



Cadernos de Estudos Africanos

ISSN: 1645-3794

cea@iscte.pt

Centro de Estudos Africanos  
Portugal

da Silva Mendes Ferreira, Maria João  
Educação e Política em Angola. Uma proposta de diferenciação social  
Cadernos de Estudos Africanos, núm. 7-8, 2005, pp. 105-124  
Centro de Estudos Africanos  
Lisboa, Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293029097005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

**Educação e Política em Angola.**  
**Uma proposta de diferenciação social**

**Maria João da Silva Mendes Ferreira**

Centro de Estudos Africanos/ISCTE

*No presente texto pretende-se mostrar que a educação é um indicador válido quando se pretende avaliar as transições políticas. Contudo, na investigação na qual se inclui o presente texto, os objectivos são mais vastos, pretendendo-se igualmente demonstrar a importância da educação para o desenvolvimento e chegar a uma tipologia das escolas em Angola. Na transição política entre um sistema socialista e um sistema capitalista, as estratégias de acesso à educação permitem distinguir diferentes classes sociais e diferentes realidades educacionais. A sociedade reconhece que a educação é o principal veículo de mobilidade social pelo que as famílias desenvolvem estratégias que lhes permitem resolver os seus problemas de educação.*

*Through this text we would like to show that education is a strong and reliable item when political changes are being evaluated. However the goals of this investigation in which this text is included are larger. We would also like to show how important education is to the development of societies and to classify schools in Angola. During the political transition from a socialist system towards a capitalist one, the strategies designed to have access to education allow us to distinguish different social classes as well as different educational contexts. Society recognises that getting education is the main vehicle for social mobility, that's why families develop strategies which enables them to solve their educational problems.*

# 1. Educação e desenvolvimento em África

---

A abordagem destas questões exige sempre alguma preocupação relativamente ao tratamento teórico de dois níveis de preocupações, a saber, a definição dos conceitos de educação e desenvolvimento em África e a questão das transições (política e económica) na África subsahariana.

Patrick V. Dias<sup>1</sup> aborda a questão da educação e desenvolvimento, de forma adequada às nossas preocupações teóricas, partindo do pressuposto de que sempre que se fala em desenvolvimento se levanta a questão da educação. Torna-se portanto necessário clarificar quer os conceitos de desenvolvimento quer de educação, considerando quer a educação formal quer a educação não formal, quer mesmo clarificando a questão essencial de que na África subsahariana à educação tradicional se tem vindo a sobrepor, quer no período colonial quer actualmente, a educação ocidental, em contexto urbano e em contexto rural, quando se considera que as políticas educacionais dos diferentes países se estendem a todo o território. Citando I. Wallerstein, Dias refere que a associação de educação e desenvolvimento aparece ligada ao processo de surgimento do sistema mundial e que só se pode falar em desenvolvimento quando se refere a sociedades<sup>2</sup>. Dias considera que, quando se fala em educação e desenvolvimento se está a falar de um determinado tipo de sociedade, onde a educação é sinónimo de um sistema educativo formal bem desenvolvido, próprio das «sociedades modernas desenvolvidas». A herança colonial sobrevaloriza as instituições herdadas do processo de civilização técnico-industrial, desvalorizando ou desconhecendo a tradição africana e construindo e promovendo elites dirigentes com o objectivo de integração no sistema-mundo. Foi esta a situação que se verificou em toda a África colonizada por europeus, onde não se soube reconhecer que, se na Europa educação, na prática, é sinónimo de educação formal, em África a sociedade tem uma forte tradição de educação não-formal<sup>3</sup>. O grande problema africano, quando se avalia o insucesso da relação educação-desenvolvimento é que como se entende educação como educação formal, se verifica que esta não é garantida a toda a

---

<sup>1</sup> Patrick V. DIAS (1990), «Educação e Desenvolvimento na África subsahariana. Desajustamentos conceptuais e logros ideológicos», in *Revista Internacional de Estudos Africanos*, n.ºs 12-13, pp. 263-320.

<sup>2</sup> Diríamos que, quando o crescimento económico se traduz no bem estar da população, isto é, em mais e melhor saúde, educação, habitação, então haverá desenvolvimento. Com mais propriedade, K. K. Prah [(1990), «Classe, ideologia e prática do desenvolvimento em África», in *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 12-13, p. 185] considera que a ideia de desenvolvimento em África deve ultrapassar o estritamente económico. A frente cultural é uma das esferas das mais importantes em que o desenvolvimento se inscreve socialmente. A cultura deve ser entendida «como a soma total da criação do homem como animal social». Assim, «a cultura é a medida superior do desenvolvimento, uma vez que inclui as instituições económicas, políticas e outras instituições sociais, tanto ao nível material como não material». Donde Prah defende a tese (p. 186) de que «só o uso ilimitado e aperfeiçoado dos alicerces culturais africanos pode fornecer uma rampa de lançamento para o desenvolvimento africano. O desenvolvimento da «sociedade ocidental» em África só pode ser conseguido sobre fundamentos culturais puramente africanos».

<sup>3</sup> «Educação não-formal é, como a educação formal, uma actividade organizada e sistemática, mas que, ao contrário desta, se dirige a certos grupos da população com vista a aprendizagens determinadas: formação profissional de jovens e adultos, vulgarização agrícola, educação sanitária e nutritiva, etc.», Lê Thành KHÔI (1990), «Educação, cultura e desenvolvimento em África», in *Revista Internacional de Estudos Africanos*, n.ºs 12-13, pp. 321- 330.

população mas antes a uma elite. Ora, a educação não formal, da tradição africana, não se pode naturalmente relacionar com o conceito moderno de desenvolvimento.

