

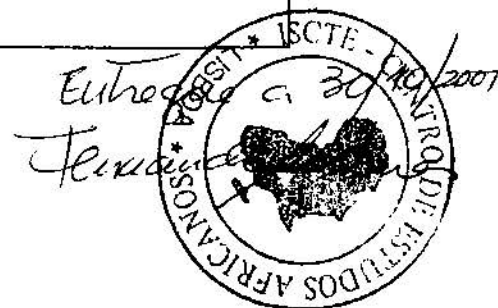
REFERÊNCIA: PRAXIS/ PCSH/P/SOC/96/96

TÍTULO: CAPITALISMO E CULTURA. SISTEMAS DE ENSINO E PROCESSOS DE TRANSIÇÃO SOCIETAL NA ÁFRICA AUSTRAL

INSTITUIÇÃO PROPONENTE: CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS DO ISCTE

Maria João da Silva Mendes Ferreira

INVESTIGADORA: Maria João da Silva Mendes Ferreira



44

ÍNDICE

1. Nota Prévia

2. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM ÁFRICA

3. A SITUAÇÃO ANGOLANA

3.1. As Particularidades do Sistema Educativo Angolano

3.2. O Sistema Educativo Angolano. O momento Actual.

3.3 Como é que a população angolana resolve os seus problemas de educação?

- As limitações ao funcionamento do Ministério da Educação.
- As estratégias de sobrevivência dos professores.
- As necessidades de Educação ressentidas pela População das Cidades.
- Os que ficam fora do Sistema Educativo.
- Os que frequentam as escolas públicas das cidades

3.4. O Ensino Privado. Uma tipologia das escolas privadas.

- As escolas espontâneas.
- As escolas da Igreja Católica.
- Os Colégios ou Externatos
- As escolas das ONG's.

3.5. Uma proposta de Diferenciação Social.

4. A SITUAÇÃO MOÇAMBICANA

5. CONCLUSÕES

6. BIBLIOGRAFIA

1. Nota Prévia

Este relatório foi elaborado a partir da pesquisa efectuada para o desenvolvimento de uma tese de mestrado, durante o ano de 1996, e por duas missões, no âmbito do projecto “ Capitalismo e Cultura. Sistemas de Ensino e Processos de Transição Societal na África Austral”, em 1997 a Maputo e em 1998 a Luanda.

2. 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. Dias¹ 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 a 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, P.V.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 sociedades². P. 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-formal³. 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 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.

¹ Patrick V. Dias, "Educação e Desenvolvimento na África subsahariana- Desajustamentos conceptuais e logros ideológicos", *Revista Internacional de Estudos Africanos*, n.ºs 12 e 13, Janeiro- Dezembro, 1990, pp. 263-320.

² 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, Prah, K.K., "Classe, ideologia e prática do desenvolvimento em África", *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 12 e 13 Jan-Dez, 1990, pp 175- 187, considera (p. 185) 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".

³ "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.", Khôi, Lê Thanh, "Educação, cultura e desenvolvimento em África", *Revista Internacional de Estudos Africanos*, n.ºs 12 e 13, Jan- Dez., 1990. pp. 321- 330.

7

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 8’, traduzir-se no desinvestimento progressivo na educação na maior parte dos países africanos. Em Angola a situação é a mesma que para o resto do continente negro, embora com um ligeiro atraso no tempo, devido à descolonização tardia, mas agravada pela situação de guerra civil.⁴ 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 Moçambique⁵ e 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, na África subsariana não haver tradição de cidades e ter sido o colonizador que construiu as primeiras cidades⁶ 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.⁷ A urgência do debate em volta da educação em África aparece então associada ao ritmo galopante da chegada à cidade de população rural que vem avolumar o contingente sem acesso ao ensino formal agravado pela sua característica de ser um ensino culturalmente estranho⁸. O ensino formal aparece assim como promotor de um desenvolvimento do tipo acidental, quer de fachada socialista quer capitalista. É com esta abordagem que o panorama parece dramático

⁴ Para o caso de Moçambique o curto tempo de duração do trabalho de campo não permitiu avaliar o desinvestimento na educação.

⁵ Ressalvam- se em Moçambique a maior preocupação com a educação das raparigas , por ser um estado sob forte influência muçulmana.

⁶ Com excepção da Nigéria.

