

OSVALDO ISRAEL SALUMBONGO CASSINELA

**PANORAMA DO SISTEMA EDUCACIONAL DOS PAÍSES AFRICANOS DE
LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA (PALOP) DESDE SUAS INDEPENDÊNCIAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2016

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade Federal
de Viçosa Campus Viçosa

T

Cassinela, Osvaldo Israel Salumbongo, 1988
C345p Panorama do sistema educacional dos países africanos de língua
2016 oficial portuguesa (PALOP) desde suas independências. / Osvaldo
Israel Salumbongo Cassinela. Viçosa, MG, 2016.
xi, 103f. : il. ; 29 cm.

Inclui anexo.

Orientador: Rodrigo Gava.

Dissertação (mestrado) Universidade
Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.9099.

1. Educação e Estado África. 2. Educação – Políticas públicas África.
3. Língua portuguesa Estudo e ensino África. I.
Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Administração e
Contabilidade. Programa de Pós-graduação em Administração. II.
Título.

CDD 22. ed.

OSVALDO ISRAEL SALUMBONGO CASSINELA

**PANORAMA DO SISTEMA EDUCACIONAL DOS PAÍSES AFRICANOS DE
LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA (PALOP) DESDE SUAS INDEPENDÊNCIAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

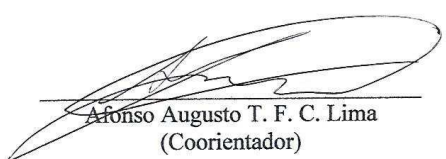
APROVADA: 28 de abril de 2016.



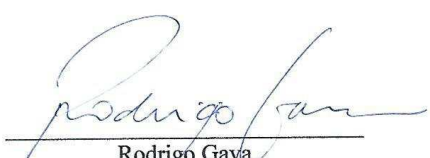
Fernanda Cristina da Silva



Rita Márcia Andrade Vaz de Mello



Afonso Augusto T. F. C. Lima
(Coorientador)



Rodrigo Gava
(Orientador)

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai todo poderoso, que me concedeu a vida e tem guiado meus passos.

A minha família, em especial aos meus pais Domingos Cassinela e Sofia Cassinela. Aos meus irmãos, pelo apoio incondicional. Aos meus sobrinhos e a toda a minha família.

Ao meu orientador, professor Rodrigo Gava, pelos ensinamentos e pelo exemplo profissional. Ao meu coorientador, professor Afonso Augusto Teixeira de Freitas de Carvalho Lima, pela contribuição.

Ao professor Marco Aurélio Marques Ferreira, pela recepção quando da minha chegada ao departamento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração e aos servidores técnico-administrativos do Departamento de Administração e Contabilidade, em especial a Luiza Amélia de Arruda Ladeira e Weliton Rodrigues.

Aos meus colegas do PPGADM – Turma 2014/2016, pelo companheirismo, em especial à colega Cristina Aguiar.

À Universidade Federal de Viçosa, pela oportunidade que me foi concedida.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

BIOGRAFIA

OSVALDO ISRAEL SALUMBONGO CASSINELA, filho de Domingos Cassinela e de Sofia Cassinela, nasceu em Huambo, Angola, aos 18 de outubro de 1988. Iniciou seus estudos na Escola Primária nº 102, na comuna Comandante Vilinga, passando posteriormente pela escola Ndala Candumbo, Comandante Bula. Concluiu o Ensino Médio no Instituto Médio Agrário – Huambo.

Em 2013, graduou-se em Medicina Veterinária pela Universidade José Eduardo dos Santos, na Faculdade de Medicina Veterinária de Huambo.

Em 2014, ingressou no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Viçosa, em nível de Mestrado, na área de concentração em Administração Pública, submetendo-se à defesa de dissertação em março de 2016.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS.....	vi
LISTA DE QUADROS.....	vii
LISTA DE TABELAS.....	viii
LISTA DE SIGLAS.....	ix
RESUMO.....	x
ABSTRACT.....	xi
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	7
2.1 - Política Pública.....	7
2.2 - Formação da agenda.....	9
2.2.1 - Modelo Múltiplos Fluxos de Kingdon.....	10
2.3 - Política Educacional.....	12
2.3.1 - Gestão do Sistema Educacional.....	16
2.3.2 - Sistema Educacional.....	18
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	20
3.1 - Universo da Pesquisa.....	20
3.2 - Caracterização da Pesquisa.....	20
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	24
4.1 - Caracterização dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).....	24
4.2 - ANGOLA: Contexto histórico, político, social e econômico.....	25
4.3 - CABO VERDE: Contexto histórico, político, social e econômico.....	28
4.4 - GUINÉ-BISSAU: Contexto histórico, político, social e econômico.....	30
4.5 - MOÇAMBIQUE: Contexto histórico, político, social e econômico.....	34
4.6 - SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE:.....	36
5. MARCOS/DIRETRIZES INTERNACIONAIS: DELINEAMENTOS REFERENCIAIS PARA OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS NOS PALOP.....	39
5.1. Política Pública nos PALOP no compromisso sobre a “Educação para Todos”.....	42
5.2 - Angola.....	43
5.3 - Cabo Verde.....	45
5.4 - Guiné-Bissau.....	47
5.5 - Moçambique.....	58

5.6 - São Tomé e Príncipe	59
5.7- Medidas adotadas pelos governos dos PALOP a fim de estruturar o Sistema Educacional	50
6. INVESTIMENTOS E ESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL	54
6.1 - Gasto público em educação	56
6.2 - Angola	58
6.3 - Cabo Verde.....	60
6.4 - Guiné-Bissau.....	61
6.5 - Moçambique	63
6.6 - São Tomé e Príncipe	64
6.7 - Panorama do Sistema Financeiro	66
6.8 - Panorama do sistema educacional, avanços, estagnações e retrocessos de cada país para a formação de sua população (Diagnóstico)	69
6.8.1- Angola	69
6.8.2 - Cabo Verde	72
6.8.3 - Guiné-Bissau.....	74
6.8.4 - Moçambique	76
6.8.5 - São Tomé e Príncipe.....	77
7. - Panorama geral da estruturação (Análise conjunta das três categorias)	80
7.1 - Análise “Contexto”	80
7.2 - Análise “Marcos Internacionais sobre a Educação”	81
7.3 - Análise “Investimentos e estrutura do sistema educacional”	82
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 - Ciclo de Políticas Públicas.	8
Figura 2 - Modelo de Múltiplos Fluxos de Kingdon	11
Figura 3 - Variáveis sobre a educação nos PALOP e sua operacionalização	22
Figura 4 - Estrutura de ensino de Angola, Guiné-Bissau e Moçambique	67
Figura 5 - Estrutura de ensino de Cabo Verde	67
Figura 6 - Estrutura de ensino de Moçambique.....	68
Figura 7 - Fatores limitantes a qualidade do Sistema Educacional	85
Figura 8 - Influência das três categorias na formação da agenda	86
Gráfico 1 - Financiamento da educação em Angola	58
Gráfico 2 - Despesas de capital e despesas correntes em Moçambique	62
Gráfico 3 - Grau de Matrículas - Ensino Primário.....	69
Gráfico 4 - Crianças fora do Ensino Educativo	70
Gráfico 5 - Evolução do número de salas de aula no Ensino Primário.....	71
Gráfico 6 - Taxa de transição e Conclusão do Ensino Básico.....	73
Gráfico 7 - Crianças fora do Ensino Educativo 1975-2013	73
Gráfico 8 - Grau de Matrículas – Ensino Primário	76
Gráfico 9 - Grau de Abandono Escolar	77
Gráfico 10 - Taxa de transição do Ensino Primário.....	79
Gráfico 11 - Grau de matrículas	79
Gráfico 12 - Financiamento da educação em relação ao PIB	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Retrospectiva das diretrizes internacionais para a “Educação Para Todos“	15
Quadro 2 - Resumo da pesquisa	23
Quadro 3 - Indicadores Sociais e Econômicos de Angola	23
Quadro 4 - Indicadores Sociais e Econômicos de Cabo Verde	28
Quadro 5 - Indicadores Sociais e Econômicos de Guiné-Bissau.....	30
Quadro 6 - Indicadores Sociais e Econômicos de Moçambique	33
Quadro 7 - Indicadores Sociais e Econômicos de São Tomé e Príncipe	36
Quadro 8 - Proposta dos Governos dos PALOP.....	38
Quadro 9 - Decretos implantados em nível dos PALOP, após independência, a conferências de Jomtien/Tailândia e Marco de Dakar/Senegal.....	42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Financiamento da Educação em Cabo Verde	59
Tabela 2 - Financiamento da Educação em Guiné-Bissau	61
Tabela 3 - Financiamento da educação em Moçambique	62
Tabela 4 - Financiamento da educação em São Tomé e Príncipe	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Democrática Independente
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
DGO	Direção Geral do Orçamento
ECOWAS	Economic Community of West African State
ECV	Escudos Cabo-Verdianos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INE	Instituto Nacional de Estatística
LBD	Lei e Diretrizes de Bases do Sistema de Educação
MEC	Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe
MED	Ministério da Educação de Angola
MINEDU	Ministério da Educação de Cabo Verde
MF	Ministério das Finanças
MLSTPSD	Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe Partido Social Democrata
MPD	Ministério da Planificação e Desenvolvimento
MPLA	Movimento de Libertação de Angola
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico
OGE	Orçamento Geral do Estado
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAIGC	Partido Africano para a Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde
PAICV	Partido Africano para a Independência de Cabo Verde
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PIB	Produto Interno Bruto
RENAMO	Resistência Nacional de Moçambique
SADEC	Southern Africa Development Community
SOE	Subsistema do Orçamento Geral do Estado
UNITA	União Nacional de Independência Total de Angola

RESUMO

CASSINELA, Osvaldo Israel Salumbongo, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2016. **Panorama do Sistema Educacional dos Países Africanos de Língua Oficial portuguesa (PALOP) desde suas independências.** Orientador: Rodrigo Gava. Coorientador: Afonso Augusto Teixeira de Freitas de Carvalho Lima.

A educação é um instrumento fundamental para a melhoria da qualidade de vida do indivíduo e da comunidade na qual está inserido. É necessário que o Estado garanta uma educação igualitária e com qualidade às populações, a fim de qualificar seus recursos humanos e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento. Os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) – ou seja, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe -, após suas independências, vêm dispendendo esforços para melhorar o acesso e a qualidade de ensino para suas populações, que outrora eram privadas desse direito. Porém, a garantia da universalização do ensino se distancia sobremaneira das ações levadas a cabo. Assim, nesse contexto, tem-se como objetivo analisar o sistema de ensino dos PALOP, procurando-se destacar como o contexto histórico, político, econômico e social, bem como as diretrizes internacionais sobre a “Educação para Todos”, influenciaram as políticas adotadas nos sistemas educacionais desses países. Os dados foram obtidos por meio de pesquisa bibliográfica, em documentos e, especificamente, na base de dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Os resultados da pesquisa evidenciaram que, apesar dos progressos no acesso ao ensino, a qualidade deste continua sendo um dos principais constrangimentos verificados no sistema educacional da maioria dos PALOP, uma vez que estes têm enfrentado inúmeros obstáculos resultantes da instabilidade política e econômica, associados à má governança e gestão, bem como a pouca disponibilização de recursos financeiros, com exceção de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, que não foram afetados pela instabilidade política, apresentando, desse modo, melhores indicadores quanto à universalização e à qualidade do ensino. Entende-se que esses obstáculos à efetivação da qualidade de ensino devem ser ultrapassados, ratificando os planos e ações implementados até então e elaborando outros. Além disso, devem-se elevar também os investimentos financeiros, a fim de responder às demandas existentes no sistema de ensino.

ABSTRACT

CASSINELA, Osvaldo Israel Salumbongo, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2016. **Panorama of the Educational System of Countries Official Portuguese African (PALOP) from its Independence.** Adviser: Rodrigo Gava. Co-adviser: Afonso Augusto Teixeira de Freitas de Carvalho Lima.

Education is a key tool for improving the quality of life of the individual and the community in which it is inserted. It is necessary for the State to ensure an equal education and quality to the population, in order to qualify its human resources and thus promote development. African Countries of Portuguese Official Language (PALOP) - namely, Angola, Cape Verde, Guinea-Bissau, Mozambique and Sao Tome and Principe - after their independence, have been expending efforts to improve access and quality education for their populations who once were deprived of this right. However, ensuring universal education is greatly distance the actions taken. Thus, in this context, one has to analyze the PALOP education system, seeking to highlight as the historical, political, economic and social context, as well as international guidelines on the "Education for All", they influenced the policies adopted in the educational systems of these countries. Data were obtained by means of literature, documents, and specifically in the database of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCdoc). The survey results showed that, despite progress in access to education, the quality of this remains one of the main constraints observed in the educational system of most PALOP, since they have faced numerous obstacles resulting from political and economic instability, coupled with the poor governance and management as well as the low availability of financial resources, with the exception of Cape Verde and Sao Tome and Principe, which were not affected by political instability, presenting thus the best indicators as to the universalization and quality of education. It is understood that these obstacles to effect the quality of education must be overcome, confirming the plans and actions implemented until then and developing others. In addition, one should also raise the financial investments in order to meet the demands existing in the education system.

INTRODUÇÃO

A educação exerce um papel fundamental na transformação social. Foi sempre considerada a chave para o progresso individual e social, uma vez que é notório o impulso gerado por ela na qualificação humana e, conseqüentemente, no desenvolvimento de um país (EMEDIATO, 1978). O desenvolvimento sempre demandou pesquisas sobre a contribuição da educação para o desenvolvimento, mas este é difícil de ser mensurado; uma vez que os progressos advindos da educação não são vistos em curto prazo, mas sim em longo prazo.

Foi na primeira metade do século passado que a educação atraiu a atenção de políticos, economistas e organismos internacionais em todo mundo. Havendo, nesse período, alguns acontecimentos relacionados aos direitos humanos e ao ensino como a declaração das Nações Unidas em 1948, a educação como um direito básico para todas as pessoas. A educação passou a ser vista como um direito fundamental (direito humano) tendo em conta a positivação desse direito, com implicação na questão da obrigatoriedade do ensino para todos, sobretudo para as crianças, o que permitiu um olhar mais atento sobre o tipo de ensino que se queria ministrar (EMEDIATO, 1978).

A educação é também considerada um instrumento que exerce influência no crescimento econômico e na mobilidade pessoal. Assim, os indivíduos podem obter vantagens e ainda melhorar a comunidade na qual se inserem (EMEDIATO, 1978).

Formando o núcleo central do sistema de bem-estar social, onde se viabilizam as demais condições da vida política e decorrentes decisões no âmbito econômico, a educação posiciona-se como uma responsabilidade primordial do poder público (ABRAHÃO, 2005). Não obstante, organizar a estrutura que sustenta as condições da oferta educacional consome significativos recursos públicos sem um imediato retorno, como é comum em outras dinâmicas de investimentos mercadológicos.

O Banco Mundial atribui a responsabilidade pela perpetuação da pobreza à falta de acesso à educação, sendo o desenvolvimento de uma região ou país a isso condicionado (BUENO; FIGUEIREDO, 2012). Logo, não existe evolução de um país sem o desenvolvimento pleno de seus cidadãos. Se as pessoas não se desenvolvem, isso terá implicações diretas no desenvolvimento do país (que, obviamente, não se desenvolverá também) (RAFAEL, 2011).

Nesse contexto, a capacidade de um país modernizar-se econômica e socialmente e

de combater a pobreza aparece claramente associada à qualificação dos seus recursos humanos e aos programas realizados no campo das políticas educacionais, além da formação técnica profissional, como mostram países como Coreia do Sul e Singapura (PNUD, 2011).

A título de exemplo, a Coreia do Sul, a até 50 anos atrás, era considerada um dos países mais pobres do mundo, tendo sido seu PIB *per capita* comparado com os dos países mais pobres da Ásia e da África. Em 2013, no entanto, seu PIB *per capita* foi seis vezes o da Índia e quase três vezes o do Brasil, devido aos investimentos que se fizeram no sistema educacional com a finalidade de aprimorar a base do conhecimento e do crescimento intelectual (BIER; LIZÁRRAGA, Sd). O exemplo da Coreia do Sul demonstra que a educação aumenta a produtividade dos trabalhadores e a habilidade no desenvolvimento da ciência e tecnologia, facilitando a absorção destas e, com isso, contribuindo para o desenvolvimento do país.

De uma forma geral, a literatura reconhece a existência de uma inter-relação entre os níveis de educacionais e o desenvolvimento de um país, uma vez que a qualificação da população permite gerar acréscimos tanto no crescimento do PIB quanto na eliminação do desemprego e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade de vida (CALEIRO, Sd). No entanto, para isso, é importante que a educação se configure como base para a organização social, organizada de acordo com a realidade de cada país, ao passo em que capta e reflete os valores culturais de seu povo. Nisso observa-se a importância de que cada país tenha uma forte estrutura educacional, cujos reflexos virão da formação de seu quadro legal.

Entretanto, as novas estratégias de investimento e de organização da produção na área do conhecimento têm alterado a dinâmica do crescimento econômico nas várias regiões do planeta, ocasionando disparidades entre diferentes territórios (países e regiões), mas também fazendo com que prosperidade e escassez convivam lado a lado dentro de um mesmo país, tendo em vista que a desigualdade produz um efeito diferente entre as pessoas de um mesmo território. Por mais que haja melhorias em valores médios nas condições de vida da população mundial, assiste-se ao aprofundamento das desigualdades entre pobres e ricos (PNUD, 2014). Porém, acredita-se que a educação e a qualificação profissional serão condições para a coesão social, desde que a distribuição equitativa das oportunidades seja um compromisso político mais amplo e profundo. Ademais, o desleixo em relação à estruturação da educação fragiliza as condições indispensáveis ao desenvolvimento, já que, além de fundamental à produtividade do trabalho, sustenta a participação dos cidadãos e a

justiça social (PNUD, 2014).

Assim, ao considerar-se a educação no cenário de países menos desenvolvidos, dentre os quais encontram-se os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), ou seja, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, nota-se que o direito ao ensino, apesar de figurar dentre os compromissos constitucionais, encontra-se imerso em uma cultura política marcada pelo desprezo aos direitos humanos, ficando, muitas vezes, reduzido à qualificação utilitarista da ocupação de postos no mercado de trabalho (GENTILI, 2009). Em outro sentido, toma-se aqui como referência o “direito à educação como um direito humano fundamental, base para a construção de sociedades mais justas e igualitárias” (GENTILI, 2009, p. 1059).

Entretanto, para que se compreenda o sistema educacional dos PALOP, necessita-se destacar o contexto histórico desses países e o propósito assumido em suas agendas econômicas e sociais no período pós-independência, tendo em consideração os compromissos mundiais sobre a “Educação para Todos”. O ideário político que vem moldando o sistema educacional nos PALOP ao longo dos anos é reflexo dos princípios consignados em suas Constituições ao longo dos anos. Assim, podemos evidenciar três períodos de importantes modificações nos sistemas de ensino nos PALOP, quais sejam: 1910-1975 – Período colonial – população nativa excluída do ensino; 1975-1990 – Educação e equidade social; 1990 em diante – educação e democracia.

O Período colonial foi marcado pela restrição do ensino à maioria da população, uma vez que, naquele período, as populações nativas eram consideradas como máquinas (forças de trabalho), não havendo interesse em melhorar sua integridade intelectual. No segundo período de referência, em relação à educação e a equidade, logo após a independência, os PALOP priorizaram a massificação do ensino para toda a sua população, mesmo para aqueles em idade irregular para frequentar o ensino. O último período de referência marca a década de 90, em que os Estados adotam um novo regime político pluripartidário, sendo o anterior a este monopartidário (partido único absolutista. Todos os deputados eleitos eram, naturalmente, de um único partido com existência legal), de modo a sustentar o ensino em bases democráticas e pluripartidárias, respeitando os outros e suas ideias.

Tais períodos foram contemplados por reformas no campo educacional, levadas a cabo ao longo dos anos. Essas reformas sustentam-se no âmbito de iniciativas do Estado, mediante o estabelecimento de metas e ações claras, recorrentes a todas as instâncias

políticas para apoiá-las. Assim, são estimuladas políticas em relação a processos de ensino e aprendizagem das instituições escolares, mobilizando recursos humanos e financeiros e dando suporte às mudanças propostas (KRASILCHIK, 2000).

Toda reforma educacional tem como propósito buscar um novo padrão de gestão na atuação dos sistemas, bem como das instituições de ensino (FREITAS, Sd). No que concerne a reformas no campo educacional, são previstas mudanças nas Leis, na organização, na cultura, nas rotinas de trabalho, bem como no comportamento da Administração Pública, com a finalidade de aumento da eficiência e do atendimento das situações demandadas pelas populações no sistema de ensino.

No começo da década de 1990 e nos anos seguintes, vários acontecimentos marcaram o contexto dos processos de reformas no campo educacional nos PALOP. A Conferência Mundial de “Educação para Todos” foi a primeira, ocorrida na Tailândia, em 1990. Foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO; pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; pelo Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF; pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, que atuou como copatrocinador. A referida conferência teve como finalidade gerar um contexto sobre a educação e orientar novas políticas educacionais a fim de fortalecer o acesso e a qualidade no ensino, sobretudo em nível básico, buscando satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizagem (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990).

O segundo Marco foi estabelecido em Dakar/Senegal em 2000, ficando conhecido como Marco de Dakar sobre a “Educação para Todos”. Tinha como propósito averiguar os progressos que se deram desde a década de 1990 até 2000 e implementar outras novas políticas educacionais até 2015, a fim de tornar universal o acesso ao ensino (MARCO DE DAKAR, 2000).

Nesse contexto, várias políticas e reformas têm sido implementadas nos sistemas de ensino, levando os PALOP a buscarem avanços no setor educacional, mesmo apresentando estágios diferentes de desenvolvimento. A principal atenção volta-se para o ensino básico, onde esforços recentes levaram a maioria dos países do grupo dos PALOP a aumentarem o número de classes do ensino primário. A qualidade, a equidade no acesso à educação pelos diferentes grupos populacionais e os resultados, em termos de aprendizagem, continuam sendo desafios para os tomadores de decisões políticas nesses países (FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, 2007). Não obstante, Cabo Verde e Moçambique, têm

centrado atenção nos outros níveis de ensino, como o médio e o superior. Cabo Verde, por exemplo, começou a implementar reformas no ensino secundário, por mais que importantes desafios permanecem ainda no ensino básico devido ao baixo desempenho escolar, como as elevadas taxas de reprovação, de abandono e de insucesso escolar, realidade que marca a maioria dos PALOP.

Considerando a importância da educação para a promoção das demais políticas voltadas ao desenvolvimento, seja no sentido de qualificar a mão de obra em diferentes áreas ou no que se refere aos acréscimos de conhecimentos para a formação cidadã, entende-se o momento como de elevada importância para se questionar sobre as iniciativas no âmbito educacional. Assim, propõe-se o seguinte problema de pesquisa: **Como o contexto histórico, político e socioeconômico, bem como as duas diretrizes institucionais internacionais sobre a “Educação para Todos” influenciaram as mudanças nos sistemas educacionais dos PALOP?** Pretende-se, portanto, analisar o panorama do sistema educacional desses países, averiguando seus avanços para a estruturação do mais importante pilar da organização ou recuperação de um país: a educação de seu povo.

Têm-se como objetivos específicos:

- a. Caracterizar o contexto histórico, político socioeconômico dos PALOP;
- b. Analisar como as diretrizes internacionais sobre a “Educação para Todos” direcionaram a agenda dos governos no setor educacional;
- c. Descrever os investimentos e respectivas aplicações no processo de ensino e caracterizar a estrutura educacional, buscando destacar avanços, estagnações e retrocessos para a formação de sua população.

A motivação para a realização deste estudo deriva, em parte, das origens do autor da pesquisa, que é de nacionalidade angolana, encontrando-se inserido no contexto dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Identifica-se, portanto, com suas realidades socioculturais e com as relações que se estabelecem quanto às dinâmicas políticas e, especialmente, no contexto de carências que marcam os PALOP. Mas, além disso, também acredita-se que o resgate dos principais acontecimentos e diretrizes que vêm marcando as políticas educacionais dos PALOP, após se tornarem independentes em busca de um ensino universal e de qualidade para todos os cidadãos, tem relevância em proporcionar à sociedade informações dos avanços, desafios e perspectivas futuras que os

sistemas de ensino vêm transpondo, de modo a salvaguardar os direitos fundamentais de ensino e aprendizagem, dos quais a maioria da população outrora (até 1975) era privada. O principal desafio que se coloca é tornar o ensino cada vez mais relevante nos PALOP, visando garantir a promoção do desenvolvimento intelectual do seu povo e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida das comunidades, dentro do espírito da preservação da unidade nacional e supranacional.

O que se pretende ao fim desta pesquisa é oferecer subsídios para a reflexão de estudiosos, de formuladores de políticas públicas e de administradores públicos dos PALOP sobre um quadro geral da realidade do sistema educacional, sobretudo quanto ao ensino básico, ao apontar como diferentes elementos podem influenciar a mudança nas políticas, servindo, ainda, como referência para pesquisas futuras.

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Políticas públicas

A política pública surge como uma forma de equacionar problemas sociais e econômicos, de maneira a promover o desenvolvimento de um país (SABATIER, 1993). A área de políticas públicas contou com quatro grandes “pais” fundadores: Laswell, Simon, Lindblom e Easton (SOUZA, 2006).

Laswell (1936) faz menção à expressão *policy analysis* (análise de política pública) na década de 1930, de modo a conciliar o conhecimento científico/acadêmico e as políticas dos governos. Simon (1957) faz uma abordagem baseada na racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), enquanto Lindblom (1959; 1979) faz referência ao racionalismo de Laswell e Simon, incorporando outras variáveis à formulação e análises de políticas, como o sufrágio eleitoral das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse. Já Easton (1965) faz menção sobre políticas públicas e sua relação entre formulação, resultados e o ambiente (SOUZA, 2006).

Dentre as inúmeras definições de políticas públicas, não há uma única e melhor; porém, na maioria dos casos, elas têm como finalidade solucionar problemas que afetam a sociedade. Segundo Saravia e Ferrarezi (2006), as políticas públicas são um conjunto de decisões que se destinam a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, a fim de moldar uma realidade de um ou vários setores da vida social, através da definição de estratégias e alocando recursos necessários para atingir os objetivos definidos.

Para Souza (2006), as políticas públicas são um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas que assolam a sociedade. Nesse contexto, uma política pública deve ao menos ter um fluxo de informações em relação a um objetivo, que visa atender as necessidades da sociedade.

O poder público procura antecipar necessidades ao planejar e implementar ações que criem condições estruturais de desenvolvimento socioeconômico de um país (SILVA, 2009). De acordo com Rua (2009):

As políticas públicas compreendem o conjunto de decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores. É necessário distinguir entre política pública e decisão política. Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando - em maior ou menor grau - uma certa

adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis (RUA, 2009, p.130).

Desse modo, entende-se que, para se ter uma política pública, é necessária a existência de um problema de caráter público, que afeta o bem comum de uma determinada comunidade; e que este mereça uma análise política, a fim de se evidenciar uma decisão. Para a análise de políticas públicas, tem-se a abordagem de seu ciclo, que consiste em um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política em fases sequenciais e interdependentes (KINGDON, 1995).

Segundo Souza (2003), o processo de formulação de políticas públicas, também chamado de ciclo das políticas públicas, apresenta cinco fases: Formação da Agenda; Formulação de Políticas; Processo de Tomada de Decisão; Implementação e; Avaliação.

A formação da agenda corresponde à inclusão de uma determinada demanda ou necessidade na lista de prioridades do poder público. A formulação consiste na preparação da política quando analisa-se o problema, levantando-se as possíveis alternativas para a sua solução. Tomada de decisão é a seleção entre as ações alternativas consideradas mais convenientes, definindo-se seu quadro jurídico, administrativo e financeiro. Já a implementação é o conjunto de ações realizadas por indivíduos ou grupo de pessoas com vista à consecução de objetivos estabelecidos anteriormente sobre políticas públicas. Finalmente, a avaliação consiste na supervisão da execução de uma atividade, a fim de realizar correções e alcançar os objetivos traçados (CAPELLA, 2005). A figura abaixo ilustra a configuração do ciclo de políticas públicas.

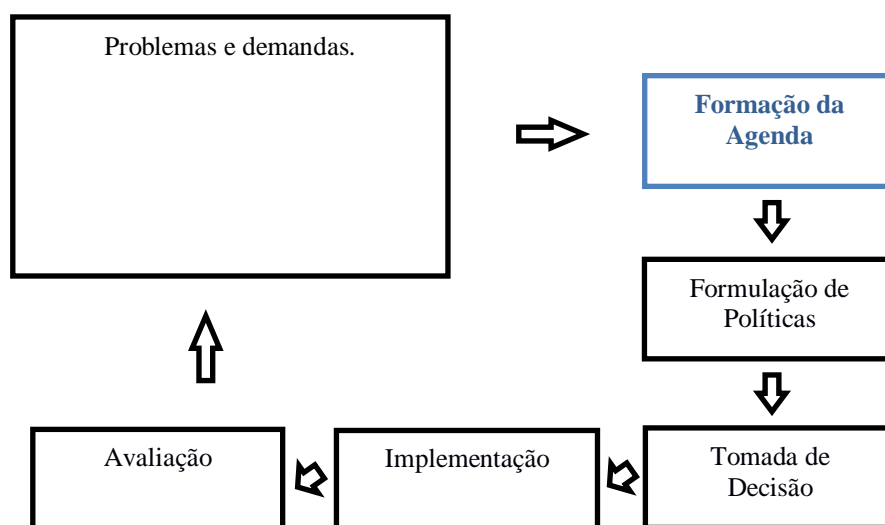


Figura 1 - Ciclo de Políticas Públicas

Fonte: Adaptado pelo autor (2015) a partir de Jannuziz (2010).

Na prática, as fases se interligam de tal forma que essa separação se dá apenas no sentido de facilitar a compreensão do processo; portanto, não há como dizer que a avaliação sempre surge como última fase a ser implementada em um determinado programa ou política. A principal contribuição da ideia do ciclo é a possibilidade de percepção de que existem diferentes momentos no processo de construção de uma política, apontando-se para a necessidade de se reconhecer as especificidades de cada um desses momentos, possibilitando maior conhecimento e intervenção sobre o processo político (BAPTISTA; RESENDE, 2011).

Pretende-se focar, primeiramente, na formação da agenda, para buscar evidências que permitam compreender como as demandas passam a ser vistas pelos formuladores de políticas públicas, de modo responder a uma determinada necessidade social, sobretudo no setor educacional dos PALOP. Com isso, espera-se entender como ocorrem/o que leva a mudanças nas políticas. Ressaltam-se, aqui, os indicadores de analfabetismo evidenciados na década de 1970, após a independência, como importantes para que se revele a dimensão do problema, o que influencia na formação da agenda pública do setor educacional desses países.

