



Escola de Sociologia e Políticas Públicas

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Educação e Desenvolvimento: A Formação Superior de Angolanos em Portugal e no Brasil

Ermelinda Sílvia de Oliveira Liberato

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutor em Estudos Africanos

Orientadora:

Doutora Margarida Lima de Faria, Investigadora Auxiliar
Instituto de Investigação Científica Tropical

Co-orientadora:

Doutora Paula Espírito Santo, Professora Auxiliar com agregação
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas-Universidade Técnica de Lisboa

Janeiro, 2013

Agradecimentos

Foram muitas as pessoas que, de uma maneira ou de outra, me ajudaram em todo o percurso até chegar à presente dissertação, às quais não posso deixar de agradecer.

A minha primeira palavra de agradecimento é dirigida à minha orientadora, Doutora Margarida Lima de Faria, que durante dois anos embarcou comigo nesta aventura. A sua orientação exemplar, o seu rigor científico, o seu acompanhamento e apoio em todas as etapas, preferindo sempre apontar os meus erros para que pudesse fazer mais e melhor, tornaram possível a apresentação da presente dissertação.

À minha co-orientadora, Doutora Paula do Espírito Santo, que, com todo o profissionalismo, simplicidade e sensibilidade acompanhou todas as etapas desta investigação e me ajudou a ultrapassar certas barreiras.

À Doutora Ana Bénard da Costa por me ter dado a possibilidade de participar no projeto de investigação sobre o qual se insere a presente dissertação.

Aos funcionários do Centro de Estudos Africanos, Fernanda Alvim, João Dias e Isabel Boavida, pela disponibilidade e ajuda logística.

Não posso deixar de agradecer àqueles que em Angola contribuíram para que essa investigação se concretizasse: funcionários do INABE, em particular o Sr. Diamantino, Dr. Kafala e Dr. Eugénio de Almeida, funcionários do INE-Angola, do Ministério da Educação, da Reitoria da Universidade Agostinho Neto pela disponibilidade em ajudarem a localizar a documentação relevante. Em especial, a todos os entrevistados, pela sua disponibilidade pois sem o seu testemunho esta investigação estaria incompleta.

A todos, que direta ou indiretamente me apoiaram, encorajaram e contribuíram para a concretização desta investigação, exprimo os meus mais sinceros agradecimentos.

Por último e não menos importante, à minha família. Aos meus pais, pois sem eles a realização desta dissertação não seria possível, aos meus irmãos e sobrinhos e a todos que sempre me apoiaram, prometo que os longos anos de ausência serão recompensados.

RESUMO

Os períodos colonial e pós-colonial deixaram marcas na trajetória educativa de Angola com repercussões na afirmação daquele país no cenário internacional e até regional o que tem levado, ao longo dos anos, à saída de estudantes angolanos para o exterior do país, em busca de melhores oportunidades educativas. Se durante o período da 1ª República essa saída contava com o apoio do Estado através da atribuição de bolsas de estudo, a partir da 2ª República, esse apoio passa a ser cada vez mais prestado pelas famílias que assumem a responsabilidade da prossecução das trajetórias educativas dos seus descendentes. Neste contexto, Portugal e Brasil surgem como países de destino para estes jovens que procuram mais e melhor formação. Pretendemos, com este estudo, analisar que condições políticas (protocolos de cooperação na área da educação) se estabeleceram nas últimas décadas entre Angola e estes países, o que levou à sua escolha pelos estudantes que desejaram prosseguir os estudos de nível superior, como se processou a sua permanência e inserção nessas sociedades de acolhimento, bem como quais os contextos de regresso a Angola depois de concluída essa formação. Em termos metodológicos, a pesquisa utiliza a metodologia qualitativa com recurso à observação direta e à técnica da entrevista para a recolha de dados e à análise de conteúdo. Os resultados esperados com a presente contribuição centram-se na análise e sistematização dos condicionalismos e potencialidades referentes aos processos de educação nos contextos em foco, visando contribuir, essencialmente, para o melhor entendimento quer das dinâmicas de formação nestes países quer das trajetórias face as ofertas formativas fora e dentro de Angola e das oportunidades que lhes são oferecidas aquando do seu regresso. Esse estudo visa ainda analisar o papel da pertença a redes sociais nas diferentes etapas deste processo de saída e regresso dos estudantes enquanto relações, de diversos tipos e intensidades, que contribuem para a construção de formas de independência social e cultural dentro e fora da academia, que se sobrepõem as próprios protocolos de cooperação celebrados entre os países.

Palavras-chave: Angola, Brasil, Portugal, educação superior, desenvolvimento, cooperação.

ABSTRACT

The colonial and post-colonial periods in Angola produced a problematical legacy regarding their educational trajectory with implications for the international as well as the regional scenario, the most notable the departure of younger generations to study abroad in search of better educational opportunities. If during the period of the 1st Republic (1975-1991) that departure was facilitated by the financial support of the Angolan state through the attribution of scholarships, with the 2nd Republic (since 1991), this support has rather been provided by families, assuming the responsibility for the funding of the higher education of their descendants. In this context, Portugal and Brazil emerge as the two principal destinations for young people seeking to improve their level of education. My research analysis focuses on the nature of the political conditions (cooperation protocols in education) that have been established over the last decades between Angola and these countries, which constituted the framework for students' decision making on the continuation of their studies abroad at tertiary level. In addition, I also discuss their personal experiences in these countries and their integration into the host society, as well as the conditions and contexts in which they eventually returned to Angola after the completion of their training. This research is based upon qualitative methodology using direct observation and interviews for data gathering as well as the content analysis in order to analyze the information collected. The expected results from this research center upon the systematization and assessment of the constraints and potentials related to the acquisition of cognitive skills in the international contexts in question, aiming to contribute, to a better understanding of both the educational dynamics in these countries, taking into account the trajectories of these students and the educational offers inside and outside of Angola, as well as the opportunities offered to them after their return to their home country. Finally, I also analyze the role of social networks in the different stages, i.e. departure and return of these Angolan students.

Keywords: Angola, Brazil, Portugal, higher education, development, cooperation.

ÍNDICE

ÍNDICE DE QUADROS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
GLOSSÁRIO DE SIGLAS	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	9
1.1. O Conceito de Desenvolvimento	10
1.2. Educação e Desenvolvimento	13
1.3. Educação e Desenvolvimento em África	17
1.4. O Ensino Superior em África	21
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO EM ANGOLA	27
2.1. A Política (Colonial) Educativa Portuguesa	28
2.2. A Criação dos Estudos Gerais Universitários	36
2.3. O Papel das Igrejas (Católica e Protestante) na Formação dos Angolanos	39
2.4. Educação Como Meio de Construção do Estado Nação (1975-2000)	45
2.5. A Reforma Educativa (2001- atualidade)	50
2.6. Ensino Superior	52
CAPÍTULO III – FORMAÇÃO SUPERIOR DE ANGOLANOS NO EXTERIOR	61
3.1. Período Colonial	62
3.2. O Período Pós-Independência: A Política de Bolsas de Estudo	64
3.3. O Papel da Cooperação na Formação Superior de Angolanos	71
3.4. Relações Portugal – Angola - Brasil	73
3.5. Cooperação Educativa Portugal - Angola	77
3.6. Cooperação Educativa Brasil - Angola	82
CAPÍTULO IV - MOBILIDADE ESTUDANTIL E CONSTITUIÇÃO DE REDES SOCIAIS	87
4.1. As Migrações Estudantis e o Fenómeno da Fuga de Cérebros	88
4.2. Mobilidade Internacional de Quadros Angolanos	92
4.3. As Redes Sociais	94
4.4. As Redes como Fontes de Capital Social	98
4.5. As Redes Familiares e a sua Importância no Processo de Mobilidade Estudantil ..	104

4.6. A Educação como Meio de Formação das Elites Angolanas	107
CAPÍTULO V - METODOLOGIA	111
5.1. A Metodologia e os Métodos.....	112
5.2. As Técnicas de Investigação.....	114
5.3. O Trabalho de Terreno.....	118
5.4. Limitações à Execução do Estudo	119
CAPÍTULO VI - ESTUDANTES REGRESSADOS A ANGOLA: ESTUDO DE TRÊS GERAÇÕES	121
6.1. Caraterísticas dos Entrevistados (G1, G2 e G3)	122
6.1.1. G1 – A Geração dos Bolseiros.....	123
6.1.2. G2 e G3 – Os Herdeiros	125
6.2. A Importância da Família no Processo de Mobilidade Estudantil	132
6.3. Construção de Redes Sociais no Processo de Migração Estudantil	138
6.3.1. Bolseiros e as Suas Redes de Sociabilidade	138
6.3.2. Herdeiros e as Suas Redes de Sociabilidade.....	141
6.4. A Escolha de Portugal ou do Brasil: A Perspetiva dos Entrevistados.....	144
6.5. Inserção na Sociedade de Acolhimento: Portugal e Brasil	148
6.6. O Regresso a Angola: O Desfecho Previsível?	155
6.7. Representações de Desenvolvimento dos Ex-Estudantes e do Modo como se Veem a Si Próprios Enquanto Agentes de Mudança do Seu País.....	163
CONCLUSÃO	177
BIBLIOGRAFIA	185
ANEXOS	1

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1. Europeus em Angola (1900-1960)	35
Quadro 2.2. Primeiras Organizações Protestantes que se estabeleceram em Angola	433
Quadro 2.3. Alunos matriculados por subsistema de ensino 2002 – 2007.....	522
Quadro 2.4. Regiões Académicas.....	57
Quadro 2.5. Escolas Superiores de Formação de Professores e Respetivas Regiões Académicas	58
Quadro 3.1. Nº de Estudantes Universitários inscritos nas Universidades Portuguesas e Nº de estudantes angolanos inscritos nos Estudos Gerais.....	633
Quadro 3.2. Investimento do governo angolano na formação superior (em milhares de dólares).....	644
Quadro 3.3. Proporção das despesas do Estado angolano com o setor social (2007-2010)...	666
Quadro 3.4. Países para onde são enviados os estudantes bolseiros do Estado Angolano e sua ordem de importância.....	67
Quadro 3.5. Número de Bolseiros do INABE no Exterior em 2010.....	69
Quadro 3.6. Distribuição dos estudantes angolanos no exterior (não bolseiros do INABE) – 2009	71
Quadro 3.7. Alunos Nacionais de Angola Inscritos nas Universidades Portuguesas por área de Educação e Formação (CNAEF) , 1997-1998 a 2007-2008	76
Quadro 6.1. Classificação dos entrevistados	130
Quadro 6.2. Comparação entre Portugal e Brasil	174
Quadro 6.3. Características mais acentuadas das gerações de acordo com o investimento em educação	176

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I Diagrama de Análise	6
Figura 1.1. Educação e desenvolvimento humano	16
Figura 2.1. Nº de missionários católicos em Angola (1800 – 1880).....	40
Figura 2.2. Sistema Educativo da República Popular de Angola (RPA) em 1977	47
Figura 2.3. Consequências da guerra civil para o setor educativo	48
Figura 2.4. Nº de alunos matriculados no ensino de base regular (1980 – 1985).....	49
Figura 2.5. Sistema educativo da República de Angola.....	51
Figura 2.6. Evolução do número de estudantes matriculados na UAN.....	53
Figura 2.7. Evolução da população estudantil da UAN	55
Figura 3.1. Nº de Estudantes Universitários inscritos nas Universidades Portuguesas e nº de estudantes angolanos inscritos nos Estudos Gerais.....	63
Figura 3.2. Investimento do governo angolano na formação superior (em milhares de dólares)	64
Figura 3.3. Despesas públicas com o setor da educação.....	66
Figura 3.4. Nº de bolsas de ensino superior atribuídas pela cooperação portuguesa a angolanos por ano letivo.....	79

Figura 3.5. Bolsas para Mestrado e Doutoramento atribuídas a estudantes angolanos nos últimos 5 anos.....	81
Figura 4.1. Redes Sociais Ativadas pelos Estudantes Angolanos	103
Figura 6.1. Contexto histórico angolano e evolução do sistema de educação	131

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

B.M – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

FESA – Fundação Eduardo dos Santos

F.M.I – Fundo Monetário Internacional

GPEARI – Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do MCTES

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INABE – Instituto Nacional de Bolsas de Estudo (Angola)

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

ISCED – Instituto Superior de Ciências da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura (Brasil)

MED – Ministério de Educação (Angola)

MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Portugal)

MESCT – Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia (Angola)

MICS – Inquérito de Indicadores Múltiplos

MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

MRE – Ministério das relações Exteriores (Brasil)

NEPAD – Nova Parceria para o Desenvolvimento de África

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

OGE – Orçamento Geral do Estado

ONU – Organização das Nações Unidas

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEC-G – Programa Estudante Convénio de Graduação

PEC-PG – Programa Estudante Convénio de Pós-Graduação

PIB – Produto Interno Bruto

PIC – Programa Indicativo de Cooperação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PUNIV – Pré-Universitário

RNB – Rendimento Nacional Bruto

RPA – República Popular de Angola

SADC – Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

SESu – Secretaria do Ensino Superior (Brasil)

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UA – União Africana

UAN – Universidade Agostinho Neto

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UNITA – União Nacional para a Independência Total de Angola

VUNESP – Fundação para o Vestibular da UNESP

INTRODUÇÃO

Nos países do mundo ocidental, a partir da segunda metade do século XX ao sistema de educação é cada vez mais atribuído o papel de nivelador social através da tendencial massificação do seu acesso. Uma das principais medidas tomadas pelos estados do ocidente e organizações internacionais, a partir de então, foi o alargamento da escolaridade obrigatória e gratuita, ficando o Estado responsável pela sua gestão numa lógica de igualdade e de oportunidades, assistindo-se assim a uma explosão escolar sem precedentes. A escola torna-se, deste modo, no meio pelo qual se eliminariam as desigualdades sociais uma vez que promoveria a formação alargada e indiferenciada de recursos humanos. De igual modo consolida-se a ideia do valor económico atribuído à educação (Schultz, 1961), isto é, do retorno dos gastos realizados neste setor, e introduz-se o conceito de capital humano (Becker, 1975 [1964]) que lhe atribui uma função principal no processo de desenvolvimento, suplantando a importância previamente atribuída ao fator económico.

Estas alterações do papel da educação não tiveram, contudo, repercussões em grande parte dos territórios africanos que ao tempo dessas reformas, se encontravam sob o domínio das potências europeias, continuando nestes territórios o acesso e progressão no sistema de ensino restritos sobretudo à população branca sendo a restante população ou iliterata ou encaminhada para o ensino técnico profissional. Com as independências, os novos países inscrevem a educação como um dos pontos-chave dos seus programas com o objetivo de reduzir as disparidades sociais. Essa intenção é consagrada em 1961, na Conferência de Adis Abeba (Tanzânia), organizada pela UNESCO e na qual participaram 35 países em desenvolvimento. No entanto, constrangimentos de várias ordens (guerras civis, crises económicas) fizeram com que, sucessivamente esse objetivo fosse adiado, conduzindo mesmo a uma degradação da educação, em todos os níveis de ensino, com destaque para o ensino superior.

A entrada no novo milénio traz, contudo, novas políticas e novas medidas de alcance internacional com repercussões importantes para os países africanos. Destaca-se a aprovação na Cimeira do Milénio que reúne as maiores potências internacionais, em 2000, dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), e o comprometimento dos signatários em cooperar tendo como objetivo o “ensino básico universal até 2015”. Embora seja dada maior ênfase ao ensino primário, regista-se uma mudança de atitude em relação aos outros níveis de ensino, em particular, ao ensino superior. Uma prova disso é o reconhecimento por parte da União

Europeia (EU), no seu Quadro Estratégico (2005), da importância do ensino superior e da sua internacionalização. É neste contexto que a cooperação internacional, no que se refere a este grau de ensino, assume particular importância nos programas de cooperação com os países do continente africano, sendo Angola um dos beneficiários. Esse esforço de cooperação passa não só pelo acolhimento de estudantes africanos nas instituições de ensino superior dos países desenvolvidos e pela atribuição de bolsas de estudo, mas sobretudo pela criação de redes universitárias, pela partilha de recursos e conhecimentos, pela investigação em parceria, assim como pela integração das universidades africanas no contexto internacional (Carvalho, 2010).

A experiência de Angola não se apresenta muito diferente daquela registada na maior parte dos países africanos. A implantação tardia do ensino superior naquele país (numa época em que a maioria dos países africanos já eram independentes e debatiam as políticas educativas a implementar), a independência tardia, o início da guerra civil, a degradação económica entre outros fatores, apenas contribuíram para agravar um sistema de ensino superior já de si fragilizado, sobretudo pela sua extrema dependência do poder político.

Angola, no atual contexto de reconstrução pós-guerra, necessita de recursos humanos qualificados, não só para reconstruir as suas estruturas destruídas durante os 27 anos de guerra civil como para dar resposta aos novos desafios colocados diariamente pelo processo de globalização. Para além disso, o recente crescimento económico que Angola tem registado nos últimos anos, proporcionado pelo fim da guerra civil e pela liberalização da sua economia, tornam a necessidade de mão-de-obra qualificada ainda mais urgente. O aumento da procura de ensino superior, neste país, levou à expansão do ensino superior privado (sobretudo a partir de 2007) bem como a uma reforma da política educativa neste nível de ensino, iniciada em 2006, resultando na criação de regiões académicas, em 2009, no intuito de levar o ensino superior a todas as suas províncias. Esse processo resulta não só da elevada procura de mão-de-obra qualificada, mas igualmente da crescente consciencialização, por parte dos angolanos da importância da formação e qualificação.

O aumento da oferta de ensino superior em Angola não eliminou, contudo, os fluxos de saída de estudantes para o estrangeiro. A procura de formação superior fora do país, um “hábito” que vem desde o tempo colonial, intensificada com a política de formação de quadros no período pós-independência e posteriormente, na década de 1990, com o reinício da guerra civil, continua ainda nos dias de hoje.

É neste contexto que se insere a presente investigação. Pretendemos compreender as dinâmicas que levam à procura de formação superior fora do país, isto é, o que leva os estudantes a partirem para o estrangeiro para realizarem a sua formação superior, os critérios de eleição do país de destino, o financiamento que permite essa deslocação (bolsas de estudo ou investimento familiar), a adaptação aos respetivos países, os apoios encontrados nestes países, as expectativas criadas no momento de regressar, o retorno e a inserção no mercado de trabalho, as redes sociais que se criaram antes, durante e depois de todo esse processo, e, finalmente, a forma como se vêm a contribuir para o desenvolvimento de Angola assim como os processos de ascensão social e profissional proporcionados por essa formação. Na construção desse caminho tem-se em conta, por um lado, as ações individuais, familiares e coletivas (apoio do Estado) e, por outro, os contextos económicos, sociais, políticos e institucionais não só no país de origem como no país de acolhimento, com que cada um se depara.

Essa mobilidade estudantil, apesar de benéfica (reconhecimento social e simbólico) pode levar à quebra de laços familiares (devido à ausência). Assim, os contextos em que os estudantes se movimentam, para além das óbvias oportunidades que proporcionam (novas experiências, estabelecimento de redes científicas, melhores oportunidades profissionais) criam constrangimentos (dificuldades de adaptação à sociedade de acolhimento, readaptação ao país de origem depois do retorno).

A complexidade da presente investigação levou-nos a restringir a análise aos estudantes que partiram para Portugal ou para o Brasil. A escolha de Portugal como país de acolhimento de estudantes angolanos deve-se à partilha de um passado comum e de um mesmo idioma, a longa tradição de receção de estudantes nos seus estabelecimentos de ensino, assim como à cooperação que se estabeleceu entre os dois países, no período pós-colonial. Por seu lado, a escolha do Brasil insere-se na recente intensificação das relações bilaterais entre os dois países, com principal importância atribuída pelo Brasil à cooperação educativa, disponibilizando bolsas de estudo para que estudantes angolanos possam realizar a sua formação superior naquele país, assim como no acompanhamento no regresso a Angola concluída a formação. A presença de estudantes angolanos quer em Portugal quer no Brasil tem conduzido ao estreitamento das relações de cooperação destes países com Angola.

Objetivos do Estudo

A presente investigação está parcialmente integrada no projeto interdisciplinar “Formação Superior e Desenvolvimento: Cooperação Portuguesa com os PALOP”, realizado pelo Centro de Estudos Africanos do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa – Instituto Universitário de Lisboa (CEA/ISCTE-IUL), coordenado por Ana Bénard da Costa, cujo objetivo principal visou compreender a “importância da formação superior realizada em Portugal na concretização de projetos pessoais/familiares e de uma forma mais abrangente, no próprio desenvolvimento dos PALOP assim como contribuir para uma análise crítica da cooperação portuguesa neste campo de ação específico” (Projeto Formação Superior e Desenvolvimento, 2009).

Deste modo, procurou-se, ao longo da investigação inserida no respetivo projeto, responder a três questões:

- Qual o impacto da formação superior na trajetória de vida dos formandos?
- Qual a relação entre estas trajetórias em políticas de cooperação com o processo de desenvolvimento em curso em cada um dos países?
- Qual o impacto da cooperação portuguesa na trajetória dos formandos?

Pretendemos assim compreender quais os fatores que a nível familiar e político influenciaram os percursos escolares destes entrevistados e quais os critérios que determinaram a escolha de um país em detrimento de outro.

Deste modo, traçámos os seguintes objetivos:

- Analisar a importância da formação superior na concretização de projetos pessoais e profissionais;
- Compreender a importância da formação superior realizada no estrangeiro para a concretização de projetos pessoais e profissionais;
- Analisar as condições económicas e sociais (afetivas, simbólicas) que definem a eleição do país de destino;
- Analisar o papel da família e o seu investimento em capital escolar de nível superior dos seus descendentes;
- Analisar as estruturas de apoio nos países de destino;
- Analisar as políticas e os efeitos da cooperação nos países de destino;
- Compreender as dinâmicas de formação de redes sociais durante o processo de mobilidade estudantil;

- Compreender que representações têm os estudantes do seu papel como atores do desenvolvimento de Angola;

Para compreender a especificidade e contextualizar a realização da formação superior fora do país, foi necessário iniciar este estudo com uma análise histórica da educação em Angola. Para o efeito, pareceu-nos essencial ter em conta os seguintes momentos:

- 1 – Política educativa colonial (até 1975);
- 2 – Política educativa da República Popular de Angola (1975 – 1991);
- 3 – Política educativa da República de Angola (1991 – atualidade);

Cada uma destas políticas, em cada um destes períodos, teve reflexos no acesso à educação e prossecução dos estudos dos nossos informantes. Por isso, e para melhor interpretação e análise dos resultados, procedemos à sua divisão em gerações. De salientar que não se trata de gerações no sentido demográfico mas sim de representações sociais de três *coortes* geracionais que vivenciaram transformações sociais, políticas e económicas distintas. Essa divisão geracional correspondeu sobretudo a trajetórias de vida decorridas em diferentes contextos históricos que no caso angolano foram marcados por situações de descontinuidade social e económica importante com efeitos consideráveis nas trajetórias de vida experienciadas por cada geração. Também a permanência no estrangeiro proporcionou experiências vivenciadas por cada geração de modo diferenciado.

A presente investigação assenta no seguinte corpo de hipóteses:

- A formação superior realizada em Portugal ou no Brasil constituiu, para os entrevistados, uma necessidade e não apenas um complemento de formação;
- Toda a dinâmica de preparação, partida, permanência e posterior regresso assentou em redes sociais que se vão construindo ao longo de todo o processo;
- A família funciona como a rede social mais ativa e mais importante em todo esse processo de mobilidade estudantil;
- A formação adquirida nestes países tem quando o seu regresso a Angola, com efeito, o reconhecimento social imediato, traduzindo-se num processo de ascensão social que se consubstancia na sua ascensão às elites (intelectuais, económicas, políticas);
- A formação superior realizada no estrangeiro tem um impacto positivo na nas trajetórias de vida (pessoal e profissional) de cada um dos entrevistados;

Tendo em conta estas proposições, a figura I. procura articular o conjunto das relações concetuais que se pretende analisar.

Figura I. Diagrama de Análise



Fonte: Elaborado pela autora

De referir igualmente que a análise dos dados aqui apresentados reporta-se à informação recolhida até dezembro de 2010. De então para cá, novos cenários foram traçados, nomeadamente a mudança de governo em Portugal em junho de 2011, estando em curso reestruturações e reformas na política de cooperação portuguesa, influenciadas sobretudo pelo panorama da crise económica e financeira. Por seu lado, no Brasil foi eleita uma nova presidente, que tomou posse em janeiro de 2011, influenciando as políticas de cooperação deste país com Angola, na área do ensino superior.

Relativamente à estrutura da tese, o plano de apresentação está estruturado do seguinte modo: os capítulos 1 a 5 são de natureza teórica, no capítulo 6 procede-se à análise dos dados empíricos recolhidos durante a realização do trabalho de campo.

O primeiro capítulo constitui uma discussão teórica sobre o objeto de estudo: educação e desenvolvimento. Neste capítulo procurámos relacionar estes dois conceitos, bem como proceder a um enquadramento histórico acerca da evolução destes dois conceitos no contexto africano. Neste primeiro capítulo procedemos igualmente a uma “caraterização” do ensino superior em África, às políticas implementadas no passado e que têm reflexos no presente, bem como a expectativas para o futuro.

No capítulo 2, igualmente de natureza teórica, procedemos uma revisão das políticas educativas implementadas em Angola a partir da segunda metade do século XIX até a atualidade. Esse recuo temporal justifica-se para melhor se perceber o atual panorama da educação em Angola, bem como o percurso escolar dos entrevistados. Este capítulo apresenta três contextos históricos e sociais diferentes, porém, interligados: período colonial, período pós-independência (1ª República) e 2ª República.

O capítulo 3 apresenta uma análise das políticas para o ensino superior que, ao longo dos anos, levaram muitos estudantes angolanos para fora do país. Abordamos igualmente neste capítulo as relações de cooperação que se têm estabelecido entre Angola – Portugal – Brasil ao longo dos anos, dois destinos importantes que têm recebido muitos estudantes angolanos.

O capítulo 4 aborda conceitos teóricos que serviram de base a toda a investigação, nomeadamente: a questão da fuga dos cérebros, as redes sociais e a sua importância, a família enquanto apoio principal em todo o processo de mobilidade estudantil, bem como o conceito de elites, este último numa perspetiva mais teórica e cultural (do que propriamente política e económica).

No capítulo 5 apresentamos as opções metodológicas que serviram de apoio para a realização da presente investigação, assim como um relato explicativo do trabalho de campo.

Finalmente, no capítulo 6, apresentamos a análise dos resultados do trabalho de campo. Serão apresentadas e analisadas na base de testemunhos individuais, algumas das dinâmicas geradas em torno dos processos de migração estudantil, antes e depois da deslocação para fora

do país para formação superior, assim como os processos de reinserção na sociedade de acolhimento.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

O conceito de desenvolvimento ganha ênfase após o fim da Segunda Guerra Mundial. Por esta altura a Europa tinha todas as suas infraestruturas (económicas, sociais, humanas) destruídas e era necessário recuperá-las e colocar o continente no caminho do desenvolvimento. Por outro lado, o mundo assistia ao processo de emancipação social e económica do então chamado “Terceiro Mundo” que, como jovens nações que eram, ou se iam tornando, necessitavam de auxílio e orientação no caminho para o desenvolvimento.

O conceito de desenvolvimento ficou assim associado ao conceito de crescimento económico, como podemos constatar pela obra de Sir Arthur Lewis, “Teoria do Desenvolvimento Económico” (1960), na qual o autor defende que as três causas próximas do desenvolvimento económico são: a atividade económica, a acumulação do conhecimento e o aumento de capital (1960: 28). A associação dos dois conceitos (desenvolvimento e crescimento económico), levou os organismos internacionais emergentes (Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (F.M.I), Banco Mundial (B.M), entre outros a “medirem” o desenvolvimento a partir da produção de bens e serviços e não da melhoria do bem-estar das populações, nomeadamente no que toca à alimentação, saúde, alojamento, liberdade de expressão, entre outras dimensões.

O cenário, porém, dependeu das zonas do mundo, apresentando variações marcantes. Enquanto a Europa e alguns países asiáticos - como foi o caso do Japão - conseguiram reerguer-se no pós-guerra, a África permaneceu à margem deste cenário “modernista” e progressista (Amaro, 2003).

Perante um fosso cada vez mais fundo entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento, o mundo começou a questionar os pressupostos das teorias do desenvolvimento internacional. No fim da década de 60, início de 70, do século XX, deu-se uma viragem fundamental nas abordagens do desenvolvimento, sendo estas orientadas para políticas de erradicação da pobreza, fornecimento e diversificação de oportunidades de emprego e redução das desigualdades de rendimento (Todaro, 1979: 154). Os anos 90 ficarão, por seu lado, rotulados como a década das grandes mudanças quanto à definição das estratégias de desenvolvimento. Novas teorias¹ foram defendidas sobretudo em relatórios da

¹ Por exemplo: Desenvolvimento sustentável, desenvolvimento comunitário, desenvolvimento humano, desenvolvimento local, desenvolvimento participativo, desenvolvimento social, desenvolvimento integrado.

ONU e de entidades especializadas como o B.M, o F.M.I, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a União Europeia (UE), entre outras.

Neste capítulo, de natureza teórica, apresentamos a discussão dos conceitos - educação e desenvolvimento – bem como a relação que se estabelecem entre si, focalizando-nos nos chamados “países em desenvolvimento”, nos quais Angola se insere.

1.1. O Conceito de Desenvolvimento

O conceito de desenvolvimento tem sido um dos conceitos mais abordados nos últimos anos. Sendo referência em todos os discursos, sejam políticos, económicos ou sociais, dos governos e instituições internacionais, a ideia de desenvolvimento enraizou-se profundamente na realidade social mundial. Tido como um objetivo necessário e desejável a atingir por todos os países, passou-se, como vimos, da tónica no crescimento económico (no período do pós-guerra) para desenvolvimento humano e social (a partir de 1990).

Depois de trinta anos de crescimento que se registaram desde o fim da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se períodos de crise económica que afetaram o equilíbrio da economia mundial. Os choques petrolíferos da década de 70, a que se seguiu a crise da dívida e os programas de ajustamento estrutural, deterioraram as condições de vida da maioria da população dos países em desenvolvimento, que viram a sua situação atingir níveis de empobrecimento que conduziram a situações dramáticas de fome, doença e de restrição de bens essenciais. Este acentuar da situação destes países economicamente periféricos levou à redefinição do próprio conceito de desenvolvimento.

É na sequência destes debates que surge o conceito de “desenvolvimento humano” criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A este novo conceito está associado a elaboração de políticas que visassem a eliminação da pobreza mas que, simultaneamente, tivessem em consideração a melhoria da dignidade humana das populações alvo. Num relatório do PNUD publicado em 1990 encontramos a seguinte declaração:

A verdadeira riqueza de uma nação está no seu povo. O objetivo básico do desenvolvimento é a criação de um ambiente habilitador para que as pessoas tenham vidas longas, saudáveis e criativas (PNUD, 1990: 9).

As pessoas surgem assim como a finalidade do desenvolvimento. Nesta formulação considera-se não só o seu bem-estar mas também a sua oportunidade de escolha:

O desenvolvimento humano é um processo mediante o qual se ampliam as oportunidades dos indivíduos, proporcionando uma vida longa e saudável, o acesso à educação e um nível de vida decente. As escolhas adicionais incluem a liberdade política, os direitos humanos garantidos e o respeito próprio (PNUD, 1990: 33).

Associado ao conceito de desenvolvimento humano foi introduzido um novo indicador, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que,

simboliza a mudança no pensamento, ainda que não capture plenamente a riqueza do desenvolvimento humano. Como medida composta da saúde, da educação e do rendimento, o IDH avalia os níveis e o progresso, usando um conceito de desenvolvimento mais amplo do que o permitido pelo rendimento (PNUD, 2010:13).

O desenvolvimento passa assim a ser medido, não somente através da qualidade de vida numa perspetiva económica (distribuição dos rendimentos) do país (*PIB per capita*), mas incorpora igualmente a dimensão da educação, medida pela taxa de alfabetização e a situação na saúde, medida pela esperança de vida à nascença. Estas três dimensões constituem por isso pontos de referência para a implementação de medidas e políticas tendo como objetivo a melhoria das condições de vida bem como a sua dignificação.

Assim, falar de desenvolvimento hoje significa falar de melhoria das condições de vida, através do acesso a condições básicas de existência (educação e saúde), do aumento das oportunidades e das capacidades (capital humano). O direito ao desenvolvimento assenta no preceito de que todo o ser humano deve viver uma vida livre e digna na sua comunidade (David, 2011: 37). Para Amartya Sen, o desenvolvimento deve ainda ser encarado como um processo de expansão e garantia de liberdade para todas as pessoas.

O desenvolvimento tem que ser mais referido à promoção da vida que construímos e às liberdades de que usufruímos. Alargar as liberdades que, com razão, valorizamos não só torna as nossas vidas mais cheias e desimpedidas como também nos permite sermos pessoas socialmente mais completas, dando expressão à nossa vontade e interagindo com - e influenciando - o mundo em que vivemos (Sen, 2003: 30-31).

Para além dessas dimensões Sen introduz uma outra, a dimensão política. Este economista vai ao encontro da ideia expressa nos relatórios do desenvolvimento humano de que o processo de desenvolvimento das sociedades assenta sobretudo na formação de sistemas democráticos que permitam a criação de condições para que as pessoas passem a ter uma participação mais ativa e interventiva na sociedade em que estão inseridas. No entanto, e ainda de acordo com os relatórios de desenvolvimento humano, verificamos que apesar de tímidas melhorias no IDH de alguns países em desenvolvimento, a nível global verifica-se a continuidade das condições precárias nas mais variadas partes do globo, com destaque para a África subsariana. Por esta razão, e tendo em conta o contexto de globalização económica que caracteriza as sociedades atuais, o PNUD alterou a sua fórmula de cálculo das dimensões da educação, saúde e rendimento, a partir do ano de 2010, mantendo contudo a sua essência. Assim, no cálculo para a dimensão educação “é substituída a alfabetização pela média de anos de escolaridade, bem como as matrículas brutas são reformuladas como anos de escolaridade esperados” (PNUD, 2010: 15). Em relação à dimensão do rendimento, o indicador PIB² é substituído pelo RNB³. Esta nova fórmula de cálculo tenta acompanhar as transformações sociais que ocorrem continuamente e sobretudo dar continuidade às reformas que precisam de ser realizadas para que o desenvolvimento humano continue a registar melhorias. De igual modo, pretende “isolar” cada uma das dimensões:

O IDH é a medida geométrica dos três índices de dimensão. O fraco desempenho de qualquer das dimensões reflete-se agora no IDH e já não existe substituíbilidade perfeita entre dimensões (PNUD, 2010: 15).

Fruto desta alteração o IDH referente ao ano de 2010 para Angola cai relativamente ao ano anterior. Para o ano de 2009 Angola apresentou um IDH de 0,564, ocupando a posição 143^a, com uma classificação de desenvolvimento humano considerada pelo PNUD “média”.

² PIB (Produto Interno Bruto): somatório do valor acrescentado por todos os produtores na economia, residentes ou estrangeiros e de quaisquer impostos sobre os produtos (menos os subsídios) não incluídos na valorização da produção, calculado sem fazer deduções por depreciação de ativos de capital fabricados ou por esgotamento e degradação de recursos naturais (PNUD, 2010: 233).

³ RNB (Rendimento Nacional Bruto) *per capita*: somatório dos valores acrescentados por todos os produtores residentes na economia e no estrangeiro e de quaisquer impostos sobre os produtos (menos os subsídios) não incluídos na valorização da produção mais as receitas líquidas do rendimento primário (compensação de empregados e rendimentos prediais) do exterior, dividido pela população a meio do ano (PNUD, 2010: 234).

No ano de 2010 regista-se uma descida destes valores para 0,403 - passando Angola a ocupar a 146ª posição entre 169 países do mundo. No ano de 2011 o IDH de Angola volta a registar uma queda para a posição 148ª com um IDH de 0,486. Esta diferença de valores é justificada pela aplicação da nova metodologia de cálculo que aludimos. Deste modo, os subsequentes níveis de ensino ganham destaque uma vez que, nos referidos países, depois do ensino primário regista-se normalmente uma forte quebra do número de matrículas. Pretende-se deste modo colocar uma maior ênfase nos outros níveis de ensino, entre os quais destacaremos, no presente estudo, o ensino superior.

1.2. Educação e Desenvolvimento

A educação assume, assim, importância na sua relação com o desenvolvimento humano pois integra-se na noção de dignificação da condição humana e na sua dimensão criativa e emancipatória. Enquanto motor do desenvolvimento económico (na sua dupla dimensão individual e coletiva) é ainda entendida como a componente que estabelece a ligação entre o capital humano e o trabalho, contribuindo, de modo significativo, para o crescimento económico e o desenvolvimento do país (Olukoshi & Diarra, 2007: 5).

O desenvolvimento e o crescimento económico alcançados na segunda metade do século XX, no ocidente, permitiram maior investimento em educação (combate ao analfabetismo, alargamento do ensino obrigatório e gratuito para todos os indivíduos, independentemente da condição social, expansão do ensino superior), bem como o surgimento de organizações internacionais, como a UNESCO (1945), com um campo de ação voltado sobretudo para o designado “Terceiro Mundo”, constituído pelas regiões do mundo que apresentavam maiores dificuldades em todos os setores.

Quando é criado o IDH, a educação assume uma importância significativamente maior pois vai ser apontada pelas organizações internacionais, os doadores e os vários Estados como um fator importante de desenvolvimento. Assistimos assim, à realização de diversas conferências internacionais tendo como único fim a análise do papel da educação no processo de desenvolvimento. Destas conferências, destacamos a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos (1990), o Fórum Mundial Sobre a Educação de Dakar (2000) e a Conferência do Milénio (2000).

Na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, os governos concordaram quanto ao papel fundamental da educação no processo de desenvolvimento. Para o efeito, foi definido o seguinte quadro geral de objetivos (conhecido

como Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem):

- a) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
- b) Expandir os recursos e as estruturas institucionais;
- c) Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- d) Concentrar a atenção na aprendizagem;
- e) Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- f) Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- g) Fortalecer as alianças;
- h) Desenvolver uma prática contextualizada de apoio;
- i) Mobilizar os recursos para que as necessidades básicas sejam satisfeitas;
- j) Fortalecer a solidariedade internacional.

Estes objetivos foram atualizados, dez anos depois, no Fórum Mundial Sobre Educação (2000) que teve lugar em Dacar (Senegal), onde se reforçou a seguinte ideia:

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países, sendo portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva das sociedades e economias do século XXI afetadas pela globalização (UNESCO, 2000: 8).

Apesar dos avanços em educação registados desde a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, no Fórum de Dacar esses objetivos a atingir foram ampliados:

- a) Desenvolver e melhorar em todos os aspetos a proteção e a educação da criança, nomeadamente as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;
- b) Assegurar que todas as crianças, em particular as do sexo feminino, as crianças em dificuldades e as que pertencem a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de qualidade até o ano 2015;
- c) Assegurar que as necessidades educativas de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo a programas adequados tendo por objetivo a aquisição de conhecimentos;

d) Melhorar em 50 por cento os níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e assegurar para todos os adultos o acesso equitativo a programas de educação básica e permanente;

e) Eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015;

f) Melhorar em todos os aspectos a qualidade da educação visando a excelência, de forma a garantir a todos resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis, nomeadamente no que respeita à leitura, à escrita, e ao cálculo e às competências indispensáveis para a vida quotidiana (UNESCO, 2000: 9).

O Fórum de Dacar serviu de preparação para a Conferência do Milénio, realizada no mesmo ano na cidade de Nova Iorque (Estados Unidos da América) e que ficou marcada pela participação de 191 países e de 147 chefes de Estado e de governo. Desta cimeira foi emanada a Declaração do Milénio, um documento que inclui compromissos coletivos urgentes tendo em vista a eliminação da pobreza e a melhoria das condições de vida da população mundial. A diferença desta cimeira, em relação a outras realizadas no passado, reside nas metas ambiciosas que foram estabelecidas para dar cumprimento aos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM). Os 189 países que assinaram a Declaração do Milénio comprometeram-se a realizar esforços para garantir que até 2015 “as crianças de todo o mundo – rapazes e raparigas – possam concluir um ciclo completo de ensino primário e que as crianças de ambos os sexos tenham acesso igual a todos os níveis de ensino” (ONU, 2000: 9).

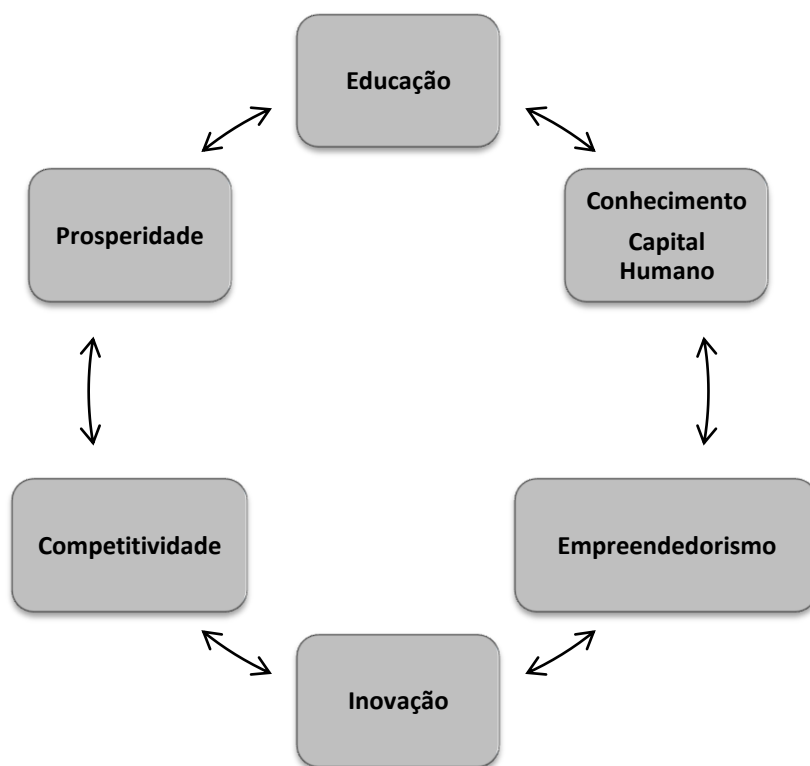
Atingir “o ensino básico universal” teria, deste modo, em vista, não só melhorar o nível educativo de cada indivíduo, como também as qualificações gerais de cada país para melhor concretizar os restantes objetivos. Somente com melhor nível de educação seria possível combater a fome, a mortalidade infantil e doenças, assim como promover a igualdade de gênero, a sustentabilidade ambiental e construir parcerias orientadas para o desenvolvimento.

A educação assume assim uma cada vez maior importância no contexto económico, sendo um pilar básico para o crescimento dos países. Assume igualmente a responsabilidade de formar cidadãos críticos e capazes, contribuindo para a construção do desenvolvimento da própria pessoa, do seu bem-estar, da sua liberdade, e do seu potencial humano permitindo que:

os indivíduos se adaptem às expectativas do meio a que estão vinculados, tenham uma existência equilibrada, sejam autónomos, preservem os valores culturais e exerçam atividades que garantam

ou contribuam para a prosperidade intelectual e material da sociedade a que pertencem (Santos, 2009: 94).

Figura 1.1. Educação e desenvolvimento humano



Fonte: Elaborado pela autora

Num relatório da UNESCO, coordenado por Jacques Delors, publicado em 1996 e intitulado “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, já foi sublinhada a inevitável relação entre educação e desenvolvimento económico.

No dealbar do século XX, a atividade educativa e formativa, em todas as suas componentes, tornou-se um dos motores principais do desenvolvimento. Por outro lado, ela contribui para o progresso científico e tecnológico, assim como para o avanço geral dos conhecimentos, que constituem o fator decisivo para o crescimento económico” (Delors, 1996: 63).

À educação cabe, assim, a responsabilidade de formar cidadãos que tenham a capacidade de promoverem o seu próprio desenvolvimento enquanto pessoas e, ao mesmo tempo, contribuírem não só para o desenvolvimento da sua sociedade, mas igualmente ajudando a formar as novas gerações. Para o efeito, diz Delors, a educação deveria organizar-

se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser” (1996: 77). Estas quatro aprendizagens constituiriam, assim, os pilares do conhecimento e deveriam ser realizadas ao longo da vida. Isto é, a educação não se limitaria ao período em que o indivíduo se encontrava a frequentar um estabelecimento de ensino, mas sim ao longo de toda a sua existência assumindo como função a “construção contínua da pessoa humana” (Delors, 1996: 91).

A relação entre educação e desenvolvimento humano continua a consolidar-se, como podemos verificar pelo relatório da UNESCO realizado sob a coordenação de Edgar Morin em 2002, onde o autor apresenta os “Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”. Segundo Morin não se trata de nenhum programa educativo ou “conjunto de matérias que devem ou deveriam ensinar-se” mas sim de alertas para problemas fundamentais que permanecem ignorados nos programas educativos e que são “necessários para ensinar no próximo século” (2002: 15). Assim, o conhecimento, o conhecimento pertinente, a identidade humana, a compreensão humana, a incerteza, a compreensão e a ética do género humano apresentam-se como temas essenciais para a educação do futuro.

1.3. Educação e Desenvolvimento em África

Em Maio de 1961, ainda na euforia das independências de alguns países africanos, a UNESCO organiza uma conferência em Adis Abeba (Etiópia), onde se reúnem os ministros e diretores de educação de vários países africanos⁴. Nesta conferência, traçam-se os objetivos para o desenvolvimento da educação em África, à qual é atribuída a missão de favorecer o desenvolvimento económico e social do continente, através da formação de recursos humanos. Para o efeito realiza-se o inventário das necessidades daqueles países: financiamento, equipamentos, formação de pessoal (professores, administradores), organização e administração, cooperação e ajuda financeira.

Depois desta conferência, realizam-se outras com o mesmo intuito: Abidjan (Costa do Marfim) em 1964, Nairobi (Quênia) em 1968, Lagos (Nigéria) em 1976, Harare (Zimbabué) em 1982, Dacar (Senegal) em 1991 e Durban (África do Sul), em 1998. De salientar

⁴ Participaram nesta conferência os seguintes países africanos: Benim, Burkina Faso, Camarões, Chade, Congo, República Democrática do Congo, Costa do Marfim, Etiópia, Gabão, Gâmbia, Ghana, Guiné, Quênia, Libéria, Madagáscar, Mali, Mauritânia, Maurícias, Marrocos, Níger, Nigéria, Ruanda, Senegal, Serra Leoa, Somália, Sudão, Suazilândia, Tanzânia, Togo, Tunísia, Uganda, Malawi e Zâmbia (na altura Rodésia e Niassalândia).

igualmente a Conferência de Antananarivo (Madagáscar), realizada em 1962 dirigida em especial ao ensino superior.

Em 1982, na Conferência de Harare, constatou-se que nos vinte anos decorridos desde a conferência de Adis Abeba o ensino formal em África tinha registado uma expansão nunca antes verificada em nenhuma outra região do mundo:

A taxa anual de progressão prevista pelo Plano de Adis-Abeba (5,6 por cento) tinha sido ultrapassada e atingia os 6,2 por cento; os efetivos tinham aumentado de 142 por cento entre 1960 e 1980; a taxa de escolarização no ensino secundário havia quadruplicado durante o mesmo período, e os efetivos do pessoal do ensino superior tinham sido multiplicado por oito. A escolarização de crianças do sexo feminino tinha, apesar da insuficiência ainda constatada, progredido mais rápido que aquela do sexo masculino; a taxa de analfabetismo dos adultos tinha diminuído fortemente (de quase 90 por cento à 60,6 por cento) (UNESCO, 2011).

Estes números, apesar de nos darem uma visão otimista do progressivo acesso da população africana à educação, não refletem a qualidade do ensino ministrado. É que, apesar da explosão demográfica escolar, a “influência das estruturas de ensino herdadas da administração colonial, nomeadamente, o regresso ao clássico e um maior afastamento das necessidades do mercado de emprego” (Santos, 1984: 18), acrescidas das dificuldades económicas e sobretudo as carências de pessoal qualificado, criaram uma situação difícil de ultrapassar. Não se teve em conta que o sistema educativo implantado na maior parte dos países africanos funcionava de acordo com a lógica de funcionamento do sistema educativo dos países ex-colonizadores, caracterizado pela sua função seletiva, que privilegiava um pequeno número de elementos que constituíam a elite em detrimento da maioria da população, e que funcionava como a “principal agência socializante e o transmissor da ideologia derivada de e submetida aos interesses das nações metropolitanas” (Dias, 1990: 291), condicionantes que as consecutivas reformas educativas não conseguiram ultrapassar.

Assim, assistimos a uma desilusão em relação às expectativas criadas para a educação em África, continuando esta acessível apenas a um pequeno número de indivíduos cuidadosamente selecionados, sobretudo os que detinham o poder para manipular as instituições em proveito próprio, ou seja “a elite no poder, a classe de funcionários ou a burguesia de Estado” (Dias, 1990: 295). A educação continuou a ser um meio essencial de

consolidação da “estrutura autoritária de classe em proveito de grupos dominantes, em vez de assegurar a liberdade, a igualdade, a autodeterminação, a criação de competência e a autoconfiança da maioria dos sujeitos históricos” (Dias, 1990: 277-278), prevalecendo as ligações aos órgãos do poder em detrimento da competência e da qualificação. Neste sentido, a procura de formação encontrava-se associada à procura de uma profissão rentável, estatuto e ascensão social e não de aprendizagem.

Em 1990 Samoff atribuiu àquilo que designou como a “ideologia da modernização” o fraco desempenho da educação em África. De fato, a educação tal como a concebemos é uma das componentes essenciais das sociedades modernas e tem como base a racionalidade, ou seja, a razão é a fonte de produção de saberes. A sua exportação para o contexto africano sobrepôs-se às estruturas tradicionais onde prevalecia a coesão familiar e o respeito pelos “mais velhos”, permanecendo assim a inclusão dos novos conceitos modernos trazidos pelo novo sistema educativo num estado constante de contradição com os sistemas tradicionais de ensino. Se por um lado os ministros e responsáveis pela educação se reúnem a nível internacional e traçam planos para expansão e melhoria do ensino formal, por outro, a cultura tradicional africana mantém um peso significativo na formação social e cultural de grande parte dos africanos. De fato, os sistemas educativos em África apresentam total “falta de coerência e de lógica interna” (Santos, 1990: 361) bem como “utilizam de forma pouco eficiente os recursos muito escassos de que dispõem” (Santos, 1990: 363).

Deste modo, a relação entre educação e desenvolvimento em África assume contornos complexos uma vez que “o ensino pode mais facilmente realçar as diferenças sociais do que reduzi-las” (Samoff, 1990: 332), tornando-se assim mais do que um incentivo, um “obstáculo ao desenvolvimento” (Heimer, 1990: 256).

Os sistemas educativos na África subsariana têm, deste modo, funcionado como entidade legitimadora da ordem estabelecida que continua a reproduzir estruturas sociais de desigualdade, e onde prevalece a hierarquia, o autoritarismo e a burocracia, dando espaço à promoção do individualismo e a sobrevalorização do diploma em detrimento da aprendizagem o que faz com que, de um modo geral, as pessoas procurem não contribuir para uma melhor sociedade, mas sim um “melhor acesso à velha ordem” (Samoff, 1990: 337), garantindo para si próprias melhores condições de vida e de ascensão social.

Daí que o continente africano seja a região do mundo que continua a apresentar os indicadores de IDH mais baixos em todas as dimensões, o que constitui um enorme desafio para o desenvolvimento humano e, em particular, no que se refere à educação. Para mudar essa situação, afigura-se urgente a adoção de medidas práticas, tais como um maior “investimento, não só financeiro como também em recursos humanos e físicos, princípio da boa governação e sobretudo desenvolvimento curricular, especialmente na área da ciência e tecnologia mas igualmente nas áreas sociais, para mais tarde promover a investigação” (Banco Mundial, 2000).

Com o intuito de fazerem o balanço do cumprimento dos objetivos traçados na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990), os ministros da educação de África, os representantes da sociedade civil e organismos internacionais reúnem-se em Joanesburgo, África do Sul, em 1999, tendo concluído que, apesar das melhorias significativas, a educação em África continuava a registar dificuldades em contribuir para o desenvolvimento social, cultural e económico uma vez que o acesso à mesma permanecia limitado, a qualidade do ensino medíocre, os programas desenquadrados das reais necessidades dos alunos, bem como persistia a formação de graduados sem os conhecimentos técnicos essenciais. Assim, foi decidido nesta mesma reunião regional dar continuidade aos esforços para melhorar essa realidade e que o século XXI seria o “século de África”,

Se o próximo século deve ser o século de África, do progresso económico e social dos africanos, marcado pela paz e pelo desenvolvimento durável, o sucesso desse empreendimento depende do renascimento dos sistemas educativos (UNESCO, 1999: 2).

No entanto, esse objetivo continua longe de ser alcançado. De acordo com o relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos para o ano de 2011, 43 por cento das crianças africanas ainda se encontram fora do sistema escolar, com destaque para a Nigéria (8,6 milhões), Níger (1,2 milhões), Quênia (1,1 milhões), Burkina Faso e Moçambique (0,9 milhões), Gana (0,8 milhões) e África do Sul (0,5 milhões) (UNESCO, 2011: 11). Este mesmo relatório não faz referência a Angola, mas de acordo com o Relatório Sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio realizado pelo Ministério do Planeamento de Angola, “quase 80 por cento das crianças e adolescentes com idade entre 7-17 anos haviam

sido matriculados na escola em 2008/2009” (MINPLAN, 2010: 29), o que quer dizer que perto de 20 por cento ainda se encontra fora do sistema formal de ensino.

A África subsariana enfrenta assim um desafio permanente e complexo de conseguir proporcionar educação para todos. Está mesmo aquém da meta do ensino básico para todas as crianças até 2015, como foi acordado nos ODM. Esse objetivo apresenta-se em risco de não ser cumprido uma vez que os investimentos em educação têm decrescido desde 2008, em consequência da recente crise económica mundial. De acordo com o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, após um período de crescimento da ajuda internacional dirigida à educação (registado entre 2002 e 2008) onde se verificou um aumento da ajuda de 2,4 por cento para 4,7 por cento, regista-se desde 2008 uma estagnação dessa ajuda (UNESCO, 2011: 18).

Com a diminuição da ajuda internacional e com o aumento das necessidades no setor educativo, nomeadamente, o aumento do número de alunos o sistema educativo em África continua com dificuldades de se implantar e de competir com o resto do mundo. Apesar da importância atribuída ao ensino superior nos últimos anos, a verdade é que este continua a ser o nível de ensino menos financiado.

1.4. O Ensino Superior em África

As universidades desempenham um papel crucial no processo de desenvolvimento de qualquer país uma vez que formam os seus recursos humanos. Enquanto instituições de produção e preservação do saber, da sua disseminação através do ensino e da aplicação deste através da investigação, as universidades assumem uma dupla função: participam no progresso científico e tecnológico e transmitem-nos às novas gerações. Daí a importância que lhes é atribuída, quer pelo poder político quer por quem as frequenta.

O ensino superior está presente em África muito antes da chegada dos europeus. A Universidade Al-Azhar no Egito, que existe há mais de 1000 anos é classificada como “a maior instituição académica do mundo organizada de acordo com o modelo islâmico original” (Altbach, 2003: 4). Esta universidade é conhecida sobretudo pelo estudo da religião e do direito islâmicos. De referir igualmente a Universidade de Sankoré, construída, em pleno deserto, no século XIV na cidade de Tombuctu, hoje República do Mali, que se tornou num

dos maiores centros religiosos e culturais islâmicos com reconhecimento nos domínios do direito, da filosofia e da teologia.

A primeira instituição de ensino superior fundada por europeus no continente africano surge somente no século XIX (1827). Trata-se do conhecido Fourah Bay College, fundado pela *Church Missionary Society* de Londres na Serra Leoa, oferecendo oferta educativa nos domínios da teologia e das ciências da educação. Outras instituições foram criadas mais tarde tais como a Universidade de Achimota no Ghana (1927), a Universidade de Ibadan na Nigéria (1948), e a Universidade de Makerere em Kampala (Uganda) (1949). Como podemos constatar, estas universidades foram fundadas já no período final da colonização sendo que a maior parte surge depois de 1960, após a independência dos países africanos (Assié-Lumumba, 2006: 31). De acordo com Sawyer (2004: 2), apenas 18 países da África subsariana tinham universidades antes de 1960, sendo que, em alguns casos, estas tinham um carácter regional como por exemplo a Universidade do Congo e do Ruanda-Burundi e a Universidade de Dacar servindo toda a África ocidental.

Depois das independências assistimos então a uma expansão do ensino superior em África, não só a nível da criação de infraestruturas, sobretudo para aqueles países que não tinham um estabelecimento de ensino superior, mas igualmente no que respeita ao alargamento da oferta a toda a população (em termos políticos), a partir de um sistema de acesso gratuito a todos, e de uma lógica de igualdade de oportunidades.

Um ano depois da conferência de Adis Abeba em 1961, foi realizada a Conferência de Antananarivo (Madagáscar) com vista a discutir especificamente o desenvolvimento do ensino superior naquele continente, fazendo não só o levantamento das dificuldades como também manifestando a pretensão de elaborar um plano de atividades a serem implementadas nos subsequentes 25 anos. No entanto, os constrangimentos que cada um dos Estados africanos passou no período pós-independência não permitiram o desenvolvimento destas medidas, antes pelo contrário, na maioria dos países foram aproveitadas as estruturas educativas existentes e apenas realizadas alterações pouco significativas aos currículos escolares. A persistente falta de infraestruturas, de recursos bibliográficos e laboratoriais, fundamentais à pesquisa e à investigação, apenas agravaram uma situação já de si constrangedora. De igual modo, foram mantidos os processos de seleção dos candidatos, só que desta vez os “eleitos” eram aqueles que tinham uma ligação ao partido e à estrutura central governamental (Moja, 2004: 27).

Por outro lado, não se ajustou a universidade à nova realidade pós-independência. Isto é, as universidades africanas, quando estavam sob o domínio da potência colonizadora tinham como objetivo ensinar a língua, a história, a geografia e a cultura do colonizador, formando sobretudo pessoal para a administração colonial. As ofertas formativas mais técnicas como a economia, medicina, engenharia, continuavam, na maioria dos casos, a ser exclusivas das metrópoles. Já no período pós-independência, as universidades continuaram ancoradas aos sistemas de ensino superior europeu, variando somente de acordo com o país colonizador (MTHEMBU, 2009: 5) continuando deste modo, a disponibilizar a mesma limitada oferta formativa e a enviar para o estrangeiro os estudantes das áreas em falta, desta feita não só para a ex-metrópole, mas igualmente, e em maior número, para os países socialistas aliados. Com este aumento, ainda que limitado da oferta de ensino superior, e a possibilidade de obter bolsas de estudo para o estrangeiro, regista-se um aumento significativo de estudantes africanos no ensino superior a partir da segunda metade do século XX. Entre 1960 e 1980 os efetivos africanos inscritos no ensino superior multiplicaram-se por oito⁵.

Na Conferência da Reitores das Universidades Africanas realizada em 1986 em Harare (Zimbabué), foi sugerido pelas instituições internacionais, que a África não necessitaria de um sistema de ensino superior, dado que o retorno dos investimentos seria muito baixo, pelo que, o investimento em educação deveria ser dirigido preferencialmente para o ensino primário. Neste contexto, a formação superior dos africanos deveria ser realizada em universidades ocidentais (Olukoshi & Zeleza, 2004: 2; Brock-Utne, 2003; Diouf & Mamdami, 1994). Foram igualmente apontadas as áreas das humanidades e das ciências sociais como irrelevantes para o contexto africano tendo mesmo sido aconselhada a sua extinção (Olukoshi & Zeleza, 2004: 2).