⁷ “ 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”. Dye, T.R. Understanding Public Policy, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1978, p.26.

⁸ “ 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 op. Cit., (nota 1)

para a África Subsahariana, mesmo considerando unicamente as regiões do mundo em desenvolvimento.

3.A SITUAÇÃO EM ANGOLA

3.1. 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 populacional⁹ 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 Gulbenkian¹⁰, o Banco Mundial¹¹ e ainda pela UNICEF e a UNESCO¹².

Deve-se considerar que 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 em detrimento das áreas sociais, como a educação.

A situação de instabilidade que se vive em Angola onde em 1996, como em 1998 como actualmente o Governo eleito não controla parte significativa do território, 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 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 Governo¹³.

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,

⁹ 10 hab/ km2 EM 1995, SEG. DADOS OFICIAIS.

¹⁰ Fundação Calouste Gulbenkian, Universidade Agostinho Neto: Estudo Global, Maio de 1987.

¹¹ 1º Projecto de Educação do Banco Mundial

¹² UNESCO- UNICEF-MEC, ANGOLA: Opções para a reconstrução do Sistema Educativo, Estudo Sectorial, Tomo I e II, Dezembro 1993.

¹³ 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 da Educação.

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 desenvolvimento¹⁴, situação aliás verificada noutras áreas, nomeadamente na área económica.

De facto, 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, registre-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 1º 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.

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 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 mesmo 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 por dificuldades de comunicação¹⁵. As Delegações Provinciais de Educação, como se pode verificar no Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, têm uma dupla subordinação:

¹⁴ 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.

¹⁵ 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

- 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 integram¹⁶.

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 escasso¹⁷, 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 províncias, 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.

3.2. O Sistema Educativo Angolano. O momento actual.

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/ social¹⁸.

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.

técnicos de estatística pelo território e por outro lado, a própria estrutura do MED não se 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.

¹⁶ Decreto-Lei nº 13/ 95 de 27 de Outubro, Estatuto Orgânico do MED, Cap. III, Secção VI, artº 25,

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.

¹⁷ Achille Mbembe, “ Des rapports entre la rareté matérielle et la démocratie en Afrique Subsaharienne », *Sociétés Africaines et Diaspora*, 1, 1996, pp. 13- 39.

¹⁸ 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.

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:

- 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;
- 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;
- 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.

3.3. Como é que a população angolana resolve os seus 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.

Embora o vazio deixado pelo êxodo de quadros portugueses e mesmo angolanos no período pós- independência tenha 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 socio- 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 permite 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 processo¹⁹), como forma de conseguir condições mínimas de sobrevivência.

As Necessidades de Educação Ressentidas pela População das Cidades

A chegada forçada de população às cidades, devido à guerra civil, 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 mendicância e muito menos para "pagar" a entrada na escola oficial ou a entrada e a mensalidade nu, 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

¹⁹ 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.

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. 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.²⁰

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).

Podemos considerar que 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, a classe-estado de nível baixo e intermédio que não pertencendo aos níveis hierárquicos superiores do aparelho de estado e do Partido usufruem, devido às suas ligações, 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

²⁰ 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.

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 privadas²¹.

3.4.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, muitas 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:

- as “salas de explicações” vão solicitar a sua legalização e por consequência o seu reconhecimento como escolas privadas;

²¹ 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 utiliza esses recursos na esperança de garantir a sua reprodução social.

- as várias comunidades religiosas vão solicitar a desnacionalização das suas antigas instalações, com particular incidência para a Igreja Católica, considerada pela estrutura do ME parceiro privilegiado, praticamente funcionando com os mesmos interesses das instituições do estado;
- 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 a Igreja Católica encontram dificuldades na legalização das suas escolas. O trabalho de campo realizado em Agosto de 1998 permitiu recolher documentação ²² que, caso as propostas sejam implementadas pelo Ministério da Educação vem 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

As Escolas Espontâneas	
	As escolas ligadas às diferentes comunidades religiosas, com excepção da Igreja Católica.
	As antigas "Salas de Explicações"
As Escolas da Igreja Católica	
Os "colégios" ou "Externatos"	
As Escolas das ONG's	

As Escolas espontâneas

As 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

²² Ministério da Educação. I Projecto Educação. Estudo sobre o Desenvolvimento do Ensino Particular em Angola. Setembro de 1997. Financiado pelo Banco Mundial.

práticas, como o perigo das actividades agrícolas em campos minados, as dificuldades na aquisição de sementes e alfaías por mais elementares que estas sejam, e mesmo o 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 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-los²³) nas escolas oficiais tem levado os responsáveis por essas escolas a tentarem a sua legalização, o que normalmente se arrasta por vários anos.