Daí que os resultados esperados pelo entusiasmo pós-independência na maioria dos países africanos, a que deveria corresponder «mais educação- mais desenvolvimento» acabam por ter eco na Declaração de Harare de 1982 que sublinha as insuficiências e as dificuldades ainda persistentes nos sistemas educativos africanos. Esta situação, de insucesso educativo, que se traduz no índice elevado de insucesso e abandono escolar vai, na década de 80, traduzir-se no desinvestimento progressivo na educação na maior parte dos países africanos. Em Angola, a situação é a mesma que no resto do continente negro, embora com um ligeiro atraso no tempo, devido à descolonização tardia, mas agravada pela situação de guerra civil. Embora os representantes africanos no Plano de Acção de Lagos tenham considerado importante que a renovação dos sistemas educativos assegure a sua «relevância para as necessidades de desenvolvimento económico, social e cultural dos países africanos, para as aspirações dos seus povos e para os valores africanos tradicionais, que são prometedores de progresso futuro e para o reforço da sua independência», a verdade é que os sistemas educativos dos países africanos usam a mesma matriz dos sistemas educativos do antigo país colonizador. É o caso da Zâmbia, como é o caso de Angola e de Moçambique<sup>4</sup>. Nestes países as reformas nunca conseguem constituir-se como revolucionárias ou como apoiadas na matriz cultural do estado africano mas são sempre adaptações dos modelos importados de países que servem de modelo societal e/ou implementados nas antigas metrópoles colonizadoras. O argumento de que, na África subsahariana, não há tradição de cidades e de ter sido o colonizador que construiu as primeiras cidades<sup>5</sup> e impôs um tipo de vida urbano, pode servir para explicar que a educação formal acaba por se implementar no seio das estruturas urbanas, a que os africanos tinham pouco acesso, no período colonial, particularmente nas antigas colónias portuguesas. Por outro lado, as independências e, nalguns casos, a instabilidade política / social atraíram para a cidade elevados contingentes de população rural, detentora de matrizes culturais africanas. É então fácil compreender o insucesso da educação imposta pelo estado, o que significa que é a educação imposta pela classe- estado / classe dirigente (educada no período colonial pelas estruturas coloniais ou depois das independências nas próprias metrópoles coloniais) com fortes interesses na relação com os ocidentais<sup>6</sup>. A urgência do debate em volta da educação em África aparece então associada ao ritmo galopante da chegada à cidade de popula-

<sup>4</sup> Ressalvam- se em Moçambique a maior preocupação com a educação das raparigas, por ser um Estado sob forte influência muçulmana.

<sup>5</sup> Com excepção da Nigéria.

<sup>6</sup> «Public policy does not reflect demands of masses but rather the prevailing values of the elite. Changes in public policy will be incremental rather than revolutionary. Active elites are subject to relatively direct influence from apathetic masses. Elites influence masses more than elites», T. R. DYE (1978), *Understanding Public Policy*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, p. 26.

ção rural que vem avolumar o contingente sem acesso ao ensino formal, agravado pela sua característica de ser um ensino culturalmente estranho<sup>7</sup>. O ensino formal aparece assim como promotor de um desenvolvimento do tipo ocidental, quer de fachada socialista quer capitalista. É com esta abordagem que o panorama parece dramático para a África Subsahariana, mesmo considerando unicamente as regiões do mundo em desenvolvimento.

## 2. A situação em Angola

### 2.1. As particularidades do sistema educativo angolano

As condições específicas que Angola apresenta no contexto do Sistema-Mundo permitem explicar o interesse de múltiplas instituições/organizações internacionais na problemática angolana. A multiplicidade de missões de observação, de investigação e mesmo tendo por objectivo a implementação de acções de formação ao nível dos recursos humanos (gestores do sistema e professores), passando mesmo pela construção e reconstrução de edifícios, são disso a prova.

Num país onde a baixa densidade populacional<sup>8</sup> constitui um factor positivo no processo de desenvolvimento em que a sociedade angolana parece querer participar, são múltiplos os estudos que apontam o caminho a seguir pela Educação, nomeadamente os levados a cabo pela Fundação Gulbenkian<sup>9</sup>, o Banco Mundial<sup>10</sup> e ainda pela UNICEF e a UNESCO<sup>11</sup>.

A situação de ausência de uma política de educação, não tem como causa o pouco conhecimento da situação real do funcionamento da educação no território ou a falta de conhecimento do rumo a seguir, mas antes a falta de empenhamento e decisão a nível político, justificado pela prioridade dada ao esforço de guerra (até ao desaparecimento de Savimbi) em detrimento das áreas sociais, como a educação.

A situação de instabilidade social que se vive em Angola tem como consequência a definição de prioridades políticas e estratégicas que marginalizam completamente uma política de educação. Assim, os estudos estão feitos num Ministério da

<sup>7</sup> «O sistema educativo actual perdeu a sua função de dar legitimidade, de criar identidade, de qualificar e de distribuir posições por respeito à maioria da população; ele funciona para consolidar a estrutura autoritária de classe em proveito de grupos dominantes, em vez de assegurar a liberdade, a igualdade, a auto-determinação, a criação de competência e a auto-confiança da maioria dos sujeitos históricos, em cada uma das nossas sociedades», P. V. Dias, *ibidem*.

<sup>8</sup> Segundo dados oficiais, 10 hab/ km<sup>2</sup> em 1995.

<sup>9</sup> Fundação Calouste Gulbenkian, «Universidade Agostinho Neto: estudo global», Maio de 1987.

<sup>10</sup> 1º Projecto de Educação do Banco Mundial.

<sup>11</sup> UNESCO-UNICEF-MEC, «Angola: opções para a reconstrução do sistema educativo. Estudo sectorial», tomos I e II, Dezembro 1993.

Educação praticamente inoperante como estrutura, esvaziado de políticas, de técnicos e de dinâmica, em parte consequência de uma reduzida fatia de orçamento.

Só um aumento significativo da fatia orçamental poderia aumentar a capacidade de intervenção do Ministério com consequências em todo o território sob controle do Governo<sup>12</sup>.

A investigação, *in loco*, permitiu verificar que a assistência técnica das organizações internacionais tem vindo a incentivar uma Reforma do Sistema Educativo que aponta para modelos europeus, particularmente para o modelo da Reforma do Sistema Educativo Português, anterior à actual revisão curricular, mesmo a nível do faseamento da sua implementação, com evidentes preocupações de experimentação prévia. Por outro lado, o comportamento dos técnicos do Ministério leva a considerar que a reforma em preparação e proposta pelas instituições internacionais seja vista como uma forma de angariar fundos e apoios políticos mostrando a boa vontade dos angolanos face a um determinado tipo de desenvolvimento<sup>13</sup>, situação, aliás, verificada noutras áreas, nomeadamente na área económica.

O empenhamento em interiorizar o modelo de desenvolvimento proposto pelas instituições internacionais e mesmo em aceitar alguma forma de apadrinhamento é rejeitada pelos técnicos. A ilustrar esta constatação, registe-se a exigência dos técnicos do ME em pretender receber vencimentos pagos pelo BM, no desenvolvimento do seu trabalho. Isto é, no trabalho de preparação da reforma, não sentem que participam em representação do Ministério da Educação de Angola, mas sentem que estão a trabalhar para uma organização internacional, o BM, pelo que deveriam receber uma remuneração igual à dos técnicos estrangeiros, seus parceiros. Regista-se ainda que, toda a dinâmica do 1.º Projecto de Educação do BM praticamente não saiu do espaço onde se movimentam os técnicos envolvidos no projecto, não tendo tradução visível no terreno, além da recuperação e construção de alguns equipamentos (nomeadamente salas de aula).