Não tendo essa proposta sido aceite pelos dirigentes africanos, as instituições financeiras internacionais (B.M e F.M.I) “disponibilizaram” financiamento para o ensino superior em África, não só para aqueles países que já estavam a ser financiados pelas instituições internacionais, mediante a sua adesão aos planos de ajustamento estrutural impostos pelo F.M.I, como também para aqueles que se encontravam fora desses programas de ajustamento. Contudo, as exigências das instituições financeiras internacionais obrigaram posteriormente à aplicação de políticas económicas e, no que toca ao ensino superior, a uma redução do investimento público neste setor (Brock-Utne, 2003). A insustentabilidade dessa política cedo

⁵ Histórico do MINEDAF, disponível em <http://www.unesco.org> (acedido a 21/06/2011).

ficou comprovada não só dada a falta de experiência, de controlo, de gestão, bem como da qualidade de oferta educativa. Esta situação, aliada à falta de recursos humanos e de investimento nas infraestruturas, fez com que o ensino superior em África se tornasse disfuncional em todos os campos: estrutura, *modus operandi*, qualidade e conteúdo dos currícula, financiamento (Olukoshi & Diarra, 2007: 4). Daí ter sido caracterizado como um ensino:

sem nível, com um sistema de unidade de créditos ultrapassado, com demasiada intervenção política, com altos níveis de reprovações e insucesso escolar, sem incentivos à investigação, com práticas de corrupção quer por parte dos alunos quer por parte de alguns professores, resumindo: uma verdadeira catástrofe (Tedga: 1988: 121).

Nos anos seguintes assistimos a um declínio do sistema de ensino superior no continente africano (Assie-Lumumba, 2006: 71-72). À catástrofe apontada por Tedga, que se referia sobretudo à África francófona e a explosão escolar, levaram ao questionamento da continuidade da abertura das universidades, como nos mostra a obra de Mairi (1994) “*Algéria: Faut-il Fermer L’Université?*”.

As universidades africanas continuam a exercer o seu papel apesar de todos os constrangimentos que têm enfrentado. Novos cenários trouxeram novos desafios: a expansão do liberalismo económico e a intensificação do processo de globalização colocaram novas exigências à política de ensino superior em África (Olukoshi & Zeleza, 2004; Moja, 2004). Também assistimos a uma alteração do discurso das instituições internacionais (*Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise, 2000* e *Constructing Knowledge Societies – Challenges for Tertiary Education, 2002*), nomeadamente do B.M que reconhece, finalmente, a importância do ensino superior no processo de desenvolvimento dos países africanos. Verifica-se uma expansão do ensino superior privado, possibilitado pela nova ordem económica que entretanto se consolidou. Contudo a África ainda não teve a oportunidade de consolidar e expandir o ensino superior pelo continente (Assié-Lumumba, 2006: 26) e as universidades da África subsariana não se conseguem afirmar no contexto internacional nem exercer influência nos meios académicos internacionais.

Na reunião regional preparatória para a Conferência Mundial do Ensino Superior, realizada em Dacar (Senegal), no final de 2008, foram levadas a debate questões essenciais que afetam o ensino superior em África (i) aumento do fluxo de estudantes, (ii) qualidade, (iii) pertinência económica e (iv) financiamento (UNESCO-BREDA, 2008: 6). Foi também

assumida a necessidade de criação de um núcleo regional de ensino superior que promova a cooperação entre as várias instituições de ensino do continente e fora deste. Foi igualmente salientada a importância da investigação e da mobilidade dos estudantes do ensino superior.

De acordo com dados da UNESCO/Breda (2008: 46-47) o número de estudantes universitários em África, na primeira década do século XXI, é significativo, com destaque para o Egito que apresentava um total de 2.527.187 estudantes, no ano de 2006, e a Nigéria com 1.391.527 estudantes no mesmo ano. Este documento aponta igualmente as projeções para 2015, verificando-se que estes dois países continuarão a registar o maior número de estudantes universitários do continente, ainda que esse aumento atinja igualmente outros países. No entanto, a África continua a apresentar o rácio mais baixo entre o número total da sua população e o número de estudantes universitários (Assié-Lumumba, 2006: 126).

Na Conferência Mundial Sobre o Ensino Superior, realizada em Paris, em 2009, os participantes ressaltaram os principais desafios para o ensino superior em África, a saber:

A urgência na adoção de novas dinâmicas para a educação superior africana, caminhando em direção a uma transformação abrangente para melhorar bruscamente a relevância e a responsabilidade da educação para com as realidades políticas, económicas e sociais dos países africanos (UNESCO, 2009: 4).

Na verdade, trata-se de reconhecer a importância da formação superior no combate à pobreza e às desigualdades sociais. Num contexto de revolução tecnológica (Castells, 2009: 1), como aquele que vivemos, o ensino superior e as instituições de ensino superior adquirem particular destaque e protagonismo pois são chamadas a qualificar os recursos humanos essenciais para dar resposta aos novos desafios que a sociedade enfrenta. Assim, para além da sua “tradicional” missão de produção, transmissão e disseminação do conhecimento (Olukoshi & Zeleza, 2004:2; Badat, 2009: 5), as instituições de ensino superior devem ser um espaço de qualificação da mão-de-obra, não somente no que toca a aquisição do conhecimento, mas sobretudo, na produção de trabalho com qualidade (Castells, 2009: 4). O objetivo do ensino superior, logo, das instituições de ensino superior deve ser a formação de pessoas que “consigam pensar de modo efetivo e crítico”, “especializarem-se num campo de conhecimento” e ter “uma apreciação crítica da maneira como construímos o conhecimento e percebemos o universo, a sociedade e nós próprios” (B.M, 2000: 84). A sociedade do conhecimento (Castells, 2009; Castells, 2005a, Castells, 2005b) na sua procura de recursos humanos qualificados está a exercer cada vez mais pressão sobre o ensino superior, estando

este em constante transformação. Cabe assim a cada um dos países africanos redefinir a sua estratégia neste setor, bem como aumentar o investimento de modo a adaptar-se à nova realidade mundial. Em relação a Angola, o investimento na formação superior apresenta-se como prioritário pois precisa de recursos humanos qualificados para dar resposta a nova realidade que enfrenta. A reconstrução do país, depois de um longo período de guerra civil tem colocado mais pressão sobre o sistema educativo, na medida em que o próprio mercado de trabalho exige cada vez mais pessoal qualificado. Por outro lado, a abertura do país a uma economia de mercado tem levado a uma maior abertura e ligação com outros países do mundo, inserindo-se assim num sistema crescentemente reticular. Neste âmbito, o ensino superior, cada vez mais dependente do funcionamento em redes internacionais ganha cada vez maior importância no processo de desenvolvimento.

Por outro lado, a construção de uma sociedade democrática, em que os seus cidadãos tenham uma participação mais ativa e interventiva constitui um dos desafios da sociedade angolana. Para o efeito, a educação apresenta-se como um elemento chave em todo esse processo, com destaque para o ensino superior. Representando um nível mais avançado na escala educativa, o ensino superior tem a responsabilidade de formar e capacitar cidadãos para posterior inserção no mercado de trabalho - que se apresenta cada vez mais exigente - como também formar civicamente esses mesmos cidadãos, de modo a terem uma intervenção cívica mais exigente. A alteração da fórmula de cálculo para o indicador educação é disso um exemplo e, no caso particular de Angola, chama-nos a atenção para a necessidade do país apostar mais nos outros níveis de ensino, no qual se insere o ensino superior.

Não se trata somente de assumir a importância do ensino superior no processo de crescimento económico de Angola e do desenvolvimento do país (em todas as suas dimensões). Trata-se sim de olhar para a educação como meio de formação individual de cada cidadão, como meio de desenvolvimento individual e capacitação de cada um.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO EM ANGOLA

Neste capítulo fazemos uma breve revisão histórica dos momentos mais significativos das políticas de educação em Angola. Como tal, não podíamos deixar de fazer referência à política educativa implantada pelo regime colonial português pois, como afirma Pedro Borges Graça, “só é possível compreender plenamente uma situação num dado presente se neste for integrado quer o passado quer o futuro” (2005: 47). Deste modo, justifica-se essa contextualização histórica, ainda mais porque o angolano atual é o resultado de séculos de interação entre africanos e europeus.

Começamos por apresentar a política educativa colonial, com destaque para a segunda metade do século XIX, período de intensificação da colonização daquele território. Segue-se a apresentação das alterações introduzidas no período da 1ª República (portuguesa) e das políticas educativas do Estado Novo. Far-se-á ainda referência ao contributo das igrejas (católica e protestante) na formação de angolanos (não brancos).

De seguida, apresentamos uma análise das principais alterações em termos das políticas educativas introduzidas depois da independência, o período de implantação da República Popular de Angola (RPA), as alterações depois de 1991, e a reforma aprovada em 2001, dando seguimento às orientações emanadas da Conferência de Jomtien (Tailândia) (1961) e do já referido Fórum Mundial Sobre Educação de Dacar (2000).

Para cada um dos contextos históricos referidos (colonial/pós-colonial) analisaremos igualmente as políticas relativas ao ensino superior (implantação, reformas, funcionamento, acesso), análise importante para compreensão da preferência pela realização da formação superior no exterior.

2.1. A Política (Colonial) Educativa Portuguesa

O interesse político e económico de Portugal pelos territórios africanos, por si colonizados, concretiza-se sobretudo a partir do século XIX, mais concretamente depois da independência política do Brasil, em 1825. Perdido que estava o segundo Império e habituado, sob o ponto de vista económico e institucional, à existência de um império sul-atlântico, Portugal começa a elaborar os primeiros projetos para a instalação desse império no continente africano, idealizando assim o seu terceiro Império (Alexandre, 2000; Alexandre, 1979; Telo, 1994).

Até essa data, a presença portuguesa no território angolano, em número pouco significativo, encontrava-se limitada às zonas costeiras (em particular a Luanda e Benguela). Em relação ao interior, apenas os postos comerciais e militares registavam a presença de população europeia, situação que condicionou a criação de laços no relacionamento entre Portugal e esta sua colónia que unissem os respetivos setores económicos dos dois territórios, assentando a economia de Angola apenas no fornecimento de mão-de-obra para as plantações de cana-de-açúcar e mais tarde, no século XVII e XVIII, para as minas do Brasil (Martins, 1953 [1880]: 9). Também Angola era considerada uma terra de degredo, para onde eram enviados os condenados ou os excluídos sociais, não atraindo, por essa razão, a fixação das famílias provenientes da metrópole (Dias, 1984).

Como não foi durante muito tempo uma colónia de povoamento, a metrópole pouco investiu em ensino formal. Para inverter essa situação e no intuito de desenvolver o território e atrair a imigração de famílias portuguesas, tornou-se essencial a criação de um sistema de ensino naquele território. Assim, apenas em 1845 é instituída em Angola uma estrutura oficial do ensino, pelo Decreto de 14 de agosto de 1845, criado por Joaquim José Falcão, Ministro do Estado, da Marinha e do Ultramar, e assinado pela rainha D. Maria II.

De início, o ensino foi organizado em dois graus, o elementar e o ensino primário superior (o grau mais elevado de ensino existente até então em Angola). Falcão criou algumas escolas, tal como a escola principal de instrução primária, e constituiu um Conselho Inspetor de Instrução Pública. Este primeiro passo, apesar de importante, não foi contudo suficiente, uma vez que as populações não estavam motivadas nem tão pouco preparadas para a frequência escolar, sendo por isso necessário dar tempo a que as medidas se consolidassem. Para dar novo impulso à educação, dez anos depois, Sá da Bandeira, Ministro da Guerra e dos Negócios Estrangeiros, subscreve uma portaria régia (datada de 19 de Novembro de 1856) que determina que “os filhos dos régulos, sobas e outros potentados indígenas deveriam ser

educados em Luanda, sob a orientação e vigilância das autoridades portuguesas, a expensas do Estado” (Santos, 1970: 134). Aprendendo a língua e a cultura portuguesa estes iriam transmitir, posteriormente, os conhecimentos adquiridos ao seu povo consolidando assim o “saber português”.

A partir de então, as iniciativas para se criar em Angola um sistema de ensino não cessaram, tendo para o efeito sido tomadas várias medidas. Assim, em 30 de Novembro de 1869 é publicado por Luís Augusto Rebelo da Silva, um decreto cuja inovação consistia na “articulação da escola principal, não como grau superior de ensino primário, mas como o primeiro grau do ensino secundário” (Ávila de Azevedo, 1958: 126).

A política portuguesa em relação às possessões africanas só começa a registar alterações significativas, a partir do último quartel do século XIX, quando a Conferência de Berlim “reparte” África entre as potências europeias e delimita as fronteiras de cada país, e o *Ultimatum* Britânico deita por terra o “sonho cor-de-rosa” português de unir os territórios de Angola e de Moçambique (com a falência do denominado “Mapa Cor-de-Rosa”). Estes dois acontecimentos darão lugar a substanciais mudanças de atitude, emergindo, desde modo, um novo sentimento patriótico e abrindo espaço à formação de uma nova ideologia, essencialmente nacionalista, mas igualmente racista, que irá influenciar os discursos políticos e os círculos intelectuais de então e marcar toda a política colonial portuguesa para as colónias africanas, até a segunda metade do século XX. Essa nova ideologia, baseada na superioridade racial do homem branco servirá de alicerce para a fixação de colonos portugueses em Angola (Alexandre, 2000; Dias, 1984; Neto, 1997).

De acordo com os defensores dessa ideologia, que tem em José Pedro de Oliveira Martins (1845-1894) o seu principal representante, o homem branco português, tinha como missão “civilizar” os negros, considerados “seres biologicamente inferiores”, cuja única utilidade seria o trabalho, pois a sua condição “antropologicamente inferior, não raro próximo do antropoide e bem pouco digno do nome de homem” (Martins, 1953 [1880]: 254), com capacidades limitadas de aprendizagem, não lhe permitiam outra atividade pelo que, seria absurdo pensar na sua educação, pois “toda a história provava que só pela força se educam povos bárbaros” (Martins, 1953 [1880]: 261). Posição partilhada por António Enes em 1899 que, no seu relatório sobre o trabalho indígena, ressalta a relação civilizado/primitivo, e caracteriza os negros como “vadios”, “ociosos” “ignorantes e irresponsáveis”, seres inferiores

para quem nem a “instrução [seria] meio essencial de aperfeiçoamento” (1946 [1899]: 33), pelo que só com o trabalho e sob vigilância dos “filhos apurados das raças policiadas” se conseguiria “aperfeiçoar a personalidade do africano bronco” (1946 [1899]: 26).

Essa intensificação da política educativa colonial em relação aos territórios africanos levou, a que, em 1906, fosse criada a Escola Colonial, destinada especialmente à formação e preparação daqueles que se dedicassem ao funcionalismo e administração desses territórios (Gonçalves, 1962)⁶.

Em 1910, com a implantação da República, a política colonial para os territórios africanos regista novamente alterações⁷ oscilando entre a:

Continuação dos modelos liberais, formalmente mantidos na constituição de 1911 e no discurso dos responsáveis metropolitanos, e o assumido pragmatismo dos administradores coloniais que impuseram nos territórios africanos uma mais vincada soberania branca e uma mais sistemática exploração dos recursos” (Rodrigues, 2003: 23-24).

Depois de uma primeira fase de “conquista” do território, a ideologia colonial portuguesa acentua a sua base nacionalista. O africano apesar de antropológicamente inferior, já é visto como “civilizável”. Neste período (1910-1926), a política colonial para Angola fica marcada pela governação emblemática de Norton de Matos, primeiro como governador-geral entre 1912-1914 e, mais tarde, como alto-comissário, entre 1921-1924 (Léonard, 2000; Gonçalves, 2003).

Norton de Matos destacou-se pela sua intenção de reformar, autonomizar e descentralizar política e economicamente as colónias, projeto que lhe valeu muitas críticas na metrópole⁸. Dando continuidade às teses do “darwinismo social”, Norton de Matos irá defender a “fixação da raça portuguesa em Angola” de modo a “estabelecer um tipo superior

⁶ A Escola Colonial foi sendo reformulada e reorganizada ao longo dos tempos e de acordo com a política colonial. Assim, em 1927 passou a designar-se Escola Superior Colonial, em 1954, Instituto Superior de Estudos Ultramarinos e em 1961 foi integrada na Universidade Técnica de Lisboa (Gonçalves, 1962), tendo em 1974 recebido a designação de Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP).

⁷ Leis nº 277 e nº 278 de 15 de Agosto de 1914 que institucionaliza a Administração Civil e Financeira das Províncias Ultramarinas.

⁸ Cf. Leal, Cunha (1924).

de civilização” (Matos, 1926: 30) uma vez que os africanos mais não eram do que “simples instrumentos de trabalho” (Matos, 1926: 232). Mostra-se igualmente contrário à mistura de raças defendendo que “conservaremos, para bem de uns e de outros, a mais escrupulosa separação” (Matos, 1926: 233). Para o efeito, classificou a população angolana em cinco categorias: “i) os selvagens com os seus costumes próprios, ii) os europeus que se embruteceram em contato com os nativos e adotaram costumes e hábitos correspondentes, iii) os nativos assimilados mas sem ocupação útil, os conhecidos “*calcinhas*”, iv) os nativos que adotaram costumes e hábitos civilizados, integrando-se perfeitamente na vida social, v) os europeus que formavam o grupo orientador por excelência, promotores da elevação cultural, económica e social da província” (Santos, 1970: 249). Essa separação racial vai criar diferenças mesmo entre os brancos, separando os brancos naturais de Angola, considerados inferiores, dos brancos naturais da metrópole, vistos como agentes da civilização. Os brancos oriundos da metrópole tinham acesso privilegiado a bens e serviços bem como às funções na administração pública já “os brancos propriamente angolanos – os naturais do país – eram tidos como brancos de segunda e etiquetados pela administração colonial de euro-africanos” (Pimenta, 2008: 198), sujeitos às ordens dos agentes da civilização.

No campo educativo, Norton de Matos defendeu a instrução em Angola como meio de civilização dos angolanos, utilizando para o efeito a língua portuguesa, ou seja, ficando proibido o uso de qualquer língua africana neste território. Defendeu de igual modo, a separação da educação ministrada aos africanos daquela ministrada aos portugueses. Para o indígena, a instrução literária limitava-se somente a:

falar, ler e escrever o português, as quatro operações aritméticas e o conhecimento da moeda corrente de Angola. Simples palestras sobre higiene das pessoas e das habitações, contra os vícios e práticas nocivas, usos e costumes nefastos das vidas dos indígenas sobre a história de Portugal e os benefícios da civilização portuguesa adequadas às idades e ao desenvolvimento intelectual dos ouvintes, serão frequentemente feitas (Matos, 1926: 250-251).

Prevalecia a instrução técnica e profissional em detrimento da instrução literária e humanística. Para tal, foram criadas as escolas-oficinas para as raparigas e para os rapazes, em separado. Para as raparigas, a instrução ministrada consistia no:

Ensino teórico e prático da instrução literária em grau primário elementar; ensino de costura e trabalhos domésticos e de quaisquer profissões compatíveis com o seu sexo; educação moral e cultura física (Matos, 1926: 103).

De igual modo, para os rapazes, a instrução consistia essencialmente em

Ensino teórico e prático da instrução literária, em grau primário elementar; ensino primário técnico de artes e ofícios⁹ e educação moral e cultura física (Matos, 1926:103).

Este período fica ainda marcado pela criação do ensino secundário em Angola, com a inauguração do primeiro liceu, o Liceu Nacional Salvador Correia¹⁰.

Essa política educacional vai ter continuidade nos anos que se seguiram à presença de Norton de Matos em Angola. Acentuam-se e generalizam-se os discursos sobre “a ideia de superioridade da «raça branca»” (Neto, 1997: 339) com destaque para Armindo Monteiro, ministro das colónias entre 1931-1935, que justificava a presença de portugueses em Angola com a missão civilizadora de “tratar e cuidar do negro”¹¹. Os africanos transformam-se, assim, em súditos e não em cidadãos pois, tendo muitos deveres, usufruem de poucos ou nenhuns direitos.

O período que decorre entre 1926 e 1930, caracterizado pela ditadura militar, servirá de preparação para a implantação do Estado Novo, um regime político autoritário, policial (PIDE-DGS), corporativista¹², totalitário, com uma forte intervenção do Estado em todos os setores e regulado por uma moral nacionalista cristã. Liderado por António de Oliveira Salazar, Presidente do Conselho, um líder que aparecia como “o verdadeiro herdeiro dos ideais contrarrevolucionários clássicos e iria construir um Estado que negava no essencial a tradição de liberalismo dos séculos XIX e XX” (Mónica, 1978: 86).

⁹ Carpintaria, marcenaria, pedreiro, alfaiataria, sapateiro, ferreiro, serralheiro, entre outras.

¹⁰ Portaria nº 51 de 22 de Fevereiro de 1919.

¹¹ “Colonizar é essencialmente tratar do negro. O Branco, por agora ao menos, está a ser o dirigente, o técnico, o responsável. Nos trópicos faria triste figura trabalhar com o seu braço, ao lado do nativo. Esta é a grande força de produção, o abundante e dócil elemento de consumo que África oferece” (Monteiro, 1935: 43).

¹² O Corporativismo defende que “a sociedade se compõe não de classes antagónicas, mas de grupos harmónicos, divididos verticalmente segundo as respetivas funções na comunidade” (Mónica, 1978: 3).

No que respeita aos territórios ultramarinos, a grande novidade é o “controlo efetivo de Angola e Moçambique, a reorganização da respetiva administração em moldes civis e a instalação do aparelho de Estado colonial moderno” (Castelo, 2007: 61). A política colonial que então se promove assenta sobretudo na diferença entre o “nós”, raça portuguesa, e os “outros”, indígenas, separação legalizada pela Nova Política do Indigenato (1926) e pelo Ato Colonial (1930)¹³. A ideologia colonial, assente na discriminação racial, acentua, a separação entre os brancos, oriundos da metrópole, os brancos naturais de Angola, africanos, civilizados e não civilizados (indígenas). Angola não seria mais a terra de deportados ou de selvagens, pois a raça civilizada, munida de instrução, iria conseguir levar a cabo a sua missão de civilizar os africanos, através de um processo de assimilação, que consistia em:

Saber ler, escrever e falar português, ter meios suficientes para sustentar a família, ter bom comportamento, ter a necessária educação e hábitos individuais e sociais, de modo a poder viver sob a lei pública e privada de Portugal e fazer um requerimento à autoridade administrativa da área que o levará ao governador do distrito para ser aprovado (Mazula, 1995: 97).

A figura do “assimilado” foi, deste modo, concebida para ser um tipo intermédio entre os brancos e os indígenas. Aparentemente integrados nos usos e costumes dos brancos, estes eram africanos e como tal, conheciam os hábitos e costumes do seu povo. Na realidade, o processo de assimilação consistia na “eficaz barreira linguística e cultural à ascensão social da maioria da população negra, já que os brancos eram automaticamente considerados «civilizados»” (Neto, 1997: 342).

Nos primeiros anos do Estado Novo, a política educativa na metrópole conheceu muitas alterações, algumas das quais resultaram mesmo em retrocessos¹⁴. A escola foi transformada em veículo de transmissão da ideologia salazarista, pelo que, “saber ler, escrever e contar bastava à maioria dos portugueses” (Mónica, 1973: 487), impedindo assim o desenvolvimento

¹³ Decreto nº 18 570, de 8 de Julho de 1930, estabelece o quadro institucional das colónias, põe fim ao regime descentralizado e de curta autonomia dos territórios coloniais ao reforçar a fiscalização, priorizar o capital nacional e implantar uma forte complementaridade comercial com a metrópole (Castelo, 2007, Pimenta, 2008, Alexandre, 1979).

¹⁴ A política educacional dos republicanos centrou-se na melhoria da qualificação do pessoal docente. A escolaridade primária foi alargada para cinco anos, findos os quais os alunos podiam ingressar nas escolas primárias superiores (três anos). Contudo, a glória da República consistiu na melhoria efetiva das condições de ensino (Mónica, 1978: 483-484).

de uma massa crítica que poderia evoluir para uma oposição ao regime. Assim, a escolaridade obrigatória foi fixada primeiro em quatro anos e, pouco depois, em três anos sendo que, aqueles que reprovassem mais de três vezes eram obrigados a abandonar a escola. No que toca à política educativa em África, as medidas tomadas pelo Estado Novo apontavam igualmente para o enaltecimento dos feitos portugueses e para tentativas de integração dos africanos na cultura portuguesa. Deste modo, foram elaboradas duas políticas educativas: a educação oficial, destinada aos filhos dos colonos e a educação especialmente destinada aos indígenas.

A educação dos colonos tinha as suas bases na política educativa em vigor na metrópole, sendo, contudo, imbuída pela mensagem dos colonizadores enquanto agentes da civilização. Em relação à educação dos indígenas, esta tinha como objetivo a “evolução das sociedades arcaicas/atrasadas no sentido do progresso civilizacional” (Paulo, 2000: 306), continuando sob a responsabilidade das missões católicas, atribuição que é reforçada em 1940 pelo Acordo Missionário celebrado entre a Santa Sé e a República Portuguesa. Contudo, as tímidas melhorias registadas, fruto deste acordo, não alteraram o baixo grau de instrução dos angolanos, uma vez que a “maioria dos africanos era excluída através de processos fortemente seletivos, do acesso a qualquer grau de instrução acima do nível primário” (Guimarães, 2006: 103), acabando por ser orientada para o ensino técnico profissional, onde a mão-de-obra era, cada vez mais procurada. Daí que em “1940 apenas 1.012 africanos (angolanos) [soubessem] ler e escrever português, o que representava menos de 0,03 por cento de todos os africanos da colónia” (Bender, 2009: 352).

A criação da Organização das Nações Unidas em 1945 (após a Segunda Guerra Mundial) vem aumentar a vigilância internacional sobre os regimes políticos e respetivas formas de governação. A criação da Carta das Nações Unidas onde se consagra o princípio da autodeterminação dos povos colonizados e posteriormente da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) que reafirma a autodeterminação como um direito fundamental, levou à emergência do processo de descolonização dos territórios ocupados pelas potências europeias. Portugal, procede, na sequência destes consensos internacionais, a algumas alterações da sua política colonial desde logo em termos das designações adotadas. Assim, em 1953 “o império dá lugar às províncias ultramarinas (Lei Orgânica do Ultramar Português)” (Neto, 1997: 346), argumentando que Portugal seria um só país, “plurirracial e pluricontinental” (Neto, 1997: 341), não tendo por isso de prestar contas do que se passava no

interior do seu território. Aumentam igualmente os incentivos à emigração e à fixação de portugueses no ultramar.

Quadro 2.1. Europeus em Angola (1900-1960)

Ano	Europeus em Angola
1900	9.177
1920	20.000
1940	44.083
1950	78.000
1955	110.000
1960	172.000

Fonte: Pélissier (2011: 205)

Como podemos verificar pelo quadro 2.1., em 1960 encontravam-se em Angola 172.000 europeus contra 9.177 no início do século. No espaço de apenas dez anos, entre 1950 e 1960, o seu número mais que duplicou com a entrada em Angola de 94.000 europeus, sendo que o maior número fê-lo depois de 1955. Esse aumento populacional veio diversificar, ainda mais, a sociedade angolana, seguido de um rápido crescimento urbano, sobretudo da cidade de Luanda, que cresceu ao estilo europeu, empurrando a população negra para a periferia, enquanto que a população mestiça passava da “ baixa ao musseque” (António, 1968: 10). Em resultado destas pressões internacionais¹⁵, em 1961 o Estatuto dos Indígenas é abolido com as reformas introduzidas por Adriano Moreira quando Ministro do Ultramar, desaparecendo assim, pelo menos legalmente, a distinção entre indígenas e portugueses e estabelecendo o princípio da igualdade de direitos e deveres para africanos e europeus.

Em relação à política educativa, o Governo de Angola assume, a partir de 1961, a responsabilidade direta pela educação da população. Assiste-se ao desenvolvimento da rede escolar primária nos centros urbanos e em certas áreas rurais com a aprovação do *Plano de Ensino Primário Rural em Angola: Levar a Escola à Sanzala 1961-62*, da autoria do secretário provincial da educação Amadeu Castilho Soares. Esse Plano visava a expansão da escolarização e do ensino da língua portuguesa em todo o território angolano, sobretudo fora dos centros urbanos, onde o acesso estava limitado, servindo de base para a uniformização

¹⁵ No dia 20 de Abril de 1961 a ONU aprova a Resolução nº 1603 (XV), onde condena a política colonial portuguesa criando igualmente um subcomité para elaborar um relatório sobre a situação em Angola.

institucional e curricular do sistema educativo que culminou com a Reforma do Ensino Primário Elementar nas Províncias Ultramarinas, realizada em 1964¹⁶. Esta instituía o ensino primário como obrigatório e “gratuito para as crianças dos 6 aos 12 anos” (Soares, 2002: 13), nos seguintes termos:

O ensino primário é constituído por quatro classes precedidas de uma classe preparatória e formando um só ciclo, terminando com a aprovação do exame da quarta classe. A classe preparatória visa a prática do uso oral corrente da língua nacional e atividades preparatórias da recetividade para o ensino escolarizado (Agência Geral do Ultramar, 1966: 43).

Foram igualmente criadas, por decreto ministerial e sob proposta do Governo-Geral de Angola, Escolas do Magistério Primário¹⁷ para a formação de professores, bem como a formação de monitores e regentes escolares, de modo que, em 1965 “cada um dos 14 distritos administrativos tinha cursos para monitores, sendo frequentados por 2.413 alunos” (Henderson, 1990: 340). No entanto, essa expansão quantitativa não teve tradução equiparável em termos qualitativos, uma vez que os objetivos fundamentais dessa política assentavam na adoção da cultura portuguesa sem atender à realidade angolana, constituindo, uma limitação à formação da população angolana quanto ao conhecimento da sua própria realidade de origem e/ou inserção.

2.2. A Criação dos Estudos Gerais Universitários

Até ao início da década de 1960, Angola não dispunha de nenhuma instituição de ensino superior no seu território. Para a frequência deste nível de ensino, os estudantes tinham de se deslocar a Portugal. O ensino superior era, como vimos, entendido como a fase de consolidação e assimilação completa do pensamento, valores e cultura portuguesa (Pimenta, 2008: 291). No entanto, apesar de serem atribuídas bolsas de estudo para a frequência do ensino superior na metrópole, o fato é que este acesso estava vedado à maioria dos angolanos. Os custos inportáveis relacionados com a deslocação e a manutenção destes estudantes na metrópole, afastavam a maioria dos candidatos ao ensino universitário daí que, “entre 1833 e

¹⁶ Decreto nº 45 908 de 10 de Setembro de 1964.

¹⁷ Decreto 44.240 de 17 de Março de 1962.

1857 estudassem na Europa apenas 19 estudantes angolanos” (Santos, 1970: 117), um número muito reduzido para as reais necessidades do país.

Há muito que os colonos, e a elite mestiça e negra assimilada, pediam a criação de uma instituição de ensino superior em Angola, mas a metrópole nunca acatou essa reivindicação (Pimenta, 2008), preferindo manter o sistema de bolsas de estudo, condicionando assim a ascensão social e as aspirações dos angolanos a cargos mais elevados na administração colonial. Na década de 1950 foi criado o Movimento Pró-Universidade de Angola, promovido pelos colonos a partir do Lubango, que tinha como principal reivindicação a criação do ensino superior em Angola (Pimenta, 2008: 290).

Atendendo às exigências da população, o governador-geral Venâncio Deslandes apresentou ao Ministro do Ultramar, Adriano Moreira, o primeiro projeto de criação do ensino superior em Angola, que recebeu a designação de Escola Superior Politécnica de Angola (ESPA). Esta discussão foi no entanto adiada por Adriano Moreira ter considerado que essa decisão estava “dependente de outros condicionalismos institucionais” (Soares, 2004: 3), ou seja, da decisão do poder central sediado em Lisboa.

A província de Angola continuava a registar uma falta gritante de mão-de-obra qualificada e o conjunto de angolanos formados que regressavam da metrópole não conseguiam dar resposta a essa elevada procura. Só em 1962 Angola “[absorveu] um milhar de engenheiros, agrónomos, veterinários, economistas, médicos, professores do ensino secundário, etc, dos quais mais de dois terços poderiam ter acesso imediato aos quadros dos serviços públicos” (Soares, 2004: 5), situação que se apresentava favorável para os colonos que chegavam da metrópole, pois garantia-lhes o monopólio dos lugares de topo da administração pública e privada.

Contrariando as ordens da metrópole, no dia 21 de Abril de 1962, Deslandes, convoca uma sessão extraordinária do Conselho Legislativo de Angola, que aprova o projeto de Diploma Legislativo nº 3235, que instituía os Centros de Estudos Universitários. Estes funcionariam junto do Instituto de Investigação Científica de Angola (I.I.C.A.), do Instituto de Investigação Médica de Angola (I.I.M.A.), e do Laboratório de Engenharia de Angola (L.E.A). Os Centros de Estudos Universitários visavam a formação de “professores do ensino secundário e de técnicos das especialidades mais necessárias à promoção do bem-estar e assistência sanitária da população, das atividades da construção, produção, distribuição e

transporte” (Soares, 2004: 7). Para o efeito foram criados cinco destes Centros distribuídos por Luanda (arte e medicina), Lubango (educação) e Huambo (agronomia e veterinária)¹⁸.

A 23 de Julho de 1962 o Ministério do Ultramar, pelo Decreto nº 44 472 anulou o Diploma Legislativo nº 3 235 bem como as portarias nº 12 196 e nº 12 201, declarando a criação dos Centros de Estudos Universitários inconstitucional. Essa decisão não foi bem aceite em Angola, nomeadamente pelos colonos, que, de ânimos exaltados e apoiando o governador-geral, chegaram a reclamar a independência de Angola como resposta à desautorização de uma decisão aprovada em Conselho Legislativo, órgão do Governo de Angola. Face à gravidade da situação e aos contornos que esta poderia tomar, Adriano Moreira procurou “despertar da letargia em que se encontravam adormecidas as instituições e as pessoas” (Soares, 2004: 10) na metrópole, conseguindo finalmente autorização para a criação de universidades no ultramar. A 21 de Agosto de 1962 foram então criados os Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique, integrados na Universidade Portuguesa que ministrariam cursos para as áreas mais carenciadas de pessoal qualificado com reconhecimento em todo o território português.

A criação dos Estudos Gerais Universitários em Angola parte assim, não só do crescente interesse pelo mundo académico, como também da necessidade de formação de quadros superiores,

a fim de Angola passar a dispor de condições que lhe permitissem formar os técnicos e agentes qualificados das atividades básicas, indispensáveis para promover o desenvolvimento económico e social do território e que as universidades da metrópole não se mostravam capazes de fornecer, em tempo útil nem na qualidade desejável (Soares, 2004: 2).

Esta iniciativa coincide com o início dos conflitos armados que visavam a independência daquele território.

Os Estudos Gerais começaram a funcionar em 1963 disponibilizando os cursos de “medicina, engenharia, veterinária, agronomia, silvicultura e ciências pedagógicas” (Santos, 1970: 289). A sua inauguração contou com a presença do então Presidente da República, Américo Tomás, que se encontrava de visita a Angola¹⁹. Os Estudos Gerais, também criados

¹⁸ Portarias nº 12 196 e 12 201 de 21 de Abril de 1962.

¹⁹ A Revista Mensal de Doutrina, Estudo e Propaganda Instrutiva dedicou um número especial à visita do presidente Américo Tomás a Angola.

em Moçambique, marcaram assim uma mudança significativa na política educativa nas colónias. “Em 1963 estas faculdades eram frequentadas por 314 alunos, e em 1966 já havia cerca de 600, sendo a grande maioria branca” (Henderson, 1990: 342). Em 1968 os Estudos Gerais recebem a designação de Universidade de Luanda através da promulgação do Decreto-lei nº 48 790 de 11 de Dezembro, emanado do governo central de Lisboa. No ano letivo de 1973/74 a Universidade de Luanda albergava já “2.354 alunos, ensinados por um corpo docente de 274 elementos” (Gulbenkian, 1987: 16). Somente em 1975, meses antes da proclamação da independência, a Universidade de Luanda é desdobrada, e os polos universitários ganham autonomia, passando a designar-se Universidade de Huambo e Universidade de Lubango.

2.3. O Papel das Igrejas (Católica e Protestante) na Formação dos Angolanos

Desde o início da presença europeia em Angola que as igrejas católica e protestante têm acompanhado a formação e educação dos angolanos, ficando responsáveis não somente pela evangelização dos nativos, como também pela sua educação, desempenhando, deste modo, um papel muito importante na educação dos não-brancos. As missões católicas foram as primeiras a fundar uma escola naquele território no início do século XVII, ficando assim encarregues do setor educativo (Santos, 1970). Quanto às missões protestantes, a sua importância advém do fato de terem proporcionado aos angolanos (sobretudo negros) bolsas de estudo para realização da formação superior (Henderson, 1990).

De destacar o papel desempenhado pelos jesuítas que se empenharam no trabalho educativo como complemento à pregação da fé católica, ao aperceberem-se de que, não seria possível a segunda sem o primeiro, ou seja, não seria fácil converter os novos povos sem que estes soubessem ler e escrever. De fato, a ação educativa só toma “corpo com o estabelecimento dos jesuítas em Angola” (Dias, 1934: 5) que, assumiram essa responsabilidade, fundando o seu primeiro estabelecimento de ensino (e durante grande parte do século XVII o único) em 1605, para onde acorriam “crianças indígenas de toda a parte do Congo e de Angola” (Ávila de Azevedo, 1945:8).

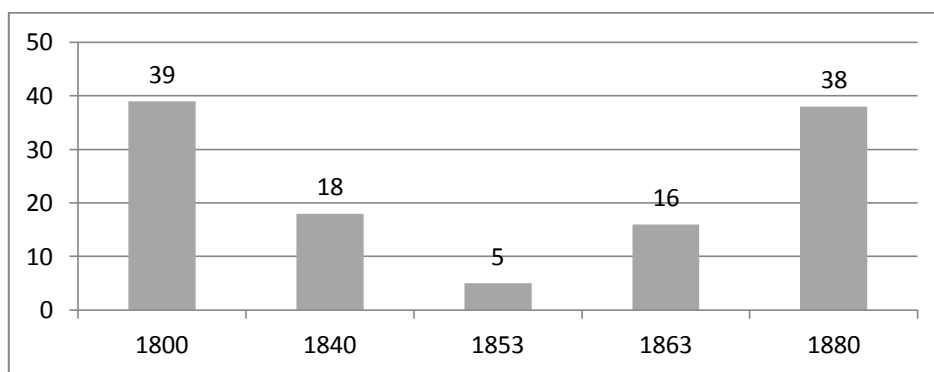
O fato de terem sido, durante todo o século XVII, os “primeiros a manter escolas de primeiras letras e talvez de estudos mais adiantados” (Santos, 1970: 65) fez aumentar a credibilidade desta ordem religiosa, tornando-a responsável pela educação dos “africanos, mulatos e portugueses” (Duffy, 1961: 118). No entanto, a sua expulsão de todo o território do reino de Portugal decretada em 1760, pelo Marquês de Pombal, levou ao desmantelamento e

extinção de todo o sistema de ensino jesuítico, bem como ao encerramento das escolas e confisco dos seus bens, provocando um retrocesso na educação da população não-branca daquele território.

A par da ação dos jesuítas, outras ordens estabeleceram-se em diversas regiões, embora não alcançassem a mesma notoriedade: os beneditinos, os franciscanos, os dominicanos, os capuchinhos e os carmelitas.

Para além da expulsão dos jesuítas em 1760, a concentração da atenção da metrópole em terras do Brasil, contribuíram para o enfraquecimento, a partir do início do século XIX, do número de missionários em Angola, chegando a ser apenas cinco em 1853, havendo portanto uma diminuição de 34 missionários se considerarmos os 39 do início do século. Essa situação começa a registar alterações a partir da segunda metade do século XIX, quando se regista um “esforço de missionação das igrejas cristãs” (Rodrigues, 2003: 175), coincidindo com a intensificação da política colonial portuguesa, assim como com a chegada, e permanência, das missões protestantes.

Figura 2.1. Nº de missionários católicos em Angola (1800-1880)



Fonte: Henderson (1990: 36)

A criação da estrutura de ensino público, instituídas por Joaquim José Falcão em 1845 e posteriormente em 1869 por Rebelo da Silva, a que já fizemos referência, não “pretendia nem sobrepor-se, nem diminuir a obra missionária que se renovava por outros processos” (Ávila de Azevedo, 1963: 114).

No período que se segue à implantação da República a “evangelização missionária sofre uma quebra no seu progresso e atravessa várias vicissitudes com o programa anticlerical dos doutrinadores republicanos” (Ávila de Azevedo, 1963: 127). A 20 de Abril de 1911 é

publicada a Lei da Separação do Estado das Igrejas²⁰, que impõe uma rutura entre o Estado e a Igreja, até aí muito cúmplices (Santos, 1969), deixando desse modo espaço para o estabelecimento de outras ordens religiosas.

A 2 de Novembro de 1913 essa lei expande-se para os territórios africanos²¹, retirando da responsabilidade das missões católicas a educação dos africanos e transferindo-a para as missões laicas que viriam a ser entretanto criadas. Essa separação teve consequências na ação evangelizadora em curso naqueles territórios uma vez que, “os padres que não quiseram secularizar-se tiveram que abandonar os seus colégios e missões” (Serrão, 1989: 375).

Essa situação alterou-se em 1926 quando João Belo, então ministro das colónias, promulga o Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor²² (conhecido também como o Estatuto Missionário de João Belo), onde atribui à igreja católica a responsabilidade pela educação dos nativos.

As relações entre o Estado português e a igreja católica são reforçadas a partir de 1930 com a publicação do Ato Colonial que, no seu artigo 24º estabelecia que:

as missões católicas portuguesas do ultramar, instrumentos de civilização e influência nacional, e os estabelecimentos de formação do pessoal para os serviços delas e do Padroado Português, [teriam] possibilidade jurídica e serão protegidos e auxiliados pelo Estado, como instituições de ensino (Ato Colonial, 1930: 1311)²³.

Essa cumplicidade entre a igreja católica e o Estado colonial português contribuiu para a consolidação e evolução do projeto de construção da nação portuguesa bem como da política civilizacional ultramarina. Essa renovação de interesses levou, posteriormente, à assinatura do Acordo Missionário de 7 de Maio de 1940, destinado a “regular mais completamente as relações entre a igreja e o Estado no que diz respeito à vida religiosa no ultramar português”, estabelecendo no seu 15º artigo que as missões católicas portuguesas poderiam “expandir-se livremente, para exercerem as formas de atividade que lhes são próprias e nomeadamente a de fundar e dirigir escolas para os indígenas e europeus, colégios masculinos e femininos,

²⁰ <http://www.laicidade.org> (acedido a 18/01/2012).

²¹ Decreto 233 de 22 de Novembro.

²² Decreto 12.485 de 13 de Outubro de 1926.

²³ <http://www.dre.pt> (acedido a 18/01/2012).

institutos de ensino elementar, secundário e profissional, seminários, catecumenatos”²⁴. O Estado transferiu assim a responsabilidade do “ensino dos indígenas” para estas missões, não deixando, contudo, de o “regular e supervisionar” (Ávila de Azevedo, 1963: 131).

A revogação desse acordo em 1961 e a criação do *Plano de Ensino Primário - Levar a Escola à Sanzala* não diminuíram a influência das missões católicas, tendo as mesmas sido envolvidas diretamente, como parceiras privilegiadas na implementação do plano do Estado que, assumiu a remuneração de todos os professores, mesmo os que estivessem sob a responsabilidade da igreja. Assim, a influência das missões católicas foi aumentando, bem como o número de alunos sendo que no ano letivo de “1972/73 existiam 1.620 escolas missionárias (católicas) do ensino primário” (Mateus, 1999: 31), ensinando milhares de alunos, em zonas rurais e urbanas.

A chegada das missões protestantes, no último quartel do século XIX, significou maiores oportunidades de acesso à educação e à formação religiosa dos africanos (não-brancos) (Pélissier, 2011: 124). Os primeiros missionários protestantes que chegaram a Angola em 1878 foram enviados pela Sociedade Missionária Baptista de Londres e fixaram-se em S. Salvador do Congo (Henderson, 1990: 46). Em oposição às missões católicas que se haviam fixado nas zonas costeiras de Luanda e Benguela (Pélissier, 2011: 125), as missões protestantes preferiram fixar-se no interior de Angola, distribuindo-se do seguinte modo:

Os batistas instalaram-se entre os bacongo, os metodistas na região entre Luanda e Malange (de língua Kimbundu) e diversas igrejas congregacionais dos Estados Unidos e Canadá implantaram-se na região do centro de Angola, de língua umbundu, onde também se fixaram, na década de 1920, os Adventistas do Sétimo Dia (Neto, 1997: 336).

Alcançando, deste modo, populações que ainda não tinham sido influenciadas pela igreja católica.

²⁴ Acordo Missionário entre a Santa Sé e a República Portuguesa (1940), http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_segst_19400507_missioni-santa-sede-portogallo_po.html (acedido a 09/02/2010).

Quadro 2.2. Primeiras Organizações Protestantes que se estabeleceram em Angola

Ano	Instituição	Localização
1878	Sociedade Missionária Baptista Inglesa	São Salvador, Congo
1880	Conselho Americano de Comissários para as Missões Estrangeiras	Bailundo, Benguela e Bié
1882	Sociedade Missionária Baptista Americana no Estrangeiro	
1884	Missões Cristãs em muitas Terras	Planalto do Bié
1885	Igreja Episcopal Metodista	Luanda, Malange, Huambo
1886	Igreja Unida do Canadá	Bailundo
1889	Missões Cristãs em Muitas terras	
1890	Os Irmãos de Plymouth	Bié
1897	Missão Filafricana	Caluquembe
1897	Liga Evangélica de Angola	Cabinda
1907	Aliança Cristã e Missionária	
1914	Missão Geral da África do Sul	
1924	Adventistas do Sétimo Dia	Cabinda

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Pélissier (2011: 126) e Gonçalves (1960:27-33)

Como podemos ver no quadro 2.2., o número de igrejas protestantes em Angola não parou de crescer nos anos subsequentes a 1878, expandindo-se por todo o território. Os seus ideais de defesa dos direitos e deveres dos africanos, bem como da melhoria das suas condições de vida e do “respeito pela dignidade do africano” (Messiant, 1998: 253) constituíram uma séria ameaça ao empreendimento colonial, que não viu com bons olhos a sua atuação. Por outro lado, a superioridade dos recursos financeiros, aliada à utilização das línguas africanas na evangelização e educação dos africanos, ajudaram a consolidar a influência destas em Angola sendo que, “em 1960 possuíam já mais de 50 escolas primárias e mais de 1.200 escolas rurais (ensino de adaptação)” (Gonçalves, 1960: 105).

As missões protestantes ofereciam boas condições aos seus seguidores, tal como nos é relatado por José Júlio Gonçalves:

A missão do Quéssua bem pode considerar-se a Meca do protestantismo angolano (...), é constituída por um conjunto de edifícios nos quais estão instalados: um hospital, enfermarias, escolas masculinas e femininas, residências, internato, uma igreja, cozinhas, refeitórios, etc. condições que em 1959 acolheram entre “7.000 a 10.000 adeptos” (Gonçalves, 1960: 86).

Entre as igrejas protestantes destacamos a ação da Igreja Metodista que chegou a Angola em 1885 e que, beneficiava de um “fundo especial destinado a apoiar os estudantes nomeados pelas suas igrejas um pouco por todo o mundo” (Henderson, 1990: 193). De acordo

com Henderson os alunos formados por esta igreja “estão entre os que reuniam melhores condições para prosseguir os estudos no exterior” (Henderson, 1990: 193).

Muitos dos futuros dirigentes de Angola terão recebido a sua formação básica nestas missões protestantes e posteriormente terão contado com o apoio das mesmas para fazerem a sua formação superior no exterior, tal como afirma Jonas Savimbi numa entrevista a José Freire Antunes, na sua investigação sobre a Guerra de África (1961-1974):

Os futuros dirigentes nacionalistas de Angola foram quase todos ajudados por elas. Agostinho Neto estudou com uma bolsa da Missão Metodista, Holden Roberto estudou em Kinshasa, com os missionários batistas, também metodistas, eu com os missionários congregacionistas, o Daniel Chipenda também com os congregacionistas (1996: 92).

O apoio das missões protestantes revelou-se assim fundamental na educação dos africanos (não brancos), sobretudo em relação à sua formação superior, “tendo formado mais assimilados que os católicos” (Messiant, 1998: 254). A atribuição de bolsas de estudo no exterior permitiu deste modo a muitos angolanos terem acesso a um nível de ensino até aí restrito a europeus e a alguns africanos assimilados. Os jovens alunos protestantes verão assim “abrir-se-lhes outras oportunidades para a Europa, para o Brasil ou para a América do Norte” (Lara 1999: 36). Esta atuação dos missionários protestantes não foi bem aceite pelo regime colonial português que os acusava de “dar cobertura à rebelião em 1961” e de “preparar os seus mais diretos colaboradores africanos para a independência” (Mateus, 1999: 37), acusação que, em 1961, conduziu ao encerramento destas missões e posterior expulsão dos seus missionários. A proximidade das regiões de intervenção das missões, nomeadamente batistas, com a República Democrática do Congo, país tornado independente em 1960, levou muitos angolanos a se refugiarem naquele país quando começa a guerra na região fronteiriça em 1961. De acordo com Henderson, estima-se que em 1961 “100.000 [angolanos] tivessem atravessado a fronteira e que no final do ano o número total tivesse atingido os 160.000” (Henderson, 1990: 111). Estes angolanos aproveitaram o apoio destas missões protestantes para darem continuidade aos seus estudos, sobretudo secundários, grau com que muitos estudantes chegam à independência possibilitando-lhes o acesso imediato ao ensino superior (constituindo a primeira geração de estudantes não brancos que ingressam neste grau de ensino).

Por serem os estudantes mais graduados que Angola tinha no período pós-independência, muitos foram orientados para funções educativas, tendo ingressado em escolas

superiores de educação, constituindo atualmente grande parte do corpo docente da Universidade Agostinho Neto (UAN). As missões protestantes tiveram assim um papel ímpar na formação escolar de populações oriundas de meios rurais em situação de profunda dependência. É o caso de alguns dos nossos entrevistados que, oriundos de famílias muito pobres e sujeitos ao trabalho forçado nas plantações, sobretudo de café, são apoiados pelas missões protestantes e com muito esforço conseguem progredir, registando-se assim uma expressiva mobilidade social ascendente, impensável em tempos coloniais, proporcionada pela educação escolar.

2.4. Educação Como Meio de Construção do Estado Nação (1975-2000)

Angola herdou um sistema educativo seletivo que promovia as desigualdades sociais, a ascensão social era, como vimos, determinada pela adoção de hábitos e costumes europeus e as escolas limitadas às áreas urbanas, tendo a restante população sido deixada numa situação de abandono e conseqüente analfabetismo²⁵. Em consequência dessa política, Angola chega à independência com uma taxa de analfabetismo na ordem dos 85 por cento, uma das mais elevadas do mundo (PNUD-Angola, 2002: 26)²⁶. Esta situação dramática levou o novo governo a dar especial prioridade à educação primária aplicando nesta área grandes investimentos bem como à aprovação de reformas que erradicassem a iliteracia.

A primeira alteração registada, prende-se com a aprovação da Lei 4/75 de 9 de Dezembro que nacionaliza o ensino e cria um Sistema de Ensino Geral, de formação técnica e profissional, assumindo o Estado a responsabilidade de oferecer educação a todos os angolanos. Em 1977 é publicado o Decreto nº 26/77 que estrutura a política educativa como meio de consolidação da independência nacional, e define a educação como um direito assente nos princípios²⁷ da universalidade, livre acesso e igualdade de oportunidades no acesso à escola e à continuação dos estudos (PNUD-Angola, 2002: 26), bem como a sua gratuidade²⁸ no seu sentido mais amplo. Deste modo, a escola deixa de ser “um espaço

²⁵ A situação de Portugal, no contexto europeu, é igualmente deficitária. Em 1970, 35,2% da população portuguesa com 15 ou mais anos não sabia ler nem escrever (PORDATA, 2013).

²⁶ Em 1973 Angola apresentava uma taxa bruta de escolarização na ordem dos 33 por cento (PNUD-Angola, 2002: 26).

²⁷ Esses princípios foram consubstanciados no Sistema Nacional de Educação e Ensino da República Popular de Angola, aprovado em 1977 e implementado a partir de 1978.

²⁸ Inicialmente nem o estudante nem o seu agregado familiar pagavam quaisquer despesas com a educação e no ensino obrigatório, nem o material didático era pago (MED, 2001: 14).

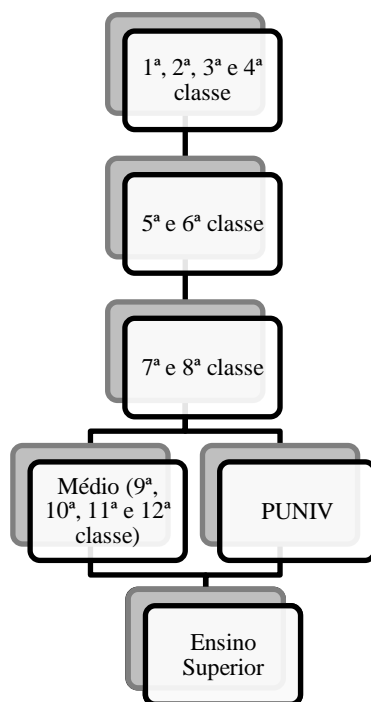
privilegiado de uma raça, região ou confissão religiosa, para ser um espaço aberto a todo o cidadão” (Mazula, 1995: 151). A criação de escolas públicas e gratuitas para uma população sem instrução traduziu-se, assim, num número bastante elevado de inscrições no ensino básico uma vez que, todos, homens, mulheres, crianças, jovens, adultos, idosos, queriam ter acesso à escola.

Para Agostinho Neto, a educação apresentava-se como uma condição político-ideológica essencial para a construção do Estado Nação. O analfabetismo era um obstáculo ao desenvolvimento, precisando por isso de ser rapidamente ultrapassado. Para tal, Neto defendia:

É preciso estudar. É preciso que os jovens vão à escola. É preciso que os pais vão à escola, que as mães vão à escola, que toda a gente aprenda o suficiente, para que nós possamos ter a capacidade de transformar as grandes riquezas que temos, e a transformação é um capítulo dos mais importantes para qualquer país (Neto, 1978: 37).

O governo estabelece assim a educação como principal prioridade política dirigindo para esse setor “grandes investimentos, numa tentativa de ultrapassar os fracassos do regime colonial” (PNUD-Angola, 2002: 26). Em 1976 iniciam-se as campanhas de alfabetização por todo o país, em escolas, empresas, fábricas, aldeias rurais, instituições militares, dando continuidade ao trabalho que já era realizado nos acampamentos militares, aquando da luta pela independência. O ensino é estruturado em cinco níveis: ensino primário, ensino preparatório (I nível), secundário (II nível), ensino médio e ensino universitário.

Figura 2.2. Sistema Educativo da República Popular de Angola (RPA) em 1977



Fonte: Elaborado pela autora baseado em (Zau, 2009)

O ensino primário era composto por quatro anos, antecedidos por um ano de ensino pré-primário²⁹, um conceito que já tinha sido aplicado pela política educativa colonial. Seguiam-se mais quatro anos, dos quais dois do IIº nível (5ª e 6ª classe) e dois do IIIº nível (7ª e 8ª classe), que antecediam o curso médio (9ª, 10ª, 11ª e 12ª classes) ou o ensino Pré-Universitário (PUNIV) (9ª, 10ª, 11ª classes). O ensino médio e o PUNIV tinham como objetivo principal a preparação dos alunos para a entrada no ensino superior ou para a vida ativa, dotando-os de formação técnica e prática. Apesar deste esforço de estruturação do sistema de ensino, essa estrutura não difere muito da instituída no tempo colonial. Também aqui, como vimos, se mantém a educação pré-primária, facultativa, bem como o uso do termo “classes” para designar cada ano deste nível de ensino. Manteve-se igualmente a preferência pelo ensino técnico, denominado de “ensino médio”, opção que poderá estar relacionada com o fato de se dar continuidade aos programas então ensinados, assim como ao aproveitamento das infraestruturas pré-existentes.

Esse projeto do governo angolano deparou-se porém com entraves causados pelo início da guerra civil e consequente mau desempenho da economia, que conduziram a uma cada vez

²⁹ O ensino pré-primário ou classe de iniciação antecedia a 1ª classe e tinha como objetivo familiarizar a criança com a escola e com a língua portuguesa.

maior dependência do exterior. Assim, o investimento em educação diminuiu gradualmente (substituído que foi pelo investimento em defesa militar) e as medidas que, à partida, se tinham apresentado como revolucionárias, irão encontrar muitas limitações na sua aplicação prática pois, “de um total de 512.942 alunos, em 1973, passou a haver 1.026.291 crianças matriculadas na pré-primária e nos 4 primeiros anos de escolaridade” (Zau, 2009: 263). Por outro lado, esse aumento não foi acompanhado pelo igual aumento do número de professores nem pela criação de infraestruturas.

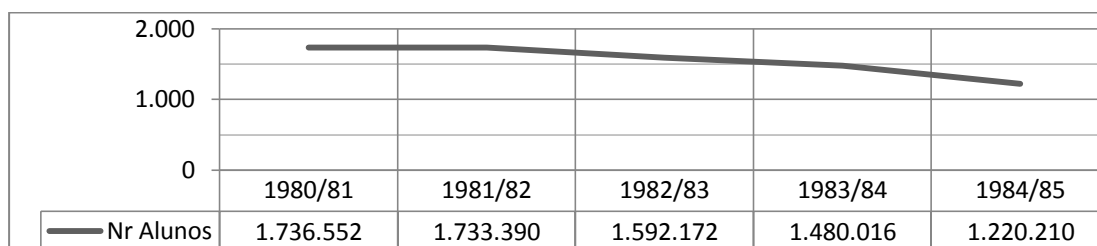
Figura 2.3. Consequências da guerra civil para o setor educativo



Fonte: Elaborado pela autora

A intensificação da guerra civil, “as pesadas destruições de infraestruturas escolares, particularmente nas áreas rurais, o absentismo no seio dos professores, a baixa frequência escolar e as limitações no Orçamento Geral do Estado para fazer face às necessidades de investimento em recursos humanos e infraestruturas” (Zau, 2009: 269) fizeram decrescer o número de matrículas no ensino de base nos anos seguintes, tendo passado de 1.736.552 alunos matriculados no ano letivo de 1980/81 para 1.220.210 alunos matriculados no ano letivo de 1984/85.

Figura 2.4. N° de alunos matriculados no ensino de base (1980-1985)



Adaptado de: Zau (2009: 272)

Para fazer face a esses constrangimentos, tornou-se necessário recorrer a uma adaptação dos meios existentes, bem como à redução do “tempo de permanência do aluno na escola” (Mazula, 1995: 164). Deste modo, os horários foram divididos em três turnos: manhã (7.30-12.30), tarde (13.00-18.00) e noite (18.00-23.00), para dar oportunidade a todos, sendo que os mais novos estudavam nos períodos da manhã e tarde e os adultos no período da noite³⁰. Procedeu-se igualmente à ocupação de todo o espaço livre para lecionação, desde os espaços no exterior dos estabelecimentos de ensino, a pátios e varandas.