Muito 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 ainda representa custos mais reduzidos do que os da escola oficial²⁴.

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, embora tendo-se candidatado ano após ano. pertencem aos estratos sociais

²³ 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 a por 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.

²⁴ Dado as "taxas" informais de matrícula e de passagem de ano.

mais desfavorecidos que se vão aproximando das Igrejas no processo de integração na cidade.

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.

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.

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.

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 vontades 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 e que é útil quer para os professores quer para os que pretendem o acesso a uma instituição escolar.

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.

3.5. 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, 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 duma 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 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.

4. A SITUAÇÃO DE MOÇAMBIQUE

A visão recente da realidade Moçambicana no que se refere à educação exige que se reflecta sobre o papel que o Banco Mundial parece desempenhar particularmente na definição da política educacional do estado. Os recursos disponíveis no Ministério da Educação eram, à data do trabalho de campo²⁵ oriundos do Banco Mundial o que permitia o funcionamento do sistema e o pagamento aos professores, promovendo assim o reconhecimento profissional e social dos mesmos.

O Banco Mundial tem vindo a desempenhar um importante papel na definição da Política Educacional em Moçambique, num momento em que o Banco Mundial dá ao

²⁵ De 26.10.97 a 10.11.97.

Ministério da Educação a possibilidade de elaborar um Plano Estratégico para a Educação, desenhado pelo Ministério com o apoio de consultores do Banco Mundial. Com vista à sua aprovação e consequente financiamento pelo BM e pelos dadores internacionais estavam a ser feitos ajustamentos, em finais de 1997 dado que o Governo pretendia que, no mínimo, esse plano objectivasse as condições mínimas do ensino para Moçambique. O ponto de confronto mais importante era a questão do Ensino Técnico- Profissional. O BM não pretendia pagar a formação profissional considerando que deveriam ser as empresas a formar os seus quadros e mesmo que o ensino técnico- profissional deveria ser entregue a privados.

Parece que o Banco Mundial considera que a educação básica é em si um caminho que deve ser percorrido para o desenvolvimento, isto é, um meio para o desenvolvimento. Contudo, a reflexão feita sobre a questão aponta outro percurso que exige uma investigação mais aprofundada:

- o papel que o Banco Mundial, de facto, desempenha é no sentido de encaminhar a economia de Moçambique para uma economia aberta, de mercado; veja-se a instalação de unidades industriais a um ritmo alucinante, particularmente na Matola; por outro lado, verifica-se que as cidades são cada vez mais "brancas", sendo que a população negra vende as chaves das habitações na cidade para conseguir fundos para se instalar no campo.
- Toda a economia gira em função de empresas estrangeiras ou da cooperação bilateral ou multilateral, nomeadamente construção de estradas e mesmo os barcos de pesca estão a ser negociados com privados, caso contrário, as dívidas do estado nos portos de outros países tem como consequência a sua confiscação.
- Quando não é a cooperação estrangeira que funciona no terreno, são as ONG's estrangeiras, em detrimento das ONG's nacionais preteridas em questões de financiamento. Refira-se ainda que em Moçambique há um significativo controle territorial das ONG's, em função da nacionalidade; alguns países definem territórios de intervenção e financiam projectos de ONG's dos seus próprios países para actuarem no terreno (é o caso da cooperação suíça, italiana, francesa, alemã).
- A política educacional do estado não é mais que um instrumento do Banco Mundial para encaminhar a sociedade para uma determinada via de desenvolvimento. Assim, o Banco Mundial só pretende financiar a formação de professores do nível básico e o ensino básico, considerando que deve ser o estado e as empresas que devem financiar o ensino profissional. Assim, as necessidades de formação profissional devem ser ditadas pelas necessidades do mercado de trabalho, numa economia aberta.

