostas de educação formuladas ou desenvolvidas por atores sociais nacionais?

R) Entre os parceiros nacionais temos as ONGs, a Comissão de Pais e Encarregados de Educação, que, nas zonas rurais, participa na construção de escolas, os Sindicatos dos professores, que sempre dão sua opinião sobre as

políticas educativas, a sociedade civil, a Associação Nacional das Escolas Privadas, que também tem nos ajudado a melhorar as políticas e programas educativos.

Questão 4: Como avalia a segunda Reforma Educativa em termos de sua implementação e resultados?

R) Houve necessidade de se implementar a reforma educativa, e ela veio a dar uma nova visão, um novo desenvolvimento àquilo que é o processo de ensino e aprendizagem. Mas não podemos dizer que conseguimos atingir 100% dos resultados esperados. O próprio relatório de avaliação da implementação da reforma traz diversos constrangimentos encontrados no processo de implementação e as propostas de melhoria. Você mesmo pode consultar esse material. Entre os constrangimentos apontados, um deles é a formação e capacitação dos professores, que não foi um trabalho desejado. Por outro lado, em algumas províncias, nas zonas rurais, temos tido constrangimentos com relação às condições de trabalho docente. Temos muitas salas de aula de caráter provisório e isto tem sido um constrangimento tanto para professores como para alunos, porque um aluno que se senta num tronco de maneira ao ar livre a aprendizagem é um pouco difícil. Por isso o Governo precisa fazer um grande esforço para, primeiro, tirar as crianças que ainda estudam debaixo das árvores, em salas de aula ao ar livre e colocá-las nem que seja em salas improvisadas. Em relação a isso, temos contado com o apoio do Unicef, que usa um modelo alternativo: salas de aula em tendas, até que se construam salas definitivas. Em algumas províncias já tem essas tendas e, assim, vamos retirando as crianças que ainda têm aulas ao ar livre e debaixo de árvores.

Questão 5: Como avalia as condições concretas que dispõe o Governo angolano, através do MED, para implementação das políticas e agendas internacionais sobre educação?

R) Bem, o MED está em alinhamento com essas agendas todas: Agenda das ONU 2000-2015, agora 2015-2030, Agenda da União Africana 2013-2063 e a própria agenda do Estado angolano: PND (2013-2017, 2018-2022), entre outros compromissos internacionais. O PND está alinhado a essas agendas e procura condensar os objetivos e as metas nelas contidos. Bem, as agendas e as metas estão aí, agora temos o desafio de implementação. O orçamento disponível para educação tende a decrescer. Entre 2013 e 2014 tentou chegar a 8% do OGE, mas,

de lá para cá, só está a decrescer: passamos pelos 6% e agora estamos com 5.8% para 2019. Então é um grande desafio, na medida em que, como se sabe, a nossa economia é dependente do petróleo e a volatilidade dos preços no mercado internacional tem impacto no Orçamento Geral do Estado. Contudo, o Executivo tem uma forte vontade de melhorar a educação. Penso que com ajuda dos parceiros conseguiremos atingir esses objetivos, porque o MED sozinho não consegue. Por isso, incentivar a parceria privada e contando com financiamento externo nos ajudará a dar um passo nessas metas, porque por falta de orçamento muitos projetos de construção de infraestruturas escolares ficaram parados desde 2014, devido à crise financeira; Só agora que retomamos à construção. É só para ver que é um grande desafio que temos para atingir aqueles objetivos internacionais e nacionais, dada também a evolução demográfica que temos.

Questão 6: Qual seu ponto de vista sobre a autonomia que dispõem as províncias e os municípios para formular e implementar propostas, programas ou projetos educativos?

R) Como se sabe, as políticas são projetadas a nível central do MED, mas, depois, são discutidas a nível das províncias e municípios. O que acontece é que, quando as políticas vão para serem discutidas a nível dos municípios, elas sofrem uma readequação por causa da própria realidade local. Nós temos 18 províncias e 164 municípios, e as especificidades são enormes: diferenças culturais, de clima, etc. Daí a necessidade de adequar as políticas a essas realidades. O MED realiza fóruns e encontros próprios onde as províncias e os municípios apresentam suas contribuições de melhoria das políticas. E temos recebido boas contribuições. Mas é verdade que a nível dos municípios temos dificuldades de recursos humanos capacitados, e é necessário apostarmos mais na capacitação dos técnicos municipais, para que estes consigam então executar os programas de educação.

Questão 7: Quais maiores desafios que o MED enfrenta no asseguramento do direito à educação no país?

R) Nós temos muitos desafios. A taxa de natalidade no nosso país é muito alta. Por isso o governo precisa criar condições para que se possa acompanhar esse crescimento demográfico tão acelerado. O orçamento da educação precisa ter em conta a projeção demográfica estimada pelo INE. Temos ainda problemas no acesso

à escola e na formação de professores. Queremos atingir a universalização do ensino primário, mas ainda não conseguimos. Temos crianças que entram na escola com grande atraso escolar e isso impõe custos ao governo, pois o atraso escolar exige um outro investimento para recuperação escolar das crianças. Então, já pode ver que há muitos desafios na educação. Ao mesmo tempo que queremos melhorar a questão do acesso temos que também trabalhar a questão da qualidade do ensino. Por isso está-se apostando na formação de professores.

Questão 8: De que forma ocorre o processo de planejamento de políticas educativas no MED?

R) Acho que esta pergunta pode ser respondida à base da questão anterior (Questão 6).

9. Lucas Luciano – Diretor Geral do Instituto Nacional de Educação Especial (MED).

Questão 1: Com quais instituições ou parceiros sociais o Ministério da Educação compartilha a tarefa de assegurar o direito à educação?

R) Na educação especial, trabalhamos com a assessoria brasileira, uma instituição de São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, para concepção e implementação da Política Nacional de Educação Especial. Temos trabalhado também com Ministério da Saúde, para identificação de alunos com deficiência. Temos trabalhado com MASFAMU, Associação Nacional dos Surdos, Associação Nacional dos Cegos, Associação Nacional de Pessoas com Deficiência, e temos tido apoio da parte dos parceiros sociais como a Chevron, a Sonangol e o grande apoio do Unicef.

Questão 2: Que papel exercem esses parceiros na formulação ou implementação das reformas ou projetos educacionais?

