

PANORAMA EDUCATIVO E CURRICULAR DOS PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA: CENÁRIOS E DESAFIOS

António Luis Julião¹

RESUMO

O presente artigo analisa as opções de políticas educativas e curriculares nos países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP's), à luz dos documentos normativos e relatórios, confrontando-as com as tendências internacionais e com a realidade concreta dos próprios países, de modo a evidenciar as perspectivas, os paradoxos e desafios, que envolvem os propósitos de mudança educativa e curricular nesta parte da África Lusófona. Neste sentido o presente estudo augura lançar um olhar crítico e reflexivo sobre as perspectivas educativas e curriculares nos PALOP's amparadas pelos inúmeros documentos normativos, com o fim último de desvelar as suas racionalidades subjacentes. Para dar suporte ao mesmo, e inspirando-se na abordagem qualitativa, primou-se pelo levantamento do aparato teórico-bibliográfico e análise documental, acerca da temática estudada neste trabalho. Face aos propósitos ambiciosos de mudança educativa em todo mundo, o texto invoca o contexto educacional dos PALOP's para evidenciar algumas debilidades e ambiguidades dos processos de concepção e materialização das políticas educativas, que requer novas e mais adequadas abordagens, vontade e compromisso sério dos decisores, tendo em vista a qualidade da oferta educativa, que todos perseguem e o desenvolvimento dos respectivos países.

Palavras-chave: educação; sistema educativo; políticas educativas; políticas curriculares; PALOP.

¹ UNIVERSIDADE KATYAVALA BWILA, ANGOLA. juliaoantonioluis23@gmail.com

EDUCATIONAL AND CURRICULAR OVERVIEW OF AFRICAN PORTUGUESE-SPEAKING COUNTRIES: SCENARIOS AND CHALLENGES

ABSTRACT

This article analyzes educational and curricular policy options in Portuguese-speaking African Countries, in the light of normative documents and reports, confronting them with international trends and with the reality of the countries themselves, in order to highlight the perspectives, paradoxes and challenges, which involve the purpose of educational and curricular change in this part of Lusophone Africa. In this sense, this study aims to launch a critical and reflective look at the educational and curricular perspectives in the PALOP's supported by the numerous normative documents with the ultimate aim of unveiling their underlying rationalities. In the order to support it, and taking inspiration from the qualitative approach, it was distinguished by the survey of the theoretical-bibliographic apparatus and documentary analysis, about the theme studied in this work. In view of the ambitious purposes of educational change around the world, the text invokes the PALOP's educational context to highlight some weaknesses and ambiguities in the processes of conceiving and materializing educational policies, which requires new and more adequate, which requires new and more appropriate approaches, willingness and serious commitment of decision makers, in view of the quality of the educational offer, which everyone pursues and the development of the respective countries.

KEYWORDS: educational; educational system; educational policies; curricular policies; PALOP.

1 INTRODUÇÃO

A Educação, como trunfo do desenvolvimento sustentável, é aqui percebida como esforço de mobilização, organização e capacitação das pessoas, a nível científico, técnico, artístico, humanístico, com impacto a nível pessoal, social e político. É um exercício de cidadania; é uma prática política que se concretiza em múltiplos eixos, entre eles o do ensino (FREIRE, NOGUEIRA, 1993). Segundo Freire (1992), uma das tarefas dos sistemas de ensino é abrir caminho à esperança pela educação. De facto, a educação, como um bem público e quanto mais elevada for a sua qualidade, maior o seu impacto visará amplificar os conhecimentos, a qualidade de vida e o bem-estar dos cidadãos.

Os países membros dos PALOP's² (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) aqui tratados, sub-grupo no continente africano com fortes afinidades históricas, culturais e linguísticas, conheceram suas independências em 1974-1975 e herdaram um sistema de educação colonial marcado por grande analfabetismo, sendo tais sistemas bastante selectivos e um dos principais instrumentos para a manutenção da ordem do sistema colonial.

No período pós-independência, nesses países, não houve capacidade para um real desenvolvimento dos sistemas de ensino, como resultado da ausência de medidas coerentes, e como consequência da falta de vontade política dos governos para fazer da formação dos recursos humanos base sólida de desenvolvimento. O acesso à escola é ainda muito limitado, devido à insuficiência da oferta e à inadequação da sua distribuição. As questões da escolarização de

² Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Moçambique.

rapazes, e sobretudo de raparigas, da qualidade educativa, do abandono escolar, da não adesão à escola, da redutora formação e investimento nos professores, dos currículos extremamente centralizados, da falta de materiais curriculares modernos, da falta de investimentos sérios e comprometidos no sector tem gerado preocupação e fazem parte de áreas de reflexão que colocam esses sistemas de ensino na contramão do desenvolvimento dos próprios países.

É necessário, contudo, observar que muitos esforços foram dispendidos para melhorar os sistemas de ensino nesses países, como por exemplo políticas e estratégias como: aumento da demografia escolar; aumento dos níveis de alfabetização dos adultos; introdução de novas disciplinas nos currículos; reorganização dos sistemas de ensino; reforma dos materiais e programas curriculares de forma a adaptá-los às necessidades dos países e aos desafios da modernidade. Porém, como em períodos anteriores, as dificuldades residiram na implementação alargada destas medidas e hoje mantém-se a maior parte das dificuldades, talvez mais acentuadas pela explosão demográfica, por alguma descrença política, por pressão sobre as cidades, por ausência de recursos, entre outros factores.

Nesse mesmo intuito, o Marco de Acção de Dakar defende a mobilização de uma forte vontade e compromisso políticos nacionais e internacionais respaldados por medidas fiscais adequadas, em prol da Educação de qualidade e para todos (UNESCO, 2000). Independentemente dos constrangimentos a nível político, a inexistência de um plano estratégico e de dotações sérias dos Orçamentos dos Estados para o sector educativo têm sido destaque na pauta dos problemas da crise instalada em todos os sectores educativos a nível da África Lusófona.

Queremos aqui destacar que os países membros dos PALOP's devem seriamente repensar os seus sistemas educativos devido ao efeito da globalização da economia e das incertezas globais, visto que há uma forte alienação dos saberes e das culturas tradicionais no sistema clássico de ensino. Ou seja, devem definir o tipo de educação que se adequa ao seu estágio de desenvolvimento, não perdendo de vista a trajectória planetária, abandonando a herança colonial e feudal e estruturas de educação passada (FAY CHUNG, *apud* por DELORS, 2003). É preciso ter um olhar diferente do olhar colonizador. É preciso ter sonhos diferentes dos sonhos do dominador. É preciso ter uma idiosincrasia própria. É preciso olhar para Educação com olhos do desenvolvimento. É preciso ter na Educação a base das nossas belas utopias.