Essa explosão escolar enfrentou, contudo, alguns constrangimentos. Se, por um lado a sua gestão se tornou complexa, por outro, registou-se uma acelerada degradação das infraestruturas de apoio acabando muitas por serem, ao fim de algum tempo, encerradas (referimo-nos a bibliotecas, instalações sanitárias, ginásios e refeitórios). Estas dificuldades foram-se agravando à medida que a situação económica do país se agravou, o que levou a que se questionasse a qualidade do ensino, sobretudo se tivermos em conta que a maioria dos professores não tinha qualificações para a prática docente. No entanto, e à semelhança do que aconteceu em Moçambique,

entre uma qualidade que justificava o carácter seletivo e discriminatório do ensino colonial e a quantidade que garante a todos os cidadãos oportunidades iguais de acesso à escola, as populações optam pela última. Preferem ter alunos recebendo aulas ao ar livre à sombra de uma árvore, sentados no chão ou albergados num alpendre abandonado, a ter poucos alunos selecionados em salas de aula convencionais tecnologicamente bem equipadas (Mazula, 1995: 169).

Para dar resposta ao problema da falta de professores foi criado o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) com sede no Lubango (Província da Huíla). Na realidade, este instituto apenas deu continuidade ao trabalho que já era desenvolvido aquando da criação dos

³⁰ Para os alunos do horário noturno outra condicionante se impôs: os correntes e longos períodos de corte de energia elétrica causados não só pelo aumento do consumo, pela falta de manutenção, como também pela destruição dos postes de abastecimento resultantes do conflito armado.

Estudos Gerais. O ISCED teve igualmente representações nas províncias de Luanda, Benguela, Quanza-Sul, Huambo, Uíge e Cabinda. Por outro lado, as antigas Escolas do Magistério Primário deram lugar aos Institutos Nacionais de Educação (INE). Para o seu funcionamento, foram recrutados professores estrangeiros de modo que, em 1987 “74,2 por cento dos docentes do ISCED eram cooperantes” (Gulbenkian, 1987: 14). Para além destes faltava igualmente pessoal qualificado e preparado para os serviços administrativos, laboratórios, bibliotecas, gestão, recursos humanos, entre outros. Daí que no “ano letivo de 1991/1992 o ISCED tivesse formado apenas 390 licenciados” (Zau, 2009: 309).

Com a assinatura dos acordos de Bicesse, em 1991, e as alterações políticas e económicas que se seguiram, há, novamente, uma intenção de reestruturar o sistema educativo, extinguindo sobretudo “muito do [seu] teor ideológico-partidário” (Zau, 2009: 279). Com o fim do monopólio estatal registou-se, um pouco por todo o país, com especial enfoque para as cidades capitais de província, a abertura de instituições de ensino privado. Os colégios passaram a ser uma alternativa à escola pública que, para além das múltiplas deficiências então registadas, ainda se deparava com longos períodos de greve dos professores. A política de “ensino gratuito para todos” conhece, deste modo, o seu término, sendo obrigatório o pagamento de taxas administrativas para a frequência escolar.

O reacendimento do conflito armado em 1992 teve um impacto negativo direto nas zonas urbanas, conduzindo o setor da educação à rutura. Em 1997 “mais de um milhão e meio de crianças estavam fora do sistema escolar” (MINPLAN, 1997: 44), as taxas de escolarização situavam-se a níveis muito baixos e o analfabetismo apresentava-se, uma vez mais, elevado, bem como os índices de insucesso escolar.

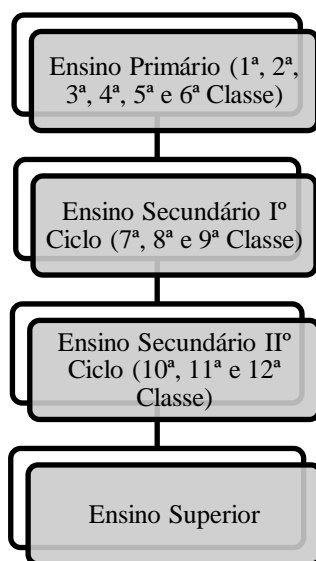
2.5. A Reforma Educativa (2001- atualidade)

A entrada no novo milénio trouxe novas políticas no setor da educação em Angola. Depois da Cimeira do Milénio, Angola inicia um “processo profundo de revisão das políticas e estratégias que regulavam o setor” (PNUD-Angola, 2002: 26), que conduziram à elaboração da Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015) e à aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/01 de 31 de Dezembro). Estes dois documentos estabelecem as reformas a serem implementadas em todo o sistema educativo.

Tendo como meta o ano de 2015³¹, seriam implementadas em três fases, iniciando-se com uma fase de emergência (2001-2002) e prosseguindo com a de estabilização (2002-2006) e, finalmente a de expansão (2006-2015) (MED, 2001; PNUD-Angola, 2002).

A Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015) tem funcionado, até hoje, como um guia de orientação para o governo de Angola que se comprometeu em cumprir os ODM, nomeadamente, o 2º objetivo: atingir o ensino básico universal. Dando continuidade a esse propósito, a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/01) institucionaliza a democraticidade, a gratuidade do ensino primário e a língua portuguesa como língua base do sistema de educação, que se estrutura em três níveis: primário, secundário e superior.

Figura 2.5. Sistema educativo da República de Angola



Adaptado de: Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei Nº 13/01)

O ensino primário³² passa a compreender seis anos, integrando o antigo ensino de base do IIº nível (5ª e 6ª classe) proporcionando deste modo ao aluno, uma continuidade dos estudos por mais tempo. O ensino primário deve ser frequentado a partir dos seis anos e o seu término previsto aos 11 anos. No entanto, devido aos condicionalismos já apontados, a

³¹ Indo ao encontro das metas estabelecidas para cumprimento dos ODM, pretende-se aumentar o número de alunos a frequentar o ensino primário de 1,5 milhões para 5 milhões em 2015 (MED, 2001).

³² O ensino pré-primário foi integrado nas creches e jardim-de-infância porque ocupava instalações e professores destinados ao ensino primário. Por outro lado, os métodos e práticas pedagógicas que eram aplicados eram semelhantes aos utilizados no ensino primário, não correspondendo assim aos objetivos estabelecidos para essa fase de iniciação.

maioria das crianças entra tardiamente no sistema de ensino, acabando também por terminá-lo tarde. O Inquérito sobre o Bem-Estar da População (IBEP) realizado em 2009, mostra que o ensino primário tinha, neste mesmo ano, uma taxa de ocupação (no intervalo de idades 12-17) na ordem dos 58,5 por cento (INE-Angola, 2010: 4).

O ensino secundário é estruturado em dois níveis: o I nível (7^a, 8^a e 9^a classe) e o II nível (10^a, 11^a e 12^a classe), seguindo-se o ensino superior.

Quadro 2.3. Alunos matriculados por subsistema de ensino 2002-2007

Níveis de Ensino	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Alfabetização	321 003	404 000	323 470	334 220	366 200	389 637
Iniciação	278 347	537 378	678 780	895 145	842 361	938 389
Primário	1 733 549	2 492 274	3 022 461	3 119 184	3 370 079	3 558 605
I Ciclo Secundário	115 475	164 165	197 735	233 698	270 662	316 664
II Ciclo Secundário	109 762	117 853	159 341	171 882	179 249	194 933
Geral (PUNIV)	24 283	26 030	30397	34 442	37 676	41 945
Médio Técnico	53 018	56 833	67 328	74 235	76 363	85 903
Médio Normal	32 461	34 990	61 616	63 185	65 210	67 085
Superior	12 566	17 366	nd	nd	nd	nd
Total	2 580 464	3 850 889	4 541 128	4 925 991	5 207 800	5 593 161

Fonte: INE-Angola (2009: 28)

nd-dados não disponíveis

Da análise do quadro 2.3. podemos verificar que o ensino primário volta a registar um número elevado de inscrições tendo passado de 1.733.549 em 2002 para 3.558.605 em 2007. Os níveis de ensino seguintes, apesar de registarem um menor número de inscrições em relação ao ensino primário, representam uma evolução positiva, que se reflete no número de inscrições no ensino superior, com elevados índices de procura.

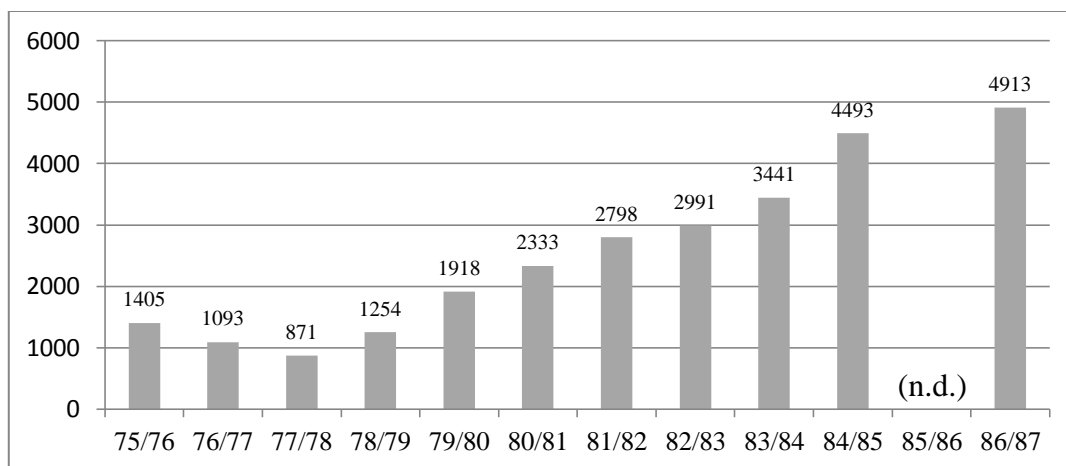
2.6. Ensino Superior

Apesar dos níveis educativos prioritários terem sido a alfabetização e o ensino primário, o ensino superior sofreu igualmente algumas alterações decorrentes das alterações políticas registadas no período pós-independência. A Universidade de Luanda passa a designar-se Universidade de Angola (1976) e, posteriormente, em 1985, Universidade Agostinho Neto (UAN), em homenagem ao primeiro Presidente da República e igualmente primeiro reitor desta instituição.

O elevado número de angolanos sem instrução explica por que motivo esta universidade não sentiu, nos primeiros anos, os efeitos da explosão escolar registados no primeiro ciclo do

ensino básico. Por outro lado, a instabilidade vivida em Angola no período de transição de poderes entre o país colonizador e o novo país refletiu-se na frequência do ensino universitário que, nos primeiros anos pós-independência, viu mesmo o número de estudantes diminuir.

Figura 2.6. Evolução do número de estudantes matriculados na UAN



Fonte: Gulbenkian (1987: 25)
nd-não disponível

Assim, entre o ano letivo de 1975/76 e o ano letivo de 1977/78, o número de estudantes que frequentavam o ensino superior em Angola baixou de 1.405 para 871 alunos, registrando uma diminuição acentuada se tivermos em conta que no ano letivo anterior à independência (1973/74) estavam inscritos 2.354 alunos. Somente a partir do ano letivo de 1978/79 esta universidade começa a recuperar e a receber mais alunos, não parando de crescer desde então.

Desde o início que a Universidade Agostinho Neto se debateu com dificuldades de funcionamento, sobretudo no que respeita aos lugares vagos deixados pelos professores portugueses que saíram de Angola. Com o passar dos anos, outras debilidades foram surgindo tais como o aumento galopante do número de alunos que a instituição não consegue suportar, a falta de instalações e de outras infraestruturas, bem como de material didático. Estas insuficiências são ainda acentuadas pelo fato dos docentes usufruírem de ordenados pouco atrativos, pela:

ausência de políticas públicas de regulação, condicionantes que foram agravando a situação do ensino superior, sendo cada vez menor o número de alunos que conseguia concluir a licenciatura no tempo estipulado, levando cerca de três vezes mais do que o tempo normal de estudos (Kajibanga: 2000: 10-11).

A formação de recursos humanos, essenciais para o desenvolvimento do país, foi um desafio assumido pelo governo de Angola, logo em 1975. Se por um lado se recorreu constantemente à contratação de técnicos estrangeiros por via de acordos bilaterais estabelecidos com outros países [chegaram a Angola “milhares de jovens cubanos e de outras nacionalidades na qualidade de cooperantes civis” (Carrasco, 1997: 309)], por outro, vários acordos de cooperação assinados com os países aliados levaram à formação de quadros angolanos nestes países.

Na realidade, à medida que o aluno progredia, mais dificuldades enfrentava para dar continuidade aos estudos, uma vez que o número de vagas escasseava por falta de espaço e de professores, aumentando assim o seu interesse pelas bolsas de estudo fora do país.

A Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação, propõe para o ensino superior a melhoria da qualidade da formação ministrada, o aumento do número de vagas, a criação de incentivos à investigação, bem como a intensificação da cooperação técnica e científica. No entanto, é preciso esperar por 2005, ano em que o Ministério da Educação traça as designadas *Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema de Ensino Superior*, em que salienta a intenção do governo em melhorar a qualidade da oferta educativa³³ bem como a expansão³⁴ da rede de instituições de ensino superior, de modo a abranger todo o país, elevando para 300.000 o número de estudantes a frequentarem as instituições de ensino superior (SEES, 2006: 6). Para o efeito, reforma a política educativa para esse subsistema de ensino, reestrutura a Universidade Agostinho Neto (UAN), cria um sistema de bolsas de estudo internas³⁵, institui o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT).

O sistema de bolsas de estudo internas visa, a partir daí, a criação de um mecanismo de apoio social que garanta o acesso ao ensino superior a todos os angolanos numa lógica de igualdade de oportunidades, isto é, proporcionando o seu acesso àqueles que apresentem uma situação de maior carência económica. Para o ano de 2008 foram atribuídas 3.000 bolsas de estudo (internas) estando prevista a atribuição do mesmo número para o ano de 2009³⁶.

A abertura do país à economia de mercado, a partir de 1991, traduziu-se numa maior exigência nas qualificações das ofertas de emprego. Deste modo, a procura do ensino superior tem registado, nos últimos anos, um aumento considerável. Se, por um lado, as habilitações

³³ Taxas de aprovação na ordem dos 5 a 20 por cento.

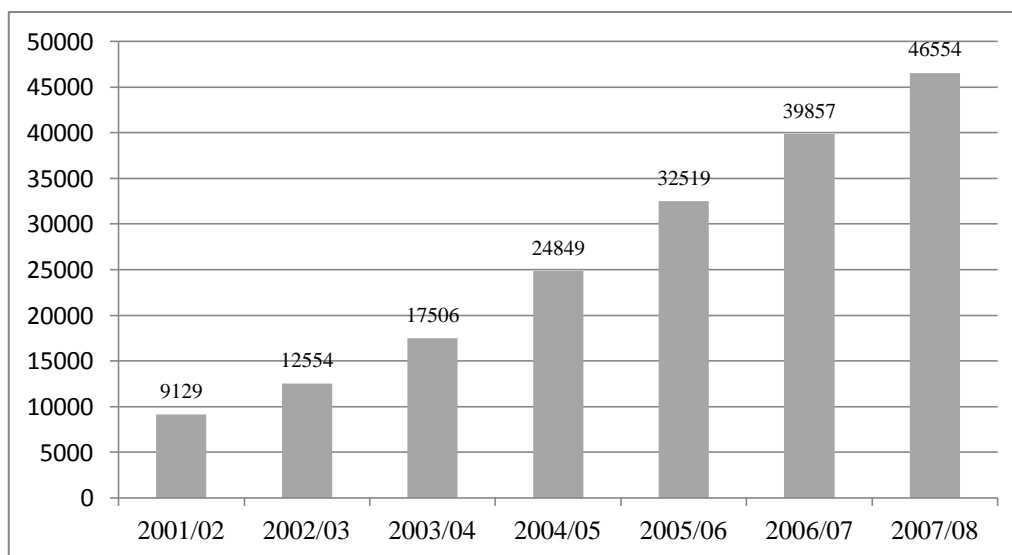
³⁴ Défice de vagas na ordem dos 71 a 78 por cento.

³⁵ Decreto nº 2/2008 de 28 de Fevereiro, do Conselho de Ministros.

³⁶ Resolução nº 29/09 de 15 de Abril, do Conselho de Ministros.

escolares dos angolanos aumentaram, por outro, para os indivíduos do sexo masculino, o fim da guerra civil significou o fim da obrigatoriedade do serviço militar, estando os mesmos abertos à possibilidade de exercerem uma atividade profissional fora desses domínios.

Figura 2.7. Evolução da população estudantil da UAN



Fonte: Elaborado pela autora baseado em (UAN, 2008)

Da leitura dos dados aqui apresentados verifica-se uma evolução positiva da população estudantil da UAN, tendo passado de 9.129 no ano letivo de 2001/02 para 46.554 no ano letivo de 2007/08. Esse aumento da procura de ensino superior, aliado à incapacidade de resposta por parte da universidade pública, bem como a não oferta por parte desta universidade de cursos em várias áreas, proporcionou as condições para a proliferação do ensino superior privado no fim da década de 1990, com destaque para a Universidade Católica de Angola (UCAN), criada em 1999. Outras instituições de ensino superior privado surgiram depois da UCAN, tendo a sua implementação atingido o seu apogeu em 2007. Destas, destacamos as que estão reconhecidas legalmente pelo Estado angolano para o exercício de funções: Universidade Lusíada (1999), Instituto Superior Privado de Angola (1999), Universidade Jean Piaget de Angola (2000), Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais (2002), Universidade Privada de Angola (2000), Universidade Independente de Angola (2004), Universidade Gregório Semedo (2007), Universidade de Belas (2007), Universidade Óscar Ribas (2007), Universidade Metodista de Angola (2007), Universidade Técnica de Angola (2007), Instituto Superior Técnico de Angola (2007). No

entanto, existe um número elevado de instituições de ensino superior privadas não reconhecidas por não apresentarem os requisitos de funcionamento, e que vão, no entanto, funcionando. Estas estão localizadas sobretudo nos arredores de Luanda³⁷.

Esse aumento e diversificação da oferta de ensino superior privado levou a uma necessidade de reestruturação da política educativa para o ensino superior tendo como fim a sua descentralização³⁸. Deste modo, foram criadas sete regiões académicas (Decreto-lei nº 5/09 de 7 de Abril) de modo a abranger todo o território nacional. Em cada uma das regiões foram criadas instituições de ensino superior, para que toda a população tivesse acesso a este nível de ensino, sem ter que se deslocar, evitando deste modo a rutura nas instituições já existentes, bem como a probabilidade de não retorno às zonas de origem depois de concluída a formação.

³⁷ Universidade Livre de Angola, Universidade Contemporânea, Universidade Mocap, Universidade Atlântico, Universidade Cristo Rei, entre muitas outras.

³⁸ Decreto nº 7/09 de 12 de Maio.

Quadro 2.4. Regiões Académicas

Região Académica	Províncias	IES
I	Luanda e Bengo	- UAN
II	Benguela e Quanza-Sul	- Universidade Katyavala Buíla (Benguela) - Isced (Quanza-Sul)
III	Cabinda e Zaire	- Universidade 11 de Novembro (Cabinda) - Escola Superior Politécnica
IV	Lunda-Norte, Lunda-Sul e Malange	- Universidade Lueji A’Nconde (Lunda-Norte) - Faculdades de agronomia, medicina e medicina veterinária (Malange) - Escola Superior Politécnica (Lunda-Sul)
V	Huambo, Bié e Moxico	- Universidade José Eduardo dos Santos (Huambo) - Escolas superior politécnicas nas províncias do Bié e do Moxico
VI	Huíla, Namibe, Quando-Cubango e Cunene	- Universidade Mandume Ya ndemofayo (Huíla) - Escolas Superior Politécnicas nas províncias do Namibe, Cunene e Cuando Cubango;
VII	Uíge e Quanza-Norte	- Universidade Kimpa Vita (Uíge) - Escola Superior Politécnica (Quanza-Norte)

Fonte: Decreto Nº 5/09 de 7 de Abril

Destaca-se, a criação de institutos de ensino superior de ciências da educação em todas as províncias do país, tendo como objetivo a qualificação de professores, de modo a alargar o acesso à educação em todo o território nacional.

Quadro 2.5. Escolas Superiores de Formação de Professores e Respetivas Regiões Académicas

Região Académica	Províncias	Estabelecimentos de Ensino
I	Luanda	- ISCED Luanda
	Bengo	- Escola Superior Pedagógica
II	Benguela	- ISCED Benguela
	Quanza-Sul	- Isced (Quanza-Sul)
III	Cabinda	- ISCED Cabinda
	Zaire	- Biologia e Química Via ensino
IV	Lunda-Norte	- Escola Superior Pedagógica
	Lunda-Sul	- Escola Superior Pedagógica
	Malange	-Ciências da educação
V	Huambo	- ISCED Huambo
	Bié	- ISCED Huambo – extensão Bié - Escola Superior Pedagógica
	Moxico	- Ciências da Educação
VI	Huíla	- ISCED Lubango
	Namibe	- ISCED – extensão Namibe
	Cuando Cubango	- Ciências da Educação
	Cunene	- Ciências da Educação
VII	Uíge	- ISCED Uíge
	Quanza- Norte	- Escola Superior Pedagógica

Fonte: Decreto N° 7/09 de 12 de Maio

Apesar desses esforços consideráveis na formação de recursos humanos, que acompanha o igualmente considerável crescimento económico, constatamos que, trinta e seis anos depois da independência a situação social de Angola continua muito precária não tendo as políticas de educação atingido os objetivos inicialmente previstos. De acordo com o IBEP, 77,2 por cento da população frequenta o ensino primário mas apenas 20,6 por cento se encontra a frequentar o ensino secundário (INE-Angola, 2010: 4), uma diferença de percentagem muito significativa e que tem reflexos na continuidade da formação no ensino superior. Segundo dados da UNESCO/Breda (2008: 46-47), em 2005, apenas 48.184 estudantes se encontravam a frequentar o ensino superior em Angola.

Os constrangimentos que Angola atravessou durante o longo período de guerra civil condicionaram, deste modo, o desenvolvimento da política educativa. As recentes reformas introduzidas, quer na educação de base, quer na educação superior, sendo ambiciosas, (quanto à concretização dos ODM, e no que se refere à melhoria e sustentabilidade do sistema educativo) não chegaram a ser totalmente consolidadas. Em relação ao ensino superior, os constrangimentos ampliaram-se por este nível de ensino não ser considerado prioritário em

relação aos demais. O ensino superior angolano debate-se hoje com sérios problemas estruturais³⁹:

- Falta de instalações e baixa qualidade das existentes;
- Falta de material para lecionação (computadores, quadros, projetores, salas condignas;
- Inexistência de um estatuto da carreira docente universitária;
- Parco ordenado auferido pelos professores universitários e atraso nos referidos pagamentos;
- Baixa qualidade pedagógica dos docentes que na sua maioria não investem em cursos de atualização pois não tem como fazê-lo dentro do país;
- Falta de incentivos e de apoios à investigação;
- Progressão na carreira sem ter por base o mérito dado que os docentes não são promovidos pela competência demonstrada, mas sim pela ligação às estruturas de poder;

Angola enfrenta assim um desafio muito grande, não só de disponibilizar educação a todos os angolanos e em todas as zonas do país, como também de melhorar a sua qualidade e as condições das suas infraestruturas. As reformas implementadas, a que já fizemos referência, bem como o alargamento do ensino superior público a todas as províncias do país são apenas exemplos do um caminho que ainda se apresenta longo.

³⁹ Salientados pelos entrevistados. Para mais detalhe ver anexos.

CAPÍTULO III – FORMAÇÃO SUPERIOR DE ANGOLANOS NO EXTERIOR

Até 1963, data de início de funcionamento do Estudos Gerais Universitários de Angola, Portugal apresentou-se como o espaço hegemónico para formação superior de angolanos. A falta de um subsistema de ensino de nível superior em Angola conduziu à mobilização de muitos jovens, sobretudo brancos, para o centro do império colonial, a fim de realizarem essa formação. A criação dos Estudos Gerais Universitários não fez, no entanto, diminuir, nos primeiros anos após a sua implementação, o envio de estudantes angolanos para Portugal, prevalecendo assim a preferência pela realização da formação superior na metrópole. No período pós-independência, mantém-se o predomínio da formação superior fora do país, tendo para o efeito sido criado um sistema nacional de bolsas de estudos, bem como um organismo responsável pela sua gestão, o Instituto Nacional de Bolsas de Estudo (INABE). Os estudantes eram, na altura, maioritariamente enviados para os países socialistas, em cumprimento dos acordos de cooperação estabelecidos com Angola, assim como muitos cooperantes destes países chegaram a Angola para “apoiarem” a implementação do novo sistema de educação angolano.

A cooperação apresentava-se assim como um processo chave na formação superior realizada fora do país pois, era no âmbito os acordos estabelecidos que eram decididos os países de destino, bem como as condições a que os estudantes ficavam sujeitos.

Neste processo, Portugal continua a assumir um papel relevante. E mais tarde o Brasil virá a oferecer também condições vantajosas, sobretudo após a viragem política no sentido do multipartidarismo e do alargamento da económica angolana aos mercados globalizados. As ligações históricas e culturais bem como a partilha do mesmo idioma, fortaleceram as relações de amizade e de cooperação entre estes países, e funcionaram como fatores decisivos na escolha do destino para a formação superior.

O objetivo deste capítulo é analisar a problemática que envolve os destinos de formação superior dos estudantes angolanos, bolseiros e não bolseiros, salientando a importância dos acordos bilaterais de cooperação. Pretendemos também identificar o papel desempenhado por Portugal e pelo Brasil na decisão de escolha destes estudantes.

3.1. Período Colonial

Até 1963, data de início de funcionamento dos Estudos Gerais Universitários de Angola, a formação superior de angolanos e daqueles que viviam em Angola, tinha que ser realizada como vimos fora deste território, nomeadamente, em Portugal. Esse privilégio, de acesso ao ensino superior e de viajar até a metrópole, apresentava-se acessível a um número muito pequeno de beneficiados que constituíam, na altura, uma pequena elite. Os encargos financeiros relacionados com a deslocação e permanência na metrópole constituíam já de si uma forte condicionante uma vez que, os custos inerentes à esse processo ficavam ao encargo da família.

O atraso na criação do subsistema de ensino superior, apesar das exigências da população e de muitas promessas políticas feitas ao longo dos anos, deveu-se não somente ao atraso que a educação registava como, igualmente, ao fato de Portugal se mostrar receoso com a “insurgência que daí poderia resultar, desenvolvendo uma política de manter na maior ignorância os povos africanos, não fossem eles despertar para ambições inconvenientes” (Lara 1999: 35). Assim, quando os Estudos Gerais são instituídos e entram em funcionamento, perspectivava-se uma melhoria do nível da educação da população de Angola em geral, dando possibilidade de continuidade dos estudos a parte da população que, de outra maneira não conseguiria.

A criação dos Estudos Gerais em Angola⁴⁰, frequentados maioritariamente por brancos, não fez no entanto diminuir a saída de estudantes deste território ultramarino para a metrópole.

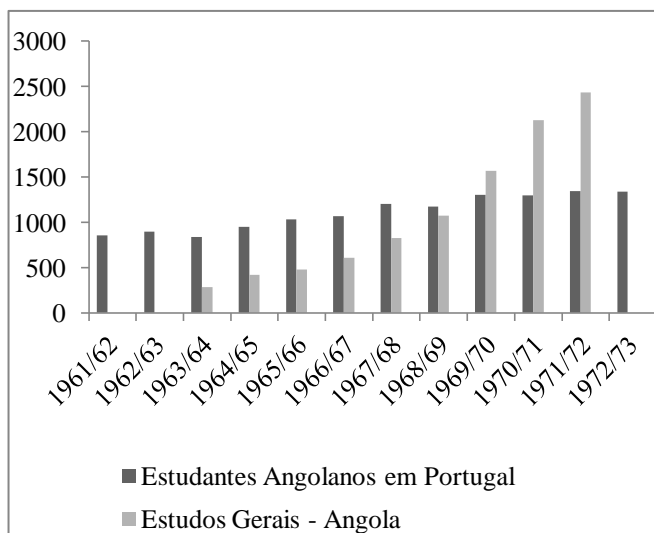
⁴⁰ Decreto-lei nº 44 530 de 21 de Agosto.

Quadro 3.1. Nº de Estudantes Universitários inscritos nas Universidades Portuguesas e Nº de estudantes angolanos inscritos nos Estudos Gerais

Anos	Estudantes Angolanos em Universidades Portuguesas	Estudantes Angolanos matriculados nos Estudos Gerais em Angola
1961/62	855	
1962/63	896	
1963/64	839	286
1964/65	951	418
1965/66	1035	477
1966/67	1065	607
1967/68	1200	827
1968/69	1172	1074
1969/70	1305	1570
1970/71	1297	2088
1971/72	1345	2435
1972/73	1337	

Fonte: Anuário Estatístico do Ultramar e Anuário Estatístico da Província de Angola

Figura 3.1. Nº de Estudantes Universitários inscritos nas Universidades Portuguesas e nº de estudantes angolanos inscritos nos Estudos Gerais



Fonte: Anuário Estatístico do Ultramar e Anuário Estatístico da Província de Angola

No ano letivo de 1963/64, apenas 286 alunos encontravam-se matriculados no ensino superior naquela instituição, no entanto para a metrópole tinham partido cerca de 839 estudantes. Nos anos letivos seguintes (1964/65 até 1968/69) o número de alunos matriculados nos Estudos Gerais foi aumentando, embora em número pouco significativo, talvez devido ao fato de terem aumentado igualmente os anos dos cursos (2º ano em diante), continuando a saída de estudantes para a metrópole a registar valores superiores aos dos que permanecem naquele território ultramarino. O fato dos Estudos Gerais estarem integrados na Universidade Portuguesa, de disponibilizarem pouca oferta formativa e de não concederem o grau de licenciatura, não despertou muito o interesse daqueles que continuavam a optar pela formação superior na metrópole. Essa situação altera-se a partir de 1969/70 quando o número de alunos a frequentarem os Estudos Gerais regista valores superiores aos dos que partem. Essa inversão deve-se ao fato dos Estudos Gerais terem adquirido o estatuto de Universidade, passando a designar-se Universidade de Luanda⁴¹, o que representou uma situação de

⁴¹ Decreto-lei 48 790 de 23 de Dezembro de 1968.

autonomia em relação às universidades da metrópole, situação reforçada pela autorização que lhes é concedida para atribuírem o grau de licenciado.

3.2. O Período Pós-Independência: A Política de Bolsas de Estudo

A formação de quadros foi, como vimos, um dos desafios mais importantes que o governo da República Popular de Angola (RPA) traçou, concretizando um dos objetivos anunciados durante a luta de libertação. No entanto, o êxodo massivo da maioria dos quadros técnicos de Angola, bem como a necessidade de reestruturação da referida instituição, que levou à mudança de designação para Universidade de Angola⁴², dificultaram essa realização.

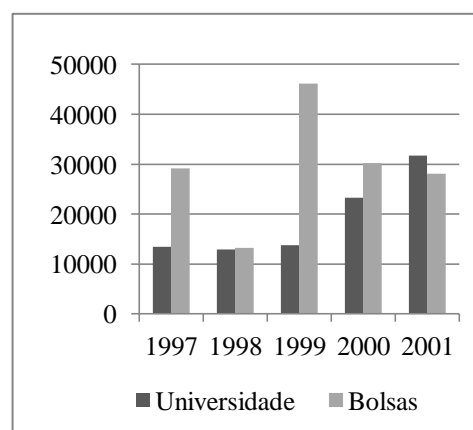
Até 1991, a política do Estado angolano em relação ao ensino superior alternou entre a formação superior dentro do país e o envio de bolseiros para o exterior. Neste período (1975 – 1991), “foram formados no interior de Angola 2.174 técnicos superiores e de 1982 a 1992 foram formados um total de 1.733 técnicos superiores em vários países da Europa (ocidental e oriental), da América Latina e da América do Sul” (Zau, 2002: 137). O reacendimento da guerra civil em 1992 forçosamente levou a uma continuidade e até intensificação dessa política de envio.

Quadro 3.2. Investimento do governo angolano na formação superior (em milhares de dólares)

	1997	1998	1999	2000	2001
Universidade	13 418	12 913	13 767	23 3000	31 702
Bolsas	29 138	13 204	46 141	30 205	28 091

Fonte: Vinyals (2002: 53)

Figura 3.2. Investimento do governo angolano na formação superior (em milhares de dólares)



Fonte: Vinyals (2002: 53)

⁴² Portaria 77-A/76.

O peso das despesas em bolsas de estudo no Orçamento Geral do Estado (OGE), era superior ao investimento no ensino superior dentro do país. O ano de 1998⁴³ regista uma diminuição muito acentuada da despesa com as bolsas de estudo, tendo passado de 29.138 milhões de dólares em 1997 para 13.204 milhões de dólares em 1998. Essa descida deveu-se a uma interrupção dos pagamentos das bolsas tendo esta situação sido corrigida no ano seguinte. No ano de 1999 regista-se um acréscimo elevado (46.141 milhões de dólares), justificado pela “liquidação das dívidas relacionadas com o atraso no pagamento das bolsas” (Vinyals, 2002: 56). A partir do ano 2000 volta a registar-se uma diminuição nas despesas com bolsas de estudo no exterior. Em relação às despesas com o ensino superior, estas registam uma estagnação entre os anos de 1997-1999, aumentando a partir do ano 2000.⁴⁴

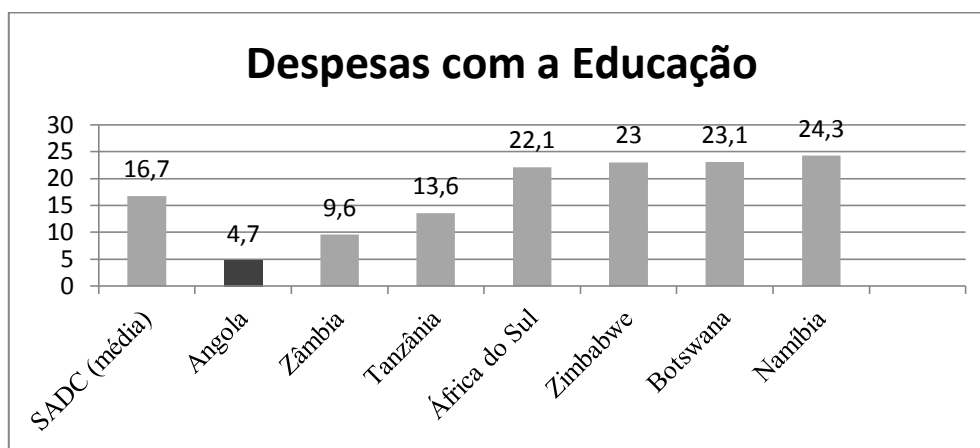
Esta desproporção de valores de investimento em educação, a favor da concessão das bolsas de estudo no exterior, não encontra paralelo em qualquer outro país africano (PNUD-Angola, 2002: 80). Tomando como comparação os países da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC)⁴⁵, verificamos que no período de 1997-2002, Angola apresentou o menor índice de investimento em educação com uma média de despesa de 4,7 por cento sendo que nos outros países, a média foi de 16,7 por cento (MICS, 2003: 126).

⁴³ Reinício da guerra civil.

⁴⁴ “A proporção da despesa total com o setor da educação diminuiu de 6,1 por cento em 1998 para 3,0 por cento em 1999, recuperando depois em 2000 (4,3 por cento) e em 2001 (6,4 por cento)” (PNUD-Angola, 2002: 80).

⁴⁵ *Southern Africa Development Community* – Comunidade para o desenvolvimento da África Austral: organização sub-regional de integração económica dos países da África Austral. Fazem parte os seguintes países: Angola, África do Sul, Botswana, Ilhas Maurícias, Lesotho, Malawi, Moçambique, Namíbia, República Democrática do Congo, Seychelles, Swazilândia, Tanzânia, Zâmbia, Zimbabué.

Figura 3.3. Despesas públicas com o setor da educação



Fonte: Elaborado pela autora baseado em MICS (2003: 126) e Vinyals (2002: 33)

Terminada a guerra, as despesas direcionadas para a defesa deixam de ser prioritárias, assumindo outros setores esse protagonismo. Desde então, tem-se verificado um “crescimento do investimento do Estado nas áreas sociais, materializado no aumento verificado nos últimos dois anos nas dotações orçamentais para a saúde, educação e intervenção comunitária” (Lopes, 2011: 47). De acordo com dados do Ministério das Finanças de Angola⁴⁶, a evolução da proporção das despesas com o setor social (na qual se inclui a educação) entre 2007 e 2010 foi a seguinte:

Quadro 3.3. Proporção das despesas do Estado angolano com o setor social (2007-2010)

Ano	Despesa Setor Social
2007	30,6%
2008	28,8%
2009	31,6%
2010	30,5%

Fonte: Minfin (2011)

Em relação às bolsas de estudo externas, verifica-se a sua continuidade, embora em parâmetros diferentes. Isto é, são enviados estudantes para o estrangeiro somente para áreas de estudo não disponíveis em Angola, ou como complemento da formação já obtida (pós-graduação, mestrado, doutoramento). Em 2008 o INABE apoiava 1.316 bolseiros no exterior, número que aumentou para 2000 em 2009⁴⁷. Esse aumento deve-se ao “incremento das bolsas

⁴⁶ <http://www.minfin.gov.ao> (acedido a 23/12/2011).

⁴⁷ DR Resolução nº 29/09 de 15 de Abril, do Conselho de Ministros.

de estudo oferecidas pelos países com os quais Angola tem acordos de cooperação no domínio do ensino superior e para formação de quadros bem como para a implementação de programas específicos”⁴⁸. Daí que a ordenação por importância dos países para onde são enviados os estudantes seja a seguinte (ordenação referente ao ano de 2010):

Quadro 3.4. Países para onde são enviados os estudantes bolsiros do Estado Angolano e sua ordem de importância

Ordem	Países
1º	Rússia
2º	Argélia
3º	Cuba
4º	Portugal
5º	Brasil
6º	Polónia
7º	África do Sul
8º	Espanha
9º	China
10º	Marrocos

Fonte: DR Resolução 29/09 (2009: 1743) e INABE (2011)

Cuba e Rússia continuam a ser destinos prioritários para o envio de estudantes bolsiros do Estado angolano. O fim da política de inspiração socialista não diminuiu a influência destes países em Angola. Em relação à Argélia, que ocupa o terceiro lugar desta lista, a presença de bolsiros angolanos nas suas instituições de ensino superior demonstra a continuidade do relacionamento de amizade entre os dois países, iniciado em meados do século XX, quando acolheu os protagonistas da luta anticolonial, tendo formado muitos quadros do MPLA⁴⁹. Portugal ocupa o quarto lugar, seguindo-se o Brasil. A Polónia e Marrocos também continuam a receber bolsiros angolanos, dando continuidade a uma cooperação que foi muito intensa no período da política socialista pois receberam muitos bolsiros angolanos nas suas universidades. A recente importância que a China tem ocupado nas relações económicas com Angola colocam este país na nona posição de receção de estudantes bolsiros angolanos.

Em relação à África do Sul, esta ocupa a sétima posição. Como potência regional e membro da SADC, esperar-se-ia que este país assumisse um protagonismo maior na cooperação com Angola, nomeadamente, na cooperação educativa. As alterações políticas

⁴⁸ DR Resolução nº 29/09 de 15 de Abril de 2009, pp. 1744.

⁴⁹ Pepetela, Edmundo Rocha, entre muitos outros.

registadas na África do Sul com o fim do *apartheid* permitiram a reaproximação dos dois países, possibilitando a intensificação do fluxo migratório de estudantes angolanos para aquele país. Muitos estudantes optaram por este destino devido à sua proximidade geográfica, o que minimiza os custos económicos bem como pela hipótese de aprendizagem da língua inglesa, entendida como uma mais-valia na formação, e na posterior integração no mercado de trabalho.

Partimos para o exterior logo depois de 1992. Nós fomos para a África do Sul por causa do inglês. Na altura a maioria ia para a África do Sul. Era mais barato e mais perto e ainda tínhamos a vantagem da língua” (sexo masculino, 33 anos, licenciado em gestão e recursos humanos).

Fui para a África do Sul fazer o secundário mas depois a insegurança aumentou muito e os meus pais tiveram medo e regressámos a Angola. Só depois é que fui para Portugal para fazer a licenciatura (sexo feminino, 27 anos, licenciada em psicologia, técnica de recursos humanos).

De acordo com dados fornecidos pelo INABE em Janeiro de 2011, encontravam-se nessa data 1.974 bolseiros angolanos no exterior, com bolsas de estudo daquela instituição, distribuídos por 35 países, dos quais destacamos aqueles onde se encontram o maior número de bolseiros:

Quadro 3.5. Número de Bolseiros do INABE no Exterior em 2010

País	Licenciaturas	Mestrado	Doutoramento	Total
África do Sul	29	5	3	37
Alemanha	2	-	-	2
Argélia	245	-	-	245
Austrália	1	-	-	1
Bélgica	2	-	-	2
Brasil	141	5	7	153
Burkina Faso	13	3	-	16
Rep. Checa	4	-	-	4
China	44	2	1	47
Congo	-	-	1	1
Cuba	574	13	124	728
E.U.A.	8	3	2	13
Eslováquia	2	-	-	2
Espanha	3	2	9	14
França	-	-	4	4
Ghana	2	-	-	2
Grécia	1	-	-	1
Holanda	1	-	-	1
Inglaterra	5	-	-	5
Marrocos	53	-	-	53
Moçambique	1	3	-	4
Namíbia	2	-	-	2
Noruega	-	-	1	1
Polónia	68	-	-	68
Portugal	71	26	51	148
R. D. Congo	4	4	3	11
Roménia	46	-	1	47
Rússia	303	-	9	312
Sérvia	3	-	-	3
Suíça	1	-	-	1
Togo	5	-	-	5
Tunísia	10	-	-	10
Ucrânia	22	-	-	22
Vietname	-	-	2	2
Zimbabué	4	3	-	7
Total	1670	69	218	1974

Fonte: INABE (2011)

Cuba aparece assim como o país que acolhe atualmente o maior número de bolseiros angolanos, com 728 estudantes. Segue-se a Rússia com 312 bolseiros. Segundo um responsável do INABE, o relacionamento com Cuba intensificou-se nos últimos anos, sobretudo em áreas sociais como a saúde e a educação:

Depois daquele período em que os cubanos tiveram que sair de Angola tivemos muita dificuldade em substituí-los nas áreas sociais, sobretudo os médicos. Mas agora estão a regressar outra vez.

Tivemos que pedir para eles virem outra vez porque continuamos a não conseguir pessoas formadas suficientes para trabalhar. Sobretudo no interior do país. Os portugueses e os brasileiros só aceitam viver na cidade, com bom ordenado, casa e carro pago. Os cubanos não, vêm para cá e não recebem quase nada porque estão aqui em missão de Estado, a servir o país deles e nós precisamos disso. Angola não é só Luanda. Temos que tratar também das províncias (responsável INABE).

Segundo o mesmo responsável do INABE, fica menos dispendioso para o Estado angolano enviar os seus bolseiros para Cuba, para além que está mais assegurado o seu regresso ao país depois de concluída a formação:

Em Portugal ou noutra país da Europa um estudante de licenciatura tem uma bolsa mensal de 750 dólares. Para quem faz mestrado ou doutoramento a bolsa é de 1500 dólares. Em Cuba o estudante de licenciatura tem bolsa de 500 dólares e os de mestrado e doutoramento 1250. E os que vão para Cuba regressam todos. Os que vão para Portugal não, a maioria fica lá (responsável INABE).

Brasil e Portugal aparecem na quarta (153 bolseiros) e quinta (148 bolseiros) posição respetivamente, como países de acolhimento dos bolseiros angolanos.

De salientar que estes dados refletem apenas o número de bolseiros do INABE e não o número total de estudantes angolanos no exterior, nomeadamente os bolseiros de empresas, de outras instituições (religiosas e não governamentais) e aqueles que partem com o apoio das famílias. Quanto a estes últimos, a escolha do destino obedece a uma série de critérios. Em primeiro lugar, ter família ou amigos neste país apresenta-se como um critério fundamental (apoio no período inicial de integração), seguindo-se a situação económica das famílias pois, na maioria dos casos, estas têm que elaborar estratégias (aluguer da casa, bem como pequenos negócios que complementam o orçamento familiar) para financiar a formação dos seus descendentes no exterior.

Em 2009, o número de estudantes universitários que se encontravam no exterior sem bolsa do INABE era superior ao número de bolseiros daquela instituição.

Quadro 3.6. Distribuição dos estudantes angolanos no exterior (não bolseiros do INABE) – 2009

País	Graduação	Pós-Graduação	Total
África do Sul	15	60	75
Argélia	10	-	10
Brasil	70	15	85
Canadá	5	3	8
China	10	5	15
Congo Brazzaville	50	-	50
Coreia do Sul	5	1	6
Cuba	50	20	70
Eslováquia	7	5	12
França	10	7	17
Inglaterra	15	10	25
Itália	10	15	25
Marrocos	72	-	72
Namíbia	1000	-	1000
Polónia	20	5	25
Portugal	205	50	255
República Checa	25	5	30
RDC	80	-	80
Rússia	80	20	100
Ucrânia	50	23	73
Zâmbia	60	-	60
Zimbabwe	30	-	30
Total	1879	244	2123

Fonte: Resolução 29/09 (2009: 1744)

Quando a escolha para partir para o estrangeiro para realização da formação superior não parte do Estado mas sim das famílias, Portugal aparece na segunda posição com 225 estudantes, antecedido apenas pela Namíbia com 1.000 estudantes. De destacar aqui o papel da Namíbia que, embora não conste da lista de países prioritários para envio dos bolseiros do Estado angolano, é o país que mais recebe estudantes angolanos sem bolsa. A sua proximidade geográfica de Angola é certamente um dos fatores de decisão. De salientar igualmente que, para além da África do Sul, nenhum dos outros países que constituem a SADC se encontra na lista de países prioritários, nem da lista de destino dos estudantes não bolseiros, o que demonstra uma preocupante falta de cooperação entre os Estados membros dessa comunidade, no que diz respeito à formação superior.

3.3. O Papel da Cooperação na Formação Superior de Angolanos

A cooperação define-se como um processo social através do qual os seus intervenientes procuram realizar objetivos comuns. Quanto à cooperação entre estados, de acordo com Fernandes et. al.:

A cooperação afirma-se como um dever dos estados, uns perante os outros, dentro dos princípios de subsidiariedade contidos na carta das Nações Unidas. Quer na relação estado a estado, quer de forma multilateral, cooperar significa evitar que os países sofram uma dependência total do exterior, vivam uma marginalização face ao mundo de alto padrão de rendimento e caiam numa pobreza crescente (Fernandes et. al 2005: 15).

Na celebração de protocolos de cooperação está assim implícita a “criação de mecanismos e o estabelecimento de laços de solidariedade” (Afonso, 1995: 13), bem como uma conjugação de esforços tendo em vista o mesmo fim.

A cooperação entre Estados (cooperação bilateral) pode abranger diversas áreas (económica, cultural, educativa, saúde, etc.). O conceito assume especial importância na década de 1970 ao ser utilizado para caracterizar a necessidade de desenvolvimento dos estados recém-independentes. Na altura a cooperação era entendida como a prestação da ajuda aos países menos desenvolvidos - ajuda dos países do norte aos países do sul (cooperação norte-sul) - vista durante muitos anos como “um ato unilateral de caridade” (PNUD, 2005: 7). As alterações políticas e económicas, já referidas, conduziram a uma evolução deste conceito de cooperação reorientando-o para a:

Necessidade de transferência de tecnologia, a participação dos técnicos dos países beneficiários na conceção e execução dos projetos, a responsabilização das populações na utilização dos benefícios colhidos na cooperação, a formação constante de técnicos que possam dar continuidade às ações iniciadas em cada programa ou projeto (Fernandes et. al., 2005: 15).

Por outro lado, ganha cada vez mais relevância a cooperação entre os países do sul (cooperação sul-sul), que envolve soluções e tecnologias desenvolvidas pelos próprios países do sul (onde se inscreve a cooperação Angola-Brasil).

A Cimeira do Milénio (2000), a que já aludimos, deu início a um novo cenário no processo de cooperação, ao dar origem a um compromisso político assumido pelos Estados na defesa dos princípios de liberdade e igualdade, respeito pelo ambiente e partilha de responsabilidades. Os ODM passaram assim a constituir o quadro de referência de cooperação entre os países uma vez que é com base nestes objetivos gerais que cada país doador estabelece as metas específicas da sua política de cooperação. No que toca à cooperação na área da educação, esta assenta sobretudo numa troca de apoios mediante protocolos estabelecidos entre países, tendo como fim a reciprocidade na partilha de recursos humanos, mas igualmente a consolidação das relações de amizade e de alianças políticas. Orientados

pelos ODM, os protocolos de cooperação na área da educação passaram a assentar sobretudo no ensino primário de modo a se atingir a meta estabelecida para 2015: alcançar o ensino primário universal. Embora o destaque seja atribuído ao ensino primário, no “quadro do acordo estratégico da União Europeia (UE) para África, adotado em Outubro de 2005, e que promove a realização dos ODM, é reconhecida a importância do desenvolvimento do ensino superior e da sua internacionalização (Carvalho, 2010: 43). Deste modo, a cooperação internacional, no âmbito do ensino superior, assume particular importância nos programas de cooperação com os países do continente africano, sendo Angola um dos países beneficiários. Essa cooperação passa, não só pelo acolhimento de estudantes africanos nas instituições de ensino superior dos países desenvolvidos e pela atribuição de bolsas de estudo, mas sobretudo pela criação de redes universitárias, pela partilha de recursos e conhecimentos, pela investigação em parceria, assim como pela integração das universidades africanas no contexto internacional. É neste contexto que Portugal e o Brasil assumem papéis específicos na cooperação com Angola, na área da educação superior, recebendo como vimos, anualmente, um número significativo de estudantes angolanos nos seus estabelecimentos de ensino.

3.4. Relações Portugal – Angola - Brasil

A escolha de Portugal para a realização da formação superior, acaba por ser, ainda nos dias de hoje, o resultado de séculos de interação entre Portugal e Angola, ou seja, a deslocação de estudantes angolanos para Portugal não é apenas um processo de migração temporária. A existência de uma significativa comunidade imigrante angolana em Portugal, constituída ao longo dos anos, a possibilidade de aquisição da nacionalidade portuguesa, bem como a proximidade entre os currículos escolares são fatores que têm influenciado essa escolha. Por outro lado, a realização da formação superior em Portugal pelos ascendentes (pais e mesmo avós) tem um efeito reprodutivo, ou seja, está na origem do envio de filhos e netos também para Portugal, no intuito de verem, através destas novas gerações, reproduzido o mesmo percurso escolar.

Nos últimos anos (particularmente a partir de 2003), o Brasil vem assumindo um papel preponderante nas dinâmicas de cooperação escolar com Angola. Neste contexto, a escolha do Brasil como país de destino, para realização da formação superior, não representa apenas “um movimento de simples deslocamento de indivíduos entre um país de origem e um país de acolhimento. Trata-se de um contexto em que os indivíduos que migram dentro desse

processo de migração especial cumprem metas postas por seus países em termos do próprio desenvolvimento” (Gusmão, 2009: 16). Além da partilha de um passado comum (colonização portuguesa), o Brasil como país emergente aparece como “concorrente” de Portugal, demonstrando sobretudo a intenção de fortalecer a sua ligação ao continente africano, numa tentativa de se reconciliar com o passado, mas também de reconhecimento do papel fundamental da sua ligação a estes países, não só dentro do quadro da CPLP, mas também da cooperação sul-sul.

O relacionamento entre os três países remonta ao século XV. Portugal, chegou à foz do rio Zaire (Angola) em 1482 e, a terras de Vera Cruz (Brasil), em 1500. Relações comerciais (económicas e expansionistas) estiveram na origem do relacionamento entre os três territórios. A colonização do Brasil, inserida no que se convencionou designar de “Segundo Império Colonial”, e a de Angola descrita como se inserindo no “Terceiro Império Colonial” (Alexandre, 2000) levou à partilha de uma herança histórica e linguística idêntica, bem como de identidades culturais, étnicas e religiosas, (infelizmente) consolidadas pelo tráfico de escravos entre os três países. De fato, a região que hoje corresponde ao território angolano foi aquela que mais escravos forneceu para o Brasil. Estima-se que entre o “século XVI e XIX cerca de três milhões de angolanos terão sido enviados para o Brasil” (Ferreira, 2004: 86), estabelecendo desde logo relações culturais e comerciais bem como uma ligação que atualmente se apresenta determinante no processo de cooperação entre os três países.

O enquadramento institucional da cooperação portuguesa com Angola começou imediatamente após a independência (Monteiro, 2001: 157), tendo o Acordo Geral de Cooperação sido ratificado em 1979⁵⁰ com a publicação da Lei 6/79 de 9 de fevereiro. Este documento legislativo, posteriormente atualizado ao longo dos anos, marca institucionalmente o início do processo de cooperação entre Portugal e a sua antiga colónia, então denominada, República Popular de Angola (hoje apenas República de Angola). Em relação ao Brasil, as relações entre Brasil e Angola estabeleceram-se logo em 1975 “em virtude do Brasil ter sido o primeiro país a reconhecer não somente a independência da antiga colónia portuguesa, mas também o seu governo, liderado pelo MPLA” (ApexBrasil, 2010: 13).

No que toca à política educativa,

⁵⁰ O período compreendido entre 1975-1980 ficou marcado por uma profunda instabilidade em Angola (independência, êxodo massivo dos recursos humanos qualificados, paralisação económica, tentativa de golpe de Estado dentro do mesmo partido, morte do presidente Agostinho Neto) condicionando a celebração de qualquer tipo de acordo de cooperação.

A dinâmica da constituição dos novos Estados nacionais africanos, principalmente os de língua oficial portuguesa (PALOP), tem conduzido um número significativo de jovens africanos a buscar, no Brasil e em Portugal, possibilidades de formação e qualificação de nível técnico, médio e superior (Gusmão, 2009: 17).

No intuito de aprofundar as relações entre os países que falam português foi criada, em 1996, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)⁵¹, que, constitui um dos quadros institucionais de cooperação entre estes países. Como comunidade lusófona que liga os quatro continentes, a CPLP pretende aumentar os fluxos da cooperação entre os estados que a compõem bem como privilegiar o espaço cultural e social que os liga, dando origem a um “espaço cultural transnacional e multicontinental” (Marchueta, 2003: 61).

Angola tem sido o Estado membro da CPLP que mais atenção tem despertado a Portugal e ao Brasil devido ao seu potencial económico e estratégico (Marchueta, 2003). Por seu lado, Angola vê Portugal como uma porta de acesso a uma das regiões mais ricas e avançadas do mundo - a União Europeia (U.E) - bem como um porta-voz junto da comunidade dadora internacional (Marchueta, 2003: 95), posição partilhada pelo Brasil e pelos restantes países membros da CPLP.

Em relação à educação, em 1998, no âmbito da CPLP, estenderam-se os acordos de cooperação à educação, com a celebração do Acordo de Cooperação entre Instituições de Ensino Superior dos Países Membros da CPLP, no qual ficou definido que “os estados-membros promoverão a cooperação entre instituições de ensino superior mediante atividades de apoio à educação e cultura, à pesquisa e ao desenvolvimento científico e tecnológico”⁵². Na sequência desse acordo, Portugal tem disponibilizado acesso à formação superior a estudantes dos países que integram a CPLP. Quanto aos estudantes angolanos, o seu número tem vindo a aumentar na última década.

⁵¹ Fazem parte da CPLP os seguintes países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

⁵² <http://www.cplp.org> (acedido a 24/12/2011).

Quadro 3.7. Alunos Nacionais de Angola Inscritos nas Universidades Portuguesas por área de Educação e Formação (CNAEF), 1997-1998 a 2007-2008

Áreas de Educação e Formação	1997 /98	1998 /99	1999 /00	2000 /01	2001 /02	2002 /03	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07	2007 /08
Educação	174	103	136	328	178	166	96	82	174	118	79
Artes e Humanidades	111	137	157	111	144	155	178	277	263	308	284
Ciências Sociais, Comércio e Direito	875	994	1117	1257	1708	1796	2012	2622	2563	3174	3113
Ciências, Matemática e Informática	125	145	102	155	171	220	258	397	250	305	315
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	347	362	373	456	457	523	555	514	467	479	487
Agricultura	104	47	48	40	76	60	53	47	21	18	35
Saúde e Proteção Social	148	174	185	216	279	271	245	308	289	293	200
Serviços	144	149	140	148	170	176	130	111	89	99	135
Total	2028	2111	2258	2711	3183	3367	3527	4258	4116	4794	4648

Fonte: “Relatório Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: Cooperação Entre Portugal e a CPLP” Disponível no endereço <http://www.gpeari.mctes.pt> (acedido a 10/02/2011).

O número de estudantes angolanos em instituições de ensino superior portuguesas conheceu assim um crescimento significativo com um aumento na ordem dos 43 por cento entre 1997/98, (2028 alunos) e 2007/08 (4648 alunos).

Destacam-se as áreas das Ciências Sociais, Comércio e Direito com 3.113 alunos inscritos no ano letivo de 2007/08 um aumento significativo se tomarmos em consideração os 875 registados no ano letivo 1997/98, seguido da área de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção com 487 alunos. Em contrapartida, a área da Educação (Ciências da Educação) e Agricultura são as áreas que registam menos inscritos, com 79 e 35 respetivamente. O pouco interesse registado na área da Agricultura poderá estar ligado ao atraso que este setor ainda regista em Angola, apresentando-se pouco atrativo, condicionando a entrada imediata no mercado de trabalho. Em relação à área da Educação, tratando-se de um setor em franca expansão, estando com maior oferta⁵³ em Angola, regista, contudo, menor

⁵³ A falta de professores no período pós-independência levou à criação de Escolas de Formação de Professores, posteriormente designadas de Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), em várias províncias de Angola, nomeadamente em Luanda, Lubango, Benguela, Huambo, Cabinda e Uíge. Atualmente, as novas regiões académicas também lecionam cursos de formação de professores, aumentando a oferta formativa.

procura enquanto área específica, dado o diploma obtido nas outras áreas científicas também dar possibilidade de lecionação nos diferentes níveis de ensino.

No entanto, apesar destas intenções, a cooperação entre os membros da CPLP ainda se apresenta incipiente para as reais necessidades de Angola. Na realidade, assiste-se a uma multiplicidade de acordos e planos de intenções que não se traduzem em resultados práticos. Palma e Pessoa constataam que as ações de cooperação promovidas entre instituições de ensino superior português e as dos países da CPLP, apresentam-se dispersas, anárquicas e inorgânicas, sendo abundantes em manifestações de intenções, acordos, protocolos ou convénios que depois não são postos em execução (Palma & Pessoa, 2004: 102).

Se outrora o comércio triangular viabilizou o empreendimento colonial português e ligou os três continentes, atualmente essa ligação é mantida pelos acordos de cooperação estabelecidos, de forma independente, entre os países. Assim, de Angola partem com destino a Portugal estudantes bolsiros com o objetivo de adquirirem formação superior, retornando posteriormente, já formados, para desempenharem as suas funções em Angola. De Portugal para Angola regressam não só os angolanos já formados, como também são enviados professores e técnicos para ajudarem a melhorar a oferta de formação superior em Angola. De Angola para o Brasil partem igualmente bolsiros com o mesmo objetivo. Do Brasil para Angola regressam estudantes já formados. Entre Portugal e o Brasil estabelece-se um intercâmbio internacional ao nível de pós-graduações (mestrado, doutoramento, pós-doutoramento), bem como o aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores.

3.5. Cooperação Educativa Portugal - Angola

A cooperação educativa entre Portugal e Angola ficou salvaguardada pelo Acordo Geral de Cooperação, publicado em 1979, onde podemos ler:

As Partes Contratantes propõem-se celebrar um acordo cultural que, com respeito mútuo das culturas portuguesa e angolana, visará o reforço do intercâmbio cultural e científico entre os dois povos, bem como a valorização da língua portuguesa no âmbito das relações internacionais⁵⁴.

Ficando igualmente acordado que:

⁵⁴ Artigo 2º da Lei 6/79 de 9 de fevereiro.