R) A formulação da Política Nacional de Educação Nacional, que já está em Diário da República, foi financiada pelo Unicef e até agora ele continua nos apoiando na disseminação dessa política. A implementação da língua gestual no nosso país foi graças ao apoio incondicional da Unesco. O Banco Mundial, neste momento, nos apoia com aquisição de material e equipamentos específicos, e uma das fases da implementação da Política Nacional de Educação Especial vai ser financiada pelo

Banco Mundial, e sua implementação vai contar com a assessoria do Instituto Rodrigo Mendes, que ganhou o concurso para o efeito.

Questão 3: Existem propostas de educação formuladas ou desenvolvidas por atores sociais nacionais?

R) Propostas para a melhoria desse setor, temos tido. Os parceiros nacionais apoiam naquilo que podem. Por exemplo, neste momento, precisamos de ter capacidade técnica e financeira para realizar certos projetos que estão no papel. Aí vem o Unicef que nos concede consultores para nos dar formação. Unicef nos perguntam: o que vocês querem? E nós respondemos. Se concordarem, apoiam. Por exemplo, eles apoiam a política de inclusão, por isso dão apoio técnico e até mesmo financeiro. A Chevron, dentro de sua ação social, tem nos blindados com material didático especial de diferentes áreas. Como se sabe, esse material é oneroso.

Questão 4: Como avalia a segunda Reforma Educativa em termos de sua implementação e resultados?

R) A reforma educativa tem seus pontos positivos, mas também há pontos negativos. Por exemplo, ela não nos beneficiou com a transcrição dos materiais didáticos em linguagem de sinais.

Questão 5: Como avalia as condições concretas que dispõe o Governo angolano, através do MED, para implementação das políticas e agendas internacionais sobre educação?

R) Em qualquer parte do mundo, a educação especial é cara. Por exemplo, aqui as instituições privadas de ensino não querem investir nesse setor. Quando tentam criar essa modalidade, as famílias pagam muito caro para ter acesso a esse serviço. As escolas públicas tentam fazer alguma coisa, mas também não aquilo que os pais desejam ver em seus filhos. Eles querem ter mais do que aquilo que o Estado dá. Anteriormente, para formarmos professores nessa área tinha que ser no Brasil, Portugal ou Cuba. Grande parte dos técnicos deste instituto formaram-se fora do país. É agora que está a surgir cursos superiores voltados à educação especial, porém ainda em número reduzido. Quanto ao orçamento para este setor, gostaríamos que correspondesse com as necessidades que o país tem.

Questão 6: Qual seu ponto de vista sobre a autonomia que dispõem as províncias e os municípios para formular e implementar propostas, programas ou projetos educativos?

R) Anteriormente, não havia grande autonomia para os municípios e províncias. Mas agora as coisas estão a mudar. Com a atual Ministra, vejo que a coisa está a mudar aos poucos.

Questão 7: Quais maiores desafios que o MED enfrenta no asseguramento do direito à educação no país?

R) Formação de professores. Professor tem que estar bem preparado, o gestor tem que estar também bem preparado. Primeiro é a formação de professores, depois a aquisição de materiais didáticos especiais. E temos que criar condições para a formação docente, criando igualmente condições de acessibilidade nas escolas, porque há escolas que têm problemas sérios de acessibilidade. Contudo, para mim, o grande desafio é sempre a formação do homem.

Questão 8: De que forma ocorre o processo de planejamento de políticas educativas no MED?

R) O lógico deveria ser que as decisões partissem dos municípios para a estrutura central, mas não é isso que acontecia.

10. Gabriel Absconde Boaventura – Diretor Nacional do Ensino Geral (MED).

Questão 1: Com quais instituições ou parceiros sociais o Ministério da Educação compartilha a tarefa de assegurar o direito à educação?

R) O MED tem vários parceiros sociais, incluindo as ONGs e instituições religiosas: estamos a falar de igrejas, instituições financeiras: bancos, empresas de diferentes ramos, empresas petrolíferas, enfim, contamos com uma lista grande de parceiros nacionais e internacionais. As igrejas constroem escolas, mas sua gestão fica a cargo delas mesmas.

Questão 2: Que papel exercem esses parceiros na formulação ou implementação das reformas ou projetos educacionais?

R) A contribuição de cada uma delas é muito grande. O Banco Mundial particularmente tem estado a financiar um grande projeto de capacitação de professores: Projeto de Aprendizagem para Todos (PAT), que já vai na sua segunda

fase, e está a capacitar 15 mil professores. Este projeto terá um grande impacto na população estudantil. A Unesco também tem feito a sua parte, visto que Angola é membro da Unesco. Unicef é um parceiro antigo, que tem estado a dar apoio para implementação de vários projetos que têm a ver com o ensino primário, por exemplo, a iniciativa “Escolas Amigas da Criança”, que consiste em criar condições de saneamento básico nas escolas, formar professores e diretores de escolas, de modo a melhorar o aproveitamento escolar das crianças do ensino primário. É um projeto bastante ambicioso. Com o andar do tempo, iremos generalizá-lo, pois a meta é que todas as escolas em Angola se tornem amigas da criança, ou seja, que tenham um ambiente favorável ao desenvolvimento delas. O financiamento deste projeto é do Governo do Japão através do Unicef. Esta iniciativa está já implementada há três anos em duas províncias, respectivamente as províncias do Moxico e do Bié. Agora estamos a fazer um levantamento para implementar tal projeto em três municípios da província da Huíla. Outras ações das quais o Unicef participa estão voltadas para meninas, ação social na educação, e para advocacia para um melhor orçamento do público para a educação.

Questão 3: Existem propostas de educação formuladas ou desenvolvidas por atores sociais nacionais?

R) Quanto ao papel que cada uma exerce para implementação das reformas educativas em Angola, umas participam financeiramente; outras, participam com consultorias para fins específicos; outras ONGs participam na campanha de alfabetização. A ADPP trabalha na componente de alfabetização, capacitação de professores do pré-escolar. A ADRA, para além de participar na construção de escolas, também participa na formação de professores e em outros domínios, assim como na análise do Orçamento Geral do Estado (OGE) para a educação. Ela tem também participação nos programas voltados às crianças. Enfim, temos vários parceiros e cada um deles exerce um papel importante na implementação dos nossos projetos.

Questão 4: Como avalia a segunda Reforma Educativa em termos de sua implementação e resultados?