A falta generalizada de verbas para a educação faz com que, quem não está directamente envolvido e, consequentemente, quem não recebe um vencimento em dólares, considera que a Reforma não lhe diz respeito. De facto, o trabalho nas escolas continua com o mesmo ritmo e as mesmas dificuldades, centradas na falta de instalações, equipamento, material didáctico e professores habilitados. Para além das causas meramente económicas e ligadas à urgência da sobrevivência, num contexto de inflação galopante que afecta particularmente os funcionários públicos, pode-se acrescentar a dificuldade em aderir à mudança, propriamente dita.

<sup>12</sup> No trabalho de campo realizado em 1998 foi possível verificar a existência da FESA (Fundação Eduardo dos Santos), com capacidade de concentrar recursos significativos, alguns deles aplicados na reconstrução de escolas. O trabalho de campo não permitiu identificar a origem dos fundos da FESA. Registe-se, no entanto, que o curador da FESA era simultaneamente o Vice-Ministro para a Reforma Educativa.

<sup>13</sup> Particularmente o Banco Mundial que financiou os estudos até 1998, a União Europeia, o Banco Africano para o Desenvolvimento, o FNUAP/ UNESCO, o Gabinete Africano das Ciências da Educação, a UNICEF, o SADC, British Council, Fundação Calouste Gulbenkian e a Embaixada Francesa.

Deve-se considerar que, passar de um sistema socialista onde, na prática, não se exigia dos funcionários grande criatividade, para um sistema mais liberal, onde há espaço para a responsabilização e se exige maior empenhamento e envolvimento, não é fácil, tendo ainda em conta as mudanças recentes que se traduziram sempre em situações sucessivamente negativas.

Por outro lado, a situação do sistema educativo nas cidades e particularmente em Luanda é muito diferente da situação do resto do país. A situação da educação das províncias é nitidamente de autogestão. Parece mesmo não haver grande interesse na articulação das estruturas a nível regional (que funcionam com grande autonomia), com as estruturas nacionais. Pode mesmo considerar-se que a província onde o Ministério da Educação exerce algum controle sobre o território educativo é mesmo e só a província de Luanda.

Em todas as outras províncias, o funcionamento do sistema é de autogestão, com ligações muito pontuais à estrutura do Ministério da Educação, quantas vezes só substanciada no preenchimento de mapas de frequência e aproveitamento de final de ano lectivo, que muitas vezes nem chegam a Luanda, devido a dificuldades de comunicação<sup>14</sup>. As Delegações Provinciais de Educação, como se pode verificar no Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, têm uma dupla subordinação: por um lado, devem obedecer ao MED, em questões directamente ligadas ao sistema educativo e às políticas educacionais; por outro lado, articulam-se também com as estruturas dos Governos Provinciais em cujo orçamento se integram<sup>15</sup>.

Assim, as dificuldades criadas pela situação de guerra, nomeadamente a pouca segurança na circulação de pessoas e, o facto de, as verbas em geral e muito particularmente para o ensino, se terem tornado um bem escasso<sup>16</sup>, tem intensificado, na prática, a regionalização, encontrando-se o sistema educativo fragmentado por províncias sendo, de facto, gerido pelo Delegado Provincial que tem todo o interesse em se articular intimamente com o Governador Provincial e mesmo com a delegação provincial do Partido (neste caso, do MPLA). É este facto, da dupla tutela *versus* dupla subordinação que permite explicar a falta de conhecimento, em termos numéricos, que o Departamento de Estatística do MED tem, em relação a muitas provín-

<sup>14</sup> Essas dificuldades não são de ordem técnica, como falta de transporte ou de segurança, mas de carácter económico. O MED não tem (não tinha, quer em 1996, quer em 1998) verbas para a circulação dos seus técnicos de estatística pelo território e, por outro lado, a própria estrutura do MED não propõe outra estratégia de fazer chegar os dados ao Departamento de Estatística. Ressalve-se a situação que deu origem ao documento do Gabinete de Estudos e Planeamento, sobre a «Situação Educacional em Angola, ano lectivo 1996», publicado em Luanda em Agosto de 1997 e que apresenta algumas das deficiências do sistema educativo do país.

<sup>15</sup> «1. As delegações Provinciais e Municipais da Educação são órgãos desconcentrados que têm por funções executar a política educacional, acompanhar e controlar as orientações e directrizes superiormente definidas e recolher os dados operacionais para a concepção de medidas de âmbito local. 2. As Delegações Provinciais e Municipais de Educação estão sujeitas às orientações técnicas, normas e regulamento do Ministério da Educação e administrativamente do Governo Provincial». Decreto-Lei n.º 13/95 de 27 de Outubro, Estatuto Orgânico do MED, Cap. III, Secção VI, art.º 25.

<sup>16</sup> Achille MBEMBE (1996), «Des rapports entre la rareté matérielle et la démocratie en Afrique Subsaharienne», in *Sociétés Africaines et Diaspora*, 1, pp. 13-39.



cias, embora esses números existam. Contudo, a Delegação Provincial de Educação não sente grande urgência em comunicar com o MED, quando as suas ligações privilegiadas são, de facto, o Governador Provincial e a sede de partido na província.

## 2.2. O sistema educativo angolano. A situação em finais dos anos 90.

Da independência ao período do multipartidarismo formal, o sistema educativo angolano sofreu alguns sobressaltos marcados por «reformas» apressadas, desenhadas em gabinete, sem debate público e da comunidade educativa e implementada com a rapidez dos contextos específicos das sociedades em erupção político/ social<sup>17</sup>.

A febre da militância com o objectivo imediato de acabar com o analfabetismo e implementar uma escola gratuita para todos, com vista à construção do «Homem Novo», incluiu nos materiais pedagógicos, fortes cargas ideológicas de cariz marxista/leninista. A ideologia que formalmente ainda sobrecarrega os programas actuais já foi abolida da prática pedagógica, pelo menos pelos professores suficientemente próximos dos centros que emanam as orientações das práticas pedagógicas adequadas à política educacional, definida pelo Governo.

Se se considerar o afastamento de muitos professores desse centro, pode-se mesmo considerar o seu desconhecimento relativamente às alterações da política educacional e portanto a sua prática pedagógica assentará no discurso marxista/leninista, quer dos programas ainda vigentes quer dos conteúdos dos manuais escolares, ainda em uso.

A situação de transição caracterizada pela manutenção dos antigos programas, despidos de carga ideológica e dos antigos manuais pode não se observar na globalidade do território.