2.2 Formação da agenda

A gênese de uma política pública exige o reconhecimento de um problema. Inúmeros problemas provenientes de diversos pontos sociais, afetando um menor ou maior grupo de pessoas, são direcionados pelos governos em busca de atenção e soluções (KINGDON, 1995). O processo pelo qual problemas, alternativas e soluções ganham notoriedade por parte da sociedade e governantes denomina-se agenda (BIRKLAND, 2001). Segundo Costa (2008) *apud* Lowi (1972), os problemas ganham notoriedade através do modo como são enxergados: urgentes ou rotineiros, novos ou recentes, com impactos em longo ou em curto prazo, além de seu impacto socioeconômico como um todo.

Na mesma linha de pensamento, Subirats (2008) *apud* Garraud (1990, p. 20) apontam três condições primordiais para que um problema torne-se público: i) uma demanda que surge de grupos sociais determinados; ii) desenvolvimento de um debate público; e iii) o conflito entre os grupos sociais organizados com as autoridades políticas.

Quando um problema desperta a atenção da sociedade e dos governantes, passando a fazer parte da agenda, pode tomar a forma de programa de governo, plano orçamentário,

estatuto partidário (SECHI, 2013). Todavia, uma questão pode entrar na agenda e outras, descartadas, o que não significa que uma questão que passou a fazer parte da agenda será obrigatoriamente implementada posteriormente (KINGDON, 1995). Ademais, a falta de vontade política e a pressão popular fazem com que os problemas sejam abafados (permanecem por muito tempo ou não chegam a entrar na agenda) (SUBIRATS et al, 2008).

Segundo Kingdon (1995), uma coisa é uma situação percebida que não desperta uma ação, necessariamente. Porém, quando as questões chamam a atenção dos participantes de um processo decisório, transformam-se em problemas, que despertam a ação através de três mecanismos: a) indicadores - custos de um programa, taxas de mortalidade infantil, variações na folha de pagamento de servidores; b) eventos, crises e símbolos; c) *feedback* das ações governamentais. Nesse contexto, a resposta dos formuladores de políticas públicas dependerá de como eles visualizam e interpretam uma realidade em um determinado contexto (CAPELA, 2005).

Conforme Capella (2005) dois modelos foram desenvolvidos na área de políticas públicas para facilitar o entendimento da formulação das agendas governamentais: o Modelo de Múltiplos Fluxos (*Multiple Streams Model*), desenvolvido por John Kingdon (2003) e o Modelo de Equilíbrio Pontuado (*Punctuated Equilibrium Model*), de Frank Baumgartner e Brian Jones (1993). Neste trabalho, focar-se-á no modelo proposto por Kingdon.

2.2.1 Modelo de Múltiplos Fluxos

Esse modelo busca explicar como as políticas são elaboradas, considerando-se o ciclo de formação da política pública, as fases de formação da agenda e a tomada de decisão. Procura-se, assim, abordar porque alguns problemas entram na agenda e, posteriormente, são traduzidos em políticas concretas e outros não (CAPELA, 2005).

Kingdon considera que as políticas públicas são formadas por quatro processos: i) a elaboração da agenda política; ii) o estabelecimento de alternativas; iii) a escolha dominante entre as alternativas e iv) a implementação da decisão. Em seu modelo de múltiplos fluxos, Kingdon tem seu foco nos dois primeiros processos, aos quais chama “processos pré-decisórios”: a formação da agenda (*agenda-setting*) e a especificação de alternativas (*policy formulation*) (SUBIRATS, 2008). O modelo de múltiplos fluxos consiste na interação de três fluxos, permitindo que as janelas de oportunidade sejam

abertas, a fim de que se submetam às propostas. Tal modelo foi construído inicialmente para analisar políticas públicas nas áreas de saúde e transportes públicos no governo norte-americano, tornando-se referência para estudos direcionados à análise da formulação de políticas governamentais (SUBIRATS, 2008). Os fluxos interagem de maneira a permitir a abertura das janelas de oportunidade, como pode ser observado na figura a seguir.

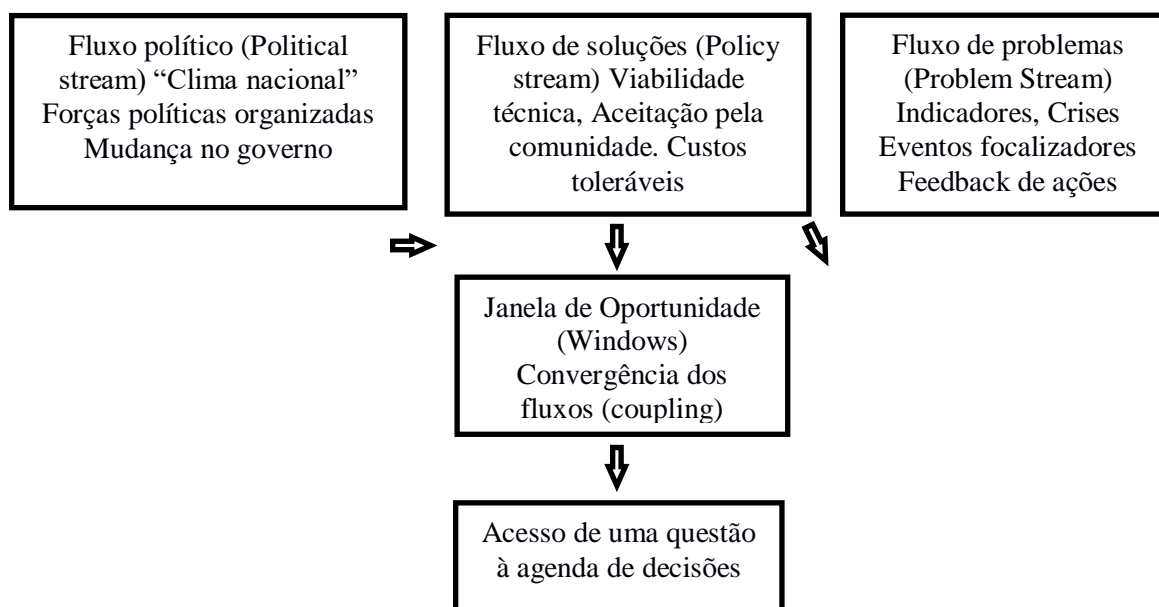


Figura 2 - O modelo dos múltiplos fluxos de Kingdon
Fonte: Capela (2005).

No primeiro fluxo – problema, analisa-se como as questões passam a ser consideradas como problemas e por que alguns problemas passam a ocupar a agenda governamental e outros não. Kingdon não descarta o pressuposto de que a sociedade e os governantes terão como foco aqueles problemas potenciais, ignorando outros. O segundo fluxo – Soluções e Alternativas (policy stream) – representa o conjunto de alternativas e soluções para dar resposta aos problemas. Kingdon explica esse fluxo fazendo analogia ao processo biológico de seleção natural, mencionando que as alternativas e soluções algumas vezes sobrevivem intactas, enquanto outras confrontam-se e unem-se a outras novas propostas; outras, ainda, são descartadas. E, finalmente, o terceiro fluxo – política – é composto pela política adotada. O fluxo político segue sua própria regra e dinâmica, independentemente do reconhecimento de um problema ou uma solução. Neste fluxo, três elementos exercem influência sobre a agenda governamental: o humor nacional, o fluxo político e as mudanças no próprio governo (CAPELLA, 2005).

Em momentos críticos, os fluxos convergem uns aos outros; e é nesse momento que

ocorrem as mudanças na agenda. A integração dos três fluxos, problemas, alternativas e políticas abrirão as janelas de oportunidades para que os empreendedores possam evidenciar suas propostas. Os empreendedores de políticas interligam as alternativas e soluções aos problemas, sendo que tais soluções, juntamente com as propostas decorrentes dos momentos políticos, influenciam na convergência dos fluxos, de modo a aproveitar as oportunidades (KINGDON, 2003).

No entanto, as janelas de oportunidade não permanecem abertas por muito tempo. São efêmeras e transitórias. Assim, as propostas perdem a oportunidade de passarem para agenda quando há a separação entre um dos fluxos e os demais. Assim, a janela fecha-se após a tomada de uma decisão, seja, pelo fracasso de determinada solução, visibilidade da questão ou mudança do pessoal envolvido (KINGDON, 2003). Ademais, as janelas de oportunidades derivam de vários fatores, como alterações sazonais, mudanças de governos, reavaliações de programas; mudanças na liderança no congresso, crises, resultados inesperados em processos rotineiros, entre outros (CAPELA, 2005).

Esse modelo reserva grande destaque as dinâmicas das ideias no processo político, uma vez que apresenta ferramentas importantes no processo de formulação de políticas (SUBIRATS et al, 2008). Todavia, o processo de formação da agenda delinea um conjunto de questões possíveis a um conjunto menor, de modo a se tornarem o foco da atenção. Existe uma série de questões que são analisadas pelos governos com certa atenção, variando conforme o setor (KINGDON, 1995).

No caso específico da política educacional dos PALOP, as elevadas taxas de analfabetismo verificadas logo após a independência chamaram a atenção da sociedade civil, bem como dos governantes, de modo a responder à situação desfavorável da realidade do sistema de ensino àquela altura, uma vez que tais indicadores desfavoráveis geravam repercussões negativas em todos os campos socioeconômicos dos países.

2.3 Política educacional

O reconhecimento do poder da educação em transformar as condições de vida dos cidadãos e da comunidade na qual estão inseridos tem levado às instâncias governamentais, ao poder econômico e aos demais segmentos da sociedade, bem como às instituições educativas, o questionamento sobre a utilidade do conhecimento que as escolas proporcionam aos alunos (VARELA, 2011). Segundo Pacheco (2001 *apud* Varela, 2011), toda política educativa tem como base o questionamento daquilo que serão os futuros

alunos formados, ao longo de um período letivo, o que importa considerar qual conhecimento se quer, se é importante, válido e essencial, e que deve ser ensinado nas instituições de ensino.

As políticas educacionais expressam a multiplicidade e a diversidade das políticas educativas num determinado período histórico. Todavia, cada sistema educativo é reflexo de uma determinada política educativa, a qual tende a apresentar delineamentos específicos de acordo com as concepções teóricas, políticas e ideológicas em que se apoiam os seus agentes públicos. Nesse contexto, Pacheco (2005, p. 58) *apud* Varela (2011) refere:

Uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação, é o resultado de múltiplas influências em interações provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto sociocultural onde se situa o sistema educativo considerado.

Assim, as políticas educacionais vêm a ser um conjunto de metas e planos que as entidades governamentais de um país levam a cabo para dar resposta a determinada demanda, em determinado período de tempo e nível de ensino (VIERA, 2000). Ao utilizar-se tal expressão (política educacional), relacionam-se aspectos de como agir e fazer, sobretudo com ações governamentais, que são pensadas e aplicadas no sistema educacional.

Toda política educacional tem como finalidade moldar ou provocar transformações significativas em um determinado contexto educativo. Tais transformações podem ter várias denominações, como reforma, inovação, revisões, mudanças, entre outros (VARELA, 2011). Nesse sentido, a política educacional pode ser encarada como uma transformação do sistema de ensino de um país quanto a estratégias, objetivos e princípios, nos quais se introduz algo novo. Na mesma linha de pensamento, Shiroma (2004) expõe que uma política educativa contribui tanto para elaborar uma nova meta quanto para reproduzir a transformação de uma já existente. Ela pode ser entendida como ponto de partida para dar resposta a uma determinada demanda social em determinado contexto.

Assim, a mesma política educativa pode servir ou não a um determinado contexto cultural, econômico, social, temporal e espacial (MARTINS, 1993). Todavia, a ela exerce função específica, tendo autonomia relativa para se modificar e ajustar-se de acordo com o contexto e com o meio em que está inserida, revelando-se em cada época histórica, em cada contexto e em cada momento da organização dos seres humanos.

Portanto, se a reforma educativa implica a prescrição de mudanças, “nem toda mudança termina numa inovação” (PACHECO, 2001). Fernandes (2000, p. 23) faz

distinção entre mudanças e inovação, colocando:

O conceito de mudança aparece frequentemente associado ao de evolução gradual, sendo utilizado para referir-se às alterações provocadas por agentes internos ou externos, concretizadas de forma progressiva, enquanto o de inovação educativa é utilizado para assinalar a ruptura com situações ou práticas anteriores.

Diante disso, Varela (2011) menciona que nem sempre as transformações que ocorrem nos sistemas de ensino, em particular nas reformas educativas, atingem os resultados esperados, uma vez que dependem da complexidade do problema, cuja solução, em alguns casos, é difícil de ser concebida e praticada. Todavia, as políticas educativas são articuladas e viabilizadas por meio da ação do Estado, dando suporte e agindo por meio dele (DUSO; SUDBRACK, 2010). Portanto, uma política educacional surge a partir de uma demanda, afetando determinada sociedade em contexto educativo, sendo então agendada e formulada, problematizando o tema em questão. A concretização dessa medida requer a intervenção do Estado, que deve ser agente coordenador do processo e da solução do problema em questão (DUSO; SUDBRACK, 2010). O Estado é, então, o órgão responsável pela formulação e implementação de programas que satisfaçam as demandas sociais ou econômicas.

A seguir, mencionam-se os tratados internacionais que se deram no final do século XIX e início do século XX, para dar resposta às exigências educacionais e garantir a “Educação para Todos” a nível mundial, consignadas ao acesso, à universalização e à qualidade do ensino, com ênfase na educação básica.

Quadro 1- Retrospectiva dos tratados internacionais para a “Educação Para Todos”.

Data	Tratados Internacionais	Contexto
1948	As Nações Unidas proclamam a Declaração Universal dos Direitos Humanos	A educação é declarada um direito básico de todas as pessoas
1959	É aprovada a Declaração sobre os Direitos da Criança	A educação é declarada um direito de todas as crianças
1966	Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial	Proclama o direito de todos os seres humanos à educação, independentemente da raça ou etnia.
1981	Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher	Eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres e a igualdade de direitos no domínio da educação
1990	A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia.	Todas as pessoas, crianças, jovens e adultos, devem ter oportunidades na esfera da educação, para satisfazerem suas necessidades básicas de aprendizagem.
1993	Cimeira da Educação E-9, os Governos dos nove países mais populosos prometeram assegurar o acesso universal ao ensino primário.	Reduzir significativamente o analfabetismo nos seus respectivos países até o ano 2000.
1996	Afirmção de Amã, aprovada na Reunião do Fórum Consultivo Internacional sobre Educação para Todos.	Intensificação dos esforços para alcançar os objetivos de Educação para Todos fixados em 1990.
1996	O relatório apresentado pela Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI	UNESCO promove uma abordagem holística da educação que consiste em quatro “pilares”: aprender para saber, aprender para fazer, aprender para ser, e aprender para viver com os outros.
2000	O Quadro de Ação de Dakar, aprovado no Fórum Mundial sobre Educação (26-28 de Abril de 2000, Dakar, Senegal).	Obriga os Governos a alcançar o ensino básico de qualidade para todos até 2015.

Fonte: Adaptado pelo autor (2015) a partir de Annan (2000).

Falar de direitos humanos é falar em educação, visto que é através dela que se permite a transmissão de conhecimentos, de saberes, de hábitos, de comportamentos da vida, de padrões culturais e de diferentes atitudes face ao mundo, permitindo gerar uma consciência cívica e humanística, de modo a preservar a cidadania e a identidade cultural de um povo, promovendo a qualificação necessária para se organizar o desenvolvimento de um país (SILVA, 2004). Em sociedades em desenvolvimento, a educação surge como meio de promoção da paz, da tolerância e do respeito pelos direitos humanos. É também por meio dela que se formam indivíduos conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de se assumirem como agentes transformadores de uma ordem social desigual.

Assim, a educação é peça fundamental à promoção da cidadania, formadora de consciência, estimuladora da participação das pessoas nos espaços de decisões políticas, na

busca da inserção no mundo de trabalho e na formação das vozes que influenciam nas escolhas de desenvolvimento. Como aponta Monteiro (2003), sobre o direito à educação sem restrição:

O direito à educação é um direito de todos, sem discriminação alguma e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício. É um direito da criança e do adulto, da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação. É um direito dos brancos, dos pretos, dos mestiços e dos amarelos, dos pobres e dos ricos, dos emigrantes, dos refugiados, dos presos etc. É um direito das populações indígenas e de todas as minorias e, para isso, deve estar consignado em todos os países (MONTEIRO, 2003, p. 769).

Inúmeros são os documentos de caráter internacional assinados por vários países, que reconhecem e garantem o acesso à educação como um direito para todos, sobretudo para aqueles que se encontram em maior desvantagem (CURY, 2002). Coletivamente, a educação é, em si mesma, produtora de cidadania, ao criar cidadãos mais informados e conscientes dos seus direitos e deveres e ao reforçar a sua voz na sociedade, bem como geradora de crescimento econômico, favorecendo a criação de uma força de trabalho dinâmica e produtiva, com um papel ativo no desenvolvimento das suas comunidades e países (CURY, 2002).

2.3.1 Gasto público em educação

Atualmente, a sociedade vem prestando atenção na alocação dos recursos públicos nas funções desempenhadas pelo Estado. O contributo imensurável que a educação presta para o desenvolvimento – seja econômico ou social – de uma sociedade tem relação com alocação dos recursos públicos nesse setor (FONSECA; FERREIRA, 2009 *apud* SOUZA et al, 2013).

A qualidade do ensino tem relação com o desenvolvimento, uma vez que é através dela que o indivíduo adquire conhecimentos e habilidades cognitivas, de modo a interagir com a comunidade na qual está inserido e responder às demandas advindas do cotidiano (SOUZA et al, 2013). Na mesma linha de pensamento, Morales et al (2003) apontam que, devido a uma economia globalizada e aos desafios em termos de competitividade, a educação é vista como elemento fundamental para responder a determinadas demandas. Nesse quesito, as despesas em educação devem ser consideradas como um elemento primordial e uma ferramenta para a gestão eficiente, oportuna e equilibrada das políticas, para dar resposta às necessidades existentes. Os recursos públicos devem, dessa forma, ser utilizados de maneira a seguir os princípios de eficiência, eficácia e efetividade, já que,

quando estes são mal utilizados, trazem consigo desequilíbrios para qualquer política pública (SOUZA et al, 2013). De acordo com as normas legais vigentes nos PALOP, o Estado é o principal interveniente das despesas para o setor educacional, garantindo o direito à educação de todos os cidadãos, independentemente de sua etnia ou religião; de forma gratuita, equitativa e obrigatória, sobretudo no ensino básico, que é o nível de ensino com as despesas familiares mais baixas, visto que os Estados comprometeram-se a garanti-lo para todos gratuitamente (REIS, 2012).

Independentemente de qualquer ideologia, o orçamento público é um instrumento fundamental para qualquer governo (SANTOS, 2001). É mediante um plano, ou através de estratégias de arrecadar e gastar receitas, que o governo molda sua população em maior ou menor grau, de acordo com a implementação eficiente de suas ações. O orçamento não é um fim em si mesmo, mas um instrumento para a realização dos programas dos governos; uma vez que, se elaborados corretamente, ajudam a promover o desenvolvimento; caso contrário, inibe-o.

O orçamento pode ser definido de várias formas. Segundo Franco (1992, *apud* Brito, 2013), o orçamento é entendido como uma previsão anual das despesas a serem realizadas pelo Estado, incorporando a autorização concedida à administração financeira para cobrar as receitas e limitar os poderes financeiros da administração em cada período anual. Na mesma linha de pensamento, Santos (2001) cita que o orçamento é visto como um meio de administração das ações dos governos. Ele mede e avalia tudo que pode ser feito pelo governo em um determinado período.

Segundo da Costa; Alli (2001), *apud* Paxe(2014), o orçamento é um mecanismo que se destina a materializar a política econômica do governo; proporciona e fixa limites das despesas, respeitando os princípios da unidade, universalidade e anuidade. O princípio da unidade torna o Orçamento Geral do Estado (OGE) unitário, inscrevendo todas as receitas e despesas de todos os institutos e fundos autônomos, bem como a segurança social; o princípio da universalidade considera o orçamento como expressão de todas as disponibilidades e necessidades do Estado, incluindo-se recursos oriundos de outras fontes. Já o princípio da anuidade deve fazer coincidir o ano econômico com o ano civil.

Dessa forma, o governo precisa de uma previsão orçamentária bem estruturada, de modo a operar melhor seus programas e dar resposta a cada demanda específica, conhecendo os custos das ações e o tempo para a sua execução, de modo que os resultados sejam alcançados. As despesas e os orçamento da educação nos PALOP estão inseridos

nos sistemas nacionais das finanças desses países. O período orçamental é anual em todos os países, correspondendo de 1º de janeiro a 31 de dezembro. Ademais, existem dois tipos de orçamentos, com serviços diferenciados para a respectiva preparação e acompanhamento da execução para cada país, sendo eles: (i) orçamento de funcionamento, que tem a ver com as despesas correntes de pessoal e de manutenção dos serviços e instituições; (ii) orçamento de investimentos, destinado à cobertura das despesas de construção e equipamentos (DA COSTA; OULAI, 2003).

Todavia, a preparação orçamental dos PALOP é como qualquer outra política estatal que inclui as fases de estudo e previsão. Estas decorrem no Ministério das Finanças, nos meses iniciais de cada ano em que será processado o orçamento. Mediante as previsões financeiras e econômicas em curto prazo e os planos estabelecidos pelos governos, o Ministério das Finanças procura delinear as diretrizes do Orçamento Geral do Estado (montante das receitas, despesas e, repartição das grandes massas) (DA COSTA; OULAI, 2003). Após as reuniões orçamentárias, é responsabilidade do Ministério das Finanças preparar a proposta do Orçamento Geral do Estado, que é remetida à Assembleia da República, onde é analisada e posteriormente aprovada. As prioridades e orientações são analisadas de acordo com o Plano Económico e Social, bem como a Política Orçamentária.

2.3.2 Sistema educacional

Sistema pode ser definido como unidade de vários elementos intencionalmente reunidos a fim de formar um conjunto coerente e operante. Nesse contexto, Sistema Educacional vem a ser a unidade de vários serviços educacionais mobilizados por determinado país, reunidos intencionalmente para formar um aparato coerente, que opera eficazmente para a garantia do ensino da população do referido país (SAVIANE, 2010).

Para Monteiro (2015), o Sistema Educacional é o conjunto de meios pelos quais se concretiza o direito à educação. Todos os fatores implícitos à educação, desde os princípios, normas, infraestruturas, corpo docente e não docente, fazem parte de um todo chamado Sistema Educativo, que compreende os níveis de ensino e outros serviços educativos. Estes, por sua vez, organizam-se em distintas modalidades educativas (MONTEIRO, 2015). Reconhece-se, com isso, o valor do ensino e da educação pela contribuição aos demais subsistemas sociais, em prol do desenvolvimento de qualquer nação. A educação vem tornando-se objeto de maior destaque e preocupação das instâncias políticas e governamentais, a partir do momento em que começou-se a sentir algum

desconforto provocado pela incapacidade de prosseguir e ultrapassar os limites impostos pelo desconhecimento, configurando a percepção acerca da dinâmica entre o saber e o saber-fazer (FERREIRA, 2012).

É imprescindível, portanto, a garantia do ensino a toda a população. Os progressos mundiais quanto ao acesso à educação e à taxa de escolarização no ensino primário têm sido substanciais. Estes números escondem disparidades consideráveis em termos mundiais (como é o caso da África Subsariana e o Sul da Ásia, ainda longe das metas definidas) e também em contexto nacional, uma vez que crianças de famílias mais pobres de regiões rurais ou de determinados grupos étnicos ou religiosos tendem a sofrer maior discriminação (FERREIRA, 2012).

Assim, acredita-se que os países em desenvolvimento, devido às suas carências, têm o desafio de construir sistemas de ensino equilibrados e abrangentes, em que se dê a devida atenção ao efeito que o ensino básico exerce nos níveis subsequentes. Os níveis de ensino – no geral e nos PALOP – são divididos ou distribuídos de acordo com o processo educativo, organizado em função das características do sujeito em relação à infância, à adolescência e à vida jovem e adulta, devido às habilidades que estes apresentam nas variadas fases de suas vidas (MORALES et al, 2003).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após discorrer sobre aspectos relevantes referentes à literatura sobre políticas públicas, formação da agenda e política educacional, bem como o sistema educativo, apresentam-se os procedimentos metodológicos deste estudo, que se apoiam em uma abordagem qualitativa a respeito dos sistemas de ensino nos PALOP, a fim de contextualizar as políticas educativas que têm sido levadas a cabo nesses países.

3.1 Universo da pesquisa

Os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) foram selecionados para que se fizesse uma abordagem de suas políticas educacionais, com base em ações e metas que vêm marcando o passado e o presente desses países, em um cenário de recuperação da qualificação dos seus recursos humanos e de desenvolvimento, uma vez que o passado dos PALOP é caracterizado pela exclusão ao ensino à maioria da população (período colonial).

3.2 Caracterização da pesquisa

O estudo tem abordagem qualitativa, uma vez que não houve a preocupação com o aprofundamento numérico (GEHRARDT; SILVEIRA, 2009 *apud* GOLDENBERG, 1997). A pesquisa tem ainda carácter descritivo, pois busca-se descrever as características do fenômeno pesquisado (educação) ou de determinada população pesquisada (PALOP) (GIL, 2008).

Para que se cumpra com os objetivos traçados, realizou-se um levantamento de dados secundários, através de revisões bibliográficas e documentais. Tais dados foram obtidos em trabalhos científicos, dissertações e teses sobre o tema abordado, além das informações documentais disponíveis nos *sites* da internet dos respectivos governos. Foram utilizados ainda documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação de cada um dos países e, principalmente, dados disponibilizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) a respeito da educação nos PALOP.

Quanto aos procedimentos, o estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental sobre as políticas educacionais de cada um dos países dos PALOP. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida baseando-se em materiais disponíveis para o público em geral, como livros, jornais, revistas e material eletrônico. Já a pesquisa documental, segundo Gil (2008), é aquela que se caracteriza pela

busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento anteriormente, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias não divulgadas.

Analisaram-se, ainda, documentos internacionais que fazem menção à garantia do direito à educação, com ênfase em documentos produzidos pela UNESCO e pelo Banco Mundial, uma vez que são os principais mentores internacionais da agenda da “Educação para Todos”. Concentra-se, aqui, na análise de dois marcos que direcionaram as metas dos governos dos PALOP para o sistema de ensino, que são a Conferência de Jomtien, em 1990, e o Marco de Dakar, em 2000.

Para que se compreenda o panorama educacional nos PALOP, o delineamento que se segue foi baseado na busca por uma visão ampla da situação do ensino nesses países, desde o período de independência colonial (1975). Essa abordagem longitudinal justifica-se pela pretensão de verificar se houve ampliação do acesso e melhoria da qualidade do ensino, bem como as variações nas políticas educacionais ao longo dos anos; além dos investimentos em educação em relação ao PIB, de modo a garantir a consolidação das metas traçadas. Os dados foram coletados majoritariamente no *site* da UNESCO, especialmente através do seu banco de dados UNESCdoc, que foi a principal fonte de dados para a geração do quadro educacional aqui pretendido.

Concomitantemente aos objetivos traçados inicialmente, pretende-se compreender:

- (a) O contexto histórico, político, social e econômico dos PALOP;**
- (b) As diretrizes do sistema de ensino,** para que se percebam as metas que têm balizado o sistema educacional,
- (c) Investimentos e estrutura de ensino,** cujos principais elementos analisados foram:
 - (c1) os investimentos alocados para o sistema de ensino em relação ao PIB, de modo a responder às demandas relativas às despesas correntes e de capitais no setor;
 - (c2) o número de níveis educacionais disponíveis e a duração desses níveis; e
 - (c3) os avanços, desafios e perspectivas futuras no sistema de ensino (diagnóstico).
 Um quadro mais detalhado da operacionalização dessas variáveis, assim como a respectiva organização categórica e de indicadores, se encontra na Figura 3.

Financiamento do ensino em
relação ao PIB.
Número e duração dos níveis
educacionais
Avanços e estagnações
(Diagnóstico)

Destaca-se que compreensão do sistema de educação nos PALOP se baseou em análises sobre a estruturação do sistema educacional em seu sentido mais amplo, buscando evidências de como as três categorias - Influência do contexto, Diretrizes internacionais Sobre “Educação para Todos” e investimentos e estrutura do sistema de ensino têm convergido de modo a responder as demandas verificadas no setor permitindo a garantia do acesso e a qualidade de ensino para as populações.

O quadro a seguir apresenta um resumo do trabalho.

1

Quadro 2 - Operacionalização da Pesquisa

Título	Panorama do Sistema Educacional dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) desde suas independências.
Problema da pesquisa	Como o contexto histórico, político, socioeconômico e suas diretrizes institucionais internacionais sobre a “Educação para Todos” influenciaram as mudanças na formação da agenda nos sistemas educacionais dos PALOP?
Premissa	Por mais que o direito à educação básica esteja consolidada em termos constitucionais nos PALOP (como ação obrigatória e gratuita a todos os indivíduos, sem discriminação alguma, mesmo para aqueles que de alguma forma não tiveram o acesso ao ensino em idade regular), acredita-se que esses países não estejam suficientemente estruturados para garantir um ensino universal e de qualidade para suas populações.
Unidades de análise	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)
Abordagem	Predominantemente qualitativa
Procedimentos	Pesquisa bibliográfica e pesquisa documental
Análise de dados	Interpretativa

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 3 - Categorias de análise

¹ Pelo banco de dados da UNESdoc, é possível acessar dados desde 1970. No entanto, muitos deles contêm falhas em determinados anos, para determinados países.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS	ASPECTOS QUE SUBSIDIARAM A PESQUISA
Influência do Contexto	Contexto Histórico e Político - Contexto social e econômico	Descrição da realidade política, social e econômica que marca os PALOP, em contexto histórico de recuperação do seu tecido social.
Diretrizes internacionais	Conferência de Jomtien, 1990 Marco de Dakar, 2000	Identificação das diretrizes que se deram para garantir o direito à “Educação para Todos” nos PALOP nas décadas de 1990 e 2000, de modo a melhorar o acesso e a qualidade do sistema de ensino para todos, sem restrições, de maneira a torná-lo mais abrangente para toda a sociedade. Logo, buscou-se apresentar quais tratados e princípios os PALOP vêm adotando para garantir o ensino a todos.
	Compromisso sobre a “Educação para Todos” nos PALOP	
Sistema Educacional	Número e duração dos níveis educacionais	Estrutura dos níveis de ensino, sobretudo o ensino básico, de maneira a garantir o ensino gratuito e obrigatório a um número maior de classes.
	Avanços e estagnações (Diagnóstico)	Verificar a evolução dos indicadores de educação mediante o contexto evolutivo desses países, caracterizando também os principais fatores limitantes à qualidade e ao acesso ao ensino.
	Investimentos realizados em relação ao PIB	Descrever as despesas para o sistema de ensino, tendo em consideração as despesas correntes e de investimento destinadas ao setor, a fim de responder às demandas existentes no setor.

Fonte: Elaborado pelo autor

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Caracterização dos PALOP

O grupo dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa designados em conjunto (PALOP) têm envidado esforços para promover o desenvolvimento de suas potencialidades culturais, sociais e econômicas. Esses países partilham mais do que uma língua comum. Têm percursos históricos similares, assim como projetos organizacionais e institucionais, com potencial natural para compartilhar interesses que promovam avanços no desenvolvimento social e econômico e devastados pelo longo período de dependência portuguesa (que teve início no século XV e estendeu-se até a metade do século XX).