R) A reforma educativa trouxe aspectos positivos, embora seja muito criticada. Mas a sociedade precisa saber que se há algo que está errado dentro deste processo é o

professor que não está à altura da reforma. Portanto, o professor deveria fazer um grande esforço para se colocar à altura da reforma educativa. Muitos parceiros criticam o problema da 5ª e 6ª classes por causa da matemática. Um professor que não consegue dar aula na 5ª e 6ª classes não conseguirá fazê-lo na 2ª ou 3ª classes. Portanto, não se trata de um problema que tem a ver com a reforma, e sim com professor. O problema da reforma é o fato de não se ter dado muita atenção à formação que o professor deveria ter. A situação da formação de professores ficou afetada pelo período em que o MED passou sem receber orçamento que deveriam receber para construir Magistérios Primários e efetivamente formar professores. A reforma previa a construção dessas escolas, mas não ocorreu na medida do esperado. Construíram em algumas províncias, mas em outras não.

Questão 5: Como avalia as condições concretas que dispõe o Governo angolano, através do MED, para implementação das políticas e agendas internacionais sobre educação?

R) Bem, neste momento as infraestruturas escolares estão abaixo daquilo que é a população estudantil. Isto está justificado pelo número de crianças fora do sistema de ensino. Com relação ao orçamento atribuído ao MED, ainda não é o esperado; ainda não está de acordo com a recomendação internacional, que estima 20% para educação. O investimento em educação só poderá aumentar se a economia do país melhorar, se se deixar de depender do petróleo, e se a crise financeira mundial passar. As províncias e os municípios não gozam da autonomia de, por exemplo, contratar professores. Esta ainda é da competência do MED, que realiza concursos públicos para admissão de novos docentes. Há, sim, falta de professores em Angola. Isto tem muito que ver com a suspensão dos concursos públicos na educação por 4 anos (2013 - 2017). Só em 2018 que voltamos a admitir novos professores. E isto é um grande problema, considerando a demanda demográfica que temos.

Questão 6: Qual seu ponto de vista sobre a autonomia que dispõem as províncias e os municípios para formular e implementar propostas, programas ou projetos educativos?

R) Quanto à autonomia das províncias e municípios para formular propostas de educação, agora está sendo dada, na medida em que está em curso o processo de

transferência de competências. Por exemplo, a construção de escolas primárias passou a ser da competência dos municípios.

Questão 7: Quais maiores desafios que o MED enfrenta no asseguramento do direito à educação no país?

R) As famílias angolanas são muito férteis, tendo entre 6 a 7 filhos. A taxa de natalidade é muito alta. Acompanhar esse fenômeno e colocar as crianças no sistema de ensino tem sido um grande desafio para o MED, dada a insuficiência de recursos para garantir o acesso de todas as crianças à escola.

Questão 8: De que forma ocorre o processo de planeamento de políticas educativas no MED?

R) O processo decisório continua centralizado. Mas, pouco a pouco, está-se mudando este formato. Agora as províncias e os municípios são convidados a pronunciarem-se sobre matérias de decisão propostas pelo MED.

11. Rui Manuel António – Chefe de Departamento do Ensino Secundário de Adultos (MED).

Questão 1: Com quais instituições ou parceiros sociais o Ministério da Educação partilha a tarefa de assegurar o direito à educação?

R) Bem, temos agências como Banco Mundial, Unesco, Unicef e outras cooperações. Estas agências têm dado seu apoio quer a partir de suas diretrizes, quer pela assistência técnica e financeira. Trabalhamos também com Associação dos Camponeses, Associação das Indústrias, e empresas do ramo agrícola industrial.

Questão 2: Que papel exercem esses parceiros na formulação ou implementação das reformas ou projetos educacionais?

R) Eu vou falar do nosso caso concreto, nós a Direção Nacional de Educação de Adultos. Nós não temos um apoio direto quer do Banco Mundial quer da Unesco. Mas indiretamente temos, porque os professores que são formados através do apoio do Banco Mundial, no âmbito do PAT, alguns são da educação de adultos. É assim que nos beneficiamos do apoio do Banco Mundial. Da parte da Unesco são mais as diretrizes que recebemos para podermos reformular nossos programas. Unicef nos apoiava num projeto que já terminou. Além destas agências, a nível nacional, temos

algumas empresas, principalmente as de construção civil, que apoiam não só na formação de seus trabalhadores, mas também na alfabetização das comunidades circunvizinhas. A par disso, para alfabetização, temos como parceiros sociais as igrejas, que, em termos de alfabetização no país, ocupam o primeiro lugar. Também contamos com as ONGs, organismos intersetoriais, como a Polícia Nacional, ajudando na alfabetização de jovens e adultos nos centros prisionais; as Forças Armadas, alfabetizando, nos quartéis, militares que, por razões diversas, não tenham alcançado uma educação adequada. Ademais, temos contado com a cooperação cubana para implementação da metodologia “SIM, EU POSSO”, para alfabetização. É um método já testado em vários países, inclusive na Espanha.

Questão 3: *Existem propostas de educação formuladas ou desenvolvidas por atores sociais nacionais?*

R) Bem, as propostas dos parceiros nacionais são mais para as metodologias de alfabetização. Eles nos sugerem métodos, nós avaliamos e então autorizamos sua aplicação.

Questão 4: *Como avalia a segunda Reforma Educativa em termos de sua implementação e resultados?*

R) No nosso campo da educação de Adultos, tivemos resultados positivos da reforma, se comparado com o período pós-independência nacional. Nessa época, tínhamos altas taxas de analfabetismo nos adultos. Com a reforma, reduziu-se bastante. Mas agora tende a agravar-se.

Questão 5: *Como avalia as condições concretas que dispõe o Governo angolano, através do MED, para implementação das políticas e agendas internacionais sobre educação?*

R) Aqui vou ser preciso. Para nós do ensino de adultos, para alfabetização, usamos até capelas das igrejas, quintais das pessoas da comunidade, os jangos, etc. Isto, em parte, por constituir-se um método eficaz, indo para as comunidades, mas, por outro lado, é por falta de infraestruturas escolares. Em relação aos recursos humanos, no âmbito da educação de adultos, ainda precisamos não só de professores, como também de pessoal administrativo; ainda temos um déficit de recursos humanos. Quanto ao financiamento da educação, os recursos são sempre escassos. Para nós do ensino de adultos, os recursos não têm sido aquilo que

desejaríamos para poder desenvolver de forma plena os nossos programas e projetos. Bem, a crise econômica que vivemos explica tudo.

Questão 6: Qual seu ponto de vista sobre a autonomia que dispõem as províncias e os municípios para formular e implementar propostas, programas ou projetos educativos?