Portanto, urge ressignificar as políticas educativas e curriculares e investir de forma corajosa e ousada no sector, tendo em conta a trajectória da nova ordem mundial e dos desafios impostos pelas novas tecnologias, tornando os sistemas educativos eficientes, eficazes e excelentes, veiculadores de uma educação integradora, inclusiva, de competências nas áreas do saber-fazer, do saber-ser e do saber-estar (UNESCO, 2000; FREIRE, 1978; JULIÃO, 2020). Neste estudo optamos por uma abordagem de esteira qualitativa, fazendo recurso a análise documental e a relatórios internacionais, devido ao seu carácter mais descritivo e interpretativo, sendo considerado adequado para responder aos objectivos propostos.

2 DESENVOLVIMENTO - SISTEMA EDUCATIVO, POLÍTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES EM ÁFRICA

As políticas educativas representam um misto de medidas tomadas pelo poder político visando a melhoria e adequação do sistema educativo. Deste modo, elas enquadram-se nos programas governamentais como parte integrante das políticas públicas.

Quando falamos em políticas públicas, podemos falar também de políticas educativas (TÉ, 2017). Estas podem ser definidas como programas de acção governamental, estruturados a partir de valores e ideias que se dirigem a públicos escolares e são implementadas pela administração e pelos profissionais da educação (YVES MENY, JEAN CLAUDE THOENIG, 1989 *apud* TÉ, 2017). Entender políticas educativas exige conhecimento sobre a educação e o processo educativo, contextos globais e específicos, enquadramentos e sentido da evolução dos sistemas. A educação é um factor incisivo e decisivo do desenvolvimento e, como tal, prioritário pela sua essência e importância que reflecte no domínio social, económico, científico, cultural e tecnológico.

As políticas educativas são enquadradas nos seus contextos, ou seja exigem um olhar singular e um enquadramento com base naquilo que é a realidade social, económica e cultural de cada país. Todavia, aceita-se que há princípios orientadores gerais, comuns a múltiplos sistemas educativos, sobretudo no momento actual da extensa aldeia global. Assim, as políticas educativas são cruciais para a metamorfose cultural, social e económica de um país. Para tal, é indispensável uma estratégia, assente nos princípios e conhecimentos modeladores do Homem que se alia a teorias e práticas e que

terá maior sucesso se for suportada pela participação dos membros das comunidades. Se houver apropriação consciente das comunidades, os sistemas educativos podem ser de sucesso e desta forma atingirem a melhoria substancial das condições de vida das populações e realização das pessoas (TÉ, 2017).

Falar do sistema educativo africano pode parecer um contra-senso dado a sua larga diversidade. Porém, apesar disso o continente africano possui algumas conformidades do ponto de vista de políticas educativas e curriculares. Quer seja em países francófonos, lusófonos ou anglófonos, há realidades similares, assim como existem entre os sistemas educativos europeus (TÉ, 2017). Os decisores pautam-se por princípios que partem de uma educação colonial para uma educação baseada nos padrões definidos pelos partidos ou movimentos independentistas e mais tarde por princípios ocidentais.

Neste ínterim, Fay Chung, citado por Delors (2003) defende que a África deve repensar os seus sistemas educativos devido ao efeito da globalização da economia e das incertezas globais, visto que há uma forte alienação dos saberes e das culturas tradicionais no sistema clássico de ensino. Ou seja, África deve decidir o tipo de educação que se adapta ao seu estágio real de desenvolvimento, e não pode continuar conservando os sistemas e estruturas de educação passada, dando razão à teoria da dependência, que vê na educação uma necessidade de a potência colonial continuar o seu domínio, penetração e exploração nas sociedades subdesenvolvidas (CORREIA, 2007).

O continente não possui uma homogeneidade do ponto de vista de políticas públicas, educativas, económicas, nem ao nível das matrizes culturais e linguísticas. Contudo, é relevante sublinhar que, em linhas gerais, o sistema

de educação em África, numa visão e análises empíricas, caracteriza-se pela existência de três momentos (BANCO MUNDIAL, 1990):

a) Num primeiro momento, a educação era assegurada desde a tenra idade até à morte por membros adultos da comunidade e/ou grupos etnolinguísticos e progressivamente, passando os conhecimentos de geração em geração, através da oralidade, da memória e da tradição. As raparigas e os rapazes não recebiam a mesma educação. Às meninas ensinava-se a governar a casa e a educar os filhos. Aos meninos ensinava-se a caçar, a preparar ou fabricar as armas (flechas, zagaias, físgas, armadilhas) para que, assim, garantissem o mantimento da família. Mas, sublinhe-se, a todos, durante as noites, depois da última refeição, contavam-se os mitos africanos: eram estes que guiavam, que conduziam, que regiam todo o pensamento cultural do folclore africano. Surgiram designações como os educados, os civilizados e os evoluídos;

b) Num segundo momento, a educação caracterizou-se por uma configuração híbrida, na qual se combinavam as aprendizagens e a assimilação de outras civilizações (como a ocidental) com as de matriz africana. Por exemplo, às crenças religiosas africanas, muito praticadas na África ocidental, e não só, juntaram-se mais tarde, o Islamismo (muito praticado na costa oriental) e o Cristianismo (preponderantemente praticado na África Austral). Estes hábitos e outras práticas culturais ter-se-ão, porventura desenvolvido num sistema integrado de educação em cada zona onde predominassem os que as impunham. No território de expansão islâmica promovia-se a ética e a teologia do Islão (BANCO MUNDIAL, 1990). Havia na África subsariana, anterior ao

período de conquistas europeias, grandes centros como os de Tombuctu, no Mali, e de Lamu, na costa oriental africana;

c) Finalmente, no terceiro momento, temos uma educação com grande influência da igreja e do Ocidente. Esta tendência enquadra as dinâmicas educativas do século XXI na realidade sociocultural africana, conjugando os princípios que orientam a educação global com os valores culturais africanos e de cada país. Contudo, existe ainda na generalidade dos casos um longo caminho a percorrer: os currículos, manuais pedagógicos, práticas curriculares, teorias, metodologias e técnicas, assim como os conteúdos curriculares nada têm a ver, nos países africanos, com a sua origem, identidade, cultura e civilização (CORREIA, 2007), uma vez que os tais programas não reflectem as realidades africanas e das suas vivências, pois funcionam como continuidade da herança colonial.

As políticas e todas as ideias que veicula através de currículos, programas e manuais escolares, devem conformar com os direitos da educação que visam, sobretudo, adequar os necessários saberes com vista a preparar os jovens aos desafios dos avanços que vão tendo lugar de forma expressiva. No caso africano, as políticas públicas são editadas em função dos governos nomeados, que nem sequer cumprem o mandato, e acima de tudo, inspiram-se em modelos inadequados às realidades dos cidadãos. Fica aqui expressa a ideia de que o progresso na educação deve ser de forte compromisso dos governantes e de interesse colectivo de todos os actores sociais, que devem intervir em prol de um sistema coerente e significativo para o desenvolvimento dos seus países (TÉ, 2017).