Os PALOP são uma organização regional com base no passado colonial comum e na mesma língua oficial, embora encontrem-se espalhados pelo continente africano. Angola e Moçambique, no sul, integram a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC - *Southern Africa Development Community*). Guiné-Bissau e Cabo Verde, no ocidente, fazem parte da Comunidade Econômica da África Ocidental (ECOWAS - *Economic Community Of West African States*), enquanto São Tomé e Príncipe, país formado por duas ilhas, está localizado no golfo da Guiné, no Oceano Atlântico, a mais de 300 quilômetros dos países mais próximos (Gabão, Guiné Equatorial e Camarões). Os cinco países conquistaram sua independência na década de 1970 (SAMPAIO, 2013), mas, apesar de se tornarem independentes no mesmo período, apresentam estágios diferentes em relação aos seus indicadores sociais e econômicos, sobretudo devido ao período pós-independência colonial, em que Angola, Guiné-Bissau e Moçambique foram assolados por conflitos armados, causando retrocessos e estagnações na maioria dos setores sociais e econômicos (COMUNIDADE EUROPEIA, 1997). Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, por outro lado, souberam gerir melhor a transição do poder da ex-colônia para o poder nacional, visando a promoção da paz e a unidade nacional.

De acordo com a Comunidade Europeia (1997), em Março de 1992, com a Convenção de Lomé IV, os cinco países beneficiaram-se de um programa regional, com objetivo de se unirem a fim de formar o grupo dos PALOP, objetivando promover o desenvolvimento econômico e social por meio de ações de modernização e desenvolvimento, de maneira a favorecê-los em sua inserção na economia mundial. Para isso, os PALOP tinham como foco a educação, uma vez que esses países encontravam-se devastados pela falta de qualificação de seus recursos humanos, devido à exclusão das

populações nativas ao sistema de ensino durante o período colonial.

Observa-se, a seguir, uma breve caracterização dos países integrantes dos PALOP e a apresentação de elementos considerados relevantes sobre o contexto histórico, político, social e econômico de cada um deles.

4.2 ANGOLA: contexto histórico, político, social e econômico

O país localiza-se na costa ocidental do continente Africano, entre o Equador e o Trópico de Capricórnio, limitado ao Norte pela República do Congo Brazaville, ao Leste pela Zâmbia, ao Sul pela Namíbia e ao Oeste pelo Oceano Atlântico, abrangendo a província de Cabinda, situada ao Norte, entre o Congo-Brazaville e a República Democrática do Congo. É o maior entre os PALOP devido à sua extensão territorial, com uma área de 1.246.700 quilômetros quadrados e um espaço marítimo de 1650 quilômetros (MENDES, 2012).

A guerra civil atrasou imensuravelmente o desenvolvimento do país. A independência de Angola foi declarada aos 11 de novembro de 1975. Logo após, teve início uma guerra civil entre o partido no poder, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), e a maior força da oposição, a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA). A guerra durou 27 anos e deixou milhares de mortos, refugiados e famílias desabrigadas (que tiveram suas casas destruídas), levando o país a um cenário de baixos índices econômicos e sociais (COMUNIDADE EUROPEIA, 2009).

A guerra civil causou danos significativos às instituições políticas e sociais do país e culminou com a assinatura do Memorando de Entendimento de “Luena” (acordos de paz), na província de Moxico, em 4 de abril de 2002. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (1998), cerca de 10 milhões de minas terrestres foram espalhadas pelo território angolano, prejudicando a agricultura, a pecuária e causando muitas mortes.

Atualmente, Angola vive um período de estabilização política. As primeiras eleições legislativas pós-guerra aconteceram em 5 de setembro de 2008, as quais representaram um passo rumo à democratização (MUZIMA; MAZIVILA, 2014). Dois anos depois, em 2010, elaborou-se uma nova Constituição da República, vários diplomas foram ratificados e outros novos implementados. De acordo com resultados preliminares do censo de 2014, Angola tem uma população de 24.383.301 habitantes. A análise da distribuição etária revela que a população angolana é majoritariamente jovem, com 48%

das pessoas com menos de 15 anos, estando uma em cada três pessoas em idade escolar, ou seja, entre 6 e 17 anos (33, 3%). As mulheres em idade reprodutiva (15 a 49 anos) constituem 44% da população, sendo que menos de 50% desta é economicamente ativa (INE DE ANGOLA, 2015). As mulheres encontram-se em maior quantidade em relação aos homens e existem também diferenças na distribuição entre as populações rural e urbana. De acordo com o Banco Mundial (2015), a população é composta por 48% de homens e 52% de mulheres. A população é majoritariamente urbana, perfazendo 62,3% do total de habitantes.

Apesar dos progressos que o país vem conquistando, constata-se que os indicadores sociais não têm acompanhado o crescimento econômico, visto que cerca de 40% da população vive abaixo da linha da pobreza e o desemprego permanece elevado, atingindo cerca de 26% da população (MUZIMA; MAZIVILA, 2014). A taxa de alfabetização é de 72,93% (2015), com 16% de crianças em idade escolar fora do sistema de ensino em 2011; a taxa de reprovação foi de 10,30% (2011); a taxa de continuidade no ensino primário foi de 31,87% (2009), com uma taxa de transição para o ensino secundário de 52,98% em 2010 (UNESCO, 2015).

Além disso, o índice de pobreza nacional em 2001 foi de 68% da população, reduzindo para 40% em 2013. No entanto, a incidência da pobreza é três vezes maior nas áreas rurais: 58%, contra 19% nas áreas urbanas. A população em situação de pobreza tem menos acesso a uma moradia adequada – apenas 30% dos pobres têm acesso à água tratada – e 40% ao saneamento básico. Apenas 14% dos pobres têm acesso à eletricidade (PUND, 2013).

Quanto à saúde, tem-se envidado esforços no país a fim de prevenir as doenças que mais afetam a população, dentre elas: HIV/SIDA, malária e tuberculose. De acordo com Muzima e Mazivila (2014), programas e ações vêm sendo implementados no setor de saúde a fim de reduzir as infecções que mais acometem a população. A título de exemplo, um programa nacional com apoio do Fundo Global de Combate à SIDA, Tuberculose e Malária foi implementado, contemplando aproximadamente 27 instalações hospitalares. Além disso, 307 centros de tratamento ambulatorio foram criados em 10 províncias, proporcionando assistência a mais de 248.000 crianças.

O país apresenta altas taxas de mortalidade infantil (96,8/1000 nascimentos) e a expectativa de vida é uma das piores entre os PALOP, de 51 anos, além de apresentar um IDH (2013) dos mais baixos entre os PALOP, de 0,486, ocupando a 148ª posição (PUND,

2014). O IDH vem regredindo, uma vez que, em 2009, Angola apresentou um IDH de 0,564, ocupando a 143ª posição, com uma classificação de desenvolvimento humano considerada como “média” pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD, 2014).

Angola é o país mais rico entre os PALOP em termos de recursos naturais, com destaque para o petróleo, os diamantes e os recursos hídricos em abundância, além de seu solo favorável à agricultura. Todavia, o país é fortemente dependente da produção do petróleo e dos recursos diamantíferos, carecendo de uma maior diversificação da economia para reduzir a dependência do petróleo, que corresponde a 46% do PIB, 80% das receitas do Estado e 95% das exportações do país (BANCO MUNDIAL, 2015).

Nos últimos anos, a economia angolana desacelerou. O Produto Interno Bruto (PIB) cresceu 4,2% em 2014, inferior aos 6,8% de 2013. Isso ocorreu em função ao fraco comportamento do setor petrolífero, que tem minguado desde 2011, devido a atrasos na execução de importantes investimentos nos setores de energia e indústria e em trabalhos de manutenção e reparação em alguns dos campos petrolíferos em 2014 (BANCO MUNDIAL, 2015).

A economia angolana está exposta a riscos, devido às oscilações na cadeia petrolífera global. Dessa forma, como citado anteriormente, o país precisa diversificar sua economia apostando em outros setores econômicos, de modo a promover a sua consolidação, a fim de fazer frente às oscilações da renda petrolífera em nível global (PNUD, 2014). Devido à falta da diversificação da economia, o setor petrolífero, como o maior impulsionador do PIB no país, não consegue gerar empregos suficientes para a população, que apresenta uma taxa de desemprego de 26% (PNUD, 2014).

Ademais, a guerra afetou consideravelmente a economia do país, sobretudo o setor agrário, devido, por um lado, à grande redução de mão de obra rural e, por outro, à quebra que se deu no intercâmbio entre os comércios urbano e rural. Diante disso, as populações rurais foram levadas a um estado precário de autossustentação, muito abaixo dos níveis considerados básicos (OCDE, 2014).

No que tange às receitas provenientes da agricultura, o setor é responsável por 11% do PIB e 70% do emprego total. A produção agrícola tem aumentando, devido, principalmente, a um forte crescimento na produção de cereais. Lembrando que o país já foi considerado o quarto maior produtor de café no mundo, e, atualmente, é afetado pela falta de políticas que colaboram com os pequenos agricultores, assim como pelas limitadas

infraestruturas de processamento (PNUD, 2014).

Todavia, o governo tem prestado atenção ao setor não petrolífero, nos setores da construção, agricultura, indústria e serviços financeiros, com o intuito de reduzir a forte dependência dos setores petrolífero e diamantífero. No entanto, tais medidas estão longe de corresponderem à melhoria das condições de vida da maioria dos angolanos, sem qualificação profissional, deslocados das suas zonas de origem e com dificuldades para conseguir um emprego estável que lhes permita levar uma vida digna (OLIVEIRA, 2012).

Diante do exposto, apresenta-se o quadro a seguir, de modo a evidenciar a realidade socioeconômica de Angola.

Quadro 4 - Indicadores Sociais e econômicos

Taxa de crescimento da população (média anual %) 2010-2015	4,0 %
Taxa de crescimento da população urbana (%) 2010-2015	0,8%
População urbana (%) 2013	62,3%
População com idade entre 0-14 anos 2013	47,5%
IDH (2013)	0,536
IDH (2013) posição no ranking	149%
População com idade acima de 60 anos (homens e mulheres) 2013	42% 35%
Expectativa de vida ao nascimento (homens e mulheres %) 2010-2015	53,2/50.2
Taxa de mortalidade infantil (por 1 000 nascidos vivos) 2010-2015	96,8
Taxa de desemprego % (2014)	26%
Taxa de alfabetização % (2015)	72,93%
Taxa de crianças fora do ensino % (2011)	16%
Taxa de reprovação % (2011)	10,30%
Taxa de continuidade no ensino % (2009)	31,87
Taxa de transição para o ensino secundário % (2010)	52,98%
Taxa de crescimento do PIB (2014)	4,7%
PIB <i>per capita</i> (2014)	2759
Taxa de inflação (2014)	11,66

Fonte: TRADING ECONOMICS; UNESCO (2015).

4.3 CABO VERDE: contexto histórico, político, social e econômico

País pequeno de origem vulcânica, foi descoberto no ano de 1640 por navegadores portugueses, com uma superfície territorial de 4033 quilômetros quadrados. Situado no Oceano Atlântico, o país possui solo pobre em matéria orgânica (apenas 10% da terra é arável), clima tropical seco, com chuvas irregulares. A cobertura vegetal é pobre, devido aos efeitos conjugados do fraco nível de umidade e erosão torrencial (BORGES, 2011). Seu clima sofre a influência de fatores externos. De acordo com a UNESCO (2012), o anticiclone subtropical dos Açores, as baixas pressões equatoriais, a corrente marítima fria das Canárias e a depressão térmica sobre o continente africano durante o verão são

considerados os principais elementos que influenciam o clima.

O país tornou-se independente em 5 de julho de 1975, sob a égide do Partido Africano de Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC). Em 1980, passou a ser designado por Partido Africano de Independência de Cabo Verde (PAICV). Após a independência, o regime político foi orientado por um partido único, de cunho socialista, até 1991. A partir desta data, passou para um Estado democrático multipartidário (BORGES, 2011).

Cabo Verde é uma história de destaque entre as nações africanas, visto que, entre outros aspectos, geriu de forma pacífica a transição para a democracia. De acordo com Borges (2011), as primeiras eleições livres e pluralistas ocorreram em 13 de janeiro de 1991, quando o país optou pelo sistema parlamentarista. Um ano depois, elaborou-se uma nova Constituição considerando Cabo Verde uma república soberana, unitária e democrática, que garante o respeito pela dignidade humana e reconhece a inviolabilidade e inalienabilidade dos direitos humanos.

De acordo com os dados preliminares do Censo de 2014, a população cabo-verdiana é de 500.000 habitantes (BANCO MUNDIAL, 2015). O país apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,636, ocupando a 123ª posição, dentre 187 países. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2014), a esperança média de vida é estimada em 71 anos, a maior da África Subsariana, e a taxa de mortalidade infantil caiu de 26 por 1000 vivos, em 2007, para 15, em 2011. Além disso, a taxa de pobreza nacional no período de 2003 a 2008 baixou de 37% para 27%, e a taxa de pobreza extrema, de 21% para 12%. Destaca-se que o turismo tem contribuído bastante para a melhoria desses indicadores (BANCO MUNDIAL, 2015).

Quanto à educação, a taxa de alfabetização é de 98,34% (2015), com 1,8% de crianças em idade escolar fora do sistema de ensino em 2011. A taxa de reprovação foi de 9,02% (2014); a de continuidade no ensino primário foi de 90,64% (2013), com uma taxa de transição para o ensino secundário de 96,33% em 2013 (UNESCO, 2015).

A economia de Cabo Verde é vulnerável, devido à dependência majoritariamente externa. Sua economia está vinculada ao comércio, aos transportes, ao turismo e aos serviços públicos, que representam cerca de três quartos do PIB. O turismo é o pilar da economia do país, e esse setor depende das condições nos países da zona euro (turistas europeus) (BANCO MUNDIAL, 2015). Em 2012, a economia cabo-verdiana foi atingida pela economia global desfavorável, fazendo com que o crescimento do PIB caísse de 4%,

em 2011, para 2,5%, em 2012; e 1%, em 2013. O encolhimento da economia global provocou a redução do crescimento econômico, com repercussões negativas nas contas públicas (TORRES; FERREIRA, 2001).

A economia está concentrada nos serviços, e as receitas do turismo cresceram de 40 milhões de USD, em 2000 para 360 milhões, em 2012 (taxa de crescimento anual de 19%). O turismo representa cerca de 70% do PIB e 90% das exportações (BANCO MUNDIAL, 2015).

O desempenho de Cabo Verde, em termos econômicos e sociais, fez com que a Organização das Nações Unidas tenha recentemente reclassificado o país, de modo a integrar os Países de Desenvolvimento Médio. Porém, essa reclassificação significa uma promoção do país, propondo-lhe um conjunto de desafios, considerando sua fragilidade e vulnerabilidade (PNUD, 2014). O quadro a seguir demonstra a realidade socioeconômica de Cabo Verde.

Quadro 5 - Indicadores Sociais e Econômicos

Taxa de crescimento da população (média anual %) 2010-2015	2,1%
Taxa de crescimento da população urbana (%) 2010-2015	1,1%
População urbana (%) 2013	64,1%
População com idade entre 0-14 anos (%) (2013)	29,5%
IDH (2013)	0,636
IDH (2013) posição no ranking	123
População com idade 60+ anos (homens e mulheres em %) 2013	8,7 / 5,7
Ranking de corrupção %	42%
Taxa de desemprego %	15,8%
Taxa de alfabetização % (2015)	98,34%
Taxa de crianças fora da escola % (2014)	1,8%
Taxa de reprovação % (2014)	9,02%
Taxa de continuidade no ensino % (2013)	90,64%
Taxa de transição % (2013)	96,33%
A esperança de vida ao nascer 2010-2015	71
Taxa do Crescimento do PIB (%) 2015	0,1
PIB <i>per capita</i>	6343

Fonte: TRADING ECONOMICS; UNESCO (2015).

4.4 GUINÉ-BISSAU: contexto histórico, político, social e econômico.

O país localiza-se na costa ocidental da África, com uma superfície terrestre de 36.125 quilômetros quadrados. Sua capital é Bissau e encontra-se entre o Senegal, ao norte, e a Guiné-Conakry, ao Sul e Leste; ao oeste, é limitado pelo Oceano Atlântico (INE DE GUINÉ-BISSAU, 2009). Possui um clima tropical úmido com duas estações anuais, sendo uma seca, que vai de novembro a abril, e outra das chuvas, que vai de maio a outubro, com uma precipitação média anual que oscila entre 1500 e 2000 mm (INE DE

GUINÉ-BISSAU, 2009).

Guiné-Bissau vem enfrentado inúmeros momentos de agitação política e militar. Logo após a independência, em 1975, o país mergulhou em uma guerra civil, perdendo milhares de vidas. Mais tarde, em 1980, ocorreu um golpe militar que estabeleceu o ditador autoritário João Bernardo "Nino Vieira" como presidente (OCDE, 2014). Vieira foi eleito presidente nas primeiras eleições livres, em 1994, e deixou o poder em 1999, devido a um motim militar, resultando em outra guerra civil (FMI, 2011).

Na década de 2000, o país foi novamente marcado pela persistência da instabilidade política, fragilidade do Estado e não observância dos preceitos do Estado Democrático de Direito, particularmente no que se refere à submissão do poder militar ao poder civil. O país não foi capaz de superar as consequências políticas, econômicas e sociais geradas pelo conflito político-militar de 1998-1999 (FMI, 2011). Um governo de transição passou o poder ao líder da oposição, Kumba Ialá, depois que ele foi eleito para presidente. Em setembro de 2003, tendo permanecido apenas três anos no cargo, Ialá foi derrubado em um golpe militar sem derramamento de sangue, e o empresário Henrique Rosa foi empossado como presidente interino.

Em 2005, o ex-presidente Vieira foi reeleito, comprometendo-se a promover o desenvolvimento econômico e a reconciliação nacional. Porém, em março de 2009, ele foi assassinado. Em seguida, Malam Bacai Sanha foi empossado após uma eleição de emergência, realizada em junho de 2009. No entanto, veio a falecer em janeiro de 2012, por causas naturais. Um golpe militar em abril de 2012 impediu a segunda rodada das eleições presidenciais de Guiné-Bissau para determinar o sucessor de Sanha. Por intermédio da Comunidade Econômica dos Estados Africanos Ocidentais, um governo de transição civil assumiu o poder em 2012 e permaneceu até as eleições livres, que ocorreram em 2014, tendo vencido José Mário Vaz (BANCO MNUDIAL, 2015). Atualmente, o país vive um período de paz, mas a situação social de Guiné-Bissau é precária, com um dos mais baixos resultados nos Indicadores de Desenvolvimento Humano (IDH) no mundo, 0,393. De acordo com a classificação do IDH de 2011, a Guiné-Bissau ocupava a 176ª posição, num conjunto de 184 países (PNUD, 2011).

Guiné-Bissau tem uma população de 1,7 milhão de habitantes, caracterizado por uma população predominantemente jovem e escassa população idosa. A população de 0 a 14 anos representa 39,8%; de 15 a 24 anos, 20,2%; de 25 a 54 anos, 32,1%; e mais de 60,

3,3%. A idade média da população é de 21,7 anos, sendo a idade mediana de 18,8 anos para a população feminina e de 17,5 anos para a população masculina. A maioria da população é do sexo feminino, correspondendo a 51,4% (INE DE GUINÉ-BISSAU, 2009).

A pobreza afeta dois terços da população guineense, sendo que 66,7% da população vive com menos de 2 dólares por dia e 20,8% com menos de 1 dólar por dia. A percentagem de pobres é mais elevada nas zonas rurais e entre indivíduos com mais de 45 anos (INE DE GUINÉ-BISSAU, 2009). O país é predominantemente rural, onde a agricultura, a silvicultura, a pesca e a pecuária representaram 49,1% do PIB em 2013. Esse setor empregava 72,4% da força de trabalho.

A situação sanitária guineense é caracterizada por morbidade e mortalidade elevadas, sobretudo grupos considerados mais vulneráveis, como crianças, mulheres e pobres, que estão sujeitos a vários fatores de ordem ambiental, biológica, cultural, econômica, demográfica, institucional e política (INE DE GUINÉ-BISSAU, 2009). A par dos fatores acima mencionados, há também outro fator que influencia as condições sanitárias do país:

“A pobreza é a grande determinante da realidade sanitária observada no país. Esta se reflete no *stress*, na reduzida higiene doméstica, na violência doméstica, na ruptura do tecido social tradicional, na insegurança alimentar, no abuso de álcool e droga, no caso dos jovens, e na falta de cuidados médicos para pequenos distúrbios, que acabam por se agudizar.” (PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO SANITÁRIO, 2010, p. 26).

As doenças transmissíveis são consideradas o maior problema de saúde pública, destacando-se como maiores causas de morbidade e mortalidade o paludismo, a tuberculose, a infecção do VIH/SIDA, as doenças diarreicas e as infecções respiratórias agudas. As crianças e as mulheres, particularmente as grávidas, são as mais afetadas por essas doenças (INE DE GUINÉ-BISSAU, 2009). No que concerne à prevenção e tratamento do HIV/SIDA, tuberculose e malária, existem fraquezas e obstáculos que afetam a oferta de cuidados, tais como a inacessibilidade geográfica dos centros de saúde, o envelhecido sistema de infraestruturas e os fracos sistemas logísticos (MEN DE GUINÉ-BISSAU, 2003).

Apesar do alto índice de infecções por HIV, a expectativa de vida, registrou uma melhoria significativa. Assim, em 1997, a expectativa de vida para mulheres era de 44 anos contra 40,6 anos nos homens e, em 2011, a expectativa de vida passou para 51,93 anos para as mulheres, contra 47,87 nos homens (INE DE GUINÉ-BISSAU, 2011).

A taxa de alfabetização é de 77,28% (2015), existindo ainda 30% de crianças em idade escolar fora do sistema de ensino em 2010, e a taxa de reprovação foi de 14,07% no mesmo ano (UNESCO, 2015).

Enquanto isso, a economia de Guiné-Bissau recuou com o golpe militar de 2012. Houve a suspensão de doações internacionais e o governo de transição fracassou em suas campanhas de comercialização de caju (principal fonte econômica) em 2012 e 2013, além das políticas que têm sido implementadas erroneamente (BANCO MUNDIAL, 2015).

Ademais, além do quadro desfavorável citado acima, existem falhas em infraestruturas, como no setor de eletricidade e abastecimento de água, portos, e dificuldades ligadas à disponibilidade de financiamento, à instabilidade institucional e às capacidades institucionais e humanas do país na implementação de projetos de desenvolvimento dentro dos prazos previstos (FMI, 2011).

Guiné-Bissau é altamente dependente da agricultura de subsistência, com potencial significativo para o desenvolvimento de recursos minerais, incluindo fosfatos, bauxita e outros minérios. O clima e o solo são viáveis para o crescimento de uma ampla gama de culturas de rendimento, como frutas, verduras e tubérculos; no entanto, a castanha de caju gera mais de 80% das receitas de exportação, sendo a principal fonte de renda para muitas comunidades rurais (ODM, 2015). Além disso, há ainda uma dependência quase total da comunidade internacional para o financiamento em setores sociais, como a saúde e a educação (PNUD, 2007). A seguir apresenta-se um quadro referente ao contexto socioeconômico de Guiné-Bissau.

Quadro 6 - Indicadores Sociais e Econômicos

Taxa de crescimento da população (média anual %) 2010-2015	2,4
Taxa de crescimento da população urbana (%) 2010-2015	3,6
População urbana (%) 2013	45,3
População com idade entre 0-14 anos (2013)	41,5%
IDH (2013)	0,396
IDH (2013) posição no ranking	178
População com idade 60+ anos (Mulheres e Homens %) 2013	56/ 50
Expectativa de vida (mulheres e homens) 2010-2015	55,7/52,7
Taxa de mortalidade infantil (por 1000 nascidos vivos) 2010-2015	93,9
Taxa de desemprego (%)	18
Taxa de alfabetização % (2015)	77,28%
Taxa de crianças fora do sistema de ensino % (2010)	30%
Taxa de reprovação % (2010)	14,07%
Taxa de inflação (%)	1,75
Taxa do crescimento do PIB (%) 2015	656
PIB <i>per capita</i> (2014)	1363

Fonte: TRADING ECONOMICS; UNESCO (2015).

4.5 MOÇAMBIQUE: contexto histórico, político, social e econômico

Moçambique situa-se no sudeste do continente africano, com uma superfície terrestre de 799.380 quilômetros quadrados, fazendo fronteira, ao norte, com a Tanzânia; ao ocidente, com Malawi, Zâmbia, Zimbábue e África do Sul; e, ao sul com a Suazilândia e a África do Sul. A sua faixa costeira, na zona leste do território, é banhada pelo Oceano Índico, em uma extensão de 2515 quilômetros quadrados (CRUZ; SILVA, 2015).

Em 1975 o país tornou-se independente, tendo a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) assumido o poder, e seu líder, Samora Machel, tornou-se o primeiro presidente do país (NAÇÕES UNIDAS, 2015). Inicialmente, a FRELIMO seguia as políticas marxistas-leninistas e foi violentamente combatido pela Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO) até a década de 1990. Em 1992, a RENAMO e a FRELIMO assinaram acordos de paz em Roma, sendo o ato considerado um dos maiores exemplos de sucesso de resolução de conflitos na África.

Em Novembro de 2013, Moçambique realizou seu quarto processo eleitoral, quando estavam instaladas no país tensões políticas e militares entre o governo e o principal partido da oposição. Todavia, as eleições decorreram, em grande parte, de forma pacífica, embora tenham ocorrido alguns confrontos e incidentes, tal como denúncias de fraude e intimidação (SANTOS et al, 2014). Desde o início de 2015, Moçambique tem um novo presidente, Filipe Nyusi, candidato do partido FRELIMO, vencedor nas eleições gerais de outubro de 2014.

O país possui uma população estimada em 23,7 milhões de habitantes, com um crescimento anual estimado em 2,8%. A taxa de fertilidade é estimada em 5,2 crianças por mulher, e a expectativa de vida, em 52,8 anos. Moçambique é um país com uma população majoritariamente jovem, com idade mediana de 17,1 anos, sendo a taxa de incidência do HIV de 11,5%, em 2011 (INE DE MOÇAMBIQUE, 2013).

Moçambique tem uma população predominantemente rural, com apenas 23% dos seus habitantes em áreas urbanas, sendo que as mulheres constituem a maioria, com 52%. Maputo, sua capital, tem os mais elevados índices de concentração de população urbana, representando o imenso mosaico cultural que é Moçambique (CRUZ; SILVA, 2015). A incidência da pobreza diminuiu acentuadamente de 69%, em 1997, para 54%, em 2003, mas manteve-se praticamente a mesma no período recente de 2003-2009: de 54,1% para 54,7%, devido à estabilidade macroeconômica (PNUD, 2013).

O aparecimento do HIV agravou o estado de saúde da população, que já se via

confrontada com a resistência ao tratamento da Malária e o alto índice de ocorrência da Cólera, que se tornou endêmica, e taxas elevadas de Tuberculose (MINISTÉRIO DA SAÚDE DE MOÇAMBIQUE, 2001). A percentagem da população com acesso a uma unidade sanitária a menos de 45 minutos a pé aumentou de 55% para 65% entre 2002-03 e 2008-09, com maiores ganhos para as zonas rurais (especialmente no norte do país), comparado com as zonas urbanas, onde se observa uma redução da população com acesso a uma unidade sanitária a menos de 45 minutos de distância, indicando a necessidade de expansão rápida das zonas urbanas (INE DE MOÇAMBIQUE, 2009).

O estado de saúde da população e o perfil epidemiológico são, em grande medida, consequência do atual nível de desenvolvimento socioeconômico do país. O quadro epidemiológico de Moçambique é, em larga medida, de pré-transição, isto é, dominado por doenças transmissíveis, designadamente a malária, o HIV/SIDA, a diarreia, as infeções respiratórias agudas e a tuberculose (ODM, 2015). As principais causas de morte em Moçambique em 2008 foram: malária 28,8%; SIDA 26,9%; doenças do período perinatal 6,5%; doenças diarreicas 4,4%; pneumonia 4,3%; acidentes/causas externas 3,9%; doenças do sistema circulatório 3,4%; tuberculose 3,1% e tumores malignos 1,2%. A taxa bruta de mortalidade infantil foi reduzida de 135 mortes por mil nascidos para 64 mortes por mil, entre 1997 e 2011 (INE DE MOÇAMBIQUE, 2013).

A taxa de alfabetização em Moçambique é de 76,67% (2015), havendo ainda 12,4% de crianças em idade escolar fora do sistema de ensino, em 2014. A taxa de reprovação foi de 6,41% (2014); a taxa de continuidade no ensino primário foi de 30,75% (2013), com uma taxa de transição para o ensino secundário de 61,48% em 2013 (UNESCO, 2015).

A economia moçambicana tem crescido a um ritmo de 7% desde 2000; e a inflação anual entre 2009 e 2012 variou 4,4% e 2,2% (BANCO MUNDIAL, 2015).

Os investimentos e exportações de carvão, gás natural e areias pesadas têm ajudado no crescimento econômico de Moçambique, sendo que o PIB registrou um crescimento de 7% (2014), ficando abaixo do esperado, devido às inundações ocorridas no início de 2013. Todavia, Moçambique tem registrado avanços significativos, devido a uma gestão macroeconômica sólida, projetos de larga escala, investimentos estrangeiros e apoios internacionais (BANCO MUNDIAL, 2015). A seguir, observa-se o contexto socioeconômico de Moçambique.

Quadro 7 - Indicadores Sociais e Econômicos

Taxa de crescimento da população (média anual %) 2010-2015	2,5
Taxa de crescimento da população urbana (%) 2010-2015	3,1
População urbana (%) 2013	31,7
População com idade entre 0-14 anos 2013	45,4%
IDH (2013)	0,393
IDH (2013) posição no ranking	176
População com idade 60+ anos (Mulheres e homens% do total) 2013	5,6 / 4,5
Expectativa de vida ao nascimento (mulheres e homens) 2010-2015	51,1 / 49,2
Taxa de mortalidade infantil (por 1 000 nascidos vivos) 2010-2015	64,3
A taxa de fertilidade total (nascimentos por mulher) 2010-2015	5,2
Taxa de desemprego (%)	17
Taxa de alfabetização % (2015)	76,67%
Taxa de crianças fora do ensino % (2014)	12,4%
Taxa de reprovação % (2014)	6,41%
Taxa de continuidade % (2013)	30,75%
Taxa de transição para o ensino secundário % (2013)	61,48%
Taxa de inflação	2,73
Taxa de crescimento do PIB	0,7
PIB <i>per capita</i> (%) 2014	1115

Fonte: UNESCO; TRADING ECONOMICS (2015).

4.6 SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE: contexto histórico, político, social e econômico

O país localiza-se no continente africano, com uma extensão territorial de 964 quilômetros quadrados. Não possui fronteira terrestre e está localizado no golfo da Guiné, no Oceano Atlântico, a mais de 300 quilômetros dos países mais próximos (Gabão, Guiné Equatorial e Camarões). Seu território é montanhoso e coberto por florestas tropicais, sendo formado por duas ilhas principais, São Tomé e Príncipe e Quatro Ilhéus (FRANCISCO, 2015). O país possui clima tropical quente e úmido, com temperaturas médias anuais que variam de 22° e 30°, e possui duas épocas naturais: a época chuvosa, com até 1.285 milímetros cúbicos durante setembro a maio, e a época seca, que vai de junho a agosto (OLIVEIRA, 1993).