R) Tem havido algumas iniciativas por parte dos municípios e províncias. Visto que trabalhamos mais com parceiros sociais para alfabetização, as províncias e municípios têm demonstrado alguma autonomia, pois é lá onde se encontram os parceiros sociais.

Questão 7: Quais maiores desafios que o MED enfrenta no asseguramento do direito à educação no país?

R) Nosso maior desafio, no campo da educação de adultos, é que, tendo já consolidada a alfabetização e o ensino primário, precisamos consolidar o I Ciclo do Ensino Secundário e implementar o II Ciclo do Ensino Secundário Geral e Técnico-Profissional. Este é o nosso grande desafio.

Questão 8: De que forma ocorre o processo de planejamento de políticas educativas no MED?

R) Nós aqui somos órgão central. É óbvio que todos os passos que o MED dá procura compartilhar com a base: as províncias e municípios. Consultamos sempre as províncias para tudo. As províncias mandam seus relatórios e, com base nisso, as propostas são discutidas a nível do MED. Mas, também, às vezes, temos ido às províncias e aos municípios para recolher algumas informações para então tomar decisões.

12. Elsa Maria Kongo da Silva – Chefe de Departamento de Gestão do Ensino Pré-Escolar (MED).

Questão 1: Com quais instituições ou parceiros sociais o Ministério da Educação compartilha a tarefa de assegurar o direito à educação?

R) Posso dizer que as instituições que contribuem para assegurar o direito das crianças à educação são Unicef, INAC e AFRICAN.

Questão 2: Que papel exercem esses parceiros na formulação ou implementação das reformas ou projetos educacionais?

R) INAC é o Instituto que responde pelos direitos da criança. A AFRICAN é uma instituição moçambicana que também colabora conosco. Ela tem nos ajudado em termos de atendimento a criança de 0 a 6 anos de idade. Temos também os cubanos que estão a implementar o Projeto TUPI (Todos Unidos pela Primeira Infância). Esse projeto ajuda as crianças desfavorecidas, aquelas cujas mães não têm possibilidade de poder colocá-las numa instituição escolar. Unicef é um parceiro potencial, colabora no financiamento de microprojeto do MED. Também tem o Banco Mundial, que vai começar a financiar alguns projetos. Outra instituição é o Banco de Fomento de Angola.

Questão 3: *Existem propostas de educação formuladas ou desenvolvidas por atores sociais nacionais?*

R) Geralmente, os parceiros sociais nacionais nos procuram quando precisam legalizar suas instituições de atendimento às crianças junto ao MED.

Questão 4: *Como avalia a segunda Reforma Educativa em termos de sua implementação e resultados?*

R) Eu diria que a reforma educativa não veio a favorecer as crianças. Porque uma criança que não sabe ler e escrever não pode transitar de classe. Na minha opinião, a reforma não veio a ajudar, veio relaxar tanto os professores quanto os alunos, porque a criança põe em mente que mesmo não sabendo ler e escrever vai passar de classe. Por outro lado, a formação de certos professores não se alinha às necessidades do nível de ensino no qual eles lecionam.

Questão 5: *Como avalia as condições concretas que dispõe o Governo angolano, através do MED, para implementação das políticas e agendas internacionais sobre educação?*

R) Com relação à educação pré-escolar, podemos dizer que o Governo angolano, ao construir as Centralidades, construiu também centros infantis adjacentes a elas. Só aqui em Luanda, por exemplo, na Centralidade do Kilamba, temos cerca de 25 centros infantis públicos, porém sob a gestão privada. Mas fora de Luanda não encontramos número igual. Há também centros infantis nas Centralidades do Sequele e do Zango. Por isso, eu diria que ainda há falta de infraestruturas para albergar crianças.

Questão 6: Qual seu ponto de vista sobre a autonomia que dispõem as províncias e os municípios para formular e implementar propostas, programas ou projetos educativos?

R) Existe o Conselho Consultivo do MED onde as ideias são discutidas para ver o que podemos fazer para melhorar o ensino pré-escolar. Tudo que fazemos é discutido nesse espaço; dele participam o MED e os parceiros sociais.

Questão 7: Quais maiores desafios que o MED enfrenta no asseguramento do direito à educação no país?

R) O grande desafio está na família. Nem todas as famílias têm condições financeiras para colocar seu filho na escola, visto que o ensino pré-escolar no país não é gratuito nem obrigatório; apenas o ensino primário é gratuito. Então o fator econômico e social é um dos motivos que faz que o ensino no país não avance.

Questão 8: De que forma ocorre o processo de planeamento de políticas educativas no MED?

R) Durante muito tempo a educação pré-escolar esteve sob tutela do Ministério de Assistência e Reinserção Social (MINARS). Agora, havendo sido transferida para o MED, o grande desafio é encontrar recursos financeiros para desenvolver esse setor. Por outro lado, o educador de infância é mal remunerado. Por fim, há necessidade de contratar mais educadores de infância, para podemos dar conta do elevado número de crianças que temos.

13. José Amândio Francisco Gomes – Diretor Geral Adjunto para Área de Investigação do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE, MED).

Questão 1: Com quais instituições ou parceiros sociais o Ministério da Educação partilha a tarefa de assegurar o direito à educação?

R) Eu vou falar mais da recente reforma. Nela tivemos como parceiros, primeiro, o Banco Mundial. É o Banco que financiou a reforma educativa. Mas sabe-se que, embora o Banco tenha feito o financiamento, o governo angolano faz o reembolso. Além do banco, tivemos a assistência técnica da Escola Superior de Setúbal (Portugal), através de consultores. Tivemos também consultores que vinham do Instituto Superior do Porto (Portugal). Estes consultores trabalharam na fase de

elaboração dos currículos escolares para então serem implementados. Nós tivemos a possibilidade de ter alguns consultores que vinham com coisas já prontas, como se já estivessem sido feitas. E nós dizíamos que não podia ser assim, porque tínhamos uma outra realidade. Dizíamos que esses projetos eram de outra realidade, alheia à nossa, por isso deveriam se adequar ao nosso contexto. Em alguns aspectos eles cederam, mas em outros não. E as coisas saíram não como gostaríamos. Por falta de experiência por nossa parte, as influências dos consultores acabaram por prevalecer. Lembro-me, por exemplo, quando se começou a idealizar a atual reforma, a partir de 1994, eu tinha 25 anos e já trabalhava no MED. À época, não tínhamos cá nenhum Doutor nem Mestres, todos éramos licenciados, com pouca experiência.