Portanto, com a onda de independências em África no século XX, a herança educativa colonial revelou-se insuficiente/deficiente e o continente africano continuou com elevados problemas como dificuldade de acesso à escola, falta de quadros em qualidade e quantidade, entre outras. Esta situação tem sido verdadeiro calcanhar de Aquiles para a prosperidade dos países. Assim, tendo em conta os enormes problemas dos sistemas educativos, que contam com tímidos investimentos dos governos nacionais e pouco apoio de organismos internacionais, seria bom que fosse seriamente repensado, sobretudo ao nível dos investimentos, das políticas, dos currículos, programas, tecnologias e manuais escolares, elegendo a formação séria e transversal dos docentes como prioridade, em virtude da sua influência na construção de uma sociedade culta e cívica, capaz de contribuir para a consolidação democrática e desenvolvimento das comunidades, baseando-se nos postulados da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (EPT-Jomtien, Tailândia, 1990) e no Fórum Mundial da Educação (Dakar, Senegal, 2000), já que a educação deve traduzir um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social (enfoque da reconstrução social).

3 BREVE CARACTERIZAÇÃO GEOGRÁFICA E HISTÓRICA DOS PALOP'S

A África é, concomitantemente, um continente homogéneo e heterogéneo, na medida em que há uma génese cultural quase linear na África subsaariana, havendo aí, ao mesmo tempo, muitas sub-culturas, etnias, línguas, religiões e *modus faciendi* que resultam das necessidades e potencialidades de cada território que compõem a grande África.

Os países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP's), também conhecidos como países da África Lusófona, expressão usada como referência aos países africanos que têm a Língua Portuguesa como oficial são os seguintes: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, além da Guiné Equatorial, que recentemente oficializou o idioma. Este grupo foi criado em 1979, pelos governantes de Angola (país da África Austral, independente desde 1975, com uma superfície terrestre de 1.246.700 km²); Cabo Verde (país da África Ocidental, independente desde 1975, composto por 10 ilhas, totalizando uma superfície de 40.033 km²); Guiné-Bissau (país da costa ocidental de África, independente desde 1974, com uma superfície de 36.125 km²); Moçambique (país da África Oriental, sudeste de África, independente desde 1975, com uma superfície total de 799.380 km²) e São Tomé e Príncipe (arquipélago situado na região equatorial, Oeste do continente, no Golfo da Guiné, a 250km da costa de África, composto por duas ilhas principais: São Tomé (864 km²) e a ilha do Príncipe (134 km²) – 1001 km², independente desde 1975).

Esse sub-grupo do continente africano, que possui afinidades históricas, culturais e linguísticas, conheceu suas independências entre 1974-1975 e herdaram um sistema de educação colonial marcado por grande analfabetismo, sendo tais sistemas bastante selectivos e um dos principais instrumentos para a manutenção do sistema colonial. Seu objectivo é ser um espaço de cooperação político-administrativa e de solidariedade. Os resultados da cooperação entre esses países, a aproximação com Portugal e Brasil e a progressiva configuração de espaços geopolíticos mundiais desencadearam factores favoráveis para a criação da CPLP, em 1996.

Todos eles, com maior destaque Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde e Moçambique, que não foram poupados de duros conflitos históricos, a educação esquadra-se em dois momentos, do ponto de vista ideológico: após a independência nacional, existiam dois sistemas de educação: um sistema escolar colonialista, sem qualquer adaptação às reais necessidades dos países e desenvolvimento socioeconómico, por outro lado, o sistema escolar do Partido onde a educação era orientada pelos objectivos e programas do partido dominante (LEPRI, 1985). Como consequência, verificou-se políticas educativas desajustadas das dimensões sociais, políticas e económicas dos países e um sistema educativo estranho às realidades e aos anseios dos povos, com fortes resquícios do passado.

Esta situação tem sido verdadeiro entrave para o desenvolvimento do continente, sobretudo na parte da África Lusófona. Neste ínterim, o elevado desvio dos bens públicos e as insensibilidades dos governantes para com a educação, tem igualmente provocado um sentimento de desvalorização do sector em termos práticos, com reflexo a longo prazo, colocando disfuncionais os sistemas educativos na medida em que na prática o acesso ao sistema não é universal e a frequência e o sucesso são bandeiras ainda não içadas.

Portanto, tendo em conta os vários problemas dos sistemas educativos e curriculares da lusofonia, também sustentados pelas constantes fragilidades dos Orçamentos Gerais dos Estados destinados às despesas com a Educação em contradição aos aportes da UNESCO (2000), que defende a mobilização de uma forte vontade e compromissos políticos nacionais e internacionais respaldados por medidas fiscais adequadas, urge repensar/reajustar as realidades educativas, sobretudo ao nível das políticas educativas e curriculares nesses países

lusófonos, concretamente no capítulo da formação séria e transversal dos professores, programas e manuais escolares, recursos digitais, e encontro de outros financiadores do sector, de modo a equiparar-se a outros sistemas educativos, que palmilham eficientemente na linha das mutações e incertezas globais, e sobretudo de modo a contribuir para a emancipação e bem-estar das comunidades, catalisando o desenvolvimento transversal dos países, rumando para a verdadeira independência educacional.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Políticas educativas e curriculares nos PALOP's no discurso normativo

Num contexto internacional marcado por pressões no sentido da imposição de *standards* nas políticas educativas e curriculares dos Estados, tendo em vista a uniformização da educação e do currículo (FORMOSINHO, 1987), as políticas curriculares não ficam imunes a tais pressões, mas não são, necessariamente, determinadas pela fatalidade do alinhamento absoluto com as prescrições de uniformização curricular à escala global, havendo, pelo contrário, espaço para que possam ser decididas e aplicadas numa perspectiva interpretativa e menos determinista (PACHECO, 2000), abrindo caminhos para a territorialização da educação e do currículo, no sentido de se conferir poder de decisão aos territórios educativos locais e aos seus agentes (LEITE, 2006).

Procuramos esboçar, em seguida, uma análise mais detalhada, mediante um olhar atento às directivas e orientações de políticas educativas e curriculares plasmadas nos documentos oficiais dos países, como as Constituições das

Repúblicas, as Leis de Bases dos Sistemas Educativos, Relatórios e outros normativos e confrontá-los com as realidades escolares desses países.