Assim, a situação que se vive em Angola, em termos de práticas em sala de aula, pode sintetizar-se nestes termos:

a) Os professores suficientemente próximos do centro que emana directrizes pedagógicas e que simultaneamente tiveram acesso a acções de formação de professores e/ou tenham acesso a outras fontes de documentação que não sejam os manuais escolares, ensinarão os conteúdos programáticos dos *curricula* em vigor, despidos do excesso de carga ideológica;

b) Os professores que, embora suficientemente próximos do centro não tiveram oportunidade de discutir esta problemática e/ou não concordem com as propostas ministeriais, porque a única formação que conhecem é a marxista-leninista, podem continuar com o discurso pedagógico já elaborado ao longo dos anos;

<sup>17</sup> No território sob controle da UNITA as escolas continuam a funcionar com os programas oficiais do período colonial mais recente. Um representante da UNITA em Lisboa e contactos tidos próximo da cidade do Huambo (em território controlado pela UNITA) justificam esta situação pelo facto de a situação de guerra não ter permitido criar condições para que se fizesse uma reforma curricular adequada às necessidades de Angola.

c) Os professores longe dos centros emanadores de novas orientações, sem informação, sem documentos novos, logo a sua situação não é marcada por qualquer situação de transição, pelo que, quando chegarem a estes professores os novos programas e os novos manuais, a mudança irá ser significativa.

### **2.3. Como é que a população angolana resolve os problemas de educação?**

A sociedade angolana vive, desde as primeiras eleições pluripartidárias de 1992, um período de forte instabilidade social, política e económica, típico aliás, das transições políticas recentes em sociedades onde os regimes de partido único dão lugar a regimes pluripartidários e/ou muitas vezes pseudo-pluripartidários, como é o caso angolano.

O retorno da UNITA à guerrilha após a derrota eleitoral de Outubro de 1992, como forma de preservar o poder adquirido no período da guerra, particularmente entre a independência e as eleições e o esforço do MPLA em se manter no Governo, radicalizando as suas posições políticas e aumentando significativamente o esforço de guerra, contribuíram fortemente para o enfraquecimento das estruturas do aparelho de Estado. Todo o esforço do Estado Angolano se centrou na preservação das posições conquistadas, pelo que as preocupações sociais permaneceram em planos secundários, como aconteceu com o desenvolvimento da educação.

O vazio deixado pelo êxodo de quadros portugueses e mesmo angolanos no período pós-independência tem sido parcialmente preenchido pela forte militância dos que ficaram e pelos quadros cubanos e da Europa de Leste. A saída destes deixou, na área de educação, uma situação deficitária ainda hoje longe de poder ser resolvida.

#### **As limitações ao funcionamento do Ministério da Educação**

O sector da educação de qualquer país do mundo exige quadros especializados para atingir os seus objectivos, por mínimos que estes sejam.

Estes objectivos, definidos pelo Governo, são posteriormente consubstanciados no Orçamento Geral do Estado que, em planos de médio e/ou longo prazo, deve promover a criação de condições para o desenvolvimento da educação.

Ora, a situação política neste período não só não elegeu a educação como área prioritária, canalizando para a educação fatias reduzidas do orçamento do estado, como, por necessidade de satisfazer outras vertentes consideradas mais prioritárias como a segurança, a defesa e mesmo os interesses da classe dirigente, a parte destinada à educação foi muitas vezes desviada.

A situação criada por este «ignorar» desta área social traduziu-se na paralização das estruturas do Ministério da Educação por evidente falta de verbas, quer para pessoal quer mesmo para o funcionamento da própria estrutura e no baixíssimo nível de

rendimento quer dos funcionários/quadros do Ministério, quer dos professores que auferem rendimentos que não lhes permitem sobreviver.

Entretanto, quer a estrutura do Ministério da Educação, quer a legislação ou a preparação técnica e política dos seus quadros não permitiram chegar a soluções, tal como a promoção da iniciativa privada, tendo-se vindo a instalar na população de diferentes níveis sócio-económicos, o sentimento generalizado de falta de educação e da necessidade de terem de desenvolver estratégias que lhes permitam resolver os seus problemas, também nesta área.

As estratégias desenvolvidas pela população angolana para resolver os seus problemas de educação prendem-se com as estratégias de sobrevivência dos professores. Assim, torna-se importante começar por analisar, embora de forma resumida, quem são os professores angolanos e como sobrevivem.

### **As estratégias de sobrevivência dos professores**

Independentemente do seu nível de habilitações, os salários auferidos pelos professores angolanos enquanto tais, não permitem um rendimento que garanta a sua sobrevivência e a da sua família. Assim, muitas vezes exercem outra ou outras profissões paralelamente, de forma a conseguirem um complemento que lhes permita sobreviver com alguma dignidade.

Esta situação acontece quer com os professores do I, II ou III nível, quer com os professores universitários. E, se no período do monopartidarismo, ser professor era importante porque permitia o acesso às lojas dos quadros do estado, onde existiam os melhores produtos ao melhor preço, embora os salários não fossem muito elevados, agora os professores, muitas vezes, optam por se demitir, em qualquer momento do ano lectivo, sempre que encontram outra actividade que lhes garanta melhor rendimento. Outros ainda, usam a escola como fonte de rendimento complementar. Assim, para além do baixo salário que auferem, «vendem» as matrículas e as «passagens» de ano/nível, variando os valores em função dos níveis de escolaridade.

Outros ainda, acumulam a actividade docente numa escola do estado com o serviço docente no ensino privado mais formal ou mesmo numa sala de explicações.

É ainda vulgar os professores acumularem a actividade docente com actividades no sector informal (vão para o «processo»<sup>18</sup>), como forma de conseguir condições mínimas de sobrevivência.

### **As Necessidades de Educação Ressentidas pela População das Cidades**

A chegada forçada de população às cidades, quer por consequência da guerra civil, quer pela luta pela sobrevivência e tentativa, virtual, de melhorar as suas con-

<sup>18</sup> A expressão «processo» é usada em Angola para significar actividades, normalmente informais, que se incluem nas estratégias de sobrevivência individuais e/ou familiares. Sai-se do Ministério, na hora do expediente para se ir para o processo; abandona-se o emprego, onde não se ganha o suficiente, onde não se ganha quase nada, para se ir para o processo, onde com sorte os rendimentos são mais elevados. O processo está quase sempre ligado ao comércio informal, nos inúmeros mercados existentes em Luanda.

dições de vida, mistura nestas, famílias pertencentes a diferentes etnias, comunicando em línguas regionais, muitas vezes expressando-se mal em português.

Embora, na prática, a língua veicular seja o português, a importância das línguas regionais e o reconhecimento da enorme massa de população rural que tenta sobreviver nas cidades traduz-se, por exemplo, nos noticiários em línguas regionais na TPA (Televisão Popular de Angola).