É neste sentido que parece interessante confirmar estas hipóteses e procurar indicadores que mostrem o importante actor social que é o Banco Mundial, não como agindo directamente na promoção do desenvolvimento através da promoção da educação, mas através da abertura da economia ao mercado, usando a educação como um instrumento e não como um meio, deixando espaço para a iniciativa privada. Refira-se que não há qualquer controle sobre o ensino privado, por falta de técnicos, embora exista legislação sobre o mesmo desde 1990²⁶. A paz em Moçambique tem atraído um número significativo de dadores internacionais que pretendiam impor ao Ministério da Educação projectos já pré- definidos; em finais do 1997, segundo técnicos do ministério, são as

²⁶ Decreto n° 11/ 90, de 1 de Junho, regulamentado pelo Diploma Ministerial n° 63/ 91, de 26 de Junho e revogado pelo Diploma Ministerial n° 126/ 94 de 5 de Outubro que aprova o novo texto do Regulamento do Ensino Particular.

autoridades moçambicanas que impõem os seus projectos ao Banco e a outras instituições internacionais.

Quando se pretende saber junto de alguns técnicos do ministério o que se passa nas províncias, uns recusam aceitar a existência de autoridades tradicionais ou do próprio poder tradicional, referindo que não conhecem nem reconhecem a sua importância. O que se sabe é que existe um sistema nacional de educação em todo o país e que os professores devem ser formados para exercer as suas funções não tendo sequer em consideração os condicionalismos inerentes à sociedade envolvente quer no contexto dos professores quer no contexto dos alunos. O ministério ou alguns dos seus representantes põem a tónica no processo educativo como meio para resolver todos os males²⁷. Por outro lado, outros reconhecem a existência e a importância das autoridades e do poder tradicional.

Moçambique vive um período posterior à guerra onde se verifica que, quando as estruturas de educação surgem desintegradas do ambiente social, quer implantadas por projectos do BM, da União Europeia ou qualquer outro dador, torna-se extremamente difícil para a população a absorção desse equipamento o que se traduz na dificuldade da sua manutenção e conservação em boas condições durante muito tempo. Exceptuam-se os equipamentos integrados em unidades de apoio social como comunidades religiosas onde as escolas constituem mais um elemento de coesão social. A implantação de equipamentos com o objectivo de servir comunidades como bairros suburbanos, por exemplo ficam sujeitos a processos de degradação muito acelerados. Digamos que se verifica, de forma muito nítida o eterno conflito entre o estado moderno, que necessita de quadros formados para poder impor um determinado modelo de desenvolvimento e a grande maioria da população, pouco, muito pouco letrada, virada para a sua cultura e com dificuldade em se articular com as estruturas e equipamentos que aqui e ali vão aparecendo com o objectivo de os servir mas que, de facto lhes são, quase sempre estranhos e sentidos como inúteis.

Outro dos problemas com que se debate o estado moçambicano é o dos direitos das raparigas, que se traduz no abandono escolar muito elevado após dos ritos de iniciação, já que lá não aprendem nada que seja útil para a sua vida futura, segundo o ponto de vista das famílias. A consciência desta situação, muito arreigada culturalmente levou mesmo à existência no Ministério da Educação de um departamento específico e projectos de desenvolvimento na área da educação, por parte de algumas ONG's que implantam um poço junto à escola, para que as raparigas quando vão à escola, no regresso a casa possam transportar a água, actividade que faz parte das suas responsabilidades familiares.

²⁷ Contudo a presença da tradição é ainda e naturalmente muito forte. Em 1998, na estrada entre Maputo e a cidade da Beira são visíveis as clínicas de medicina tradicional em número bem mais significativo que as de medicina moderna.

5. CONCLUSÕES

Diga-se que o Banco Mundial parece mesmo ser o actor social mais importante no processo de transição societal que se verifica em Moçambique, falando a partir do ponto de vista do estado como promotor de mudança. Para o caso de Angola a avaliação é diferente: 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.

A situação de Angola parece diferente, se se considerar que a dependência da economia angolana do Banco Mundial não é tão importante em termos percentuais e 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 tão 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.

6.BIBLIOGRAFIA

Adler, M., "Luta de Classes e Educação", in A Educação como prática política, Lisboa: Moraes Editores, 1970.

Arruda, M., Uma Educação para as Sociedades Africanas Independentes", Economia e Socialismo, nº 30, 1978, pp. 18- 29.

Bray, M., "Émergence d'une Théorie dans un Domaine d'Étude Nouveau", Perspectives, vol.XXI (4), 1991, pp. 557-572.

Banco Mundial (ed.), L'Éducation en Afrique subsaharienne, Washington, 1988.