São Tomé e Príncipe tornou-se independente em 12 de julho 1975, após cinco séculos de dominação colonial portuguesa, adotando um regime monopartidário de 1975 a 1990. Após esse período, foi implementada uma nova Constituição, baseada na democracia multipartidária (Da GAMA, 2014). Hoje, realizam-se no país eleições presidenciais, parlamentares, municipais e regionais de forma regular e pacífica.

Nas eleições legislativas de 2014, o partido de Ação Democrática Independente (ADI) saiu vencedor, obtendo maioria absoluta dos votos e conquistando 33 dos 55 lugares no parlamento. Em um país habituado a governos frágeis e de coligações multipartidárias, o resultado das eleições foi surpreendente (BANCO MUNDIAL, 2015).

A população estimada é de 162.755 habitantes, sendo 80.609 homens e 82.146 mulheres, com uma composição composta por 95% de africanos, 4% de euro-africanos e 1% de descendentes portugueses. A densidade demográfica é de 168,8 habitantes por quilômetro quadrado, enquanto a taxa média anual de crescimento populacional de 1,6%, e a população residente em área urbana é de 61,43%. A expectativa de vida ao nascer é de 66,2 anos (FRANCISCO, 2015).

A estrutura etária mostra uma população jovem, visto que 66,6% da população tem idade inferior a 25 anos. Os menores de 1 ano representam 3,3%, os menores de 5 anos representam 15% e os de 0 a 14 anos de idade representam 25% da população total (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2005).

Os serviços de saúde de São Tomé e Príncipe apresentam sérios problemas estruturais, agravados por um contexto de pobreza generalizada, má nutrição, carência de estruturas básicas de saneamento e água potável, além da falta de sensibilidade da população para hábitos de vida saudáveis (FREITAS et al, 2010). A falta de pessoal qualificado é fator determinante para a gestão e para a prestação dos cuidados de saúde. As mudanças de governos e ministros representam outro fator determinante da instabilidade política, ocasionando, desse modo, constantes repetições de erros na maioria das políticas de saúde.

A Organização Mundial de Saúde (2005) afirmou que a malária foi o maior problema de saúde pública em 2002. Cada habitante contrai a doença, em média, duas a três vezes por ano. No mesmo período, foram contabilizadas 50.000 consultas motivadas por esta doença, sendo que crianças e grávidas são os grupos mais afetados. Em contrapartida, as doenças transmissíveis são as que causam maior mortalidade no país (FREITAS et al, 2010). Porém, o principal causador da mortalidade infantil (<5 anos) é a má nutrição, responsável por 15% dos casos.

Um dos principais desafios enfrentados pela economia são-tomense reside na geração de emprego, pois o desemprego está estimado em quase 55%, um dos maiores indicadores entre os PALOP, e, dentre os empregados, cerca de 40% possuem empregos precários (Da GAMA, 2014). Cerca de 40% da população é pobre, em um país com elevada dívida externa e baixa produtividade.

A taxa de alfabetização é de 83,15% (2015), existindo ainda 4,5% de crianças em idade escolar fora do sistema de ensino em 2014. A taxa de reprovação foi de 10,77% (2014); a taxa de continuidade no ensino primário foi de 79,53% (2014), com uma taxa de

transição para o ensino secundário de 92,95%, em 2013 (UNESCO, 2015).

A economia do país cresceu 4,3% em 2013, ficando abaixo do previsto inicialmente, ou seja, 5,2%. Acredita-se que a situação econômica deverá melhorar sensivelmente em médio prazo, devido, em grande parte, ao aumento moderado do investimento direto estrangeiro, nomeadamente por parte de parceiros bilaterais. O setor de serviços continuou a ser a força motriz da economia, representando cerca de 60% do PIB, seguido pela agropecuária, com 22,5% em 2012 (Da GAMA, 2014).

A agricultura (cacau) e o turismo são as principais fontes do PIB são-tomense. Além disso, o país beneficia-se de um dos mais altos valores de ajuda externa *per capita* do mundo, e sua economia depende de tal assistência. Este cenário parece, no entanto, que poderá ser mudado, já que foram identificadas e avaliadas enormes potencialidades para o país na extração de petróleo (TORRES; FERREIRA, 2001). O quadro a seguir ilustra os indicadores socioeconômicos de São Tomé e Príncipe.

Quadro 8 - Indicadores Sociais e Econômicos

Taxa de crescimento da população (média anual %) 2010-2015	2,6
Taxa de crescimento da população urbana (%) 2010-2015	3,0
População urbana (%) 2013	64,1
População com idade entre 0-14 anos	41,6%
IDH (2013)	0,558
IDH (2013) posição no ranking	142
População com idade 60+ anos (mulheres e homens,% do total) 2013	5,2 / 4.2
Expectativa de vida ao nascimento (mulheres e homens) 2010-2015	68,2/64.2
Taxa de mortalidade infantil (por 1000 nascidos vivos) 2010-2015	43,5
Taxa de desemprego % (2012)	13,6
Taxa de alfabetização % (2015)	83,15
Taxa de crianças fora do sistema de ensino % (2014)	4,5%
Taxa de reprovação % (2014)	10,77%
Taxa de continuidade % (2014)	79,53%
Taxa de transição para o ensino secundário % (2013)	92,95%
Taxa de inflação % 2015	5
Taxa de crescimento do PIB % (2014)	4,8
PIB <i>per capita</i> PPP (2014)	2923

Fonte: UNESCO; TRADING ECONOMICS (2015).

MARCOS/DIRETRIZES INTERNACIONAIS: DELINEAMENTOS REFERENCIAIS PARA OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS NOS PALOP

Dentre os inúmeros tratados internacionais sobre a educação, destacam-se duas conferências internacionais, das quais participaram a maioria dos países do mundo, visando promover o acesso ao ensino a todas as crianças, jovens e adultos, e ultrapassar as demandas que se faziam sentir no setor educacional desde a década de 1990. São elas a Conferência de Jomtien/Tailândia (1990) e o Marco de Dakar/Senegal (2000), ambas relacionadas ao compromisso “Educação para Todos”, da ONU. Segundo a UNESCO (2007), a agenda de “Educação para Todos” foi consagrada baseando-se na convicção de que os sistemas educacionais podem ser transformados radicalmente desde, que haja vontade política e educacional e a alocação adequada dos recursos.

A conferência de Jomtien/Tailândia permitiu a discussão sobre a realidade educacional em 155 países e representou um momento histórico para a educação em todo o mundo, sendo os patrocinadores e financiadores a UNICEF, a UNESCO, o BID e o PNUD (OLIVEIRA, et al, 2009). Elaborou-se então o documento “Declaração Mundial Sobre Educação para Todos” para cada país, tendo participado representantes de governos e organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, além de organizações não governamentais (JOMTIEN, 1990).

Na primeira metade do século XX, todas as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". Mas apesar dos esforços realizados em quase todo o mundo na busca por garantir esse direito para todos, até a década de 90 existiam mais de 100 milhões de crianças, das quais 60 milhões meninas, sem acesso ao ensino primário, e outros 100 milhões que não conseguiram concluir o ciclo básico. Em relação aos adultos, os números apontaram que 960 milhões de pessoas – dos quais dois terços eram mulheres analfabetas – e mais de um terço dos adultos do mundo inteiro não tinham acesso ao conhecimento impresso e às novas tecnologias que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais (JOMTIEN, 1990).

Diante dessa problemática nada animadora que afetava a realidade educacional no mundo, a Conferência de Jomtien/Tailândia pretendia dar respostas a essa realidade no prazo de uma década, através de metas que deveriam ser empregadas em quase todos os países participantes da mesma, com auxílio financeiro internacional. Nesse contexto, os

governos dos países participantes na Conferência de Jomtien/Tailândia assumiram compromisso sobre a “Educação para Todos”, considerando que a luta para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem exigia mais do que uma ratificação, pois os países deveriam elaborar seus princípios de acordo com suas realidades, levando em conta: i) as dimensões que explicitassem a expansão dos cuidados básicos com a infância, promovendo a inclusão, o acesso, a universalização e a equidade do ensino básico até ao final da década de 90; ii) a melhoria dos resultados de aprendizagem, mediante o estabelecimento de metas de avaliação dos resultados educacionais; iii) a redução da taxa de analfabetismo nos adultos, com ênfase nas mulheres, de modo a diminuir a desigualdade de gêneros (JOMTIEN, 1990).

O Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem compreende três níveis de ação conjunta; i) a ação em cada país; ii) a cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características e interesses e iii) a cooperação bilateral na comunidade mundial (UNESCO, 1998, p.13). O plano ainda objetivava metas que iam além da realização de tais ações, em conjunto com os organismos internacionais e os países signatários, considerando prioritário o fortalecimento da solidariedade internacional, promovendo relações econômicas justas e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre nações, priorizando, assim, o apoio aos países menos desenvolvidos (OLIVEIRA et al, 2009).

Segundo Oliveira et al (2009), a partir da conferência de Jomtien/Tailândia, a educação passou a figurar no centro das atenções do mundo, com monitoramento das ações governamentais realizadas pela UNESCO, de modo a acompanhar os avanços e entraves que deveriam ser vencidos, tendo como foco principal a educação básica.

Assim, a conferência de Jomtien estabeleceu que os países seriam os encarregados majoritários de evidenciar ações para a garantia do ensino, como estabelece:

O progresso na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos dependerá, em última instância, das ações adotadas em cada país, individualmente, ainda que cooperação e ajuda financeira continental e intercontinental possam apoiar e facilitar essas ações. As autoridades públicas, as comunidades e as diversas contrapartes nacionais são os agentes-chave de todo progresso. Cada país determinará soberanamente quais ações concretas e específicas, além daquelas já em curso, fazem-se necessárias em cada uma das áreas (JOMTIEN, 1990, p.1).

Nesse contexto, cada país deveria estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, em consonância às dimensões propostas a seguir:

i) Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências; ii) Acesso universal e conclusão da educação básica; iii) Melhoria dos resultados de aprendizagem; iv) Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade; v) Ampliação dos serviços de educação básica; vi) Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante(JOMTIEN, 1990, p.1).

A Declaração Mundial “Educação para Todos” orienta os países a elaborarem planos de ações para que se cumpram as metas em períodos preestabelecidos. Os governos nacionais e as organizações são responsáveis por elaborar as metas para se atender às necessidades básicas de aprendizagem para todos, sem restrições.

Passados 10 anos desde a conferência de Jomtien/Tailândia, reuniram-se em Dakar, no Senegal, governos de 164 países, no intuito de promover uma análise sobre os progressos alcançados ao longo de uma década. O denominado “Fórum de Educação para Todos”, ocorrido em 2000, reafirmou os compromissos antes estabelecidos em Jomtien/Tailândia, prorrogando o prazo até 2015 para o cumprimento das metas anteriormente estabelecidas e propondo outras novas para aquele ano de 2000.

Nesse contexto, a conferência de Dakar menciona o papel da educação não como sendo apenas um direito humano fundamental, mas também a chave mestra para o desenvolvimento sustentável, a segurança, a paz e a estabilidade para cada país. O Marco de Ação de Dakar foi integrado num compromisso coletivo em que os governos tinham a obrigação de garantir que as metas de “Educação Para Todos” (EPT) fossem alcançadas e mantidas. Essa responsabilidade seria atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias entre cada país, apoiadas pela cooperação de agências e instituições regionais e internacionais (MARCO DE DAKAR, 2000).

Segundo o Fórum de Dakar (2000), por mais que se tenham registrados progressos em alguns países em relação à universalização da educação básica e à qualidade do ensino, alguns dados demonstram quão longe se encontravam de serem satisfatórios, uma vez que, em 2000, mais de 113 milhões de crianças, na sua maioria mulheres, não tinham acesso à educação primária; e 880 milhões de adultos continuavam analfabetos. Existia ainda a discriminação do gênero e a qualidade do ensino continuava a não satisfazer as necessidades das sociedades.

Diante disso, o quadro de ação de Dakar, adotado pelo conjunto da comunidade internacional para confrontar essa triste realidade visava seis objetivos:

i) Proteger a educação da pequena infância, nomeadamente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas; ii) Garantir que todas as crianças em dificuldade tenham acesso ao ensino básico gratuito e obrigatório de qualidade até 2015; iii) Responder às necessidades educativas de todos os jovens e adultos, assegurando um acesso igualitário que tenha por objetivo a aquisição de conhecimentos; iv) Melhorar em 50% o nível de alfabetização dos adultos, nomeadamente das mulheres, até 2015; v) Eliminar as disparidades entre os gêneros no ensino primário; vi) Melhorar, sob todos os aspectos, a qualidade da educação numa perspectiva de excelência, nos domínios da leitura, da escrita, do cálculo e as competências indispensáveis à vida quotidiana (MARCO DE DAKAR, 2000, p.16).

Segundo o Marco de Dakar (2000), a educação, enquanto direito humano, é a chave para um desenvolvimento sustentável e também para assegurar a paz e a estabilidade nos e entre os países, sendo considerada um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI.

5.1 Política pública nos PALOP no compromisso sobre a “Educação para Todos”

Os países integrantes dos PALOP, após vários tratados internacionais sobre a educação, entre estes a Conferência de Jomtien e o Marco de Dakar, que debruçaram e reforçaram sobre a garantia da “Educação para Todos”, estabeleceram (num documento elaborado por eles) metas e estratégias. Estas, segundo o discurso proferido por parte dos organismos mundiais, serviriam de orientação para que os indivíduos pudessem aprender e tornarem-se responsáveis, de modo a contribuírem para o desenvolvimento das suas comunidades ou nações (MARCO DE DAKAR, 2000).

Os PALOP elaboraram 6 metas principais para responderem às demandas de acesso e qualidade de ensino que se verificava até então, como demonstrado a seguir.

Quadro 9 - Proposta dos Governos dos PALOP

Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança, especialmente para aquelas mais vulneráveis e em maior desvantagem;
Assegurar que todas as crianças, em especial as meninas em situações críticas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade;
Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo sem restrições;
Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, essencialmente para as mulheres, e o acesso equitativo para todos os adultos;
Eliminar qualquer forma de disparidades de gêneros na educação primária e alcançar a igualdade de gêneros até 2015
Melhorar de todas as formas a qualidade de ensino e o acesso ao mesmo de modo equitativo, obrigatório e igualitário para todos.

Fonte: Adaptado da UNESCO (2000).

Nesse contexto, os PALOP prometeram alcançar as 6 propostas citadas acima; mas, para isso, cada país deveria elaborar seus planos e ações de acordo com suas realidades sociais, políticas e econômicas para responder a essas demandas, dando prioridade às crianças mais necessitadas e pertencentes às minorias; à contínua garantia do ensino básico de forma gratuita e obrigatória para todos as crianças, em especial as marginalizadas, atentando ainda para a disparidade de gêneros entre os adultos. Assim, todos os indivíduos teriam acesso ao ensino, sejam crianças ou adultos – até mesmo aqueles que, por algum motivo, não tenham frequentado o ensino em idade escolar. Desse modo, cada país integrante dos PALOP deveria elaborar seus planos, metas e ações, a fim de garantir a “Educação para Todos” mediante as propostas anteriormente estabelecidas.

5.2 ANGOLA

Angola, assim como vários outros países, tem a obrigação de garantir a “Educação Básica Para Todos” como um direito universal do cidadão, conforme contemplado em sua própria Constituição. Após sua independência, em 1975, o governo do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) teve como maior objetivo a destruição dos marcos do regime colonial e a construção de um país novo. Tudo que lembrava o período colonial deveria ser alterado, e o país novo deveria assentar-se sobre uma estrutura econômica, política e social que incluiria toda a população, que até então era excluída do ensino (KEBANKILACO, 2014).

O governo angolano tem direcionado esforços para garantir à sua população uma educação de acordo com a realidade do país, tendo como preocupação primordial a promoção da alfabetização, uma vez que, em 1975, 85% da população era considerada analfabeta. Assim, o novo sistema educativo deveria ser diferente do período colonial (excludente em relação à população nativa), com base nos princípios da inclusão, equidade, obrigatoriedade e gratuidade (BANDULA, 2014). Nesse mesmo período, Angola seguiu os tratados internacionais que visavam os direitos sobre a garantia da “Educação Básica Para Todos”. Assim, por meio do Decreto N. 26/1977, estruturou-se a política educativa com base na universalização, na gratuidade, na igualdade de oportunidades, no acesso à escola e na continuação dos estudos (PNUD, 2002).

Na década de 1990, após a conferência de Jomtien/Tailândia, o governo volta a dar atenção ao setor educacional. De acordo com Zau (2014), recomeçam a surgir políticas voltadas ao setor educativo em junho de 1991, por meio de um conjunto de leis que foram implementadas, como a que trata do reinício do ensino privado em Angola (Lei 18/1991) e o Decreto Executivo Conjunto 46/1991, de 16 de agosto, sobre a cooperação da educação com as igrejas. Ainda nesse mesmo período, para além da inclusão das crianças e adolescentes, havia a necessidade de incluir também todos aqueles que, por algum motivo, teriam abandonado a escola, sobretudo aqueles que tinham sido vítimas da guerra civil, deficientes, órfãos e os que se encontravam em situação de marginalidade.

Assim, a política educativa tinha como aspectos fundamentais: definição dos objetivos e a organização dos programas do Ensino de Base Regular; formação inicial e contínua de professores; reabilitação e expansão da rede escolar; atenuação das assimetrias regionais existentes; melhoria do rendimento escolar dos alunos; criação de incentivos para o alargamento do acesso à escola com igualdade de oportunidades entre os gêneros (ZAU, 2014).

Mais adiante, na década de 2000, após a realização do Marco de Dakar, elaborou-se a Lei de Bases do Sistema Educativo n° 13/2001, de 31 de dezembro de 2001, com o objetivo de moldar o Decreto n° 26/1977, para atender às metas de Dakar. A Lei n° 13/2001 objetivava:

- a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática, e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país;
- b) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos;
- c) promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, a dignidade humana, a tolerância e a cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida;
- d) fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;
- e) desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo (LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, 2001, p. 3).

De acordo com a referida lei, o ensino primário deve ser gratuito e obrigatório, correspondendo atualmente aos seis primeiros anos de escolaridade, ou seja, da 1ª à 6ª classe (anteriormente da 1º à 4º classe). Nesse nível de escolaridade, o aluno adquire

competências, conhecimentos, atitudes, valores e motivações consideradas necessárias para que possa construir os alicerces educacionais e prosseguir na aprendizagem ao longo de toda sua vida (MED DE ANGOLA, 2015).

5.3 CABO VERDE

O Sistema Educacional cabo-verdiano, após o período colonial, passou por sucessivas modificações, dada a necessidade constante de moldá-lo, a fim de garantir maior qualidade e acesso ao ensino, de modo a fazer face às exigências de transformação do país (FURTADO, 2008).

Portanto, a educação deveria estar vinculada ao trabalho, de modo a garantir a qualificação dos seus recursos humanos e, conseqüentemente, o desenvolvimento do país, como estabelecido no III Congresso do Partido Africano para a Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC):

No III Congresso do Partido Africano para a Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC), são propostos os princípios para o novo sistema de ensino, reforçando a orientação proposta na primeira edição do evento, segundo a qual “a Educação deve estar estreitamente ligada ao trabalho e ter por finalidade o desenvolvimento de conhecimentos, qualificações e valores que permitam ao estudante inserir-se na sua comunidade e contribuir para a sua melhoria permanente” (VARELA, 2009, p. 47).

A educação torna-se, então, um instrumento ativo de transformação das estruturas e relações sociais e de reconversão das mentalidades, numa perspectiva de integração no processo de desenvolvimento do país, de modo a promover a elevação progressiva do nível de vida, o fim da miséria e de todas as formas de exploração, para criar uma pátria livre, independente e progressista (VARELA, 2009).

Segundo Varela (2009) o sistema educativo, após a independência, baseava-se nos seguintes princípios: i) a universalidade da educação; ii) a integração da educação no processo de desenvolvimento nacional; iii) a funcionalidade da educação, devendo integrar a teoria e a prática, ligando o trabalho intelectual ao manual; iv) a oferta de conhecimentos, a promoção de atitudes e o desenvolvimento de competências necessárias à vida; v) o reforço da identidade cultural. Mais tarde, Cabo Verde viu-se confrontado com necessidades de mudança, de adaptação e de reconversão perante os rápidos acontecimentos que têm marcado o mundo nas mais diversas formas, inclusive na educação e em sua relação com o desenvolvimento do país (CARDOSO, 2009). Assim, na década de 90, com a implementação de uma nova Constituição da República, alterações

ditadas pela evolução do Sistema Educativo foram contempladas, tendo sido elaborados dois Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND): o III PND, para o período de 1992-95, e o IV PND, para o período 1997-2000, que introduziram propostas de adequações profundas, capazes de dar respostas às novas exigências decorrentes das transformações políticas, sociais e econômicas no país. Assim, novas abordagens surgiram para legitimar a organização e a fundamentação do ensino.

Em 2000, com o Marco de Dakar/Senegal, o sistema de educação precisava ser orientado de modo a atender às novas realidades, políticas sociais e econômicas. Assim, foram implementadas novas metas, mas sem rupturas com as anteriores. Segundo o Ministério da Educação de Cabo Verde (2002), o Sistema Educativo ficou consubstanciado em um conjunto de documentos estruturantes, nomeadamente: i) Plano (Lei N° 8/VI/2002, de 11 de março de 2002), elaborado para definir eixos e estratégias, de modo a permitir a inserção de Cabo Verde na economia internacional; ii) Plano Nacional de “Educação para Todos” (2002-2010), que tinha as seguintes metas: a) consolidar e melhorar a educação pré-escolar; b) corrigir as desigualdades de oportunidades no acesso em populações menos favorecidas; c) melhorar a qualidade do ensino básico; d) melhorar e ampliar os programas de formação dos recursos humanos; e) melhoria da igualdade entre gêneros; iii) Programa do Governo para a VII Legislatura (2006-2011), que tinha por objetivo combater a pobreza no quadro de políticas estruturais, expondo que “o desenvolvimento da educação constitui a premissa fundamental para o sucesso de qualquer política de desenvolvimento”.

Essas políticas representam um conjunto de decisões e orientações pelas quais o sistema educacional de Cabo Verde tem sido guiado, com a finalidade de responder às exigências da sociedade em matéria de formação e qualificação de recursos humanos, com base nas Conferências sobre a “Educação Para Todos” (MOURA, 2009).

5.4 GUINÉ-BISSAU

Logo após a independência, Guiné-Bissau continuava seguindo as políticas educativas da antiga colônia portuguesa, por meio da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n° 46/1986, de 14 de outubro de 1986 – que estabelece o quadro geral do sistema educativo. A referida Lei de Bases reitera os princípios consagrados na Constituição da República Portuguesa, e são igualmente retomados outros princípios estabelecidos no direito constitucional guineense, em que se consagrava como objetivo da educação:

Promover ”o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram; O Sistema Educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos e incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando a dimensão humana e do trabalho.” (DIÁRIO DA REPÚBLICA DE GUINÉ-BISSAU, 1986, p. 1).

Assim, para a massificação do ensino, foi criado o Comissariado da Educação, através do qual foram implementados arranjos no sistema educacional colonial, conteúdos dos programas, criação e aplicação do projeto de alfabetização para a maioria da população, que, até então, era privada do ensino. Assim, as políticas educativas concentravam-se na massificação do Ensino Básico, na formação de professores e na criação de infraestruturas (RIBEIRO, 2001). Essas políticas de massificação educacional foram redefinidas no III Congresso do Partido Africano para Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC) com dois princípios fundamentais: a função do Estado como único organismo capaz garantir um ensino sistematizado, através de departamento especializado criado para esse fim; e a educação como direito de todos os cidadãos (RIBEIRO, 2001).

Após a conferência de Jomtien/Tailândia, elaborou-se a Lei n° 115/1997, de 19 de setembro de 1997, e a Lei de Bases do Sistema Educativo, alterando a Lei n° 46/1986, de 14 de outubro de 1986, uma vez que já não satisfazia a nova realidade social e econômica do país. Após uma década, depois do Marco de Dakar/Tailândia, estabeleceram-se: i) Lei n° 49/2005, de 30 de agosto de 2005, que garante o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; ii) Lei n° 85/2009, de 27 de agosto de 2009, que dá suporte a todos aos princípios traçados anteriormente, reestabelecendo o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens em idade escolar (RIBEIRO, 2001).

Ainda na década de 2000, a política de governo guineense para o setor de ensino centrava-se na reabilitação do ensino básico, reconstruindo as infraestruturas destruídas pela guerra e promovendo a regularização dos salários dos professores em atraso, a melhora da qualidade e eficácia do ensino básico, a disponibilidade de material didático gratuito para as primeiras 6 classes de ensino, manuais para os professores de

português/matemática e a igualdade de gênero nas escolas (MEN DE GUINÉ-BISSAU, 2003).

Segundo o Ministério da Educação (2003), a Educação Básica, atualmente, é de 6 anos (anteriormente, era de 4 anos), sendo gratuita e obrigatória para todo o território nacional, sendo os princípios fundamentais que a regem:

i) a garantia do direito à educação para todos os cidadãos, sem discriminação de qualquer natureza; ii) Parceria eficaz e bem coordenada. Além desses, são estabelecidas outras orientações, a saber: a) a descentralização/desconcentração da gestão da educação; b) a educação de qualidade para todos em termos de igualdade e equidade; c) Estabelecer, para todas as classes, as mais elevadas normas de performance de qualidade; d) a gestão transparente e eficaz (MEC DE GUINÉ-BISSAU, 2003, p. 4).

5.5 MOÇAMBIQUE

Os graves problemas que afligem hoje Moçambique têm raízes profundas nos cinco séculos de colonização portuguesa, tal como no restante dos PALOP. A divisão social do trabalho encarnou-se na divisão entre raças, contrapôs colonizados e colonizadores e fez com que o desenvolvimento de uns se transformasse na negação do desenvolvimento de outros. Essa dinâmica caracterizou a história política, econômica, social e cultural do país (GASPERINI, 1989).

Após a independência, em 1980, foram várias as tentativas de dotar o país de uma Lei de Bases. Vários projetos foram apresentados e debates se realizaram, sem que houvesse condições políticas para a aprovação de uma lei que sucedesse a política educativa portuguesa.

Em 1990, em um contexto de paz e em um ambiente de democracia multipartidária, o governo ratificou muitos dos documentos internacionais, comprometendo-se a envidar esforços no cumprimento das suas decisões (MÁRIO; NANDJA, 2005). Elaborou-se, no mesmo ano, uma nova Constituição para o país. Em seu art. 92, são estabelecidos os princípios do sistema educativo:

1. Na República de Moçambique, a educação constitui direito e dever de cada cidadão. 2. O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito (CONSTITUIÇÃO DE MOÇAMBIQUE, 1990, p. 26).

Já na década de 2000, com a conferência de Dakar/Senegal, o governo moçambicano comprometeu-se a estabelecer um quadro de educação básica desejável a

todas as crianças, visando a expansão do acesso, a melhoria da qualidade de ensino e o desenvolvimento institucional. Atualmente, a educação em Moçambique é assegurada pelo artigo 88 da Constituição da República (2004), que faz referência ao art. 92 da Constituição de 1990.

O direito à educação é assegurado pelo Estado e pelas demais instituições envolvidas no processo educativo. Porém, um dos maiores desafios do setor educativo moçambicano atual é a qualidade do ensino, visto que este tem funcionado com *inputs* insuficientes, com altas taxas alunos/professor e alunos/turma, com professores insuficientemente preparados para a docência e instalações pouco adequadas para o funcionamento (MEC DE MOÇAMBIQUE, 2015).

5.6 SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

A história do desenvolvimento do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe, durante o período que se seguiu à independência (1975), é marcada por progressos impressionantes, que permitiram ao país recuperar o atraso acumulado durante o período colonial e posicionar-se favoravelmente em relação a um grande número de países africanos (CARDOSO, 2004).

Na primeira fase do período pós-independência, o Sistema Educativo baseava-se no Decreto-Lei nº 53/88, de 31 de dezembro de 1988, elegendo como um dos seus objetivos primordiais a alfabetização em massa até 1990. A política educativa devia orientar-se de modo que os cidadãos pudessem intervir ativamente no processo econômico do país, para que os cidadãos não só evoluíssem suas capacidades pessoais, mas também pudessem garantir o desenvolvimento pleno do mesmo (CARDOSO, 2004).

Até o final da década de 1990, não houve saltos importantes nas políticas educacionais. Apenas na década de 2000, com o Marco de Dakar/Senegal, São Tomé e Príncipe implementou a Lei nº 2/2003 – Lei de Bases do Sistema Educativo, pois considerava-se o Decreto-Lei nº 53/88 fora do contexto da real situação do país. Assim, viu-se necessário adotar novas bases para o sistema educativo em formas mais inovadoras, à luz das transformações que o país vinha conhecendo.

Nesse sentido, elaborou-se o Plano de Ação 2002-2005 e implementou-se uma outra Constituição, que defendia, nos termos da alínea b) do Diário da República de São Tomé, o seguinte:

i) Todos os santomenses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição Política; ii) É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar; iii) No acesso à educação e na sua prática, é garantido a todos os santomenses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis; iv) o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos; v) a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias; vi) a família, as comunidades e as autoridades autárquicas locais têm o direito e o dever de participar das diversas ações de promoção e realização da educação; vii) o Estado assegura a eliminação do analfabetismo e a escolaridade obrigatória, gratuitamente (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2003, p).

Além disso, o Plano de ação 2002-2015, após realização do Marco de Dakar/Senegal, elaborou as seguintes metas:

a) a universalização do ensino básico implica claramente uma impulsão rigorosa a dois tipos de atividades inter-relacionadas; a expansão do acesso e a melhoria da qualidade; b) A educação dos jovens e adultos deve passar necessariamente por abordagens não formais que, infelizmente ainda não contam com um apoio suficiente em termos de recursos (MEC DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2002, p. 21)

Esse Plano baseou-se fundamentalmente em dar respostas às lacunas existentes em termos de oferta da educação para aquelas populações que se encontram em desvantagem, quais sejam as comunidades rurais, as localidades afastadas dos centros de decisão, os mais pobres e aqueles que necessitavam de intervenções educativas especiais (MEC DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2002).