O esforço de integração social das massas oriundas do campo passa pelo seu envolvimento em instituições próximas, que não são a comunidade aldeã mas pode ser a «organização de bairro», o «comité de bairro», «a igreja» e a «escola».

A promoção social faz-se pela aquisição de habilitações e esta só se adquire na escola. Mesmo as famílias mais desfavorecidas se preocupam em mandar os filhos à escola, embora reconhecendo que estes, no «processo» conseguem rendimentos melhores do que quem anda ou andou na escola. «Ir à escola» é, na prática, uma estratégia de integração social, no contexto da cidade.

### **Os que ficam fora do Sistema Educativo**

Uma parte significativa da população das cidades fica fora do sistema educativo. A chegada recente à cidade e a necessidade de sobreviver, não permite a parte da população ter acesso à escola, dado que não sobram recursos para libertar as crianças do trabalho ou da mendicidade e muito menos para «pagar» a entrada na escola oficial ou a entrada e a mensalidade num dos múltiplos tipos de escolas privadas.

Se a família não tem recursos mas consegue libertar algumas crianças do trabalho para as mandar à escola há, anualmente, um determinado número de vagas a serem preenchidas por crianças de idade mais avançada, isto é, entram no primeiro ano do I nível, alunos com dez ou onze anos e mesmo mais velhos. Neste caso, o aluno só precisa ter algum material escolar, no mínimo um caderno e um lápis e muitos acabam por abandonar a escola por não conseguirem adquirir um caderno no mercado. Outros, não têm possibilidade de conseguir uma «bata branca» e a pressão dos professores acaba por fazê-los desistir da escola.

Este é um dos contingentes de analfabetos de Angola, os que vivem abaixo de níveis de sobrevivência, recentemente chegados à cidade, sem profissão e para muitos deles, a cidade é uma passagem, motivada pela guerra e pela miséria. São a franja que, oriunda das sociedades tributárias não conseguiram ligar-se ao aparelho do estado. É este grupo que, eventualmente, irá tomar o caminho de retorno para as sociedades de origem onde é possível desenvolver mecanismos tradicionais de sobrevivência.

### **Os que frequentam as escolas públicas das cidades**

Mesmo para frequentar uma escola pública, teoricamente gratuita, é necessário um significativo investimento familiar, justificado pela necessidade de reprodução e/ou promoção social.

O necessário investimento reverte a favor da sobrevivência dos professores, como já se referiu, e consiste na sua essência, no pagamento informal de uma «taxa» de matrícula, proporcional ao nível de ensino, na compra de material didáctico essencial e ao pagamento informal de uma taxa de passagem de ano.

Em muitas escolas é ainda necessário levar uma cadeira, mas noutras a maioria das vezes uma carteira individual é partilhada por dois alunos. É ainda vulgar os alunos terem de se sentar numa pedra ou no chão no espaço da sala de aula num edifício de cimento, de «pau a pique» ou ao ar livre.

A este grupo pertencem quer os filhos dos funcionários públicos, pertencentes à classe-estado de nível baixo ou intermédio, quer dos pequenos empresários que desenvolvem a sua actividade no sector informal<sup>19</sup>.

O rendimento destas famílias tem ainda de suportar o custo das «explicações» que permitem melhorar o nível de conhecimentos dos alunos mas também o rendimento dos professores.

Independentemente do pagamento em dólares encontra-se ainda outras formas, particularmente nos níveis de ensino mais elevados e no ensino para adultos e que correspondem à oferta/ pedido de oferta de alguns bens (e mesmo favores sexuais).

Este grupo, que se consegue apoderar do sistema de ensino público, conseguindo conhecimentos (as cunhas) e/ou recursos para contribuir para a manutenção do sistema, constitui a pequena burguesia, dinâmica e que luta para não se deixar destruir pelas contingências de uma economia em mudança. Por outro lado, as classes-estado de nível baixo e intermédio, não pertencendo aos níveis hierárquicos superiores do aparelho de Estado e do Partido, usufruem, devido às suas ligações, dos benefícios do sistema.

É esta Pequena Burguesia que, com os Quadros Médios, frequenta as escolas quer do Ensino Básico quer do Ensino Médio quer mesmo do Ensino Superior. Muitos alunos do Ensino Médio já trabalham, desempenhando mesmo, alguns, as funções de professor e por outro lado, quase todos os alunos do Ensino Superior são funcionários do Estado ou de empresas privadas<sup>20</sup>.

## 2.4. O ensino privado. Uma tipologia das escolas privadas

O contacto com a realidade educacional da sociedade central Angolana permitiu verificar a existência de escolas privadas cuja origem aconteceu num quadro formal, isto é, o seu surgimento respondeu a um quadro legal instituído. Por outro lado, mui-

<sup>19</sup> É de notar que muitos funcionários públicos, dos quais muitos professores, têm saído do sistema quer para se dedicarem a actividades do sector terciário em empresas privadas quer do sector informal, como seja o comércio nos mercados que proliferam nas cidades e particularmente em Luanda.

<sup>20</sup> Média de idades do Ensino Superior cerca de 30 anos; são estes que, na maioria, não tendo acesso a bolsas para o estrangeiro, investem nos recursos que o Estado ainda oferece e utilizam esses recursos na esperança de garantir a sua reprodução social.

tas outras escolas surgem espontaneamente, para responder a necessidades específicas da população. O aparecimento destas escolas não tem o objectivo de pressionar o poder ou as instituições oficiais, mas antes de resolver os problemas de educação de múltiplos grupos sociais. Não havendo lugares para todos nas escolas existentes, todas do Estado (no período do partido único), e não existindo enquadramento legal para o funcionamento de escolas particulares, as salas onde se ensina a ler e a escrever vão surgindo. A estas escolas chamo «escolas espontâneas», em detrimento de «privadas», adjectivo usado neste trabalho para qualificar escolas que se enquadram nos objectivos políticos da legislação do ensino privado, regulamentado por decreto-lei de 1992.

O Ensino Privado aparece oficialmente pela publicação do Dec. 21/ 91 de 22 de Junho e traduz, por um lado, a incapacidade do Estado em satisfazer a procura de educação, e por outro lado, a pressão exercida pela classe-estado e burguesia emergente desejosas de protagonizar dinâmicas próprias dos países capitalistas.

Embora este movimento se tenha iniciado particularmente em Luanda, cidade onde esta realidade é mais visível, o interesse pelas escolas privadas vai alastrando a outras cidades, capitais de província.

No período de partido único, face à incapacidade do Estado em garantir o ensino para todos, as classes sociais que não tinham recursos e relações suficientemente íntimas com o poder para conseguir um lugar numa sala de aula, começam por colocar os filhos em «salas de explicações». A classe-Estado envia, então, os filhos para o estrangeiro ou coloca-os nas escolas estrangeiras que sempre foram funcionando, mesmo no período do monopartidarismo.