4.1 Objectivos dos sistemas de educação e ensino

Após uma análise visceral e crítica dos normativos que regulam os sistemas de educação e ensino nos países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, é possível desvelar que as políticas educativas orientam-se para uma excelente, eficiente e eficaz formação integral e permanente dos indivíduos, numa perspectiva universalista, contribuindo para a formação cívica, mediante a integração e promoção dos valores democráticos, éticos e humanistas no processo educativo, numa perspectiva crítica e reflexiva, e de promoção de atitudes positivas em relação ao empreendedorismo, trabalho, à produtividade e à inovação nas actividades económicas, como factores de progresso e bem-estar individual e colectivo. As políticas educativas propugnam a preparação com elevados padrões de qualidade de todos os indivíduos (em igualdade de género), através das valências científicas, técnicas e tecnológicas da educação e formação, a fim de contribuir, com o seu trabalho, para o desenvolvimento socioeconómico do país.

Com estas formulações, põem-se em relevo as perspectivas humanistas, axiológicas, universalista e progressista da educação, de resto reforçadas quando se estipula que constituem ainda objectivos das políticas educativas preparar o indivíduo para uma constante reflexão sobre os valores morais, espirituais, estéticos, éticos, laborais; Reforçar a consciência do sentido patriótico e a unidade nacional; Estimular a preservação e reafirmação dos

valores culturais e do património nacional e cultural; Contribuir para o conhecimento e o respeito pela dignidade humana e desenvolver o sentido e o espírito de tolerância, respeito, paz e solidariedade nacional, regional e internacional, LBSE 17/16, de 7 de Outubro (ANGOLA, 2016); LBSE 18/18, de 28 de Dezembro (MOÇAMBIQUE); LBSE 2/03, de 2 de Julho (SÃO TOMÉ PRÍNCIPE, 2003); LBSE 13/18, de 7 de Dezembro (CABO VERDE); LBSE 04/11, de 21 de Maio (GUINÉ BISSAU, 2010). Numa perspectiva mais prática, pretende-se que “todas as crianças e jovens adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

Como se pode destacar, é ponto assente que os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, do ponto de vista geral, partilham os mesmos objectivos, tendo foco na formação integral dos seus cidadãos, e base na competência e cidadania dos indivíduos. Todavia, será que tais objectivos estão sendo alcançados na prática escolar? Em que medida as políticas e as estratégias dos governos têm estado a estimular a formação integral dos seus cidadãos?

4.2 Princípios gerais dos sistemas de educação e ensino

Os sistemas de educação e ensino têm um carácter universal, pelo que todos os indivíduos têm iguais direitos no acesso, sucesso escolar nos diversos níveis de ensino, garantindo a inclusão social, igualdade de oportunidade e a equidade.

Fundando-se nessa universalidade, na realidade moçambicana, o artigo 7º, LBSE 18/18, de 28 de Dezembro (MOÇAMBIQUE, 2018), advoga que a escolaridade obrigatória vai da 1ª a 9ª classe e a frequência do ensino primário é gratuita nas escolas públicas, estando isento de pagamento de propinas (artigo 8º).

Já na realidade Cabo-verdiana, LBSE 13/18, de 7 de Dezembro (CABO VERDE, 2018), no ponto 1), do artigo 13º, o Estado garante a Educação obrigatória e universal até ao 10º ano. No ponto 2, do articulado 14º, a gratuidade no ensino traduz-se na isenção de propinas, taxas e emolumentos relacionados com matrícula, inscrições e certificação do aproveitamento no ensino básico. Já no ponto 4), diferentemente da primeira realidade, Cabo Verde estende a gratuidade no ensino secundário no capítulo da isenção de propinas.

São Tomé, na LBSE 2/03, de 2 de Julho (SÃO TOMÉ PRINCIPE, 2003), no seu ponto 1), articulado 6º, sublinha que o ensino básico (1ª a 6ª classe) é obrigatório e gratuito. Tal gratuidade no ensino abrange propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação.

No caso angolano, LBSE 17/16, de 7 de Outubro (ANGOLA, 2016), no ponto 1), artigo 11º, a gratuidade no Sistema de Educação e Ensino traduz-se na isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas, material escolar e apoio social, dentre a qual a merenda escolar, para todos os cidadãos que frequentam o ensino primário nas instituições públicas de Ensino. No ponto 2), do artigo 12º, da mesma Lei, a obrigatoriedade da educação abrange a classe de iniciação, o Ensino Primário e o I Ciclo do Ensino Secundário.

Relativamente à realidade guineense, na LBSE 04/11, de 21 de Maio (GUINÉ BISSAU, 2010), no ponto 1), do articulado 12º, o ensino básico (1ª a 6ª

classe) é universal, obrigatório e totalmente gratuito. No ponto 3), advoga que a partir do 7º ano de escolaridade, o ensino básico é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades económicas do Estado. O Ensino básico gratuito significa isenção de propinas, taxas e emolumentos relativos à matrícula, frequência e certificação, assim como uso gratuito de livros e materiais didáticos.

Três principais princípios, com desígnios Constitucionais, conduzem as políticas educativas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa: obrigatoriedade, universalidade e gratuidade. Queremos aqui destacar que a igualdade de oportunidade no acesso e no sucesso escolar parece ainda longe de ser uma realidade concreta nesses países em contra-posição aos aportes do Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000), das Metas de Desenvolvimento do Milénio (2000) e dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2016-2030, que defendem o acesso a uma Educação primária gratuita, universal, inclusiva, equitativa, obrigatória e de boa qualidade para todos como trunfo para o desenvolvimento sustentável. A situação agudiza-se nas áreas rurais, que mesmo existindo excluídos, existem, igualmente salas com 70, 80 até 100 alunos, emperrando a qualidade da oferta educativa. Por exemplo, só em Angola existem mais de um milhão e trezentas mil crianças fora do sistema de ensino³, e em 2018 o país contava com mais de dois milhões de crianças em

³ <https://www-google.com/amp/s/www.voaportugueses.com/amp/mais-de-um-milh%25C3%25A3o-e-trezentas-mil-crian%25C3%25A7as-fora-do-sistema-de-ensino-angolano/5284041.html>

idade escolar, sem beneficiar a educação⁴ em oposição grosseira aos princípios da universalidade, obrigatoriedade e até gratuidade. Os dados podem não reflectir de maneira adequada a amplitude, profundidade e gravidade do problema.