5.7 Medidas adotadas pelos governos dos PALOP a fim de estruturar o Sistema Educacional

Com o passar dos anos, os PALOP tiveram a necessidade de moldar seus Decretos e Leis, ratificar planos e elaborar outros, a fim de estruturar o sistema educacional as novas realidades sociais e econômicas, com o propósito de responder às novas exigências decorrentes ao longo dos anos. Tais decretos, planos e leis tinham como objetivo a massificação da educação, a melhoria da sua qualidade e o envolvimento das famílias no desenvolvimento do sistema de ensino, além de prestar maior atenção às minorias. O

quadro a seguir aponta as diretrizes que vêm balizando o sistema educacional dos PALOP ao longo dos anos:

Países/	Período Pós-independência	Conferência de Jomtien/1990	Marco de Dakar/2000
ANGOLA	- Decreto n. 26/1977 - estruturou a política educativa como meio de consolidação da independência nacional; educação como um direito assente nos princípios da universalidade, livre acesso e igualdade de oportunidades e, à continuação dos estudos de maneira gratuita, no seu sentido mais amplo; Educação em massas; “Criação do homem novo”.	- Lei n° 18/91 – Estimulação do ensino privado. - Lei n° 46/91 – Integração do sistema de ensino com as comunidades e as igrejas.	Estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação 2001-2015 Lei de Bases do Sistema de Educação, lei n. 13/2001 “o ensino primário é obrigatório e gratuito para todos os que frequentem o ensino geral”. Redefinição e organização dos programas do ensino de base, o ensino primário passa a corresponder 6 classes (anteriormente 4classes).
CABO VERDE	Massificação do acesso ao ensino	- Lei n. 103/III/90 estabelecia a eliminação do analfabetismo, o ensino devia ser integral, unir a teoria e a prática e, reforço a identidade cultural. - Lei n° 18/91 – Estimulação do ensino privado. - Lei n° 46/91 – Integração do sistema de ensino com as comunidades e as igrejas. III PND 1992-1995: massificação do ensino; IV PND 1997-2000: promoção do ensino privado, melhorar os órgãos institucionais.	Programa do Governo para a III legislatura 2006-2011; GOP Lei n. 8/VI/2002 de 11 de Março; PEP-2002-2010; Universalização do sistema educativo, sobre tudo para as famílias menos favorecidas.
GUINÉ BISSAU	Lei n.46/88: massificação do ensino básico; educação democrática e pluralista.	Lei n.115/97 de 19 de Setembro – Universalização da educação.	- Lei n.49/2005 de 30 de Agosto - ensino universal, obrigatório, gratuito e igualar as taxas de gênero; - Lei n. 85/2009 de 27 de Agosto – reforço a todos os princípios anteriormente traçados.
MOÇAMBIQUE	Igualdade de acesso ao ensino.	Lei n.6/12- educação para a cidadania e desenvolvimento sócio econômico.	PEE: i) expansão do acesso ao ensino, ii) qualidade do ensino e desenvolvimento institucional; iii) Elaboração da Constituição de Moçambique.
SÃO TOMÉ	Lei 53/88 de 31/12 de 1988: alfabetização em massa até 1990.		Lei n. 2/2003; Plano de ação 2002-2005 Universalizar o acesso ao

			ensino primário e melhorar sua qualidade.
--	--	--	---

Quadro 10 - Decretos implementados em nível dos PALOP, após a independência, a conferências de Jomtien/Tailândia e Marco de Dakar/Senegal

Fonte: Elaborado pelo autor.

Estão reunidas no quadro acima as principais ações implementadas nos PALOP para cumprir as metas traçadas em Jomtien/Tailândia e Dakar/Senegal, buscando atender às necessidades básicas de ensino e aprendizagem de milhares de crianças, jovens e adultos fora do sistema de ensino.

Percebe-se que os países integrantes dos PALOP tiveram como preocupação ao longo dos anos a massificação do acesso ao ensino para toda a população, a fim de eliminar as altas taxas de analfabetismo, que rondavam os 80%. Todavia, por mais que os planos e estratégias elaboradas pelos PALOP estejam inseridos na Constituição de cada um dos países para definirem a orientação do sistema de ensino, eles estavam distantes de tornarem-se reais, uma vez que os governos têm se preocupado pouco com sua efetivação, com poucos investimentos disponibilizados.

Esses países apresentam similaridades uns com os outros no que concerne às bases das principais políticas educacionais que vêm sendo adotadas desde que se tornaram independentes, até o início do século XXI. Apesar desses países passarem por inúmeras transformações sociais, políticas e econômicas, não se encontram imunes às tendências que têm marcado as políticas educativas e curriculares no contexto mundial, o que não impede a existência no processo de mudanças educacionais nos PALOP, por um lado, das opções próprias de políticas educativas adotadas pelo poder público; por outro, da realidade e dos condicionalismos intrínsecos a esse processo.

Como pode ser observado, há evidências de que a realização da Conferência de Jomtien/Tailândia, em 1990, e o Marco de Dakar, em 2000, influenciaram fortemente a agenda das políticas educacionais dos PALOP, o que permitiu alavancar a educação sob a égide de princípios condizentes com a garantia sobre “Educação para Todos”, atentando-se para aquelas pessoas pertencentes às minorias. Nesse contexto, com a ampliação do direito à educação – que sustenta a política educacional – e com a entrada em cena de organismos internacionais, esperava-se um esforço maior e políticas efetivas para responder às demandas existentes no que tange ao acesso e à qualidade de ensino para todos os PALOP, de modo a salvaguardar suas populações e garantir um nível intelectual aceitável para todos, sobretudo para as crianças e mulheres que se encontram marginalizadas.

A política educativa dos PALOP traduz-se, essencialmente, pela promoção da cultura e da identidade, pela criação das condições para o acesso universal à educação básica e obrigatória, pelo acesso gradativo aos demais níveis de ensino, pela aprendizagem das línguas nacionais e, em síntese, pela melhoria da qualidade da educação em todas as

vertentes, através da superação dos baixos níveis de ensino e aprendizagem existentes e através da introdução das tecnologias educativas no sistema.

Entretanto, para a efetivação das políticas educativas nos PALOP, é necessário que as ações sejam comprometidas com a qualificação humana, com melhores e bem remunerados professores, infraestruturas adequadas, avaliações periódicas, dentre outras ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino oferecido, diminuindo o insucesso escolar e buscando maior equidade educativa.

Retomam-se as abordagens acima delineadas para que se compreendam os esforços ao longo dos anos para a “massificação do ensino nos PALOP” e os desafios propostos na agenda de cada país para a Educação, atendendo às suas particularidades, a fim de garantir a “Educação para Todos”. Todavia, ainda existe um longo caminho a ser percorrido, dada a necessidade de implementação de políticas efetivas e bem direcionadas, que assegurem que os princípios educativos possam vir ao encontro das demandas existentes quanto à universalização da educação básica pública e de qualidade.

INVESTIMENTOS E ESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL

O desenvolvimento que se verifica nos dias de hoje e as novas exigências do mundo demandam um sistema de ensino de qualidade e igualitário, a fim de proporcionar competências que façam frente às novas tecnologias, aos avanços das ciências e às demandas do dia a dia. A educação é considerada uma das melhores ferramentas para o desenvolvimento de um país. Como consequência dos investimentos concedidos para este setor, verificam-se impactos positivos tanto para o crescimento do PIB como para a diminuição da taxa de desemprego de um país, além da melhoria da qualidade de vida das populações (ENRIQUE et al, 2010). A educação é tida, portanto, como elemento fundamental para se alcançar o desenvolvimento de um país.

Porém, os benefícios advindos da educação só poderão ser alcançados se as populações de um determinado país estiverem formadas adequadamente. Do contrário, a produtividade e a competitividade das nações estarão comprometidas, uma vez que tendem a competir, em termos econômicos, com outros países que investem melhor – em termos financeiros – em seu capital humano (ENRIQUE et al, 2010). Na mesma linha de pensamento, Rafael (2011) afirma, no que tange à competitividade econômica, que as vantagens de um país estão condicionadas à existência de pessoal melhor educado/formado, de modo a aproveitar com maior racionalidade as tecnologias existentes e promover o desenvolvimento.²

A situação dos PALOP não é das melhores, uma vez que apresentam sérias desvantagens em termos de desenvolvimento socioeconômico. Segundo o Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2014), o IDH tem melhorado, mas ainda encontra-se distante daquele apresentado por países considerados desenvolvidos. Enfatiza-se ainda o fato de que Cabo Verde e São Tomé e Príncipe não entraram em guerra após independência (apresentam Índice de Desenvolvimento Humano médio), enquanto Angola,

² No que concerne ao tópico em referência, tinha-se, de antemão, a ideia de que se averiguassem os dados em relação aos gastos com a educação, em relação ao PIB e o financiamento em % do Orçamento Geral do Estado (OGE), bem como as despesas correntes e de capital que vêm sendo aplicadas desde o final da década de 1970, período no qual esses países tornaram-se independentes. Isso não mostrou-se possível, uma vez que há indisponibilidade de dados ao longo dos anos (na base de dados da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, Banco Mundial e em documentos elaborados pelo Ministério da Educação – ME – e o Instituto Nacional de Estatística – INE) de todos os países, existindo pouca informação a respeito. Portanto, será apresentado o material ao qual se obteve acesso, seja na base de dados da UNESCO ou em documentos oficiais do ME e do INE nos países integrantes dos PALOP.

Moçambique Guiné-Bissau, logo após suas independências, entraram em guerra (Índice de Desenvolvimento Humano baixo).

Apesar do quadro de deficiências, grandes são as potencialidades a serem aproveitadas em benefício do desenvolvimento desses países. Tais potencialidades de nada servirão se não forem alocados investimentos na produção e na infraestrutura social desses países, sobretudo na educação e na saúde, pois, como destaca Salomão (2009), investir em educação é qualificar o processo de desenvolvimento em qualquer país. Nesse contexto, as populações devem ser conscientizadas de que o conhecimento intelectual deve ser transmitido de geração para geração através da educação. As instituições educativas são responsáveis por garantir conhecimento, pesquisa e tecnologia, a fim de promover o desenvolvimento social e econômico, na comunidade em que o indivíduo está inserido (ENRIQUE et al, 2010).

Não obstante, nem sempre os investimentos destinados ao sistema educacional traduzem-se na melhoria da qualidade de vida, uma vez que esta estará relacionada com a política educacional adotada, desejando-se que isso reflita no bem-estar social e promova o crescimento do PIB e a redução da taxa de desemprego (ENRIQUE et al, 2010). Além disso, para que se alcancem níveis aceitáveis de qualidade de ensino, é essencial um conhecimento amplo das necessidades reais do setor educacional, de maneira a facilitar a elaboração de ações efetivas e a alocação devida dos recursos, empregando-os de maneira adequada. Somente assim haverá o desenvolvimento do setor, obtendo-se o máximo de benefícios (Da COSTA; OULAI, 2003).

A temática do financiamento educacional tem conquistado espaços importantes na academia, no sentido de esclarecer como estão concebidos os sistemas educativos em termos de organização e gestão, a partir de estudos que buscam correlacionar os financiamentos educativos, as políticas públicas e o desenvolvimento em determinado contexto (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL, 2006). Pretende-se descrever **os investimentos que têm sido realizados no Ensino Básico em relação ao PIB nos PALOP** ao longo dos anos, de modo a promover reflexões sobre a atenção financeira que os governos desses países têm prestado para o setor.

O foco desta análise serão os investimentos que se destinam à realização das metas internacionais de ensino e aprendizagem no ensino básico sobre a “Educação para Todos”, massificando a garantia do acesso e a qualidade do ensino. Assim, limitar-se-á a descrever a evolução dos investimentos para a realização de tais metas em relação ao PIB para cada

um dos países integrantes dos PALOP.

6.1 Gestão do Sistema Educacional nos PALOP

A educação pode ser vista como um processo organizado, funcional, sistemático e, ao mesmo tempo, complexo, dinâmico e evolutivo, quando busca responder a determinada demanda estrutural (LUK, 2009).

A gestão do sistema educativo está vinculada ao planejamento, à organização, à liderança, à orientação, à mediação, à coordenação, ao monitoramento e à avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, para que se concretizem as ações educativas (LUK, 2009). Além disso, a gestão escolar consubstancia-se por meio da realização dos princípios, diretrizes e objetivos educativos direcionados à garantia do acesso e à qualidade de ensino, de forma a atender a toda a população de maneira igualitária, promovendo a construção do conhecimento, de modo que o educando posicione-se criticamente frente aos desafios de tornar-se um elemento atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e ainda dar continuidade aos estudos. Porém, para que se obtenha tal efeito, é imprescindível que a comunidade participe e conte com o apoio dos pais, dos educadores e das diversas organizações, de modo a efetivar as modalidades do sistema de ensino com rigor e com a qualidade necessária.

A gestão do sistema educacional angolano é atualmente balizada na Lei de Diretrizes e Bases (2001), e o seu art. 58 estabelece a delimitação e articulação de competências entre os diferentes níveis de administração e gestão. É de incumbência dos órgãos da Administração Central do Estado, como ocorre com os demais PALOP:³

a) conceber, definir, dirigir, coordenar, controlar e avaliar o sistema de educação; b) planificar e dirigir normativa e metodologicamente a atividade da investigação pedagógica (LEI DE BASES E DIRETRIZES DO SISTEMA EDUCATIVO DE ANGOLA, 2001, p. 43).

Nos governos provinciais, como em Angola, existem direções provinciais que atuam como serviços executivos diretos de âmbito local, assegurando a execução de atribuições e competências do governo da província mediante o Decreto Lei nº 17/1999, de 29 de outubro de 1999, que estabelece a organização dos governos provinciais e das administrações municipais e comunais, visando a descentralização do poder (GOVERNO DE ANGOLA, 2001).

³ Tem-se, a título de exemplo, Angola, para não se tornar repetitivo, uma vez que o fato ocorre em todos os PALOP.

As Direções Provinciais de Educação e Cultura dependem da organização administrativa e funcional do Governo da Província e respondem por todas as questões em termos de execução relacionadas com o Ensino de Base do 1º e 2º níveis. A gestão dos estabelecimentos de Ensino de Base do 1º e 2º níveis é também de competência do Governo das Províncias (GOVERNO DE ANGOLA, 2001, p.64).

Nesse contexto, a gestão do sistema educacional no âmbito provincial depende das metas e ações elaboradas em nível central, sendo de responsabilidade local a sua aplicação. Há de se considerar que, conforme Oliveira et al (Sd) ressaltam, reside no Sistema Educacional a transformação que se espera dos países que foram submetidos a um sistema de governo autoritário, a começar pelas condições de participação:

A participação só será efetiva se os cidadãos, os agentes que compõem a comunidade escolar, conhecerem as leis que a regem, as políticas governamentais propostas para a educação, as concepções que norteiam essas políticas e, principalmente, se estiverem engajados na defesa de uma escola democrática, que tenha entre seus objetivos a construção de um projeto de transformação do sistema autoritário vigente (OLIVEIRA et al, Sd, p. 10).

Nesse contexto, o direito à participação cidadã, por mais que esteja contemplado nas Leis de Bases e Diretrizes dos PALOP, não vem sendo exercido, pois a população encontra-se às margens das ações que têm sido implementadas, uma vez que não se tem criado abertura para a efetivação da participação da sociedade, devido ao desprezo pelos direitos humanos que ainda se verificam nesses países (OLIVEIRA et al, Sd).

6.2 Angola

As despesas relacionadas com a educação são de responsabilidade majoritária do Estado, através do Ministério das Finanças, que concede o financiamento orçamentário anual.

“O financiamento da educação é garantido pelo Orçamento Geral do Estado, principal instrumento da política econômica e financeira do Estado Angolano para o setor educativo. O orçamento é destinado ao Ministério da Educação, que assume a natureza de Unidade Orçamental” (PAXE, 2014, p. 161).

Assim, o Orçamento Geral do Estado (OGE) é a principal fonte de financiamento do ensino público. O Ministério da Educação, além de outras funções que lhe competem, é ainda responsável por coordenar, gerir, distribuir e controlar os créditos orçamentários e os recursos financeiros destinados a todos os órgãos dependentes e/ou sob sua jurisdição (PAXE, 2014).

O modelo de financiamento da educação em Angola é centralizado, tendo o governo central a responsabilidade de gerar os fundos para o setor, além do dever de orientar a contratação e o pagamento do pessoal docente, bem como o controle dos fundos da educação (PAXE, 2014). A seguir, observa-se a evolução dos gastos em educação ao longo de aproximadamente 3 décadas.

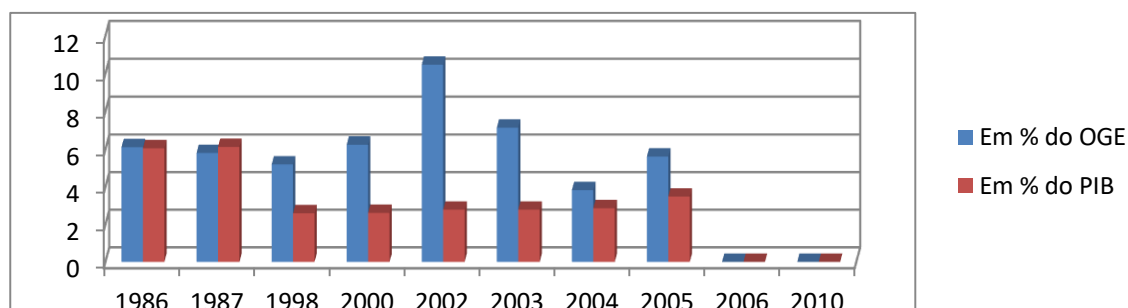


Gráfico 1 - Financiamento em educação

Fonte: Ministério da Educação (2014) e UNESCO (2015)

O gráfico acima faz referência às despesas financeiras no setor educativo em relação ao orçamento da educação, em percentagem do Orçamento Geral do Estado (OGE) e em relação ao PIB. Pode-se constatar a existência de oscilações na alocação dos recursos. Quanto ao PIB, verifica-se que existe uma descida brusca nas décadas de 1980 e 1990. Tal fato pode estar relacionado à guerra civil que se desencadeou na década de 1990, afetando, dessa maneira, o PIB. O ano de 2004 apresentou o maior valor em relação ao percentual orçamental. Embora não se tenham buscado relações, acredita-se que isso pode estar relacionado ao Marco de Dakar, o qual permitiu que se fizesse uma reflexão sobre os investimentos que eram consentidos para o sistema de ensino, como aconteceu com o acordo de paz alcançado em 2002 e a reforma educativa implementada em 2004, que permitiram a alocação de maior quantidade de recursos. Porém, esse valor diminuiu nos anos subsequentes, correspondendo a 3,82% do PIB em 2006, valor muito abaixo da média dos países da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC). No entanto, o ano de 2004 foi de maior bonança (MED DE ANGOLA, 2014).

6.3 Cabo Verde

O sistema orçamentário em Cabo Verde obedece a um quadro jurídico de finanças públicas, mediante um conjunto de textos legislativos e regulamentares próprios, que constam na Constituição da República, cabendo ao Governo e à Assembleia Nacional o veredito final de cada plano orçamental (Da COSTA; OULAI, 2003). O Ministério da

Educação deve garantir o detalhamento pormenorizado da proposta orçamental ao Ministério das Finanças, e este, posteriormente, a passa à Assembleia Nacional, onde são finalmente analisados os requisitos para sua execução, bem como os critérios que se devem ter em conta quando há pretensão de alteração (Da COSTA; OULAI, 2003).

Além disso, a proposta orçamentária pode ser apresentada sob a forma de orçamento ou programa, englobando as receitas e as despesas, o que deverá refletir as políticas, os objetivos, as metas e as atividades a serem desenvolvidas de acordo com o plano Nacional de Desenvolvimento (LEI DO ENQUADRAMENTO ORÇAMENTAL DE CABO VERDE, 1998).

Tabela 1- Financiamento em Educação

Ano	Em % do Orçamento Geral do Estado	Em % do PIB
1996	9,4	4,4
1998	10	5,6
1999	13	5,9
2000	18	8,5
2001	20,2	7,1
2006	17,54	6,53
2007	18,33	5,41
2008	18,62	5,5
2009	16,17	5,3
2010	14,4	5,5
2011	14,98	5,04

Fonte: Ministério da Educação (2002) e UNESCO (2015).

Segundo o Ministério da Educação cabo-verdiano (2002) as despesas com a educação vêm aumentando, sobretudo desde o final do século passado, tendo aumentado 98% entre 1996 e 2000. Acredita-se que tal fato pode estar vinculado aos planos e ações que entraram em vigor após as propostas decretadas no marco de Dakar, em 2000 (MINEDU DE CABO VERDE, 2011), dentre outros fatores, como a aplicação de políticas efetivas e a garantia da massificação do acesso ao ensino.

As despesas totais em Cabo Verde oscilaram entre 4,4% e 8,5% do PIB desde os meados da década de 1990 até 2011. As despesas correntes representaram cerca de 20,8% e 25,6% do Orçamento do Estado, no mesmo período (1996-2011), devido à grande prioridade que se deu ao sistema educacional (MINEDU DE CABO VERDE, 2011). Não obstante, este financiamento tem evoluído de forma irregular, mesmo para aquelas despesas de financiamento interno, e o financiamento externo tem diminuído desde 2005.

6.4 Guiné-Bissau

O Ministério das Finanças, através do seu órgão operativo – Direção Geral do Orçamento (DGO) – controla as estratégias orçamentárias de carácter horizontal relativas a toda a administração, com especialidade sobre a avaliação e controle operacional e setorial, assim como a efetivação das metas e ações estabelecidas nos instrumentos provisionais, do Programa do Governo e o Orçamento Geral do Estado (MF DE GUINÉ-BISSAU, 2011).

As despesas públicas em Guiné-Bissau têm sido influenciadas pela instabilidade social e política que o país tem enfrentado, bem como por problemas financeiros vivenciados pelo Estado, com inúmeros salários em atraso. Todavia, apesar do quadro de instabilidade, registrou-se um aumento de 26,6% das despesas entre 2001 e 2002. Acredita-se que tal aumento esteja relacionado aos compromissos assumidos na Conferência de Dakar sobre “Educação para Todos”, sobre a melhoria do acesso e da qualidade de ensino, através de maiores investimentos em infraestruturas e recrutamento de professores. Em 2004/2005, ocorreu outro aumento das despesas correntes, o que permitiu regularizar os salários em atraso (MEN DE GUINÉ-BISSAU, 2003).

As despesas com a educação apresentam valores mais altos, relacionados com o ensino básico e o ensino secundário, que representaram 95% das despesas para o setor educativo. Os salários dos professores representam 85% das despesas correntes (MEN DE GUINÉ-BISSAU, 2010). No que concerne às despesas de investimentos, houve redução de 93% entre 1999 e 2006.

A maioria das despesas de capital é realizada com ajuda externa (MEN DE GUINÉ-BISSAU, 2010). Porém, o conflito armado ocorrido entre 1998/99 fez com que o financiamento externo diminuísse, o que freou os avanços em termos quantitativos e qualitativos. Por mais que o Estado tenha direcionado recursos para o ensino básico, os gastos continuam ineficientes, sem poder de resposta perante os objetivos traçados e as necessidades existentes (MEN, 2003).

Tabela 2 - Financiamento em Educação

Ano	Em % do Orçamento Geral do Estado	Em % do PIB
1998	8,8	1,35
1999	11,5	2,6
2000	10,6	2,1
2001	11,2	2,2
2010	9,96	1,86
2011	10,56	1,85
2012	14,54	2,06
2013	16,19	2,36

Fonte: Ministério da Educação de Guiné-Bissau (2003) e UNESCO (2015).

Os recursos destinados para o setor educativo têm sido baixos no país (cerca de duas vezes menor que a média dos países da região africana em que se encontra inserido) para manter um ensino público de qualidade e enfrentar a demanda por ensino (MEN DE GUINÉ-BISSAU, 2010).

Mesmo após as conferências sobre a “Educação para Todos”, em 1990 e 2000, o governo continuou prestando pouca atenção no sistema de ensino, o que, dentre outros aspectos, pode estar relacionado ao conflito interno que marcou a história política guineense e causou a marginalização do setor. Todavia, de 1998 a 2013, envidaram-se esforços tímidos, permitindo um aumento de 47,7% do PIB em aproximadamente 15 anos, permanecendo praticamente o mesmo, com pequenas oscilações ao longo dos anos.

Devido o declínio da ajuda externa, uma parte das despesas de capital é bancada pelos pais/educadores, e a comunidade participa com a construção de escolas ou até mesmo improvisando espaços que servem de cantina escolar (MEN DE GUINÉ-BISSAU, 2003).

6.5 Moçambique

O Orçamento Geral de Moçambique envolve diversos atores, órgãos locais e outras instituições de âmbito local, que submetem os planos orçamentais ao nível central. O Orçamento Geral do Estado (OGE) detalha as receitas internas e externas em posse do Estado para o uso no ano corrente, bem como os recursos destinados aos gastos com as despesas e os investimentos. O processo que conduz ao plano orçamentário é complexo, devido ao número de instituições e fases que o envolvem. Esse processo é liderado pelo Ministério da Planificação e Desenvolvimento (MPD), em parceria com o Ministério das Finanças (MF) (Da COSTA; OULAI, 2003).

As discussões sobre o Plano Orçamental começam nos conselhos locais dos

distritos. Essas atividades têm início em maio/junho, após as unidades locais, provinciais e distritais receberem uma circular do MPD e do MF, contendo os limites orçamentais. Todavia, caso estes apresentem quaisquer divergências em relação àqueles elaborados a nível local, haverá a necessidade de ajuste posterior, em conjunto com o Plano Económico e Social (FMI, 2014). Em setembro/outubro, após os ajustes, a proposta é aprovada em conjunto com o Plano Económico e Social. Após a apreciação das Comissões Parlamentares e da Plenária, o Parlamento concede o veredito final do plano orçamentário.

Tabela 3 - Financiamento em Educação

Ano	Em % do Orçamento Geral do Estado	Em % do PIB
1998	12,05	2,31
1999	16,92	3,65
2004	18	4,46
2005	22,772	5,2
2006	18,55	5,01
2012	19,77	6,21
2013	19,03	6,72

Fonte: UNESCO (2015).

Quanto ao financiamento em relação ao PIB no setor educativo, vem-se verificando um aumento considerável ao longo dos anos, tendo quase triplicado desde 1998 até 2013. Tal fato pode estar relacionado à maior atenção que o governo moçambicano vem prestando ao setor, aprimorando infraestruturas e a formação continuada de professores. As despesas externas com a educação em 1999 corresponderam a 39% do orçamento. O orçamento das despesas correntes passou para 72,2%, em 1999, enquanto era de 65,3%, em 1997 (Da COSTA; OULAI, 2003). A evolução das despesas correntes pode ser observada no gráfico a seguir.

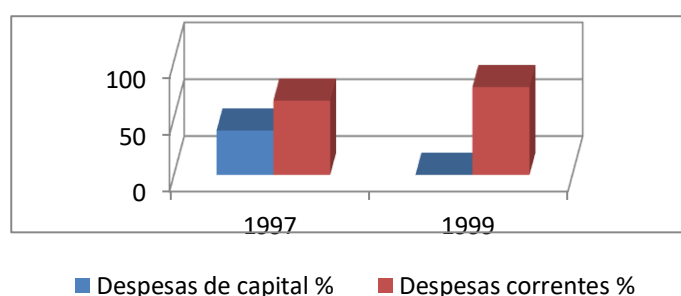


Gráfico 2 - Despesas de capital e despesas correntes

Fonte: Adaptado pelo autor (2015) a partir de (Da COSTA; OULAI, 2003).

As despesas de capital são, na sua maioria, provenientes de doações, enquanto as despesas correntes têm apresentado um aumento considerável, tendo crescido 15,5% em 2

anos. Mais de 82% das despesas correntes são destinadas ao pagamento de salários dos professores.

Verifica-se um aumento nos fundos monetários alocados para a Educação. Em 2005, correspondiam a 20,4% do orçamento total e, em 2007, 21,6%, comparando-se com o percentual de 15,2% em 1998. O orçamento do Ministério da Educação financia, sobretudo, as despesas correntes, que corresponderam a 94% do orçamento de 2008 (destinadas ao pagamento de salários para professores), e apenas 6% foram destinados para as despesas de capital (BARTHOLOMEW et al, 2010).

6.6 São Tomé e Príncipe

A elaboração do orçamento geral do Estado é de competência do Governo e tem um período anual para a sua execução. O Governo deve considerar o quadro macroeconômico e fiscal do país, bem como os objetivos fiscais para o período e as estimativas disponíveis quanto à execução do orçamento para o período mais recente. A proposta do Orçamento Geral do Estado deve estar em conformidade com a política econômico-financeira e o programa anual do Governo (REPÚBLICA DE SÃO TOMÉ, 2007). Todavia, o Subsistema do Orçamento Geral do Estado (SOE), compreende todos os órgãos dos poderes central, regional e local e as instituições públicas, que intervêm nos processos de programação e controle orçamentário, abrangendo ainda suas respectivas normas e procedimentos.

Segundo o Diário da República de São Tomé e Príncipe, as despesas financeiras para o setor educativo são prioridade para o Estado. No Artigo 41 de sua Constituição, sobre o Financiamento da Educação, é estabelecido que:

- i) A educação será considerada, na elaboração do Plano e do Orçamento do Estado, como uma das prioridades nacionais; ii) As verbas destinadas à educação devem ser distribuídas em função das prioridades estratégicas do desenvolvimento do sistema educativo (DIÁRIO DA REPÚBLICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2003, p. 115).

O Programa de Ajustamento Estrutural (PAE) permitiu o aumento das despesas correntes do setor educativo, passando de 10% a 15% (2001 a 2006) das despesas do Estado e de 1,2 a 2,2% do PIB (MEC DE SÃO TOMÉ, 2006). Este aumento demonstra o esforço que tem sido feito em prol de uma educação de qualidade e universal. Não obstante, apesar desses esforços, o sistema educativo continua aquém de atender à demanda por educação.

Tabela 4- Financiamento em educação

Ano	Em % do Orçamento Geral do Estado	Em % do PIB
2000	15,3	2,2
2001	18,0	2,3
2002	17,4	3,2
2003	14,2	3,9
2004	16,0	4,4
2005	12,13	5,3
2006	9,69	4,1
2007	16,66	6,5
2008	18,44	5,6
2009	20,56	10,2
2010	19,32	9,4
2011	13,72	Sd
2012	18,83	6,0
2013	12,31	5,7

Fonte: Ministério da Educação e Cultura (2004) e UNESCO (2015).

As despesas do setor registraram um aumento considerável desde 2002 a 2010, passando de 3,2% a 10,2% do PIB, tendo triplicado o valor inicial, e vindo a diminuir nos anos subsequentes. Todavia, a repartição dessas despesas para cada nível de ensino é bastante variável e desequilibrado, especialmente em favor do Ensino Superior (devido às bolsas de estudo no exterior) (MEC DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2014).

Assim, em 2010, 44,5% das despesas correntes do Ministério da Educação destinaram-se ao Ensino Superior, enquanto 36,2% direcionaram-se a salários e 15,6% às despesas de funcionamento. Os outros níveis consomem uma parte menos importante das despesas correntes da educação: 6,5% para a primeira infância (jardins e creches), 21,1% para o ensino básico, 14,4% para o ensino secundário geral, 3,9% para o ensino técnico e profissionalizante e 6,9% para a alfabetização de jovens e adultos (MEC DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2014).

6.7 Panorama do Sistema Financeiro

É competência do Ministério das Finanças o acompanhamento e o ajuste dos Planos Orçamentários Locais dos PALOP, que são submetidos ao Parlamento, onde é aprovado o OGE – (Orçamento Geral do Estado) definitivo. As diretrizes orçamentárias do Ministério das Finanças fazem uma análise detalhada da execução do orçamento em vigor (analisam e fixam os objetivos orçamentários para o ano econômico seguinte e definem critérios a serem utilizados no processo da elaboração do orçamento).