Esgotada a escolaridade nesses estabelecimentos, os filhos são então encaminhados para colégios fora, normalmente nos países dos colégios frequentados em Angola.

Com a abertura ao capitalismo, aos interesses da classe-Estado juntam-se os interesses dos quadros superiores, quer nacionais quer estrangeiros, das empresas multinacionais a operar em Angola, esgotando assim a lotação das referidas escolas ligadas, muitas delas, às embaixadas.

A publicação do decreto 21/ 91 vai de encontro às aspirações de vários sectores ligados à educação e em consequência:

- a) as «salas de explicações» vão solicitar a sua legalização e, por consequência, o seu reconhecimento como escolas privadas;
- b) as várias comunidades religiosas vão solicitar a desnacionalização das suas antigas instalações, com particular incidência para a Igreja Católica, considerada parceira privilegiada pela estrutura do ME, funcionando praticamente com os mesmos interesses das instituições do estado;
- c) alguns interesses económicos, ligados à classe-Estado, surgem com o objectivo de, recuperando antigas instalações deixadas pelos colonos, reconstituírem os antigos colégios.

Contudo, a existência de legislação e mesmo de vontade política nos níveis mais elevados da estrutura do estado para permitir o desenvolvimento de ensino privado, não tem correspondência na prática das instituições ou de quem as representa com vista à abertura do sistema educativo a privados.

Com excepção da Igreja Católica, poucas são as pessoas ou instituições capazes de conseguir a legalização e funcionamento, sem obstáculos intransponíveis. Por este facto, os empreendimentos de maior importância aparecem sempre ligados à classe-Estado, cujo empenhamento e ligações político/partidárias permite levar a bom termo os projectos de constituição de escolas privadas. Mesmo outras comunidades religiosas que não sejam a Igreja Católica encontram dificuldades na legalização das suas escolas. O trabalho de campo realizado em Agosto de 1998 permitiu recolher documentação<sup>21</sup> que, caso as propostas sejam implementadas pelo Ministério da Educação virão inviabilizar, a um nível muito mais elevado, o funcionamento de salas de aula onde se ensina a ler e a escrever. As propostas de apoio financeiro quer a escolas quer a alunos do ensino privado não passam mesmo de proposições teóricas dada a dificuldade manifesta de financiamento do próprio sistema público.

## Uma tipologia da Escolas Privadas

### a) As Escolas espontâneas

São escolas ligadas às diferentes comunidades religiosas, com excepção da Igreja Católica. Grande parte da população das cidades de Angola é constituída por uma população rural, que procura a cidade porque a guerra e as suas consequências, como a minagem dos campos e a dificuldade de circulação de pessoas e bens, têm consequências muito práticas, como o perigo das actividades agrícolas em campos minados, as dificuldades na aquisição de sementes e alfaia por mais elementares que estas sejam, e mesmo a dificuldade de escoamento/troca de produtos.

Neste contexto, a cidade acaba por ser um espaço mais seguro num compasso de espera interrompido por períodos de paz que vão criando expectativas mas não condições reais para o regresso às terras de origem. Assim, para quase todos, a cidade apresenta-se como um ambiente socialmente hostil onde, para sobreviver, a população procura esquemas de organização semelhantes aos que funcionam nas suas regiões de origem.

Nas regiões rurais, é ainda o *soba* que é o interlocutor entre as populações e as autoridades do estado moderno, é o *soba* que pede o professor e que junto com a população lhe constrói a casa e a escola.

Quando chega à cidade, a população rural integra-se nas comunidades religiosas, não tanto em função do «credo», mas antes em função da etnia de origem do chefe

<sup>21</sup> Ministério da Educação. «I. Projecto Educação. Estudo sobre o Desenvolvimento do Ensino Particular em Angola», Setembro de 1997. Financiado pelo Banco Mundial.



religioso. O pastor da Igreja substitui então, mesmo que provisoriamente, a autoridade tradicional, pelo que lhe é igualmente solicitado que resolva os seus problemas de educação. Se a integração na sociedade urbana passa pela escola, se o acesso não é para todos, então a instituição mais próxima da população, a Igreja, vai ter de resolver esse problema.

Assim, junto ao edifício onde funciona o culto, começam a aparecer salas de aula, AS SALAS ANEXAS, antes e depois da existência de legislação que formalize o ensino privado. O número de salas de aula vai aumentando, longe dos locais de culto, nos «bairros», onde vivem as crianças.

Mais recentemente questões muito práticas, como o reconhecimento da qualidade pedagógica do ensino ministrado nessas escolas sem a necessidade dos alunos terem de fazer exames (e pagá-los<sup>22</sup>) nas escolas oficiais, tem levado os responsáveis por essas escolas a tentarem a sua legalização, o que normalmente se arrasta por vários anos.

Embora este tipo de escola seja privada, os alunos contribuem com uma mensalidade que permite essencialmente pagar aos professores, recrutados entre as famílias de crentes, normalmente ainda alunos do Ensino Médio Normal (onde se formam os professores) e manter a escola a funcionar. Esta mensalidade representa custos mais reduzidos do que os da escola oficial<sup>23</sup>.

Uma importante particularidade de muitas destas escolas é o facto de aceitarem receber alunos e particularmente alunas com idades muito superiores às adequadas aos níveis de aprendizagem que necessitam frequentar. Estes alunos não tiveram acesso à escola pública, tendo-se, no entanto, candidatado ano após ano; pertencem aos estratos sociais mais desfavorecidos que se vão aproximando das Igrejas no processo de integração na cidade.

### **b) As antigas «Salas de Explicações»**

Após 1992, muitas «Salas de Explicações», frequentadas por quem não tinha acesso à escola, têm tentado a sua legalização. Embora o processo burocrático não seja intransponível quando as instituições têm alguma dimensão, muitas vezes, os entraves criados pelas estruturas do estado a pequenas escolas são difíceis de resolver pelos seus proprietários.

<sup>23</sup> As escolas que não têm paralelismo pedagógico, isto é, que não cumprem os requisitos legais para serem reconhecidas como ministrando um ensino do mesmo nível do oficial, solicitam exames para os seus alunos ao MED. O MED exige o pagamento de uma taxa por aluno, que não é fixa, dada a inflação galopante e que deve ser suficiente para pagar aos professores que elaboram as provas, o papel e todo o material didáctico necessário para concluir o processo. Em relação a este assunto foram as únicas informações que se conseguiram recolher junto da Delegação Provincial de Educação de Luanda. Ainda se deve considerar que estas escolas, sem paralelismo pedagógico, não são por isso escolas ilegais; são antes escolas que solicitaram autorização de funcionamento ou a sua legalização mas o seu processo ainda não está terminado, ou por estar incompleto ou ainda não cumprir todas as exigências da legislação. Um importante factor que impede a regularização da situação das escolas privadas é a difícil mobilidade dos técnicos do Ministério, que não têm à sua disposição meios de transporte que lhes permitam fazer as necessárias vistorias.