Cada Parte Contratante compromete-se a cooperar, dentro das suas possibilidades, no processo de desenvolvimento científico e técnico da outra Parte, nomeadamente:

- a) Pondo à sua disposição pessoas e entidades qualificadas e criando os meios técnicos adequados;
- b) Contribuindo para a formação dos seus quadros, designadamente facilitando o acesso dos nacionais da outra Parte aos seus estabelecimentos de ensino e formação;
- c) Participando na criação e desenvolvimento dos seus centros de ensino e formação, bem como de organismos científicos e técnicos.⁵⁵

Esta matéria deu posteriormente origem ao Acordo de Cooperação nos Domínios da Educação, do Ensino, da Investigação Científica e da Formação de Quadros, assinado entre os dois países, em 1987, sendo posteriormente publicado no Diário da República (português) sob a forma de Decreto n.º 29/91 de 19 de Abril. Este acordo compreende diversas formas de cooperação nos domínios da educação⁵⁶ com destaque para a “formação ou atualização de quadros e concessão de bolsas de estudo”⁵⁷.

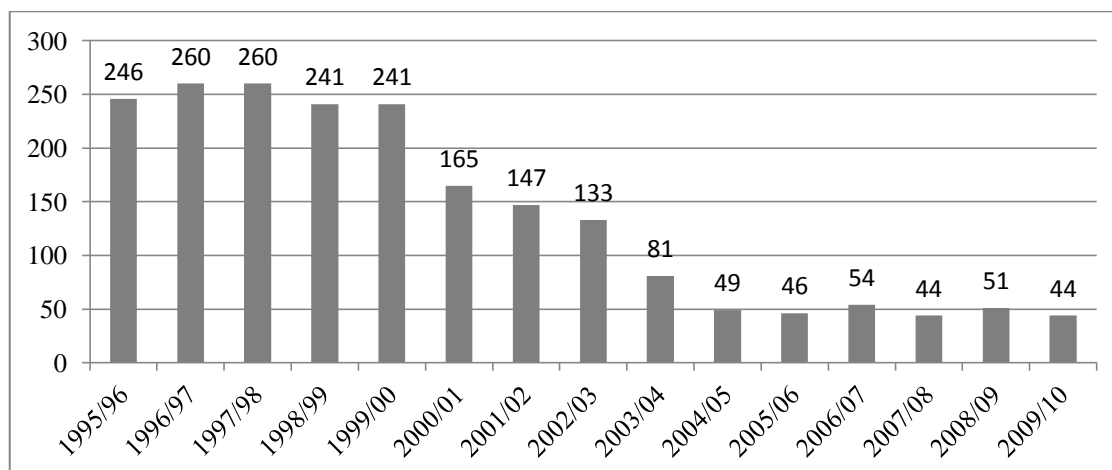
Depois da alteração da conjuntura política internacional, que levou ao colapso do bloco socialista, em 1989, as relações bilaterais entre Portugal e Angola experimentaram um novo impulso, sendo a década de 1990 aquela que registou maior número de bolseiros da cooperação portuguesa.

⁵⁵ Artigo 3.º da Lei n.º 6/19 de 9 de fevereiro.

⁵⁶ Artigos 2.º e 4.º do Decreto-lei n.º 29/91.

⁵⁷ Alíneas E e G do artigo 2.º do Decreto-lei n.º 29/91.

Figura 3.4. Nº de bolsas de ensino superior atribuídas pela cooperação portuguesa a angolanos por ano letivo



Fonte: IPAD (2011: 205)

A década de 1990 foi o período em que o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) atribuiu um maior número de bolsas de estudo a estudantes angolanos, sendo os anos letivos de 1996/97 e 1997/98 aqueles com maior número de bolseiros (260 bolseiros), período coincidente com a intensificação da guerra civil em Angola. A partir do ano letivo 2003/04 (81 bolseiros), observa-se uma diminuição do número de bolsas de estudo, não chegando o número de bolseiros a uma centena, número que desde então tem vindo a decrescer. Essa diminuição do número de bolsas está relacionada com a orientação da política de cooperação portuguesa que privilegia a concessão de bolsas de estudo para os níveis mais avançados, nomeadamente, mestrados e doutoramentos. De acordo com Correia, o valor despendido em bolsas de estudo tem-se mantido uniforme pois uma bolsa de mestrado representa o dobro da de licenciatura e a de doutoramento custa três vezes mais (Correia, 2010: 20).

O estabelecimento da paz em Angola, em 2002, marca uma nova etapa quanto aos acordos de cooperação na área educativa entre os dois países. De acordo com o Programa Indicativo de Cooperação Portugal-Angola 2007/2010 (PIC), a cooperação entre os dois países passa, sobretudo, pela reconstrução de Angola. Para o efeito, o programa salienta a importância da educação na “redução da pobreza na atual fase pós-conflito, através de uma abordagem de médio prazo que permita a promoção de um desenvolvimento económico e humano sustentável” (IPAD, 2008: 23). Para o cumprimento destes desígnios, foram traçados três eixos prioritários de cooperação:

“1-Capacitação Institucional: visando apoiar os esforços do Governo da República de Angola na promoção da boa governação, na capacitação das suas instituições e na consolidação do Estado de direito;

2-Desenvolvimento Sustentável e Luta Contra a Pobreza: visando contribuir para o desenvolvimento social, humano e económico de Angola e a melhoria das condições de vida da sua população;

3-*Cluster* da Cooperação: projetos de cooperação que possam constituir-se como primeiro motor do desenvolvimento económico e social de uma determinada divisão político-administrativa do país exterior à capital do país.”

Em relação à educação, as recentes orientações estratégicas definidas no documento “Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa” salientam o seu papel no desenvolvimento uma vez que:

possibilita ao ser humano adquirir conhecimentos, valores e competências que lhe permitem valorizar-se e adaptar-se à evolução social e cultural, melhor dialogar e compreender as necessidades dos outros, participar ativamente nas estratégias de desenvolvimento e reforçar a dimensão da cidadania (IPAD, 2008: 81).

De acordo com o mesmo documento, a cooperação portuguesa com Angola, na área educativa tem como principais objetivos:

“- Melhorar a qualidade de ensino a todos os níveis, nomeadamente através da formação de professores;

- Contribuir para o reforço institucional, através de ações de apoio à gestão e inspeção escolar e de assistência à reformulação dos curricula;

- Apoiar a formação de estudantes angolanos em diversas áreas, nomeadamente através da concessão de bolsas de estudo e de investigação e inserção profissional;

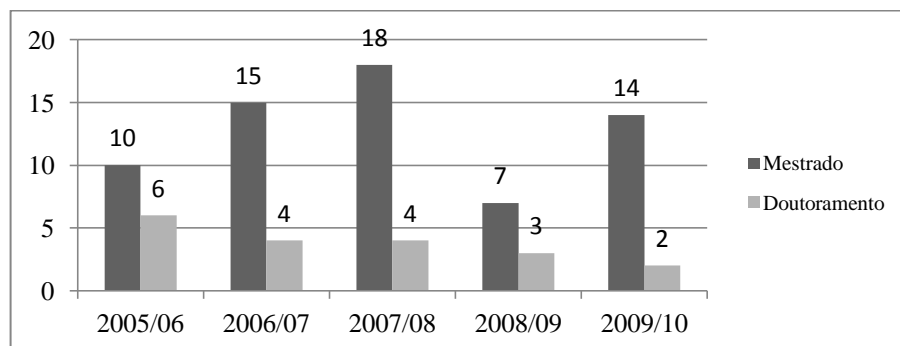
- Promover a língua portuguesa enquanto veículo privilegiado de educação e formação (ensino em Português);

- Reforçar o papel de níveis de ensino especializados – como o ensino superior e o ensino técnico-profissional – enquanto suporte para um desenvolvimento económico e social sustentado” (IPAD, 2008: 82).

Em suma, além do apoio ao retorno dos quadros angolanos já formados, Portugal tem apostado na melhoria da oferta de formação superior em Angola com o envio de professores portugueses para aquele país, bem como na formação de quadros através da atribuição de

bolsas de estudo para formação em Angola, ao nível da licenciatura, privilegiando a atribuição de bolsas de estudo externas para os níveis mais avançados (mestrado, doutoramento e pós-doutoramento).

Figura 3.5. Bolsas para Mestrado e Doutoramento atribuídas a estudantes angolanos nos últimos 5 anos



Fonte: IPAD (2011: 208-209)

Essa ênfase na educação mostra a sua importância no processo de cooperação entre os dois países, assim como no processo de desenvolvimento de Angola, indo ao encontro dos objetivos das principais organizações internacionais, com destaque para a UNESCO e o PNUD.

De salientar igualmente que os dados apresentados (INABE, MCTES, IPAD), não refletem o número real de estudantes angolanos matriculados nas instituições de ensino superior portuguesas pois há que ter em conta o fato de muitos terem adquirido a nacionalidade portuguesa, reforçando a categoria, que Fernando Luís Machado (1994) denominou de “lusso-angolanos”. De acordo com o autor, a posse de nacionalidade portuguesa advém de uma de duas condições, acumuláveis ou não: existência de descendentes portugueses (pais ou avós) ou desempenho de funções nas antigas administrações coloniais (Machado, 1994: 115). Ser lusso-angolano permite-lhes, assim, apresentarem-se como angolanos, ou como portugueses, consoante a situação o exija, estando subjacente uma partilha de identidade com ambos os países. Portugal apresenta-se assim como um espaço identitário de “pertença”, que só por si justifica a preferência por este país.

3.6. Cooperação Educativa Brasil - Angola

A cooperação técnica entre o Brasil e Angola começou em 1980, com a assinatura do Acordo de Cooperação Económica, Científica e Técnica⁵⁸. Desde então, e ao longo dos anos, vários acordos de cooperação têm sido celebrados entre os dois países.

Depois de um período de afastamento, na década de 1990, assiste-se a uma reaproximação e intensificação nas relações entre Angola e o Brasil, devido a uma reorientação da política externa brasileira privilegiando a partir de então as relações com o continente africano, em particular com Angola (Pautasso, 2010; Gusmão, 2009). Essa reaproximação do Brasil a Angola tem início em 2003, quando o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) toma posse e “elege” Angola como um dos “principais sustentáculos da política brasileira” (ApexBrasil, 2010: 7). Neste sentido, são estabelecidos diversos acordos entre os dois países, em diversas áreas, com destaque para a educação, que se apresenta assim como uma das áreas prioritárias de cooperação para que Angola possa dar resposta às exigências de mercado.

Os acordos de cooperação técnico-científica, académica, cultural e tecnológica das universidades brasileiras e do Estado brasileiro com os países africanos estão orientados no contexto da globalização, sobretudo para a luta contra a pobreza, a desigualdade e a exclusão, para o desenvolvimento sustentável (Fonseca, 2009: 25).

Deste modo, “além da assinatura de novos instrumentos jurídicos, a política externa do Governo Lula procurou intensificar a cooperação com África nas áreas de intercâmbio estudantil, da criação de uma universidade⁵⁹ dedicada às necessidades dos povos lusófonos da África, do ensino da história africana em universidades brasileiras por professores africanos e de acordos entre academias diplomáticas” (Protocolo de Cooperação na Educação)⁶⁰.

A importância crescente do interesse da formação superior no Brasil é igualmente motivada pelos protocolos de colaboração que têm sido celebrados entre os dois países, no âmbito do Programa Estudante Convénio de Graduação (PEC-G) e do Programa Estudante Convénio de Pós-Graduação (PEC-PG).

O Programa de Estudantes Convénio de Graduação (PEC-G) “constitui um dos instrumentos de cooperação educacional, que o governo brasileiro oferece a outros países em

⁵⁸<http://www.brasilangola.org.br> (acedido a 24/12/2011).

⁵⁹ UNILAB: Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira <http://www.unilab.edu.br>, (acedido a 24/12/11).

⁶⁰ Disponível em <http://www.mre.gov.br> (acedido a 07/10/2011).

desenvolvimento, especialmente da África e da América Latina” (MRE, 2000: 6)⁶¹ tendo como objetivo a formação e qualificação de recursos humanos desses países.

Este convênio, iniciado nos anos vinte do século XX, é coordenado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria do Ensino Superior (SESu) e pelas Instituições de Ensino Superior, com a participação das missões diplomáticas e consulares.

Segundo o Manual do PEC-G, em vigor desde 2000, para se poder candidatar, o estudante deverá preencher determinados requisitos, tais como, enquadrar-se numa dada faixa etária (18-23 anos completos) e dispor dos documentos comprovativos da sua situação (documentação pessoal e documentação escolar) ficando garantido os seguintes direitos:

- Isenção de propinas;
- Isenção de realização de exame de ingresso na instituição de ensino superior;
- Reconhecimento do diploma no seu país de origem;
- Visto temporário e carteira de identidade, renovados anualmente;
- Assistência médica, farmacêutica e odontológica.

Por seu lado, o estudante também tem deveres a cumprir, ficando limitado o seu envolvimento em manifestações de cunho político, a impossibilidade de exercer qualquer atividade remunerada, dedicando-se somente ao estudo e comprometendo-se com o retorno ao país de origem no máximo três meses após a conclusão do curso⁶².

No entanto, coloca-se a questão do benefício deste convênio, uma vez que o encargo financeiro é da responsabilidade dos estudantes, que assinam um comprovativo atestando a sua capacidade económica para se manter no Brasil (alojamento, alimentação, vestuário, transporte, passagem de avião, compra de material escolar).

Por outro lado, trata-se igualmente de um programa que se limita a uma parte da população (18-23 anos), deixando de fora indivíduos com idade superior e que não tiveram oportunidade de estudar mais cedo.

No ano de 2010 o PEC-G dispunha de 2.600 vagas para estudantes estrangeiros. Foram apresentadas 1013 candidaturas e apenas selecionados 498 candidatos, dos quais 41 angolanos. Para o ano de 2011, foram selecionados 83 angolanos para a frequência da

⁶¹ Disponível em <http://www.dce.mre.gov.br> (acedido no dia 16/11/2010).

⁶² O Estudante-Convênio só recebe o seu diploma na embaixada brasileira sediada no seu país de origem e somente o próprio pode levantar o documento e assinar o término do seu processo.

licenciatura, destacando-se os cursos de medicina, gestão, economia, comunicação social e direito como os mais procurados pelos estudantes⁶³.

O Programa Estudante Convênio de Pós Graduação (PEC-PG) confere o grau de mestrado ou doutoramento e é coordenado pelo “Ministério das Relações Exteriores (MRE), pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)” (MRE, 2010: 3)⁶⁴.

O PEC-PG apresenta diferenças consideráveis em relação ao PEC-G, começando pelo fato de ser coordenado pelo MRE, sem a participação do MEC. Nesta fase, o aluno já é tido como um profissional, sendo a comprovação de vínculo laboral no seu país de origem um dos critérios de seleção. Também aqui os alunos beneficiam de isenção do pagamento das propinas, assim como usufruem de assistência médica, odontológica e farmacêutica e ainda dos seguintes benefícios:

- Passagem aérea do seu país de origem para o Brasil e seu posterior retorno;
- Bolsa de estudos até 24 meses para o curso de mestrado e de até 48 meses para o de doutoramento, sem possibilidade de renovação;
- Orientação académica por parte das coordenações de pós-graduação;

No entanto, os alunos que foram abrangidos pelo PEC-G, e que desejem realizar o mestrado ou o doutoramento, só se podem candidatar através do PEC-PG dois anos depois do término da sua licenciatura, e de terem regressado ao país de origem e exercido uma atividade profissional no âmbito da sua formação.

No ano de 2010 o PEC-G recebeu 450 candidaturas de estudantes estrangeiros mas apenas 188 foram selecionadas (96 com bolsas de mestrado e 92 com bolsas de doutoramento). No ano de 2011, foram aprovadas 215 candidaturas, das quais 8 de angolanos, 4 dos quais candidatos à frequência do mestrado e 4 candidatos à frequência do doutoramento.⁶⁵

Pelos dados apresentados, constatamos que o número de candidaturas para licenciatura foi superior às candidaturas para mestrado e doutoramento. Uma justificação para esse fato foi-nos facultada pela Responsável pelo Departamento Educacional do Consulado do Brasil em Luanda, que apontou a inserção dos estudantes no mercado de trabalho e o seu

⁶³ Dados disponíveis no endereço eletrónico do Ministério das Relações Exteriores – www.mre.gov.br (acedido a 02/02/2011).

⁶⁴ <http://www.mre.gov.pt> (acedido a 02/02/2011).

⁶⁵ Os dados aqui apresentados estão disponíveis no sítio do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (<http://www.mre.gov.br>) e do Ministério da Educação (<http://www.mec.gov.br>).

investimento em carreiras profissionais assim como a constituição de família, como razões principais para a falta de candidatos.

De salientar ainda que, em 2004, foi estabelecido um convênio de cooperação entre a Fundação Eduardo dos Santos (FESA)⁶⁶ e a Fundação para o Vestibular da UNESP (Universidade Estadual de São Paulo) (VUNESP) que consistia no envio de estudantes angolanos para o Brasil com o objetivo de frequentarem o ensino superior. Para o efeito, os candidatos teriam que realizar o vestibular (exame de acesso)⁶⁷ em Angola, tendo o mesmo sido aplicado em simultâneo em Luanda, Benguela, Huíla (Lubango) e em Cabinda” (FESA/VUNESP, 2005: 2).

Tratou-se de uma iniciativa pioneira entre um país e uma fundação vinculada a uma instituição de ensino superior de outro país. No entanto, essa experiência, apesar de ambiciosa e inovadora, não passou de uma primeira experiência. Vários constrangimentos, tais como disponibilidade económica de cada candidato para se sustentar durante a realização do curso “300 USD por mês para os cursos da área das ciências exatas/tecnologia e 500 USD por mês para os cursos de ciências biológicas” (Fonseca, 2009: 34), e, os custos da passagem aérea entre Angola/Brasil (ida e volta), a cargo dos estudantes, condicionaram em muitos casos a sua continuidade.

Estas condicionantes acabaram por invalidar os objetivos inicialmente traçados pela FESA de selecionar jovens de “diferentes extratos e condição social, aproveitando uma oportunidade ímpar” (FESA/VUNESP, 2005: 2) para estudarem em instituições de ensino superior brasileiras. De destacar, igualmente, os constrangimentos institucionais que dificultavam a partida destes estudantes e até mesmo a continuidade deste projeto uma vez que não contavam com a participação direta do governo federal brasileiro, nomeadamente, do MRE e do MEC. É aqui que reside uma das principais diferenças entre este convênio e o PEC-G, no sentido em que não há uma regulação das entidades públicas, nomeadamente em relação aos vistos de entrada e posterior visto de estudante, a isenção do vestibular (exame de acesso) e a assistência médica, farmacêutica e odontológica⁶⁸. No entanto, tal como no PEC-

⁶⁶A FESA É uma instituição de caráter técnico, científico, cultural e social, sem fins lucrativos e propõe-se ser uma instituição auxiliar dos poderes públicos que, em estreita colaboração com outras instituições, contribui para o alcance dos objetivos mais nobres de qualquer sociedade: o bem-estar social dos cidadãos e o desenvolvimento económico. (<http://www.fesa.org.br> – acedido a 10/02/2011).

⁶⁷ Primeiro vestibular de uma universidade brasileira realizado fora do território brasileiro.

⁶⁸ Os estudantes do convênio FESA-VUNESP teriam que contar ainda com uma despesa mensal de 30 USD para pagamento de um seguro de saúde (FESA/VUNESP, 2005: 13).

G, os alunos teriam ao seu encargo a despesa da passagem aérea bem como toda a deslocação dentro do Brasil e teriam de comprovar a sua capacidade económica para se estabelecerem no Brasil. A VUNESP teve como missão “selecionar estudantes angolanos para a frequência de cursos universitários, cujas vagas adicionais foram disponibilizadas através deste convénio” (FESA/VUNESP, 2005: 2), bem como a “aplicação, correção e divulgação do resultado do vestibular” (FESA/VUNESP, 2005: 16), tendo a FESA assumido somente a responsabilidade pelo “acompanhamento do aproveitamento académico de todos os alunos enquanto estivessem a estudar no Brasil” (FESA/VUNESP, 2005: 13).

A cooperação bilateral na área da educação assume assim particular importância para Angola que precisa de formar recursos humanos de modo a recuperar do atraso a que esteve submetido este setor durante os longos anos de guerra civil. Portugal e Brasil posicionam-se, deste modo, como parceiros importantes na formação superior dos angolanos, e assumem um protagonismo interessante no que toca à educação para a cooperação, quer seja nas suas instituições de ensino superior, quer mesmo em Angola.

CAPÍTULO IV - MOBILIDADE ESTUDANTIL E CONSTITUIÇÃO DE REDES SOCIAIS

A partida de estudantes para países estrangeiros tendo como objetivo a realização de formação superior traz a debate a questão do possível não retorno destes quadros depois de concluídos os estudos. Esse não retorno, visto a partir da perspectiva do país de origem, é normalmente designado por fuga de cérebros (*brain drain*) enquanto que na perspectiva do país de acolhimento pode ser considerado como apropriação de cérebros (*brain gain*). Este fenómeno tem sido, quer num caso, quer no outro, objeto de investigação por parte de cientistas sociais. No entanto, se durante uma primeira fase, a investigação recaia sob o impacto económico causado pelo não retorno desses quadros ao país de origem, atualmente a investigação ultrapassa as implicações económicas e centra-se sobretudo nas implicações sociais, culturais e políticas desta saída de recursos humanos. Por outro lado, o contexto da globalização, que caracteriza atualmente a mobilidade de indivíduos à escala mundial, trouxe novas realidades e os benefícios da circulação dos quadros altamente qualificados pode assumir novos contornos: “retorno permanente, por retornos temporários ou pelo “retorno virtual” (Peixoto, 2006: 17)” dos mesmos. A eliminação das fronteiras, a internacionalização do conhecimento e a circulação ou mobilidade dos quadros, conduziram, deste modo, a novos debates sobre o papel dos quadros altamente qualificados que permanecem no exterior, e a sua implicação no desenvolvimento dos países de origem, nomeadamente, na criação de diásporas científicas ou redes de conhecimento, que ligam diferentes geografias à escala global. Essas redes de segurança afetiva e económica (com destaque para as redes familiares) mas também de conhecimento, desempenham um papel importante, tanto no momento da partida, como na posterior integração no país de ensino, assim como no retorno ao país de origem.

No caso particular de Angola, um país em reconstrução, com um passado recente difícil e com um presente caracterizado por um expressivo crescimento económico, o investimento em recursos humanos apresenta-se, como vimos, essencial. Desde o estabelecimento definitivo da paz em 2002, e ao subsequente crescimento da economia resultante de alterações do regime no sentido da liberalização dos mercados, assiste-se ao retorno de muitos quadros nacionais que se encontravam no estrangeiro. Este retorno a Angola não significa necessariamente a quebra dos laços com o país onde realizaram a formação pois as redes construídas são por estes estudantes, agora profissionais, mantidas ainda que assumindo novas configurações. Daí a importância de abordarmos esse aspeto na presente investigação.

4.1. As Migrações Estudantis e o Fenómeno da Fuga de Cérebros

O termo fuga de cérebros ou *brain drain* é correntemente utilizado na investigação social para referir a emigração de indivíduos qualificados, com aptidões técnicas e conhecimentos científicos em todas as áreas do saber, para países que ofereçam melhores oportunidades, sejam estas laborais, económicas, sociais (UNESCO, 2007: 4; OCDE, 2002: 3). A expressão *brain drain* começou a ser utilizada a partir de 1962, quando a British Royal Society classificou o fluxo migratório de cientistas e intelectuais britânicos rumo aos Estados Unidos (Gaillard & Gaillard, 1998: 30; Guerrero, 2007: 6; Góis & Marques, 2007: 34), mas rapidamente a expressão tornou-se abrangente, ao ser utilizada nas investigações sobre os fluxos de indivíduos qualificados, com destaque para aqueles que se dirigiam dos países em desenvolvimento para os países desenvolvidos (Gaillard & Gaillard, 1998: 30; Pereira, 2008: 2), com conseqüente fraco retorno para os países de origem que “frequentemente os apoiaram na formação no exterior” (Pereira, 2008: 2; Guerrero, 2007: 6). Essa mobilidade de recursos humanos “implica uma perda de indivíduos qualificados que são essenciais para o funcionamento da economia de um país” (Crush & McDonald, 2000: 6), com implicações negativas no processo de desenvolvimento (económico, social, humano, cultural) do país de origem.

Durante a década de 1960 e 1970, as investigações em torno do fenómeno do *brain drain* centraram-se nos impactos negativos para os países de origem do não retorno dos seus quadros (Pereira, 2008), ou seja, na perda de capital humano (Becker, 1975 [1964]; Schultz, 1961) altamente qualificado que, por um motivo ou outro, optava por permanecer no exterior, nomeadamente, no país de acolhimento. Esses impactos negativos, analisados sobretudo sob o ponto de vista económico, estendiam-se aos países de acolhimento, no sentido em que, os quadros qualificados dificilmente encontravam enquadramento profissional nestes países, tendo, na maioria dos casos, de desempenhar funções fora da sua área de formação e, em muitos casos, em empregos precários (Guerrero, 2007: 7). Esse “desperdício” (*brain waist*) de mão-de-obra qualificada, tanto para os países de origem como para os países de acolhimento, levou, de algum modo, à continuidade das desigualdades entre os países desenvolvidos (que recebiam esses recursos humanos) assim como dos países em desenvolvimento (aumentando a sua situação deficitária quanto à posse desses mesmos recursos), na medida em que os segundos não viam o retorno do investimento realizado na formação dos seus quadros.

O envio de estudantes africanos para formação superior no estrangeiro durante a década de 1960 e 1970, nomeadamente para os países ocidentais (melhores universidades e centros de investigação, maior oferta educativa, bibliografia atualizada, tecnologia mais avançada) serviu de mecanismo para a migração de recursos humanos para fora do continente africano, posto que, a maioria dos estudantes não regressou aos seus países de origem, depois de concluída a formação. Para tal, contribuíram, entre outros aspetos, as disparidades económicas, sociais, políticas e culturais entre estes países de origem e os países de acolhimento, assim como outros fatores tais como a instabilidade política e a liberdade de expressão nos países de origem (OCDE, 2002: 4). De acordo com a UNESCO os estudantes universitários africanos são os que mais se movimentam no contexto global, sendo que, segundo estatísticas de 2007, um em cada 16 estudantes universitários africanos se encontrava fora do seu país (UNESCO, 2007: 6).

A partida de estudantes africanos para os países desenvolvidos não parou de crescer com o passar dos anos. Estima-se que entre 1960 e 1990 o fluxo de estudantes dos países em desenvolvimento para os países desenvolvidos tenha subido de 250.000 para 1.178.000 (Gaillard & Gaillard, 1998: 30) (ou seja mais de 400 por cento) e que desde 1990 e em cada ano subsequente tenha havido uma saída anual de 20.000 indivíduos qualificados do continente africano (UNESCO, 2007: 4).

A expansão e liberalização do capitalismo, depois das alterações políticas ocorridas a partir de 1989 com a queda do bloco socialista, intensificaram as migrações e movimentações de recursos humanos qualificados, sobretudo oriundos da ex-URSS com destino aos países desenvolvidos. Assim, “estudantes universitários, médicos, especialistas das tecnologias de informação, investigadores, dirigentes e quadros superiores de empresas e pessoas transferidas no interior das empresas” (OCDE, 2002: 2) circularam pelas várias regiões do mundo, em virtude da procura e da oferta disponíveis. Sendo o desempenho profissional o principal motivo das movimentações, “muitos destes migram de forma temporária, enquanto outros migram com a intenção de fixar-se de maneira permanente nos países de acolhimento” (OCDE, 2002: 2).

A intensificação do processo de globalização e a evolução tecnológica com a proliferação do acesso às novas tecnologias de informação (TIC), mudaram as condições e a forma de produzir e transmitir conhecimento, sendo atualmente possível fazê-lo à distância, sem que “automaticamente se considere o regresso definitivo do capital humano como a única

opção razoável” (Tejada, 2012: 70). Essa nova realidade permitiu também reorientar as formulações em torno da teoria da “fuga dos cérebros”, passando esta a centrar-se sobretudo nas vantagens da permanência do capital humano no exterior (Crush & McDonald, 2000; Patterson, 2007; Solimano, 2008; Gaillard & Gaillard, 1998), consolidando-se assim a ideia de que as migrações de quadros altamente qualificados podiam trazer vantagens para o país de origem (normalmente visto como o “perdedor” no que toca às migrações de mão-de-obra qualificada).

De acordo com Solimano, essa migração de recursos humanos tem assumido outro tipo de características a que o autor denominou de “*brain-circulation*”, na medida em que assistimos, cada vez mais, a múltiplos movimentos de ida e volta de indivíduos qualificados tais como “estudantes, profissionais, peritos em tecnologias de informação, empresários, trabalhadores culturais, e outros, que respondem às novas oportunidades que a globalização da economia mundial lhes oferecem em diferentes cidades e países” (Solimano, 2008: 3), proporcionando “*brain-gain*” (ganhos de conhecimento) para os países de origem. Os países de origem beneficiariam assim com a circulação dos seus quadros, usufruindo de um modo formal ou informal do capital humano e social (pela manutenção dessas redes) adquiridos nestes percursos de mobilidade. Estas diferentes formas de capital, se utilizadas eficientemente pelo país de origem representariam, de acordo com esta interpretação, uma mais-valia e, a longo prazo, ajudariam no processo de desenvolvimento do país de envio de estudantes, quadros, profissionais.

Neste processo, destaca-se o papel que as “diásporas científicas” ou “diásporas do conhecimento” (Tejada, 2012: 75) e as “redes de imigrantes empreendedores” poderiam desempenhar, na medida em que estabeleceriam contatos entre os migrantes e o país de origem (OCDE, 2002: 6). Essas redes ou diásporas consistem em comunidades que “agrupam os migrantes altamente qualificados, que adquirem conhecimentos, habilidades e experiências nos países de destino e que contribuem em certos casos, para a produção de conhecimento internacional” (Guerrero, 2007: 5). De acordo com Hollanders e Soete, estas diásporas científicas podem constituir “um ponto de partida para a formulação de políticas que permitam uma transferência mais eficaz das tecnologias e a difusão indireta do conhecimento” (Hollanders & Soete, 2010: 11), uma vez que as suas ligações têm impacto em vários setores da sociedade (económico, social, político, cultural, entre outros), contribuindo assim para o desenvolvimento dos respetivos países de origem. As diásporas científicas,

equiparadas às comunidades transnacionais (Tejada, 2012: 73; Peixoto, 2006: 15) seriam assim constituídas por indivíduos que vivem e atuam em vários países em simultâneo (país de origem e país de acolhimento).

As diásporas científicas, vistas assim como “agentes de desenvolvimento” (Guerrero, 2007; Peixoto, 2006) são uma noção que começou a consolidar-se na década de 1990, com a proliferação da sociedade do conhecimento. Essa ideia tem sido defendida pelas diversas organizações internacionais (OCDE, ONU, UNESCO, entre outras) como um mecanismo para impulsionar a participação dos quadros altamente qualificados, que se encontram no exterior, no processo de desenvolvimento dos seus países. No continente africano, várias têm sido as organizações de integração regional que têm incentivado os países emissores a apostarem nas suas diásporas como estratégia para inverter a “fuga dos cérebros”, transformando assim a sua permanência no exterior em vantagens (*brain gain*). É o caso da União Africana (UA), (Carta Africana da Juventude, artigo 21, alínea f.), da SADC (artigo 4, alínea f. do Protocolo da SADC sobre Ciência, Tecnologia e Inovação) e da organização Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD).

Destacamos aqui o papel do NEPAD que, na sua “Iniciativa para o Desenvolvimento de Recursos Humanos” inclui ideias para inverter a fuga dos cérebros transformando-a em “ganho de cérebros para África”, desenvolvendo para o efeito “estratégias para a utilização do conhecimento e das capacidades científicas e tecnológicas de africanos na diáspora” (NEPAD, 2001: 35). Sugerindo, entre outras ações: *i*) a criação de condições políticas, sociais e económicas de modo a atrair o investimento, contendo assim a fuga dos cérebros, *ii*) a criação de uma base de dados estatística para determinar a magnitude do problema, *iii*) proporcionar a colaboração entre o capital humano existente nos países de origem e os africanos na diáspora; e, por último, *iv*) a consolidação das redes científicas e técnicas para direcionar esses conhecimentos para os países africanos (NEPAD, 2001: 35).

Deste modo, compete a cada um dos países tirar proveito da circulação dos seus recursos humanos (Gaillard & Gaillard, 1998), bem como investir nas suas diásporas científicas, convidando-as a participarem - a partir de fora – em projetos concretos de desenvolvimento, tais como o ensino à distância (e-learning), ações de consultoria, entre outros, atenuando assim, as disparidades entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento.

No contexto de globalização, a migração de recursos humanos qualificados tende a registar valores de crescimento devido ao aumento da necessidade global de trabalhadores qualificados. Nessa “corrida” internacional, os países em desenvolvimento partem em desvantagem, não só porque apresentam um nível de desenvolvimento humano muito baixo, mas também porque veem os seus “cérebros” partirem para destinos que lhes proporcionem melhores condições de vida. Estimativas recentes (2009) mostram que 90% dos migrantes qualificados reside nos mais ricos países da OCDE (Docquier & Marfouk, 2005: 154) e que pelo menos um terço dos investigadores africanos vivem e trabalham no estrangeiro (Hollanders & Soete, 2010: 25). O desafio que estes países enfrentam é assim muito maior. Com o aumento da mobilidade internacional, de futuro “será mais difícil reter os profissionais qualificados nos países em desenvolvimento” (UNESCO, 2007: 7). No entanto, a globalização também eliminou fronteiras e, o incremento das tecnologias de informação e comunicação tem permitido a rápida circulação do conhecimento entre países desenvolvidos e em desenvolvimento.

4.2. Mobilidade Internacional de Quadros Angolanos

África tem sido, assim, o continente mais afetado pela migração de capital humano qualificado com destino aos países desenvolvidos (UNESCO, 2007, OCDE, 2002). De acordo com Docquier e Marfouk, cinco países africanos exibem taxas de migração qualificada superior a 50 por cento, nomeadamente, Cabo Verde (67,5%), Gâmbia (63,3%), Maurícias (56,2%), Seychelles (55,9%), e Serra Leoa (52,5%) (2005: 173). Países como o Gana (46,9%), Moçambique (45,1%), Quénia (38,4%), Uganda (35,6%), Somália (32,7%) são igualmente afetados pela migração de recursos humanos qualificados.

Comparando com outros países, cuja população ultrapassa os 5 milhões de habitantes, Angola com 33% de indivíduos formados a residir fora do país, é o sétimo país com a maior taxa de fuga de cérebros, sendo apenas ultrapassado pelo Haiti (83,6%), Gana (46,9%), Moçambique (45,1%), Quénia (38,4%) Laos (37,4%) e Uganda (35,6%), (Doquier e Marfouk, 2005: 176).

Angola registou o seu primeiro êxodo de recursos humanos qualificados no período a seguir à proclamação da independência. O início da guerra civil pouco depois da proclamação da independência intensificou essa migração de recursos humanos, nomeadamente para Portugal. Estima-se que cerca de 300.000 portugueses e angolanos tenham abandonado Angola com destino a Portugal (Mattoso, 1993: 85). Fazem parte desse grupo muitos

indivíduos, com competências técnicas médias e superiores, tais como médicos, engenheiros, professores, juristas, técnicos de laboratório, funcionários das repartições, públicas, entre outros. Essa “fuga de cérebros” afetou o funcionamento do novo Estado angolano e representou (como já vimos atrás) um retrocesso a todos os níveis: a economia paralisou, as escolas debateram-se com problemas de funcionamento, tendo inclusive as universidades encerrado, as instituições culturais praticamente paralisaram, o que levou Angola a recrutar profissionais no exterior para pelo menos conseguir dar resposta às situações mais críticas.

A política de bolsas de estudos implementada pelo governo angolano nos primeiros anos depois da independência, a que já aludimos, levou ao segundo êxodo de recursos humanos do país. Essa migração estudantil, nomeadamente de jovens, para fora do país não foi voluntária isto é, muitos desses bolseiros partiram porque o Estado angolano os enviou com o propósito de adquirirem formação e competências técnicas. A maioria dos que foram enviados neste primeiro momento, foram-no para os países socialistas e regressaram a Angola. Porém a instabilidade política, a falta de oportunidades profissionais, a debilidade das instituições angolanas levou-os a emigrarem novamente para outros países que ofereciam melhores condições. Aqueles que se encontravam nos países ocidentais optaram por não regressarem pelas mesmas razões. Assim, a opção do envio de estudantes para o exterior não correspondeu às expectativas inicialmente traçadas pelos próprios e os resultados não foram satisfatórios pois “60 por cento dos licenciados não regressaram ao país” (Ribeiro, 2000: 45).

O terceiro êxodo de recursos humanos deu-se na década de 1990. Embora não possamos caracterizar essa emigração como “fuga de cérebros” porque a maioria dos migrantes encontrava-se ainda em processo de formação, o fato é que a sua partida proporcionou a finalização da formação no país de acolhimento e o seu regresso a Angola depois de concluídos os estudos, nem sempre se concretizou. Essa partida para o exterior, maioritariamente de jovens, que procuravam melhores perspectivas de futuro, representou, uma vez mais, um impedimento ao processo de desenvolvimento de Angola.

Embora não haja dados estatísticos oficiais sobre o número exato de angolanos que deixaram Angola no período compreendido entre 1992 e 2002, muitos escolheram como destino Portugal, pelas razões já anteriormente apontadas. De acordo com dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), em 1999 encontravam-se a residir em Portugal 17.721 angolanos, número que aumentou para 20.468 em 2000, 22.736 em 2001 e 24.638 em 2002. Estes dados são baseados nas autorizações de residência concedidas, excluindo assim aqueles que pediram nacionalidade portuguesa.

Se no passado a maioria dos estudantes angolanos, formados no exterior, não regressavam depois de concluída a formação por considerarem que o país não oferecia condições, atualmente, verifica-se a situação inversa, isto é, um retorno dos cérebros (*reverse brain drain*). No caso de Portugal, a atual situação de crise económica neste país não tem concorrido para a sua fixação naquele país para exercício da atividade profissional, exceto se tiverem possibilidade de dar continuidade à sua formação (progredindo para a realização de mestrados e doutoramentos). De acordo com dados do INE-Portugal, o número de pedidos de autorização de residência por parte de cidadãos angolanos tem diminuído desde 2002, tendo passado de 2.288 para 1.126 em 2007 (INE-Portugal, 2008: 113). Dados do SEF apontam para um total de 21.563 angolanos residentes em Portugal em 2011, um número inferior ao registado no ano anterior (23.494), evidenciando assim um decréscimo de -8,22% (SEF, 2011: 18).

Por outro lado, a estabilidade política e o crescimento económico que Angola tem registado nos últimos anos, tem funcionado como um incentivo ao retorno ao país. Quando partiram, os estudantes criaram expectativas elevadas por sentirem tratar-se de uma oportunidade que lhes garantiria uma situação social e económica mais confortável. Aquando do seu regresso, na situação atual de Angola, têm melhores perspetivas profissionais, e veem com um novo otimismo a sua contribuição para o desenvolvimento do seu país.

No caso do Brasil, a “obrigatoriedade” de regressarem ao país depois de terminada a formação, leva os estudantes a regressarem a Angola depois de concluída a formação.

4.3. As Redes Sociais

As redes que se estabelecem, bem como os fenómenos que lhes estão relacionados, têm vindo a tornar-se objeto de análise em vários domínios científicos, como a matemática, a física, as ciências sociais, a engenharia, a medicina, entre outros, adquirindo, atualmente, “uma dimensão de abstração que aponta sucessivamente para um sistema, um estado, um processo ou, até, uma estratégia” (Ruivo, 2000: 30). Nas ciências sociais, a análise das redes assume um carácter interdisciplinar pois foca-se numa visão dinâmica das estruturas sociais em interação com uma série de fenómenos complementares.

O termo rede significa, deste modo, antes de mais, uma relação, uma ligação que, dependendo da área de análise, pode ser social (indivíduos), de parentesco, familiar, profissional, etc. A noção de rede inclui assim o conjunto de laços e relações, de diversos tipos e intensidades, que ligam um ator social a outros atores, bem como os eventuais laços

desses outros atores entre si (Almeida et. al., 1990: 198; Faust & Wasserman, 1994: 9). Moody e White defendem que uma rede é composta por “atores representados por nós e as relações entre estes, representados por linhas” (2003: 107). Posição que se aproxima da definição dada por Boissevain, para quem as redes sociais são “um conjunto disperso de pontos ligados entre si por linhas. Os pontos, obviamente, são pessoas, e as linhas constituem as relações sociais” (Boissevain, 1974: 24).

De acordo com Faust e Wasserman a análise centrada nas redes sociais inclui uma série de pressupostos:

- Os seus atores e as suas ações serem interdependentes (e não independentes ou autónomos);
- Os laços relacionais (ligações) entre os atores funcionarem como canais de transferência ou “fluxos” de recursos (tanto materiais como imateriais);
- O ambiente em rede fornecer oportunidades ou constrangimentos à ação individual;
- A sua estrutura (seja ela social, económica, política ou outra) define-se pela existência de padrões duradouros de relações entre os seus atores (Faust & Wasserman, 1994: 4).

As redes sociais têm as suas funções, que se delimitam em razão das intenções, das necessidades, dos recursos e das estratégias dos atores envolvidos. Desta forma, as interações e as transações que se realizam no seio de uma determinada rede social permitem construir, destituir, intensificar ou reconstruir outras redes. A análise das redes sociais inclui, assim, quer relações individuais quer relações inter-reticulares, ou seja, de redes sociais entre si. Autores têm-se debruçado sobre essas interações sociais e organizações em rede, com destaque para Barnes (1954), Bott (1955) Granovetter (1973), Burt (1992), Lin (2001).

Ao realizar uma investigação numa pequena comunidade piscatória de Bemmen, Noruega, Barnes (1954) identificou três campos de ação onde se estabelecem as relações entre indivíduos: territorial, industrial e um terceiro campo, que o autor concebe como uma “rede”, formada pelos laços de parentesco, amizade e conhecimento, sem fronteiras delimitadas e sem uma estrutura organizativa, caracterizado sobretudo pela circulação dos seus membros e pela contínua formação de novos laços (Barnes, 1954: 43).

Elizabeth Bott chama a atenção da comunidade científica para o conceito de redes sociais com o seu trabalho sobre a família e as redes de relações sociais. De acordo com a autora, a dinâmica da estrutura familiar depende não apenas do comportamento dos seus membros, mas também das relações que estes estabelecem com outros, ou seja “o ambiente social efetivo da família é a sua rede de parentes, amigos, vizinhos e instituições particulares” (Bott, 1971: 163).

No seu conhecido trabalho “A Força dos Laços Fracos” (*The Strength of Weak Ties*), Granovetter (1973) defende, que a rede egocêntrica de determinado indivíduo deve ser composta pelos laços de ordem direta (família e amigos), bem como por relações indiretas, isto é, os contatos dos seus contatos. O autor argumenta que os laços ligados ao ego (laços fortes) não são suficientes enquanto sistema informal de referências (para a obtenção de emprego) e chama, assim, a atenção para a papel dos “laços fracos”, isto é, as influências indiretas, exteriores ao círculo dos contatos diretos mais fortes (famílias e amigos), na construção do que designa por “pontes” (Granovetter, 1973: 1364) entre os diferentes grupos sociais possibilitando deste modo, aos indivíduos, o acesso à informação que a partida estaria vedada no círculo forte. Esses laços “detêm assim importância, não só na manipulação das redes pelo ego, mas também pelo fato de constituírem canais através dos quais ideias, influências ou informação socialmente distante do ego podem chegar a ele” (Granovetter, 1973: 1371), proporcionando maior riqueza e diversidade de informações. Os laços fracos apresentam-se assim mais eficazes do que os laços fortes pois permitem aos indivíduos abrirem-se para o exterior do seu meio social e acederem a outras informações e contatos.

Burt (1992) amplia as considerações de Granovetter sobre “laços fracos” assim como procura conceber um modelo em que salienta as vantagens das redes dos relacionamentos indiretos, nomeadamente, a diversidade de informação que estas proporcionam. A importância das redes advém, assim, não da sua densidade, uma vez que estas podem transmitir informação redundante, mas sim das oportunidades que proporcionam e dos contatos “não redundantes” que se estabelecem entre os diferentes grupos, podendo estes serem disponibilizados por intermediários, que o autor denominou de “buracos estruturais” (*structural holes*) (Burt, 1992: 65). De acordo com esta abordagem, os “buracos estruturais” facilitam a mobilidade individual uma vez que, as pessoas dos vários grupos circulam em diferentes fluxos de informação. Contudo, isso não significa que não estejam conscientes da existência umas das outras, quer apenas dizer que estão concentradas nas suas próprias atividades e por isso pouco atentas às atividades das pessoas que fazem parte de outros grupos

(Burt, 2001: 4). Desta forma, o individuo que possui relações com os diferentes grupos, tem acesso a mais informação, fortalecendo desse modo o seu capital social pois, “pessoas conectadas disfrutam de retornos mais elevados” (Burt, 2001: 3).

De acordo com Bourdieu, “a existência de uma rede de relações não é nem um dado natural nem mesmo um dado social” (Bourdieu, 1980: 2), mas antes o produto de estratégias de investimento orientadas para estabelecer ou reproduzir relações sociais que possam ser utilizáveis como fontes de acesso a outros benefícios. Por outro lado, há que ter em conta igualmente que as redes são estruturas organizadas e toda a sua dinâmica assenta na existência de regras (de cooperação, comunicação, adaptabilidade, decisão, etc.) e de atores (individuais e/ou coletivos) (Carrilho, 2008) e “ancoram-se em pertenças, sociabilidades e solidariedades diversificadas” (Ruivo, 2000: 31).

Carrilho defende que “uma rede torna-se real quando é definida por uma infra-estrutura (conexões técnicas) e uma <info-estrutura> (regras e normas) que favorecem as iniciativas dos atores para estabelecer relações específicas que podem mudar ao longo do tempo” (Carrilho, 2008: 83). Essas relações podem assumir diferentes posições hierárquicas na estrutura das redes, conforme a importância que cada um lhes atribui. Assim, numa posição primária fazem parte as relações de transação, de sentimento, de parentesco e de descendência, isto é, relações quotidianas a que todos os intervenientes, de uma maneira ou de outra, desenvolvem. Mas por motivos variados, essas relações por vezes assumem formas mais complexas, onde se englobam as relações de comunicação, de penetração de fronteiras, as relações instrumentais e as relações de autoridade e poder (Ruivo, 2000:32). Esta perspectiva é partilhada por Boissevain que, além de defender a existência de uma zona primária e de uma zona secundária composta pelos “amigos-dos-amigos”, propõe o alargamento para uma terceira, quarta, ou mais zonas, para cada pessoa (Boissevain, 1974: 24).

A dimensão que as redes alcançaram nos últimos anos, tornaram possível a sua expansão para outras áreas do conhecimento, bem como moldaram um novo tipo de sociedade, a “sociedade em rede” (Castells, 2005b: 19), centrada na utilização das novas tecnologias de informação (TIC), que, a pouco e pouco, vai dominando as outras formas de ser e de existir tornando-se assim a estrutura social dominante (Castells, 2005b: 19), uma vez que congregam o “essencial da riqueza, o conhecimento, o poder, a comunicação e a tecnologia que existe no mundo” (Castells, 2005b: 19).

A sociedade em rede, sociedade em que vivemos, é, deste modo, caracterizada pelos fluxos globais e pela capacidade de gerar “conhecimento e processar a informação de forma

eficiente” (Castells, 2005b: 21-22). Castells foca a sua análise nas TIC, consideradas pelo autor como a “coluna vertebral da sociedade em rede” (Castells, 2005a: 118), e na maneira como a sua massificação, expansão e penetrabilidade, nas múltiplas esferas da estrutura social, têm sido influenciadas e alteradas pela sua utilização, com destaque para os quotidianos sociais, individuais e coletivos. Deste modo, o autor define redes como “estruturas abertas que evoluem acrescentando ou removendo nós de acordo com os objetivos de performance para a rede” (Castells, 2005a: 20). “Estar em rede” apresenta-se assim atualmente como condição essencial para se ter acesso ao conhecimento e à informação, condições essenciais para o estabelecimento de relações sociais.

Este novo funcionamento social em rede, que se tem configurado em torno das tecnologias de informação, tem facilitado o processo de mobilidade estudantil, dada a sua capacidade de gerar conhecimento e processar a informação de forma eficiente indo ao encontro da ideia defendida por Castells (2005a, 2005b). Se por um lado esta tecnologia torna possível um melhor e mais rápido acesso à informação, por outro, torna mais acessível o conhecimento, bem como abre portas para ligações em rede, mantendo os estudantes atualizados em relação a pesquisas e descobertas recentes, informação fundamental sobretudo depois de regressarem ao país de origem, uma vez que, como é normal acontecer, a ligação ao mundo académico tende a perder-se com o tempo e a distância. A ligação em rede permite assim que os estudantes não se restrinjam às relações primárias (relações de transação, sentimento, parentesco e de descendência) e alarguem os seus contatos para relacionamentos indiretos ou, como defendeu Carrilho, para relações mais complexas, ou seja, aquilo que Burt denominou de contatos não redundantes.

4.4. As Redes como Fontes de Capital Social

A inserção em redes sociais permite aos indivíduos, que dela fazem parte integrante, a criação de um capital assente em “relações” sociais, isto é, capital social. A formação dessa forma de capital está assim dependente das redes sociais que os atores estabelecem entre si. Os dois conceitos são, pois, indissociáveis um do outro.

Bourdieu, um dos primeiros sociólogos a utilizar o conceito de capital social, define-o este como “o agregado de recursos efetivos ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo” (Bourdieu, 1980: 2). Este sociólogo realça ainda o fato do volume de capital social possuído depender não só da dimensão da rede de conexões que cada indivíduo pode efetivamente

mobilizar, mas igualmente do volume de capital (económico, cultural e simbólico) adquirido por cada uma das pessoas com quem está relacionado.

Enquanto Bourdieu centra a sua análise nas vantagens da participação em grupos sociais, ou seja, para cada indivíduo, o volume do capital social depende da dimensão da rede de conexões que consegue efetivamente mobilizar, assim como do volume de capital (económico, cultural e simbólico) que cada um dos elementos que constitui essa rede possui (Bourdieu, 1980: 2), Coleman concentra a sua análise no modo como o capital social se pode tornar num recurso “disponível nas redes de relações sociais, que os indivíduos podem utilizar para atingirem certos objetivos e interesses” (Coleman, 1988: S98). O autor apoia-se assim na teoria da ação racional, na qual “cada ator social tem controlo sobre certos recursos e interesses em determinadas estruturas sociais e acontecimentos” (Coleman, 1988: S98) e defende a sua importância na aquisição de capital humano. Para Coleman, o capital social define-se como uma “variedade de entidades com dois elementos em comum: constituem aspetos das estruturas sociais e facilitam determinadas ações dos atores – pessoas ou atores coletivos – no interior da estrutura” (Coleman, 1988: S98). Ao contrário de Burt (1992; 2001) que privilegia os laços fracos, Coleman enfatiza a densidade das relações, identifica alguns dos mecanismos através dos quais o capital social é gerado, com destaque para a o conceito de “fechamento”⁶⁹ (*very close*) (1988: S99), e destaca as relações baseadas na lealdade, na confiança e capazes de concretizar expectativas tais como recursos de capital úteis para os indivíduos (Coleman, 1988: S101). Neste contexto, tal como as outras formas de capital, o capital social é sempre produtivo, tornando assim possível alcançar certos fins que não seriam atingidos sem a sua intervenção (Coleman, 1988: S98).

Apesar dessas diferenças conceptuais entre os dois autores, tanto Bourdieu como Coleman sublinham a intangibilidade do capital social, em comparação com outras formas de capital pois,

“Enquanto o capital económico se encontra nas contas bancárias e o capital humano dentro das cabeças das pessoas, o capital social reside na estrutura das suas relações. Para possuir capital

⁶⁹ Por “fechamento” entende-se a existência, num certo grupo de pessoas, de laços suficientes para garantir a observância de normas (Coleman, 1988:S99).

social, um indivíduo precisa de se relacionar com outros, e são estes — não os próprios — a verdadeira fonte dos seus benefícios” (Portes, 2000:138).

Uma abordagem menos individualista do capital social surge com Robert Putnam que analisa a dimensão coletiva do capital social, pois “trabalhar em conjunto é mais fácil numa comunidade abençoada por um volume substancial de capital social (Putnam, 1993: 36). O autor define, assim, o capital social como “características de organizações sociais, como as redes, as normas e a confiança, que facilitam a ação e a cooperação com vista a um mútuo benefício” (Putnam, 1993: 35). Ou seja, o autor entende como capital social as características da vida social – redes relacionais, normas e valores, relações de confiança – que conferem aos seus participantes a capacidade de agirem em conjunto de forma mais eficaz para atingirem os seus objetivos, entendidos como um todo, sendo por isso, considerado um “bem público” (*public good*) (Putnam, 1993: 38); isto é, não se trata da propriedade privada daqueles que beneficiam do seu uso, mas sim do produto resultante de outras atividades sociais. Para o efeito, o autor realça a importância do envolvimento e da participação cívica dos cidadãos na vida social da sua comunidade. Também Nan Lin, afirma que o capital apreendido nas relações sociais pode ser visto como “um bem social (*social asset*) em virtude das conexões dos atores e do acesso aos recursos da rede ou grupo de que deles fazem parte” (Lin, 2001: 19).

Putnam reconhece ainda que, as vantagens das “virtudes cívicas”, tendo como fim o bem público não ofuscam as consequências negativas do capital social pois, tal como outro tipo de capital, este apresenta igualmente um lado menos positivo. O autor dá como exemplo o poder das associações privadas e o fato das normas e das redes que servem alguns grupos poderem obstruir outros (Putnam, 1993: 42). Por seu lado, Portes sintetiza as consequências negativas do capital social em quatro dimensões: “exclusão dos não membros, exigências excessivas a membros do grupo, restrições à liberdade individual e normas de nivelção descendente” (Portes, 2000: 146).

A relação entre redes sociais e o capital social é ainda defendida por Nan Lin na sua obra *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action* (2001), na qual define capital social como o investimento nas relações sociais com proveitos esperados no mercado” (2001: 19). Do ponto de vista deste autor, o mercado pode ser económico, político, de trabalho, ou a comunidade e o investimento nas relações é realizado por indivíduos que “se envolvem em

interações ou redes de modo a produzir lucro” (Lin, 2001: 19). Burt vê o capital social como os “amigos, colegas e contatos mais gerais através dos quais acedemos a oportunidades de utilização do próprio capital financeiro ou humano” (Burt, 1992: 58).

Recapitulando, o termo “redes” designa, genericamente, o conjunto de relações que são estabelecidas no seio de um dado grupo. Essas relações, que podem assumir diferentes características (sociais, profissionais, pessoais, etc.) proporcionam aos indivíduos o acesso à comunicação e a troca de informações, que se apresentam vantajosas no acesso a qualquer benefício. Essa rede de relações sociais constitui assim o capital social, que, como o próprio nome indica, designa uma fonte de recursos do qual se espera algum retorno. Deste modo, o lucro associado ao capital social são as relações e as interações sociais que se estabelecem entre os indivíduos e que proporcionam o acesso a informação privilegiada.

Pretendemos assim, analisar, que tipos de redes foram accionadas pelos estudantes durante todo o processo de formação superior no estrangeiro (partida, manutenção no exterior e posterior retorno). Na tomada de decisões que implicam mobilidade, acionam-se os mecanismos de entreaajuda, normalmente e se possível, os mecanismos de entreaajuda familiares. As sociabilidades existentes entre os grupos familiares são assim intensificadas, aprofundadas e alargadas, independentemente da distância e do tipo de apoio prestado.

Em relação a Angola, onde a mobilidade estudantil tem sido uma constante ao longo dos anos, a manutenção das redes sociais apresenta-se como uma condição essencial, para a construção de «trajetórias educativas únicas e, de algum modo, “individualizadas” e “seletivas”» (Faria, 2010: 2). As redes familiares assumem neste caso particular um papel de destaque uma vez que é a família, enquanto entidade, que assume todas as decisões e trata de todo o processo de preparação para a partida, manutenção no exterior e posterior retorno.

Por outro lado, a construção das redes revela-se fundamental no processo de desenvolvimento individual e coletivo, pois permitem a circulação não só da informação como também das pessoas. “Longe de consistirem em escolhas racionais tomadas em momentos-chave, essas decisões resultam de disposições práticas e de redes informais e afetivas que se vão sedimentando dia após dia” (Abrantes, 2003: 102).

Em países em que as possibilidades de escolha são limitadas, como é o caso de Angola, o recurso a “redes de pertença”, quer “familiares” quer de outros tipos⁷⁰, revela-se crucial nas decisões que envolvem mobilidades e investimentos económicos, sociais e até mesmo afetivos, importantes (Faria, 2010: 1). Neste contexto, a construção de redes sociais, sejam elas familiares, académicas, económicas ou de solidariedade, apresenta-se essencial para cada estudante deslocado do seu meio de origem, sendo também importante aquando do seu regresso.

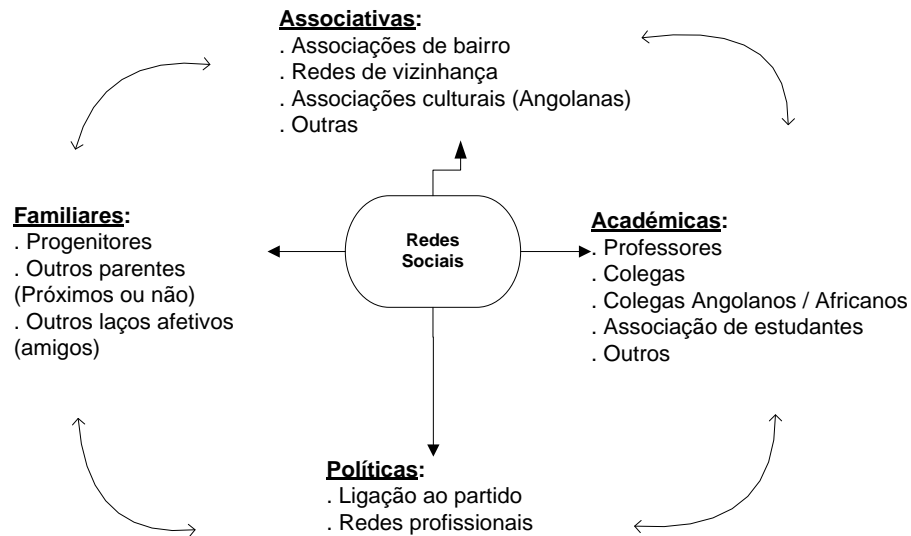
As redes familiares e os grupos de amigos são, assim, suportes indispensáveis para enfrentar os difíceis quotidianos (Abrantes, 2003: 13), porém, a rede de relações não se fica por aqui. Carlos Lopes, ao analisar a importância das redes no percurso dos estudantes que realizaram a sua formação no exterior, nomeadamente, os estudantes que frequentaram o mestrado e o doutoramento em Estudos Africanos no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa (ISCTE), demonstra que as redes políticas desempenharam um papel muito importante na mobilidade estudantil destes angolanos, particularmente no caso dos bolseiros do Estado angolano (Lopes, 2012), pois foi mediante o estabelecimento de “contatos políticos” que muitos estudantes conseguiram uma bolsa de estudo para se formar fora do país.