Os recursos financeiros destinados à educação têm melhorado ano após ano, mas apesar dos esforços que têm sido direcionados, há ainda um caminho longo a ser

percorrido, uma vez que, na maioria das vezes, o orçamento estatal não é suficiente para responder às demandas verificadas no ensino, havendo a necessidade de se recorrer a financiamentos externos para solucionar as necessidades existentes. Não obstante, é devido a tal investimento externo que, na maioria das vezes, tais demandas não têm sido solucionadas de acordo as necessidades reais, devido a imposições de condições por parte dos doadores. Assim, tais políticas têm sido generalistas, não considerando as características locais de uma determinada região, sua história, cultura, etc. Desse modo, os governos ficam com espaços limitados para realizarem suas próprias escolhas sobre o desenvolvimento e os meios que devem utilizar para atender às necessidades locais mais urgentes.

Acredita-se que, com os marcos internacionais sobre “Educação para Todos”, tanto os PALOP quanto os doadores passaram a prestar mais atenção no compromisso financeiro para com o setor educacional, de modo a alcançar os objetivos sobre a universalização do acesso e a qualidade do ensino. Tais marcos incentivaram os doadores a apoiarem as instâncias governamentais, aumentando a ajuda à educação básica, além de permitir a sua aplicação maneira eficaz e efetiva. Assim, os países deveriam tornar-se mais responsáveis com relação aos direitos humanos, de maneira a garantir o acesso ao ensino para todos, sobretudo para aqueles pertencentes às minorias, mediante ações compensatórias direcionadas aos mais desfavorecidos.

Além disso, o apoio financeiro para se alcançar as metas da “Educação para Todos” na maioria dos governos dos PALOP não tem sido suficiente e, conseqüentemente, os progressos em direção a elas tem sido fraco. A percentagem média em relação ao PIB nos PALOP para o setor educacional em 2010 foi de 6,1%, o que mostra-se insuficiente para responder às demandas no setor. Todavia, o poder público, como apresentado anteriormente, continua a assumir parte das despesas da educação por meio do Orçamento Geral do Estado (OGE) em todos os PALOP. O Ensino Básico é o nível que mais se beneficia das despesas do Estado, uma vez que a educação neste nível é obrigatória e gratuita e seu financiamento é garantido quase em sua totalidade pelo Estado, salvo em algumas contrapartidas realizadas pelas famílias e por outras entidades.

A política orçamentária deve abrir novos horizontes para que se efetive a qualidade do ensino, pois é necessário que os governos apliquem mais recursos para aprimorar essa qualidade, seja em despesas correntes ou em despesas de capital, devendo estar associadas a políticas educativas efetivas que sejam voltadas para a realidade social de cada um dos

países integrantes dos PALOP, de modo a alavancar o ensino. Porém, a sustentabilidade do sistema educacional constitui um dos maiores desafios dos PALOP para responder à demanda por ensino básico para todos. Para compensar o atraso científico que os PALOP enfrentam, o aumento dos investimentos na Educação constitui uma necessidade permanente, uma vez que vencer esse atraso é fundamental para o progresso econômico e social desses países, já que cada alteração quantitativa ou qualitativa na área reflete diretamente no desenvolvimento, produzindo um ciclo de progresso em todas as esferas.

6.8 Sistema educativo, avanços, estagnações e retrocessos de cada país para a formação de sua população (diagnóstico).

A educação representa um processo de fundamental importância na vida socioeconômica de um país desde os tempos mais remotos da humanidade. Segundo o Instituto Nacional de Estatística de São Tomé e Príncipe (2001), a educação é considerada ainda como um fator transversal, visto que, uma vez desenvolvida, traz consigo repercussões em outros setores sociais, melhora consideravelmente o intelecto do indivíduo, sua autonomia e, posteriormente, promove o desenvolvimento da comunidade na qual está inserido.

O desenvolvimento de uma sociedade está fortemente atrelado aos esforços realizados em prol da educação. Os países subdesenvolvidos têm investido pouco em educação nas suas variadas facetas, isto é, em infraestruturas, na formação da sua mão de obra e em recursos financeiros (INE DE SÃO TOMÉ, 2001). Estes países carecem de maior preocupação, uma vez que, se não houver potencialização das capacidades intelectuais locais e nacionais, haverá sempre um atraso no desenvolvimento econômico e social dessas nações, colocando-as em um ciclo de subdesenvolvimento. Nesse contexto, os PALOP vêm promovendo ações com o intuito de moldar a estrutura de ensino para acompanhar as tendências mundiais e dar resposta a novas demandas políticas, sociais e econômicas.

A estrutura do sistema de ensino está constituída pelos seguintes níveis: i) educação pré-escolar; ii) ensino básico; iii) ensino técnico-profissional; iv) formação de professores; v) educação de adultos; vi) ensino superior. Atualmente, o Ensino Básico é unificado em 6 classes em Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, constituído por 7 classes em Moçambique e por 8 em Cabo Verde (MED DE ANGOLA, 2001; MINEDU CABO VERDE, 2002; MEN GUINÉ-BISSAU, 2010; MEC MOÇAMBIQUE, 2003; MEC SÃO TOMÉ, 2002).

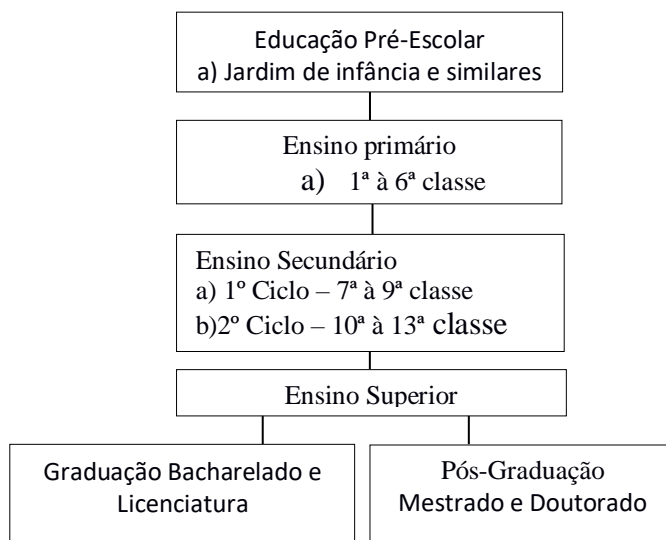


Figura 4 - Sistema Educativo de Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

Fonte: Adaptado pelo autor (2015) a partir de documentos do Ministério da Educação de Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

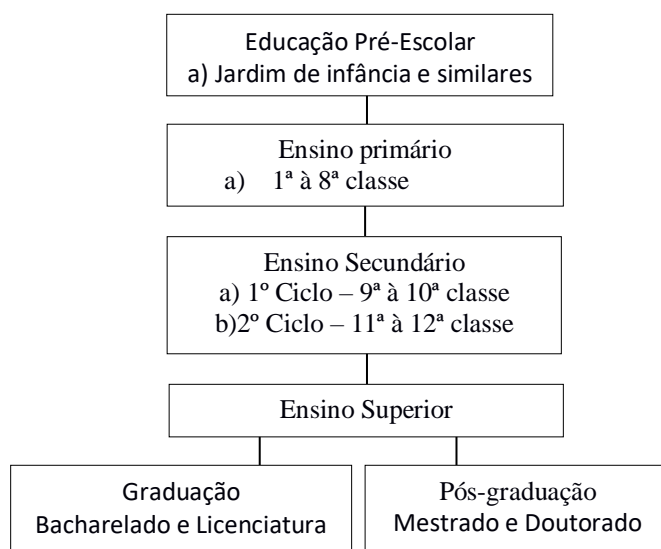


Figura 5 - Sistema Educativo de Cabo Verde

Fonte: Adaptado pelo autor (2015) a partir de documentos do Ministério da Educação de Cabo Verde (2011).

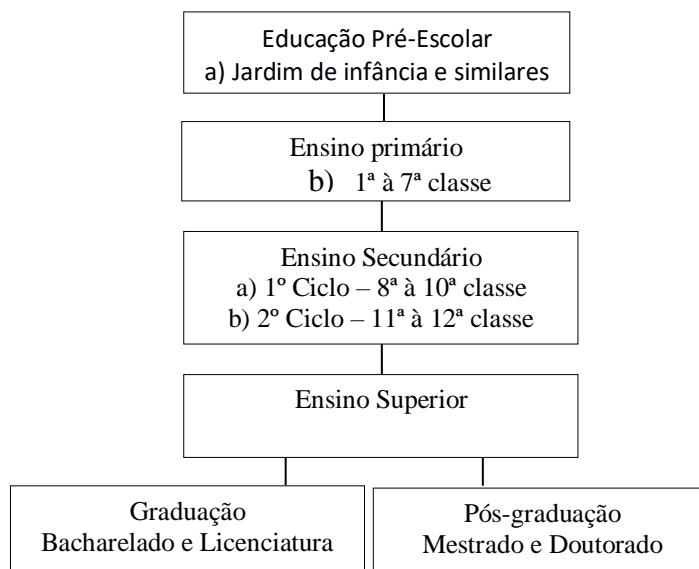


Figura 6 - Sistema Educativo de Moçambique

Fonte: Adaptado pelo autor (2015) a partir de documentos do Ministério da Educação de Moçambique (2003).

A rede pré-escolar apresenta-se de maneira igualitária em todos os países e destina-se a crianças de 3 a 5 anos de idade. Instala-se nos jardins de infância ou nas creches e, na sua maioria, são levadas a cabo por iniciativas comunitárias ou privadas, constituídas sob a forma comercial ou cooperativa, ou ainda por entidades religiosas.

Cabe ao Estado fomentar e apoiar tais iniciativas de acordo com suas possibilidades. O funcionamento ocorre em instituições oficialmente reconhecidas pelo Estado. É ainda incumbência do Estado definir as normas gerais da educação pré-escolar em seus aspectos pedagógicos e técnicos, além de apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação (MED DE ANGOALA, 2001; MINEDU CABO VERDE, 2002; MEN GUINÉ-BISSAU, 2010; MEC MOÇAMBIQUE, 2003; MEC SÃO TOMÉ, 2002).

O ensino básico é gratuito e obrigatório e destina-se, a princípio, às crianças de 6 a 14 anos. Constitui a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos. É o ponto de partida para o estudo secundário e outros níveis subsequentes, como também para o ensino profissionalizante, de modo a permitir a integração do ensino com o trabalho (MED DE ANGOLA, 2001; MINEDU CABO VERDE, 2002; MEN GUINÉ-BISSAU, 2010; MEC MOÇAMBIQUE, 2003; MEC SÃO TOMÉ, 2002).

Desse modo, a Educação Básica destina-se a satisfazer as necessidades educativas fundamentais, garantindo que as pessoas possam contribuir como cidadãos para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade em que estão inseridos, melhorando a qualidade de suas vidas, das famílias e, sobretudo, do país, com respeito e dignidade.

6.8.1 Angola

Com a independência, em 1975, o país adotou um novo sistema educativo que tinha como principais objetivos garantir maior oportunidade de acesso à educação, a continuidade dos estudos pautados pela obrigatoriedade, a gratuidade e o aperfeiçoamento permanente do pessoal docente. Segundo o Ministério da Educação de Angola (2015), alguns meses após o país ter alcançado a independência, foi lançada pelo primeiro presidente de Angola, António Agostinho Neto, a Campanha Nacional de Alfabetização, que teve início em 1976, quando mais de 85% da população do país era considerada analfabeta, tendo esse número caído para 27% passados 40 anos.

No entanto, o sistema educativo angolano é marcado ainda por dois problemas fundamentais, que residem no acesso e na qualidade do ensino, sendo mais grave a situação na educação básica e na formação média, sobretudo nas zonas rurais, devido, por um lado, à deficiência séria de acesso em zonas remotas e, por outro, às situações desfavorecidas nas quais se encontram muitas crianças (GOVERNO DE ANGOLA, 2001).

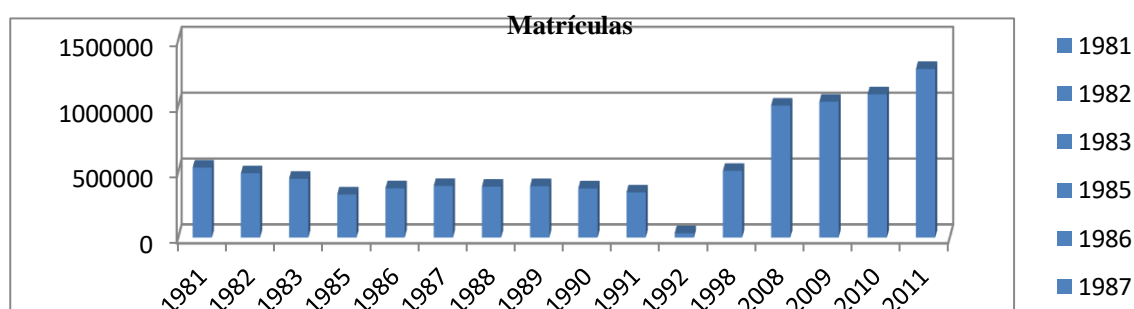


Gráfico 3 - Grau de Matrículas no Ensino Primário

Fonte: UNESCO (2015).

O número de matrículas têm apresentado oscilações, com taxas mais baixas nos anos letivo de 1991/1992. Mesmo após a conferência de Jomtien, em 1990, houve uma descida brusca de aproximadamente 90,5% do número de matrículas e um pico elevadíssimo em 2011. Este fato está vinculado ao conflito armado no final da década de 1980, limitando as matrículas das crianças nas escolas. O conflito armado ocorrido em 1992 teve impacto negativo para a maioria da população escolar, sobretudo no ensino básico, o que conduziu o sistema à ruptura. Em 1997, ocorreu mais uma vez a elevação do número de crianças fora da escola, devido à intensificação do conflito armado nesse ano entre as duas forças guerrilheiras, ou seja, entre o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional de Independência Total de Angola (UNITA) (Angola, 2010, p. 4 *apud* LIBERATO, 2014). Diante disso, as taxas de escolarização eram muito

baixas, e elevavam-se os índices de analfabetismo e de reprovações.

Já na década de 2000, com o Marco de Dakar e o alcance da paz, o governo volta suas atenções para o ensino, e uma nova Lei de Bases foi implementada para proporcionar maior acesso à educação à maioria da população, conseguindo um aumento substancial do número de matrículas nas escolas, como pode-se verificar no gráfico a seguir:

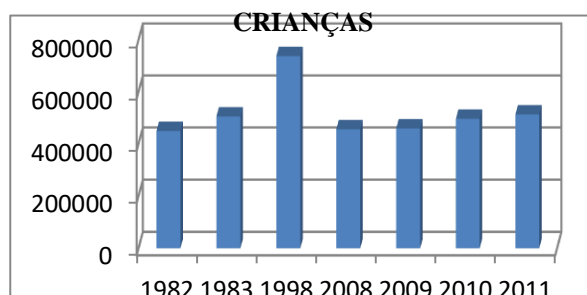


Gráfico 4 - Crianças fora do Ensino Educativo

Fonte: UNESCO (2015).

A frequência escolar tem aumentado ao longo dos anos, devido ao término da guerra civil, à construção de novas estruturas escolares e à contratação massiva de novos professores. Porém, existem ainda aqueles que nunca frequentaram a escola, sendo esta taxa correspondente a 20% em 2010 (MED ANGOLA, 2010). Esse índice é preocupante pelo fato de que, dentre os que nunca frequentaram a escola, cerca de 30% são crianças na faixa etária de 6 a 9 anos. Assim, é urgente que se averiguem os motivos pelos quais esses menores não vão à escola, de modo que o governo possa criar estratégias para integrá-los ao ensino.

O progresso no domínio da alfabetização é evidente quando se faz uma comparação entre as taxas de analfabetismo em 1975, que era estimada em 85%, com a taxa reduzida em 2014, de 27% (MED ANGOLA, 2015). Todavia, ainda existe uma grande disparidade entre homens e mulheres que tiveram acesso à educação, uma vez que apenas 54% das mulheres são alfabetizadas. Não obstante, o processo de alfabetização em massa não é acompanhado pelos índices de qualidade educativa. A taxa de analfabetismo para a população angolana com idade igual ou superior a 15 anos era 58% em 2000, contrastando com uma média de 38% em toda a África Subsaariana.

Segundo o Governo de Angola (2001), a taxa de transição de uma classe para outra baixa abruptamente, sobretudo nas zonas rurais, devido às necessidades socioeconômicas, uma vez que a maioria da população rural trabalha no setor informal. Assim, as crianças

passam a ajudar a família em busca de renda, afetando a sua permanência na escola e, como consequência, aumentando o número de abandonos e reprovações escolares.

Além do trabalho infantil, outro fator que tem afetado negativamente os índices da educação é o casamento precoce, sobretudo nas zonas rurais. Esses fatores influenciam consideravelmente a ineficácia do sistema de ensino. Angola, por exemplo, é um dos países entre os PALOP que apresenta as taxas mais baixas de conclusão do ensino primário, a qual fica em torno de 50% (MED ANGOLA, 2015). A seguir, observa-se o gráfico referente à evolução do número de salas de aula.

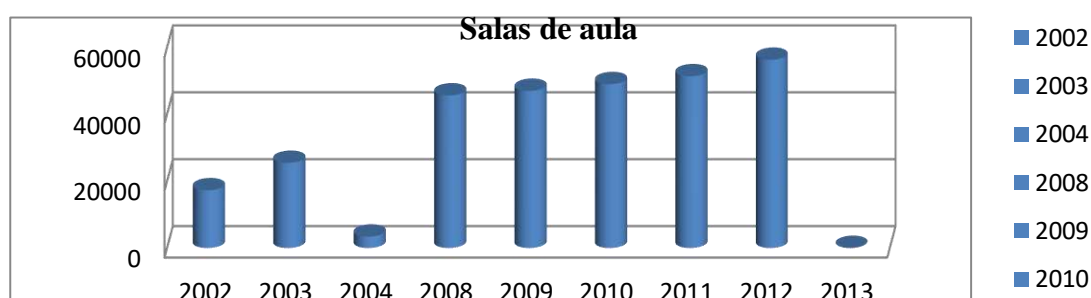


Gráfico 5 - Evolução do número de salas de aula no ensino primário

Fonte: (MED ANGOLA, 2015).

É notória a evolução do número de salas de aulas para o ensino primário, mas ainda permanece a preocupação da quantidade de alunos por sala. Nesse contexto, segundo o Governo de Angola (2001), no ano letivo de 1998, a média nacional da taxa de alunos/sala era de 42. Em contrapartida, essa média esconde diferenças importantes, que denotam a existência de disparidades entre regiões, uma vez que, em algumas zonas, as taxas eram de 70 alunos/sala. Tem-se registrado uma evolução positiva no número de alunos no ensino primário, no entanto, a maioria das crianças entra tardiamente no sistema de ensino e, conseqüentemente, acaba por concluir o ensino tarde também. Assim, em 2009, o ensino primário focava em crianças de 12 e 17 anos, que perfaziam 58%, fator que acarreta atraso no desenvolvimento da própria criança, já que em uma mesma sala encontram-se crianças de faixas etárias muito distintas (LIBERATO, 2014).

Um aspecto que deve ser considerado, apesar da evolução da massificação do ensino, é a sua qualidade, uma vez que, na maioria das vezes, não se tem uma exigência de formação acadêmica mínima dos professores para esse nível de ensino, exigindo-se como habilitação mínima o curso médio normal (GOVERNO DE ANGOLA, 2001). Nesse contexto, há ainda um número elevado de professores sem qualificação adequada para o

exercício da docência, o que tem refletido de forma negativa no aprendizado dos alunos.

6.8.2 Cabo Verde

O setor educativo de Cabo Verde recebeu a atenção de todos os governos que se sucederam após a independência, contribuindo para o desenvolvimento humano e, por conseguinte, para o desenvolvimento social e econômico. A alfabetização da maioria da população era uma das grandes prioridades. A taxa de alfabetização no período logo após a independência situava-se em 25,2%, saltando para 98,34% em 2015. Além disso, observa-se uma diminuição significativa do abandono escolar, já que a maioria das crianças tem concluído o ensino básico. A proporção das reprovações no ensino básico diminuiu de 14,1%, em 2005/06, para 10,4% em 2008/09. Como consequência disso, a taxa transição vem sendo estimada em quase 89% de uma classe para outra (MINEDU CABO VERDE, 2011).

Para Cabo Verde, que é um país com poucos recursos naturais, a valorização do capital humano é imprescindível, sendo a alfabetização, desde os primeiros anos da independência, um termo emblemático para os cabo-verdianos. Desde 1975, os sucessivos governos apontaram a erradicação do analfabetismo como um dos objetivos fundamentais da política educativa.

Conforme o Ministério da Educação e do Desporto de Cabo Verde (MINEDU CABO VERDE, 2015), atualmente, o ensino básico é universal. Sua taxa de conclusão era de 94% em 2001, passando para 98,8% em 2009. A reforma do sistema educativo dos anos 1990 teorizou e absorveu as alterações ditadas pela evolução do sistema educativo vigente e introduziu propostas de adequação profundas, de modo a dar respostas às novas exigências decorrentes das transformações políticas, sociais e econômicas.

O Sistema Educativo cabo-verdiano tem demonstrado melhoria no que tange ao acesso e à qualidade de ensino, mas ainda existem fatores que influenciam negativamente o sistema, dentre eles: i) existência de professores sem qualificação e sem preparação pedagógica; ii) dificuldade de aprendizagem nas disciplinas de língua portuguesa e inglesa; iii) falta de meios didáticos de ensino em algumas escolas; iv) gestores escolares sem capacidade administrativa; v) falta de interação comunidade/escola (MINEDU CABO VERDE, 2002). Todavia, o sistema de ensino apresenta seus pontos fortes no que tange a: i) universalização do acesso ao ensino primário; ii) igualdade de gênero; iii) criação de

alguns institutos pedagógicos para melhorar a qualidade dos docentes. A seguir, pode-se verificar a evolução das taxas de transição e conclusão no ensino básico:

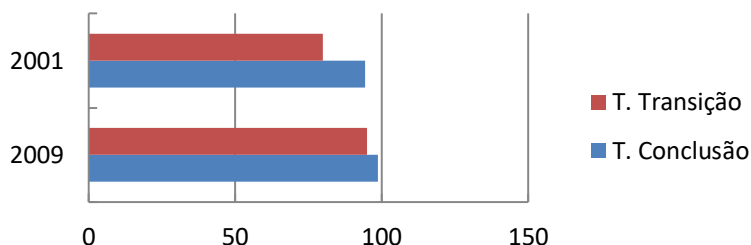


Gráfico 6 - Taxa de transição e conclusão do ensino básico

Fonte: MINEDU CABO VERDE (2015).

Segundo o MINEDU Cabo Verde (2015), o acesso ao ensino básico e a transição têm evoluído ao longo dos anos. O Marco de Dakar teve impacto na maioria das políticas educativas que vêm sendo implementadas no setor educativo. Nesse sentido, o acesso ao ensino básico, atualmente, é universal no primeiro ciclo do ensino primário. Já a taxa de acesso ao segundo ciclo do ensino primário, ou seja, ao 7º ano, era de 95% em 2009.

O nível de alfabetização alcançado é considerado como um dos grandes efeitos das sucessivas políticas educativas. Segundo o censo de 2000, a taxa de analfabetismo entre os jovens de 15 a 24 era de 4,1%. A incidência do problema é maior entre as meninas, correspondendo a 4,7%, e 3,4% em meninos (MINEDU, 2015). Cabo Verde tem uma grande particularidade que coloca o país em melhor posição no que se refere à qualidade de ensino, comparando-o aos demais países dos PALOP: o sistema educacional é capaz de promover a alfabetização de adultos em apenas 6 meses.

O número de crianças fora do ensino escolar tem vindo a oscilar ao longo dos anos, como se pode verificar no gráfico abaixo.

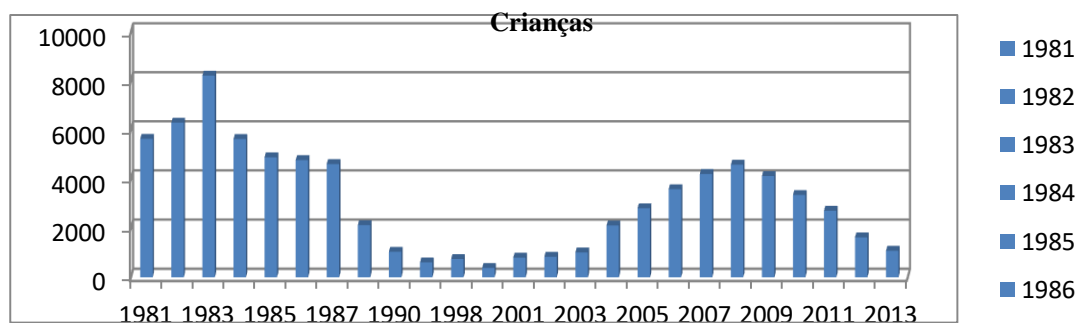


Gráfico 7 - Crianças fora do Ensino Educativo 1975-2013

Fonte: UNESCO (2015).

Oscilações no número de alunos fora do sistema escolar vêm sendo observadas, tendo alcançado níveis quase aceitáveis em 2000, aumentando nos anos subsequentes e voltando a decair em 2009. Tal fato pode estar relacionado à elevada demanda de alunos por ensino em 2008, às demandas de infraestrutura ao número de professores naquele período, que não satisfazia a procura.

6.8.3 Guiné-Bissau

O país é considerado um dos mais pobres da África, devido à sua dependência de ajuda externa (BARRETO, 2012). Segundo o Ministério da Educação Nacional de Guiné-Bissau (MEN DE GUINÉ-BISSAU, 2003), a taxa de estudantes no ensino básico, que era de 57,8% em 1998, evoluiu para 75% em 2000. Todavia, o sistema educativo continua debilitado, sem expectativas positivas no que concerne à sua evolução. O acesso ao ensino básico é de apenas 5% para as crianças em idade escolar, e 25% das crianças não frequentam a escola. Existem ainda elevadas taxas de abandono, sobretudo nas primeiras classes, e uma grande disparidade entre meninos e meninas quanto a acesso ao ensino, reprovação e desistência, já que as meninas apresentam indicadores mais altos.

Ademais, existem inúmeros problemas que afetam o sistema educativo no que diz respeito à melhoria de sua eficiência e qualidade. A qualidade dos docentes do ensino primário continua a ser uma das maiores preocupações, visto que muitos foram recrutados para que atendessem às demandas existentes, mesmo sem qualificação para tal (MEN DE GUINÉ-BISSAU, 2003). O fraco investimento no setor é um dos fatores de maior impacto sobre a qualidade do ensino, o que impede que se atendam as necessidades existentes em infraestruturas e de caráter funcional, visto que os investimentos não chegam a representar 3% do PIB, sendo esse o índice mais baixo entre os PALOP. Devido a isso, Guiné-Bissau é considerado o país que mais se beneficia da ajuda externa, ao mesmo passo em que não consegue satisfazer as demandas existentes no sistema educacional. Tal fato pode estar relacionado com as crises políticas que o país tem vivenciado desde que se tornou independente.

A taxa de analfabetismo, em 2003, era estimada em 63,4%; e para mulheres em particular, 78,2%. A alfabetização da maioria da população continua sendo uma das prioridades da política educativa. Com a unificação do ensino básico para seis classes de forma obrigatória e gratuita, espera-se maior massificação do ensino junto à população (MEN DE GUINÉ-BISSAU, 2003). Mais de 20% de crianças em idade escolar,

compreendida entre 7 e 14 anos de idade, residem a até 30 minutos de distância de uma unidade escolar. A probabilidade de não frequentar uma unidade aumenta à medida em que aumenta a distância desta com o domicílio da criança (MEN DE GUINÉ-BISSAU, 2003). Além disso, em algumas unidades escolares, não é assegurada a continuidade dos estudos até ao fim do primeiro ciclo do ensino primário (4ª classe). Assim, 40% dos alunos escolarizados não podem prosseguir com os estudos, uma vez que não existem classes subsequentes próximas a seus domicílios (dados de 2005/06) (MEN DE GUINÉ-BISSAU, 2012).

O abandono escolar é outro problema em Guiné-Bissau, uma vez que as taxas vêm aumentando ao longo dos anos. Isso se deve, principalmente, ao trabalho infantil e ao casamento precoce das meninas (MEN DE GUINÉ-BISSAU, 2012). Também acredita-se que fatores do insucesso escolar estão fortemente atrelados ao sexo do estudante, ao sexo do chefe de família, ao nível de instrução deste, das condições de vida e da área onde habita.

O diagnóstico acima apontado espelha a situação do sistema, mostrando alguns aspectos que podem constituir os problemas e debilidades que impedem o desenvolvimento da educação quanto ao acesso, à qualidade, à equidade e à gestão. Ainda no que concerne ao acesso, registraram-se as seguintes deficiências:

- i) Insuficiência de infraestruturas escolares; ii) insuficiência de professores; iii) Inadequação dos programas à realidade sociocultural do país; iv) inadequação do calendário escolar à realidade socioeconômica; v) existência de deficiências de ordem cultural (... práticas nefastas); vi) debilidade econômica das populações; vii) insuficiência de recursos financeiros destinados à educação; viii) insuficiente colaboração dos atores; ix) insuficiência de escolas com ciclos completos; x) retenção de meninas em idade escolar para tarefas domésticas e outras (MEN DE GUINÉ-BISSAU, 2003, p. 28).

Quanto à qualidade, registram-se os seguintes constrangimentos:

- i) Insuficiente número de professores formados; ii) precariedade da maior parte das infraestruturas educativas; iii) programas inadequados à realidade sociocultural da comunidade; iv) falta de meios didáticos; v) manuais escolares insuficientes e inadequados; vi) sistema de avaliação antiquado; vii) tempo letivo reduzido (regime triplo); viii) fraco nível de uma boa parte dos professores diplomados; ix) Falta de incentivos (subsídio de isolamento, alojamento, etc.) (MEN DE GUINÉ-BISSAU, 2003, p. 29).

Todavia, a maioria dos problemas relatados anteriormente pode estar relacionada com a instabilidade política que o país vem enfrentando, gerando impactos negativos nas

sucessivas reformas e pacotes legislativos que o setor educativo tem levado a cabo.

6.8.4 Moçambique

A sociedade moçambicana vem enfrentando mudanças motivadas por fatores político-econômicos e socioculturais. A educação deve acompanhar tais mudanças, de modo que se tenham cidadãos capazes de desenvolver estratégias educativas eficazes para cada demanda em determinado período, de forma a responderem efetivamente aos desafios que se colocam (MEC DE MOÇAMBIQUE, 2003).

O Governo tem atentado para a importância da expansão do acesso e com a qualidade do ensino, buscando garantir que toda a população tenha o Ensino Básico completo. Nesse contexto, entre 2009 e 2014, a taxa líquida de matrícula de crianças com seis anos de idade aumentou de 67% para 82%. No entanto, mantêm-se, ainda, os desafios em matéria de aprovação e de qualidade dos resultados da aprendizagem, bem como o contínuo aperfeiçoamento dos professores, o apoio e a supervisão do processo de ensino e aprendizagem, construção de salas de aulas e o recrutamento permanente de professores (ODM, 2008).