Questão 2: *Que papel exercem esses parceiros na formulação ou implementação das reformas ou projetos educacionais?*

R) Bem, também tivemos as parcerias internas: igrejas, sindicatos, empresários, que, direta ou indiretamente, contribuíram para a implementação da reforma. A Unesco sempre esteve presente, porque há agendas nossas que precisam alinhar-se às da Unesco (ONU). As assistências técnicas que recebemos foram por financiamento do Banco Mundial. Unicef também tem trabalhado conosco dentro de suas possibilidades.

Questão 3: *Existem propostas de educação formuladas ou desenvolvidas por atores sociais nacionais?*

R) Propostas por parte dos parceiros nacionais têm aparecido, mas nem todas podem ser enquadradas.

Questão 4: *Como avalia a segunda Reforma Educativa em termos de sua implementação e resultados?*

R) As pessoas pensam que as reformas vêm para melhor tudo de uma só vez. Mas isso não é possível; sempre haverá uma coisa que há de ficar para que amanhã continuemos a trabalhar, pois não há trabalho perfeito; tudo que o homem faz não é imperfeito. Por isso o homem tem sempre trabalho para fazer. Então, tendo isso em conta, há membros da sociedade que acham que a reforma veio estragar as coisas. Muitos dizem, por exemplo, que na reforma não há reprovação dos alunos. No plano da reforma curricular, a reforma não proporcionou um equilíbrio entre os saberes

universais e os saberes locais, dado que Angola tem um rico mosaico cultural. Por isso vemos, por exemplo, nas zonas rurais os alunos abandonam as aulas para se dedicarem à caça, à pesca, ao cuidado do gado, porque do currículo nada vem de especial que cativa o aluno. Vou lhe dar um exemplo. Fizemos uma viagem à província da Huíla onde observamos em algumas aldeias as crianças e adolescentes a apascentar o gado, crianças e adolescentes de 8, 9 e 11 anos. Quando perguntamos aos pais por que os filhos não vão à escola, responderam que o mais importante para as famílias é a sua própria sobrevivência. Então começamos a perceber que nossos programas, nossos currículos não trazem esse elemento fundamental: a realidade local. Porque, se os currículos ensinassem como criar o gado, como vacinar os animais, conhecimentos sobre como cuidar do gado, como alimentá-lo, quais doenças afetam o gado, é claro, os pais poderiam incentivar os filhos às aulas.

Questão 5: Como avalia as condições concretas que dispõe o Governo angolano, através do MED, para implementação das políticas e agendas internacionais sobre educação?

R) Bem, as reformas são caras. Sem recursos não se faz reformas. Tendo em conta a conjuntura que tivemos, as dificuldades foram enormes. Por isso ainda temos inúmeras crianças fora do sistema de ensino, crianças a frequentar aulas debaixo de árvores. Essas situações não vão ser resolvidas agora. Veja, os meninos que hoje têm 5 anos, nem todos têm acesso à escola. O que nascer hoje, é possível que dentro de 5 anos não possa ter acesso à escola. Aquele que vai nascer dentro de 5 anos, provavelmente também não tenha acesso à educação, porque a taxa de natalidade que temos é muito alta. Por mais que o Estado queira, não conseguirá resolver isso em 10 anos e, quiçá, em 20 anos. Portanto, é preciso muita vontade política para alterar esse quadro. Para resolvermos essa situação em 20 anos, temos que passar a construir anualmente uma média de 5 mil escolas. Mas isso depende da vontade política.

Questão 6: Qual seu ponto de vista sobre a autonomia que dispõem as províncias e os municípios para formular e implementar propostas, programas ou projetos educativos?

R) Quanto à autonomia das províncias e municípios, isso tem que se construir. Agora estamos a viver um novo momento que é o da descentralização,

descentralização em todos os aspectos. Oxalá que com este processo as províncias, os municípios e as comunas possam resolver por si seus problemas: construir escolas, criar as condições para a formação de professores, etc. Essa descentralização pode trazer muita coisa boa, se o processo ocorrer no seu verdadeiro sentido da palavra. Em matéria de currículo, por exemplo, as províncias e os municípios não podiam fazer nada porque nosso currículo é centralizado e fechado, não permite que se incluam outros elementos por parte de outras esferas. Tudo era feito a nível central. Mas agora está-se pensando em um currículo mais flexível, com algumas aberturas para que as províncias possam introduzir alguns elementos no currículo.

Questão 7: Quais maiores desafios que o MED enfrenta no asseguramento do direito à educação no país?

R) No cômputo geral, o grande desafio reside na formação de professores. Porque podemos elaborar bons currículos, mas se o professor não for preparado para tal, nada teremos feito. Outro desafio é a criação de condições de trabalho para os professores e para os alunos. Estas condições passam também por uma boa remuneração dos professores. Um bom salário evitaria a corrupção na educação, pois, muitas vezes o professor é acusado de receber dinheiro dos alunos em troca de boas notas. Outro elemento fundamental é a construção de escolas.

Questão 8: De que forma ocorre o processo de planejamento de políticas educativas no MED?

R) Anteriormente, as decisões se processavam de forma centralizada. Mas agora criamos fóruns próprios e os Conselhos Consultivos nos quais as ideias são discutidas, contando com a presença das Direções Provinciais, Municipais e Comunais da Educação.

14. Alexandre de Sorela Costa – Secretário Permanente da Comissão Nacional para a UNESCO.

Questão 1: Com quais instituições ou parceiros sociais o Ministério da Educação compartilha a tarefa de assegurar o direito à educação?

R) O Estado angolano conta com vários parceiros sociais: atores coletivos e individuais. Há dez ou quinze anos não havia essa participação. Mas agora o governo procura colaborar com diferentes parceiros para implementação de suas políticas.

Questão 2: *Que papel exercem esses parceiros na formulação ou implementação das reformas ou projetos educacionais?*

R) Nós, a Unesco, com base nos compromissos internacionais que engajam Angola, temos um acordo com o Governo de Angola, que consiste em prestar assistência técnica para que Angola consiga alcançar as metas e os objetivos estabelecidos nas agendas internacionais.

Questão 3: *Existem propostas de educação formuladas ou desenvolvidas por atores sociais nacionais?*

R) Eu confirmo que sim. Porque o Estado por si só não consegue resolver todos os problemas; ele tem que contar com diferentes atores sociais.

Questão 4: *Como avalia a segunda Reforma Educativa em termos de sua implementação e resultados?*

R) A reforma marcou alguns passos positivos, mas esqueceu-se de formar o professor e o gestor escolar.