As políticas, estratégias e programas gizados para assegurar que todas as crianças tenham acesso à uma educação de qualidade (direito de todos) ao longo da sua vida, como por exemplo o PND 2018-2022⁵, Carta de Política Educativa de São Tomé e Príncipe (visão 2022)⁶, Plano Estratégico da Educação Cabo Verde 2017-2021, Carta da Política Educativa do Governo Guineense/Plano Sectorial da Educação (2009-2020), o Plano Estratégico Nacional de Educação para Moçambique, e até as próprias Constituições desses países, não têm superado a falta de vontade política dos governos para a efectiva operacionalização das mesmas, olhando especificamente para as raquíticas e descomprometidas dotações orçamentais anuais que as elites governamentais têm reservado para o sector educativo⁷. Esses países permanecem sempre aquém das metas e recomendações das organizações

⁴ <https://www.google.com/amp/s/observador.pt/2018/04/17/governo-angolano-estima-que-dois-milhoes-de-criancas-ficaram-fora-da-escola-em-2018/amp/>

⁵ Plano Nacional de Desenvolvimento em Angola

⁶ Políticas e estratégias de Desenvolvimento da Educação no horizonte 2022.

⁷ A título de exemplo, na República de Angola no ano de 2018/2019 o orçamento destinado à Educação tinha um peso de 6,05%. Actualmente tem um peso de minguados 5,30% (Relatório de Fundamentação do OGE 2020, p. 19). Sendo a segunda pior dotação do continente. Embora reconheçamos que os outros países dos PALOP's estejam muito acima dessa pobre cifra orçamental, resta-nos questionar o alcance da materialização concreta desses orçamentos na vida das escolas.

regionais e internacionais, de que fazem parte, investindo consideravelmente menos do que os outros países mais sérios nessas matérias, revelando uma falta de “compromisso e vontade política respaldada por medidas fiscais”, como coloca em tela a UNESCO (2000, p. 9).

Ademais, o arsenal normativo existe nesses países, mas no contexto prático parece não estarem alinhados com as convenções regionais e internacionais sobre Educação, nomeadamente o Protocolo sobre Educação e Formação da SADC⁸ (1997), que preconiza uma educação básica de 9 a 10 anos; O Acordo de Dakar de 2000, “Educação para Todos: O compromisso de Dakar”, em que os países devem investir 20% dos seus orçamentos no sector da educação para alcançar a universalização do ensino primário de qualidade; a Agenda 2016-2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável, que advoga uma educação de qualidade para todos; As Metas de Desenvolvimento do Milênio (2000), que coloca em pauta a universalização da educação; Estratégia Continental de Educação para África (2016-2025); a Visão 2063 “A África que Queremos” da União Africana traduzida, no caso específico da Educação, numa Estratégia Continental de Educação para África, que constitui a resposta africana para a Agenda 2030 em todos os seus domínios.

Desviar-se dos postulados dessas convenções e anulando os investimentos sérios no sector, esses países poderão experimentar uma crise na educação (ineficácia social do sistema, determinado pela falta de equidade e ausência de qualidade da educação) sem precedentes, que funcionará como um entrave à produtividade da economia, ao desenvolvimento dos seus povos.

⁸ Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral.

Relativamente a gratuidade e obrigatoriedade, alguns países como a Guiné Bissau e São Tomé defendem um ensino primário totalmente gratuito e obrigatório, Moçambique estende a obrigatoriedade até a 9ª Classe, Angola até a 9ª Classe e Cabo Verde, único país que estende até a 10ª Classe. Para Rodrigues (2012) em consonância com as Metas de Desenvolvimento do Milénio (2000), defende que são dois os desafios maiores das escolas, neste início de século: garantir que todos jovens a frequentem, cumprindo a escolaridade obrigatória, e assegurar o acesso a uma educação de qualidade. Porém, importa questionar até que ponto a escola actual estará preparada para apetrechar os cidadãos (jovens e adultos) com as competências indispensáveis, quer para o agir cívico responsável de hoje e de amanhã, quer para o desenvolvimento do país. Neste ínterim, será mesmo que essa gratuidade tem sido extensiva? Será que não existe um hiato entre o normativo e o que acontece no contexto das escolas? Em que medida um ensino primário por ser obrigatório, é universal? Por que razão, apenas os alunos que frequentam o ensino público beneficiam dessa prerrogativa gratuita?

4.3 Administração e Gestão dos sistemas de Educação e ensino nos PALOp's

Do ponto de vista dos documentos normativos, países como a Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe invocam a descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das

populações, uma adequada inserção ao meio comunitário e níveis de decisão eficientes. Todavia, em maior ou em menor escala, as políticas educativas pré-estabelecidas pelos Estados entram em desarmonia com as próprias realidades económicas e sociais dos países, pois quando não existe a falta de vontade dos governos para as materializar, os documentos são concebidos monoliticamente pelas estruturas centrais, sem se ouvir as subjectividades das pessoas (APPLE, 1999). Daí que Leite (2003) conclui que essa tendência centralista desincentiva as bases e não é sustentável.

À título de exemplo, o ponto 1, do artigo 21º, da LBSE 18/18, de 28 de Dezembro (MOÇAMBIQUE, 2018), coloca em tela que compete ao Conselho de Ministros coordenar a gestão do Sistema Nacional de Educação, assegurando a sua unicidade. Já o ponto 2), do artigo 22º sublinha que os *curricula* e programas de ensino escolar, com excepção do ensino superior, têm carácter nacional e são aprovados pelo Ministro da área da educação. O ponto 3), sempre que se revelar necessário, pode ser introduzida adaptação de carácter regional aos *curricula* e programa nacional, desde que não contrariem os princípios, objectivos e concepção do Sistema Nacional de Educação.

Na realidade de São Tomé e Príncipe, por via da LBSE 2/03, de 2 de Julho (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2003), no ponto 2), artigo 42º, o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional, autónomo e local que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico. No ponto 3), para os efeitos do número anterior serão adoptadas orgânicas e formas de descentralização e

de desconcentração dos serviços, cabendo ao Estado através do Ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de acção. O ponto 1), do artigo 43º, espelha que serão da responsabilidade da administração central as funções de: a) Concepção, planeamento e definição normativa do sistema educativo, com vista a assegurar o seu sentido de unidade e de adequação aos objectivos de âmbito nacional; b) Coordenação global e avaliação da execução das medidas da política educativa a desenvolver de forma descentralizada ou desconcentrada.

A realidade guineense não se desvia muito das realidades supra aludidas, ao virgular no ponto 1), do artigo 44º, da LBSE 04/11, de 21 de Maio (GUINÉ BISSAU, 2010), que ao Ministério responsável pela área educativa cabe conceber, coordenar, executar e avaliar a política educativa do país. O ponto 2), descreve que a acção do Ministério responsável pela coordenação da política educativa desenvolve-se a nível da Administração central e local, devendo ser fomentada uma adequada política de descentralização e desconcentração das respectivas unidades orgânicas.