O Ministério da Educação tem direcionado seus esforços para a tentativa de garantir maior acesso ao ensino, como pode-se verificar no gráfico abaixo:

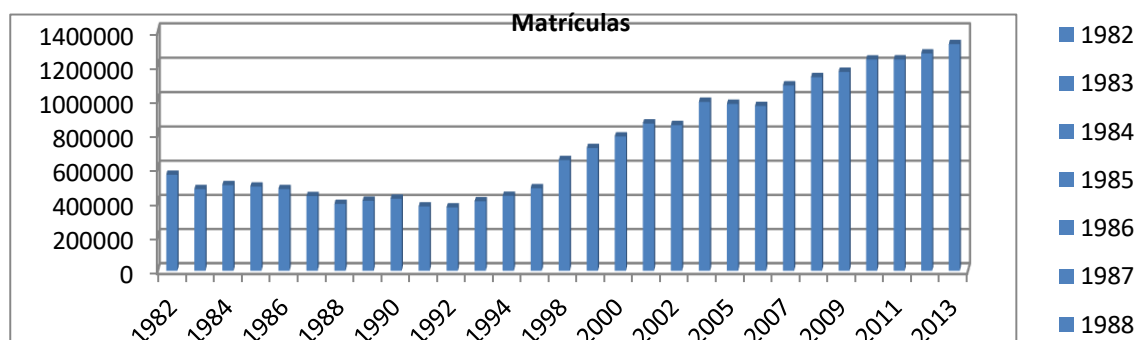


Gráfico 8 - Grau de Matrículas no Ensino Primário
Fonte: UNESCO (2015).

A taxa de admissão bruta no ensino primário tem aumentado desde o início da década de 1990, atingindo 85,2% no final desse período. A taxa líquida de escolaridade tem melhorado também: em 2011, era de 95,5%, com perspectivas de universalização nos anos subsequentes (MEC DE MOÇAMBIQUE, 2012). Porém, por mais que se verifique um aumento na taxa de admissão de alunos no ensino básico, existe ainda um número de alunos que vêm abandonando o ensino, como podemos verificar.

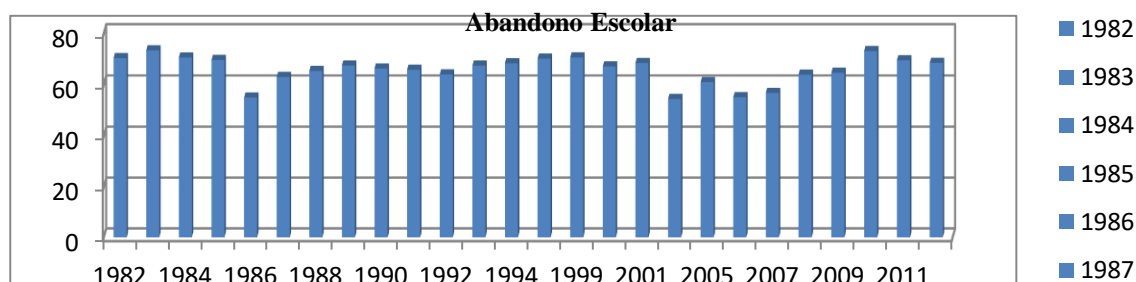


Gráfico 9 - Grau de abandono escolar

Fonte: UNESCO (2015).

A eficácia das escolas primárias é muito baixa, fazendo com que o grau de abandono escolar permaneça oscilando. As taxas médias de reprovação e abandono eram de 20% no ensino primário, em 1997. Como resultado disso, apenas cerca de 25% dos alunos que ingressavam na 1ª classe concluíam com sucesso as cinco classes do primeiro ciclo do ensino. As taxas de transição para o segundo ciclo do ensino primário eram baixas também, e apenas 6 em cada 10 alunos o concluíam (MEC DE MOÇAMBIQUE, 1997).

Moçambique adotou, em 1995, um sistema de ensino primário de 7 classes e a Alfabetização e Educação de Adultos como a primeira prioridade do governo (MEC DE MOÇAMBIQUE, 2003). Em 1999, o país passou a contar com 6.608 escolas de ensino primário; e, em 2000, o primeiro ciclo do ensino primário foi frequentado por cerca de 2,2 milhões de alunos (43% do sexo feminino).

Em 2011, a taxa de escolarização era de 95,5%, havendo ainda a necessidade de se alcançar a equidade de gênero, o que ainda encontra-se distante de ser atingido (MEC MOÇAMBIQUE 2015).

6.8.5 São Tomé e Príncipe

O Estado tem adotado medidas concernentes ao alargamento e ao reforço da escolaridade básica obrigatória, gratuita e de qualidade, com base nos principais eventos internacionais sobre a “Educação Para Todos”. Com a proclamação da independência, houve ganhos importantes no setor educativo, sobretudo na massificação do ensino. Tem sido vontade política dos sucessivos governos de São Tomé e Príncipe garantir um ensino de base universal e de qualidade para todos os cidadãos, para que se tornem sujeitos ativos e integrantes do desenvolvimento do país (MEC DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2006). Todavia, as reformas que têm ocorrido até então não permitem atingir os objetivos propostos, uma vez que falta clareza na maioria das metas traçadas, além do mau

delineamento de estratégias capazes de proporcionar a universalização do acesso à educação de qualidade para todos os são-tomenses.

Na década de 1990, com a abertura democrática e a adoção de um regime multipartidário, houve a necessidade de maior reflexão sobre as finalidades da educação, de forma a melhorar seu impacto na vida dos cidadãos (MEC DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2002).

Dessa forma, a universalização do primeiro grau do ensino básico foi alcançada em 2011, existindo ainda a necessidade de garantir a presença dos alunos na escola até a conclusão do segundo grau do ensino básico (quinto e sexto anos), uma vez que a taxa de reprovação continua a dois dígitos (12%). O número de alunos/sala é de 79; e o número de professores sem formação específica situa-se em 57,5%. Tais condições dificultam o oferecimento de ensino de qualidade (MEC DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2012).

As disparidades relacionadas à zona de residência são mais importantes do que aquelas relacionadas ao gênero; e menos importantes do que aquelas relacionadas com o nível de vida. Esta situação é evidenciada devido à maior oferta educativa, que se encontra essencialmente nas cidades, obrigando as crianças rurais a percorrer distâncias mais longas do que seus pares em zonas urbanas, o que certamente provoca abandono escolar (MEC DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2002).

O acesso à educação básica caracteriza-se por duas formas: da 1ª à 4ª classe, registra-se ampla participação; da 5ª à 6ª classe, há algumas deficiências. A gratuidade do ensino, que se efetivou no ano letivo 2005/06, ligada a um aumento da oferta escolar no segundo ciclo do ensino primário, permitiu ao país eliminar o abandono escolar (MEC DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2006). O país apresenta taxas de alfabetização de 95,4% na população jovem (entre 15 e 24 anos de idade) e taxas de alfabetização adulta de 88%, com uma projeção de 91% até o ano findo 2015. A taxa de transição de uma classe para outra tem oscilado, como pode-se verificar no gráfico abaixo.

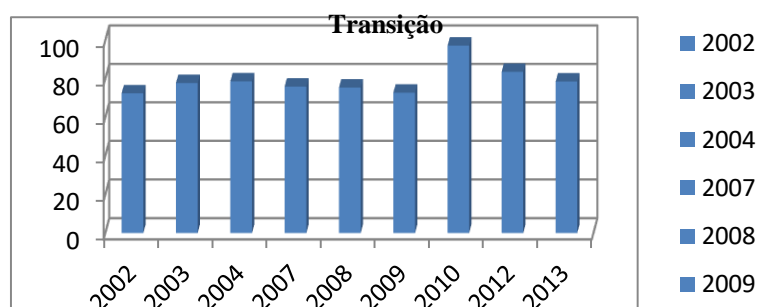


Gráfico 10 - Taxas de transição do ensino primário

Fonte: UNESCO (2015).

As transições entre a 4ª e a 5ª classe correspondem a uma taxa de 72,3% e, para os níveis subsequentes, a 5ª e a 6ª classe, a taxa é de 97,8% (MEC DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2006).

Se o primeiro grau do ensino básico é tido como universal, a preocupação atual que o Estado tem é de garantir a presença dos alunos na escola até a conclusão do segundo grau do ensino básico (sexto ano). Para tanto, a gratuidade efetiva do ensino básico desde o ano escolar 2005/06, ligado a um aumento significativo da oferta escolar no segundo ciclo do ensino básico, tem permitido ao país erradicar o abandono escolar (especialmente entre o 4º e 5º ano de estudos) (MEC DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2006).

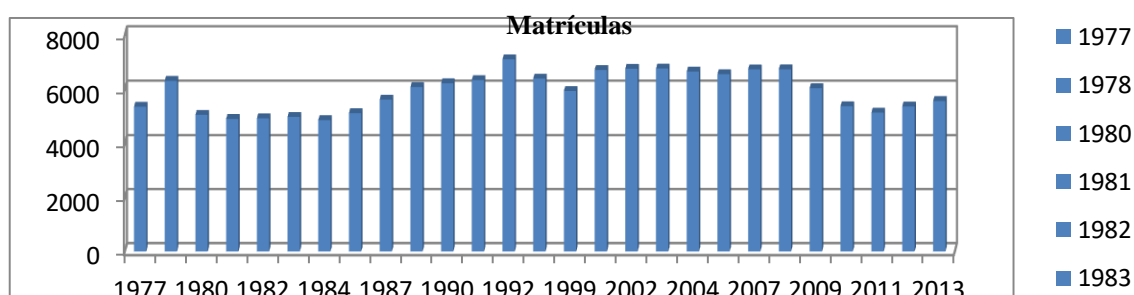


Gráfico 11 - Grau de Matrículas Ensino Primário

Fonte: UNESCO (2015).

Quanto ao índice de matrículas, também há oscilações, o que pode estar relacionado à falta de uma política coerente, balizada na garantia da universalização da educação (MEC DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2006).

PANORAMA GERAL DO SISTEMA EDUCACIONAL DOS PALOP: Análise conjunta das três categorias – Contexto, Diretrizes internacionais e Investimentos/estrutura educacional.

7.1 Análise do “Contexto”

A abordagem feita sobre os países integrantes dos PALOP permitiu fazer algumas reflexões dentro de determinado contexto, de modo a fazer com que surgissem novas perspectivas em relação ao sistema educacional, principalmente quanto à estrutura que vem balizando os sistemas de ensino nesses países atualmente, a fim de melhorar o acesso, a gratuidade e a qualidade da educação, de acordo com as novas demandas e, consequentemente, com as mudanças da macroestrutura social.

Enquanto os PALOP eram considerados somente colônias portuguesas, apenas uma minoria da população tinha acesso à escola, devido à política educativa em vigor naquela época. Então foram criados os obstáculos concernentes ao acesso ao sistema de ensino e ao nível de pessoas analfabetas que se verifica nos dias de hoje. Com isso, e à medida que esses países se modernizavam, esses cidadãos privados do ensino eram excluídos do sistema, fomentando a negação da condição de indivíduos socialmente úteis para a sociedade, anulando também o desenvolvimento social e econômico da comunidade na qual estavam inseridos.

Os PALOP, logo após se tornarem independentes, optaram por um regime político de cunho monopartidário, tendo isto terminado apenas na década de 1990, com as aberturas democráticas multipartidárias, a fim de romper com o antigo regime existente até então (monopartidário). Apesar desse acontecimento política e socialmente marcante, passadas quase duas décadas, esses países encontram-se ainda distantes, comparando seus indicadores socioeconômicos com os de países considerados desenvolvidos, uma vez que inúmeros fatores vêm influenciando negativamente a gestão pública da maioria desses locais.

A situação dos PALOP não é das melhores, com exceção de Cabo Verde, que apresenta indicadores sociais e econômicos satisfatórios, com uma expectativa de vida de 71 anos, a mais alta entre os PALOP. Tal fato pode estar relacionado à pequena população, à dimensão territorial, bem como ao contexto político e cultural favorável ao longo dos anos. Em Angola, Guiné-Bissau e Moçambique, a probabilidade de morrer com menos de 40 anos atinge cerca de 45% da população. O acesso à água tratada só é realidade para metade da população dos PALOP, além de se observar maior discriminação feminina

devido ao baixo nível de alfabetização das mulheres (PNUD, 2013).

Angola, Guiné-Bissau e Moçambique, logo após tornarem-se independentes, foram assolados por conflitos armados. Esses acontecimentos influenciaram os indicadores sociais e econômicos desses países, fazendo com que os mesmos permanecessem em estagnações ou até mesmo retrocessos durante vários anos (PNUD, 2008). Todavia, Angola, juntamente com Guiné-Bissau, apesar de apresentarem crescimentos médios do Produto Interno Bruto (PIB) em 2004 e 2006 de 6,25% e 7%, respectivamente, não apresentaram melhoras na qualidade de vida da população, que continua a se degradar ao longo dos anos devido à contínua desvalorização da moeda nacional, da inflação e da falta de políticas macroeconômicas sólidas.

Outro quesito que demonstra precariedade nos PALOP é a saúde. Foram identificados problemas relativos à elaboração de políticas e planos estratégicos para o desenvolvimento do ensino, para a formação e gestão do setor. Assim, os montantes financeiros destinados à saúde na maioria dos PALOP situam-se entre 4 e 8% do orçamento do Estado, valores insuficientes para satisfazer às demandas nos respectivos países, o que exige constante apoio externo.

Os PALOP tinham como objetivo primordial a massificação do ensino ao longo dos anos, mas essa garantia de acesso não foi acompanhada pela qualidade de ensino. Deste modo, esses países aumentaram as classes do ensino primário, a fim de proporcionar maior acesso ao ensino e de modo a cobrir um maior leque de classes de forma gratuita e obrigatória para todas as populações, crianças e adultos que outrora eram excluídos do ensino.

7.2 Análise dos “Marcos Internacionais”

Os PALOP, com o passar do tempo, tiveram a necessidade de moldar seus Decretos e Leis, retificar planos e elaborar outros novos, a fim de adequar o Sistema Educativo a novas realidades sociais e econômicas. Tais Decretos, Planos e Leis tinham como objetivo a massificação da educação, a melhoria da sua qualidade, uma vez que existiam ainda elevados índices de analfabetos e altas taxas de abandono e reprovações, bem como disparidades entre gêneros e crianças desfavorecidas. A conferência de Jomtien/Tailândia e o Marco de Dakar/Senegal influenciaram a agenda nos PALOP, com impactos positivos também em vários outros países, sobretudo naqueles em vias de desenvolvimento, como os países da América Latina, Ásia e África.

A maioria das políticas educativas que se aplicaram nos PALOP nas duas últimas décadas assumiram compromissos com maior acesso à educação básica e secundária, voltadas para a melhoria da qualidade de ensino oferecido, diminuindo o insucesso escolar e investindo na formação dos docentes. O ensino básico é quase universal em Cabo Verde (taxa de alfabetização 98%); em São Tomé e Príncipe, 83%; enquanto Angola, Guiné-Bissau e Moçambique contam com mais de 70% de suas populações alfabetizadas.

A Educação Básica é tratada, dessa forma, como um direito humano, e, para que esse direito seja efetivado, os países integrantes dos PALOP fizeram constar em suas Constituições o direito à “Educação Para Todos” (MONTEIRO, 2003). Apesar dos aumentos globais no acesso ao ensino, ainda persistem disparidades subnacionais em relação à participação na educação entre regiões, províncias e entre áreas urbanas e rurais. Crianças de famílias pobres, pertencentes às minorias, e crianças com deficiência são sistematicamente menos favorecidas, assim como crianças que vivem em favelas (UNESCO, 2007).

Todavia, ainda existe um longo caminho a ser percorrido, dada a necessidade de implementação de políticas efetivas e bem direcionadas, que busquem garantir que os princípios educativos tornem-se uma realidade e que possam dar respostas às demandas existentes.

7.3 Análise dos “Investimentos e estrutura do ensino”

É de competência do Ministério das Finanças dos PALOP o acompanhamento dos Planos Orçamentários Locais, ajustá-los mediante os limites propostos e submetê-los ao Parlamento, onde é aprovado o OGE – (Orçamento Geral do Estado) definitivo. Ademais, as diretrizes orçamentárias do Ministério das Finanças fazem uma análise detalhada da execução do orçamento em vigor (analisam e fixam os objetivos orçamentários para o ano econômico seguinte e definem critérios a serem utilizados no processo da elaboração do orçamento). No que concerne à evolução financeira educativa, tem havido melhorias ano após ano, mas, apesar dos esforços que têm sido envidados, ainda há um caminho longo a ser percorrido, uma vez que, na maioria das vezes, o orçamento estatal não é suficiente para atender demandas verificadas no ensino básico, havendo a necessidade de se recorrer a financiamentos externos. Este é realizado por doações com a finalidade de fortalecer programas em áreas específicas no sistema de ensino, devido às poucas possibilidades econômico-financeiras desses países. O fato acarreta vários problemas de gestão e a

incorreta aplicação dos recursos, tornando esses países agudamente vulneráveis.

Dessa forma, devido às doações, os governos ficam limitados demais para poderem fazer as suas próprias escolhas sobre o desenvolvimento e sobre os meios que devem ser utilizados para atender às necessidades mais urgentes desses países. Nesse contexto, as ações podem entrar em conflito com a necessidade de uma educação voltada à difusão da cultura desses países, atentando-se para a condição humana e histórica.

Todavia, o ensino básico é o nível que mais se beneficia das despesas do Estado, uma vez que, neste nível, o ensino é obrigatório e gratuito, seu financiamento é quase garantido na totalidade pelo Estado, salvo por algumas contrapartidas realizadas pelas famílias e outras entidades. Contudo, acredita-se que o financiamento educacional deveria focar mais nos custos para o atendimento ao aluno, para que este possa receber um ensino de qualidade. A política orçamentária deve abrir novos horizontes para que se efetive a qualidade do ensino, uma vez que, para que se estabeleça o nível desejável, é necessário que os governos apliquem mais financiamento, seja em despesas correntes ou em despesas de capitais associados a políticas educativas efetivas, adequadas à realidade social de cada um dos países integrantes dos PALOP, de modo a alavancar o ensino.

A sustentabilidade do sistema educacional constitui um dos maiores desafios dos PALOP para promover a garantia do ensino básico para todos, combatendo o atraso científico que se enfrenta. Salienta-se que, para se estimar o nível comprometido de um determinado governo para com o Sistema Educacional de seu país, deve-se fazer a comparação das despesas com educação em relação ao PIB, como demonstra o gráfico a seguir.

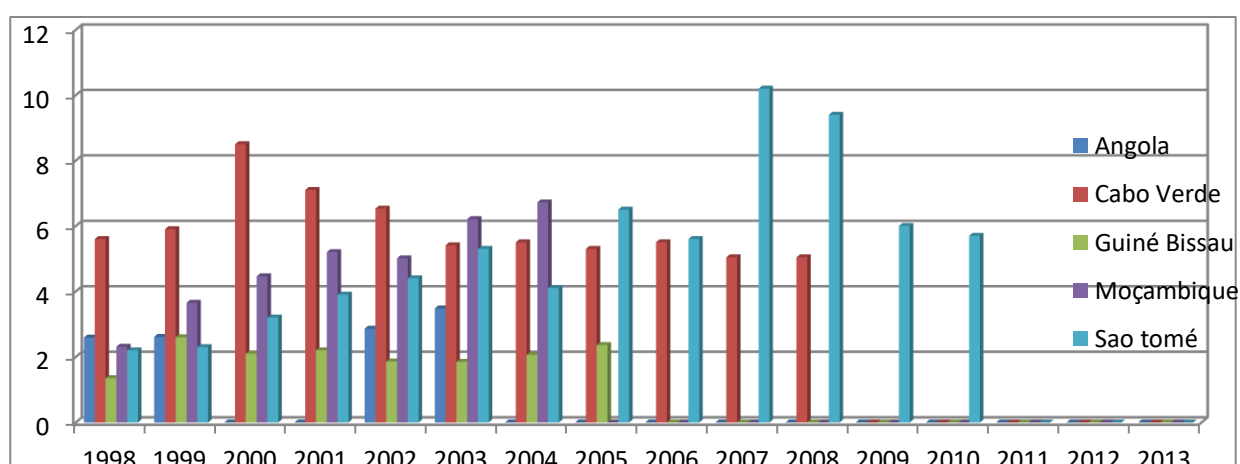


Gráfico 12 -Financiamento da educação em relação ao PIB.
Fonte: Unesco (2015).

Verifica-se um aumento da alocação de verbas na educação em todos os PALOP, mas ele não é uniforme. Apresenta oscilações, tendo aumentado em determinado ano e diminuído em outro. Guiné-Bissau foi o país que apresentou menor investimento no setor educativo em relação ao PIB no ano de 1998. A percentagem destinada à educação correspondia a 1,35% PIB, passando para 2,36% em 2013, ou seja, aumentando aproximadamente 42,7% do valor inicial. O baixo investimento no setor educacional pode estar vinculado à situação político-social, uma vez que o país tem passado por conflitos armados, com períodos curtos de paz, desde a sua independência até 2012. São Tomé e Príncipe foi o país que apresentou maior despesa para o setor em relação ao PIB, em 2009 – apresentou um índice de 10,2% - seguido de Cabo Verde, com 8,5% em 2000; Moçambique, 6,72% em 2013, e Angola, 3,48% em 2010.

Todavia, não basta disponibilizar maiores recursos ao sistema educacional, sem que haja políticas a serem preconizadas de modo efetivo, de acordo com a realidade de cada país, a fim de se obterem os benefícios esperados. Muitas das políticas em vigor não satisfazem as demandas existentes, uma vez que, na maioria dos PALOP, as despesas correntes (mais de 85%) são destinadas aos salários de docentes, colocando em segundo plano os materiais didáticos, os custos financeiros para cada aluno, bem como as despesas capitais.

Passados 35 anos desde a independência política, os caminhos percorridos pelos cinco países mostram semelhanças e diferenças, mudanças e continuidades. Apesar do desenvolvimento em algumas áreas, muitas promessas ficaram por se cumprir, gerando esperanças frustradas de uma vida melhor para todos (SAMPAIO, 2013). Ademais, fatores como instabilidade política e social, aumento da pobreza, elevadas taxas de desemprego, reduzidos orçamentos e baixo desempenho dos governos quanto à Administração Pública continuam sendo considerados os principais obstáculos ao desenvolvimento dos PALOP (PNUD, 2008).

Quando se analisa o cenário educacional não só de um país, mas de todos, pode-se ter a ideia de como tem sido balizada a estrutura de ensino de um e de outro, quais políticas têm sido adotadas e suas repercussões no nível de ensino. Esse fato é importante, uma vez que a educação é e será sempre um tema fundamental para a melhoria das sociedades, visto que está interligada com a formação dos cidadãos e a transmissão de valores. De qualquer maneira, estas análises não têm como finalidade a importação de modelos ou copiar o que é feito em um país e implantar em outro. Serve, porém, para compreender as causas e os

determinantes implícitos e explícitos dos sistemas de ensino, de modo a considerar aspectos e dimensões que merecem a devida atenção.

O sistema educacional nos PALOP carece de inúmeras mudanças, tanto estruturais como funcionais, para melhorar sua qualidade. Os países devem seguir o exemplo das práticas que Cabo Verde tem implementado. O que se propôs não é copiar modelos, mas sim implementar alguns aspectos que garantem sucesso e que poderiam ser absorvidos pelo restante dos PALOP. Porém, os governos podem melhorar o sistema de ensino mediante a continuidade do fornecimento do ensino de modo obrigatório e gratuito. Além disso, podem-se evidenciar políticas de modo a fornecer subsídios para as famílias de baixa renda, a fim de condicionar a permanência das crianças nas escolas, sem que estas queiram trocá-la pelo trabalho infantil, em procura de renda. A seguir, observam-se alguns fatores que têm limitado o sistema de ensino nos PALOP.

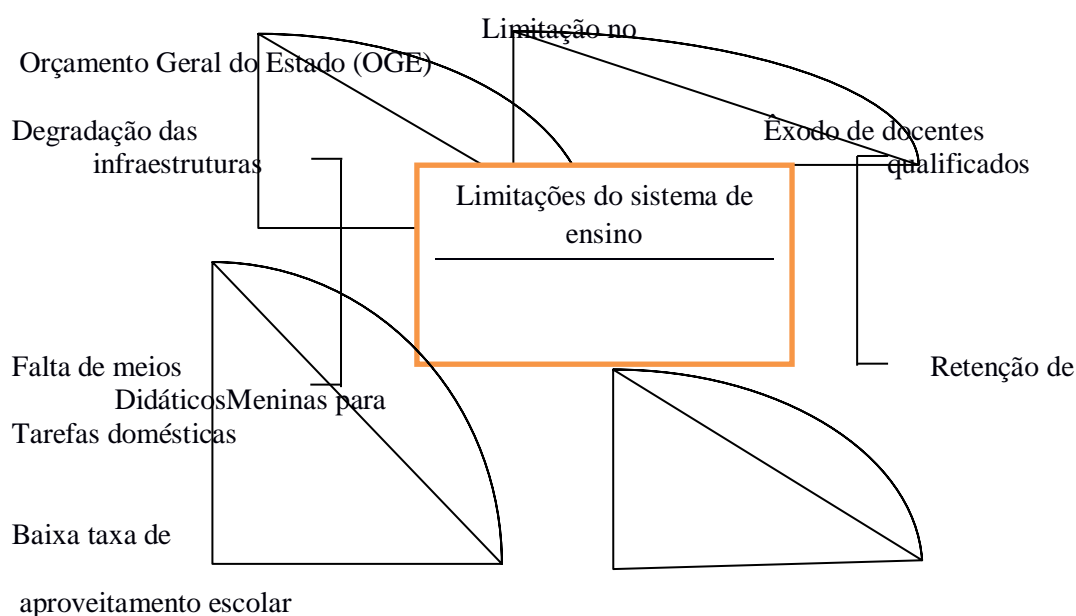


Figura 7 - Fatores limitantes a qualidade do ensino
 Fonte: Elaborado pelo autor (2015) adaptado a Liberato (2014).

O sistema educacional vem atravessando momentos marcados por avanços e retrocessos, condicionando o progresso regional e suas afirmações no cenário mundial.

Apesar dos avanços observados, foi possível perceber que existem ainda várias deficiências estruturais e funcionais no sistema de ensino, o que nos leva a perceber a dificuldade de aplicação das políticas educativas, o que afeta a qualidade do ensino. Há,

por exemplo, dificuldades de contratação de professores com qualidade desejada para o exercício das suas funções, altas taxas de alunos/turma, carência de materiais didáticos, não cumprimento efetivo dos programas traçados e pouco financiamento disponibilizado, o que é observado na maioria dos PALOP.

Acredita-se que todas essas deficiências, associadas às diretrizes internacionais e ao contexto em questão, ocasionaram mudanças na agenda de governo nesses países. Nesse sentido, observa-se, a seguir, como as três categorias influenciaram na mudança de agenda nos PALOP.

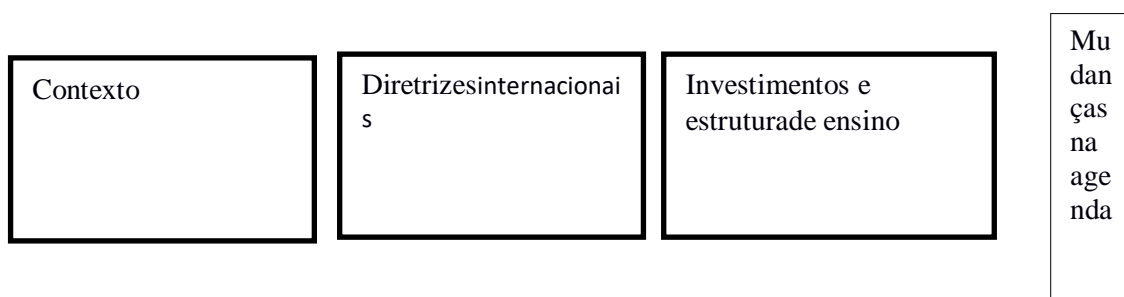


Figura n. 8 – Influência das três categorias na formação da agenda
Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Após a independência, a educação foi considerada um problema público, devido às baixas taxas de escolaridade que se verificavam àquela altura, quando apenas 15% da população dos PALOP eram consideradas alfabetizadas, criando um quadro desfavorável no contexto social e econômico. De acordo com Kingdon (1995) os problemas podem ser evidenciados através dos indicadores de uma determinada realidade. Assim, a situação nada satisfatória chamou a atenção dos governantes, tendo como foco majoritário a universalização do ensino.

Com o passar dos anos, nas décadas de 1990 e 2000, devido à realidade educacional insatisfatória, as diretrizes internacionais sobre a “Educação para Todos” permitiram que se chamasse a atenção da sociedade e dos governantes, impulsionando mudanças na agenda política dos países. Como afirma Kingdon (1993), um determinado problema pode passar a fazer parte da agenda de políticas através do *feedback* das ações governamentais. Assim, por mais que o sistema educacional já fosse considerado um problema público pelos indicadores que se verificavam e através da própria construção social em torno da problemática, havia a necessidade de implementação de novos planos, para que se garantisse a contínua massificação do ensino.

Até então, os PALOP tinham ratificado planos e implementado outros novos. Como destaca Sechi (2013), quando determinado problema chama a atenção da sociedade e dos

governantes, passando a fazer parte da agenda, ele transforma-se em um plano orçamentário ou estatuto partidário. Assim, por mais que novos planos tenham sido implementados, verificam-se ainda altas taxas de analfabetos e indivíduos fora do sistema de ensino.

Tomando-se como base o Modelo de Múltiplos Fluxos de Kingdon, os PALOP tinham uma conjuntura que permitia mudanças na agenda governamental, entre elas o contexto desfavorável, as diretrizes internacionais, as políticas e soluções, buscando a satisfação das necessidades básicas de ensino e aprendizagem para todos.

Todavia, quanto aos investimentos e à estrutura do sistema de ensino, os governos dos PALOP têm enfrentado vários sobressaltos, uma vez que o financiamento alocado para o sistema educativo não tem sido suficiente para responder às demandas, tanto em infraestruturas quanto em materiais didáticos. Assim, mudanças na agenda política ainda são necessárias, evidenciando que tais questões precisam ser objeto de atenção pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou refletir acerca do sistema educacional nos PALOP, buscando evidências sobre os princípios que o têm balizado e sobre a influência do contexto e das diretrizes internacionais sobre a garantia da “Educação para Todos” na agenda política dos países. Consideradas as inúmeras transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais os PALOP passaram desde sua independência, observa-se uma busca por retomar a organização social dos países. Nesse contexto, o sistema educacional mostra-se como uma das áreas fundamentais a serem trabalhadas.

Observou-se que as ações implementadas tinham como responsabilidade salvaguardar a vida das suas populações, em um contexto devastado pela falta de qualificação de seus recursos humanos e baixos indicadores socioeconômicos. Conclui-se, a partir dos elementos observados, que o contexto e as diretrizes internacionais sobre a “Educação para Todos” permitiram um olhar mais atento para as políticas educacionais. Desse modo, os PALOP engajaram-se em políticas voltadas para a massificação do acesso e para a qualidade do ensino para toda a população, que era privada desse direito até então. Assim, novas metas foram estabelecidas para legitimar o ensino. Novas leis e decretos foram implementados, assegurando-se em suas constituições o direito à educação de forma gratuita e obrigatória para todos, mesmo para aqueles que, de alguma forma, não tenham frequentado o ensino em idade regular.