Questão 5: *Como avalia as condições concretas que dispõe o Governo angolano, através do MED, para implementação das políticas e agendas internacionais sobre educação?*

R) Bem, com relação à implementação das agendas internacionais, Angola ainda está longe de alcançar os objetivos e as metas, nas mais distintas áreas. Geralmente, os acordos internacionais são acolhidos com uma forte vontade política, mas na implementação eles se esbarram sempre com questões técnicas, econômicas, financeiras e infraestruturais.

Questão 6: *Qual seu ponto de vista sobre a autonomia que dispõem as províncias e os municípios para formular e implementar propostas, programas ou projetos educativos?*

R) Antes não havia autonomia para os municípios. Mas agora, com o processo de municipalização, eles terão autonomia e alguma capacidade de implementação das políticas.

Questão 7: Quais maiores desafios que o MED enfrenta no asseguramento do direito à educação no país?

R) Há vários desafios que ainda persistem na educação: problemas relativos à formação de professores e gestores, e a construção de escolas.

Questão 8: De que forma ocorre o processo de planejamento de políticas educativas no MED?

R) Anteriormente, as decisões eram tomadas a partir das instâncias superiores. Mas agora a situação está a melhorar.

15. Oscar Guilherme de Almeida – Secretário Geral do Ministério da Educação.

Questão 1: Com quais instituições ou parceiros sociais o Ministério da Educação compartilha a tarefa de assegurar o direito à educação?

R) Temos parceiros internacionais, como a Unesco e Unicef, e, ao nível local, trabalhamos com as associações, como o Sindicato dos Professores e as ONGs, que contribuem para a feitura das leis da educação, bem como para o desenvolvimento da própria educação.

Questão 2: Que papel exercem esses parceiros na formulação ou implementação das reformas ou projetos educacionais?

R) Temos, por exemplo, o PAT, que é financiado pelo Banco Mundial. Unicef, neste momento, está a financiar projetos voltados para educação especial e ensino pré-escolar. Tanto o Banco Mundial quanto Unicef, além do financiamento, prestam assistência técnica. Com relação aos parceiros nacionais, eles contribuem de várias maneiras: constroem escolas próprias da rede privada de ensino e dão alguma contribuição para a melhoria das ideias do MED.

Questão 3: Existem propostas de educação formuladas ou desenvolvidas por atores sociais nacionais?

R) Sim, existem propostas. Elas são apresentadas nos Conselhos Consultivos do MED, evento para o qual são convidadas as organizações da sociedade civil e indivíduos singulares. Nesse espaço a sociedade civil apresenta suas críticas e ideias de melhoria da educação.

Questão 4: Como avalia a segunda Reforma Educativa em termos de sua implementação e resultados?

R) A reforma teve alguns resultados bons, como a extensão do ensino primário de 4 para 6 classes. Mas o fracasso da reforma foi o fato de não se ter preparado os agentes desse subsistema. Este é o grande problema. E neste momento toda atenção está para a formação e capacitação dos professores.

Questão 5: Como avalia as condições concretas que dispõe o Governo angolano, através do MED, para implementação das políticas e agendas internacionais sobre educação?

R) Minha opinião é a seguinte: o país precisa de ter uma economia que produza recursos que possam ser alocados para educação. Por outro lado, precisamos nos perguntar quanto custa fazer educação em Angola. Assim poderíamos encontrar uma forma melhor de resolver os problemas da educação. O orçamento que se atribui à educação ainda não é suficiente. Por outro lado, durante muito tempo pensava-se que o país tinha entre 13 a 19 milhões de habitantes. Mas o Senso Populacional de 2014 revelou que somos quase 30 milhões. As políticas de educação não acompanharam essa evolução, pois passamos muitos anos sem a contratação de professores e, assim, os problemas se acumularam.

Questão 6: Qual seu ponto de vista sobre a autonomia que dispõem as províncias e os municípios para formular e implementar propostas, programas ou projetos educativos?

R) Em função da falta de recursos financeiros, os municípios, comunas e províncias têm pouca autonomia para formular e implementar propostas própria de educação.

Questão 7: Quais maiores desafios que o MED enfrenta no asseguramento do direito à educação no país?

R) Há muita coisa para se fazer, mas os recursos não são suficientes. Um dos grandes desafios é a universalização da escola primária. Por exemplo, eu fui agora à cidade de Andulo (município da província do Bié) e vi crianças a ter aulas assentadas sobre adobes e assegurando no colo irmãos menores. Veja, deveria haver uma escola em condições, de qualidade para essas crianças e professores. O professor está lá andando vários quilômetros a pé para tentar instruir as crianças. Portanto, quero lhe dizer que são muitos desafios que temos. Um outro desafio diz respeito à formação de professores. Eu disse anteriormente que uma das falhas da

reforma foi a inadequada formação, capacitação e atualização dos professores. E, por fim, outro desafio é a construção de mais escolas, pois estudar debaixo de árvores é mau.

Questão 8: De que forma ocorre o processo de planejamento de políticas educativas no MED?

R) Hoje, temos um processo decisório um pouco mais aberto. O professor é ouvido pela escola, esta, por sua vez, encaminha suas preocupações à Direção Municipal de Educação e, esta, para provincial e, por fim, para a estrutura central. Os diretores e chefes de departamento dos municípios e províncias são parte dos Conselhos Consultivos.

16. António Dimato Neto da Costa – Diretor Nacional de Avaliação e Acreditação (MED).

Questão 1: Com quais instituições ou parceiros sociais o Ministério da Educação partilha a tarefa de assegurar o direito à educação?

R) Temos vários parceiros. Uns ajudam e outros atrapalham. Contudo, há vários deles. Temos, por exemplo, a Associação Nacional das Instituições Privadas. Sabe-se que o MED sozinho não pode fazer nada, por isso que temos os colégios privados como parceiros do Estado. Temos o Sindicato dos Professores e temos também as ONGs que se dedicam ao apoio à educação. Temos Unicef, um parceiro fundamental, a Unesco, Banco Mundial, que está implementando o PAT. A União Europeia também participa da educação angolana. Quer dizer, temos uma gama de instituições, nacionais e internacionais interessadas em ajudar a desenvolver a educação no país.

Questão 2: Que papel exercem esses parceiros na formulação ou implementação das reformas ou projetos educacionais?