<sup>24</sup> Devido às «taxas» informais de matrícula e de passagem de ano.



Assim, as condições físicas são um primeiro entrave, sempre exagerado pela circunstância de que «os proprietários querem é lucro e imediato», segundo o ponto de vista dos técnicos do Ministério da Educação, em vários níveis da estrutura.

Neste sentido, são inúmeras as escolas privadas que, solicitando a sua legalização por já existirem, de facto, com conhecimento das respectivas delegações provinciais de educação, com alunos contabilizados, não são, de facto, escolas privadas legais. Isto é, o Ministério considera os alunos dessas escolas como integrados no sistema de ensino mas não reconhece a existência legal das escolas.

O conhecimento da existência destas escolas chega à delegação provincial de educação pelas mãos dos interessados em legalizar a escola, dado que a própria delegação reconhece a dificuldade em controlar a proliferação de escolas, por falta de recursos.

#### **c) As Escolas da Igreja Católica**

A Igreja Católica, particularmente após 1992 começou a receber as suas antigas instalações escolares, embora em estado de degradação maior ou menor, dependendo das funções que exerceram nos últimos anos, após a independência.

A capacidade económica da instituição religiosa e a sua capacidade de mobilização de recursos económicos e igualmente a fácil articulação com o poder, herdado do período colonial, tem permitido a sua implementação no terreno como interlocutor privilegiado, em questões de educação.

O reconhecimento oficial da incapacidade do Estado em resolver o problema da educação tem como uma das consequências o apelo a entidades privadas de reconhecida credibilidade que aparecem na cena pública como parceiros em questões de educação.

Assim, a Igreja Católica apresenta-se mesmo com capacidade e aceitação da estrutura do Ministério para impor normas de funcionamento das estruturas do Ministério e alterar as existentes.

O interregno entre o confiscar os bens da Igreja e a sua reposição não mudou muito a posição da Igreja Católica que continua a seleccionar os alunos dentro de determinados padrões sociais. Enquanto algumas escolas são destinadas à socialização dos excluídos, outras escolas contribuem para a reprodução da elite no poder.

#### **d) Os Colégios ou Externatos**

Os interesses económicos que pretendem envolver-se em projectos de ensino com qualidade suficiente para oferecerem vantagens económicas, tentam aproveitar antigas instalações, negociando geralmente com o Estado a reconstrução de edifícios que, no período colonial, exerciam a mesma função ou similar.

Conseguir instalações de dimensão suficiente para apresentar as melhores economias de escala não é fácil e normalmente a estratégia utilizada é a ligação dessas von-

tades a figuras influentes do aparelho do Estado. Sem o apadrinhamento do segmento dirigente da classe-Estado, o desenvolvimento de actividades de algum interesse económico, na área da educação, é muito difícil. Sem este apadrinhamento ao mais alto nível, os técnicos do Ministério usam o argumento de que, se os edifícios têm condições para o ensino particular também as têm para o ensino público.

Os professores destas instituições são angariados entre os antigos professores do período colonial, outros são mesmo recrutados entre os quadros das empresas, embora para os níveis de ensino mais elevados.

Dado que a mensalidade é relativamente elevada para o nível de vida de Angola (cem dólares em 1996), os alunos pertencem à classe-estado e aos quadros (portugueses e angolanos) de empresas multinacionais que operam no território. Para além da escola portuguesa, situação marginal relativamente à questão que se pretende estudar, são estas as escolas que apresentam melhores condições físicas e pedagógicas. A afluência de alunos é elevada e muitas vezes os pais têm de utilizar a mesma estratégia que a pequena burguesia em relação às escolas públicas: compram uma vaga a um dos professores da escola.

Esta cedência de vagas aos professores constitui um comportamento generalizado das instituições, quer públicas quer privadas e que é útil, quer para os professores quer para os que pretendem o acesso a uma instituição escolar.

#### **e) As escolas das ONG's**

Embora muitas das ONG's a operar em Angola se preocupem com as questões da educação, regra geral promovem a construção de escolas entregando-as posteriormente ao Ministério da Educação. Algumas, como a ADPP (Ajuda ao Desenvolvimento do Povo para o Povo) desenvolvem a sua actividade em várias áreas, embora a sua relação com o ensino seja mais a nível da formação de professores.

A complexidade do funcionamento das ONG's e o facto da educação ser só um segmento da sua actividade em Angola, não permitirá abordar este tipo de escolas neste trabalho.

### **2.5. Uma proposta de Diferenciação Social**

A observação da sociedade angolana, particularmente da sociedade de Luanda, pela óptica da educação, permitiu distinguir grupos sociais bem diferenciados, função essencialmente das estratégias que operacionalizam para terem acesso a algum tipo de educação.

No limite inferior da sociedade de Luanda (e mesmo das outras cidades) encontramos os que, oriundos das sociedades tributárias e do interior, chegam à cidade e não conseguem integrar-se na sociedade central. São analfabetos na maioria e parte

irá regressar às regiões de origem quando o ambiente político for propício. Tradicionalmente viviam numa agricultura de subsistência que a guerra tornou impraticável. Têm dificuldade de integração na cidade e alguns levam os filhos a frequentar as «salas anexas» das igrejas ou as «salas de explicações» (escolas a que chamamos «espontâneas»).

A pequena burguesia é constituída por funcionários públicos pertencentes à classe-Estado de nível mais baixo e intermédio e pequenos empresários que desenvolvem a sua actividade no sector informal. Foi este grupo que se apropriou do ensino público.

A classe-Estado de nível intermédio-superior e nível superior tem acesso às escolas privadas de nível elevado (colégios e externatos), às melhores escolas das comunidades religiosas (particularmente da Igreja Católica) e às bolsas de estudo ainda disponíveis, particularmente oferecidas pelas grandes empresas angolanas (como a Sonangol) e pelos países ocidentais. A este nível da classe-estado pertencem militares de patente elevada, outros são quadros superiores do MPLA., quadros superiores do Estado ou Novos Empresários saídos das fileiras das Forças Armadas, do Partido ou do Estado. Têm boas relações com as «diplomacias» ocidentais e mantêm, às vezes, os seus filhos nas escolas ligadas às embaixadas em Luanda (escola portuguesa, francesa, alemã). Findo o ensino ministrado nessas escolas, os filhos vão directamente para colégios dos países em questão, naturalmente com bolsas quer concedidas pelos países de acolhimento quer pelas empresas do estado.