Os PALOP, de forma geral, têm mostrado esforços para alcançar esse objetivo, sendo que Cabo Verde e São Tomé e Príncipe apresentam os indicadores mais satisfatórios quanto à universalização do ensino primário. Acredita-se que tal fato pode estar vinculado à não ocorrência de guerras civis nesses países, o que teria permitido uma construção mais sólida do sistema do ensino.

Porém, surgem novos desafios que são ainda mais complexos, os quais consistem promover a permanência e o sucesso das crianças nas escolas e oferecer um ensino de qualidade. Tendo passado por inúmeras transformações sociais, políticas e econômicas, os PALOP não se encontram imunes às tendências que têm marcado a agenda das políticas educativas e curriculares no contexto mundial. Nesse contexto, a conferência de Jomtien/Tailândia, em 1999, e o Marco de Dakar, em 2000, evidenciaram princípios e diretrizes para a satisfação das necessidades de ensino e aprendizagem, os quais deveriam ser adotados por esses países para que se adaptassem à visão da “Educação para Todos”.

Por intermédio desses marcos, mais uma vez é chamada a atenção para a agenda educacional dos PALOP, mediante a realidade educacional. Leis e decretos foram ratificados e outros novos implementados, visando a garantia do ensino para todos, com atenção especial para aquelas crianças em situações de vulnerabilidade e/ou pertencentes às minorias.

Acredita-se que tais desafios somente serão transpostos por meio da elevação dos recursos alocados no setor educacional, uma vez que, na maioria dos países, verificam-se baixos investimentos na educação em relação ao PIB. Os recursos destinados ao financiamento educacional ainda encontram-se aquém do necessário para resolver as reais necessidades que representem melhorias para o setor, com base em metas de ampliação de acesso e à qualidade do ensino. Cabe ainda acrescentar que, se os recursos forem alocados de acordo a corresponder com as reais demandas existentes no setor, será necessário criar sinergias entre o Ministério de Educação e os demais órgãos locais, de modo a gerar capacidade de decisões operacionais em níveis locais e regionais, para que os recursos sejam aplicados de forma efetiva.

Compreendendo um esforço ainda tímido nesta seara, apresenta-se como limitação para a elaboração deste estudo a escassez de dados sobre a temática, fato que pode estar vinculado à falta de transparência na divulgação efetiva destes dados por parte dos países em questão. Assim, a escassez de dados pode ser considerada um fator limitante do estudo, mas, ao mesmo tempo, pode ser considerada uma variável importante para fomentar pesquisas futuras sobre o ambiente de atuação da Administração Pública nesses países.⁴

⁴ Pelo fato de os países pertencerem ao grupo dos PALOP, apresentando o mesmo passado colonial e tornando-se independentes na mesma década, seria de fundamental importância fazer uma abordagem comparativa entre eles. Porém, a comparação não foi o objetivo do presente trabalho, uma vez que os dados não são disponibilizados por todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGOLA. Constituição da República. 2010. Disponível em: <http://www.governo.gov.ao/Arquivos/Constituicao_da_Republica_de_Angola.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2014.
- _____. Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação. Luanda. 2001. Disponível em: <<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Estrategia_Integrada_Melhoria.pdf>>. Acesso 27 ago. 2015.
- _____. Instituto Nacional de Estatística. 2014. Disponível em: <<http://www.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=ine>>. Acesso em: 22 out. 2015.
- _____. **Lei de Bases do Sistema Educativo. 2001.** Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Lei_de_educacao.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2015.
- _____. Lei Quadro do Orçamento Geral do Estado Lei nº 9/97 de 17 de Outubro. Disponível em: <<http://www.tcontas.ao/portal/page/portal/Tribunal%20de%20Contas%20de%20Angola/Leis/Lei%20Quadro%20do%20O.G.E%20vers%C3%A3o%20ok.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.
- _____. Ministério da Educação. 2011. Disponível em: <<http://www.med.gov.ao/TodasPublicacoes.aspx>>. Acesso em: 22 nov. 2015.
- _____. Ministério da Educação. **Exame Nacional da Educação para Todos.** Luanda 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231722por.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2015.
- _____. Ministério da educação. Exame nacional 2015 da Educação para Todos. 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231722por.pdf>>. Acesso em: 4 ab. 2015.
- ABRAHÃO, J. **Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina.**In: **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, 2005.
- ANNAN, K. **Educação Para Todos.** 2000. Disponível em: <https://www.unric.org/html/.../final-EDUCACAO_PARA_TODO1.doc>. Acesso em: 29 jun. 2015.
- BANCO MUNDIAL. Angola. Aspectos gerais. 2015. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/angola/overview>>. Acesso em: 22 out. 2015.
- _____. Cabo Verde. Aspectos gerais. 2015. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/caboverde/overview>>. Acesso em: 22 out. 2015.
- _____. Guiné-Bissau. Aspectos gerais. 2015. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/guinebissau/overview>>. Acesso em: 22 out. 2015.
- _____. Moçambique. Aspectos gerais. 2015. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/mozambique/overview>>. Acesso em: 22 out. 2015.

_____. São Tomé e Príncipe. Aspectos gerais. 2015. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/saotome/overview>>. Acesso em: 22 out. 2015.

BANDULA, M. M. **Um olhar ao sistema educativo Angolano**. 2014. Disponível em: <<http://olhar-sistema-educativo-angolano/olhar-sistema-educativo-angolano>>. Acesso em: 10 out. 2015.

BARRETO, M. A. **Reformas recentes no sistema educativo da Guiné-Bissau: Compromisso entre a identidade e a dependência**. Instituto de Investigação Científica Tropical. ISCSP-UTL, Lisboa. Jun. 2012.

BARTHOLOMEW, A; TAKALA, T e AHMED, Z. Estudo Nacional: Moçambique. Fev. 2010. Avaliação a Meio Percurso do FTI. Disponível em: <[http://www.camb-ed.com/fasttrackinitiative/download/FTI_CR_Moz\(Feb2010x\)Port.pdf](http://www.camb-ed.com/fasttrackinitiative/download/FTI_CR_Moz(Feb2010x)Port.pdf)>. Acesso em: 4 abr. 2015.

BAPTISTA, T. W. F.; REZENDE, M. **A ideia de ciclo na análise de políticas públicas**. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. Caminhos para análise das políticas de saúde, 2011. p.138-172.

BARUFFI, A. C. e RAUBER, P. **Educação um princípio fundamental e corresponsabilidade social**. Mato Grosso. Revista Jurídica UNIGRAN. Dourados, MS v. 11/ n. jul./Dez.2009.

BIER, V.; LIZÁNDRA, M. **Um modelo coreano de desenvolvimento baseado no conhecimento**. Sd. Disponível em: <<<http://www.uniemp.org.br/livros/educacao-para-inovacao/f-Vera-Bier.pdf>>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

BIRKLAND, Thomas. **An Introduction to the Policy Process: theories, concepts, and models of public policy making**. New York: M.E.Sharpe, 2001.

BORGES, O. Planeamento de equipamentos educativos em Cabo Verde. Tese (Doutorado) - Coimbra. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. 2006. Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%207.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

BRENNER, L.; AMARAL, J. N. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. 48p.

BRITO, J. R. R. **A Administração Financeira Estado: a Gestão orçamental em Cabo Verde em perspetiva comparativa com Portugal**. Tese (Mestrado) – Coimbra. 2013.

CABO VERDE. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. 1990. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/6e91cb4eb0fdcf264c81b6a663d5f60944b7442d.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

1. _____. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. 2010. Disponível em:<https://www.academia.edu/1741846/Lei_de_Bases_do_Sistema_Educativo_cabo-verdiano_em_vigor>. Acesso em: 15 mai. 2015.

_____. Lei do enquadramento orçamental Lei nº 78/V/98. Disponível em: <<http://www.dgap.com.cv/sitedgap/phocadownload/Legislacao/legislao%20administrativa%20cabo%20verdiana%20vol.%20iv.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Plano nacional de ação de educação para

todos. 2002. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/0e6f3dc5689c60e885f482e1c1ee9265055f01b4.pdf>>. Acesso 22 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Exame nacional da Educação para Todos**. 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231743por.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

CALDAS, E. de L. **Formação da agendas governamentais locais**: o caso dos consórcios intermunicipais. São Paulo 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo.

CALEIRO, A. Educação e Desenvolvimento: que tipo de relação existe? Universidade de Évora. Sd. Disponível em: <http://www.ela.uevora.pt/download/ELA_ensino_investigacao_cooperacao_04.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2015.

CARDOSO, S. **A Educação e o Ensino em Cabo Verde**: Desafios e perspectivas. 2009. Disponível em: <http://www.oocities.org/visao_crioula/>. Acesso em: 17 mai. 2015.

CAPELLA, A. C. N. **Formação da Agenda Governamental**: Perspectivas Teóricas. XXIX Encontro Anual da ANPOCS. 2005.

COMUNIDADE EUROPEIA. Quadro da cooperação PALOP. Pir PALOP. Portugal. 1997. Disponível em: <<http://cooperacao.palop-tl.eu/index.php/biblioteca/80-fed/5-quadro-de-cooperacao-80-e-90-fed-pir-palop-ii/file>>. Acesso em: 19 mai. 2015.

1.1.1. CONFERÊNCIA DE JOMTIEN. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos**: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. 1990. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt>>. Acesso em: 2 set. 2014.

COSTA, M. M. **Formação da agenda governamental**: as políticas públicas de economia solidária no Brasil e na Venezuela. Brasília – df 2008. Brasília – df 2008.

CRUZ, T. M e SILVA. Moçambique: um perfil. 2015. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/emancipa/gen/mozambique.html>>. Acesso em: 5 mar. 2015

CURY, C. R. J. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. *Cad. Pesqui.* 2002, n.116, pp. 245-262. ISSN 1980-5314.

Da COSTA, I e OULAI, D. Orçamentos e despesas de educação Perspectivas em Cabo Verde, Angola, Moçambique. 2003. Instituto Internacional de Planeamento da Educação. Disponível em: <<http://datatopics.worldbank.org/hnp/files/edstats/CPVpub03.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

Da GAMA, F. A. S. **Perspectivas Económicas em São Tomé e Príncipe**. AfDB, OECD, UNDP 2014.

DA SILVA, E. A. A. **Direito a educação para todos numa sociedade em desenvolvimento**: O Caso de Angola. Congresso Luso-brasileiro de ciências sociais. . Coimbra-Portugal. 2004.

DUSO e SUDBRACK. **Políticas educacionais**: Textos, contextos e práticas possíveis interfaces. Vivências. Vol.6, N.11: p.65-80, out. 2010.

ELMORE, R. F. **Getting to scale with good educational practice**. *Harvard Educational Review*, 66. (1996). (1), 1-26.

EMEDIATO, C. A. Educação e transformação social. *Análise Social*, vol. XIV (54), 1978-2.º, 207-217

ENRIQUE, F. et al. Gasto público en educación frente al comportamiento de los principales agregados económicos en Latinoamérica. Colômbia. dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/InforCenter/Downloads/Dialnet-GastoPublicoEnEducacionFrenteAlComportamientoDeLos-4033151.pdf>. acesso em: 23 dez. 2015.

FERNANDES, M.R. Mudança e inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora. 2000.

2. FERREIRA, M. J. Da S. M. **Educação e Política em Angola**: Uma proposta de diferenciação social. Centro de Estudos Africanos/ISCTE, Lisboa. 2012.

FMI – Fundo Monetário Internacional. Moçambique em Ascensão Construir um novo dia. 2014. Disponível em: <<https://www.imf.org/external/lang/portuguese/pubs/ft/dp/2014/afr1404p.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

FRANCA, M. P. Perspectiva do investimento público em educação: é possível alcançar 10% do PIB. Center for Studies on Inequality and Development. Mar.2013. Disponível em: <<http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/TD74.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

FRANCISCO, W. C. E. "São Tomé e Príncipe"; *Brasil Escola*. 2015. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/sao-tome-principe>>. Acesso em: 4 de nov. 2015.

FREITAS, P. *et al.* Saúde Para Todos. Lisboa, jan. 2010. Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/gigs/Publicacoes/Livro_Saude_para_Todos_STP.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2015.

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL. Guiné-Bissau: Estratégia Nacional de Redução da Pobreza. 2011. Disponível em: <<https://www.imf.org/external/lang/Portuguese/pubs/ft/scr/2011/cr11353p.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. **Vencendo os desafios da Educação nos PALOP**. 2007. WORKSHOP INTERNACIONAL. Disponível em: <<http://www.gulbenkian.pt/media/files/fundacao/programas/workshop_conceito81853884.pdf>> Acesso: 3 Mar 2015.

FURTADO, J. P. M. **Evolução da Educação em Cabo Verde antes e depois da Independência**. Praia. 2008. Disponível em: <<http://portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2688/1/Mono%20Jo%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

GASPERINI, L. **Moçambique: educação e desenvolvimento rural**. Iscos. 1989. Disponível em: <<<http://www.fao.org/3/a-ah644o.pdf>>> Acesso: 3 Mar 2015.

GENTILI, P. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUINÉ-BISSAU. Diário da República. 1986. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf>. Acesso em 12 jun. 2015.
- JANNUZZI, P. M. Monitoramento analítico como ferramenta para aprimoramento da gestão de programas sociais. *Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação*. Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 38-66, 2011b.
- _____. Instituto Nacional de Estatística. **Características educacionais da população**. 2001. Disponível em: <<http://www.ine.st/Documentacao/Recenseamentos/2001/RelatoriosTematicosCenso2001/Educacao/Educacao.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.
- _____. Instituto Nacional de Estatística. 2009. Disponível em: <<http://www.stat-guinebissau.com/publicacao/Mortalidade.pdf>>. Acesso em 12 set. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Relatório da situação do sistema educativo. 2010. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Resens_Guin%C3%A9_Bissau_portugais-FINAL.pdf>. Acesso em 23 dez. 2015.
- _____. Ministério das finanças. As ações para a melhoria de arrecadação das receitas fiscais. 2011. Disponível em: <http://www.mef-gb.com/doc/revistas/revista_n4.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.
- _____. Ministério da Educação. 2003. Disponível em: <<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/GuineaBissau/Guinea%20Bissau%20PNA%20EPT.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Elementos do Diagnóstico do Sistema Educativo. 2011. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/mundo/guinebissau/gb_renasse_2011.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.
- _____. Ministério da Educação. 2003. Disponível em: <<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/GuineaBissau/Guinea%20Bissau%20PNA%20EPT.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.
- KINGDON, J. **Agendas. Alternatives and public policies**. 2º ed. Addison-wesley educational publishers Inc., 1995, p. 1-4.
- KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. São Paulo. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.
- LIBERATO, E. **Avanços e retrocessos da educação em Angola**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2014, vol.19, n.59, pp. 1003-1031. ISSN 1413-2478.
- LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. **Implantação de Políticas Públicas: perspectivas analíticas**. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, vol. 21, n.48, p. 101-110, Dez. 2013.
- LUK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo. Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil. 2009.
- MARCO DE DAKAR (2000). **Educação Para Todos**. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 2 Se. 2014.

MARTINS, C. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MASSIMACULO, A. **Políticas Educativas para a Educação Básica em Moçambique e a diversidade cultural**: o caso de escolas do Município de Nampula. Dissertação (Mestrado). Universidade do Minho – Portugal.

MENDES, P. E. O. Análise da Serie Temporal da Componente 2 do Projeto Auditoria da Água do Lado Angolano da Bacia Hidrográfica do Rio Cubango/Okavango. Luanda. out. 2012. Disponível em

<http://www.fao.org/nr/water/docs/okavango/CBR1_WaterResourcesTrendsAGO.pdf>.

Acesso em: 22 nov. 2015.

MENDES, P. E. **Situação e tendências de recursos hídricos**. Análise da Serie Temporal da Componente 2 do Projeto Auditoria da Água do Lado Angolano da Bacia Hidrográfica do Rio Cubango/Okavango. Luanda.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Desenvolvimento da educação**. 2001. Disponível

em:<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Mozambique_Scan_1.pdf>.

Acesso em: 5 jul. 2015.

_____. Constituição da República. 1990. Disponível em: <http://www.law.yale.edu/rcw/rcw/jurisdictions/afe/mozambique/Mozambique_constitutio n.htm>. Acesso em: 5 jul. 2014.

_____. Constituição da República. 2004. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.mz/files/republica/constituicao_republica_moc.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Exame nacional de Educação para Todos. 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231723por.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estatística. Inquérito DemoFigura de Saúde de 2011, Maputo, 2013.

MONTEIRO, A. R. **O Pão do Direito à Educação...**, in Educação Social, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 763-789. set. 2003.

MORALES, Pedro. **Avaliação escolar** - o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2003. MUZIMA, J; MAZIVILA, D. Perspectivas Económicas em África: AfDB, OECD, UNDP. Angola. 2014. Disponível em: <http://www.africaneconomicoutlook.org/fileadmin/uploads/aeo/2014/PDF/CN_Long_PT/Angola_PT_BAT.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2015.

NAÇÕES UNIDAS. ANGOLA. Base de Dados. 2015. Disponível em: <<http://data.un.org/CountryProfile.aspx?crName=Angola>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. Moçambique. Base de Dados. 2015. Disponível em: <<http://data.un.org/CountryProfile.aspx?crName=Mozambique>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. História de Moçambique. 2015. Disponível em: <<http://www.mz.one.un.org/por/Mocambique/Historia-de-Mocambique>>. Acesso em: 3

abr. 2015.

_____. São Tomé. Base de Dados. 2015. Disponível em: <<http://data.un.org/CountryProfile.aspx?crName=Sao%20Tome%20and%20Príncipe>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. Cabo Verde. Base de Dados. 2015. Disponível em: <<http://data.un.org/CountryProfile.aspx?crName=Cabo%20Verde>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. Guiné-Bissau. Base de Dados. 2015. Disponível em: <<http://data.un.org/CountryProfile.aspx?crName=Guinea-Bissau>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

NAJAN, A. Learnin from the Literature on Policy Implantation: A Synthesis Perspective. (Working Papers). Inertnational Institute for Applied Systems Analysis – IIASA. A-2361 Luxwnburg. Austria. 1995.

NANDJA, D e MARIO, M. **Aalfabetização em Moçambique**: desafios da educação para todos. Moçambique. EFA Global Monitoring ” UNESCO, Paris. 2005.

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. 2011. Desponivel em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/60/53/48899975.pdf>>. Acesso: 12 out 2014.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Perspectivas económicas em África. 2014. Disponível em: <http://www.africaneconomicoutlook.org/fileadmin/uploads/aeo/2014/PDF/Regional_Editions/Edition_Lusophone_web.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2015.

ODM - Objetivo de Desenvolvimento do Milénio. 2008. Disponível em: <<http://www.mz.one.un.org/por/O-Que-Fazemos/ODM-2-Atingir-a-Educacao-Primaria-Universal>>. Acesso em: 25 fev.2015.

OLIVEIRA, J. E. da C. A economia de São Tomé e príncipe. 1993. Artes Gráficas, LDA. Lisboa.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Estratégia de cooperação da OMS com a república democrática de São Tomé e príncipe. 2005. Disponível em: <http://www.who.int/countryfocus/cooperation_strategy/ccs_stp_pt.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2015.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. 2010. Disponível em: <<http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44273/1/9789248599071_por.pdf>>. Acesso em 2 abr. 2015.

PACHECO, J.A. Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora. 2001.

PAXE, I. P. V. Políticas educacionais em angola. 2014. Tese (Doutorado). USP. Faculdade de Educação. Disponível em: <<[file:///C:/Users/InforCenter/Downloads/ISAAC_PEDRO_VIEIRA_PAXE%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/InforCenter/Downloads/ISAAC_PEDRO_VIEIRA_PAXE%20(8).pdf)>>. Acesso em: 12 dez. 2015

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Progresso Humano num Mundo Diversificado. 2013. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh-2013-resumo.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resistência. 2014. Disponível em:

<<http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014pt.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Perspectivas económicas em África. 2014. Disponível em: <[ww.africaneconomicoutlook.org/fileadmin/uploads/aeo/2014/PDF/Regional_Editions/Edi tion_Lusophone_web.pdf](http://www.africaneconomicoutlook.org/fileadmin/uploads/aeo/2014/PDF/Regional_Editions/Edi tion_Lusophone_web.pdf)>. Acesso em: 2 Mar 2015.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento: Angola. Os desafios pós-guerra. Luanda: Nações Unidas, 2002.

RAFAEL, A. Investimentos no sector da educação e desenvolvimento em Moçambique. 2011. Disponível em: <<http://adelsonrafael.blogspot.com.br/2011/08/investimentos-no-sector-da-educacao-e.html>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

REIS, V. A. O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais. Dissertação (mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa. 2012.

RUA, M. das G. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009. 130p. : il.

SABATIER, P. **Policy Change and Learning: The Advocacy Coalition Approach**. Boulder: Westview Press. 1993.

SAMPAIO, M. V. D. Educação Profissional: A Expansão Recente do IFRN e absorção local dos egressos no mercado de trabalho. Conferência Internacional LALICS 2013 “Sistemas Nacionais de Inovação e Políticas de CTI para um Desenvolvimento Inclusivo e Sustentável”. Rio de Janeiro, dez. 2013. Disponível em: <http://www.redesist.ie.ufrj.br/lalics/papers/137_A_expansao_da_educacao_tecnica_e_profissionalizante_no_Rio_Grande_do_Norte_perfil_da_insercao_de_egressos_do_IFRN_no_mercado_de_trabalho.pdf>. Acesso em 22 out. 2014.

SANTOS, A. J. Orçamento público e os municípios: alguns conceitos de orçamento e suas repercussões na administração pública municipal. Porto Alegre. Edição 22, vol. 7, n. 4. 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/19441>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

SARAVIA, E. FERRAREZI, E. (Org.) Políticas Públicas: coletânea. Rio de Janeiro: ENAP. V2, 2006.

SAVIANE, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Diário da República. 2003. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/7539fd8bc67f3c75ea08afeafa3bc2837698b064.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Estratégia para a educação e a formação. 2006. Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Sao%20Tome%20and%20Príncipe/Sao_Tome_and_Príncipe_Estrategia_para_educacao_e_formacao_2007_2017.pdf>. Acesso em 20 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Exame nacional 2015 da Educação para Todos. 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231751por.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2015.

3. _____. Instituto Nacional de Estatística. Características educacionais da população. 2001. Disponível em: <<http://www.inec.gov.pt/Documentacao/Recenseamentos/2001/RelatoriosTematicosCenso2001/Educacao/Educacao.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015
- _____. Constituição da República. 2003. Disponível em: <<http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/pt/st/st001pt.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2014.
- _____. Ministério da educação. 2006. Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Sao%20Tome%20and%20Príncipe/Sao_Tome_and_Príncipe_EPT_2012_2015_por.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.
- _____. Ministério da educação. 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231751por.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2015.
- _____. Ministério da educação. 2002. Disponível em: <http://www.africanos.eu/ceaup/uploads/PAG66_03.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Educação Para Todos-EPT. 2003. Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Sao%20Tome%20and%20Príncipe/Sao_Tome_and_Príncipe_EPT_2012_2015_por.pdf>. Acesso em: 8 de fev. 2015.
- SHIROMA, O, E; et al. **Política Educacional**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.8, p.123-123, jan./abr. 2003.
- SILVA, E. G. **Desempenho Institucional: a política de qualificação dos docentes da UESB**. Dissertação de Mestrado – Departamento de Ciências Humanas / UNEB. Salvador. 2009.
- SILVA, P. L. B.; MELLO, M. A. B. de. **O processo de implantação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos**. Campinas: NEPP/ Unicamp, 2000.
- SOUZA, F.J.V et al. Análise da Eficiência dos Gastos Públicos em Educação nos Municípios do Estado do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte. Revista de Administração e Contabilidade. Set. 2003.
- SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. In: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.
- SUBIRATS, J. et al. **Análisis y gestión de políticas públicas**. Barcelona. Editora. Ariel. 2008.
- TRADING ECONOMICS. 2015. Disponível em: <<http://www.tradingeconomics.com/countries>>. Acesso em: 3 jun. 2015.
- UNESCO. Base de dados. 2015. Disponível em: <<<http://en.unesco.org/countries/a>>>. Acesso em: 2 fev. 2015.
- UNESCO. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2
- UNESCO. Cabo verde no contexto do desenvolvimento sustentável. Cabo Verde. 2012. Disponível em: <<http://www.uncsd2012.org/content/documents/846capeverdesummary.pdf>>. Acesso em: 13 ag. 2015.

VARELA, B. L. *Perspectivas e Desafios Atuais da Política Educativa e Curricular em Cabo Verde*. Praia, 2011. Disponível em: <<https://bartvarela.files.wordpress.com/2012/02/perspectivas-e-desafios-actuais-da-politica-educativa-e-curricular-em-cabo-verde1.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

VIERA, S. L. **Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

VILLANUEVA, L. A. **Estudio Introductorio**. In: Problemas públicos y agenda de gobierno. México: Miguel Angel Porrúa, 2000.

WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2005. Disponível em: <http://www.who.int/profiles_information/index.php/Mozambique:Mortality/pt>. Acesso em: 24 mai.2015.

ZAU, F. Entre 2000 e 2015: Políticas educacionais face aos compromissos de Dakar. 2000. Disponível em: <<http://jornalcultura.sapo.ao/arte-poetica/entre-2000-e-2015-politicas-educacionais-face-aos-compromissos-de-dakar/fotos>>. Acesso em 1 nov. 2015.

ANEXO

Indicadores e tratados adotados pelos PALOP

	Angola	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	São Tomé e Príncipe
Independência/término da Guerra Civil	1975/2002	1975/	1975/2012	1975/1992	1975/
Número de habitantes	24 383 301	500 000	1 700 000	23 700 000	162 755
Índice de pobreza	40 (2013)	27 (2008)	66,7 (2009)	54 (2009)	60% (2014)
Doenças com maior predominância	HIV/SIDA, Malária e Tuberculose.		Paludismo, tuberculose, VIH/SIDA.	Paludismo, tuberculose, VIH/SIDA	HIV/SIDA, Malária e Tuberculose.
Posição no IDH	0,486 149 (2013)	123	179	178 (2013)	142
Esperança de vida	52	71	54	51	69
Ranking de Corrupção	19 (2014)		19		
Taxa de mortalidade infantil	96,8	15 (2011)	93,9	74,3	43,5
Principal renda do PIB	Petróleo	Turismo	Agricultura		Agricultura
Taxa do crescimento do PIB (2014)	4.7	0.1	5.6	0,7	4,8
PIB Per Capita	2759 (2014)	2738	433	451	1004
Inflação	11,66	0,6	2.3	2.7	5
Políticas que vêm balizado o sistema educativo	Conferência de Jomtien 1990/ Conferência de Dakar 2000	Conferência de Jomtien 1990/ Conferência de Dakar 2000	Conferência de Jomtien 1990/ Conferência de Dakar 2000	Conferência de Jomtien 1990/ Conferência de Dakar 2000	Conferência de Jomtien 1990/ Conferência de Dakar 2000
Decretos adotados para estruturar o sistema educativo	- Decreto Lei nº 26/1977 – Massificação da educação. - Lei nº 18/91 – Estimulação do ensino privado. - Lei nº 46/91 – Integração do sistema de ensino com as comunidades e as igrejas. - Lei nº 13/2001 – definir e organizar os programas do ensino de base.	- Plano Nacional de Desenvolvimento PND I, II, III e IV – responder as exigências decorrentes das transformações sociais e econômicas. - Programa do governo para a III legislatura 2006-2011. - Lei nº 8/VI/2002 – Plano Nacional de Educação Para Todos. - Plano Estratégico de formação Profissional 2006-2011.	- Lei nº 115/97- Massificação e melhoria qualitativa do ensino. - Lei nº 49/2009 - Lei nº 85/2009 – Igualdade da educação no concernente ao gênero.	- Lei nº 6/92 – educação para a cidadania	- Decreto 53/88 – alfabetização em massa - Lei de Bases e Diretrizes da educação 2/2003 - Plano de ação 2002-2005
Princípios adotados para estruturar o sistema educativo	i) Expansão do ensino sobre tudo	i) Expansão do ensino sobre tudo para os	i) Expansão do ensino sobre tudo	i) Expansão do ensino sobre tudo	i) Expansão do ensino sobre tudo

	para os mais desfavorecidos; ii) assegurar a educação primária para todas as crianças especialmente as meninas em situações desfavoráveis; iii) acesso ao ensino de modo equitativo em crianças jovens e adultos; iv) eliminar todas as formas de disparidade de gênero no ensino primário; v) melhorar o acesso e a qualidade de ensino.	mais desfavorecidos; ii) assegurar a educação primária para todas as crianças especialmente as meninas em situações desfavoráveis; iii) acesso ao ensino de modo equitativo em crianças jovens e adultos; iv) eliminar todas as formas de disparidade de gênero no ensino primário; v) melhorar o acesso e a qualidade de ensino,	para os mais desfavorecidos; ii) assegurar a educação primária para todas as crianças especialmente as meninas em situações desfavoráveis; iii) acesso ao ensino de modo equitativo em crianças jovens e adultos; iv) eliminar todas as formas de disparidade de gênero no ensino primário; v) melhorar o acesso e a qualidade de ensino.	para os mais desfavorecidos; ii) assegurar a educação primária para todas as crianças especialmente as meninas em situações desfavoráveis; iii) acesso ao ensino de modo equitativo em crianças jovens e adultos; iv) eliminar todas as formas de disparidade de gênero no ensino primário; v) melhorar o acesso e a qualidade de ensino.	para os mais desfavorecidos; ii) assegurar a educação primária para todas as crianças especialmente as meninas em situações desfavoráveis; iii) acesso ao ensino de modo equitativo em crianças jovens e adultos; iv) eliminar todas as formas de disparidade de gênero no ensino primário; v) melhorar o acesso e a qualidade de ensino.
Lei de Bases do Sistema educativo	LEI N.º 13/01 de 31 de Dezembro	LEI N.º 25/2001 de 5 de Novembro	LEI N.º 6/92 de 6 de Maio		LEI N.º 2/2003
Anos de escolaridade no ensino primário	6 anos	8 anos	7 anos	6 anos	6 anos
Taxa de analfabetismo 2014 %	27	25,2	63,4 (2003)		
Analfabetismo em pessoas com idade igual ou superior a 15 %	58	4,1 (15-24 anos)			
Taxa de conclusão do ensino de base %	50	96,8 (2009)			
Alunos/sala	42-70				79
Repetentes		9,02	14,7	6,4	10,77
Crianças fora da escola		939 (2013)	75 502 (2014)	677 573	1 604 (2013)
Taxa de continuidade no último ano do EP		90, 64		30,7	79,53
Transição para o ensino secundário		96, 33 (2013)	37% (2011)	61,48	
Financiamento em educação em % do PIB	6,16 (2014)	5,04 (2013)	2,36 (2013)	6,72 (2013)	5,7 (2013)
Financiamento em % do Orçamento Geral do Estado	4,77 (2013)	14, 98 (2012)	16,19 (2013)	19,03 (2013)	12,31 (2013)
Despesa por aluno		917, 11 (2013)	66,11 (2010)	170	509, 54 (2013)

Fonte: Elaborado pelo autor