R) Por exemplo, o Banco Mundial põe dinheiro, ou seja, ele empresta dinheiro e o Governo de Angola o devolve. Então, dentro desse empréstimo temos um projeto e dentro do projeto vários subprojetos. É aí que várias entidades nacionais e internacionais concorrem para executar os subprojetos. Essas entidades contratam consultores para intervirem, de acordo com os termos de referência. Bem, quanto a

este aspecto, sabe-se que há uma grande dificuldade por parte das instituições nacionais ganharem a execução dos projetos, por falta de experiência em determinadas matérias. Por isso grande parte das instituições que ganham os concursos são instituições externas e estas trazem consultores de grande gabarito. Unicef está a ajudar-nos na construção do Sistema Nacional de Avaliação das Aprendizagens de língua portuguesa e matemática. O México também está nos ajudando em alguns programas. Quer dizer, há muitos parceiros sociais, mas digolhe a verdade que há poucos consultores nacionais, porque dificilmente há contratação direta

Questão 3: Existem propostas de educação formuladas ou desenvolvidas por atores sociais nacionais?

R) Tem havido algumas contribuições por parte dos parceiros nacionais. Contudo, com respeito a determinados projetos que requerem especialidade, eles não possuem experiência técnica.

Questão 4: Como avalia a segunda Reforma Educativa em termos de sua implementação e resultados?

R) A implementação da Reforma Educativa surgiu no sentido de corrigir determinadas assimetrias que existiam no nosso currículo. Só que, para ser franco, foi mais uma reforma política do que técnica, porque o país é grande e acabávamos de sair da guerra e as condições não estavam preparadas para o efeito. Então tivemos uma reforma que não cumpriu com os pressupostos estabelecidos. Quer dizer, fizemos a implementação, não fizemos a avaliação e fizemos uma generalização. O problema da reforma tem a ver com professor e aluno. Durante muito tempo as instituições do Ensino Superior não formavam professores para serem professores formadores nas escolas médias de formação de professores. Por isso tivemos debilidades nos resultados finais da reforma. Os professores formados no Ensino Médio para atuar nas escolas do ensino primário não trazem competências necessárias, não por culpa deles, mas por culpa do próprio sistema educativo. Se temos homem mal formado, então que qualidade do ensino temos? É daí que criamos um plano de formação de professores. Só que, no momento de sua implementação, entrou a crise financeira, e, infelizmente, não conseguimos desenvolver as ações. Outro problema ligado à formação de professores é que o

MED não forma professores para o ensino técnico-profissional, por isso não temos um bom produto final. Por fim, temos que mudar os currículos, os manuais, porque a reforma que se fez criou dificuldades. Precisamos melhorar a qualidade.

Questão 5: Como avalia as condições concretas que dispõe o Governo angolano, através do MED, para implementação das políticas e agendas internacionais sobre educação?

R) Para atingirmos, por exemplo, as metas das agendas internacionais, precisamos melhorar o aspecto orçamental. A crise econômica e financeira mundial tem afetado bastante o cumprimento dos objetos dessas agendas.

Questão 6: Qual seu ponto de vista sobre a autonomia que dispõem as províncias e os municípios para formular e implementar propostas, programas ou projetos educativos?

R) Bem, sabes que durante muito tempo a política era muito centralizada. Portanto, os municípios e as províncias não dão um passo sem Luanda. Se a Ministra não der uma ordem, eles não fazem nada. Dificilmente temos projetos a serem desenvolvidos na província que são locais, por causa da centralização que há. Quer dizer, para o município desenvolver um projeto, tem que depender de Luanda, porque no MED tudo é hierarquizado. Mas agora pretende-se mudar esse modelo, dando aos municípios e províncias o poder decisório. O que queremos mesmo é que exista tal autonomia. A autonomia fará com que os projetos educativos sejam concebidos a nível local respeitando o contexto, pois cada contexto tem suas especificidades. Agora queremos realizar os Exames Nacionais, mas precisamos respeitar os contextos locais. Com essa descentralização começou-se a passar as competências para os municípios, ficando ao MED o papel de regulador e supervisor das políticas educativas.

Questão 7: Quais maiores desafios que o MED enfrenta no asseguramento do direito à educação no país?

R) Entre vários desafios temos a formação de gestores e professores. Os gestores são nomeados por influência política mais do que pela competência técnica. Além disso, temos problema de investimento na educação e nas infraestruturas escolares. Temos que investir mais no homem.

Questão 8: De que forma ocorre o processo de planejamento de políticas educativas no MED?

R) O processo decisório era verticalizado, hierarquizado. Mas agora essa situação está a mudar. Há agora interesse em dar espaço àqueles que implementam as políticas de educação: municípios, comunas e províncias.

17.Domingos José de Oliveira – Diretor Provincial da Educação (Província do Cunene).

Questão 1: Com quais instituições ou parceiros sociais o Ministério da Educação compartilha a tarefa de assegurar o direito à educação?

R) Temos diferentes atores que estão no mercado e que de alguma maneira vão ajudando o Estado nessa missão de garantir o direito e o acesso à educação. Entre esses atores temos a rede privada de ensino, as igrejas, as ONGS, destacando aqui ADPP, o setor empresarial, Banco Mundial, Unesco, Unicef, PNUD, a banca local, entre outros.

Questão 2: Que papel exercem esses parceiros na formulação ou implementação das reformas ou projetos educacionais?

R) No setor da banca, por exemplo, temos o Banco Angolano de Investimento (BAI), que, na aldeia do Chivambi, há 40 quilômetros daqui, financiou a construção de uma escola com residências para professores. Temos também o BFA a financiar a construção de seis escolas num dos municípios daqui. Temos também vários exemplos de sucesso quer do Banco Mundial quer do Unicef. O BM é o principal financiador dum programa que começou em 1994: Fundo de Apoio Social (FAS), cuja missão, entre outras, é financiar infraestruturas sociais. Era um projeto e que se transformou em instituição. Então o BM participa há muitos anos, financiando vários projetos sociais. O PAT é um outro projeto substancial do apoio do BM. Ele é financiado pelo Banco e monitorado milimetricamente por ele. O projeto foca em duas componentes fundamentais: o ensino de matemática e da língua portuguesa, a questão do sistema de avaliação, e a diferenciação no tratamento dos alunos, pois cada ser humano é um ser diferente: o aluno A é diferente do aluno B. Portanto o projeto capacita professores para que saibam lidar com essa realidade. Unicef

trabalha numa componente importante: a criança. Dada a situação da seca aqui na província, ele participa do projeto TUPI, trabalhando com crianças em idade pré-escolar. A Unesco tem participação no que diz respeito à definição, monitoramento e avaliação de políticas educativas e trabalha nos níveis altos do ministério. Portanto ele vai nos dando alguns indicadores que ajudam o MED a corrigir distorções, de maneira que possamos caminhar para aquilo que são os compromissos do milênio: deixamos os objetivos do Milênio, agora vamos para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. O PNUD também tem ajudado através da produção de estudos sobre a problemática da educação em Angola.