### 3. Conclusões

Em Angola, no que se refere à educação, a relação do Ministério da Educação com o Banco Mundial era mais uma relação de fachada com o objectivo de angariar fundos e apoios diplomáticos do que uma parceria com vista a reestruturar o sistema educativo do país.

Se se considerar que a dependência da economia angolana do Banco Mundial não é tão importante em termos percentuais como, por exemplo, em relação a Moçambique, por outro lado, a instabilidade da situação política ainda não permite ver um rumo definido, na política educativa. O 1º Projecto do Banco Mundial prolongou-se num espaço que não cobria o território. Também o controle territorial das ONG's não é muito evidente devido à instabilidade que se vive. No entanto, seria interessante verificar o papel do Banco Mundial no desenvolvimento e na via escolhida para esse desenvolvimento, sendo que o BM usa as políticas educacionais dos estados como instrumento e não como meio para chegar ao desenvolvimento.

## Bibliografia

- M. ADLER (1970), «Luta de Classes e Educação», in *A Educação como prática política*, Lisboa, Moraes Editores.
- M. ARRUDA (1978), «Uma Educação para as Sociedades Africanas Independentes», in *Economia e Socialismo*, n.º 30, pp. 18-29.
- M. BRAY (1991), «Émergence d'une Théorie dans un Domaine d'Étude Nouveau», in *Perspectives*, vol. XXI (4), pp. 557-572.
- BANCO MUNDIAL (1988), *Angola. Análise Económica Introdutória*, II vol., Luanda, PNUD.
- BANCO MUNDIAL (1988), *L'Éducation en Afrique subsaharienne*, Washington.
- B. BECKMANN (1989), «Whose Democracy? Bourgeois versus Popular Democracy», in *Review of African Political Economy*, 45/46, pp. 83-97.
- M. CARNOY & J. SAMOFF (1990), *Education and Social Transition in the Third World*, Princeton, Princeton University Press.
- C. CHARNEY (1987), «Political Power & Social Class in the neo-colonial African State», in *Review of African Political Economy*, 38, pp. 48-65.
- Patrick DIAS (1990), «Educação e Desenvolvimento na África Subsaariana. Desajustamentos conceptuais e logros ideológicos», in *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 12-13, pp. 263-320.
- Philippe FOSTER (1980), «Education and social inequality in Sub-sahara Africa», in *Journal of Modern African Studies*, 18(2), pp. 201-236.
- Anthony GIDDENS (1984), «Divisão da sociedade em classes e transformação social», in *Sociologia, uma breve, porém crítica introdução*, Rio de Janeiro, Zahar, pp. 46-61.
- Anthony GIDDENS (1988), «As dimensões da modernidade», in *Sociologia, Problemas e Práticas*, 4, pp. 237-251.
- A. H. HALSEY (1990), «Education Systems and Economy», in A. MARTELLI & N. SMELSER, *Economy and Society*, London, Sage.
- Björn HETTNE (1990), *Development Theory and the Three Worlds*, New York, D. J. Dwyer.
- Axelle KABOU (1991), *Et si l'Afrique refusait le Développement?*, Paris, L'Harmattan.
- Bernard LUGAN (1995), *Afrique, de la Colonisation Philantropique à la Recolonisation Humanitaire*, France, Christian de Bartillat.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA (1997), Gabinete de Estudos e Planeamento, «Situação Educacional em Angola, Ano Lectivo 1996», Luanda, Agosto 1997, (texto policopiado)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA (1997), I Projecto de Educação, «Necessidades de Formação de Professores do Ensino Primário e Secundário e Preparação de um Programa de Reorganização dos INE», Relatório Final, Luanda, Outubro 1997 (texto policopiado).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA (1998), I Projecto de Educação, Estudo 4, «Carta Escolar de Angola, Província de Cabinda», Relatório Final, Luanda, Janeiro 1998 (texto policopiado).

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA (1998), I Projecto de Educação, Estudo 4, «Carta Escolar de Angola, Província de Luanda», Relatório Final, Luanda, Janeiro 1998 (texto policopiado).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA (1998), I Projecto de Educação, Estudo 4, «Organização Pedagógica nas Escolas Secundárias do Ensino Médio Técnico», Relatório Final, Luanda, Janeiro 1998 (texto policopiado).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA (1998), «Estudo sobre os custos e financiamento da educação em Angola, Relatório Final, Primeira Parte- Ministério da Educação e Ensino Não Superior», Luanda, Fevereiro 1998 (texto policopiado).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA (1998), «Estudo sobre os custos e financiamento da educação em Angola, Relatório Final, Segunda Parte-Ensino Superior», Luanda, Fevereiro 1998 (texto policopiado).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE (1994), Direcção de Planificação, «Indicadores Educacionais e Efectivos Escolares; Ensino Primário, 1983-1992», Maputo.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE (1996), Direcção de Planificação, Estatística da Educação, «Aproveitamento Escolar – 1995», Maputo, (texto policopiado)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE (1997), «Plano Estratégico de Educação 1997-2001», (texto policopiado).
- Ana Piedade MONTEIRO & Alexandrino JOSÉ [eds.] (1995), *Organizações Não Governamentais. Faces e Contra Faces na Identidade Civil Moçambicana*, Maputo.
- E. Wayne NATZIGER (1990), «African Capitalism, state power and economic development», in *The Journal of Modern African Studies*, 28, pp. 141-150.
- REPÚBLICA DE ANGOLA (1998), «Ante-Projecto de bases do Sistema de Educação», Luanda, (texto policopiado).
- A. RWOMIRE (1992), «Éducation et Développement: perspectives africaines», in *Perspectives*, vol. XXII, 2(82), pp. 261-274.
- Joel SAMOFF (1997), «Whose Sector Programme? Whose Responsibility?», in *Observations from recent education sector analyses in Africa*, prepared for the Swedish International Development Cooperation Agency.
- Américo Ramos SANTOS (1984), «Problemas de Desenvolvimento de Recursos Humanos em África. O caso dos Países Africanos de Expressão Oficial Portuguesa», in *Economia e Socialismo*, 60, pp. 15- 23.
- Américo Ramos SANTOS (1990), «Ajustamento Estrutural e Desenvolvimento em África», in *Revista Economia e Sociedade*, 2, pp. 179-200.
- A. SCHWARZ (1974), «Mythe et Réalité des Bureaucraties Africaines», in *Canadian Journal of African Studies*, 8(2), pp. 255-284.
- UNESCO (s.d.), Projecto: «Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica em Moçambique, 1996- 2001», (texto policopiado).