Por outro lado, há que ter também em conta a rede de relacionamentos que se forma no seio da comunidade escolar, ou seja, os contatos e informações trocadas com os colegas da faculdade e com a rede de relacionamentos desses colegas, indo ao encontro da ideia defendida por Boissevain (1974), que realça a importância do alargamento dos contactos para outros níveis ou como zonas. As redes académicas interpares apresentam-se assim, de igual modo, importantes em todo esse processo. Embora possa ser classificada dentro da definição de “laços fracos”, ou contatos não redundantes essas redes assumem igualmente importância, porque proporcionam aos estudantes deslocados um maior contato com a sociedade de acolhimento e, em muitos casos, uma maior proximidade com o país de origem (associações de estudantes africanos). Essa proximidade, mantida sobretudo através das ligações a associações de bairro, e a redes de vizinhança, que ajuda a atenuar as “saudades”

⁷⁰ De acordo com Grassi, existem diferentes tipos de redes sociais: “redes de apoio internas e externas à sua esfera de relacionamento, redes e mercados de trabalho, confiança e solidariedade, ação coletiva e cooperação, informação e comunicação, coesão e inclusão social, sociabilidade e práticas culturais, autoridade, *empowerment* e ação política (Grassi, 2009: 94).

desempenharam, de igual modo, um papel fundamental na integração sociedade de acolhimento.

Figura 4.1. Redes sociais ativadas pelos estudantes angolanos



Fonte: Elaborado pela autora

Após o regresso ao país de origem, no caso presente a Angola, outras redes sociais são estabelecidas, mas a importância da rede familiar mantém-se. É a família, mais uma vez, que acolhe os estudantes regressados, bem como é a família que estabelece contatos para a sua inserção no mercado de trabalho, construindo-se a partir daí, outras redes sociais. Por outro lado, os estudantes tentam tirar vantagem da sua permanência fora do país criando redes de conhecimento (*brain gain*) que poderá ser utilizado na sua contribuição para o desenvolvimento do seu país. Essas redes levam a uma maior circulação internacional (*brain circulation*), sendo os ganhos de conhecimento benéficos para Angola. Assim, ao manterem-se ligados às redes que constituíram durante a sua permanência no país de acolhimento, os estudantes continuam a ter acesso a uma informação atualizada sobre novas investigações e avanços científicos, conhecimentos que podem posteriormente aplicar no seu quotidiano profissional, representando essa ligação uma mais-valia não só na trajetória individual do próprio, como de outros atores que, incluídos em redes mais amplas, no interior do espaço nacional contribuirão para o desenvolvimento do país.

4.5. As Redes Familiares e a sua Importância no Processo de Mobilidade Estudantil

De acordo com Dozon (1998: 261) é preciso conhecer as instituições familiares para se compreenderem as sociedades africanas. A compreensão do conceito de família e das suas dinâmicas de funcionamento, bem como a sua importância no contexto africano, apresenta-se primordial na presente investigação pois, normalmente é a família que define e orienta a aplicação dos recursos económicos e sociais, assim como, é no seu seio que se desenvolvem redes de solidariedade, essenciais em todo o processo de mobilidade estudantil.

Goode (1970: 17) afirma que a família é uma base social inclusiva, pois o desempenho de um papel que é aprendido na família torna-se no modelo ou no protótipo do desempenho dos papéis exigidos nos outros segmentos da sociedade. Giddens (2001: 175) define família como um grupo de pessoas unidas diretamente por laços de parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças.

Investigações que têm sido desenvolvidas em torno deste conceito têm utilizado o conceito de “agregado familiar” ou “grupo doméstico” (*household, ménage*) como sinónimo de família, o que tem levado autores (Laslett, 1972; Yanagisako, 1979; Creighton & Omari, 1995; Smith & Wallerstein, 1992; Roberts, 1994) a realçar a importância da distinção entre o conceito de família e o conceito de agregado familiar.

Bender (citado por Yanagisako, 1979: 162) defende que os conceitos de família e de agregado familiar são logicamente distintos e empiricamente diferentes, uma vez que a família deve ser definida em termos das relações de parentesco, ao passo que o agregado familiar deve ser definido em termos de co-residência. Este autor define agregado familiar como um conjunto de indivíduos que partilham não só um espaço como um conjunto de atividades, tais como o abastecimento alimentar, a reprodução sexual e o cuidado dos filhos.

Para Brycesson o agregado familiar é mais do que a simples residência comum partilhada pelos seus membros. Existem dinâmicas internas e externas que afetam o agregado familiar. Deste modo, a autora define agregado familiar da seguinte forma:

Um agregado familiar refere-se a uma identidade coletiva formada por um grupo de indivíduos unidos pelo acesso comum a recursos e partilhando uma ou mais das seguintes características: um orçamento comum resultante de uma menor ou maior partilha de rendimentos, uma cozinha comum e/ou residência comum (Brycesson, 1995: 39).

Segalen afirma que família é um termo polissêmico que designa tanto os indivíduos ligados por laços de sangue e de aliança como a instituição que rege esses laços e introduz o termo *grupo doméstico* que significa simultaneamente grupo de residência e de consumo (Segalen, 1999: 20).

O conceito de agregado familiar é discutido relativamente ao contexto africano, através de um estudo realizado por Le Bris (1987) em algumas cidades africanas. Segundo a autora, a família africana não coincide necessariamente com a unidade de residência pois, em muitos casos, os grupos familiares dispersam-se em vários bairros diferentes. Propõe então a utilização do termo “sistema residencial”, que definem como um “conjunto articulado de unidades de habitação entre as quais existe mobilidade interna” (Le Bris et. al., 1987: 258). Na sua perspetiva, a família africana pode ser definida em três categorias: a família elementar, a família alargada e a família extensa.

A família elementar ou nuclear pode ser simples, se for monogâmica, ou composta, se for poligâmica. É constituída por um homem, a sua mulher e os seus filhos. A família alargada é constituída por várias famílias elementares reunidas por laços de parentesco com antepassados em comum, mas vivendo cada um na sua habitação e do seu rendimento. Este é o tipo de família mais comum nas cidades. A família extensa engloba um conjunto de famílias ligadas por uma ascendência comum mais longínqua (Le Bris et. al., 1987: 255).

Devido à influência de culturas exteriores (língua, hábitos culturais, educação formal), tem-se verificado, sobretudo nos meios urbanos africanos, uma redução da família alargada e da família extensa e um predomínio da família nuclear (Smith & Wallerstein, 1992: 4) o que tem conduzido a uma reinterpretação e adaptação dos padrões culturais.

A família africana continua a ser o núcleo central onde todas as decisões são tomadas e onde são delineadas as estratégias, não só por respeito à tradição, mas também como suporte das condições adversas que enfrentam no meio urbano. Mesmo articulando a tradição e a modernidade, as cargas impostas por diversos sectores da sociedade (económicos, sociais, políticos ou outros), a responsabilidade e função da família parecem ter aumentado em vez de regredir (Rodrigues, 2006: 191). É a família que funciona como apoio aos seus membros quando surgem situações imprevistas (por exemplo, desastres naturais) ou situações impostas (por exemplo, situações de pobreza decorrente da aplicação de programas de ajustamento

estrutural). A família desempenha, com efeito, um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica mas social, quer dizer, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais (Bourdieu, 1997: 97-98).

A família e a escola surgem assim como duas instituições cúmplices no processo de reprodução social e de transmissão de capital. Se por um lado a família continua a ser um dos “lugares de acumulação, de conservação e de reprodução de diferentes espécies de capital” (Bourdieu, 1997: 98) e elabora estratégias de mobilidade social, a escola é uma das instituições responsáveis pela transmissão do capital cultural contribuindo assim para a manutenção da estrutura social (Bourdieu & Passeron, s.d).

As transformações políticas, económicas e sociais, marcadas pelos diferentes contextos históricos referidos, também influenciaram a estrutura da família angolana que teve que se adaptar a cada um dos contextos, bem como elaborar estratégias para dar resposta às suas necessidades. É a família que, a partir de determinado momento tem que assumir a responsabilidade da formação dos seus descendentes, enviando-os para o estrangeiro. Essa deslocação que, como vimos, teve também como fator determinante a procura de segurança, levou-a a elaborar estratégias, sobretudo económicas, para conseguir manter os seus descendentes fora do país. Por outro lado, a família elaborou, igualmente, estratégias de mobilidade social possibilitadas pelo acesso à educação formal, “vista como a única forma de acesso à cultura e a todos os níveis do conhecimento” (Bourdieu & Passeron, 1964: 35).

A família estabelece assim uma rede de relações sociais, culturais e económicas de modo a conseguir ultrapassar todos os obstáculos e alcançar os objetivos traçados, onde se inclui a mobilidade social (e no caso presente espacial) dos seus descendentes. Se por um lado há a expectativa de enquadramento em posições-chave da economia, que possibilite uma melhoria das condições de vida e acesso a bens e serviços até aí fora do seu alcance, por outro, coloca-se igualmente a hipótese dos estudantes regressados ajudarem economicamente com o envio dos outros familiares para o exterior, nomeadamente, os irmãos mais novos, verificando-se assim uma reprodução do capital escolar, bem como uma transmissão do capital cultural. Verifica-se assim uma continuidade das redes de relações familiares, bem como o estreitamento das relações entre os seus membros. Como entidade, a família vai-se adaptando às novas situações e os laços vão-se estreitando (ou afrouxando), mas a sua fluidez não desaparece, antes pelo contrário. Em resumo: são as redes familiares que tornam

atualmente possível, todo o processo de mobilidade estudantil quer seja na preparação da partida, na manutenção no exterior, quer seja no regresso a Angola depois de concluída a formação. Constituindo o laço mais forte em todo esse processo, a família funciona como a base através da qual as suas ramificações proporcionam outros contatos que se apresentam como primordiais em todo esse processo.

4.6. A Educação como Meio de Formação das Elites Angolanas

O termo “elite” remete-nos para uma minoria que ocupa posições hierarquicamente próximas do topo da estrutura social e que exerce algum domínio sobre os outros grupos sociais que ocupam posições inferiores. Caeiro (1997: 192) define a situação de pertença à elite como a “detenção do poder por um grupo minoritário que provoca a dominação da maioria, ou se quisermos, das massas”. Na sua obra *Quem Governa*, António Marques Bessa defende que a principal característica das elites é a “atribuição do uso do poder a uma minoria” (Bessa, 1993: 16). Por seu lado, Lorena Monteiro afirma que, o termo elite se “refere, de forma geral, e um tanto imprecisa, àqueles indivíduos pertencentes aos grupos melhores situados na estrutura social como um todo” (Monteiro, 2009: 25). Esses grupos, dada a sua posição privilegiada, exercem influência em diversas áreas (política, económica, cultural, religiosa, militar). Porém, independentemente da área de ação, uma condição sobressai na caracterização das elites: a posse de capital escolar. É pois da capacidade de conversão desse capital escolar noutras formas de capital (social, económico, político, simbólico) que o indivíduo vai exercendo poder, progredindo no interior do grupo até atingir um lugar de topo que o diferencia do resto do grupo, ou, como refere Fonseca, usam as suas qualidades e aptidões especiais para legitimarem o seu poder (Fonseca, 2003: 45).

Embora apenas a partir da década de 40 e 50 do século XX se possa falar de uma “consciencialização das elites lusófonas como um grupo social” (Venâncio, 1992: 12), a sua formação, e constituição, deveu-se sobretudo a “fatores exógenos viabilizados pelo colonialismo” (Venâncio, 1992: 10). Os primeiros tempos da colonização portuguesa ficaram marcados por uma intensa interação entre europeus e africanos, que permitiu associar a cultura africana e a cultura europeia, dando assim origem a uma sociedade “miscigenada biológica e culturalmente” (Mateus, 1999: 44) e portadora de “valores induzidos pelo encontro simbiótico da cultura da comunidade étnica de origem com a ocidental portuguesa” (Andrade, 1998: 23). Essa nova sociedade em ascensão, com “caraterísticas mais africanas do

que europeias” (Dias, 1984: 3) evidenciou-se pela adoção de hábitos europeus que foram além do simples estilo de vida (nomes cristãos, vestuário, celebrações, entre outras), destacando-se:

Substituição da propriedade coletiva de terras e bens móveis por propriedade individual e a transmissão dos bens por testamento de pais para filho, segundo o modelo português, em vez da sua redistribuição pelos parentes. (Dias, 1984: 4).

A intensificação da política colonial portuguesa, na segunda metade do século XIX irá interromper esse processo de miscigenação e socialização até aí registado (António, 1968; Mateus, 1999). A política colonial portuguesa apoiada nas teorias do darwinismo social conduziu a um processo de decadência da sociedade africana que se irá prolongar até ao fim do regime político colonial, em 1975. A política de superioridade da raça branca e da prevalência dos naturais da metrópole irá afastar a população não branca do acesso a qualquer lugar de destaque da posição social. Uma pequena minoria de indivíduos, negros ou mestiços, que teve acesso à educação superior, não pertencendo às elites angolanas de então, empreendeu formas de luta pela igualdade de direitos entre africanos e europeus. A formação superior, ainda que realizada na metrópole e sujeita ao mais variado tipo de controlo por parte do regime (PIDE), permitiu o contato destes estudantes com outros estudantes africanos, provenientes de outras colónias (Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde), bem como o conhecimento de outras organizações da sociedade portuguesa. Por outro lado, a vida académica proporcionou um acesso a meios de informação variados que contribuíram para a sua consciencialização política de reivindicação de direitos individuais e coletivos. Serão portanto esses intelectuais que assumirão a liderança dos movimentos independentistas, e posteriormente, a governação do país depois da independência. Por serem detentores de um capital escolar e cultural que os diferenciava da maioria da população, ser-lhes-á atribuída a designação de “elites”.

A partir de 1975 a composição e formação das elites angolanas assume novos contornos, e constitui-se pela “combinação de um modelo antigo de dominação com a arbitragem pessoal e normas tradicionais” (Ellis & Fauré, 2000: 161), isto é, a constituição das elites passa a estar associada à pertença à classe política. Assim, o “forte sentido hierárquico, nomeadamente dos mais velhos sobre os mais novos, independentemente das qualificações, a visão de ilegitimidade das instituições modernas/ocidentais pela falta de enculturação continuada durante várias gerações, o patrimonialismo, a parcialidade étnica e o nepotismo” (Graça,

2005: 195) caracterizam as elites angolanas que se formaram depois da independência. Durante esse período assistimos assim a uma continuidade dos comportamentos de dominação exibidos anteriormente pelo poder colonial, conduzindo assim a uma conotação negativa das elites angolanas, assumindo por isso a sua contextualização uma importância primordial. A pertença às elites passou assim a estar associada à aquisição de poder político e económico proporcionado pelas redes geradas no interior de um determinado regime político, não havendo espaço, ou abertura, para a entrada de novos elementos, que não tivessem ligação ao partido.

Em relação à presente investigação, as elites assumem uma dimensão intelectual, cultural e social. Pretendemos assim saber se os entrevistados, por pertencerem a um grupo minoritário de angolanos que realizou a formação superior, com a mais-valia de a terem realizado no exterior, se sentem como parte integrante das elites do seu país, uma vez que constituem um grupo minoritário socialmente e simbolicamente distinto. Podemos estar em presença de uma nova elite cultural que, à semelhança daqueles que tiveram acesso à educação e formação superior no início do século XX, trazem de fora novas ideias, assentes nos pilares da democracia, na igualdade de oportunidades, na melhoria das condições sociais, ou seja, ambicionam um maior equilíbrio social. No entanto, a pertença às elites ou a possibilidade de vir a fazer parte desta um dia, ainda que analisada numa perspectiva cultural, intelectual ou social deve ser cuidadosa pois a conotação negativa atribuída a esse conceito quando associado ao contexto angolano pode levar a generalizações que não correspondem à realidade. Daí a necessidade de definir cuidadosamente este conceito e delimitar o seu campo de análise. Na presente investigação, importa sobretudo conhecer a representação dos entrevistados face à sua situação específica, bem como as suas expectativas quanto à sua intervenção no processo de mudança deste país.

CAPITULO V- METODOLOGIA

Inserida no campo das ciências sociais e abarcando um campo de análise pluridisciplinar, este trabalho de investigação está assente no método científico. Houve uma preocupação de conjugar a teoria e a sua aplicação prática com a realização do trabalho de campo, sendo que, a teoria coordenou todo o trabalho de campo. No entanto, não nos podemos esquecer, que o próprio trabalho de campo é condicionado pelo meio social e pelo objeto que estamos a analisar.

A grande questão metodológica que se coloca é “o que verificar e como verificar” (Mills, 1982: 125). O que verificar leva-nos a um debate teórico sobre os conceitos que queremos analisar e operacionalizá-los, de modo a construirmos o nosso modelo de análise e colocarmos a hipótese de análise. Como verificar está relacionada com a aplicação prática dos conceitos previamente analisados, isto é, as técnicas que vamos utilizar para validarmos a nossa hipótese e respondermos às questões previamente colocadas. Deste modo, só conjugando e relacionando a teoria e a prática (trabalho de terreno) conseguimos construir o nosso objeto de estudo. É precisamente o que pretendemos abordar no presente capítulo, as escolhas metodológicas adotadas e que tornaram possível a concretização empírica do objeto de estudo.

5.1. A Metodologia e os Métodos

Inserida no campo das ciências sociais, a presente investigação debruça-se sobre uma realidade social específica, com todos os constrangimentos que lhe são inerentes. Apesar da enorme “expansão disciplinar e institucional que as ciências sociais têm alcançado nas últimas décadas” (Carrara, 1998: 39), o fato é que estas estão sujeitas a condicionalismos de ordem cultural e histórica uma vez que, contrariamente ao que acontece com as ciências naturais, naquelas ciências as leis não são universais sendo o indivíduo condicionado pela sua história (Mills, 1982), o meio em que vive, os hábitos e costumes, a educação e a cultura tradicional dos seus antepassados. A pesquisa não é mais do que a descoberta de novos conhecimentos sobre nós próprios ou sobre o mundo em que vivemos, é uma construção da ciência, em que nada é absoluto em que tudo pode ser sempre modificado ou substituído uma vez que, “ao contrário da ciência aristotélica, a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata” (Santos, 1987: 12).

A construção da ciência é assim uma tarefa diária em constante atualização, dependente de inúmeros fatores, muitas das vezes externos ao nosso campo de ação. Na construção do conhecimento e do modelo de análise impera sobretudo a “imaginação sociológica” (Mills, 1982) de cada investigador, a sua habilidade para passar de uma perspectiva para outra ou mesmo para construir novas perspectivas, pois,

cada ciência, à medida que progride, tende a modificar o objeto da sua pesquisa para o adotar aos seus próprios meios de conceção e de expressão, alterando conseqüentemente o nível de conhecimento científico anterior (Carvalho, 2002: 20).

A construção do objeto de estudo e a realização do trabalho de campo implicam um rigor científico e o cumprimento de regras, uma vez que a “ciência consiste na utilização de métodos científicos sistemáticos de investigação empírica, na análise de dados, no pensamento teórico e na avaliação lógica de argumentos para desenvolver um corpo de conhecimentos acerca de um objeto” (Giddens, 2001: 642). Deste modo, tendo em conta, a evidente imbricação entre formação superior realizada no estrangeiro, os processos de mobilidade estudantil e o impacto dessa formação nas trajetórias de vida de cada um dos entrevistados, a perspectiva metodológica de análise apoia-se essencialmente no olhar holístico em torno de toda essa dinâmica que se desenrola desde a preparação do estudante para a partida, à permanência no exterior e ao posterior retorno a Angola após concluída a formação

superior. Deste modo, imperou ao longo de toda a investigação, a visão holística da realidade envolvente uma vez que a ciência social visa “compreender o todo que permite interpretar as partes, o geral que dá sentido aos particulares” (Caria 1997:130), o macro e o coletivo que individualizam o micro e o individual. As partes apenas podem ser entendidas se entendermos o todo e não apenas pela simples aparência imediata do meio envolvente. Por outro lado, a evolução do trabalho de campo conduziu-nos alterações que não estavam inicialmente previstas e como tal, tornou-se necessário passarmos do:

particular para o geral, descobrindo, no interior do termo observado, as formas sociais específicas, regras sociais, mecanismos sociais, lógicas de ação, lógicas sociais, processos recorrentes que seriam suscetíveis de estar presentes numa multitude de contextos similares (Bertaux, 1997:11).

A interação entre o macro e o micro, entre o geral e o particular foi uma constante durante o decorrer de toda a investigação. Essa interação permitiu-nos compreender certos aspetos que não estavam inicialmente previstos. Para o efeito, e para responder às questões inicialmente colocadas, bem como a outras que foram surgindo no decurso da investigação, e de modo a construirmos o nosso modelo de análise socorremo-nos de métodos e técnicas de investigação, que foram cuidadosamente selecionados para lhes dar resposta. De fato, a escolha e uso da metodologia apresenta-se como uma questão chave no processo de pesquisa (Freire, 2004: 20) e como tal, esta deve ser bem planeada de modo a que os objetivos, inicialmente traçados, sejam alcançados. Tendo em conta o objetivo do trabalho e os meios disponíveis, foram utilizados essencialmente métodos de natureza qualitativa, uma vez que estes permitem

Que a investigação possa recolher e refletir sobretudo aspetos enraizados, menos imediatos, dos hábitos dos sujeitos, grupos ou comunidades em análise e, simultaneamente, possa sustentar, de modo fundamentado na observação, a respetiva inferência ou interpretação dos seus hábitos (Espírito Santo, 2010: 25).

Os métodos qualitativos permitem-nos, igualmente, descrever, compreender e interpretar o meio envolvente real, em oposição aos métodos quantitativos, onde predomina a quantidade. De acordo com Altheide “o objetivo da pesquisa qualitativa é o de entender o

processo e o carácter da vida social” (Altheide, 1996: 42), o que implica que o objeto de pesquisa sejam as pessoas e o seu meio social, nas mais diversas manifestações. Por seu lado, Paula Espírito Santo defende que “ por métodos qualitativos também se entende, em sentido diferenciado, a aplicação de procedimentos estatísticos de natureza qualitativa adequados ao tratamento de variáveis (Espírito Santo, 2010: 25).

O fato de o investigador estar em contacto direto com a realidade social contribui para um maior suporte da pesquisa qualitativa. Porém, pode igualmente representar uma desvantagem na medida em que o investigador não se pode reger pelos “conceitos formados fora da ciência e em função das necessidades que nada têm de científico” (Durkheim, 1991:55). No entanto, a construção do método científico requer a predisposição para a utilização de novas metodologias conforme as circunstâncias, isto é, não existe uma metodologia que seja sempre válida pois “inclusive as mais óbvias, têm limitações” (Feyerabend, 1979: 30). Assim, optámos por não sermos rígidos, mas sim rigorosos, em relação às opções metodológicas, mantendo-nos sempre abertos a novas escolhas, se a situação a ela nos conduzisse.

A utilização desses métodos qualitativos prendeu-se sobretudo com a necessidade de entender em profundidade o fenómeno analisado. A sua abrangência permitiu-nos igualmente recolher informações diversificadas tais como: *i*) o papel da família em todo esse processo, que não termina quando concluem a formação superior pois, no regresso a Angola é novamente a família que exerce um papel de destaque; *ii*) as dificuldades de adaptação depois do regresso e o contributo dessa formação no exterior na trajetória de vida dos entrevistados, assim como *iii*) o seu papel enquanto agentes do desenvolvimento do próprio país.

5.2. As Técnicas de Investigação

O levantamento de dados e recolha de informação diretamente relacionada com o objeto de estudo ocupou a primeira parte da presente investigação, e consistiu num primeiro momento na pesquisa bibliográfica e análise documental que constituem a parte teórica (delimitação dos conceitos) e de enquadramento contextual uma vez que “todo o trabalho de investigação se insere num *continuum* e pode ser situado dentro de, ou em relação a, correntes de pensamento que o precedem e influenciam” (Campenhoudt & Quivy, 2003: 50). A pesquisa bibliográfica permitiu, de igual modo, traçar os objetivos da investigação, bem como a elaboração do guião

das entrevistas. Seguiu-se a observação direta do fenómeno em articulação com a realização das entrevistas, durante as quais o contacto com as pessoas permitiu a recolha dos dados aqui apresentados.

De modo a validarmos a nossa análise, dado tratar-se de uma investigação de tipo qualitativo, logo, que não permite generalizações (Espírito Santo, 2010: 32; Pires, 1997: 124), optámos pela utilização da técnica da entrevista (semi-diretiva) pois esta permite alargar ou retificar o campo de investigação (Campenhoudt & Quivy, 2003: 69), proporciona uma maior flexibilidade na relação entrevistado-entrevistador, bem como compreender o que cada entrevistado pensa ou acredita sobre determinado assunto. Através desta técnica o entrevistador “faz sempre certas perguntas principais mas é livre de alterar a sua sequência ou introduzir novas questões em busca de mais informação” (Moreira, 1994: 133), o que nos permitiu ir ajustando as questões de acordo com as respostas dos entrevistados, bem como formular outras, consoante as informações transmitidas. A versatilidade desta técnica permitiu-nos, igualmente, recolher a informação que pretendíamos, privilegiando a sua qualidade, sem termos a pretensão de generalizar extensivamente a outros grupos ou comunidades.

A utilização da técnica da entrevista implica ainda comunicação e interação humana uma vez que o entrevistador encontra-se em “posição de observar não só o que diz o respondente, mas também como ele não diz” (Seltiz et. al. 1965: 282). Por outro lado, o entrevistador pode sempre formular as questões de uma outra maneira de modo a que estas sejam perceptíveis para o entrevistado.

No decorrer das entrevistas efetuadas tentámos maximizar as vantagens que esta técnica oferece, nomeadamente “o estabelecimento de uma relação de confiança: neutralidade e controlo dos juízos de valor, confidencialidade, clareza de ideias para as poder transmitir e devolução dos resultados” (Guerra, 2006: 22). Porém, também foi preciso ultrapassar limitações como o tempo de duração de algumas entrevistas.

A permanência no terreno permitiu-nos igualmente utilizar as técnicas de observação, que se revelaram uma mais-valia para a presente análise, uma vez que nos possibilitaram verificar aspetos não aprofundados no decorrer das entrevistas. Esta técnica permite ao investigador ter um contacto mais direto com a realidade e pode ser definida como “um olhar sobre uma situação sem que esta seja modificada” (Giglione & Matalon, 1992: 8). De acordo

com Sierra Bravo “em toda a observação social se podem distinguir três elementos: a realidade a observar, o instrumento de observação e o ato de observação” (Sierra Bravo, 1997:351). Assim sendo, centralizamos a “nossa observação” ao nível da observação direta, revelando-se esta técnica pertinente para a verificação das hipóteses elaboradas para a construção do objeto de estudo.

Para o tratamento e interpretação da informação recolhida elegemos a técnica da análise de conteúdo dada a sua adequação à análise dos conteúdos das entrevistas, utilizando para o efeito:

procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin 2004 [1977]: 37)

A utilização desta técnica permitiu-nos, deste modo, confrontar o quadro teórico previamente elaborado antes da partida para o terreno com o material empírico aí recolhido, respeitando sempre a heterogeneidade do objeto de estudo. Para o efeito, toda a informação foi alvo de tratamento através de uma análise categorial e semântica em que o tema foi a unidade de registo mais relevante (unidade de conteúdo mínima), que nos permitiu constituir o *corpus* de pesquisa e organizá-lo de acordo com os critérios de exaustividade, homogeneidade, exclusividade, objetividade e pertinência. Tendo em conta a diversidade do material recolhido procedemos igualmente à categorização por “milhas” (Bardin, 2004 [1977]) uma vez que as categorias foram emergindo ao longo do processo de tratamento da informação, à medida que a investigação avançava, sendo posteriormente organizadas.

De salientar também que o uso da técnica de análise de conteúdo no presente estudo insere-se numa matriz sociológica e não num formato de natureza textual e linguística, incidindo numa análise de vertente qualitativa e inferencial de modo a ultrapassarmos uma abordagem meramente descritiva. Isto é, ao longo de toda a investigação relemos várias vezes o material de análise e desconfiámos das evidências com que nos deparámos, o que nos levou a querer saber mais sobre o significado da mensagem, estabelecendo sempre uma ponte entre a descrição e a interpretação.

A análise de conteúdo permitiu organizar e classificar a informação segundo quatro categorias: designação e idade, atitude em relação ao futuro de Angola, valor atribuído ao capital escolar e representações do passado, presente e futuro de Angola. Para cada uma das categorias, identificamos ainda os indicadores que de certa forma caracterizam cada um dos grupos de entrevistados. Assim, para a categoria “designação e idade” utilizamos como indicador o intervalo de idade dos entrevistados e, para cada um dos grupos entrevistados atribuímos uma designação (“mais velhos” para os entrevistados com idades compreendidas entre 45 e 65 anos, “jovens” para os entrevistados com idades compreendidas entre os 25 e os 45 anos e “muito jovens” para aqueles com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos). À medida que a investigação avançava outras informações permitiram reforçar essa primeira categoria, nomeadamente as condições que cada um dos grupos vivenciou e que permitiram o seu acesso à educação superior (bolseiros ou não bolseiros do Estado angolano). Para a categoria “atitude em relação ao futuro de Angola” utilizamos os seguintes indicadores: otimista (contido), pessimista e otimista (eufórico), que influenciaram de igual modo a categorização das “representações do passado, presente e futuro de Angola” bem como a “valorização do capital escolar”.

A pertinência da utilização de cada uma destas técnicas, bem como a sua articulação está relacionada, não só com o tipo de informação que se pretendia obter, mas igualmente com o desenvolvimento de novas perspetivas. Deste modo, a ligação entre os dados empíricos recolhidos no terreno e os conceitos previamente definidos permitiu alargar o campo de análise, assim como superar algumas limitações. Por outro lado, foi necessário proceder a ajustamentos e reformulações e ainda especificar determinados conceitos para que o trabalho de investigação se apresentasse mais eficaz.

Desta forma, a mobilidade de estudantes angolanos é aqui analisada em articulação com aspetos de várias ordens que a configuram, sendo que a mesma apenas se tornou possível com a conjugação, e articulação, de informações de âmbitos diversificados.

A escolha de dois destinos concretos, nomeadamente, Portugal e Brasil, foi planeada. Portugal, além de ser um país com um passado recente ligado a Angola, falar a mesma língua parecia ser uma escolha, à partida, óbvia. Mas outros fatores ditaram a sua escolha, nomeadamente, estar contemplado no projeto de investigação em que a investigadora estava inserida e do qual já fizemos referência.

Em relação ao Brasil, a introdução deste país como país de receção de estudantes angolanos foi, à semelhança de Portugal, a ligação histórica e a partilha linguística. O Brasil encaixa-se nesta investigação como país de controlo, ou seja, de comparação, permitindo caracterizar melhor a especificidade da frequência do ensino em Portugal. Estes dois destinos são aqui analisados de forma a obter uma articulação de diferentes situações no que diz respeito à mobilidade estudantil.

Relativamente ao objeto central da análise – os estudantes – a relação entre a informação obtida através da realização das entrevistas e aquela obtida através da pesquisa bibliográfica e da observação, permitiu confirmar a tendência para uma correspondência entre a mobilidade estudantil, a constituição de redes sociais, bem como o retorno a Angola depois de concluída a formação.

5.3. O Trabalho de Terreno

Segundo António Firmino da Costa (1986) a pesquisa de terreno representa sempre um processo de familiarização e distanciamento. Assim, o fato da investigadora estar familiarizada com o espaço social - e ser ela própria uma estudante angolana a frequentar o ensino superior português - condicionou, por vezes, essa distanciação. Por outro lado, essa proximidade permitiu aprofundar os conhecimentos previamente adquiridos, bem como a construção de novos conhecimentos, revelando-se positiva para a própria investigação. Desse modo, essa proximidade foi simultaneamente uma condicionante e uma “mais-valia”.

A recolha de dados relativos à mobilidade estudantil foi realizada em Luanda. O trabalho de campo compreendeu duas fases: *i*) na primeira, decorrida nos meses de junho, julho e agosto de 2010, procedemos à realização das entrevistas com ex-estudantes que fizeram a sua formação superior em Portugal ou no Brasil e que estão hoje integrados no mercado de trabalho; *ii*) na segunda, decorrida entre dezembro de 2010 e janeiro de 2011 procedemos à recolha de dados oficiais relativos à temática em estudo, nomeadamente, no INABE, na UAN, na Imprensa Nacional e no Ministério da Educação⁷¹.

⁷¹ De salientar que Angola apresenta um problema de escassez de dados estatísticos, devido não só à dificuldade de expandir os estudos e inquéritos à todas as zonas do país, como também à falta de técnicos especialistas e de instrumentos adequados de recolha de informação (Vinyals, 2002: 25; PNUD-Angola, 2002: 88).

Para a realização das entrevistas, e dado tratar-se de um estudo exploratório, a seleção dos entrevistados foi sendo realizada em rede, isto é, à medida que realizávamos as entrevistas, sendo os novos contatos cedidos pelos próprios entrevistados. A rede de relacionamentos dos próprios entrevistados constituiu um meio para chegarmos a outros estudantes que realizaram a formação superior no estrangeiro.

As entrevistas foram conduzidas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, a sua maioria tendo tido lugar no local de trabalho dos mesmos, tendo sido, nalguns casos, gravadas e noutros, registadas manualmente, dependendo do grau de inibição e constrangimento dos entrevistados, que foram sempre incentivados a falar abertamente das suas experiências, a dar o seu testemunho e a exprimirem as suas ideias, sem limites de tempo.

Para garantir a privacidade dos informantes, procedemos à categorização do conteúdo das entrevistas (Gilbert, 2011: 150-152). Foram entrevistados 26 indivíduos, dos quais 14 estudaram em Portugal e 12 estudaram no Brasil (ver quadro anexo C). Nestas entrevistas foi pedido aos entrevistados que falassem das suas trajetórias de vida, com particular destaque para as trajetórias educacionais. Houve uma preocupação em traçar o percurso estudantil de cada um dos entrevistados (início dos estudos, ensino primário, secundário, instituição, etc.), as dificuldades de acesso à escola, a continuidade dos estudos, as decisões subjacentes à partida para o estrangeiro, a experiência vivida no país de destino, as expectativas quanto ao retorno e ao acesso ao emprego no país de origem (ver guião de entrevista em anexo). Com base nas entrevistas realizadas constituímos o *corpus* de análise e utilizámos a técnica de análise de conteúdo para sistematizarmos e posteriormente analisarmos e interpretarmos a informação recolhida.

5.4. Limitações à Execução do Estudo

A realização do trabalho de terreno não se fez sem que tivéssemos enfrentado algumas limitações. A primeira limitação prendeu-se, como já foi referido, com a não distanciação da investigadora em relação ao objeto de estudo, condicionante que foi ultrapassada não só pela opção de comparação com estudantes que estiveram noutros países (Brasil), como o fato de serem entrevistados indivíduos que já tinham regressado a Angola, recolhendo assim testemunhos não vivenciados pela investigadora em relação à mobilidade estudantil, à

readaptação ao país de origem, bem como o papel das redes sociais (em particular as redes familiares) depois do regresso a Angola.

Ultrapassada essa limitação, deparamo-nos com condicionantes relacionadas com a marcação das entrevistas dada a pouca disponibilidade dos entrevistados. Essa dificuldade deveu-se, sobretudo, ao fato da maioria dos entrevistados residir fora do centro da cidade de Luanda (nomeadamente Luanda Sul, Viana, Cacuaco, Benfica), o que, em termos práticos, se traduz na urgente necessidade de deixarem a cidade assim que terminam o seu serviço. Esses constrangimentos limitaram ainda a realização de outras entrevistas que acabaram por não se realizar devido à escassez do tempo.

A recolha de documentação na cidade de Luanda também apresentou algumas limitações, não só devido ao seu difícil acesso como à extrema burocracia necessária para o recolher que nos levou a aguardar mais de seis meses pela resposta aos pedidos de informações dirigidas aos serviços públicos angolanos.

CAPÍTULO VI - ESTUDANTES REGRESSADOS A ANGOLA: ESTUDO DE TRÊS GERAÇÕES

No presente capítulo apresentamos a análise dos dados recolhidos durante a realização do trabalho de campo. Assim, mediante o testemunho e experiência individual de cada um dos entrevistados, procurámos compreender os motivos que os levaram a essa deslocação, os critérios que estiveram na base da escolha de Portugal ou do Brasil, as estruturas de apoio que foram criadas e que permitiram essa migração estudantil, o modo como se processou a inserção na sociedade de acolhimento, e, finalmente, o retorno e reinserção na sociedade angolana.

No processo de migração temporária, como é o caso da migração estudantil, importa conhecer a realidade individual antes da partida, isto é, antes da formação bem como as alterações individuais depois de concluída a formação.

6.1. Características dos Entrevistados (G1, G2 e G3)

No decorrer da análise das entrevistas constatámos que, para os entrevistados, o acesso ao ensino superior no estrangeiro esteve ligado a diferentes contextos históricos de Angola sendo as suas trajetórias de vida traçadas de acordo com estes acontecimentos. Se alguns provêm da base da estrutura social e só acederam à educação escolar por intermédio das missões religiosas, outros usufruem da política socialista e dos decorrentes esforços de massificação da educação; outros ainda têm a possibilidade de escolher entre ensino público ou privado. Se uns têm pais analfabetos, outros os têm escolarizados e outros têm mesmo pais detentores de um diploma universitário.

Essas diferentes vivências e percursos interferiram na visão de cada um sobre a formação superior e a sua importância.

Para melhor delimitação e compreensão do objeto de estudo agrupámos, assim, os entrevistados em três grupos geracionais: geração 1 (G1), geração 2 (G2) e geração 3 (G3). Cada um desses grupos geracionais representa um percurso estudantil que os caracteriza e os distingue dos demais, com características comuns, tais como a formação superior realizada no exterior, e características específicas, como por exemplo o significado que cada um atribui à sua experiência fora do país.

Trata-se assim, de pessoas que passaram pelo mesmo tipo de influência educativa, política ou cultural, que se refletiu nos seus percursos de vida e que influenciaram as suas visões do mundo bem como moldaram a sua identidade. “Cada geração é por isso, em si mesma, um reflexo de fatores de mudança” (Faria & Liberato, 2012) que se refletem não só a nível coletivo (sociedade), como a nível individual. Todas as suas atitudes e ideias são assim moldadas não só pela sua experiência pessoal, como também pelos contextos históricos e sociais que cada um vivenciou, nomeadamente, o período colonial, o período pós-independência, a construção do Estado socialista o estabelecimento da paz, o retorno à guerra (1992) e posterior estabelecimento definitivo da paz (2002) e respetiva construção do Estado democrático.

Temos assim, uma G1, composta essencialmente pelos estudantes “mais velhos”, que se caracteriza sobretudo por terem beneficiado de uma bolsa de estudos do Estado angolano, também designados aqui por “bolseiros”. A segunda geração (G2) é composta por jovens que iniciaram o seu percurso educativo no período pós-independência e de construção do Estado socialista. Identificamos ainda um terceiro grupo, de uma geração composta por indivíduos “muito jovens” (G3) que cresceram numa sociedade que, embora marcada pela guerra civil,

apresenta-se mais aberta, e com mais hipóteses de escolha. Embora com percursos de vida diferentes, a G2 e a G3 são “herdeiras” de algum capital escolar adquirido pelos seus progenitores, enquanto que a G1 corresponde à primeira geração de estudantes com educação avançada na família.

Para os entrevistados que estiveram em Portugal, quatro inserem-se na geração 1 (G1), sete na geração 2 (G2) e três na geração 3 (G3). Em relação aos ex-estudantes que estiveram no Brasil, quatro estão inseridos na geração 1 (G1), três na geração 2 (G2) e cinco na geração 3 (G3)⁷².

6.1.1. G1 – A Geração dos Bolseiros

Este grupo de informantes “mais velhos”, tem idades compreendidas entre os 45-65. Do ponto de vista da sua ligação à história recente de Angola, fizeram a transição entre o colonialismo e a independência, viveram intensamente os primeiros anos de construção do país sob o regime socialista, fizeram a transição da política socialista para o multipartidarismo, e participam atualmente nesta nova fase do país, de reconstrução pós-guerra.

O percurso estudantil dos indivíduos que pertencem a esse grupo começa, como já referimos, com o apoio das igrejas, tanto católicas como protestantes, o que faz com que cheguem à independência com alguma formação proporcionada por essas missões.

Eu e os meus irmãos começamos a estudar graças às missões, no nosso caso às missões católicas. Depois fui parar ao seminário por falta de condições dos meus pais. Sai do seminário em 1971. O meu primeiro emprego foi na SNECI (Sindicato Nacional dos Empregados do Comércio e Indústria) (G1 - sexo masculino, 59 anos, mestre em auditoria e direito bancário, professor universitário).

O apoio das missões possibilitou ainda a aprendizagem de uma língua europeia (português ou francês), essencial para o prosseguimento dos estudos.

Em casa a língua falada era o Kimbundu mas nas aulas nas missões tínhamos que falar português e foi assim que aprendi. A minha mãe até morrer só falava Kimbundu (G1 - sexo masculino, 59 anos, mestre em auditoria e direito bancário, professor universitário).

⁷² Este estudo foi feito em simultâneo com Margarida Lima de Faria, que elaborou o relatório sobre Angola (Faria, 2012) a tempo de ser lido e serem confrontados os resultados, tendo a segurança da nossa análise beneficiado desta conformação com dados obtidos em idênticas condições.

Para aqueles que estudaram nas missões protestantes, e que depois de 1961 se refugiaram na República Democrática do Congo, prevaleceu a aprendizagem da língua francesa.

Os meus pais e a minha família falavam kikongo. Quando fomos para a RDC entrei para a missão evangélica para começar a estudar. A língua que utilizávamos era o francês (G1 - sexo masculino, 60 anos, doutorado em ciências da educação, decano e professor universitário).

Como já foi referido, a política colonial portuguesa não permitiu aos indivíduos desta geração a progressão dos estudos, daí que, a maioria tenha iniciado somente o seu percurso escolar quando já devia ter terminado a instrução primária.

Os meus pais e avós eram camponeses que viviam da agricultura e nunca foram a escola. Eram analfabetos. Com o início da guerra em 1961 refugiei-me na República Democrática do Congo e foi aí que comecei a frequentar a escola. Tinha 11 anos (G1 - sexo masculino, 60 anos, doutorado em ciências da educação, decano e professor universitário).

O seu percurso académico foi possibilitado pelo regime pós-independência que pugnou pela universalidade e gratuidade do ensino.

Depois da independência tive que esperar que abrisse o ensino superior porque nos primeiros anos não havia nada. Só em 1979 abriu a Faculdade de Direito e então recomecei a estudar. No entanto não foi fácil porque havia muitas dificuldades, fui trabalhador estudante. O partido também facilitava e deixava-nos sair do emprego para irmos estudar (G1 - sexo masculino, 59 anos, mestre em auditoria e direito bancário, professor universitário).

Quando se deu a independência em 1975 regresssei a Angola e fiquei no Uíge até ter ingressado no ISCED do Lubango em 1981 para concluir a formação superior (G1 - sexo masculino, 60 anos, doutorado em ciências da educação, decano e professor universitário).

Hoje detentores de um diploma de nível superior, não deixaram de referir as dificuldades que enfrentaram para conseguirem alcançar os seus objetivos e o esforço que empreenderam para serem bem sucedidos.

As coisas sempre foram difíceis. Estudar sempre foi muito difícil. Graças às missões, muitos conseguiram estudar. Depois da independência era muita gente a procura de educação. Não havia condições. Com muita dificuldade fiz o curso e de certa forma foi o que me preparou para a vida ativa. (G1 - sexo masculino, 59 anos, mestre em auditoria e direito bancário, professor universitário).

É claro que tenho bem presente os períodos conturbados que passamos até aos dias de hoje. O desmoronamento e agora a reconstrução. Os primeiros tempos pós-independência foram muito conturbados (G1 - sexo masculino, 59 anos, mestre em auditoria e direito bancário, professor universitário).

Apresentam um discurso de enaltecimento do regime pós-independência e uma validação positiva desse passado recente, assim como da situação presente.

Antes da independência havia muitas limitações para irmos à escola. A discriminação e a marginalização fazem parte das minhas memórias de infância. Por isso decidimos lutar para termos a independência e valeu a pena. Mesmo com as dificuldades de hoje, considero que valeu a pena (G1 – sexo feminino, 64 anos, mestre em psicologia social, professora universitária).

Eu fui ativista estudantil. Acho que herdei essa característica do meu pai que foi ativista sindical. Organizava e participava em manifestações de luta pela liberdade. No fundo era também uma luta pela independência. Tinha que ser, não havia outra forma de luta contra a discriminação (G1 – sexo feminino, 58 anos, doutorada em sociologia, professora universitária).

Estes entrevistados mostram-se igualmente otimistas em relação ao futuro de Angola, que acreditam vir a ser de prosperidade e de melhoria das condições de vida.

A guerra condicionou tudo. Só agora estamos a fazer aquilo que devíamos ter feito depois da independência. Mas o futuro que se avizinha será melhor. Já estamos a crescer, agora é só continuar a trabalhar para eliminarmos todas as marcas da guerra e finalmente vivermos melhor (G1 - sexo masculino, 59 anos, mestre em auditoria e direito bancário, professor universitário).

Eu tenho a expectativa de viver mais uma revolução, desta vez mais ampla, à escala mundial. Quero ver uma participação cívica mais ativa na busca por alternativas para Angola (G1 – sexo feminino, 58 anos, doutorada em sociologia, professora universitária).

Para os indivíduos desta geração, o acesso à educação e à formação superior constitui uma conquista, resultante de muito esforço individual e familiar, bem como de um investimento do Estado angolano.

6.1.2. G2 e G3 – Os Herdeiros

O segundo grupo (G2) é constituído por “jovens” com idades compreendidas entre os 25-44 anos e corresponde aos indivíduos que cresceram no período pós-independência. O percurso académico destes jovens foi possibilitado numa primeira fase pela gratuidade do ensino e,

posteriormente (depois de 1991), pelo investimento da família na sua formação, esforço valorizado e salientado por todos.

Naquela altura também havia o lema do partido de que o lugar das crianças é na escola e fazia-se tudo o que o partido dizia. E os meus pais sempre foram muito exigentes em relação aos estudos, sobretudo a minha mãe, que é doméstica. Os meus pais sempre insistiram que era importante estudar porque eles nunca tiveram essa possibilidade (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

Os meus pais só aprenderam a ler e a escrever depois de adultos e sempre insistiram connosco da importância dos estudos. Era uma condição vital. Todo o investimento dos meus pais foi na educação dos filhos. Muitas vezes levei com o chicote porque a minha mãe fazia questão de ter formação (G2 - sexo masculino, 38 anos, mestre em estudos africanos, consultor).

As dificuldades de acesso à formação, por parte dos seus progenitores, refletiu-se, numa exigência dos seus pais quanto ao seu aproveitamento escolar.

O meu pai era muito rígido com a nossa educação. Éramos castigados se tivéssemos negativas na escola e se não fizéssemos os trabalhos de casa. Se faltássemos às aulas ou se o professor mandasse um recado a dizer que nos portamos mal aí então levávamos porrada e ainda éramos castigados durante muito tempo (G2 – sexo masculino, 34 anos, licenciado em comunicação, jornalista).

Realçam as suas próprias dificuldades de acesso à formação no período pós-independência.

Antigamente tínhamos muita dificuldade na escola. Sentávamo-nos no chão ou nas latas de leite com os livros em cima dos joelhos. Quem tivesse um banquinho daqueles pequenos podia levar. Durante um ano eu tive aulas na rua. O quadro era um bocado de madeira pintado de preto com umas cordas pendurado numa árvore. Era difícil arranjar material escolar e livros. (G2 – sexo masculino, 34 anos, licenciado em comunicação, jornalista).

No tempo do MPLA as coisas não eram fáceis, andávamos muito para a escola, não havia material escolar e nem livros, os professores eram poucos e às vezes mal sabiam a matéria porque também não tinham condições de trabalho, mas apesar disso tudo era muito melhor. Havia rigor, disciplina e só passavas de ano se realmente soubesses a matéria. Éramos todos iguais na sala de aula. Agora desvalorizou-se isso tudo e o que interessa é comprar um diploma e ainda por cima sem qualidade nenhuma (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em Gestão e Marketing, gestora).

Todos os entrevistados desta geração são (por coincidência) os primogénitos, ou seja, os primeiros (entre os irmãos) a beneficiarem com a nova política de ensino adotada depois da

independência. O seu desempenho escolar serviu posteriormente de exemplo para os irmãos mais novos.

Eu sou o filho mais velho do meu pai e da minha mãe e tudo o que fizesse tinha reflexos nos meus irmãos. Quando o meu pai faleceu eu tive que acompanhar a educação dos meus irmãos mais novos e servia de exemplo para eles (G2 - sexo masculino, 38 anos, mestre em estudos africanos, consultor).

Não gosto muito de comparações, mas ainda hoje o meu pai quando chama a atenção ao meu irmão usa-me sempre como exemplo para o incentivar a fazer melhor (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em Gestão e Marketing, gestora).

Neste grupo, encontramos ainda alguns bolseiros do Estado, que, beneficiando da posição social dos seus progenitores, conseguiram ter acesso a uma bolsa de estudos no estrangeiro.

O meu pai trabalhava na altura para... e conseguiu uma bolsa de estudos para ir para fora. Na altura fui fazer o secundário, mas depois continuei para a licenciatura e mais tarde para o mestrado (G2 - sexo masculino, 37 anos, mestre em estudos africanos, consultor).

Outros conseguiram uma bolsa de estudo dentro da entidade pública na qual já se encontravam integrados.

Em 1995, eu já estava integrado nos quadros da polícia e abriu um concurso público para um curso que se ia realizar em Portugal. Fiz a prova de aptidão e fui aprovado. Fiquei em primeiro lugar do primeiro grupo que partiu para Lisboa (G2 – sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, comandante da polícia).

Porém, a maioria dos elementos que constituem esse grupo geracional partiu para o estrangeiro no período pós-eleições de 1992, beneficiando do investimento familiar.

Eu fui para Portugal porque os meus pais decidiram assim. Nunca tive bolsas e foram sempre eles a pagarem as minhas despesas enquanto estive lá a estudar (G2 - sexo feminino, 27 anos, licenciada em psicologia organizacional, técnica de recursos humanos).

Para os elementos masculinos desta geração estudantil, outro fator que esteve ligado a essa decisão familiar foi a fuga ao serviço militar obrigatório (intensificado com o reacender da guerra civil).

No meu caso fui para Portugal para escapar ao serviço militar. A guerra tinha recomeçado e os meus pais acharam por bem mandar-me para fora. Estava prestes a completar 18 anos e tinha mesmo que me apresentar. Assim, fui para Portugal e claro que uma das condições era ter que continuar a estudar e tirar um curso (G2 - sexo masculino, 34 anos, engenheiro civil, diretor de obra).

De salientar que muitos desses jovens que partem para Portugal ingressam no ensino secundário e só posteriormente no ensino superior, o que leva a um maior contato com o meio educativo português, bem como uma maior inserção na sociedade portuguesa.

O tempo de permanência em sociedades mais abertas e democráticas (como é o caso da portuguesa e brasileira) e o fato de terem vivido na sua infância e juventude períodos particularmente difíceis refletiram-se nalgum encanto com os países onde estudaram e conseqüente desencanto e pessimismo em relação ao seu país, não só no plano do bem-estar, mas igualmente em termos dos valores.

A vida aqui não é fácil. É difícil termos acesso à habitação. Depois ainda tens que pensar em arranjar água e gerador para teres energia a noite. Filas enormes para conseguires combustível. Mas o que mais me preocupa é a falta de valores. Ninguém se importa com ninguém e de futuro será pior (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

Identificámos ainda um terceiro grupo (G3) “muito jovem”, com idades compreendidas entre os 20-24 anos. Os entrevistados que se enquadram neste grupo cresceram no período pós-socialismo, tendo por isso “beneficiado” de mais oportunidades de acesso à educação em Angola, em comparação com as duas gerações anteriores.

Cresceram numa Angola multipartidária onde, apesar das dificuldades (a guerra terminou em 2002), realizaram um percurso escolar financiado pelos pais que investiram, alguns numa primeira fase, em colégios privados em Luanda e, posteriormente, na sua formação superior fora de Angola.

Primeiro andei na escola do Estado mas como os professores estavam sempre em greve os meus pais mudaram-me para o colégio Elisângela, na altura era o melhor. Ai fiz até a 12ª classe. Depois entrei aqui na universidade católica, mas logo a seguir fui para o Brasil (G3 - sexo feminino, 22 anos, licenciada em sociologia).

Partiram para fora do país apenas com o objetivo de realização da formação superior (já que não o fizeram por razões de segurança como os da geração anterior). Apresentam um discurso otimista em relação ao presente e ao futuro de Angola.

Eu fui fazer a formação no Brasil porque a minha mãe insistiu e os meus tios também. Eu já estava na universidade aqui em Angola. Quando os meus primos foram para fora não havia outra alternativa porque a Agostinho Neto praticamente estava parada. Mas agora não. Já há universidades e não achava necessidade ter que ir lá fora. Não queria ficar lá sozinha sem a minha família. Mas acabei por ir e ainda bem (G3 - sexo feminino, 23 anos, licenciada em arquitetura).

Os elementos da G2 e da G3 são assim herdeiros de maior capital económico, social e cultural (Bourdieu & Passeron, 1964) que se apresentaram essenciais no seu percurso estudantil. Para estas duas gerações, o acesso à educação e à formação superior foi mais facilitado, particularmente no caso da G3, cujos progenitores, são, na sua maioria, detentores de diplomas universitários.

Quadro 6.1. Classificação dos entrevistados

Grupos	Categorias			
	Designação e idade	Atitude em relação ao futuro de Angola	Valor atribuído ao Capital Escolar	Representações do passado, presente e futuro de Angola
	Indicadores			
G1	Bolseiros Mais Velhos 45-65 anos	Otimista (contido)	Capital escolar como Investimento na mobilidade social (2ª geração)	Passado de dificuldade Presente confortável e de investimento num futuro que veem como próspero (imbuído das promessas do regime socialista)
G2	Herdeiros Jovens 25-44 anos	Pessimista	Capital escolar como meio de ascensão económica e social	Passado difícil Presente de desilusão Pessimismo em relação ao futuro
G3	Herdeiros muito jovens 20-24 anos	Otimista (eufórico)	Capital escolar como meio de acumulação de capital económico	Poucas memórias do passado. Presente vivido com intensidade. Otimismo em relação ao futuro

Fonte: Elaborado pela autora

Estas três gerações, com percursos de vida e académicos distintos apresentam trajetórias de vida ligadas a contextos históricos do país igualmente distintos, sendo cada uma delas “livre de atribuir sentidos aos acontecimentos e de reler, de modo próprio, passados e raízes culturais comuns” (Faria, 2009: 46). O seu discurso, otimista ou pessimista, refletido nas representações que têm do passado, presente e futuro de Angola é disso consequência.

Todas as oportunidades que surgiram foram aproveitadas por cada um dos entrevistados na tentativa de alcançarem os seus objetivos. Uns com mais dificuldades do que outros, partiram para Portugal, ou para o Brasil, com uma “missão” que todos consideram ter sido bem-sucedida. No entanto, todo o processo subjacente a essa mobilidade não se fez sem dificuldades (como por exemplo a obtenção do visto de entrada nos respetivos países), que em muitos casos funcionam como obstáculos. É pois a sua capacidade de os ultrapassar e de conseguirem alcançar o seu objetivo (conclusão da formação) que os diferencia.

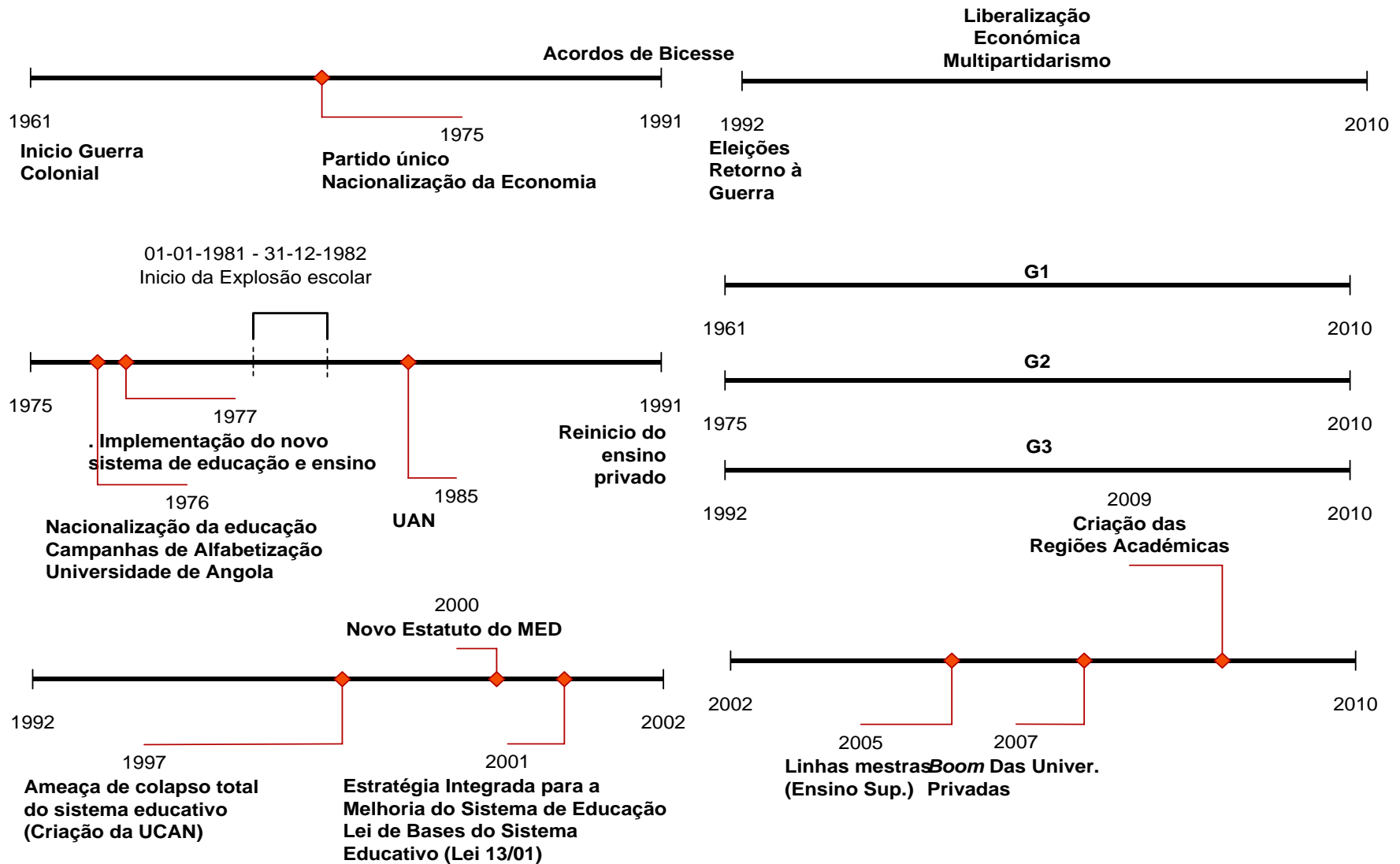


Figura 6.1. Contexto histórico angolano e evolução do sistema de educação
 Fonte: Elaborado pela autora

6.2. A Importância da Família no Processo de Mobilidade Estudantil

Como vimos em capítulos anteriores, a decisão do Estado angolano em reduzir a concessão de bolsas de estudo foi acompanhada pelo crescente investimento das famílias na formação dos seus descendentes. Assim, a família assume cada vez mais um papel ativo no investimento em educação dos seus descendentes e organiza-se de modo a conseguir os enviar para fora do país.