Questão 3: Existem propostas de educação formuladas ou desenvolvidas por atores sociais nacionais?

R) Como eu disse anteriormente, há parceiros nacionais com participação ativa na garantia do direito à educação em Angola. As propostas, por exemplo, do setor da banca, são para financiamento de alguns projetos.

Questão 4: Como avalia a segunda Reforma Educativa em termos de sua implementação e resultados?

R) As reformas são sempre mudanças de um paradigma para outro. Esta reforma trouxe coisas boas e outras nem por isso. Por isso ela tem duas alas: uma, a dos críticos, e outra, a de seus apoiadores. Mesmo dentro do MED não há unanimidade com relação a isto, e a nível da sociedade civil é pior. Porque o grande problema é que, embora ela tenha trazido ganhos no que toca ao número de alunos matriculados e de aprovações, ela trouxe sérios problemas ao nível das aprendizagens. Na verdade, a grande crítica que se faz da reforma é em termos das aprendizagens. Foram criadas as classes de transição automática e este conceito foi metido na cabeça dos professores como se não houvesse responsabilidade do professor para com o processo de ensino e aprendizagem. Então nossas aprendizagens hoje são muito ruins: a criança vai passando de uma classe a outra sem que domine um mínimo das aprendizagens dessas classes. Outro problema é que partimos para a reforma e os manuais didáticos foram elaborados por consultores portugueses, entre outros, e este material não estava em sintonia com a realidade angolana. Também a reforma deixou para trás o fator principal: o homem, o professor. Ele não foi suficientemente preparado para lidar com a reforma. Não

houve um grande esforço na capacitação do professor. Muitos dos professores contratados após a guerra não tinham habilitações acadêmicas nem pedagógicas adequadas para a profissão docente. Por isso agora está-se fazendo a reforma da própria reforma. A mono-docência é um outro aspecto muito criticado na reforma.

Questão 5: Como avalia as condições concretas que dispõe o Governo angolano, através do MED, para implementação das políticas e agendas internacionais sobre educação?

R) Olha, o orçamento da educação, para além de ser pouco, ele nunca vai ser suficiente. Desde logo nós temos algumas escolas do ensino primário que não têm orçamento. Maior parte das escolas do ensino secundário no Cunene não têm orçamento. As escolas médias técnico-profissionais têm orçamento, embora nem sempre suficiente. É claro que o orçamento da educação é sempre escasso. Em termos de recursos humanos, há ainda um grande déficit no setor, tanto em termos de pessoal técnico como em relação ao corpo docente. O nosso ponto fraco neste momento é a formação do professor. Precisamos também de ter escolas bem equipadas, com condições de higiene, água, luz e laboratórios. Portanto temos que nos conscientizar de que ainda temos muitos problemas na educação e isto em todos os níveis.

Questão 6: Qual seu ponto de vista sobre a autonomia que dispõem as províncias e os municípios para formular e implementar propostas, programas ou projetos educativos?

R) No passado, isso não existia. As províncias e os municípios não desfrutavam da autonomia que hoje têm. Agora hoje as escolas, de fato, precisam de autonomia.

Questão 7: Quais maiores desafios que o MED enfrenta no asseguramento do direito à educação no país?

R) Nas províncias como a nossa, o grande desafio tem a ver com a transumância. Em razão da seca, as populações não ficam nos centros dos municípios ou comunas, mas lá no interior, áreas de difícil acesso. O Estado constrói escolas nos centros urbanos, mas a população reside no interior. É por isso que acabamos por ter cerca de 900 escolas na província, mas grande parte delas subproveitadas, enquanto que Luanda, que tem 7 milhões de habitantes, só tem cerca de 300 escolas. Nas regiões do sul do país temos o problema do abandono escolar. Em

todo o país há abandono escolar, mas na nossa região o abandono escolar está também associado à transumância e às condições precárias de sobrevivência das pessoas. Nesta região, ora é seca, ora há chuvas intensas, e a consequência destes fenômenos é alterar os modos de vida das pessoas. Uma família pode deslocar-se por seis ou sete meses por falta de condições de alimentação e habitabilidade, e isso condiciona toda a vida da criança. Quando os pais vão ao pasto, as crianças também os acompanham. Na verdade, os verdadeiros cuidadores de gado são as crianças em idade escolar.

Questão 8: De que forma ocorre o processo de planejamento de políticas educativas no MED?

R) Eu já fui professor, depois, diretor pedagógico e, posteriormente, diretor de escola do ensino secundária. Portanto posso falar com um pouco mais de propriedade sobre essa questão. É claramente que antes recebíamos um documento, um ofício, uma circular, um decreto presidencial, etc., feito no gabinete, lá em cima, e o que devíamos, nós na base, é cumprir. Hoje eu sinto, não é que penso, mas sinto, que essa abordagem está sendo um pouco partilhada. Acho que isso está acontecendo porque hoje está-se falando muito sobre democracia, democratização, participação inclusiva e sobre as autarquias, que ainda não existem no país. Hoje os documentos saem da central, vão às províncias e municípios para serem discutidos. Perguntam-nos sobre o que pensamos em relação a determinadas matérias. Já se sente que há um *feedback* entre a sede (o MED) e a base, que são as províncias e os municípios.

Anexos



REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DA MINISTRA

AO
EXMO. SENHOR
ANTÓNIO MARIA BUMBA

3796/2^a/2.1/RE/2019

LUANDA

Exmo Senhor,

Assunto: Solicitação de autorização para pesquisa de Doutoramento.

Respeitosos cumprimentos.

Incumbe-me, Sua Excelência Ministra da Educação **Maria Cândida Pereira Teixeira**, de acusar a recepção da V/carta, datada de 16/07/2019, somos a informar que esta devidamente autorizado.

Atenciosamente.

GABINETE DA MINISTRA DA EDUCAÇÃO, EM LUANDA, AOS 08 DE AGOSTO DE 2019.

O DIRECTOR DE GABINETE


PEDRO CAMILO DA COSTA SAPULA