Na realidade Cabo-verdiana, no ponto 1), artigo 81º, da LBSE 13/18, de 7 de Dezembro (CABO VERDE, 2018), sublinha-se que cabe ao Governo elaborar, coordenar, executar e avaliar a política educativa nacional, em conformidade com os imperativos do desenvolvimento do país. Já o ponto 2) sublinha que se deve procurar ter em consideração os interesses dos sectores e camadas sociais e profissionais, mais directamente relacionados com os problemas educativos. O ponto 3) remata que a Lei própria define os princípios que orientam a intervenção do poder local no âmbito da Administração e Gestão da Educação, tendo em vista a obtenção de uma maior operacionalidade educativa.

Finalmente, a realidade angolana, no ponto 1), do artigo 100º, da LBSE 17/16, de 7 de Outubro (ANGOLA, 2016), destaca que as instituições públicas de Educação e Ensino estão sujeitas à Direcção e superintendência do Titular do poder executivo. O ponto 1), do artigo 102º, descreve que a Administração do sistema de Educação e Ensino é assegurada pelos Órgãos da Administração Central e Local do Estado a quem compete: a) conceber, definir, coordenar, controlar, fiscalizar e avaliar o Sistema de Educação e Ensino. O ponto 1), do artigo 105º, determina que os currículos, planos de estudo e programas de ensino e manuais escolares para Educação pré-escolar, ensino primário e secundário têm um carácter nacional e são de cumprimento obrigatório.

Da análise profunda que podemos fazer sobre a Administração e Gestão da Educação na África Lusófona, é possível depreender que em todos os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa o Ministério, o governo e/ou a Administração Central é responsável pela concepção, coordenação, execução, fiscalização e avaliação da política educativa do país, com vista a assegurar o seu sentido e estilo unívocos. Por outro lado, os currículos, planos de estudo e programas de ensino e manuais escolares para Educação pré-escolar, ensino primário e secundário têm um carácter nacional e são de cumprimento obrigatório. Entretanto, países como Guiné Bissau e São Tomé invocam a descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção ao meio comunitário e níveis de decisão eficientes.

O quadro legal vigente nos PALOP's configura um modelo centralizado na configuração das políticas e das inovações educacionais, embora, em algumas

realidades contemple espaços não desprezíveis de intervenção das meso e microestruturas nos contextos de gestão e realização do currículo oficial. Essa política centralista atribui ênfase ao papel determinante do Ministério da Educação na concepção e operacionalização da política curricular. Trata-se de uma responsabilidade essencialmente política dos órgãos ministeriais já que a responsabilidade profissional do professor reside na mera implementação de orientações e programas definidos *urbi et orbe* na base de um complexo quadro normativo, deixando espaços ignóbeis de adaptação e recriação de opções de política educativa e curricular que traduzam a idiossincrasia, as especificidades e as exigências do processo de desenvolvimento nacional (PACHECO, 1999).

Entretanto, ao nível da Política Educativa, o princípio da unicidade do sistema educativo surge como uma dificuldade estruturante, já que inviabiliza a possibilidade de se efectuarem adaptações de carácter regional e/ou local capazes de facilitarem o diálogo pedagógico, como é o caso do uso das línguas maternas africanas como meios de ensino no sentido de se evitar fortes assimetrias de desenvolvimento do litoral e o interior e entre a cidade e o campo. Tais países tentam tratar por igual o que à partida é diferente. Esta realidade não deixa de ter repercussões negativas na qualidade de ensino (ZAU, 2018)⁹.

A tendência para a uniformização curricular e a imposição de padrões, no contexto da globalização hegemónica da educação, bem patente nas directivas e prescrições curriculares que enformam, cada vez mais, as políticas educacionais, constitui um severo desafio às instituições educativas, ao pôr

⁹ http://jornaldeangola.sapo.ao/opiniao/artigos/a_problemativa_educativa_em_angola

seriamente em causa o seu propósito de promover, pela educação, a identidade, a diversidade cultural, a emancipação e o empoderamento das pessoas. Porém, o desenvolvimento curricular, enquanto processo dinâmico e interactivo, não envolve apenas a dimensão instituída, ou seja, a prescrição do currículo a nível macro, devendo existir, a nível das escolas e/ou dos cursos, um espaço de reflexão, recriação e inovação no âmbito da realização do currículo.

Por outro lado, é possível contrariar o hegemonismo curricular (VARELA, 2013) através de políticas e práxis de globalização solidária da educação, atendendo, assim, às especificidades institucionais, nacionais e locais. Já na transição do século XX para o actual, Nóvoa (1999) defendia que a modernização do sistema educativo deveria passar pela descentralização e pelo investimento das escolas como lugares de formação e espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional. Tal implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de educação e ensino como organizações, as quais têm forçosamente de adquirir a agilidade e flexibilidade incompatíveis com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado.

Portanto, propomos a ressignificação/adaptação das políticas e práticas curriculares assentes num currículo nacional de força mínima e partilhada, de inspiração multicultural, abrindo espaços para ecoar a voz e o grito das diferentes culturas, se quisermos desenvolver tanto as comunidades, quanto a qualidade dos sistemas educativos, evitando tanto o silenciamento cultural no currículo, efectivado na prática escolar (JULIÃO, 2019), quanto a rigidez dos currículos uniformes, pronto-a-vestir, tamanho único, a que, há vários anos, se referia Formosinho (1987). É nesta perspectiva que Leite (2006) defende o imperativo de as instituições educativas e os seus agentes serem reconhecidos como

parceiros do desenvolvimento do currículo, criando-se, deste modo, condições para que sejam mobilizados nos projectos curriculares processos de reflexão, numa perspectiva interpretativa e menos determinista (PACHECO, 2000). Eis a razão pela qual, no âmbito do processo curricular, constitui uma necessidade inelutável a relação de proximidade e a busca de convergência entre os contextos *macro* (o da administração central), *meso* (o nível local ou de escola) e *micro* (o das relações professor-aluno), ainda que o reconhecimento e a aceitação desse imperativo não sejam pacíficos, através da qual é possível promover-se a gestão do processo de ensino-aprendizagem segundo lógicas contra-hegemónicas (SANTOS, 1999; VARELA, 2013), numa perspectiva inclusiva, de diálogo, partilha e emancipação das pessoas.