A família como instituição social e económica surge, assim, como o elemento fundamental de todo o processo (preparação, partida, manutenção e posterior regresso) por que passam os estudantes (sobretudo das gerações G2 e G3) pois tem uma função apaziguadora nas situações mais difíceis uma vez que se trata de um processo que implica mudanças afetivas, culturais, sociais e económicas importantes. No caso da geração dos estudantes mais velhos, a família mais do que apoio é uma fonte de investimento dos próprios. Alguns entrevistados da geração dos bolseiros que saem em idades mais tardias, levaram consigo os seus conjugues e filhos, representando por isso um esforço económico considerável. A melhoria das qualificações escolares levou-os a ambicionarem um melhor futuro escolar para os seus filhos e tentam assim proporcionar-lhes oportunidades que eles próprios não tiveram, empenhando para o efeito, todos os esforços ao seu alcance,

Quando fui estudar para Lisboa levei comigo a minha mulher e os meus filhos para os miúdos terem melhores oportunidades de estudar. Como o valor da bolsa era muito baixo e não dava para suportar a estadia da família toda tive que arranjar maneira de ter uma fonte de rendimento extra. A solução passou por alugar a nossa casa e depois outras soluções foram encontradas conforme as dificuldades iam surgindo (G1 - sexo masculino, 59 anos, mestre em auditoria e direito bancário, professor universitário).

Eu fui enviada pelo Estado angolano para o Brasil, para fazer a especialidade. Como os filhos mais velhos estavam em Lisboa eu levei a minha filha mais nova comigo para estudar lá também. Não foi fácil porque a bolsa do Estado angolano é sempre incerta. Muitas vezes tive que pedir dinheiro aos meus irmãos porque não pagavam a bolsa (G1 - sexo feminino, 50 anos, Licenciada em medicina, especialista em cuidados intensivos).

Para outros indivíduos desta geração estudantil, terem deixado a família em Angola, nomeadamente a esposa e os filhos, serviu de incentivo para concluírem a formação:

Quando fui para Portugal a minha mulher e os meus filhos ficaram no Lubango. Eu usava a cabine telefónica para falar com eles. Eu só queria terminar a minha formação para regressar para junto

deles. Nunca pensei em ficar lá. Eu sabia que a guerra estava para terminar brevemente (G1 - sexo masculino, 60 anos, doutorado em ciências da educação, decano e professor universitário).

Eu fui para Lisboa com uma bolsa do ministério. A minha esposa e as minhas filhas ficaram aqui em Luanda. O dinheiro da bolsa não dava para irmos todos e elas estavam a estudar bem. Fiquei em Lisboa quatro anos e até terminar a licenciatura não vim a Angola nem de férias, nem as minhas filhas me foram visitar. O dinheiro não dava. Por isso meti na cabeça que tinha que terminar rapidamente para voltar para o pé delas (G1 - sexo masculino, 50 anos, licenciado em relações internacionais, consultor e professor universitário).

Para alguns entrevistados da geração “jovem” (G2) a sua manutenção no exterior foi proporcionada pela permanência dos pais em Angola, assumindo estes últimos parte da responsabilidade familiar,

A dada altura a minha mãe teve que regressar a Angola porque tinha o emprego dela e não aceitaram dar mais tempo de licença e então eu tive que ficar com o meu irmão. Durante 5 anos éramos só os dois lá em casa. Além de irmã muitas vezes também fui mãe (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em gestão e marketing, gestora).

Os meus pais nunca saíram de Angola. Ficaram a trabalhar para conseguirem nos enviar dinheiro para pagarmos as despesas em Portugal. Eu era a mais velha e tomava conta dos meus irmãos. Quando eu acabei e regresssei ficou o meu irmão a seguir a mim a tomar conta do mais novo. (G2 - sexo feminino, 27 anos, licenciada em psicologia, técnica de recursos humanos).

Os entrevistados da terceira geração (G3), beneficiam sobretudo de estruturas já previamente criadas pelos seus familiares, ou amigos que entretanto já haviam realizado o mesmo percurso.

Quando fui para o Brasil a minha tia e uma prima minha já estavam lá e já sabiam onde ia ficar e com quem. E logo a seguir a minha irmã mais nova também foi para lá. (G3 - sexo feminino, 23 anos, licenciada em arquitetura).

Os entrevistados pertencentes à segunda (G2) e à terceira (G3) geração salientaram sobretudo o papel desempenhado pela mãe, afirmando ter sido ela a maior impulsionadora da sua partida e posteriormente uma figura chave durante a sua permanência, uma vez que, em alguns casos, foi ela que deixou o seu emprego em Angola (condicionando deste modo a sua progressão profissional) para apoiar os filhos.

Eu e o meu irmão fomos para Portugal porque o meu pai estava lá também a estudar. A minha mãe pediu uma licença no emprego dela e foi também. Quando o meu pai acabou ele regressou a Angola,

mas a minha mãe continuou connosco. Passado um tempo mandaram-lhe apresentar-se ao serviço, ela veio mas passado pouco tempo pediu nova licença alegando motivos de saúde, só para estar ao pé de nós. Ela privou-se da vida dela para ajudar os filhos (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em gestão e marketing, gestora).

A minha mãe aqui em Angola era professora de História e quando fomos para Portugal ela foi trabalhar como empregada. (G3 - sexo feminino, 22 anos, licenciada em gestão e empresas, gestora).

Essa responsabilidade dos entrevistados para com as suas famílias acompanhou os processos de mudança ligados à modernização da sociedade angolana com um crescente peso da família nuclear perseguindo um projeto mais ao estilo ocidental.

Embora aqui em Angola a família seja muito grande porque não podemos nos esquecer de ninguém, para mim a família são os meus pais, irmãos, a minha mulher e os meus filhos (G2 - sexo masculino, 34 anos, engenheiro civil, diretor de obra).

A minha família são os meus irmãos, a minha mãe e o meu pai. O meu pai segue a cultura bakongo mas eu não. (G3 - sexo feminino, 22 anos, licenciada em gestão e empresas, gestora).

Esta situação verifica-se sobretudo nos meios urbanos e, no caso, aos indivíduos pertencentes à G2 e a G3. Quanto aos indivíduos pertencentes à G1 o conceito de família é, como vimos, mais alargado.

Eu e os meus irmãos fomos criados pelo meu tio. O meu pai também criou outros sobrinhos. Neste momento, a minha família são os meus filhos, a minha mulher, os meus sobrinhos, os meus primos e os meus tios. Eu sigo o sistema matrilinear e também estou a criar os meus sobrinhos. É uma família muito grande (G1 - sexo masculino, 60 anos, doutorado em ciências da educação, decano e professor universitário).

Eu sou a filha mais velha e tenho irmãos muito mais novos. Como o meu pai já não os consegue acompanhar eu estou a ajudar nesse sentido. Eles vivem com os pais, mas em relação à escola ajudo a pagar o colégio e ainda acompanho a evolução. Dou-lhes uma espécie de explicação (G1 – sexo feminino, 58 anos, doutorada em sociologia, professora universitária).

Os elementos da primeira geração (G1) salientaram, sobretudo, o apoio da família em todo o seu percurso de vida, nomeadamente as ajudas que tiveram de outros familiares e tentam, assim, fazer o mesmo com a geração seguinte. Os elementos dessa geração ascenderam socialmente em resultado da obtenção dos seus diplomas fora do país, sentindo por isso uma “obrigação” em ajudar aqueles que não tiveram a mesma oportunidade.

Eu criei uma sobrinha, da mesma forma que criei os meus filhos. Os pais tinham outros filhos e na província ela não conseguia continuar a estudar. Assim, fui lá e trouxe a sobrinha da minha mulher. Ela hoje já está formada e também está a criar uma sobrinha. (G1 - sexo masculino, 59 anos, mestre em auditoria e direito bancário, professor universitário).

A partir da análise das trajetórias de vida dos entrevistados é possível observar os efeitos do processo de transição de situações mais tradicionais (família alargada) para as que refletem mudanças no sentido da modernização das relações familiares (família nuclear). Os entrevistados da primeira geração (G1), ao darem continuidade à família alargada, ainda transmitem essa estrutura familiar à geração seguinte, mas as transformações que se verificam na sociedade angolana, depois de 1992, e sobretudo nos últimos anos, têm conduzido a um enfraquecimento das redes familiares alargadas. Se por um lado os ideais da sociedade moderna levaram a um cada vez maior individualismo, por outro, as distâncias e as dificuldades de deslocação e de comunicação, intensificaram esse afastamento.

Através das entrevistas realizadas, podemos ainda constatar que o acesso à educação tem permitido uma progressão profissional individual, bem como uma mobilidade social das famílias no geral. Regista-se, de uma geração para outra (G1 - G2 - G3) uma evolução positiva nas classificações escolares dos seus progenitores, ainda que não necessariamente universitária.

Os bolseiros (G1), maioritariamente filhos de camponeses pobres e analfabetos, relembram as dificuldades vividas pelos seus pais:

A minha mãe era camponesa, o meu pai era carpinteiro, mas foi deportado para São Tomé. Quando eu nasci ele estava em São Tomé. A minha mãe era analfabeta e o meu pai sabia assinar o nome. E eles sempre fizeram de tudo para que estudássemos. Como não tinham dinheiro mandaram-nos para a missão (G1 - sexo masculino, 59 anos, mestre em auditoria e direito bancário, professor universitário).

A oportunidade de terem realizado a formação no exterior permitiu a estes entrevistados progredir na sua carreira bem como um melhor desempenho das suas funções.

Durante muitos anos fui militar. Depois dos acordos de paz fui desmobilizado e entrei para o ministério e fui colocado na área das relações públicas. Era assistente da ministra. As relações públicas deram-me um campo maior nas relações humanas. Como militar foi uma boa mudança. Depois da formação passei para o gabinete da cooperação bilateral. De assessor da ministra passei para técnico superior e também professor universitário (G1 - sexo masculino, 50 anos, licenciado em relações internacionais, consultor e professor universitário).

Eu assim que acabei o curso no ISCED comecei logo a dar lá aulas. Depois, fui enviado pelo Estado para completar a formação em Portugal. Regressei com outros conhecimentos. Hoje sou decano no ISCED (G1 - sexo masculino, 60 anos, doutorado em ciências da educação, decano e professor universitário).

Os entrevistados “jovens” (G2), têm progenitores alguma escolaridade, obtida depois da independência:

A minha mãe era alfabetizada, mas não tinha muitos estudos. Quando eu fui para a 5ª classe ela também se inscreveu a noite e foi fazer a 5ª classe. Andamos sempre juntos até à 9ª classe. O meu pai depois da independência ainda fez o médio. (G2 - sexo masculino, 34 anos, engenheiro civil, diretor de obra).

O meu pai tinha a 7ª classe e era agente policial. A minha mãe sabe ler e escrever e é doméstica. A minha mãe aprendeu a ler já depois da independência, naquelas campanhas de alfabetização. O meu pai como era polícia ainda quis continuar a estudar mas não havia vagas a noite e depois os cortes de energia e o recolher obrigatório fizeram com que desistisse. Eu também ainda passei por isso. (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

Os progenitores da geração “mais jovem” (G3) apresentam na sua maioria formação superior, realizada sobretudo em Angola e, em alguns casos, fora do país.

O meu pai é advogado e a minha mãe é médica. O meu pai estudou aqui na Agostinho Neto. A minha mãe também, mas depois foi para o Brasil para fazer a especialização. (G3 – sexo feminino, licenciada em sociologia).

A minha mãe é médica, o meu pai é gestor. Eles nunca foram muito rígidos com a minha educação porque também nunca dei motivos para isso. Fui sempre bom aluno e sabia que podia contar sempre com eles em caso de dificuldade (G2 - sexo masculino, 23 anos, mestre em gestão de empresas, técnico de audiovisual).

Regista-se assim uma progressão nas qualificações educativas dos progenitores da G1 para a G2 e desta geração para a G3, reflexo do próprio processo de desenvolvimento de Angola.

A minha mãe era professora de história e o meu pai professor universitário. Eles estudaram já depois da independência (G3 - sexo feminino, 22 anos, licenciada em gestão de empresas, auditora).

A aquisição do título universitário ainda se revela como uma vantagem económica, sobretudo se realizada fora do país.

Aprendi muito com essa formação em Lisboa. A nossa formação em polícia aqui em Angola é muito primária, básica. Demos um salto muito grande, aprendi muito. Esse diploma mudou a minha vida (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

Temos que estudar para termos um bom emprego. Sem curso superior hoje em dia não fazes nada, não tens emprego. Não quero vender na praça ou esperar o marido trazer o dinheiro para comer o jantar (G3 - sexo feminino, 23 anos, licenciada em arquitetura).

Para a geração dos bolseiros (G1), provenientes de famílias com baixo capital económico, social e cultural, a educação apresenta-se como a única via de acesso à cultura e ao conhecimento representando por isso um processo de aculturação aos novos modelos culturais. As mudanças políticas e económicas operadas em Angola depois da independência deu-lhes a possibilidade de se escolarizarem e adquirirem desse modo capital cultural que tentam transmitir aos seus descendentes. Incorporam igualmente a ideia, difundida pelo regime, de que a educação seria o meio pelo qual se iriam reduzir as desigualdades, apresentando-se por isso rigorosos com a educação dos seus descendentes. Essa atitude de rigor refletiu-se na inculcação de disciplina (respeito), assiduidade e bom aproveitamento. Esta geração teve que conquistar e construir o seu próprio espaço social sendo o seu esforço compensado pelos bons resultados alcançados, quer no acesso à formação superior, quer na progressão na carreira. Posteriormente, a posse de capital cultural, económico e social tornaram possível o investimento na educação dos seus descendentes.

Para a geração dos “jovens” (G2), o valor atribuído à educação é-lhes inculcado por um lado pelo meio familiar, por outro, pelo Estado. São os pais, que embora não tenham formação superior, são escolarizados acima da média (alguns chegam a frequentar a escola ao mesmo tempo que os filhos), e incitam-nos a estudar assim como lhes transmitem algum capital cultural (por exemplo domínio da língua portuguesa) que é posteriormente reforçado pela escola. Por terem crescido num período de construção do Estado socialista, o valor atribuído à escola assume particular importância, reforçada pela rigidez e exigência dos pais.

Para os “herdeiros” “muito jovens” (G3), filhos de pais detentores de diplomas universitários, o acesso à educação e ao capital escolar é um percurso natural, realizado sem dificuldade, embora reconheçam o esforço económico dos pais. Para estes informantes o acesso à cultura é proporcionado antes de mais pelo meio familiar, constituindo, como

referem Bourdieu e Passeron um privilégio cultural que os distingue (Bourdieu & Passeron, s.d) e lhes permite maior rentabilidade e desempenho profissional.

A G2 e a G3 herdaram assim um capital cultural que é posto ao serviço do sucesso escolar. Os seus pais adquiriram capital económico que permitiu o investimento na sua educação, bem como capital social (redes de relações sociais mantidas pela família) que lhes possibilitou essa mobilidade, reforçando assim a reprodução do capital escolar dentro da família.

6.3. Construção de Redes Sociais no Processo de Migração Estudantil

A partida para outro país acarreta não só uma mobilidade física como também a inserção num novo espaço social e numa realidade completamente diferente daquela a que se está habituado. Daí que muitos optem por partir para destinos onde, em primeiro lugar, tenham em comum a língua bem como apoios de familiares e/ou de amigos, na primeira fase de adaptação. A família surge assim como uma rede “especial”, que se alarga além-fronteiras e ajuda na integração dos recém-chegados, fortalecendo, deste modo, os laços que os unem.

Posteriormente, no seu quotidiano, outras redes se vão construindo, sejam estas académicas, profissionais, associativas ou outras, elaborando um conjunto de interligações que se estendem ao longo do tempo e se mantêm (ou não) mesmo depois do regresso ao país de origem. A pertença a essas redes, familiares ou associativas (a pertença a uma organização), permite aos estudantes ter um apoio nos momentos difíceis em que estão longe da família e do seu espaço social.

Tentámos assim perceber qual o papel dessas redes de entreajuda (familiares, políticas, académicas, associativas ou outras) na trajetória educativa das três gerações de entrevistados, a importância que lhes atribuem, bem como a manutenção dessas redes depois do seu regresso a Angola.

Tendo em conta os contextos em que se inserem, cada uma das gerações investiu mais em determinada rede, com exceção da rede familiar que assume particular destaque para todos os entrevistados, pois é apontada como a rede principal de apoio durante a longa estadia no exterior.

6.3.1. Bolseiros e as Suas Redes de Sociabilidade

Para essa geração, ainda inserida nos “costumes” da família alargada, a rede familiar ultrapassa a fronteira do seu agregado familiar e no seu seio estabelecem-se solidariedades alargadas que vão além dos laços de afetividade e ganham uma dinâmica própria. No contexto

educativo, essa rede familiar é frequentemente acionada pelos familiares que vivem em zonas onde o acesso à educação é mais difícil, enviando os seus descendentes para onde haja mais oferta educativa.

Na minha casa tem sempre um membro da família mais alargada. Nós somos 13 irmãos, eu tenho 58 sobrinhos e mais do dobro de sobrinhos netos e afilhados. Claro que eu também ajudo na educação de todos eles, assim como também os outros meus irmãos fazem. Isso é natural. É a tradição (G1 – sexo feminino, 64 anos, mestre em psicologia, professora universitária).

A partida para o estrangeiro reforçou ainda mais essa rede familiar destes estudantes. Para aqueles que levaram consigo a família, a rede familiar, levou a um fortalecimento das relações

Eu levei a minha família comigo, a minha mulher e os filhos. Foram o principal apoio durante o tempo que lá estive. Se eles não estivessem comigo não sei se iria conseguir (G1 - sexo masculino, 59 anos, mestre em auditoria e direito bancário, professor universitário).

O fato de se fazerem acompanhar pela família, mesmo sabendo das dificuldades que os esperava, demonstra a importância que a família tem para as sociedades africanas. Prova disso, foi uma tia que estando no Brasil em formação, acolheu as suas sobrinhas para que estas tivessem igualmente acesso à formação.

Depois de me instalar no Brasil disse às minhas irmãs para mandarem as filhas para irem para a faculdade lá no Brasil. Assim que elas foram acabando o PUNIV foram indo. Primeiro chegou uma e depois outra e depois outra. Ficaram todas comigo. O importante era que estudassem (G1 - sexo feminino, 50 anos, Licenciada em medicina, especialista em cuidados intensivos).

Os que deixaram a família em Angola, recorreram sobretudo a um outro familiar para que fosse acompanhando a sua família, mantendo sempre o contato regular.

Eu fui mas os meus filhos ficaram aqui com o pai. Orientei as minhas irmãs para darem o apoio necessário. Toda a minha família sabia que se os meus filhos e o meu marido precisassem de alguma coisa eles tinham que ajudar. Nesse aspeto eu estava descansada. Senão nem sequer tinha ido (G1 – sexo feminino, 64 anos, mestre em psicologia, professora universitária).

Para os bolseiros o acesso à bolsa de estudo decorre da sua proximidade às redes políticas, assumindo assim um protagonismo importante nas suas sociabilidades.

Em 1976 eu fui para Benguela, nas campanhas de alfabetização. Depois de dois anos mandaram-me para a Angop. Antigamente todos tínhamos uma ligação ao partido. Trabalhávamos todos para o partido e era o partido que nos nomeava para assumirmos os cargos (G1 – sexo feminino, 60 anos, licenciada em comunicação, jornalista).

No início, quando a faculdade abriu a seleção era feita por cariz político. Não que tivesse ligação mas já estava a trabalhar no... Durante muitos anos todos os angolanos tinham direta ou indiretamente ligações ao partido no poder, era o único e era aquele que nos tinha dado a independência. Neste momento as coisas são diferentes e não tenho ligação nenhuma (G1 - sexo masculino, 59 anos, mestre em auditoria e direito bancário, professor universitário).

As dificuldades económicas que enfrentaram nos países de destino limitaram a construção de outras redes sociais.

Eu não tinha tempo para participar em atividades fora da faculdade. Eu queria era acabar o curso e vir para o pé da minha família (G1 - sexo masculino, 60 anos, doutorado em ciências da educação, decano e professor universitário).

Não participava nas atividades que a associação de estudantes organizava. Estava lá para cumprir um objetivo e regressar. Tinha cá a família a espera (G1 - sexo masculino, 50 anos, licenciado em relações internacionais, consultor e professor universitário).

Dada a sua maturidade, a construção de redes académicas restringiu-se sobretudo ao seu relacionamento com os professores, com quem ainda tentam manter o contato.

O relacionamento era o normal entre colegas, sem muitas intimidades. Mantenho ainda contactos com um professor, que me dá apoio a nível bibliográfico. Os europeus são muito fechados. Nem sequer tive contactos com vizinhos (G1 - sexo masculino, 59 anos, mestre em auditoria e direito bancário, professor universitário).

Referem a sua ligação à associação de estudantes apenas como institucional e não participativa pois estavam sobretudo concentrados no estudo.

A universidade tinha uma associação de estudantes. Fui membro mas não com papel relevante. Nem sequer participava nas atividades (G1 - sexo masculino, 50 anos, licenciado em relações internacionais, consultor e professor universitário).

Eu fiz parte da associação de estudantes africanos na minha universidade mas não tinha tempo para participar nas atividades. Eu estava lá era para estudar e depois regressar. Fiz-me sócio por

patriotismo e para não ficar isolado dos outros colegas. Também frequentei a Casa Angolana de Braga (G1 - sexo masculino, 60 anos, doutorado em Relações interculturais, consultor).

Para estes bolseiros, o destaque vai assim para as redes políticas que lhes proporcionaram a oportunidade de partirem para o exterior (Lopes, 2012) e a redes académicas (relação aluno-professor).

6.3.2. Herdeiros e as Suas Redes de Sociabilidade

Também para o “jovens” (G2) as redes familiares assumem papel de destaque, embora em contexto diferente daquele assumido pela geração dos bolseiros. Para estes “jovens”, a família assume não só o seu papel educativo, mas igualmente económico, ao possibilitar aos seus descendentes o acesso à formação no exterior, assumindo ela própria todas as despesas inerentes a essa deslocação.

Por outro lado, acionam-se igualmente outras redes familiares no destino, isto é, recorre-se a familiares já previamente inseridos na sociedade de acolhimento que os acolhe e os ajuda no período inicial de integração enquanto recém-chegados a uma nova sociedade.

Quando fomos para Lisboa ainda ficamos uns dias na casa de uma tia até encontrarmos uma casa para alugar (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em Gestão e Marketing, gestora).

Durante um tempo vivi com uma tia. Foi ela que me ajudou em tudo, tratou da matrícula, ajudou-me a escolher os livros, deu-me as indicações dos transportes (G2 - sexo masculino, 34 anos, engenheiro civil, diretor de obra).

À medida que outros familiares ou amigos próximos vão chegando ao país de destino, organizam-se e constroem-se outras sociabilidades, assentes na entreatajuda.

Fomos para Lisboa em 1995. Na altura os amigos que tinha também estavam a partir para Lisboa por causa da guerra. Íamos nos ajudando uns aos outros conforme podíamos e sabíamos (sexo feminino, 34 anos, licenciada em Gestão e Marketing, gestora).

A escolha do estabelecimento de ensino também é feita sob influência dos amigos e da família, que aconselham a melhor opção do seu ponto de vista, mas sobretudo porque um deles já frequentou o mesmo estabelecimento.

A decisão final da escolha da instituição para fazer o curso foi minha. Claro que antes perguntei a opinião à família e aos amigos e como tinha já lá amigos a estudar a decisão foi ainda mais fácil (G2- sexo feminino, 34 anos, licenciada em Gestão e Marketing, gestora).

A sua juventude e dinamismo levou estes “jovens” a investirem igualmente em redes académicas, numa estratégia diferente da dos bolseiros, não se limitando ao relacionamento com os professores. A construção do seu quotidiano académico assenta nas redes de sociabilidade que estabelecem com outros colegas africanos:

Quando cheguei ao Brasil fiquei com uns amigos angolanos que me ajudaram no período inicial, a tratar da documentação, a me estabelecer. Depois já sabe, apresenta-se um outro amigo e mais outro e assim fui fazendo conhecimentos. Conheci muitos angolanos assim (G2 – sexo masculino, 34 anos, licenciado em comunicação, jornalista).

Mas igualmente com colegas.

Fiz boas amizades com os meus colegas portugueses e as suas famílias que me abriram a porta das suas casas, com quem passei o natal, a Páscoa, e outros convívios familiares. E ainda hoje mantenho esses contactos (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

A participação em atividades extra-escolares, tal como as atividades organizadas pela associação de estudantes potencializou o relacionamento com outros estudantes, outras realidades

Pertenci a associação de estudantes africanos da minha universidade. Fazíamos muitas atividades. Na semana africana fazíamos sempre qualquer coisa. Gastronomia, desfiles, etc. Foi assim que conheci mais sobre os outros países africanos e a sua gastronomia. Conheci amigos assim que ainda hoje mantenho o contacto. (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em Gestão e Marketing, gestora).

Já os “muito jovens” (G3) afirmaram terem investido pouco em redes académicas. A sua rede de conhecimentos foi sendo construída pelos contatos estabelecidos com amigos dos amigos ou amigos dos familiares. Como partiram com o objetivo único de realizarem a formação superior, a sua partida foi convenientemente preparada, bem como os contatos estabelecidos de antemão.

Depois de terminada a formação e uma vez regressados a Angola, outras redes sociais foram construídas bem como se reconfiguraram as existentes.

Quando eu acabei o curso voltei aqui para o ministério d... assumi o meu cargo anterior mas depois fui falando com o chefe, ele teve em atenção a minha nova condição e me confiou novas

responsabilidades (G1 - sexo masculino, 60 anos, doutorado em ciências da educação, decano e professor universitário).

Uma vez mais a família assume um papel de destaque, sobretudo para os elementos da G2 e da G3, pois é esta que acolhe os estudantes e os ajuda na procura de emprego e na reinserção na sociedade angolana.

Eu ainda vivo com o meu pai e o meu irmão e acho que vou continuar a viver nos próximos anos. Sozinha ainda não consigo alugar uma casa, com o que eu ganho não dá. Não é só alugares uma casa. É que depois tens que contar com o gerador, a eletrobomba e outras coisas mais. Não dá mesmo (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em Gestão e Marketing, gestora).

Eu por enquanto estou a trabalhar n... Entrei para lá porque o meu avô também está lá dentro. É uma pessoa respeitável e conseguiu um lugar para mim. Enquanto espero outra coisa. Mas já ando a ver outras possibilidades. O meu pai também tem uns contatos. Vamos ver no que vai dar (G2 – sexo masculino, 33 anos, Licenciado em Gestão de Recursos Humanos).

Regista-se assim uma melhor utilização das redes sociais de uma geração para a outra. As gerações mais novas não só fazem uso das redes previamente construídas pela geração que a antecedeu, como constroem as suas próprias redes propiciadas pelos seus contatos pessoais e de acordo com o seu quotidiano.

Para os bolseiros prevaleceu sobretudo a força dos laços fortes, registando-se um certo fechamento em relação à criação de novos laços. Assentes sobretudo em relações familiares e de amigos, os bolseiros (“mais velhos”) não estenderam as suas sociabilidades além do que já detinham. O mesmo não se verifica com os “herdeiros”, sendo a segunda geração (G2) aquela que mais redes sociais criou no exterior, dado o seu longo período de permanência. Para esses estudantes, o destaque vai para os laços fracos, ajudaram na sua manutenção longe de casa. Após o regresso a Angola usufruem, na maioria dos casos, das redes previamente criadas pelos seus progenitores e a partir dessas vão criando, densificando os seus contactos e adquirindo deste modo maior capital social.

6.4. A Escolha de Portugal ou do Brasil: A Perspetiva dos Entrevistados

Os estudantes angolanos, emigram quer para Portugal como vimos, quer para o Brasil. Trata-se, como já vimos, de indivíduos em busca de formação e qualificação em países onde a língua portuguesa surge como elemento unificador e os laços históricos e culturais aproximam os três continentes. Procurámos assim saber quais são os critérios de escolha que são tidos em conta e que definem o país de acolhimento.

Para a geração dos bolseiros (G1) a partida, quer para Portugal quer para o Brasil, decorreu como vimos de uma escolha do Estado angolano que financiou a deslocação e manutenção nestes países, dando seguimento à política de bolsas de estudo.

Em 1984 fui para o Brasil por causa do ensino a distância. Fui com uma bolsa de estudos do INABE. Na altura havia muitas bolsas porque havia uma grande preocupação com a formação de professores e uma grande dificuldade que existia de elevação do nível académico e profissional dos professores (G1 - sexo masculino, 60 anos, doutorado em Relações interculturais, consultor).

A escolha do Portugal foi do ISCED juntamente com o INABE – entidade que pagava a bolsa de estudos. Eles é que decidiram para onde nos iam enviar (G1 - sexo masculino, 60 anos, doutorado em ciências da educação, decano e professor universitário).

Para a geração dos “jovens” (G2), identificámos dois contextos distintos: estudantes angolanos que ainda beneficiaram de bolsa do Estado angolano e estudantes angolanos que partiram para o exterior com o apoio económico da família.

Aqueles que beneficiaram de uma bolsa de estudos do Estado angolano e se encontravam nos países socialistas aliados, as mudanças políticas registadas depois do desmembramento do bloco socialista levou-os a optar por Portugal para terminarem a sua formação.

Depois de Moscovo preferi terminar a minha formação em Portugal (G2 - sexo masculino, 37 anos, mestre em estudos africanos, consultor).

Em 1995 decidi abandonar Moscovo e fui para Portugal. Pedi uma transferência da bolsa e fui concluir a licenciatura (G2 - sexo masculino, 38 anos, mestre em estudos africanos, consultor).

Para aqueles que partiram com o apoio económico da família, o principal motivo que esteve associado à essa decisão foi a falta de perspetivas de futuro em consequência do reacendimento da guerra no início da década de 1990.

Fui para Portugal já depois da guerra de 93. A vida em Angola estava muito difícil em todos os níveis. Lembro-me que nesse ano o ano letivo abriu em Janeiro e foi várias vezes interrompido por

causa de greves e da guerra. Estava a terminar o médio e não teria como frequentar a universidade. Então os meus pais decidiram mandar os filhos para fora e fomos para Portugal (G2 - sexo masculino, 34 anos, engenheiro civil, diretor de obra).

Os jovens que se inserem nesse grupo geracional (G2) saíram de Angola por motivos de segurança e pela procura de uma alternativa melhor que passava pela educação,

E depois tinha também a questão da tropa. Como a guerra tinha recomeçado estavam a fazer novamente o recrutamento militar. Eu estava quase a fazer 18 anos e tinha que me apresentar. Sem estar a estudar, sem trabalho não tinha como escapar à guerra. Mais valia enfrentar as dificuldades lá fora (G2 - sexo masculino, 34 anos, engenheiro civil, diretor de obra).

Entre os fatores que foram tidos em conta no momento de decisão de partirem para Portugal, destaca-se para o fator linguístico, os laços históricos, a proximidade dos conteúdos programáticos.

Claramente a escolha para irmos para Portugal foi sobretudo por causa da língua. Éramos jovens, já tínhamos perdido um ano aqui em Angola pro causa das greves. Perder mais tempo a aprender outra língua não dava. Assim foi mais fácil (G2 - sexo masculino, 34 anos, engenheiro civil, diretor de obra).

A presença de familiares em Portugal funcionou igualmente como fator decisivo. Essa família, que já se encontrava a residir em Portugal foi o seu principal apoio nos primeiros tempos ajudando em questões de procura de alojamento, de escolha de instituições de ensino, bem como de compreensão dos hábitos portugueses.

A escolha de Portugal como destino teve muitos pontos a favor: língua, família que já lá estava e que sempre ajudou (G2 - sexo masculino, 34 anos, engenheiro civil, diretor de obra).

Quando eu e o meu irmão chegámos a Lisboa o meu pai já tinha tratado das nossas matrículas. Ele fez quase tudo sozinho. Na altura estava lá uma irmã dele que o ajudou a deslocar-se e a dar algumas informações. (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em gestão e marketing, gestora).

Decisão fortalecida pela possibilidade de aquisição da nacionalidade portuguesa.

Ir para Lisboa foi mais fácil porque tínhamos a possibilidade de pedir a nacionalidade portuguesa, que ajuda muito. Não tínhamos que nos preocupar com o visto e a residência (G2 - sexo feminino, 27 anos, licenciada em psicologia, técnica de recursos humanos).

Para os estudantes “muito jovens”, que foram para Portugal a decisão foi igualmente delineada pela família que já tinha feito o mesmo percurso, beneficiando assim de estruturas previamente montadas:

A minha mãe estudou lá, tenho lá família da minha mãe e já conhecia porque ia regularmente para Lisboa. A minha mãe tem lá casa e foi uma hipótese desde logo aceite (G3 - sexo feminino, 24 anos, licenciada em cinema e audiovisual, técnica de audiovisual).

Eu já sabia que depois de terminar o secundário iria para Lisboa. Foi só uma questão de escolher o curso e a instituição. Foi o seguimento dos estudos. O meu irmão mais velho já estava lá e foi ele que me ajudou e aconselhou (G3 - sexo masculino, 23 anos, mestre em gestão de empresas, técnico de audiovisual).

Em relação ao Brasil, os informantes “jovens”, à semelhança daqueles que foram para Portugal, salientaram que a escolha do destino não foi uma decisão pessoal, mas sim da família:

Eu já tinha estado em Portugal, mas não me adaptei e regressei. Depois de algum tempo, como também não me estava a adaptar aqui, a minha mãe disse para ir para o Brasil e eu fui (G2 – sexo masculino, 34 anos, licenciado em comunicação, jornalista).

Na base desta decisão estive, de igual forma, a presença de alguém conhecido:

Eu não conhecia nada do Brasil. Nem sequer tinha lá família. Mas tinha lá uns amigos e fiquei com eles durante uns tempos. Foram eles que me ajudaram nos primeiros tempos. Foram uma verdadeira família para mim (G2 – sexo masculino, 34 anos, licenciado em comunicação, jornalista).

Mas outros fatores foram igualmente tidos em conta, como a forte influência da cultura africana na cultura e identidade brasileira:

Acho a cultura Brasileira mais parecida com a africana, desde a música, a comida, a maneira de ser (G2 - sexo masculino, 33 anos, licenciado em gestão e recursos humanos).

Outro dos fatores que influenciaram os estudantes “muito jovens” que partem para o Brasil foi o fato de um dos progenitores se encontrar naquele país também em formação, e aproveitam a oportunidade para beneficiarem igualmente do acesso a melhor formação.

Eu fui para o Brasil porque a minha mãe também foi para lá com uma bolsa de estudos do Estado para acabar a especialização. Os meus irmãos estavam em Portugal e preferia ir ter com eles, mas a minha mãe preferiu assim (G3 – sexo feminino, licenciada em sociologia).

Oportunidade que se estende a outros membros da família.

Eu tinha uma tia no Brasil a estudar. Ela quando foi levou a minha prima. Depois de estar lá disseram para eu ir também estudar. Quando a minha irmã terminou aqui o PUNIV, passado um tempo, também foi. Só fomos mesmo para estudar (G3 - sexo feminino, 23 anos, licenciada em arquitetura).

Referem igualmente a diversidade racial que caracteriza a sociedade brasileira.

Outra coisa que nos fez querer ir para o Brasil é que lá há muitos negros. Mais facilmente vê um negro brasileiro do que um negro português. As músicas são mais mexidas e não sentes tanta diferença, mas em Portugal é diferente. Parece que as pessoas estão chateadas contigo, nem te dizem bom dia (G3 - sexo feminino, 22 anos, licenciada em sociologia).

Esse “conhecimento” da cultura e sociedade brasileira, foi alimentado sobretudo pela ideia de “Brasil”, difundida pelas telenovelas brasileiras

Tínhamos a sensação que já conhecíamos o país pelas telenovelas. A curiosidade de conhecer aquilo que víamos na televisão era muito grande. (G2 - sexo masculino, 33 anos, licenciado em gestão e recursos humanos).

Sempre gostei muito das telenovelas brasileiras e achava sempre que o Brasil era um país lindo e que gostaria de ir lá conhecer aquelas paisagens que víamos na televisão. Depois quando tivemos parabólica eu só assistia a globo internacional. Claro que queria ir estudar para lá, ver aquilo com os meus olhos (G1 - sexo feminino, 52 anos, licenciada em comunicação, jornalista).

Quando a opção da escolha do destino parte do próprio, o Brasil não surge como primeira escolha. Os entrevistados privilegiavam outros países, entre os quais Portugal, não só pelo fator linguístico mas principalmente pela existência de redes familiares.

Eu escolhi ir para Portugal. Tinha já lá os meus filhos a estudar e família que já lá está há muito tempo, mas não deu. O acordo de cooperação foi celebrado com o Brasil e claro que tive que ir (G1 - sexo feminino, 50 anos, Licenciada em medicina, especialista em cuidados intensivos).

Em relação àqueles que foram por via do investimento dos pais, essa escolha ficou condicionada à sua disponibilidade económica. Os entrevistados apontam como razão da

escolha deste país (por oposição a Portugal) o aumento do custo de vida em Portugal, desde a adesão à moeda europeia, sobretudo face à desvalorização do dólar⁷³.

Brasil é mais barato e apoiam muito os estudantes. Agora somos 7 irmãos e a minha mãe conseguiu mandar-nos todos para o Brasil e todos os meses mandava o dinheiro para todos e só mandava o dinheiro do aluguer da nossa casa do Alvalade e ela ficava com o ordenado dela para viver em Luanda. Se tivéssemos ido para Portugal não dava para todos, acho que nem para metade, nem mesmo com a ajuda da família que está lá. Sei que altura fizemos as contas e não dava (G2 - sexo masculino, 27 anos, licenciado em administração).

Claro que gostaríamos de ter ido para Portugal. Temos lá família e assim não estávamos sozinhas, mas o dinheiro não dava. E depois nem dava para vir de férias visitar a família que tinha ficado em Luanda. Já fui de férias a Portugal e quando troquei dinheiro para o euro é que me dei conta que o dólar já não dava muito (G3 - sexo feminino, 22 anos, licenciada em psicologia).

Tratando-se de uma mobilidade estudantil, logo, temporária, constatamos que a principal diferença entre os estudantes que partem para Portugal e os que partem para o Brasil, não reside tanto no país de destino, sendo mais uma questão de oportunidades. Os próprios entrevistados que estiveram no Brasil salientaram terem tido vontade de ir para Portugal, tendo mesmo sido essa a sua primeira escolha.

6.5. Inserção na Sociedade de Acolhimento: Portugal e Brasil

A inserção num espaço físico e social significativamente diferente daquele a que se está acostumado é vivida de forma diferente pelos inquiridos. A adaptação ao novo espaço depende do capital social e cultural de cada um, mas sobretudo do capital económico. Quer em Portugal, quer no Brasil, o período de adaptação à sociedade destes países revelou-se difícil, tendo sido apontados diversos constrangimentos, dos quais destacamos os seguintes:

- Dificuldades económicas, sobretudo nos primeiros tempos;
- Dificuldades resultantes das diferenças culturais;
- Dificuldades de sociabilidade;
- Sentimento de serem alvo de racismo.

Para os estudantes que foram para Portugal, a primeira dificuldade que enfrentaram relaciona-se com a obtenção do visto de entrada.

⁷³ Desde a adesão à moeda europeia e à sua forte permanência nos mercados, em detrimento da moeda americana, muitos angolanos têm optado por outros destinos onde a troca cambial é mais favorável. Isso deve-se ao fato da economia angolana estar sustentada no petróleo e, como tal, ter como moeda internacional de referência a moeda americana (dólar).

As minhas dificuldades começaram ainda antes de ir para Lisboa. O ministério deu-nos a bolsa mas nós é tivemos que tratar de toda a papelada. Fui muitas vezes de madrugada para a porta da embaixada portuguesa para conseguir só dar entrada dos papéis. Não foi fácil. Chegava lá já tinha muita gente. Na altura todos queriam sair de Angola (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

Posteriormente, já em Portugal, o processo de legalização (obtenção do visto de estudante) também se revelou constrangedor.

A dor de cabeça era quando o visto estava a caducar e tinha que ser renovado. Tinha que ir para o SEF de madrugada e correndo o risco de não conseguir dar entrada dos papéis. Pediam sempre muitos documentos. Era muita gente e tínhamos sempre muito medo (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em Gestão e Marketing, gestora).

Para aqueles que foram para o Brasil, a resolução de assuntos burocráticos⁷⁴ revelou-se “normal”.

Eu não tive dificuldades em obter o visto de entrada. Fui aqui na embaixada saber o que era preciso, reuni os documentos, entreguei e uns dias depois deram o visto. Mas eles sabiam que eu ia para estudar. Quando cheguei lá também não foi difícil. Como há aqueles convénios para os estudantes estrangeiros deram-me logo toda a documentação (G2 - sexo masculino, 34 anos, licenciado em comunicação, jornalista).

Embora não tivessem ido para Portugal, a aquisição da nacionalidade portuguesa revelou-se igualmente uma vantagem para alguns dos entrevistados que foram para o Brasil, sobretudo para a terceira geração:

Eu nunca tive problema de vistos e de estar no Brasil. Eu tenho o passaporte português e não preciso tratar de nada. Os dois países têm acordos que facilitam e podemos entrar e sair sem problema. Mesmo lá, quando vêm que és português tens logo outro tratamento (G3 - sexo feminino, licenciada em sociologia).

⁷⁴ De acordo com os serviços consulares brasileiros em Luanda, para obtenção do visto de entrada o requerente só tem que reunir a documentação exigida e comparecer dentro do horário de funcionamento dos serviços, de segunda a sexta-feira. Os serviços consulares não têm dias fixos para o efeito e nem número limite de vistos, atendendo todas as pessoas que recorrem ao serviço. Posteriormente, chegados ao Brasil e, ao abrigo dos acordos de cooperação entre os dois países, o estudante facilmente obtém o visto de estudante, bastando para o efeito dirigir-se as repartições públicas competentes.

Portugal aparece assim como referência cultural importante e a mais referenciada pelos próprios entrevistados que estiveram no Brasil, demonstrando assim a forte influência de Portugal na sociedade angolana.

Ao contrário do que idealizaram, os primeiros tempos revelaram-se bastante difíceis. Tanto em Portugal como no Brasil, as dificuldades económicas afetaram todos os entrevistados, bolseiros e não bolseiros.

A parte económica foi muito complicada. Hoje quando me lembro ainda me pergunto como consegui. Todo o troquinho era dinheiro e era usado para comer. Foi um período de muito sacrifício e de muita carência económica (G1 - sexo feminino, 58 anos, doutorada em sociologia, professora universitária).

Nos primeiros dois anos posso dizer que amargamos. Colocamos até a hipótese de regressar a Angola. Era muita despesa e pouco dinheiro. Cheguei a não ter dinheiro para comer (G2 - sexo masculino, 34 anos, engenheiro civil, diretor de obra).

Para conseguirem um rendimento extra que permitisse suportar as despesas inerentes à frequência universitária, alguns entrevistados afirmaram terem trabalhado no período mais longo das férias letivas.

Houve sempre muito atraso no pagamento das bolsas e tive que trabalhar para conseguir aguentar. No primeiro ano trabalhei numa empresa de limpeza de vidros. Durante três meses limpei os vidros de edifícios, de bancos, em exposições de mármore. No segundo ano fui para as obras, na construção de uma empresa de resíduos sólidos, fora de Lisboa (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

Sem que a minha mãe soubesse, sempre que podia fazia uns biscates para ter um rendimento extra que me permitisse pagar as minhas despesas. O dinheiro que a minha mãe mandava era só para pagar as despesas da universidade, o alojamento e a comida. E as vezes nem chegava. Mas eu não lhe dizia porque sabia que se ela não mandava mais é porque não podia (G2 - sexo masculino, 27 anos, licenciado em administração).

Para aqueles que partiram para Portugal, outra dificuldade de adaptação refere-se às diferenças culturais. Veem a sua cultura de origem como mais intensa em termos de relacionamentos comunitários e por isso dizem estranhar as manifestações mais individualistas e solitárias prevalentes no país que os acolhe.

A adaptação a Portugal só custou no relacionamento com as pessoas. Eu morava num prédio que até hoje não conheço os vizinhos. Como é que é possível? Não conheces os vizinhos e em momento de aflição quem é que vai-te ajudar? Eu não estou habituado a isso. Mesmo com as nossas dificuldades ao menos nos ajudamos uns aos outros (G2 - sexo masculino, 38 anos, mestre em estudos africanos, consultor).

A língua, apesar de ser a mesma (língua portuguesa) também funcionou como um entrave na aprendizagem.

Não tive problema em nenhuma cadeira. Os programas eram mais ou menos parecidos: maior problema foi a disciplina de língua portuguesa. Mas não era a gramática ou a escrever. Era a parte da literatura. Eu não conhecia os escritores portugueses. Depois a literatura misturava-se com a história. Foi muito complicado. Na cadeira de direito também metia história. Tivemos que estudar primeiro a história para depois perceber o resto e demorou muito tempo até perceber. (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

Estes aspetos também foram tidos em conta no momento da partida para o Brasil. Porém, a realidade encontrada no Brasil, para muitos entrevistados, não correspondeu às suas expectativas iniciais. Primeiro porque muitos estudantes não foram enviados para os principais centros urbanos (Rio de Janeiro e São Paulo), embora tivesse sido essa a sua preferência

Eu escolhi ir para o Rio, mandaram-me para Minas Gerais. Ia fazer o quê? Desistir? Claro que não. Os meus irmãos foram para estados diferentes. Estávamos no mesmo país mas cada um para o seu lado (G2 - sexo masculino, 33 anos, licenciado em gestão e recursos humanos).

Por outro lado, o Brasil, tendo um território tão extenso tem uma grande variedade de situações climáticas.

Também senti muito frio no Brasil. Quando chegou o tempo do frio a noite fazia muito frio mesmo. Uma das vezes fui a S. Paulo visitar uns amigos durante as férias e o tempo todo que estive lá nunca vi o sol. Só chovia e esteve nublado, parece aquele clima lá do sul de Angola (G2 - sexo masculino, 33 anos, Licenciado em Gestão de Recursos Humanos).

Em relação ao relacionamento social, um dos entrevistados salientou:

A receção foi fria. Foi um choque. Aquela simpatia do brasileiro é só na televisão. Na realidade não é assim (G3 - sexo feminino, 22 anos, licenciada em gestão e empresas).

Houve quem esperasse encontrar no Brasil uma situação social melhor do que a que se vivia em Angola.

Afinal o Brasil também tinha pobreza, e muita. Miúdos na rua a pedir esmola, famintos, bairros degradados. Houve uma altura que senti vontade de me ir embora (G3 - sexo feminino, 22 anos, licenciada em sociologia).

O mesmo quanto à situação política e à qualidade da democracia.

Eu pensava que só em Angola é que as diferenças eram gritantes. Mas quando cheguei aqui é que vi que não estávamos assim tão mal. Também no Brasil existe uma elite que manda no resto da população (G3 - sexo feminino, 23 anos, licenciada em arquitetura).

Outro fator importante de estranhamento, quanto ao ambiente social, prendeu-se com o relacionamento inter-pares, neste caso, colegas universitários que pela análise das entrevistas parece ter sido mais fácil em Portugal do que no Brasil. Para aqueles que estiveram em Portugal,

Sempre me dei bem com os meus colegas de curso portugueses e ainda mantenho contato com eles. Sempre que vou a Portugal combinamos qualquer coisa e encontramos-nos (G2 - sexo masculino, 37 anos, licenciado em ciências policiais, chefe da polícia).

Não tinha a minha família mas fiz boas amizades com portugueses e as suas famílias que me abriram a porta das suas casas, com quem passei o natal, a Páscoa, e outros convívios familiares. E ainda hoje mantenho esses contactos (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

Para aqueles que estiveram no Brasil, o período de adaptação foi mais longo do que inicialmente tinham pensado. Caracterizam o relacionamento com os seus colegas como “distante”, e sem muito contato direto.

Nos primeiros tempos já se sabe que é difícil. Não se conhece ninguém e ninguém nos conhece. Mas nem com o passar do tempo cheguei a ter relacionamento profundo com os meus colegas. Só mesmo aquela troca de conversa entre as aulas. Mais nada (G2 - sexo masculino, 33 anos, licenciado em gestão e recursos humanos).

Eu fui ao Brasil fazer a minha especialização e passava a maior parte do tempo no hospital, com outros médicos brasileiros, mas nunca falamos nada que não fosse de trabalho. Eu já trabalhei com cubanos e soviéticos e ainda hoje mantenho contato com alguns colegas. Mas com brasileiros não. Eles são mais fechados do que nos pensamos (G1 - sexo feminino, 50 anos, Licenciada em medicina, especialista em cuidados intensivos).

Sentem ainda constrangimentos relacionados com a língua

Fomos para o Brasil por causa da língua mas depois chegámos lá e tivemos muitas dificuldades. O nosso português está mais ligado ao de Portugal, na maneira de escrever, na gramática, nos nomes das coisas. No Brasil era bem diferente. Eu escrevia nos textos e vinha tudo riscado. Só depois de falar com o professor é que percebi isso (G3 - sexo feminino, 23 anos, licenciada em arquitetura).

Quanto a serem alvo de discriminação racial, esse sentimento foi apontado tanto por aqueles que estiveram em Portugal, como por aqueles que estiveram no Brasil

A adaptação social foi muito difícil pois senti algum racismo. Os africanos eram vistos como inferiores e as notas nunca podiam ser superiores às dos portugueses. A nota mínima dos portugueses era a nota máxima dos angolanos. A inteligência dos africanos era questionada (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

Os brasileiros não assumem que são racistas, na televisão vê-se que no Brasil não tem racismo, mas lá a coisa é outra. Há racismo e eu senti isso (G3 - sexo feminino, 22 anos, licenciada em gestão e empresas).

Dizem porém que essa atitude não está relacionada com o fato de serem estrangeiros na “terra do outro”, mas sim pelo fato de serem “negros”.

No Brasil há muito racismo mas não é por ser estrangeiro, não é porque estás a vir tirar o lugar de alguém, mas sim porque és negro. O próprio negro brasileiro é muito discriminado. (G2 - sexo masculino, 34 anos, licenciado em comunicação, jornalista).

Há ainda que ter com conta o relacionamento desses estudantes com o país de origem enquanto estudantes em países estrangeiros. Esse relacionamento assume igualmente diferentes configurações, não só relacionadas com as condições à partida (bolseiros, investimento familiar), como também o contexto social que encontram nos países de destino.

Para os bolseiros o baixo valor monetário atribuído à bolsa e a responsabilidade para com a família, quer esta os tivesse acompanhado, quer tivesse permanecido em Angola, apresenta-se como um constrangimento à realização de viagens para Angola durante o período de férias.

Eu fui para Portugal sozinho e só regresssei a Angola quando acabei o curso. Fiquei lá cinco anos sem ver a minha família. As passagens aéreas são muito caras e o subsídio de bolsa era muito pouco. Não dava para me sustentar lá e ainda ajudar a sustentar a família. Foi um sacrifício que

tivemos que fazer (G1 - sexo masculino, 50 anos, licenciado em relações internacionais, consultor e professor universitário).

Viagens à Angola? Eu contava os trocos para conseguir me manter lá. Ainda hoje penso naqueles tempos. Foi um esforço muito grande (G1 - sexo feminino, 58 anos, doutorada em sociologia, professora universitária).

Situação partilhada pelos “jovens”.

Eu estive no Brasil 9 anos e só vim 2 vezes a Angola pra ver a família. Não dava para vir mais vezes, é muito caro e não tinha dinheiro (G2 - sexo masculino, 34 anos, licenciado em comunicação, jornalista).

As minhas férias eram passadas a trabalhar. Não tinha dinheiro para ir a Angola. Enquanto estudei fiquei sempre em Portugal. Nem sequer sai da minha zona de residência (G2 - sexo masculino, 34 anos, engenheiro civil, diretor de obra).

Perante a dificuldade de deslocação a Angola, o contato com a família foi mantido através do telefone ou por carta.

Enquanto estive em Portugal a minha família [mulher e filhos] ficaram em Angola e utilizava a cabine telefónica para telefonar à família (G1 - sexo masculino, 60 anos, doutorado em ciências da educação, decano e professor universitário).

Mantinha o contato com a família pelo telefone. Íamos à cabine telefónica para ligar à família. Depois aprendemos com uns amigos uns truques para telefonar sem pagar (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

Ou pela visita de parentes provenientes de Angola (sobretudo dos pais).

Todos os anos vinha sempre alguém a Portugal. Aproveitavam que estávamos cá e visitavam Portugal sem pagar a estadia porque ficavam na nossa casa. Traziam notícias, novidades, contavam como estava o país, como estava o resto da família (G2 - sexo masculino, 34 anos, engenheiro civil, diretor de obra).

Os meus pais iam sempre que podiam. A minha mãe ia todos os anos, às vezes mais do que uma vez. Não ficava muito tempo porque tinha que vir trabalhar. O meu pai ia quando podia. Às vezes dava lugar à minha mãe (G2 - sexo feminino, 27 anos, licenciada em psicologia, técnica de recursos humanos).

Para os “muito jovens” essa condicionante não se verifica. A permanência em Portugal ou no Brasil, assumida desde logo como temporária, fez com que estes jovens mantivessem ativas as suas redes de sociabilidade no país de origem, realizando para o efeito viagens anuais a Angola, no período mais longo das férias letivas (verão), representando uma vantagem para aqueles que estiveram no Brasil pois sendo dois países do mesmo hemisfério, as férias de verão coincidiam.

Vinha a Angola todos os anos, uma vez por ano, em Dezembro para passar o Natal. Nas férias grandes de verão não valia a pena vir. Estavam todos a estudar. Por isso vinha só no fim do ano e não podia ficar muito tempo porque depois tinha que voltar logo para as aulas (G3 - sexo masculino, 23 anos, mestre em gestão de empresas, técnico de audiovisual).

Todos os anos vinha a Angola de férias mas ficava pouco tempo. Nunca vinha no verão porque queria aproveitar o verão em Portugal. Vinha quase sempre no natal e ficava no máximo três semanas, o que não dava para quase nada (G3 - sexo feminino, 24 anos, licenciada em cinema e audiovisual, técnica de audiovisual).

Eu todos os anos vinha a Angola no natal. Eram as férias grandes lá no Brasil. Ia ficar lá a fazer o quê? Então vinha passar aqui as férias e só regressava quando as aulas estivessem mesmo para começar (G3 - sexo feminino, licenciada em sociologia).

Eu estava lá sozinha. Aqui em Angola estavam os meus pais e os meus irmãos. É só fazer as contas. Ficava mais barato vir eu e visitar toda a família do que ir a família me visitar (G3 - sexo feminino, 23 anos, licenciada em arquitetura).

A inserção na sociedade de acolhimento não se fez sem algumas tensões e negociações. Quer tenham estado em Portugal, quer no Brasil, a adaptação a um novo contexto social, assim como a ausência da família constituíram constrangimentos difíceis de ultrapassar. Estas dificuldades foram, para muitos, agravadas por carências económicas, que condicionaram igualmente as viagens a Angola para visitar a família.

6.6. O Regresso a Angola: O Desfecho Previsível?

Depois de terminada a formação, coloca-se a questão do retorno a Angola. Como foram entrevistados aquando do seu regresso a Angola, não se pôs a questão do não retorno ao país de origem. Daí que a nossa análise não incida somente sobre os fatores estruturais e as motivações que influenciaram a decisão de retorno, mas também em relação aos impactos da formação superior obtida no exterior na sua integração profissional e impacto na sua carreira,

isto é, como foi a sua inserção profissional depois de regressarem a Angola. Também em relação ao retorno há diferenças quanto as suas expectativas de acordo com cada um dos grupos geracionais identificados.

Várias motivações podem ser apontadas como relevantes para a decisão do retornar ao país de origem. Em primeiro lugar, os imperativos legais que impedem os estudantes de permanecerem no país de acolhimento pois, terminada a formação termina igualmente a possibilidade de aquisição visto de estudante. A sua permanência implica assim a aquisição de um visto de trabalho, que se revela mais difícil. Por outro lado, como os estrangeiros, permanece a dificuldade de integração profissional. A falta de oportunidades para seguir carreira no país de acolhimento determina o seu regresso ao país de origem. Neste caso concreto, o contexto económico atual de Angola tem contribuído para o retorno dos formados.

A geração dos bolseiros (G1) não teve dúvidas quanto ao retorno a Angola. Como bolseiros do Estado angolano e funcionários públicos, tinham o seu posto de trabalho assegurado depois da conclusão da formação.

Nunca pensei em ficar em Portugal. O objetivo foi terminar a formação e regressar ao Lubango para junto da minha família. Apesar do intensificar da guerra civil na década de 1990, sabia que a guerra estava para terminar brevemente. Além disso tinha o meu emprego. Ia ficar lá a fazer o quê? (G1 - sexo masculino, 60 anos, doutorado em ciências da educação, decano e professor universitário).

Não quis ficar. Tinha um compromisso com Angola. Cumprir o meu objetivo e tinha que regressar (G1 - sexo masculino, 50 anos, licenciado em relações internacionais, consultor e professor universitário).

Ficar no Brasil não. Nunca coloquei essa hipótese. Nem nos momentos mais difíceis que Angola passou pensei em abandonar o país. Se nós angolanos não ficarmos aqui a trabalhar para reconstruir Angola quem é que fará isso? (G1 - sexo feminino, 64 anos, mestre em psicologia, professora universitária).

Os entrevistados desta geração assumiram a sua deslocação para fora do país com o “espírito de missão”, funcionando esse espírito como um imperativo moral para regressar a Angola.

Eu quando fui para Portugal fui sozinho. A bolsa também era pequena. A minha mulher ficou aqui no trabalho dela e a cuidar dos filhos. Eu fui cumprir uma missão. Muitos dos meus colegas

levaram a família e já não regressaram mais, estão lá ainda. Mas eu tinha que regressar (G1 - sexo masculino, 60 anos, doutorado em ciências da educação, decano e professor universitário).

Existindo de igual forma imperativos legais que determinaram o seu retorno, pois, como bolseiros, tinham que “retribuir” esse investimento ao país, dando o seu contributo depois de formados.

Assim que terminei a formação tinha que regressar e ajudar na reconstrução do meu país. No meu contrato estava escrito que assim que terminasse a licenciatura tinha que regressar para ensinar àqueles que ficaram aqui. E é o que estou a fazer. Além de estar aqui no ministério também dou aulas a noite na universidade (G1 - sexo masculino, 50 anos, licenciado em relações internacionais, consultor e professor universitário).

A geração “jovem” (G2) apresenta duas posições distintas. Por um lado, aqueles que partiram para o estrangeiro com bolsas de estudo apresentam um discurso mais próximo da geração dos “mais velhos” (G1).

Os planos apontavam para o regresso depois de terminar a formação. Nunca sequer pensei em ficar em Portugal para trabalhar. Nem em Portugal nem em lado nenhum. Isso esteve sempre fora de questão. Eu acredito que é em Angola que tenho que estar e dar o meu contributo para a reconstrução do nosso país (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

Ao passo que, aqueles que partiram com o apoio da família, sem compromissos de retribuição ao Estado angolano têm outro tipo de abordagem.

Considerarei a hipótese de não regressar já a Angola. Queria regressar mas também queria primeiro ganhar mais experiência no mercado de trabalho (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em Gestão e Marketing, gestora).

Embora muitos dos estudantes angolanos que se encontram no exterior manifestem o desejo de retorno, depois de concluída a formação, muitas vezes esse desejo não se concretiza, atitude que os entrevistados dizem compreender.

Não condeno quem não queira regressar porque não é fácil. Não há condições, incentivos, não há bibliotecas, laboratórios, incentivos à investigação (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em Gestão e Marketing, gestora).

Para esses “jovens”, o regresso a Angola e a reintegração na sociedade angolana não se apresentou fácil. Além das diferenças sociais em comparação com o que deixaram, deparam-se com a realidade de um país ainda em reconstrução.

Agora mais ou menos já me ambientei. Mas não no princípio só me apetecia fugir. Primeiro porque já não conhecia ninguém, nem mesmo uma parte da família. Não tinha amigos, pessoas com quem sair. Depois foi a adaptação à cidade. Muito suja, cheira mal, muita insegurança. Eu ainda hoje tenho medo de andar na rua (G2 - sexo feminino, 27 anos, licenciada em psicologia, técnica de recursos humanos).