Banco Mundial (ed.), Angola- Análise Económica Introdutória, II vol., Luanda: PNUD, 1988.

Beckmann, B., "Whose Democracy? Bourgeois versus Popular Democracy", in: Review of African Political Economy, 45/ 46, 1989, pp. 83- 97.

Carnoy, M. & Samoff, J., Education and Social Transition in the Third World, Princeton: Princeton University Press, 1990.

Charney, C., "Political Power & Social Class in the neo- colonial African State", in: Review of African Political Economy, 38, 1987, pp. 48-65.

Dias, Patrick, "Educação e Desenvolvimento na África Subsahariana- Desajustamentos conceptuais e Logros Ideológicos", Revista Internacional de Estudos Africanos, 12-13, 1990, pp. 263- 320.

Foster, Philippe, "Education and social inequality in Sub- sahara Africa", Journal of Modern African Studies, 18(2), 1980, pp. 201-236.

Giddens, Anthony, "Divisão da Sociedade em classes e transformação social", in: Sociologia, uma breve, porém crítica introdução, Rio de Janeiro: Zahar, 1984, pp. 46- 61.

Giddens, Anthony, "As dimensões da modernidade", Sociologia, Problemas e Práticas, 4, 1988, pp. 237- 251.

Halsey, A.H., "Education Systems and Economy", in: * Martelli & N. Smelser, Economy and Society, Londres+ Nova Deli: Sage, 1990.

Hettne, Björn, Development Theory and the Three Worlds, New York: D.J.Dwyer+ University of Keele+ Longman Scientific & Technical, 1990.

Kabou, Axelle, Et si l'Afrique refusait le Développement ?, Paris : L'Harmattan, 1991.

Lugan, Bernard, Afrique, de la Colonisation Philantropique à la Recolonisation Humanitaire, France : Christian de Bartillat, 1995.

Ministério da Educação de Angola, Gabinete de Estudos e Planeamento, « Situação Educacional em Angola, Ano Lectivo 1996 », Luanda, Agosto 1997. (Texto Policopiado)

Ministério da Educação de Angola, I Projecto de Educação, Estudo, “ 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, 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, I Projecto de Educação, Estudo 4, “ Carta Escolar de Angola, Província de Luanda”, Relatório Final, Luanda, Janeiro 1998. (Texto Policopiado)

Ministério da Educação, 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, « 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, “ 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. Direcção de Planificação. “ Indicadores Educacionais e Efectivos Escolares; Ensino Primário, 1983- 1992”, Maputo, 1994.

Ministério da Educação de Moçambique. Direcção de Planificação. Estatística da Educação. “ Aproveitamento Escolar- 1995”. Maputo, Agosto 1996. (Texto Policopiado)

Ministério da Educação de Moçambique. Plano Estratégico de Educação 1997- 2001. (Texto Policopiado)

Monteiro, Ana Piedade & José, Alexandrino (coord.), “Organizações Não Governamentais; Faces e Contra Faces na Identidade Civil Moçambicana”, Maputo, 1995.

Natziger, E. Wayne, « African Capitalism, state power and economic development », The Journal of Modern African Studies, 28, 1990, pp. 141-150.

República de Angola, “Ante-Projecto de bases do Sistema de Educação”, Luanda, Junho , 1998. (Texto Policopiado)

Rwomire, A. , " Éducation et Développement : Perspectives Africaines », Perspectives, vol.XXII,2(82), 1992, pp.261-274.

Samoff, Joel, « Whose Sector Programme ? Whose Responsibility?» Observations from recent education sector analyses in Africa. Prepared for the Swedish International Development Cooperation Agency. September 1997.

Santos, Américo Ramos dos, « Problemas de Desenvolvimento de Recursos Humanos em África- o caso dos Países Africanos de Expressão Oficial Portuguesa», Economia e Socialismo, (60), 1984, pp. 15- 23.

Santos, Américo Ramos dos, « Ajustamento Estrutural e Desenvolvimento em África», Revista Economia e Sociedade, 2, 1990, pp 179-200.

Schwarz, A., " Mythe et Realité des Bureaucraties Africaines », Canadien Journal of African Studies, 8(2), 1974, pp. 255-284.

UNESCO, Moçambique, Projecto : Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica em Moçambique, 1996- 2001. s/d. (Texto Policopiado)