5 RESSIGNIFICANDO AS POLÍTICAS PARA A MELHORIA DA QUALIDADE EDUCATIVA: NOVOS DESAFIOS E OUTRAS POSSIBILIDADES

Como vimos acima, os sistemas educativos a nível dos PALOP's registaram, globalmente, progressos importantes, mormente no campo quantitativo, mas apresentam ainda elementos de ineficiência e um patamar de qualidade que deixam ainda a desejar comparando com outras realidades educativas. Os obstáculos que os países enfrentam nos sistemas educativos com pobres e injustos investimentos no sector, currículos desajustados, pobre preparação dos professores, falta de materiais curriculares, de recursos tecnológicos, de infra-estruturas, existência de redes escolares deficientes, supervisão inadequada, quando existente, fraco envolvimento dos demais actores, nomeadamente a sociedade civil, a comunidade local, o sector privado, e a ausência de interesse em materializar os programas estratégicos para a

robustez do sector e prosperidade socioeconómica, exigem fortes capacidades de análise, a fim de elaboração de planos e programas voltados para as particularidades que esses países têm e principalmente as diversidades das suas populações, tanto cultural, como linguística, para ultrapassar esses obstáculos e caminhar rumo à qualidade, equidade, eficiência e eficácia dos sistemas educativos como direito básico de todos os cidadãos.

A melhoria da qualidade de qualquer que seja a área precisa de esforços, precisa de investimentos, tanto financeiro, material, como humano, e a colaboração de todas as partes envolvidas no processo. Tanto mais quando se fala da educação que é uma área chave para o crescimento e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de um país. Melhorar o acesso, a equidade e a qualidade implicam em mudanças no financiamento e na gestão do sistema educativo de um país.

Assim, tendo em conta o quadro real e geral do sistema educativo nessa parte do continente, e fundamentalmente os seus elementos fracturantes, apontamos algumas acções prioritárias para ressignificar e melhorar a eficácia educativa: Conceber e implementar um mecanismo de captação e monitoramento de excelências a nível da comunidade (PALOP), elegendo as escolas com boas práticas, bons resultados e bons projectos educativos e curriculares;

Decretar um novo quadro legal, incluindo a reforma pedagógica e curricular, e implementar medidas e políticas consentâneas, realizando investimentos robustos que possibilitem a consecução do objectivo da universalização, da gratuidade de acesso e da educação de boa qualidade,

tendo como divisa a apropriação local da escola (Política Educativa de Descentralização);

Avaliar as diversas políticas de formação de professores, adaptando o seu currículo às reais necessidades dos países e aos desafios da qualidade que se colocam, com o objectivo de racionalizar a actividade para aumentar as suas qualidades e melhorar seus estatutos profissionais, salariais e sociais, com optimização da relação custo-eficácia;

Melhorar, alargar e apetrechar a rede escolar de forma equitativa e sustentável, construindo, lá onde for necessário, e equipá-las com ferramentas modernas (laboratórios, oficinas - Plano Tecnológico de Educação);

Criar e implementar um mecanismo de captação de excelências a nível nacional, elegendo as escolas com boas práticas curriculares e bons projectos educativos;

Aplicar a política de discriminação positiva em relação às zonas e categorias sociais mais desfavorecidas e vulneráveis, pela: i) atribuição de subsídios de isolamento e outros estímulos, nomeadamente a subvenção de meios de transporte público ou pessoal para os professores afectos às zonas mais desfavorecidas; ii) adopção de medidas de apoio socioeducativo destinadas aos alunos oriundos de zonas e famílias carenciadas, nomeadamente a atribuição de bolsas de estudo, a promoção da saúde escolar, o melhoramento da alimentação escolar, a atribuição de subsídios de transporte, a subvenção de uniforme escolar, etc;

Construir/adaptar/apetrechar infra-estruturas adaptadas às crianças com Necessidades Educativas Especiais; Conceder apoios directos às crianças com

necessidades educativas especiais de modo a facilitar a sua aprendizagem e integração social (UNESCO, 2000; PACHECO, 1999; LEITE, 2006; VARELA, 2013; JULIÃO, 2019).

Portanto, face aos desafios e incertezas que permeiam o globo, os ventos que sopram exigem dos governos um Plano de Acção sério, coerente e consentâneo aos contextos, que permita materializar na prática as políticas e estratégias de desenvolvimento da educação supra arrolados para ampliar a performance dos sistemas e melhorar a condição de vida dos cidadãos, alargando a esperança de vida escolar. A qualidade exige um pressuposto: a vontade. A vontade deve garantir uma meta: a mudança. Para tal, exige-se uma forte vontade política dos governos desses países, no sentido de colocar a Educação ao serviço do desenvolvimento/futuro, e escolas que quebrem a fatalidade dos hegemonismos curriculares (VARELA, 2013) em prol de uma educação libertadora e emancipadora, na lógica do enfoque da reconstrução social.

Santos (1999, p. 9) sustenta que a educação deve traduzir “um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social”. A escola tem por função promover o acesso dos alunos ao conhecimento poderoso (que não deve confundir-se com o conhecimento dos “poderosos ou da elite dominante”), Young (2007) releva a natureza do conhecimento que deve ter centralidade no currículo escolar: um conhecimento que, indo além do saber de senso comum, quotidiano ou contextual, permite aos indivíduos (aprendentes), ascender a um nível superior. Trata-se do conhecimento científico, que pode e deve ser mobilizado pelos alunos na perspectiva do seu

empoderamento, ou seja, para a resolução de problemas e realização de seus projectos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa conclusiva, importa sublinhar que muitos são os desafios e inúmeras são as possibilidades que se colocam diante dos governos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no capítulo dos sistemas educativos, que ainda funcionam muito segundo o modelo herdado dos países colonizadores e contribuem pouco ou nada para a felicidade dos seus povos. Neste início de século, deparamo-nos com a verdade inquestionável de que o tempo presente é um tempo de mudança, um tempo em permanente mudança. Os alunos mudaram, a sociedade está em mudança, o mercado de trabalho também mudou. Assim, parece lícito considerar que é legítima e premente a mudança na educação, a mudança da educação, a mudança do olhar dos governantes sobre a educação.

O quadro legal vigente nos PALOP's configura um modelo centralizado na configuração das políticas, embora contemple em algumas realidades, margens não desprezíveis de intervenção das microestruturas. Denota-se, nos últimos anos, progressos notáveis nos domínios do acesso ao ensino a todos os níveis, da alfabetização dos adultos, da redução das taxas de reprovação e abandono nos diferentes ciclos de ensino e de alguma paridade entre raparigas e rapazes e a reforma dos sistemas. Contudo, tais progressos não devem escamotear importantes desafios que faltam por vencer, nomeadamente o desafio da qualidade e da eficiência dos sistemas educativos, da descentralização e

flexibilização curricular, da formação e capacitação séria e transversal dos professores, da gestão escolar, e enfim, do desenvolvimento de um ensino técnico-profissional de qualidade, adaptado às reais necessidades sociais e económicas dos países.

O problema da educação, não é que os países não têm condições para melhorar o sector, pois esses países têm potencial, o mínimo necessário para enfrentar os diferentes obstáculos, que existem no sector educativo e para que haja uma educação de qualidade e que sirva as populações. O problema é da falta de vontade dos governos, que colocam a Educação num plano tubular, quando deveria estar na mira das prioridades orçamentais. O problema são as metas adoptadas e não seguidas, são os programas de ensino, ou seja, os sistemas adoptados pelos países, que não respondem as reais necessidades das populações, nem garantem um futuro airoso. A estes factores de fraqueza dos sistemas vem se juntar a falta de um documento estratégico que reflecta a materialização das políticas educativas, baseado em dados e factos consistentes e capaz de oferecer aos decisores nacionais e parceiros de desenvolvimento uma base analítica sólida e credível sobre o sector. A superação dos desafios e obstáculos dos sistemas educativos, e por consequente o seu sucesso depende necessariamente da fidelização das políticas impostas nos países, onde o sector da educação deve constituir a pedra angular, a primeira prioridade orçamental dos governos e o baluarte do desenvolvimento socioeconómico dos países e da felicidade das comunidades.

Destarte, a intenção não foi acabar a discussão acerca da abordagem aqui proposta, mas, suscitar a reflexão comparativa e crítica sobre as políticas educativas e curriculares nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, no

sentido de, por um lado ajudar a instigar uma revolução no pensamento dos agentes e dos fazedores das políticas curriculares desses países, tendo em conta a flexibilização e o multiculturalismo curricular, como um itinerário possível para a promoção da inclusão das diferenças, que tornam visível a riqueza cultural desses países, por outro, impulsionar um estudo empírico/documental de maior escala sobre as políticas educativas nesses países e a vasta miscelânea cultural, seus efeitos reais na vida social e profissional dos indivíduos, no sentido de contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento económico desses países, conformando-se com a perspectiva de Freire (1992) nos moldes seguintes: o sentimento de que a nossa esperança de ver um país melhor e próspero permanecerá vivo e presente. Continuaremos a lutar por uma Educação integradora, moderna, actuante, capaz, holística, universal e que, sobretudo, respeite os valores culturais dos povos a que se destina e contribua para a sua felicidade.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. **Decreto lei Nº 17/16, de 7 de Outubro de 2016**. Cria os princípios e as bases gerais do sistema de educação e ensino. Boletim Oficial de Angola, 8 out. 2016.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto: Porto Editora, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial**; resumo executivo, Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BANCO MUNDIAL (1990). **“O progresso notável da educação africana”, em A Educação na África Subariana: Estudo da política geral do Banco Mundial**, Washington, DC,/ BIRD, II séries, 1990.

CABO VERDE. **Decreto lei Nº 13/18, de 7 de Outubro de 2018**. Cria os princípios e as bases gerais do sistema de educação e ensino. Boletim Oficial de Cabo Verde, 7 out. 2018.

CORREIA, Virgílio. **Educação e Desenvolvimento**. Lisboa, Edição Calibri, 2007.

DELORS, Jacques (Coord). **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Porto, Asa. 8ª Ed, 2003.

FORMOSINHO, João. **O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único**, in VÁRIOS, O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer: Teoria e Prática em Educação Popular**. Editora Vozes, Petrópolis, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Letra, Rio de Janeiro, 1992.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registo de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2ª Edição, 1978.

GUINÉ BISSAU. **Decreto lei Nº 04/11, de 21 de Maio de 2011**. Cria os princípios e as bases gerais do sistema de educação e ensino. Boletim Oficial de Guiné Bissau, 21 maio. 2011.

JULIÃO, António Luís. **A Autonomia Curricular do Professor em Angola: Limites, Desafios e Possibilidades**. Revista Praxis Pedagógica, Brasil, v. 2, nº 1, pp. 1-14, jan/mar, 2019 Disponível em <http://www.periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/1>.

JULIÃO, António Luís. **A Saúde do Currículo Escolar em Angola: Contributos para uma Compreensão e Reflexão Crítica**. Revista Praxis Pedagógica, Brasil, v. 2, nº 2, pp. 15-36, maio/ago. 2019. <http://www.periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/4280>

LEPRI, Jean-Piere. **Do ensino na Guiné-Bissau no ano 1983-84**, em Revista Internacional de Estudos Africanos n.º 3, Janeiro-Dezembro 1985, Universidade Nova de Lisboa, Junta Nacional de Investigação Científica e SEC.

LEITE, Carlinda. **Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente.** In Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006.

MOÇAMBIQUE. **Decreto lei Nº 18/18, de 28 de Dezembro de 2018.** Cria os princípios e as bases gerais do sistema de educação e ensino. Boletim Oficial de Moçambique, 28 dez. 2018.

NÓVOA, António. **Para uma análise das instituições escolares.** In A. Nóvoa (1999). As organizações escolares em análise. Lisboa, Dom Quixote, 1-8, 1999. Retirado de <http://files.embedit.in/embeditin/files/HgXpLObzrt/1/file.pdf>.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do Milénio.** Cúpula do Milénio. New York: Nações Unidas, 2000.

PACHECO, José. **A flexibilização das políticas curriculares.** Actas do Seminário O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 71-78, 2000.

PACHECO, José. **"Políticas curriculares: a decisão (re)centralizada."**, Trabalho apresentado em Seminário A territorialização das políticas educativas., In Actas do Seminário A territorialização das políticas educativas, Guimarães, 1999.

RODRIGUES, Maria de Lourdes. **"Os desafios da política de educação no século XXI"**, Sociologia, Problemas e Práticas [Online], 68|2012, Retirado de <http://spp.revues.org/904>.

SÃO TOME E PRINCIPE. **Decreto lei Nº 2/03, de 2 de Julho de 2003.** Cria os princípios e as bases gerais do sistema de educação e ensino. Boletim Oficial de Moçambique, 2 jul. 2003.

SANTOS, B. **Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?** Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 54, Junho 199, pp. 197-215, 1999.

TÉ, Francisco Armando. **Políticas Educativas na Guiné-Bissau: estudo longitudinal dos ensinos básico e secundário.** Dissertação (Mestrado) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2017.

UNESCO. **Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Acção da Educação – Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.** Brasília: UNESCO, 2016.

UNESCO. **O Marco de acção de Dakar educação para todos: atendendo nossos compromissos colectivos.** Dakar: Cúpula Mundial de Educação. UNESCO, 2000.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990).** Tailândia: UNESCO, 1990.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** In Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, pp. 1287-1302, set./dez, 2007.

VARELA, Bartolomeu. **O Currículo e o desenvolvimento curricular nos tempos actuais – lógicas e desafios do processo de globalização.** Revista de Estudos Cabo-Verdianos Nº Edição Especial / Atas I EIRI Dez, pp. 11-22, 2013.

ZAU. Filipe. (2018). **A problemática educativa em Angola.** Acedido em: 03 de Junho de 2020 em: http://jornaldeangola.sapo.ao/opiniaio/artigos/a_problemativa_educativa_em_angola