A adaptação a Angola no regresso foi horrível. As coisas mudaram, as pessoas mudaram. Em Portugal tinha liberdade, sentia-me segura e aqui não tenho isso. Estou muito condicionada e tenho mas controle do meu pai que se preocupa (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em Gestão e Marketing, gestora).

Por outro lado, as expetativas de emprego apresentam-se mais difíceis do que lhes tinha sido transmitido.

Mesmo na procura de emprego, para quem vem de fora tem que ter cunha pois é muito difícil. A formação só por si não nos abre portas. Tem que saber como é que o currículo chegou a empresa e entra primeiro quem tem maior influência. A cunha passa sempre a frente (G2 - sexo feminino, 27 anos, licenciada em psicologia, técnica de recursos humanos).

Alguns destes “jovens” não tiveram dúvidas em relação ao seu retorno, apenas ponderaram se era o momento certo para o fazerem.

Quando acabei o curso queria fazer uma pós-graduação. Ainda me candidatei, no ISCSP, mas o Ministério do Interior de Angola não aceitou. E tive que regressar, um mês depois de terminar o curso. Embora quisesse ficar mais um pouco não deu (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

Depois de acabar o curso andei dois anos no vai e vem. Vinha, ficava dois meses e voltava. Não me adaptava nem cá nem lá. Fiz muitas entrevistas. Fiz um estágio no BPI – Unidades Participadas – que integrava estudantes africanos para depois os enviar para os seus países (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em Gestão e Marketing, gestora).

As dificuldades de reintegração foram os principais motivos que levaram esses jovens a adiarem o seu regresso a Angola e a permanecerem mais tempo no país de destino.

Depois de acabar o curso ainda fiquei muito tempo no Brasil. Não vim logo. Achei que as condições ainda não estavam boas (G2 - sexo masculino, 34 anos, licenciado em comunicação, jornalista).

É precisamente essa a geração que não descarta a possibilidade de voltar a partir para o exterior em busca de novas experiências profissionais ou de formação, mas tendo sempre como objetivo final o retorno a Angola.

Se me oferecerem boas perspectivas de futuro não pensaria muito. Já sinto necessidade de estudar, fazer um mestrado, aculturar-me um bocado. Profissionalmente não estou instável mas gostaria de fazer mais qualquer coisa, investir mais em marketing que é uma área que gosto e que aqui ainda está muito fechada e não se tem muito conhecimento (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em Gestão e Marketing, gestora).

Aqui tenho perspectivas de futuro e a empresa disponibiliza formação. Quero ir lá fora adquirir mais formação e conhecimento, mas é em Angola que quero viver. Aqui é a minha terra (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

Eu neste momento coloco a hipótese de sair de Angola. Aliás, estou para ir a Londres fazer formação. Mas vou para a formação com o objetivo de regressar e implementar aqui o que aprendi. Ficar lá não. Não me parece. (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

Tendo em conta que a circulação de estudantes é uma constante nos países desenvolvidos, a G2 manifesta um desejo de fazer o mesmo, fruto da sua estadia prolongada no exterior.

Em relação à terceira geração, a possibilidade de permanecerem no país de acolhimento nunca se colocou pois não criaram laços que os fizessem ficar. O contacto permanente com Angola não quebrou os laços familiares e de amizade que deixaram no país de origem.

A ansiedade de regressar era muita. Assim que conseguimos tratar da documentação da universidade viemos logo embora (G3 - sexo feminino, 22 anos, licenciada em gestão e empresas).

Vim logo assim que acabei o curso. Era o que queria e foi um pouco intuitivo. Gostei de Portugal mas nunca pensei ficar. A família, os laços, os amigos fazem-me regressar. Luanda é a minha cidade e não me vejo a viver noutra sítio (G3 - sexo masculino, 23 anos, mestre em gestão de empresas, técnico de audiovisual).

De salientar que a menor taxa de retorno a Angola está relacionada com aqueles que partem para os países desenvolvidos, neste caso particular para Portugal. O fato deste país ser um estado membro da União Europeia possibilita aos estudantes uma maior circulação pela Europa, onde encontram mais facilmente melhores condições de trabalho e melhores

condições sociais, uma vez que existe uma maior circulação de profissionais qualificados neste continente. Em relação ao Brasil os ex-estudantes inquiridos referem que,

O Brasil dá incentivos e apoia os estudantes que vão para o Brasil. Mas também incentivamos o seu retorno a Angola. Um dos pontos do contrato que o estudante assina conosco é que tem que regressar a Angola. Só entregamos o diploma de conclusão de curso aqui na embaixada e ao próprio titular (responsável do departamento educativo do consulado brasileiro em Luanda).

O diploma de ensino superior emitido por uma universidade estrangeira, representa, de acordo com os entrevistados, melhor aceitação no mercado de trabalho angolano dada a longa tradição de realização de formação superior em países estrangeiros. No caso de Portugal, o fato deste país ser um estado membro da União Europeia veio valorizar ainda mais os diplomas das suas instituições de ensino superior, pois, para os entrevistados, trata-se de um país europeu, onde a qualidade é reforçada tanto pela longa tradição universitária como pelos critérios de exigência impostos pela União Europeia.

Para a G1, a frequência universitária em Portugal permitiu-lhes adquirir outras competências e conhecimentos que se revelaram essenciais para o seu desempenho profissional.

Eu tenho muito boa impressão do meio académico português. Lá onde eu andei, na Universidade do Minho, aprendi coisas que ainda hoje aplico nas minhas aulas, ainda hoje são atuais (G1 - sexo masculino, 60 anos, doutorado em ciências da educação, decano e professor universitário).

Realçam a qualidade e atualidade dos currícula.

O que me fez ir para Lisboa foi a diferença de ensino, a atualidade. E é este conhecimento e esse diploma que me permite ser professor universitário (G1 - sexo masculino, 50 anos, licenciado em relações internacionais, consultor e professor universitário).

Bem como o relacionamento com os professores.

Sempre tive bom relacionamento com os meus professores. Ainda mantenho o contato com alguns deles. Inclusive enviam-me livros mais atualizados. Sabe que na área do direito todos os dias saem coisas novas (G1 - sexo masculino, 59 anos, mestre em auditoria e direito bancário, professor universitário).

Essa visão positiva do ensino superior português é igualmente partilhada por alguns “jovens”.

Eu hoje conheço o fundo policial, o papel determinante da polícia numa sociedade, o mundo moderno da entidade em si e isso foi graças à formação que realizei em Portugal. Essa formação abriu-me e continua a abrir-me portas, mas sobretudo alargou os meus horizontes (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

Outros apresentam-se mais críticos em relação oferta de ensino superior em Portugal

Se fosse hoje e tivesse possibilidade, escolheria antes ir para outro país que não Portugal. Optaria antes por um país anglo-saxónico africano. Não iria para Lisboa. Em Portugal as mentalidades são muito fechadas, o próprio ensino superior é um meio muito fechado, às vezes limitado (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em Gestão e Marketing, gestora).

Críticas que se estendem a alguns entrevistados “mais jovens”.

Tenho um reparo ao sistema de ensino português, peca pela falta de empreendedorismo. Ninguém quer montar a sua empresa, saem todos da faculdade à espera de serem empregados e não empregadores. Atualmente está a mudar um bocadinho mas muito lentamente. O professor ainda é aquela pessoa que nos diz o que está certo e o que está errado (G3 - sexo masculino, 23 anos, mestre em gestão de empresas, técnico de audiovisual).

Registam-se igualmente críticas à posição de Portugal em relação a Angola. Todos os entrevistados que frequentaram o ensino superior em Portugal salientaram que este país não tem sabido aproveitar a vantagem que tem no seu relacionamento privilegiado com Angola. Defendem que Portugal deveria ser mais “agressivo”.

Eu mantenho o contato com alguns professores. Um deles até me envia livros e me ajuda a manter-me informado sobre as coisas novas que vão saindo. É que nós aqui temos muita dificuldade de acesso a obras. Mas para as obras chegarem aqui eu é que tenho que arranjar quem tragar. É muito caro. Não consigo recomendar livros aos alunos porque os livros não chegam aqui. Podiam estabelecer um acordo para envio de livros (G1 - sexo masculino, 59 anos, mestre em auditoria e direito bancário, professor universitário).

Salientam pontos-chave na cooperação educativa que podiam ser mais explorados tais como apoios a ações de formação, participação em congressos e acesso a projetos de investigação.

Eu sou sócio do CEA, mas não sei o que o CEA anda a fazer. Hoje em dia já há internet e posso ir ao site ver o que se passa. Mas se me interessar participar num determinado congresso e pedir apoio não dão, nem mesmo se pedir ajuda de material bibliográfico. Assim que acabamos o curso

praticamente somos mandados embora (G2 - sexo masculino, 37 anos, mestre em estudos africanos, consultor).

Eu gosto dos portugueses, gosto do meio acadêmico português, mas acho que Portugal não cuida dos seus. Eu fui estudante lá em Portugal e assim que acabei e regressei Portugal não quis saber mais de mim. Por exemplo, a minha mulher estudou com os franceses e ainda hoje, depois de tantos anos, ela recebe informação de França sobre formações, congressos. Eles mantêm uma boa ligação. Portugal este tem que se mostrar mais agressivo no que toca aos apoios à educação aos angolanos (G1 - sexo masculino, 60 anos, doutorado em ciências da educação, decano e professor universitário).

Em relação àqueles que estiveram no Brasil, as opiniões aproximam-se do retrato traçado por cada uma das gerações que esteve em Portugal

Eu considero a qualidade do ensino superior no Brasil muito boa e a Universidade de São Paulo, onde eu estudei, é considerada a maior universidade da América Latina. Pra mim isso é uma referência (G1 - sexo feminino, 64 anos, mestre em psicologia, professora universitária).

Gostei muito do meio acadêmico, das ideias, da exigência (G2 - sexo masculino, 34 anos, licenciado em comunicação, jornalista).

Claro que a qualidade do ensino é muito boa. O ter estudado fora aprendi muito mais, coisas que aqui nunca ouviram falar. Também tens bibliotecas. Se quiseres comprar livros é só ter dinheiro (G3 - sexo feminino, 23 anos, licenciada em arquitetura).

Admitem que o ensino teria sido melhor noutros países, uns referindo a África do Sul e outros Portugal, mas neste último caso, como “porta de entrada” para a Europa (União Europeia).

Em comparação com Angola não se questiona a qualidade e a exigência. Mas em relação com outros países fica um pouco atrás. Eu estive na África do Sul e não tem comparação. Na África do Sul é bem melhor (G2 - sexo masculino, 33 anos, Licenciado em Gestão de Recursos Humanos).

A qualidade é boa, a formação também, mas gostaria antes de ter ido para outro sítio tipo Portugal. Ai sim as coisas são diferentes, dão-nos acesso à outros países da Europa. Mas já é bom ter estado no Brasil (G3 - sexo feminino, 22 anos, licenciada em gestão e empresas, auditora).

Não deixando, contudo, de salientar que o processo de cooperação entre Angola e o Brasil ainda se encontra numa fase inicial, tendo o Brasil conseguido afirmar-se, ao

disponibilizar, e incentivar, os estudantes angolanos inscritos nas suas instituições de ensino superior.

Agora muita gente vai para o Brasil. Há mais incentivos. Se abrires o jornal vais ver que tem lá anúncios a pedir para quem quiser ir lá estudar para ir se inscrever. O Brasil está a dar mais apoios e nós angolanos como precisamos temos que aproveitar (G2 - sexo masculino, 33 anos, Licenciado em Gestão de Recursos Humanos).

Na opinião dos entrevistados, Portugal está a perder oportunidades de intensificar a sua relação com Angola. De acordo com os mesmos, a criação de redes de conhecimento, essenciais para o estabelecimento de futuras parcerias académicas têm sido menosprezadas. Neste cenário, emerge o Brasil, que de acordo com a sua opinião, tem sabido aproveitar as “falhas” de Portugal e afirmar-se perante a sociedade angolana.

6.7. Representações de Desenvolvimento dos Ex-Estudantes e do Modo como se Veem a Si Próprios Enquanto Agentes de Mudança do Seu País

Quando nos referimos à perceção da relação entre formação superior e desenvolvimento, a primeira questão é imediatamente o próprio conceito de “desenvolvimento”. Quando questionada sobre o significado que atribuem a este conceito, a geração dos “mais velhos” (G1) faz de imediato uma distinção entre desenvolvimento económico e desenvolvimento humano.

Desenvolvimento para mim não é só a criação de negócios. Para mim o desenvolvimento tem que ser humano. Estamos no bom caminho, mas ainda estamos muito longe. Estamos no caminho do desenvolvimento mas temos que dar mais atenção à juventude. Angola perdeu os valores. A nova geração ou conheceu a guerra ou está a conhecer Angola no pós-guerra e claro que sem valores. É preciso rebuscar os valores, os psicólogos e analistas têm muito que trabalhar. Temos gerações muito traumatizadas (G1 - sexo masculino, 50 anos, licenciado em relações internacionais, consultor e professor universitário).

Outro entrevistado relaciona desenvolvimento com crescimento económico.

As perspetivas são boas. Estamos a crescer. O desenvolvimento é uma outra etapa. O desenvolvimento já implica qualidade, acabar com a fome, reduzir a pobreza, qualidade de vida, outros padrões. Neste momento só estamos a crescer. Temos boas perspetivas de futuro. O desenvolvimento é o cume e primeiro temos que crescer e fazer a verdadeira distribuição (G1 - sexo masculino, 59 anos, mestre em auditoria e direito bancário, professor universitário).

Os inquiridos da geração “jovem” (G2) fizeram também essa distinção entre desenvolvimento económico e desenvolvimento humano, porém mostraram ter um posicionamento crítico em relação ao desenvolvimento económico que se verifica em Angola, questionando a sua sustentabilidade, distinguindo na sua crítica “crescimento” de “desenvolvimento” económico.

Estamos na fase do crescimento, não do desenvolvimento. Estamos na fase do “crescimento económico”. Não há rede de transportes públicos funcional. A cidade está a crescer de forma desordenada, não há estudos. O crescimento económico não está a ser sustentado. Não se criam estradas, escolas, arruamentos, canalizações de água e esgotos, instalação elétrica. Primeiro constrói-se e depois trata-se disso. Agora impera o capitalismo selvagem (G2 - sexo masculino, 38 anos, mestre em estudos africanos, consultor).

Um outro entrevistado da G2 relaciona crescimento com desenvolvimento, ainda que questione os beneficiários do desenvolvimento.

Por um lado sim há desenvolvimento porque há construção. Mas as coisas que se fazem não são para os nacionais porque os preços que aplicam são incompatíveis. Fazem-se para alguém mas não para quem vive aqui. Constroem-se casas mas quem compra são as pessoas que já têm casas, são sempre os mesmos. Os jovens precisam de casas e emprego, mas não há. Quando há desenvolvimento também há o outro lado. Não há fiscalização e cada um faz o que quer. Quando a educação começar a melhorar talvez se veja melhoria no resto. (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em Gestão e Marketing, gestora).

A geração “mais jovem” (G3) assume um posicionamento menos crítico em relação à geração “jovem” (G2) e tende a concentrar-se preferencialmente no desenvolvimento económico, não desvalorizando o desenvolvimento humano mas, pela sua juventude, apresenta uma abordagem mais materialista dos efeitos da educação naquilo que considera “desenvolvimento”.

Não sei se é bom o caminho mas está a desenvolver-se. Em alguns aspetos está melhor e noutros está pior. A cidade está a ficar mais cidade, mais internacional mas não sei se é bom ou não (G3 - sexo feminino, 24 anos, licenciada em cinema e audiovisual, técnica de audiovisual).

Está muito diferente. Já vemos empresas privadas e investimento. Claro que ainda temos muito trabalho e muita coisa tem que mudar, mas antigamente a vida era mais difícil. Agora temos mais facilidades. Tudo é caro, mas pelo menos já existe e temos essa opção. Estamos no bom caminho. Temos que continuar a trabalhar e dar o nosso contributo (G3 - sexo feminino, 22 anos, licenciada em psicologia).

Se, como defende o PNUD, o objetivo principal do desenvolvimento é a criação de um ambiente habilitador para que as pessoas tenham vidas longas, saudáveis e criativas então, de acordo com os entrevistados, essa realidade não se verifica em Angola.

Se formos a ver o bem-estar desse povo, este povo é o mais sofrido do mundo, o sistema de saúde está de rastos, mata mais do que cura, não tem material médico, não tem profissionais de saúde, ninguém se responsabiliza, as condições de higiene são assustadoras (G2 - sexo masculino, 38 anos, mestre em estudos africanos, consultor).

Aqui em Luanda não se vive. Quem diz que em Luanda as coisas estão boas é mentira. Como podes viver bem se não tens água na torneira, não tens energia. Para podes os teus filhos na escola tens que pagar senão ele não vai a escola. Até o trânsito está a matar muita gente e não é só mais velhos, muitos jovens estão a ter ataques do coração por causa do stress (G2 - sexo masculino, 37 anos, mestre em estudos africanos, consultor).

Esse crescimento desordenado que se verifica agora está a promover o aumento da desigualdade, da exclusão e da marginalização social (G1 - sexo feminino, 58 anos, doutorada em sociologia, professora universitária).

Neste sentido procurámos averiguar qual o papel que cada um atribui a si próprio no processo de desenvolvimento angolano.

Todos foram unânimes em afirmar que estão a trabalhar para o desenvolvimento de Angola:

Neste momento estamos a lançar as bases para o desenvolvimento do país, temos que começar por algum lado. Angola já está a formar quadros, dentro do país (G1 - sexo masculino, 60 anos, doutorado em Relações interculturais, consultor).

Estou a trabalhar nesse sentido, de ajudar para o desenvolvimento de Angola. Regressei a Angola para dar o meu contributo (G2 - sexo masculino, 37 anos, mestre em estudos africanos, consultor).

Sim. Achei que tinha que voltar e quero dar o meu contributo porque acho que somos nós que construímos as cidades. Quero estar em Luanda e ajudar neste processo de reconstrução (G3 - sexo masculino, 23 anos, mestre em gestão de empresas, técnico de audiovisual).

Esse contributo passa essencialmente pelo desempenho da sua atividade profissional.

Sim, de certa forma dou o meu contributo. Dou aulas a jovens que serão os futuros governantes e trabalhadores deste país (G1 - sexo masculino, 59 anos, mestre em auditoria e direito bancário, professor universitário).

Sim, contribuo tanto a nível da influência na opinião, dando voz e visibilidade a demandas e expectativas presentes na sociedade, quanto no âmbito da Conferência Nacional da Sociedade Civil, e ainda na universidade, na formação de futuros profissionais em ciências sociais (G1 - sexo feminino, 58 anos, doutorada em sociologia, professora universitária).

Claro que sim. Trabalho para isso todos os dias e faço seleção e recrutamento para candidatos para formação tendo sempre com vista darmos o nosso contributo ao país (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

Reconhecem que o seu contributo só é possível devido à formação superior que obtiveram no estrangeiro.

A formação adquirida em Portugal é a minha base de trabalho. Se não tivesse essa formação não teria perspectivas de vida (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em Gestão e Marketing, gestora).

A formação adquirida no Brasil tem sido decisiva no desempenho das minhas funções atuais, não só no meio académico como também na sociedade civil (G1 - sexo feminino, 58 anos, doutorada em sociologia, professora universitária).

Mas para outros, mais importante que o desenvolvimento do país é o seu próprio desenvolvimento pessoal.

Estou a trabalhar naquilo que gosto e isso para mim é mais importante do que estar a trabalhar para o país e se uma coisa leva a outra ainda melhor. Dou o meu contributo naquilo que sei e que gosto e neste momento estou satisfeita (G3 - sexo feminino, 24 anos, licenciada em cinema e audiovisual, técnica de audiovisual).

Os “jovens” (G2) afirmam o seu contributo porém, salientam igualmente as barreiras que têm encontrado na prossecução dos seus objetivos e que têm condicionado o seu melhor desempenho.

Nem sempre as ideias são bem aceites, ou porque estudei fora ou porque nunca foi aplicada em nenhum outro lado, ou porque sou mulher. Não está a ser fácil. Eu quero poder contribuir com aquilo que aprendi mas encontro muitas barreiras, por isso ando sempre a mudar de emprego, não

pelo salário, mas sim porque me farto do ambiente e das pessoas. Mas temos que lutar por aquilo que queremos (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em Gestão e Marketing, gestora).

Gostaria de fazer mais, mas a estrutura hierárquica da sociedade cria-nos muitas barreiras. O nosso trabalho não é reconhecido. Aqui não implementas nada de novo, não tens espaço para isso. És logo barrado porque és visto como aquela pessoa que vai fazer sombra ao chefe e tirar-lhe o lugar. Por isso é melhor deixar as coisas como estão (G2 - sexo masculino, 38 anos, mestre em estudos africanos, consultor).

Mas há igualmente quem afirme:

Tenho encontrado muito incentivos e tenho boas perspetivas de futuro. Só assim conseguiremos levar Angola no bom caminho (G2 - sexo masculino, 27 anos, licenciado em administração).

O regresso dos elementos que constituem esse grupo geracional (que se manteve fora do país no período em que este mais precisava de mão-de-obra qualificada) é encarado, por aqueles que se mantiveram em Angola, como uma “ameaça” aos seus postos de trabalho uma vez que a sua formação realizada no exterior é mais valorizada.

Em relação à G3, embora também sintam alguns condicionalismos, a pressão não é tão evidente como no caso da G2. Têm a seu favor o fato de terem permanecido no exterior pouco tempo e de conhecerem melhor a realidade angolana.

Nem sempre somos bem aceites. Depende onde fores trabalhar e como entraste naquele emprego. (G3 - sexo feminino, 22 anos, licenciada em sociologia)

Com um longo caminho ainda pela frente em termos de desenvolvimento humano, os angolanos formados no exterior, e que regressaram a Angola para desempenharem a sua atividade profissional, mostram-se expectantes em relação ao futuro e afirmam esforçar-se por cumprir com o seu papel de modo a contribuírem para o desenvolvimento de Angola. Para o efeito, atribuem à formação superior realizada no exterior a principal responsabilidade, pois tem-lhes permitido maior mobilidade e progressão na carreira profissional.

Os bolseiros reconhecem que tiveram uma progressão profissional dentro do organismo a que estavam vinculados

Fui para Lisboa fazer Relações Internacionais. Quando sai era consultor aqui no ministério e quando regresssei mudei para a área de cooperação internacional e hoje sou chefe do departamento. Por outro lado, ainda consigo dar aulas à noite na universidade (G1 - sexo masculino, 50 anos, licenciado em relações internacionais, consultor e professor universitário).

Quando voltei do Brasil assumi as minhas anteriores funções no Estado, onde ainda estou ligada. Mas a formação superior permitiu-me fazer outros trabalhos dentro da mesma instituição e ainda dou aulas na universidade (G1 - sexo feminino, 64 anos, mestre em psicologia, professora universitária).

Reconhecem que as novas perspectivas de desempenho profissional, se devem a essa formação e apontam como exemplo a possibilidade de lecionarem em universidades.

Eu agora já me reformei das minhas funções anteriores. Mas com a formação que adquiri continuo a trabalhar. Dou aulas na universidade mas também trabalho por conta própria. Se não tivesse adquirido essa especialização não conseguia fazer nenhuma dessas coisas (G1 - sexo masculino, 59 anos, mestre em auditoria e direito bancário, professor universitário).

Para os entrevistados “jovens”, a formação superior obtida no estrangeiro tem permitido melhor integração profissional, bem como perspectivas de progressão na carreira.

A minha formação permitiu-me sair da polícia e concorrer a esta empresa onde sou o responsável pela segurança. Estou em constante contato com a sede da empresa no exterior. Se não tivesse adquirido essa formação nem pensar que estava aqui (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

Claro que progredi. Antigamente eu fazia bicos, o que aparecesse e me pagassem, eu fazia. Agora sou professor universitário e trabalho como jornalista. Atualmente estou muito bem em relação ao passado (G2 - sexo masculino, 34 anos, licenciado em comunicação, jornalista).

De igual modo, sentem ser alvo de reconhecimento social pelo esforço e investimento em formação.

De certeza que se tivesse estudado aqui não teria as mesmas oportunidades. Tenho mudado de emprego de seis em seis meses e sempre para melhor e sei que isso acontece porque estudei lá fora (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em gestão e marketing, gestora).

Porém, afirmam que esse reconhecimento se fica pelo valor do diploma, não se traduzindo numa melhoria das condições económicas, sobretudo para aqueles que desempenham a sua atividade na administração pública, daí acumularem diversas funções.

Eu sou técnico superior aqui no ministério mas no entanto à noite tenho que ir dar umas aulas para ver se ganho mais algum. A vida aqui em Luanda está muito cara e os funcionários públicos ganham conforme a tabela, não interessa a tua formação. Onde já se viu a secretária do meu superior ganhar mais do que eu que tenho um mestrado e fiz lá fora? (G2 - sexo masculino, 38 anos, mestre em estudos africanos, consultor).

Destacam-se por serem uma minoria com preparação técnica reconhecida para ocuparem lugares de destaque, seja em empresas privadas seja na função pública, o que lhes permite ter boas perspetivas de progressão na carreira.

Depois do curso claro que ocupei sempre lugares de destaque. Já não era o simples servente das obras em Lisboa. Passei a ser responsável pelas obras. A responsabilidade aumentou (G2 - sexo masculino, 34 anos, engenheiro civil, diretor de obra).

Referem o fato de encontrarem barreiras no acesso às posições hierárquicas mais elevadas, justificando como estando ainda dependente de ligações aos centros de poder

Mesmo na procura de emprego, para quem vem de fora tem que ter cunha pois é muito difícil. A formação só por si não nos abre portas. Tem que saber como é que o currículo chegou à empresa e entra primeiro quem tem maior influência. A cunha passa sempre a frente (G2 - sexo feminino, 27 anos, licenciada em psicologia, técnica de recursos humanos).

Infelizmente ainda hoje precisas de cunha para progredir e as mentalidades não mudaram nada. No que toca ao Estado não mudou nada e não estou a ver a mudar tão cedo. A pertença ao partido ainda é uma condição muito forte e essencial de progressão na carreira (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

Para os entrevistados “mais jovens”, ainda em início de carreira, as repostas à sua formação por parte do mercado de trabalho têm sido positivas.

Assim que acabei o curso tive logo propostas de emprego em Angola. E regresssei e cá estou eu. Não acredito que Portugal esteja atrás de outros países a nível da educação superior e em muitos casos verifica-se o contrário, Portugal é melhor. Comparam-se países e não universidades e isso

não quer dizer nada. É preciso saber comparar (G3 - sexo masculino, 23 anos, mestre em gestão de empresas, técnico de audiovisual).

Sendo que a maioria ainda se encontra em situação do primeiro emprego, esperam conseguir evoluir na carreira a medida que vão adquirindo experiência:

Eu voltei agora do Brasil. Ainda estou a começar a aplicar aquilo que aprendi, a ver como se fazem as coisas na prática. Daqui a um tempo sim espero estar a fazer coisas diferentes, que reconheçam o meu trabalho e confiem em mim (G3 - sexo feminino, 22 anos, licenciada em sociologia).

Todos os entrevistados, acreditam que a formação superior realizada fora do país lhes “abre portas” e lhes proporciona oportunidades que não teriam se tivessem realizado a formação superior em Angola, proporcionando-lhes uma maior estabilidade laboral e lhes permite terem melhores perspetivas de ascensão social, condições que os distinguem da maioria da população angolana e os coloca numa posição hierárquica superior, ou seja, numa condição de pertença ao grupo das elites. Quando questionados sobre a pertença às elites, a própria palavra “elite” cria nos entrevistados uma necessidade de diferenciação em relação aos governantes, quer no plano político, quer no plano económico, pois, apesar de sentirem que adquirem capital social e simbólico, não se identificam com as elites angolanas:

A elite angolana são aqueles que conseguiram açambarcar o Estado, conseguiram bens, riqueza ilícita. Não conquistaram por mérito próprio. Não investiram e não têm grau de formação. Só têm dinheiro. Que elite é essa? Não têm sequer valores (G1 - sexo masculino, 50 anos, licenciado em relações internacionais, consultor e professor universitário).

Eu tenho carro, casa própria, vivo do meu ordenado, mas não tenho dinheiro, logo, não sou elite. Não uso e abuso das pessoas, não humilho ninguém e não faço festas milionárias. Sou pobre. (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

De acordo com os seus testemunhos, a elite angolana é composta por indivíduos que detêm o poder económico e político que lhes permite o acesso a todos os lugares-chave da economia angolana, bem como a benefícios estatais, e que demonstram a sua condição através

dos bens materiais (casas, carros último modelo, terrenos, viagens frequentes ao exterior, roupa de marca, artigos de luxo).

Pertence à nossa elite quem tem dinheiro, independentemente de ser político, famoso, empresário, o que seja. Quem tem dinheiro é que vale. Entre as elites há desafios e apostas milionárias. Não há valores morais e sociais e infelizmente durante os próximos anos assim será (G2 - sexo masculino, 38 anos, licenciado em ciências policiais, consultor de segurança).

Vê-se logo quem pertence a elite, desfilam nos seus jipes pela rua, têm muitas casas e grandes casas, dão-se ao luxo de ir passar o fim-de-semana à Europa. Quando vêm que alguém veste uma roupa que não têm, telefonam para quem está lá fora e pedem o mesmo modelo que vem no avião da TAAG (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em gestão e marketing, gestora).

Uma das entrevistadas nega a existência de elites em Angola.

Não considero que Angola tenha uma elite. Para mim a elite são as pessoas de destaque e aqui está tudo concentrado na mesma pessoa, o presidente da república. Não há igualdade, não há democracia e nem liberdade de expressão. Também há uma questão racial. Os mulatos em Angola têm todos lugares de destaque (G3 - sexo feminino, 22 anos, licenciada em gestão e empresas, auditora).

Todos os entrevistados foram unânimes em distinguir o seu reconhecimento social após obtido o diploma do fato de pertencerem às elites. A geração dos “mais velhos” (G1) reconhece que adquiriu um certo estatuto social, porém não se consideram parte das elites.

A elite tem mordomias, tem voz. Eu não tenho voz. Dou o meu modesto contributo, ensinando para que cada um pense pela sua cabeça, mas anda mais. Dou aulas a jovens que serão os futuros governantes e trabalhadores deste país. (G1 - sexo masculino, 59 anos, mestre em auditoria e direito bancário, professor universitário).

Os entrevistados “jovens” (G2) fazem questão de salientar o seu afastamento em relação às elites e recusam qualquer associação com as mesmas. Dizem quando questionados sobre essa possível pertença que tentam manter a sua integridade e aplicar os valores em que foram

educados e depositam todas as suas intenções de progressão profissional e mobilidade social na formação adquirida que afirmam ser o seu instrumento de trabalho numa sociedade que consideram ser cada vez mais consumista e desprovida de valores.

A formação adquirida em Portugal é a minha base de trabalho. Se não tivesse essa formação não teria perspectivas de vida (G2 - sexo feminino, 34 anos, licenciada em gestão e marketing, gestora).

A geração “mais jovem” (G3), mais dependente do consumo de novos e mais sofisticados bens materiais hoje postos à disposição dos jovens angolanos, não é tão crítica em relação às elites, verbalizando o seu desejo de ascensão social que passa pela construção de uma carreira profissional.

Os novos-ricos são donos de jipes e casas nos condomínios. Quando ficamos a saber das coisas já não dá para nós. Mas se já aguentámos uma guerra e ela acabou porque não vamos aguentar a fase pós-guerra? Já estivemos bem pior (G3 - sexo feminino, 22 anos, licenciada em sociologia).

Apesar de se quererem distanciar da conotação que é atribuída à elite política e económica de Angola, alguns dos entrevistados consideram que pertencem ao grupo dos intelectuais e assim preferem ser considerados.

Do ponto de vista do *status quo* não pertença ao grupo das elites. Mas sinto-me uma pessoa com influência na opinião pública, na sociedade civil e no meio académico. Mas o que faço em nada muda a decisão final pois os pontos fulcrais de decisão são dominados por um grupo muito restrito (G1 - sexo feminino, 58 anos, doutorada em sociologia, professora universitária).

Eu considero-me pertencente às elites. Apesar de Angola só ter 2 classes, os ricos e os pobres. Mas eu considero-me uma elite, uma elite intelectual porque a única coisa que tenho é o meu diploma e a minha cabeça para pensar (G2 - sexo masculino, 34 anos, licenciado em comunicação, jornalista).

E reconhecem igualmente a inevitabilidade no relacionamento com o grupo das elites na sua vida profissional.

Eu não pertenço ao grupo das elites. Eu só dependo de mim e do ganho o meu sustento com o meu trabalho. Mas reconheço que temos que estar ligados às elites se quisermos conseguir alguma coisa. Aqui dentro por exemplo, eu trabalho com elementos que pertencem a esse grupo e tenho que me relacionar com eles todos os dias. Esse relacionamento é inevitável (G2 - sexo masculino, 38 anos, mestre em estudos africanos, consultor).

O contato com outras culturas, outras realidades sociais, bem como a vivência em países estrangeiros influenciaram de igual forma a personalidade destes entrevistados, que regressam com novas ideias, novas perspectivas, novos valores. A posse do diploma escolar é assim visto como uma “vantagem” que permite maior mobilidade e ascensão social e, apesar de os diferenciar da maioria, não quer dizer necessariamente que pertençam ao grupo das elites do país, antes pelo contrário, querem distanciar-se e traçar o seu próprio percurso. Atitude pode representar um fator de mudança que só o tempo poderá confirmar.

Quadro 6.2. Comparação entre Portugal e Brasil

	Portugal	Brasil
Escolha do país de destino	<ul style="list-style-type: none"> - Bolseiros do Estado – G1; - Decisão da família – G2 e G3; - Língua; - Presença de familiares – G2 e G3; - Proximidade de modelo institucional e conteúdos programáticos; - Ligação histórica antiga; - Economicamente menos vantajoso; - Porta de entrada para a União Europeia; 	<ul style="list-style-type: none"> - Bolseiros do Estado – G1; - Decisão da família – G2 e G3; - Língua; - Presença de familiares – G3; - Não se verifica proximidade de modelo institucional e conteúdos programáticos; - Ligação histórica recente; - Brasil imaginário alimentado por uma representação ficcional; - Economicamente mais vantajoso;
Assuntos institucionais	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de aquisição da nacionalidade portuguesa; - Dificuldades na obtenção do visto de entrada e posteriormente do título de residência e visto de estudante; 	<ul style="list-style-type: none"> - Não se põe a questão da nacionalidade; - Obtenção de visto mais acessível em comparação com Portugal;
Inserção na sociedade de acolhimento	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades económicas; - Choque cultural assente em vivências quotidianas; - Sentimento de ser alvo de racismo; - Dificuldades de sociabilidade; - Dificuldades de aprendizagem da história e cultura portuguesas; - Bom relacionamento inter-pares; - Não se verifica desilusão face à situação social, política e qualidade da democracia; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades económicas; - Choque cultural assente em vivências quotidianas; - Sentimento de ser alvo de racismo; - Dificuldades de sociabilidade; - Dificuldades linguísticas; - Dificuldades no relacionamento inter-pares; - Desilusão face à situação social, política e qualidade da democracia;
Redes Sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Pré-existência de redes sociais; - Intensificação dos contatos previamente estabelecidos com outros angolanos; - Construção de novas redes; 	<ul style="list-style-type: none"> - Constroem as suas próprias redes – G1 e G2; - Pré-existência de redes sociais – G3; - Construção de novas redes;

Visão do ensino superior do país onde foi realizado	<ul style="list-style-type: none"> - Atualidade e qualidade dos currícula; bom relacionamento inter-pares – G1; - Bom relacionamento inter-pares e boa qualidade porém muito fechado – G2; - Muito teórico e pouco empreendedor – G3; 	- Todas as gerações reconheceram a qualidade (por comparação com Angola) e todos referiram que preferiam terem ido para outros destinos, nomeadamente Portugal;
Contribuição para o desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - A G1 mostra-se otimista em relação ao futuro. O desenvolvimento já é possível; - A G2 não acredita no desenvolvimento de Angola. Mostra-se pessimista em relação ao futuro do país; - A G3 mostra-se otimista em relação ao futuro. Apresenta uma visão material e individual do desenvolvimento; 	
Pertença às elites	- Apesar de sentirem que adquiriram capital simbólico e cultural, todos os entrevistados fizeram questão de se diferenciarem das atuais elites angolanas;	
Regresso a Angola e readaptação à sociedade angolana	<ul style="list-style-type: none"> - Para a G1 o retorno a Angola foi sempre o fim previsível; - A G2 foi adiando o retorno; - A G3 mostra um desejo de regresso imediato depois de concluída a formação; 	
Aceitação do diploma obtido no exterior	Os entrevistados reconhecem que o diploma português está bastante valorizado. Sendo somente ultrapassado pelo diploma inglês ou americano;	- Os entrevistados reconhecem que o diploma brasileiro tem valor inferior ao diploma obtido em Portugal;

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos constatar pelo quadro 5.2., encontramos aspetos em comum entre os dois países, bem como aspetos características de cada um dos países. Mas a principal diferença reside sobretudo na experiência de cada uma das gerações, que traçou o seu percurso estudantil consoante o contexto histórico em que se encontra inserida.

Quadro 6.3. Características mais acentuadas das gerações de acordo com o investimento em educação

G1	G2	G3
<ul style="list-style-type: none"> - Bolseiros - “Mais velhos” – 45 – 65 anos; - Educação proporcionada pelas missões (católica e protestante); - Progenitores com baixo capital económico, social e cultural; - Português não era a língua materna; - Fizeram a transição entre o colonialismo e a independência, participaram na edificação do Estado socialista, fizeram a transição do socialismo para o multipartidarismo e participam ativamente nesta fase de reconstrução pós-guerra; - Realizaram a licenciatura na Universidade Agostinho Neto; - Funcionário Públicos que partem para o exterior com uma bolsa do Estado angolano; - Regressaram para os seus postos de trabalho depois de concluída a formação; - Reconhecem que a formação no exterior permitiu a progressão na carreira; - Não colocam e nunca colocaram a hipótese de irem viver para outro país; - Registam uma progressão na carreira dentro das mesmas instituições que trabalhavam antes de partirem para o exterior; - Salientam as dificuldades no seu dia-a-dia de trabalho por falta de condições materiais; - Otimismo contido em relação ao futuro de Angola; - Redes sociais mais extensas (familiares, académicas e políticas); - Nacionalismo ideológico; 	<ul style="list-style-type: none"> - Herdeiros “Jovens” – 25 – 44 anos; - Iniciaram a formação escolar em Angola no período de construção do Estado socialista; - Progenitores com capital económico, social e cultural adquirido depois da independência; - Educação proporcionada pela nacionalização e gratuidade do ensino; - Realçam a rigidez dos pais em relação à sua educação; - Português foi sempre a língua materna; - Vivenciaram a mudança da política socialista para o multipartidarismo, bem como o retorno à guerra em 1992; - Beneficiam do investimento dos pais e partem para o exterior muito novos; - A partida para o exterior constituiu para alguns uma fuga ao serviço militar; - Salientam as dificuldades de adaptação ao país de destino bem como a Angola depois do regresso; - A longa permanência no exterior permitiu a criação de várias redes de solidariedade; - São muito críticos em relação a realidade e ao sistema angolano e ponderam partir para outro país, se a oportunidade surgir; - Numa fase inicial continuam a depender da ajuda da família para arranjar o primeiro emprego e continuam a viver em casa dos pais; - Desencanto em relação ao presente e pessimista em relação ao futuro de Angola; 	<ul style="list-style-type: none"> - Herdeiros “Muito jovens” – 20 – 24 anos; - A sua educação foi proporcionada pelo investimento dos pais, primeiro em colégios privados em Angola, posteriormente pela realização da formação superior no exterior; - Progenitores com elevado capital económico, social e cultural; - Português foi sempre a língua materna; - Partem apenas com o objetivo de realizarem a formação superior; - Rede social assente na solidariedade familiar; - Não colocam a hipótese de partirem para outro país; - Otimistas em relação ao futuro, mas numa visão materialista e individualista;

Fonte: Elaborado pela autora

CONCLUSÃO

O tema central da presente dissertação – formação superior de angolanos no exterior – foi abordado numa perspetiva pluridisciplinar, de modo a compreender como se desenrolam as dinâmicas que levam à decisão de partir para o exterior para aquisição da formação superior, a escolha do país de destino, bem como todo o processo de partida, permanência no estrangeiro e posterior retorno a Angola.

O acesso à educação e formação constituiu assim um dos pontos da investigação. A educação assume destaque ao ser considerada pelo PNUD, em 1990, como uma das dimensões do desenvolvimento humano, reforçada dez anos mais tarde na Conferência do Milénio, como um dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, referência que a levou para as agendas internacionais, assumindo claramente a sua posição nas políticas de cooperação.

Associado aos processos históricos, a evolução da educação em Angola conheceu muitos constrangimentos que condicionaram o seu desempenho. Se por um lado a política colonial limitava a progressão escolar dos angolanos (não brancos), criando barreiras, por outro, o processo de transição para se eliminar esses condicionalismos apresentou-se difícil e com muitos sobressaltos. Os objetivos inicialmente traçados pelo governo angolano para serem postos em prática depois da independência – ensino universal, gratuito e obrigatório – depararam-se com sérios entraves, colocando mesmo em questão a sua viabilidade. O início da guerra civil, o elevado número de alunos, sobretudo nas zonas urbanas, a degradação das infraestruturas, a falta de material escolar, a baixa formação académica e profissional dos professores, os salários pouco atrativos, são alguns dos fatores que são apontados para o decréscimo da qualidade da oferta educativa, bem como da baixa taxa de aproveitamento escolar ao longo dos últimos 35 anos.

Em relação ao ensino superior verificámos que os objetivos que foram traçados para este nível de ensino não se concretizaram, levando mesmo a um retrocesso no que toca à sua expansão e oferta de formação.

Apesar de todos os condicionalismos e dificuldades de acesso à educação, verifica-se, durante o período de construção do Estado socialista, uma valorização do papel da escola e da educação, consubstanciada nas palavras do então Presidente da República, Agostinho Neto, sendo igualmente um dos lemas do partido (MPLA). Quer esta fosse ministrada “debaixo de uma árvore”, quer numa sala de aulas, o importante era todos terem acesso à educação. Essa

ideologia, cria nas famílias angolanas o sentido da educação como prioridade o que explica que estas canalizem grande parte do seu capital económico para a formação escolar. A família assume, deste modo, um papel importante na trajetória educativa dos seus descendentes, quer no plano económico, quer na formação de redes (redes sociais), possibilitando e facilitando a progressão para níveis superiores, pois é no seu seio que se constrói todo o processo de preparação para a partida, manutenção no estrangeiro e posterior retorno. Essa preferência pela realização da formação superior no exterior encontra igualmente enquadramento na realidade económica e social do país.

Os diferentes momentos históricos que marcam o desenvolvimento de Angola enquanto nação relativamente recente, refletiram-se nas gerações de estudantes que partiram para fora do país para formação, como testemunham as entrevistas que realizámos no âmbito do presente estudo. Assim, identificámos três grupos de estudantes – bolseiros, herdeiros “jovens” e herdeiros “muito jovens” - com diferentes perfis, logo, com vivências diferenciadas, que se traduziram igualmente em representações e práticas quotidianas diferentes.

Estas três gerações de angolanos, com trajetórias de vida distintas, traçam um retrato de Angola nos seus diferentes momentos depois da independência. A geração dos bolseiros é constituída pelo grupo dos “mais velhos”. Discriminados no acesso à educação pela política colonial, aproveitaram as oportunidades proporcionadas pelas missões religiosas na sua infância e juventude e posteriormente pela independência para darem continuidade à sua formação, usufruindo de bolsas de estudo no exterior para se especializarem. No seu regresso a Angola, beneficiaram de oportunidades de progressão nas suas carreiras e reconhecem que a formação superior que obtiveram no estrangeiro lhes deu competências acrescidas no desempenho das suas funções. No entanto, esse reconhecimento simbólico não se traduz em capital económico e social. Os entrevistados desta geração apresentam um discurso nacionalista, em defesa do Estado angolano mas de otimismo contido em relação ao futuro.

A geração dos herdeiros “jovens”, constituída por aqueles que saíram de Angola muito novos, posiciona-se numa situação muito particular, entre a geração dos “mais velhos” e a geração dos “muito jovens”. Foi uma geração que sofreu bastante com a guerra civil e por conseguinte a que permaneceu mais tempo no estrangeiro não só para formação mas para proteção. Numa primeira fase do seu percurso escolar beneficiam da nacionalização do ensino

e posteriormente do investimento dos pais com a realização da formação superior no exterior. Partem de Angola muito jovens, alguns ainda no secundário, por motivos de segurança e falta de perspectivas em Angola. O longo tempo passado no exterior permitiu-lhes serem mais críticos em relação à realidade angolana que encontraram quando regressaram, sobretudo no que toca às relações sociais. Sentiram muitas dificuldades de readaptação, daí que falem do passado vivido em Angola com nostalgia. Acreditam no modelo económico mas não no modelo político, para onde dirigem as suas críticas e a responsabilidade pela atual situação do país.

Constituindo um grupo mais atraído pelos valores do capitalismo, logo, do consumismo, temos uma geração de herdeiros “mais jovem”, que incorpora os ideais materialistas do acesso à educação e do conceito de desenvolvimento - “ter bom emprego” e acesso a bens de consumo, nomeadamente, tecnológicos. Ao contrário das gerações anteriores, os entrevistados desta geração não vivenciaram as mudanças históricas (e dramáticas) por que Angola passou, daí apresentarem-se de uma forma mais solta e positiva. Beneficiaram de mais oferta educativa em Angola e partem para o estrangeiro apenas com o objetivo de realização da formação superior. Esse sentimento positivo está sobretudo associado ao poder económico adquirido pelos pais, e é alimentado pelo discurso de reconstrução nacional pós-guerra, que contribui para a sua visão otimista quanto ao futuro de Angola. Os jovens que se incluem neste último grupo, distanciam-se dos dois primeiros e retratam os valores da juventude angolana atual.

Estas três gerações que entrevistámos foram, de igual forma, influenciadas pela trajetória de vida dos seus progenitores. De um modo geral, o percurso estudantil e as dificuldades sentidas de acesso à educação são transmitidos à geração seguinte, para que valorizem a oportunidade que tiveram e que façam uso da sua aprendizagem em benefício não só individual como coletivo. Assim, registamos uma progressão nas qualificações escolares de uma geração para a outra, o que é em si um indicador importante de desenvolvimento do país. Essa progressão também se traduz em melhores vivências da sua condição de estudantes universitários e melhor utilização dos recursos disponíveis (culturais, simbólicos), assentes sobretudo na construção ou intensificação de relações sociais.

A investigação permitiu-nos igualmente concluir que as redes sociais (académicas, políticas, familiares, associativas ou outras) assumem um papel preponderante na trajetória

não só educativa como também no quotidiano de cada um. É através deste capital social, “herdado” ou construído, que os estudantes conseguem realizar os seus percursos escolares superando os momentos de maior fragilidade, em particular aquando do seu retorno e a posterior inserção profissional. De todas as redes de relacionamento apontadas pelos entrevistados (familiares, políticas, académicas e associativas), a rede familiar assume particular destaque. Todos os grupos geracionais apontaram a importância da rede familiar em todo esse processo de mobilidade estudantil, com particular destaque para os herdeiros (jovens e muito jovens), pois a sua partida só foi possível devido ao investimento da família na sua formação.

Para os bolseiros, as redes políticas também desempenharam um papel preponderante na sua trajetória educativa pois foi através delas que conseguiram uma bolsa de estudos para o exterior. Mais tarde, no seu regresso, estas redes foram ativadas, sobretudo dentro da instituição a que estavam vinculados.

A pertença a redes de sociabilidade ligadas ao mundo académico, sobretudo as ligadas a projetos associativos assume particular destaque para os “jovens”. A permanência prolongada na sociedade de acolhimento fez com que se apoiassem nestas redes para viverem em pleno a sua condição de estudantes universitários e de jovens, de acordo com a sua cultura geracional.

Para os “muito jovens” entrevistados, a não ligação às estruturas do partido e o pouco tempo de permanência no exterior não permitiram o aprofundamento destas duas redes. Para estes, a família e os amigos constituíram o principal ponto de apoio.

Independentemente do tipo de redes criadas, estas apresentaram-se como fundamentais para estes estudantes deslocalizados pois atenuaram muitas dificuldades e ajudaram a ultrapassar muitos constrangimentos, nomeadamente, a legalização no país de destino. Esse capital social apresenta-se igualmente importante depois do regresso ao país de origem, assumindo novas dimensões. Outros contatos são acionados, levando à construção de outras redes, resultando em novas dinâmicas, novos quotidianos, novos projetos, novas trajetórias, aumentando assim o capital social de cada um.

É enquadrada nestes pressupostos que assenta a escolha do país de destino: a presença da familiares ou amigos que podem ajudar na fase inicial, a aproximação cultural e histórica, bem como a partilha linguística, são fatores decisivos que levaram à escolha de Portugal ou

do Brasil como destino para a realização da formação superior. Portugal assumiu a sua posição de parceiro de cooperação de Angola desde a independência deste país, recebendo muitos estudantes angolanos nas suas instituições de ensino superior, sobretudo no período de retorno a guerra (1992-2002). Mais recentemente, o Brasil, reconhecendo a importância do continente africano para a sua política de cooperação, “elegeu” Angola como um dos seus principais parceiros naquele continente, disponibilizando igualmente vagas nas suas instituições de ensino superior para estudantes angolanos, ofuscando assim o protagonismo de Portugal.

Entre estes três países vem-se estabelecendo assim uma rede de cooperação estudantil que procura ser benéfica para os seus intervenientes, com destaque para a posição de Angola. Resta contudo saber em que medida esse processo tem tido os efeitos pretendidos. Angola beneficia com a formação dos seus quadros que regressam ao país com qualificação e, em alguns casos, inseridos em redes de contato que se revelam essenciais no processo de desenvolvimento do país. Em relação a Portugal, e de acordo com os entrevistados, tem descurado a sua influência e tem perdido protagonismo para outros países, nomeadamente, o Brasil. Porém, a alteração da sua política de cooperação ao privilegiar as bolsas internas pode ser igualmente uma vantagem para Portugal, que se afirma no interior de Angola, adequa-se às condições reais da sociedade angolana, bem como contribui para a permanência dos cérebros. No entanto, pouca atenção tem sido dada aos ex-estudantes que realizaram a sua formação nas universidades portuguesas e a cooperação portuguesa pode passar também pela manutenção desses contatos, estabelecendo e mantendo ativa essa rede de relacionamentos, que pode ser vantajosa para os dois lados. Por seu lado, o Brasil tenta afirmar-se e conquistar o seu espaço no relacionamento com Angola, mas de acordo com os entrevistados ainda continua longe de conseguir concretizar esse objetivo. De fato, são os próprios entrevistados que relacionam os dois países. Aqueles que estiveram no Brasil salientaram a sua preferência por Portugal, impossibilitada por diversos motivos, nomeadamente, económicos.

Concluimos assim que, a escolha do país para realização da formação superior resulta de situações específicas que são proporcionadas em determinados momentos das trajetórias de vida. Para os entrevistados, mais importante do que o país para onde vão estudar, é a oportunidade que lhes foi proporcionada, a experiência que viveram, permitindo-lhes o acesso a uma nova realidade, a uma sociedade e cultura diferentes daquela em que estavam inseridos, dando-lhes a possibilidade de interagirem com diferentes pessoas com ideias diferentes das

suas. De igual modo essa diferença acabou por os influenciar, por os tornar mais abertos a outras ideias e a outros “mundos” diferentes dos que prevalecem na sociedade angolana. O contato com sociedades mais democráticas, como é o caso da portuguesa e da brasileira permitiu igualmente uma liberdade de pensamento e a possibilidade de questionarem o que era dado como certo, tornam-se mais críticos.

Angola beneficia atualmente do retorno dos quadros formados nestes países pois estes trazem novos contatos, novas redes, que se traduzem em transferência de conhecimento, que podem ser utilizadas em benefício do país. Para que isso seja possível, é preciso vontade política da parte dos três países. É preciso que cada um saiba dar e receber consoante as reais necessidades de cada país e construindo para tal uma relação baseada na transparência de intenções, igualdade e respeito mútuo, pois só assim o desenvolvimento de Angola passará do “mito à realidade”, os acordos de cooperação passarão do papel à prática, e cada um desses países passará a desempenhar um papel de maior destaque em todo esse processo.

Quer tenham estado em Portugal, quer no Brasil, os motivos, as escolhas, as trajetórias, assumem contornos comuns, sendo sobretudo condicionados pelos contextos históricos e sociais de Angola que cada geração estudantil vivenciou. A principal diferença reside assim nos momentos históricos em que cada um partiu bem como da realidade do país de destino que cada um encontrou. Por isso, importa salientar sobretudo o percurso de cada uma das gerações identificadas, a importância que cada uma atribui à educação e, a partir daí, identificar que representações têm os estudantes em relação ao seu papel como atores do desenvolvimento. Confirmamos que a formação superior realizada no exterior tem um impacto positivo na trajetória de vida destes ex-estudantes, bem como na sua trajetória profissional, depois do seu regresso a Angola, pois tem-lhes permitido melhores perspectivas de progressão na carreira, logo, melhorando a sua situação económica. Por outro lado, o reconhecimento social imediato, que os distingue da maioria da população cria condições para uma ascensão social para posições mais reconhecidas dentro da sociedade, mais próximas das elites. Todos os entrevistados fizeram, contudo, questão de se diferenciar e se afastar dessas elites angolanas por considerarem os seus valores serem diametralmente opostos àqueles que professam. A formação superior no exterior adquirirá portanto certamente particular destaque na trajetória das novas elites angolanas posto que os informantes reafirmam o seu papel de destaque como motores do desenvolvimento de Angola, considerando-se mais capazes de

responderem aos desafios que Angola enfrenta nesta fase de reconstrução pós-guerra e caminho para o desenvolvimento.

Espera-se que os dados recolhidos e a análise realizada possam contribuir para uma reflexão mais profunda sobre a educação e formação superior em Angola, bem como sobre a experiência de jovens angolanos que partiram e continuam a partir para outros destinos em busca de formação. Fica aqui portanto aberta uma porta para investigações futuras sobre essa temática.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.
- Abreu, Alcides e Márcia Abreu (1984), *Educação: Prioridade Nacional*, Florianópolis, Editora da UFSC.
- Adão, Áurea e Alfredo Noré (2003), “O Ensino Colonial Destinado ao “Indígenas” de Angola: Antecedentes do Ensino Rudimentar Instituído pelo Estado Novo”, *Revista Lusófona de Educação*, pp. 101-126.
- Afonso, Almerindo Janela (2001), “Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a Crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional”, *Educação & Sociedade*, 75, pp. 15-32.
- Afonso, Almerindo Janela (1998), *Políticas Educativas e Avaliação Educacional: Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal*, Braga, Universidade do Minho.
- Afonso, Maria Manuela (1995), *Cooperação para o Desenvolvimento: Evolução e Perspectivas Futuras*, Lisboa, CIDAC.
- Afonso, Maria Manuela (1990), *Educação e Classes Sociais em Cabo Verde*, Lisboa, Edições Spleen/África Debate.
- Agência Geral do Ultramar (1966), *O Ensino no Ultramar*, Lisboa.
- Alexandre, Valentim (2000), *Velho Brasil Novas Áfricas: Portugal e o Império (1808 – 1975)*, Porto, Edições Afrontamento.
- Alexandre, Valentim (1979), *Origens do Colonialismo Português Moderno (1822 – 1891)*, Volume III, Lisboa, Sá da Costa Editora.
- Almeida, Eugénio (2004), *África: Trajectos Políticos, Religiosos e Culturais*, Lisboa, Autonomia 27.
- Almeida, João Ferreira e José Madureira Pinto (2003), “Da Teoria à Investigação Empírica: Problemas Metodológicos Gerais”, em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 55-78.
- Almeida, João Ferreira e José Madureira Pinto (2003), “Uma Visão Geral Sobre as Ciências Sociais”, em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 9-27.
- Almeida, João Ferreira e José Madureira Pinto (1995), *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença.
- Almeida, João Ferreira, et. al. (1990), “Estudantes e Amigos-Trajetórias de Classe e Redes de Sociabilidade”, *Análise Social*, XXV (105-106), (1º e 2º), 193-221.
- Almeida, Pedro Ramos de (1979), *História do Colonialismo Português em África*, Lisboa, Editorial Estampa.
- Altbach, Phillip e Dawtew Teferra (2003), *Trends and Perspectives in African Higher Education: An International Reference Handbook*, Indianapolis, Indiana University Press, pp. 3-14.
- Altheide, David L. (1996), *Qualitative Media Analysis*, Arizona, Sage Publication.
- Amaral, Ilídio (2000), *Em Torno dos Nacionalismos Africanos: Memórias e Reflexões em Homenagem a Mário Pinto de Andrade (1928 – 1990)*, Águeda, Granito Editores e Livreiros.
- Amaral, Ilídio (1960), *Aspectos do Povoamento Branco de Angola*, Lisboa, Junta de Investigações do Ultramar.
- Amaro, Rogério Roque (2003), “Desenvolvimento – Um Conceito Ultrapassado ou em Renovação? Da Teoria à Prática”, Lisboa, *Caderno de Estudos Africanos*, 4, pp. 35 – 70.
- Andrade, Mário Pinto de (1998), *Origens do Nacionalismo Angolano*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

- Angola, *A Mais Vasta Colónia de Angola* (1929), Breve Monografia Histórica, Geográfica e Económica, elaborada para a Exposição Portuguesa em Sevilha, Luanda.
- Agência Geral das Colónias (1946), Lisboa, Agência Geral das Colónias.
- António, Mário (1968), *Luanda “Ilha Crioula”*, Lisboa, Agência Geral do Ultramar.
- Antunes, José Freire (1996), *A Guerra de África (1961-1974) - Jonas Savimbi: A Arte de Resistir*, I, Lisboa, Temas e Debates, pp. 91-102.
- Assié-Lumumba, N’Dri (2006), *Higher Education in Africa. Crises, Reforms and Transformation*, Dakar, Codesria.
- Ávila de Azevedo, Rafael (1963), *Relance Sobre a Educação em África*, Lisboa, Junta de Investigações do Ultramar.
- Ávila de Azevedo, Rafael (1958), *Política de Ensino em África*, Lisboa, Ministério do Ultramar.
- Ávila de Azevedo, Rafael (1945), *O Problema Escolar de Angola*, Luanda, Edições Casa da Metrópole.
- Badat, Saleem (2009), *The Role of Higher Education in Society: Valuing Higher Education*. Cape Town, HERS-SA Academy.
- Baeta, Christian G. (1968), *Christianity in Tropical Africa*, London, Oxford University Press.
- Banco Mundial (2000), *O Ensino Superior nos Países em Desenvolvimento: Perigos e Esperanças*, AULP, Lisboa.
- Baptista, D. (2007), “Migração na metrópole: o Caso dos Angolanos em São Paulo”, *Cadernos Metrópole* 17, pp. 103-118.
- Bardin, Lawrence (2004 [1977]), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- Barnes, J.A. (1954), “Class and Committees in a Norwegian Island Parish”, *Human Relations*, 7, 39-58.
- Bauchet, Pierre e Paul Germain (2003) (dir.), *L’Éducation : Fondement du Développement Durable en Afrique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Becker, Gary S. (1975 [1964]), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Second Edition, London, The University of Chicago.
- Bender, Gerald (2009), *Angola Sob o Domínio Português: Mito e Realidade*, Luanda, Editorial Nzila.
- Bertaux, Daniel (1997), *Les Récits de Vie : Perspective Ethnosociologique*, Paris, Éditions Nathan.
- Bessa, António Marques (1993), *Quem Governa? Uma Análise Histórico-Política do Tema da Elite*, Lisboa, ISCSP.
- Boissevain, Jeremy (1974), *Friends of Friends. Networks, Manipulators and Coalitions*, Oxford, Basil Blackwell.
- Bott, Elisabeth (1971), *Família e Rede Social*, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora.
- Boudon, Raymond (1973), *A Desigualdade das Oportunidades*, Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- Bourdieu, Pierre (1997), *Razões Práticas Sobre a Teoria da Ação*, Oeiras, Celta Editora.
- Bourdieu, Pierre (1986), “The Forms of Capital”, em J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of education*, New York, pp. 241-258.
- Disponível em: <http://www.marxists.org> (acedido a 06/09/2011).
- Bourdieu, Pierre (1980) “Le Capital Social”, em *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, XXXI, pp. 2-3.
- Disponível em: <http://www.persee.fr> (acedido a 06/09/2011).
- Bourdieu, Pierre (1979) “Les Trois États du Capital Culturel”, em *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, XXX, pp. 3-6.
- Disponível em: <http://www.persee.fr> (acedido a 06/09/2011).
- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (s.l), *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Editorial Veja.

- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1964), *Les Héritiers : Les Étudiants et la Culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Brock-Utne, Birgit (2003), “Formulating Higher Education Policies in Africa: The Pressure from External Forces and the Neoliberal Agenda”, *Codesria, JHEA/RESA*, I, (1), pp. 24-52.
- Brycesson, Deborah (1995), “Gender Relations in Rural Tanzania: Power Politics or Cultural Consensus”, em Colin Creighton (org.), *Gender, Family and Household in Tanzania*, Aldershot: Avebury, pp. 37-69.
- Burt, Roland (2001), “Structural Holes versus Network Closure as Social Capital”, em Lin, N.; Cook, K. E. and R. S. Burt, (Ed.) *Social capital: theory and research*, New York, Aldine de Gruyter.
- Burt, Roland (1992), *Structural Holes: The Social Structure of Competition*, Cambridge, MA/Havard University Press.
- Caeiro, Joaquim (1997), “Wright Mills: A Elite Militar”, em António Marques Bessa (orgs.), *Elites e Poder*, Lisboa, ISCSP, pp. 187-203.
- Campenhoudt, Luc Van e Raymond Quivi (2003), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- Capelle, Jean (1990), *L'Éducation en Afrique Noire à la Veille des Indépendances (1946-1958)*, Paris, Éditions Karthala/ACCT.
- Caria, Telmo Humberto (1997), “Leitura Sociológica de uma Experiência de Investigação”, *Revista Sociologia Problemas e Práticas*, 25, pp. 125-138.
- Carrasco, Carlos António (1997), *Los Cubanos en Angola: Bases para el Estudio de una Guerra Olvidada (1975-1990)*, Bolívia, Centro de Altos Estudios Internacionales, Universidad Andina.
- Carrilho, Tiago (2008), “Conceito de Parceria: Três Projetos Locais de Promoção do Emprego”, *Análise Social*, XLIII (1º), pp: 81-107.
- Carvalho, Clara (2010), “O Centro de Estudos Africanos e a Cooperação em Educação”, *Livro de Actas do COOPEDU I – Congresso Portugal e os PALOP: A Cooperação na Área da Educação*, Lisboa, CEA, pp. 41-46.
- Carvalho, J. Eduardo (2002), *Metodologia do Trabalho Científico: “Saber-Fazer” da Investigação para Dissertações e Teses*, Lisboa, Escolar Editora.
- Casimiro, Augusto (1958), *Angola e o Futuro*, Lisboa, Seara Nova.
- Castells, Manuel (2009), *Lecture on Higher Education*, South Africa, University of the Western Cape: Seminar on Higher Education and Economic Development.
- Castells, Manuel (2005a), “Compreender a Transformação Social”, em Manuel Castells e Gustavo Cardoso (org.), *A Sociedade em Rede. Do Conhecimento à Ação Política*, Conferência Promovida pelo Presidente da República, Belém, INCM, pp. 117-129.
- Castells, Manuel (2005b), *A Sociedade em Rede*, em Gustavo Cardoso et. al., *A Sociedade em Rede em Portugal*, Porto, Campo das Letras, pp 19-29.
- Castelo, Cláudia (2007), *Passagens para África: O Povoamento de Angola e Moçambique com Naturais da Metrópole (1920 – 1974)*, Porto, Edições Afrontamento.
- Castro Henriques, Isabel (1997), *Percursos da Modernidade em Angola: Dinâmicas Comerciais e Transformações Sociais no Século XIX*, Lisboa, Instituto de Investigação Científica-Instituto da Cooperação Portuguesa.
- Catelão, E. et. al. (2006), “Fundamentos Gerais da Origem da Escola Pública”, *Revista Teoria e Prática da Educação*, IX, (3), pp. 375-382.
- Coleman, James S. (1990), *Foundations of Social Theory*, Cambridge Belknap Press/ Harvard University Press.

- Coleman, James S. (1988), “Social Capital in the Creation of Human Capital”, Chicago, *American Journal of Sociology*, 94, pp. 95-120.
Disponível em: <http://www.jstor.org> (acedido a 06/09/2011).
- Correia, Augusto Manuel Nogueira Gomes (2010), “A Cooperação Portuguesa e a Educação”, *Livro de Actas do COOPEDU – Congresso Portugal e os PALOP: A Cooperação na Área da Educação*, Lisboa, CEA, pp. 15-39.
- Correia, Virgílio (2007), *Educação e Desenvolvimento*, Lisboa, Edições Colibri.
- Costa, Ana Bénard da (2007), *O Preço da Sombra: Sobrevivência e Reprodução Social entre Famílias de Maputo*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Costa, António Firmino (2003), “A Pesquisa de Terreno em Sociologia”, em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 129-148.
- Creighton, Colin, e C.K. Omari (1995), *Gender, Family and Household in Tanzania*, Wittshire, Avebery.
- Crush, Jonathan e David McDonald (2000), *Destinations Unknown: Perspectives on the Brain Drain in Southern Africa*, Pretoria, Africa Institute of South Africa.
- Dale, Roger (2004), “Globalização e Educação: Demonstrando a Existência de uma «Cultura Educacional Mundial Comum» ou Localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?””, *Educação & Sociedade*, XXV, (87), pp. 423-460.
- David, Wilfred (2011) “The Human Right to Development” in Lansana Keita (Ed.), *Philosophy and African Development: Theory and Practice*, Dakar, CODESRIA, pp. 37-55.
- Delors, Jacques (org.) (1996), *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Lisboa, Edições Asa.
- Desidério, Edílma (2005), “Migração e Políticas de Cooperação: Fluxos entre Brasil e África”, *Comunicação Apresentada no IV Encontro Nacional Sobre Migração* realizado nos dias 16-18 de Novembro de 2005, Rio de Janeiro.
- Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br> (Acedido a 16/11/2010).
- Dias, Gastão Sousa (1934), *O Ensino em Angola*, Delegação do Governo de Angola à Primeira Exposição Colonial Portuguesa.
- Dias, Jill (1984), “Uma Questão de Identidade: Respostas Intelectuais às Transformações Económicas no Seio da Elite Crioula da Angola Portuguesa Entre 1870 e 1930”, *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 1, pp. 61-94.
- Dias, Patrick V. (1990), “Educação e Desenvolvimento na África Subsariana – Desajustamentos Conceptuais e Logros Ideológicos”, *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 12-13, pp. 263-320.
- Diouf, Mamadu e Mahmood Mamdami (ed.) (1994), *Academic Freedom in África*, Dakar, Codesria.
- Docquier, Frédéric y Abdeslam Marfouk (2005), “International Migration Educational Attainment (1990–2000)” in Ozden y Schiff (eds.), *International Migration, Remittances and the Brain Drain*; Palgrave–Macmillan. pp. 151-199.
- Dozon, Jean Pierre (dir.) (1998), “África: A Família na Encruzilhada”, em André Burguiérre, *História da Família: O Choque das Modernidades, Ásia, África, América, Europa*, Lisboa, Terramar Editora, pp. 259-291.
- Duffy, James (1961), *Portuguese Africa*, Massachusetts, Harvard University Press.
- Durkheim, Émile (1991), *As Regras do Método Sociológico*, Lisboa, Editorial Presença.
- Durkheim, Émile (1984), *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés-Editora.
- Ellis, Stephen, Yves Fauré (2000), *Empresas e Empresários Africanos*, Lisboa, Vulgata Editora.

- Enes, António et. al. (1946 [1899]), “O Trabalho dos Indígenas e o Crédito Agrícola”, em *Antologia Colonial Portuguesa 1, Política e Administração*, Lisboa, Agência Geral das Colónias, pp. 25-55.
- Erny, Pierre (1982), *Écoles D’Église en Afrique Noire: Poids du Passé et Perspectives D’Avenir*, Switzerland, Nouvelle Revue de Science Missionnaire.
- Erny, Pierre (1981), *The Child and His Environment in Black Africa*, Nairobi, Oxford University Press.
- Erny, Pierre (1977), *L’Enseignement dans les Pays Pauvres: Modèles et Propositions*, Paris, Éditions L’Harmattan.
- Espírito Santo, Paula (2010), *Introdução à Metodologia das Ciências Sociais*, Lisboa, Edições Sílabo.
- Espírito Santo, Paula (2008), *Estudos de Comunicação Política*, Lisboa, ISCSP.
- Faria, Margarida Lima de, Liberato, Ermelinda (2012) *Educação Avançada e desenvolvimento. Formação de Estudantes Angolanos em Portugal* (no prelo).
- Faria, Margarida Lima de (2010), “O Papel da Família e da Pertença a Redes Sociais na Construção de Trajetórias Educativas de Nível Superior: Estudantes Angolanos em Portugal”, Comunicação apresentada no 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos, Lisboa, 7 a 9 Setembro de 2010.
- Faria, Margarida Lima de (2009), “Cooperação no Âmbito do Ensino Superior: Ser Estudante Angolano em Universidade Portuguesas”, *Proposições*, XX, (1) (58), pp. 45-63.
- Faust, Katherine e Stanley Wasserman (1994), *Social Network Analysis: Methods and Applications*, New York, Cambridge University Press.
- Fausto, Bóris (1994), *História do Brasil*, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo.
- Fernandes, Tiago de Matos, José França Martins e Luís Rodrigues (2005), “Cooperar para o Desenvolvimento: Memória e Estudos”, Oeiras, *Cadernos do INA*, 24, INA.
- Ferreira, Raquel (2004), “A Força de um Passado Comum: Relações Brasil-PALOP”, Lisboa, *Janus, Público/UAL*, pp. 86-87.
- Ferreira, Eduardo de Sousa (1974), *Aspectos do Colonialismo Português*, Lisboa, Seara Nova.
- Feyerabend, Paul (1979), *Contre la Méthode: Esquisse d’une Théorie Anarchiste de la Connaissance*, Paris, Éditions du Seuil.
- Frada, João José Cúcio (2001), *Guia Prático para a Elaboração de Trabalhos Científicos*, Lisboa, Microcosmos Editora.
- Freire, João (2004), “Alguns Problemas Metodológicos da Análise das Organizações: As Metodologias de Observação”, *Etnográfica*, VIII, (1).
- Fonseca, Dagoberto José (2009), “A Tripla Perspetiva: a Vinda, a Permanência e a Volta dos Estudantes Angolanos no Brasil”, *Proposições*, XX, (1) (58), pp. 23-44.
- Fonseca, Maria Manuel (2003), *Educar Herdeiros: Práticas Educativas da Classe Dominante Lisboaeta nas Últimas Décadas*, Lisboa, FCT/Gulbenkian.
- Fry, Peter e Mouzinho Mário, Lisbeth Ley, Arlindo Chilungo (2003), *Higher Education in Mozambique: A Case Study*, Oxford, James Curry Ltd.
- Gabriel, M. (1981), *As Igrejas Antigas de Angola*, Luanda, Edição da Arquidiocese de Luanda.
- Gaillard, Anne Marie e Jacques Gaillard (1998), “Fuites de Cerveaux, Retour et Diasporas”, *Futuribles*, 228, pp. 25-49.
- Giddens, Anthony (2001), *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giddens, Anthony (2000), *O Mundo na Era da Globalização*, Lisboa, Editorial Presença.
- Giddens, Anthony (1992), *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta Editora.
- Giglione, Rodolphe, Benjamin Matalon (1992), *O Inquérito: Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora.
- Gilbert, Nigel (ed.) (2011), *Researching Social Life*, Hampshire, Sage Publications.

- Góis, Pedro & José Carlos Marques (2007), *Estudo Prospectivo Sobre Imigrantes Qualificados em Portugal*, Lisboa, ACIDI/Ministério da Educação.
- Gomes, J. F. (1995), *Para a História da Educação em Portugal: Seis Estudos*, Porto, Porto Editora.
- Gonçalves, António Custódio (2003), *Tradição e Modernidade na (Re)Construção de Angola*, Porto, Edições Afrontamento.
- Gonçalves, José Júlio (1962), *Criação e Reorganização do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos (1906 – 1961)*, Lisboa, Agência Geral do Ultramar.
- Gonçalves, José Júlio (1960), *Protestantismo em África: Contribuição para o Estudo do Protestantismo na África Portuguesa*, II, Lisboa, Junta de Investigações do Ultramar.
- Goode, William J. (1970), *A Família*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora.
- Graça, Pedro Borges (2005), *A Construção da Nação em África (Ambivalência Cultural de Moçambique)*, Lisboa, Almedina.
- Granovetter, Mark S. (1973), “The Strength of Weak Ties”, *American Journal of Sociology*, 78, pp. 1360-1380.
- Grassi, Marzia (2009), *Capital Social e Jovens Originários dos PALOP em Portugal*, Lisboa, ICS.
- Guerra, Isabel Carvalho (2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e Formas de Uso*, Estoril, Principia.
- Gurrero, Gabriela (2007), *Diásporas Científicas: Una Oportunidad para Impulsionar el Desarrollo del México*, México, Universidad Iberoamericana.
- Guimarães, José Marques (2006), *A Política “Educativa” do Colonialismo Português em África: da I República ao Estado Novo (1910-1974)*, Lisboa, Projedições.
- Gulbenkian (1987), *Estudo Global da Universidade Agostinho Neto*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gusmão, Neusa Maria Mendes de (2009), “Introdução”, *Proposições*, XX, (1) (58), pp. 13-21.
- Hailey, Lord (1956), *An African Survey: A Study of Problems Arising in Africa South of the Sahara*, London, Oxford University.
- Henderson, Lawrence (1990), *A Igreja em Angola*, Lisboa, Editorial Além-Mar.
- Heimer, Franz-Wilhelm (1990), “Educação e Desenvolvimento em África: O Papel Problemático das Teorias”, *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 12-13, pp. 253-261.
- Hinchliffe, Keith (1987), *Higher Education in Sub-Saharan Africa*, New Hampshire, Croom Helm.
- Hollanders, Hugo, Luc Soete (2010), “La Importância Creciente del Conocimiento para la Economía Mundial”, UNESCO, *Informe de la UNESCO Sobre la Ciência 2012: El Estado Actual de la Ciência en el Mundo*, UNESCO, pp. 5-31.
- Hunwick, John (2003), *Timbuctu & The Songhay Empire*, Boston, Brill.
- Kajibanga, Vitor (2000), *Ensino Superior e Dimensão Cultural de Desenvolvimento*, Porto, CEAUP.
- Ketele, Jean- Marie e Xavier Roegiers (1999), *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Khôi, Lê Thành (1990), “Educação, Cultura e Desenvolvimento em África”, Lisboa, *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 12-13, pp. 321-330.
- Ki-Zerbo, Joseph (2000), *História da África Negra*, II, Lisboa, Publicações Europa-América.
- Ki-Zerbo, Joseph (1999), *História da África Negra*, I, Lisboa, Publicações Europa-América.
- Ki-Zerbo, Joseph (1990), *Éduquer ou Périr*, L’Harmattan, Paris.
- Krippendorff, Klaus (2004), *Content Analysis, an Introduction to its Methodology*, California, Sage Publications.

- Lara, Lúcio (1999), *Documentos e Comentários para a História do MPLA (até Fevereiro de 1961)*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Laslett, Peter e Richard Wall (1972), *Household and Family in Past Times*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Leal, Cunha (1924), *Calígula em Angola*, Lisboa, (s.n).
- Le Bris, E. et al. (1987), *Famille et Résidence Dans les Villes Africaines*, Paris, L'Harmattan Villes et Entreprises.
- Lemieux, Vincent e Ouimet, Mathiew (2004), *Análise Estrutural das Redes Sociais*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Léonard, Yves (2000), “A Ideia Colonial: Olhares Cruzados (1890-1930)”, em *Nova História da Expansão Portuguesa*, Lisboa, Temas & Debates, pp. 536-553.
- Lewis, Arthur (1960), *A Teoria do Desenvolvimento Económico*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Lin, Nan (2001), *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lopes, Carlos (2012), “Representações sobre a Evolução do Ensino Superior em Angola e o Impacto da Formação Avançada em Estudos Africanos (ISCTE) nos Percursos dos Estudantes Angolanos”, comunicação apresentada no Seminário Interno do Projeto Formação Superior e Desenvolvimento: Cooperação Portuguesa com os PALOP, ISCTE, 8 de Junho de 2011, Lisboa.
- Lopes, Carlos (2011), *Candongueiros & Kupapatas: Acumulação, Risco e Sobrevivência na Economia Informal em Angola*, Lisboa, Principia.
- Lulat, Y. G. M. (2003), “The Development of Higher Education in Africa: A Historical Survey”, em *African Higher Education: An International Handbook Editors*, Indianapolis, Indiana University Press, pp. 3-14.
- Machado, Fernando Luís (1994), “Luso-Africanos em Portugal: nas Margens da Etnicidade”, *Sociologia Problemas e Práticas*, 16, pp. 111-134.
- Mamdani, Mahmood (2008), “Higher Education: The State and the Market Place”, *JHEA/RESA*, VI, (1), pp. 1-10.
- Marchueta, Maria Regina (2003), *A CPLP e seu Enquadramento*, Lisboa, Instituto Diplomático Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Marques, A. H. de Oliveira (coord.) (2001), *Nova História da Expansão Portuguesa: O Império Africano (1890 – 1930)*, XI, Lisboa, Editorial Estampa.
- Marques, A. H. Oliveira e Joaquim Veríssimo Serrão (coord.) (1992), *Portugal e o Estado Novo (1930 – 1960)*, Lisboa, Editorial Presença.
- Martins, Oliveira (1953 [1880]), *O Brasil e as Colónias Portuguesas*, Lisboa, Guimarães & C.^a Editores.
- Mateus, Dalila Cabrita (1999), *A Luta Pela Independência: A Formação das Elites Fundadoras da Frelimo, MPLA e PAIGC*, Lisboa, Editorial Inquérito.
- Matos, Norton (1926), *A Província de Angola*, Porto, Edição do Maranus.
- Mattoso, José (1993), *História de Portugal: Portugal em Transe*, Vol. 8, Lisboa, Editorial Estampa.
- Mazula, Brazão (1995), *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975 – 1985*, Lisboa, Edições Afrontamento.
- M'Bokolo, Elikia (2007), *África Negra: História e Civilizações do Século XIX aos Nossos Dias*, Tomo II, Lisboa, Edições Colibri.
- Mesquita, Leopoldo (2000), *Educação e Desenvolvimento Económico*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

- Messiant, Christine (1998), “Protestantismes en Situation Coloniale – Quelles Marges ?”, *Lusotopie*, Paris, Karthala, pp. 245-256.
- Mills, C. Wright (1982), *A Imaginação Sociológica*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Moja, Teboho (2004), “Policy Responses to Global Transformation by African Higher Education Systems”, em Adebayo Olukoshi e Paul Tiyambe Zeleza (orgs.) *African Universities in the Twenty First Century*, Dakar, Codesria, pp. 19-41.
- Mónica, Maria Filomena (1978), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (A Escola Primária Salazarista 1926-1939)*, Lisboa, Editorial Presença.
- Mónica, Maria Filomena (1973), “Notas para Análise do Ensino Primário Durante os Primeiros anos do Salazarismo”, *Revista de Análise Social*, X (3º), 39, pp. 478-493.
- Monteiro, Armindo (1935), *Da Governação de Angola*, Lisboa, Agência Geral as Colónias.
- Monteiro, Lorena (2009), “Estudos de Elites Políticas e Sociais: as Contribuições da Sociologia e da História”, *Sociedade e Cultura*, XII, (1), pp. 25-32.
- Monteiro, Ramiro Ladeiro (2001), *A África na Política de Cooperação Europeia*, Lisboa, ISCSP.
- Morais-Barbosa, Jorge (1969), *A Língua Portuguesa no Mundo*, Lisboa, Agência Geral do Ultramar.
- Moreira, Carlos Diogo (1994), *Planeamento e Estratégias de Investigação Social*, Lisboa, ISCSP.
- Morin, Edgar (2002), *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Moumouni, Abdou (1964), *L'Éducation en Afrique*, Paris, François Maspero.
- Mthembu, Thandwa (2009), *University Governance and the Knowledge Economy: Reconditioning the Engine of Development. South Africa*, DBSA (Development Bank of Southern Africa).
- Neto, António Agostinho (1978), *Discursos do Camarada Presidente António Agostinho Neto*, Luanda, Nº 3, Edição do Departamento de Educação Político Ideológica de Propaganda e Informação do Comité Central do MPLA-PT.
- Neto, Maria da Conceição (1997), “Ideologias, Contradições e Mistificações da Colonização de Angola no Século XX”, *Lusotopie*, pp. 327-359.
- Neves, Cláudia (2005), *Educação e Desenvolvimento Humano: Contributo para uma Análise Crítica e Comparativa das Políticas Educativas à Luz do Paradigma do Desenvolvimento Humano*, Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade, ISCTE (Tese de Mestrado).
- Olukoshi, Adebayo e Mohamed Chérif Diarra (org.) (2007), *Enjeux du Financement et de la Planification de L'Éducation en Afrique. Ce qui Marche et Ce qui ne Marche Pas*, Dakar, Codesria/ADEA, pp. 1-3.
- Olukoshi, Adebayo e Paul Tiyambe Zeleza (2004), *African Universities in the Twenty First Century*, Dakar, Codesria.
- Palma, Elisabete Cortes e Inês Costa Pessoa (2004), “Cooperação Universitária (I)”, Lisboa, *Janus, Público/UAL*, pp. 102-103.
- Paulo, João Carlos (2000), “Da «Educação Colonial Portuguesa» ao Ensino no Ultramar”, em Francisco Bethencourt e Kirti Chaudhuri (dir.) (2000) *História da Expansão Portuguesa: Último Império e Recentramento (1930-1998)*, V, Lisboa, Temas & Debates, pp. 304-333.
- Patterson, Rubin (2007), *African Brain Circulation: Beyond the Brain-Gain Debate*, Leiden, Brill.
- Pautasso, Diego (2010), “A África no Comércio Internacional do Grupo BRIC”, *Meridiano 47*, XI, (120), pp. 54-59.
- Disponível em: <http://ibri-rbpi.org> (Acedido a 13/11/2010).
- Peixoto, João (2006), “Conclusões do Seminário”, Gulbenkian, *Migração e Políticas de Desenvolvimento no Quadro da CPLP: As Diásporas como Agentes para o Desenvolvimento*, Seminário de 6 de Junho de 2006, Lisboa, Fórum Gulbenkian Imigração, 14-18.
- Pélissier, René e Douglas Wheeler (2011), *História de Angola*, Lisboa, Edições Tinta-da-China.

- Pélessier, René (1986), *História das Campanhas de Angola: Resistência e Revoltas 1845/1941*, Volumes I e II, Lisboa, Editorial Estampa.
- Pereira, Tiago Santos (2008), “Mobilidade de Investigações e “Fuga de Cérebros”, Lisboa, *Janus*.
- Disponível em: www.janusonline.pt (Acedido a 13/11/2012).
- Peretz, Henri (2000), *Métodos em Sociologia*, Lisboa, Temas & Debates.
- Pimenta, Fernando (2008), *Angola: Os Brancos e a Independência*, Porto, Edições Afrontamento.
- Pimenta, Fernando (2006), *Angola no Percurso de uma Nacionalista: Conversas com Adolfo Maria*, Lisboa, Edições Afrontamento.
- Pinto, José Madureira (1994), *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- Pires, Álvaro (1997), “Échantillonnage et Recherche Qualitative : Essai Théorique et Méthodologique”, em Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (Groupe de Recherche Interdisciplinaire sur les Méthodes Qualitatives), *La Recherche Qualitative : Enjeux Épistemologiques et Méthodologiques*, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, pp. 113-169.
- Portes, Alejandro (2000), “Capital Social: Origens e Aplicações na Sociologia Contemporânea”, Lisboa, *Sociologia Problemas e Práticas*, 33, pp. 133-158.
- Putnam, Robert D. (1993), “The Prosperous Community: Social Capital and Public Life”, *American Prospect*, 13, pp. 35-42.
- Reforma do Ensino Primário no Ultramar* (1964), Lisboa, Agência Geral do Ultramar.
- Revista Mensal de Doutrina, Estudo e Propaganda Instrutiva* (1963), ano XXXI, Nº 67.
- Ribeiro, Cláudio Oliveira (2007), “Política Africana do Governo Lula: Um Ponto de Inflexão e (Reflexão)”, *Meridiano 47*, VIII, (83), pp. 9-11.
- Disponível em: <http://ibri-rbpi.org> (Acedido a 13/11/2010).
- Ribeiro, J. (2000), “Características Gerais da População Angolana”, *Cadernos da População e Desenvolvimento*, Ano IV, 7 (1), MINPLAN/UNICEF, pp. 101-107.
- Roberts, Bryan (1994), “Informal Economy and Family Strategies”, *International Journal of Urban and Regional Research*, pp. 6-23.
- Rocha, Edmundo (2009), *Angola: Contribuição à Génese do Nacionalismo Moderno Angolano, Período de 1950-1965 (Testemunho e Estudo Documental)*, Lisboa, Dinalivro.
- Rocha, Manuel Alves (2001), *Os Limites do Crescimento Económico em Angola. As Fronteiras entre o Possível e o Desejável*, Luanda, LAC.
- Rodrigues, Cristina (2006), *O Trabalho Dignifica o Homem: Estratégias de Sobrevivência em Luanda*, Lisboa, Colibri.
- Rodrigues, Eugénia (2003), *A Geração Silenciada: A Liga Nacional Africana e a Representação do Branco em Angola na Década de 30*, Porto, Edições Afrontamento.
- Roger, Gal (1976), *História da Educação*, Lisboa, Editora Veja.
- Ruivo, Fernando (2000), *O Estado Labiríntico. O Poder Relacional entre Poderes Local e Central em Portugal*, Porto, Edições Afrontamento.
- Ruquoy, Danielle (1995), “Situação de Entrevista e Estratégia do Investigador”, em Luc Albarello et. al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, pp. 84-116.
- Samoff, Joel (1990), “A Durabilidade da Modernização”, *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 12 e 13, pp. 331-353.
- Santana, Ivo de (2003), “Relações Económicas Brasil-África: A Câmara de Comércio Afro-Brasileira e a Intermediação de Negócios no Mercado Africano”, *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, XXV, (3), pp. 517-555.

- Santos, Américo Ramos dos (1990), “Crise do Desenvolvimento e Crise da Educação: O Caso Africano”, *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 12 e 13, pp. 355-364.
- Santos, Américo Ramos dos (1984), “*Problemas de Desenvolvimento de Recursos Humanos em África – O Caso dos Países Africanos de Expressão oficial Portuguesa*”, *Revista Economia e Socialismo*, pp. 15-23.
- Santos, Boaventura de Sousa (orgs.) (2001), *Globalização: Fatalidade ou Utopia*, Porto, edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (1994), “Da Ideia da Universidade à Universidade de Ideias”, em Boaventura de Sousa Santos, *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 163-201.
- Santos, Boaventura de Sousa (1992), *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974 – 1988)*, Porto, Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (1987), *Um Discurso Sobre as Ciências*, Porto, Edições Afrontamento.
- Santos, Eduardo dos (1969), *Religiões de Angola*, Lisboa, Junta de Investigação do Ultramar.
- Santos, João Soares (2009), “Educar Para Impugnar o Esquecimento”, *Revista Vértice*, 146, Lisboa, pp. 94-101.
- Santos, Martins (1970), *História do Ensino em Angola*, Angola, Edição dos Serviços de Educação.
- São Pedro, Maria Emília e Maria de Lurdes Baptista (1992), *O Impacto Económico da Educação Sobre a Produtividade do Trabalho*, Lisboa, GEP Educação.
- Saraiva, José Flávio Sombra (2008), “A África na Ordem Internacional do Século XXI: Mudanças Epidérmicas ou Ensaios de Autonomia Decisória?”, *Revista Brasileira de Políticas Internacionais*, LI, (1) pp. 87-104.
- Disponível em: <http://www.scielo.br> (acedido a 16/11/2010).
- Saraiva, José Flávio Sombra (2002), “Política Exterior do Governo Lula: O Desafio Africano”, *Revista Brasileira de Políticas Internacionais*, XLV, (2), pp. 2-25.
- Disponível em: <http://www.scielo.br> (acedido a 16/11/2010).
- Saraiva, José Flávio Sombra (1998), “Um Momento Especial das Relações Brasil-Angola: Do Reconhecimento da Independência aos Desdobramentos Atuais”, em Selma Pantoja. e José Flávio Sombra Saraiva, (orgs.), *Angola e Brasil nas Rotas do Atlântico Sul*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, pp. 225-254.
- Sawyer, Akilagsa (2004), “Challenges Facing African Universities: Selected Issues”, *African Studies Review*, XLVII, (1), pp. 1-59.
- Schultz, Theodore W. (1961), “Investment in Human Capital”, *The American Economic Review*, LI, (1), pp. 1-17.
- Disponível em: <http://www.jstor.org> (acedido a 01/09/2011).
- Segalen, Martine (1999), *Sociologia da Família*, Lisboa, Terramar.
- Selltiz, C. et. al. (1965), *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*, São Paulo, Editora Herder.
- Sen, Amartya (2003), *O Desenvolvimento como Liberdade*, Lisboa, Gradiva.
- Serrão, Joaquim Veríssimo (1989), *História de Portugal (1910-1926)*, Lisboa, Verbo.
- Sierra Bravo, Restituto (1997), *Técnicas de Investigación Social, Teoría y Ejercicios*, Madrid, Thomson.
- Smith, Joan e Immanuel Wallerstein, (1992), *Creating and Transforming Households: The Constraints of the World Economy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Soares, Amadeu Castilho (2004), “Universidade em Angola: A Sua Criação em 1962”, Lisboa, *Episteme*, Ano V, (13-14).
- Soares, Amadeu Castilho (2002), “Levar a Escola à Sanzala – Plano de Ensino primário Rural em Angola (1961-62)”, Lisboa, *Episteme*, Ano IV, (10, 11 e 12).

- Solimano, Andrés (2008), “The International Mobility of Talent Types: Causes and Development Impact”, pp. 1-23.
Disponível em: <http://www.andresolimano.com> (acedido a 15/08/11).
- Tapia, René Ormazábal (2002), “Crescimento Económico e Educação”, Lisboa, *Interações*, 2, pp. 70-77.
- Tedga, Paul John Marc (1988), *Enseignement Supérieur en Afrique Noire Francophone: La Catastrophe?*, Paris, Pusa/L’Harmattan.
- Tejada, Gabriela (2012), “Las Diásporas Científicas como Agentes de Desarrollo”, *Migración y Desarrollo*, Vol. 10, nº 18, pp. 67-100.
- Telo, António José (1994), *Economia e Império no Portugal Contemporâneo*, Lisboa, Edições Cosmos.
- Todaro, Michael (1979), *Introdução à Economia: Uma Visão Para o Terceiro Mundo*, Rio de Janeiro, Editora Campus.
- Tolentino, André Corsino (2005), “O Ensino Superior e o Desenvolvimento dos Novos Estados de Língua Portuguesa”, em Óscar Soares Barata e Sónia Infante Piepoli (orgs.) *África: Género, Educação e Poder*, Lisboa, ISCSP, pp. 217-233.
- Venâncio, José Carlos (1996), *A Economia de Luanda e Hinterland no Século XVIII*, Lisboa, Editorial Estampa.
- Venâncio, José Carlos (1992), *Literatura e Poder na África Lusófona*, Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Vinyals, Luís (2002), *O Financiamento Público dos Setores Sociais em Angola*, Cascais, Principia.
- Wallerstein, Immanuel (1986), *Africa and the Modern World*, New Jersey, Africa World Press.
- Waltenberg, F. (2006), “Teorias Económicas de Oferta de Educação: Evolução Histórica, Estado Atual e Perspetivas”, *Educação e Pesquisa*, XXXII, (1), pp. 117-136.
- Wellmaw, Barry (Ed.) (1999), *Networks in the Global Village*, USA, Westview Press.
- Weber, Robert Philip (1990), *Basic Content Analysis*, California, Sage Publications Series: Qualitative Applications in the Social Sciences nº49.
- Yanagisako, Sylvia J. (1979), “Family and Household: The Analysis of Domestic Group”, USA, *Annual Review of Anthropology*, 8, pp. 161-193.
- Zau, Filipe (2009), *Educação em Angola: Novos Trilhos Para o Desenvolvimento*, Luanda, Movilivros.
- Zau, Filipe (2002), *Trilhos para o Desenvolvimento*, Lisboa, Universidade Aberta.

Suportes da Internet

- Acordo Missionário entre a Santa Sé e a República Portuguesa (1940).
Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19400507_missioni-santa-sede-portogallo_po.html (acedido a 09/02/2010).
- ANGOP, Portal de Notícias de Angola.
Disponível em: <http://www.portalangop.co.ao> (acedido a 26/06/2011).
- Ato Colonial.
Disponível em: <http://www.dre.pt>, (acedido a 18/01/2012).
- B.M (Banco Mundial) (2000), *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*, Washington D.C, The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
Disponível em: <http://www.worldbank.org>, (acedido a 20/11/2012).

IPAD (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento) (2011), *Cooperação Portuguesa: Uma Leitura dos Últimos Quinze Anos de Cooperação para o Desenvolvimento (1996 – 2010)*, Lisboa, IPAD.

Disponível em: <http://www.ipad.gov.pt> (acedido a 30/09/2011).

CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), *Acordo de Cooperação entre Instituições de Ensino Superior dos Países Membros da CPLP*.

Disponível em: <http://www.cplp.org> (acedido a 24/12/2011).

Departamento de Cultura e Educação do Ministério dos Negócios Estrangeiros do Brasil.

Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/> (acedido a 16/11/2010).

Diário da República (Portugal), Decreto-lei 29/91 de 9 de Fevereiro que institucionaliza o Acordo de Cooperação no Domínios da Educação, do Ensino, da Investigação Científica e da Formação de Quadros entre Portugal e Angola.

Disponível em: <http://www.dre.pt> (acedido a 24/12/2011).

Diário da República (Portugal), Lei 6/79 de 9 de Fevereiro que institucionaliza o Acordo Geral de Cooperação entre Portugal e Angola.

Disponível em: <http://www.dre.pt> (acedido a 24/12/2011).

MED (Ministério da Educação) (2001), *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015)*, Luanda, Conselho de Ministros.

Disponível em: <http://www.med.gov.ao> (acedido a 18/12/2011).

Histórico do Ministério da Educação de Angola,

Disponível em: <http://www.med.gov.ao> (acedido a 10/02/2011).

INIDE – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

Disponível em: <http://www.inide.pt> (acedido a 26/06/2011).

Lei da separação do Estado da Igreja.

Disponível: <http://www.laicidade.org> (acedido a 18/01/2012).

FESA/VUNESP (2005), Manual de Exame de Acesso ao Vestibular em Angola para Universidades do Brasil, FESA/VUNESP.

Disponível em: <http://www.vunesp.com.br> (acedido a 01/03/2011).

MRE (Ministério das Relações Exteriores), *Manual do PEC-G e PEC-PG*.

Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/> (acedido a 16/11/2010).

Ministério das Relações Exteriores do Brasil.

Disponível em: <http://www.mre.gov.br> (acedido a 07/10/2011).

Ministério das Finanças de Angola.

Disponível em: <http://www.minfin.gov.ao> (acedido a 23/12/2011).

OCDE (2010), *Diversification in Africa: A Review of Selected Countries*, OCED/United Nations OSAA.

OCDE (2002), *La Mobilité Internationale de Travailleurs Hautement Qualifiés*, L'Observateur.

Disponível em : <http://www.ocde.org> (acedido a 13/12/11).

IPAD (2008), *PIC -Programa Indicativo de Cooperação Portugal Angola (2007-2010)*, Lisboa, IPAD.

Disponível em: <http://www.ipad.pt> (Acedido a 12/06/11).

Programa de Intercâmbio Brasil-Angola.

Disponível em: <http://www.brasilangola.org.br> (acedido a 24/12/2011).

GPEARI (Gabinete de Planeamento Estratégia e Relações Internacionais) (2011), *Relatório Vagas e Inscritos no Ensino Superior 2000-2001 a 2009-2010*, Lisboa.

Disponível em: <http://www.gpeari.mctes.pt> (acedido a 10/11/2011).

GPEARI (Gabinete de Planeamento Estratégia e Relações Internacionais) *Relatório Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: Cooperação Entre Portugal e a CPLP*, Lisboa.

Disponível em <http://www.gpeari.mctes.pt> (acedido a 10/10/2011).

NEPAD (Nova Parceria para o Desenvolvimento de África) (2001), *A Nova Parceria para o Desenvolvimento da África*.

Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/angola/hosting/nepad.pdf> (acedido a 18/11/2012).

ONU (Organização das Nações Unidas), (2000), Declaração do Milénio.

Disponível em: <http://www.un.org>, (acedido a 11/12/2011).

PORDATA (Base de Dados Portugal Contemporâneo).

Disponível em: <http://www.pordata.pt> (acedido a 23/01/2013).

SADC (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral), *Protocolo da SADC Sobre Ciência, Tecnologia e Inovação*.

Disponível em: <http://www.mct.gov.mz/> (acedido a 20/11/2012).

Santos, M. *Cultura, Educação e Ensino em Angola*.

Disponível em: <http://www.terravista.pt>, 480 páginas, (acedido a 19/02/2008).

UA (União Africana) *Carta Africana da Juventude*.

Disponível

em:

http://africa.unfpa.org/webdav/site/africa/users/africa_admin/public/CHARTER_Portuguese.pdf

(acedido a 18/11/2012).

UNESCO (2011), Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos.

Disponível em: <http://www.unesco.org> (acedido a 17/12/2011).

UNESCO (2010), World Data on Education - Angola: Principes et Objectifs Généraux de L'Éducation, 7e Édition, 2010/2011, UNESCO-IBE.

Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org> (acedido a 26/06/2011).

UNESCO (2009), *As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e Desenvolvimento Social*, Unesco.

Disponível em: <http://www.unesco.org> (acedido a 6 de Dezembro de 2010).

UNESCO/BREDA (2008), *Reformes de L'Enseignement Supérieur en Afrique: Eléments de Cadrage*, Dakar.

Disponível em: <http://www.unesco.org> (acedido a 27/05/2011).

UNESCO, Histórico do MINEDAF.

Disponível em: <http://www.unesco.org> (acedido a 21/06/2011).

UNESCO (2007), *De la fuga de Cerebros a la Adquisición de Cerebros*, Educacion Hoy, Boletim del Sector de Educación de la UNESCO N°18, Paris.

Disponível em: <http://www.unesco.org/education> (acedido a 13/12/2011).

UNESCO (2000), Educação para Todos : O Compromisso de Dakar.

Disponível em: <http://www.unesco.org> (acedido a 10/12/2011).

UNESCO (1999), L'éducation pour Tous : Cadre D'Action pour L'Afrique Subsaharienne : L'Éducation pour la Renaissance de L'Afrique au XXIe Siècle.

Disponível em: <http://www.unesco.org> (acedido a 08/09/2011).

UNESCO (1990), Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Disponível em: <http://www.unesco.org> (acedido a 10/12/2011).

UNILAB, Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira.

Disponível em: <http://www.unilab.edu.br> (acedido a 24/12/2011).

Relatórios

ApexBrasil (Agência Brasileira de Promoção de Exportações e Investimentos) (2010), *Angola: Estudo de Oportunidades*, Brasília, Unidade de Inteligência Comercial e Competitiva.

Disponível em: <http://www.pexbrasil.com.br> (acedido a 24/12/2011).

BAFD/OCDE (2008), *Perspetivas Económicas na África*, pp. 100-116.

INABE, (2011), *Informações Sobre Bolsas de Estudo, Luanda*, Instituto Nacional de Bolsas de Estudo.

INE-Portugal (Instituto Nacional de Estatísticas) (2008). *Estatísticas Demográficas*, Lisboa:

INE. Disponível em: www.ine.pt (acedido a 18/11/12).

INE-Angola (Instituto Nacional de Estatística-Angola) (2010), IBEP: *Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População 2008-2009*, Luanda, INE.

INE- Angola (Instituto Nacional de Estatística-Angola) (2009), Boletim de Estatísticas Sociais 2000 - 2007, INE, Luanda.

INE (Instituto Nacional de Estatística), Anuário Estatístico do Ultramar (1961-1973), Lisboa, INE.

INE (Instituto Nacional de Estatística), Anuário Estatístico da Província de Angola (1963-1972), Luanda, INE Angola.

MED (Ministério da Educação) (2005), *Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior*, Luanda, Ministério da Educação.

MICS (2003), *Inquérito de Indicadores Múltiplos*, Luanda, INE & UNICEF.

MINPLAN – Ministério do Planeamento (2011), *Estatísticas Angola*, Luanda.

Disponível em: <http://www.minplan.gov.ao> (acedido a 15/06/2011).

MINPLAN (2010), *Relatório Sobre o Desenvolvimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*, Ministério do Planeamento/PNUD-Angola.

Disponível em: <http://www.pnud.org/angola> (acedido a 26/10/2011).

MINPLAN (2005), *Relatório de Progresso : Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*, Luanda, Ministério do Planeamento.

MINPLAN – Ministério do Planeamento (2001), *Monografia Geral de Angola*, Luanda, Ministério do Planeamento.

MINPLAN (1997), “Proposta para uma Política de População para Angola” *Cadernos da População e Desenvolvimento* (nº especial), Luanda, Ministério do Planeamento.

OMS (2002), *Estratégia da OMS de Cooperação com os Países: Angola 2002 – 2005*, Luanda, OMS.

PNUD (2000 - 2011), *Relatórios do Desenvolvimento Humano*.

PNUD – Angola (2007), *Relatório do Desenvolvimento Humano*.

PNUD – Angola (2005), *Relatório do Desenvolvimento Humano*.

PNUD – Angola (2002), *Os Desafios Pós-Guerra* Luanda, Nações Unidas.

SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras) *Relatórios de Imigração, Fronteiras e Asilos* (vários anos), Lisboa, SEF.

Disponível em: www.sef.pt (acedido a 18/11/2012).

SEES (Secretaria de Estado do Ensino Superior) (2006), *Plano de Implementação das Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior*, Luanda, Secretaria de Estado para o Ensino Superior.

UAN (Universidade Agostinho Neto) (2008), *Livro do Finalista 2007/2008*, Luanda, UAN.

Diário da República – Angola

Anúncio Público da Secretaria de Estado para o Ensino Superior, Jornal de Angola, terça-feira, 3 de Março de 2009, Lista de Instituições de Ensino Superior Legalmente Criadas e Autorizadas a Prestar Serviços de Ensino Superior em Angola.

Diário da República, quarta-feira, 19 de Maio de 2010, Iª Série, Nº 93 – Decreto Presidencial Nº 70/10 que aprova o Estatuto Orgânico do Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia.

Diário da República, terça-feira, 12 de maio de 2009, Iª Série, Nº 87 – Decreto Nº 7/09 do Conselho de Ministros Relativo à Criação das Novas Instituições de Ensino Superior Públicas (Regiões Académicas).

Diário da República, quarta-feira, 15 de Abril de 2009, Iª Série, Nº 69 – Resolução nº 29/09 do Conselho de Ministros relativo ao Programa Executivo do Setor do Ensino Superior para o ano de 2009.

Diário da República, terça-feira, 7 de Abril de 2009, Iª Série, Nº 64 – Decreto nº 5/09 do Conselho de Ministros relativo à Organização das Regiões Académicas.

Diário da República, segunda-feira, 31 de Dezembro de 2001, Iª Série, Lei da Assembleia Nacional que aprova a Nova Lei de Bases do Sistema de Educação.

Diário da República, sábado, 27 de Maio de 1989, Iª Série, Nº 20 – Decreto nº 22/89 do Conselho de Ministros relativo ao Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Bolsas de Estudo (INABE).

Diário da República, quinta-feira, 8 de Maio de 1980, Iª Série, Nº 108 – Decreto nº 38/80 do Conselho de Ministros relativo à Criação do Instituto Nacional de Bolsas de Estudo (INABE).

Diário da República, terça-feira, 11 de Novembro de 1975, Iª Série, Nº 1 – Lei Constitucional da República Popular de Angola.

ANEXOS

ANEXO A

GRELHA DE ENTREVISTAS A EX-ESTUDANTES

1. Identificação	
- Nome	
- Idade	
- Língua(s) materna(s)	
- Natural de (Província, Distrito, localidade) (etnicidade)	
- Estado civil (se casado, tipo de casamento)	
- Religião (ões)	
- Profissão/Actividade/Ocupação – estatuto socioprofissional (administrador/dirigente/dirigente executivo/ chefia intermédia/outro) desde o regresso	
2. Identificação dos pais	
- São naturais de (Província, Distrito, localidade)	
- Onde residem	
- Profissão/Actividade/Ocupação	
- Grau de escolaridade dos pais	
- Língua materna e outras línguas que falam	
- Religião	
- Outros adultos (familiares e outros) que o marcaram na infância	
2.1. Investimento dos pais em educação	
- Grau de rigidez.	
- Grau de importância.	
- Com que custo.	
- Com que objectivo.	
3. Filhos/dependentes	
- Quantos filhos (sexos e idades)/outros elementos dependentes do lar	
- Graus de escolaridade destes	
4. Infância/juventude /percurso de vida/mobilidade	
- Onde e com quem vivia em criança/jovem (localidade, tipo de casa, tipo de família)	
- Língua(s) dominante(s) em casa	
- Que escolas frequentou, onde e onde e com quem residia (caso escola fosse fora da residência habitual)	
- Quem o ajudou nos estudos (todo o tipo de ajudas financeiras e outras)	
- Recordações relevantes de infância/juventude em relação ao ensino	
- Percurso de vida/mobilidade dos pais e avós	
- Memórias do passado (colonialismo, guerra, época socialista) relevantes para a formação	
4.1. Mobilidade	
- Da família ao longo das gerações.	
- Ligada à educação escolar.	
- Do país para Portugal de Portugal para o país de origem, quando, como, quem, porquê.	
5. Família	
- Quem é “família” e porquê	

- Trocas parentes (child-shifting) devido à pobreza, emigração, guerra, etc...	
- Cerimónias, tradições (ritos de passagem), tipos de casamentos	
- Entre ajuda dentro da família (alargada)	
- Coesão/confiltos dentro da família (alargada)	
- Decisões/responsabilidades dentro da família	
- Actividades Domésticas que dificultavam a ida à escola	
- Coisas de família/origens, relevantes para o percurso escolar	
6. Estratégias económicas da família	
- História do trabalho	
- Posse de fortuna/bens	
- Outros rendimentos	
7. Família e religião	
- Praticantes da religião?	
- Assiduidade a/e cultos	
- Importância da igreja/mesquita	
8. Estudos no exterior	
- Em que área desempenhava funções (políticas/administrativa/empresarial/organizacional/outra) antes de ir para o exterior	
Qual era o estatuto socioprofissional antes da aquisição de formação avançada (administrador/dirigente executivo/chefia intermédia/outro)	
- Razões da escolha do país para estudar (porque não outro país)	
- Quem o ajudou/informou	
- Questões diplomáticas (vistos, cooperação, apoios)	
- Bolsa (se sim, como a recebeu? Houve concurso? Através de contactos pessoais?)	
- Trabalhou durante os estudos?	
9. Formação	
- Porque razão escolheu essa área científica para fazer a sua formação avançada?	
- Porque razão escolheu essa instituição para fazer a sua formação avançada?	
- Qual o grau académico obtido?	
- Problemas na formação (língua, matérias, professores)	
10. Vida em Portugal	
- Quem o ajudou na integração/como foram os primeiros tempos	
- Pertença a associações /grupos estudantis ou outros	
- Religião – frequência ou não de Igrejas/assiduidade a cultos	
- Tempos livres/festas/locais de sociabilização/frequência	
- Amizades com estudantes do seu país e outros estudantes africanos ou estrangeiros	
- Amizades com estudantes portugueses/frequentam as suas casas/partilham refeições	
- Rotinas	
- Opiniões sobre Portugal e portugueses face às expectativas	
- Opiniões sobre o meio académico face às expectativas	
- Problemas principais (habitação, saúde, solidão, estudos)	
- Escolheria também tirar o curso em Portugal, se tomasse esta	

decisão agora.	
11. Relação com o país de origem quando estudante no exterior	
- Frequência de contactos com familiares/amigos (meio utilizado para)	
- Idas ao país	
- Visitas de parentes	
- Desejo ou não de retorno. (considerou migrar para um terceiro país)	
- Expectativas em relação ao retorno	
- Ficou algum tempo nesse país depois do curso, antes de regressar ao país de origem	
- Influência da ligação ou não ao partido no poder	
- Representação do país passado/presente e futuro	
12. Situação profissional actual	
- Qual o percurso socioprofissional (em termos institucionais e de cargos desempenhados) após a aquisição da formação avançada?	
- Como avalia o contributo da formação adquirida para o seu percurso socioprofissional (muito importante/importante/pouco importante/sem qualquer influência)	
- Valor do diploma português obtido na hierarquia dos diplomas obtidos no estrangeiro	
13. Redes sociais	
- A frequência da formação avançada permitiu inserir-se em redes sociais (académicas)?	
- Como avalia o contributo das redes académicas para a sua trajectória socioprofissional subsequente à formação avançada? (muito importante/importante/pouco importante/sem qualquer influência)	
- Que outras redes sociais foram mobilizadas no seu percurso socioprofissional? (familiares/étnicas/religiosas/políticas/partidárias/outras)	
- Como avalia o contributo dessas diferentes redes para a sua trajectória socioprofissional subsequente à formação avançada? (muito importante/importante/pouco importante/sem qualquer influência)	
14. Importância da formação avançada para o desenvolvimento do país	
- Vê-se como pertencendo à “elite” do seu país?	
- Como define essa “elite” (política, intelectual, económica)?	
- Acha que contribui para o desenvolvimento do seu país?	
- O que está a ajudá-lo/ impedi-lo de ir nesse sentido?	
- Em que medida está a formação adquirida em Portugal desempenha um papel neste contexto?	

ANEXO B – Nº DE ESTUDANTES DE ENSINO SUPERIOR EM 2006 E PROJEÇÕES PARA 2015

País	Ano	Nº Estudantes	% de Mulheres	Nº Est. Por 100 000 Hb	Projeções 2015
África do sul	2006	741 380	55,1	1 547	1 185 000
Argélia	2006	817 968	54,8	2 490	1 344 000
Angola	2005	48 184	39,9	308	-
Bénin	2006	42 603	29,3	502	154 000
Botswana	2005	10 950	49,8	603	39 000
Burkina faso	2006	30 472	31,0	219	125 000
Burundi	2006	17 061	30,6	217	48 000
Camarões	2006	120 298	41,8	676	212 000
Cabo Verde	2006	4 567	52,1	901	8 000
Comores	2004	1 779	43,2	235	21 000
Congo	2007	20 542	15,8	557	24 000
Costa do Marfim	2005	146 490	29,7	802	282 000
Djibouti	2006	1 928	40,0	240	15 000
Egipto	2005	2 594 186	-	3626	5 727 000
Eritreia	2004	4 612	13,1	110	7 000
Etiópia	2007	180 286	24,2	223	678 000
Gabão	2004	7 804	-	625	22 000
Gâmbia	2004	1 530	19,2	100	3 000
Ghana	2007	110 184	33,7	479	350 000
Guiné	2006	42 711	21,4	474	54 000
Guiné-Bissau	2006	3 689	-	231	1 000
Guiné Equatorial	2004	1 281	-	277	3 000
Líbia	2003	375 028	51,4	6 735	728 000
Quênia	2004	102 798	37,5	304	179 000
Lesotho	2006	8 500	55,2	429	19 000
Libéria	-	-	-	-	-
Madagáscar	2006	49 680	46,5	266	74 000
Malawi	2006	5 089	35,3	40	9 000
Mali	2004	32 609	31,5	289	152 000
Marrocos	2006	384 595	45,2	1 261	501 000
Mauritânia	2006	10 157	25,6	343	18 000
Maurícias	2006	16 773	52,9	1 351	47 000
Moçambique	2005	28 298	33,1	141	88 000
Namíbia	2006	13 185	46,7	653	26 000
Níger	2006	11 208	26,6	84	15 000
Nigéria	2005	1 391 527	40,7	1 008	3 982 000
Uganda	2004	88 360	38,4	326	287 000
Rep. Demo. Congo	2004	193 908	-	351	317 000
Tanzânia	2007	55 134	32,3	140	189 000
Re. Centro Africana	2005	9 095	22,5	221	20 000
Ruanda	2005	26 378	39,0	291	78 000
São Tomé	2004	202	-	135	350
Senegal	2006	65 539	31,6	531	154 000
Seychelles	-	-	-	-	-
Serra Leoa	2005	16 625	-	308	42 000
Somália	-	-	-	-	-
Sudão	2004	349 442	-	986	1 401 000
Suazilândia	2006	5 692	49,8	506	15 000
Tchad	2005	10 468	12,5	107	35 000
Togo	2007	41 124	-	642	35 000
Tunísia	2006	325 325	57,5	3 220	1 081 000
Zâmbia	2004	28 100	-	254	39 000
Zimbabué	2004	61 353	38,8	474	84 000

Fonte: UNESCO/Breda (2008: 46/47)

ANEXO C – LISTA DOS ENTREVISTADOS

Entrevistas	Sexo	Idade	Instituição	Curso	Funções
E1	F	27	UAL	Psicologia	Técnica de Recursos Humanos
E2	M	37	ISCTE	Estudos Africanos	Consultor para a área económica – Ministério dos petróleos
E3	M	34	IST	Engenheiro Civil	Diretor de Obra
E4	M	38	ISCPSI		Consultor na Área da Segurança
E5	F	34	Moderna	Gestão e Marketing	Responsável departamento de marketing instituição bancária
E6	M	60	Universidade do Minho	Ciências da Educação	Decano e Professor universitário
E7	M	60	Universidade Aberta	Relações interculturais	Assessor do Ministro da Educação
E8	M	38	ISCPSI		Comandante da BET – Brigada Especial de Trânsito
E9	M	59	FDUL	Auditoria e Direito Bancário	Professor universitário
E10	M	23	ISCTE	Gestão de Empresas	Técnico de Audiovisual
E11	F	24	Escola Superior de Comunicação Social de Lisboa	Cinema e Audiovisual	Técnica de Audiovisual
E12	F	22	ISEG	Gestão	Auditora
E13	F	50	UFRJ	Medicina Interna	Médica – especialidade cuidados intensivos
E14	F	20	PUC MINAS	Administração	
E15	F	23	Estácio de Sá	Arquitetura	
E16	F	22	PUCRS	Sociologia	
E17	F	22	PUC-Rio	Psicologia	
E18	M	27	UNIVALE	Administração	
E19	M	33	UNIP	Gestão de Recursos Humanos	
E20	F	52	UNICARIOCA	Comunicação	Jornalista
E21	M	38	ISCTE	Estudos Africanos	Consultor
E22	M	50	Independente	Relações Internacionais	Professor universitário e consultor
E23	F	25	Fac. Kennedy	Engenharia Civil	Engenheira Civil
E24	F	64	UNIFESP	Psicologia	Professora universitária
E25	M	34	Univer	Jornalismo	Professor universitário
E26	F	64	Universidade Cândido Mendes	Sociologia	Professora Universitária

ANEXO D – BOLSEIROS ANGOLANOS EXISTENTES NO EXTERIOR (em 2010)

País	Licenciaturas	Mestrado	Doutoramento	Total
África do Sul	29	5	3	37
Alemanha	2	-	-	2
Argélia	245	-	-	245
Austrália	1	-	-	1
Bélgica	2	-	-	2
Brasil	141	5	7	153
Burkina Faso	13	3	-	16
Rep. Checa	4	-	-	4
China	44	2	1	47
Congo	-	-	1	1
Cuba	574	13	124	728
E.U.A.	8	3	2	13
Eslováquia	2	-	-	2
Espanha	3	2	9	14
França	-	-	4	4
Ghana	2	-	-	2
Grécia	1	-	-	1
Holanda	1	-	-	1
Inglaterra	5	-	-	5
Marrocos	53	-	-	53
Moçambique	1	3	-	4
Namíbia	2	-	-	2
Noruega	-	-	1	1
Polónia	68	-	-	68
Portugal	71	26	51	148
R. D. Congo	4	4	3	11
Roménia	46	-	1	47
Rússia	303	-	9	312
Sérvia	3	-	-	3
Suíça	1	-	-	1
Togo	5	-	-	5
Tunísia	10	-	-	10
Ucrânia	22	-	-	22
Vietname	-	-	2	2
Zimbabué	4	3	-	7
Total	1670	69	218	1974

Fonte: INABE (2011)

ANEXO E – BOLSEIROS ANGOLANOS ENVIADOS EM 2010

Paises	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Total
África-do-Sul	8	3	1	12
Argélia	31	-	-	31
Brasil	21	4	5	30
China	21	2	1	24
Cuba	196	9	95	300
E.U.A.	2	1	1	4
Espanha	-	1	4	5
França	-	-	1	1
Marrocos	19	-	-	19
Moçambique	-	3	-	3
Namíbia	1	-	-	1
Polónia	12	-	-	12
Portugal	7	4	18	29
R. D. Congo	-	4	2	6
Roménia	13	-	-	13
Rússia	25	-	4	29
Sérvia	3	-	-	3
Tunísia	4	-	-	4
Vietname	-	-	1	1
Total	363	31	133	527

Fonte: INABE (2011)

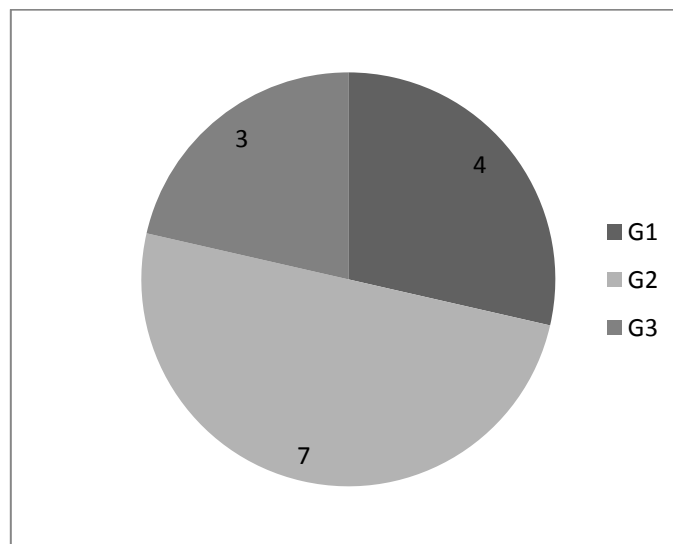
**ANEXO F – ACORDOS BILATERAIS EM VIGOR ENTRE O BRASIL E ANGOLA (NA
ÁREA DA EDUCAÇÃO)**

Acordos	Entrada em Vigor
Acordo de Cooperação Cultural e Científica	11/02/1982
Acordo de Cooperação Económica, Científica e Técnica	11/02/1982
Protocolo de Intenções na Área de Desenvolvimento Educacional	10/09/1991
Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Económica, Científica e Técnica para apoiar o Desenvolvimento do Programa Nacional “Escola para Todos”, em sua fase emergencial (2002-2015)	01/08/2002
Memorando de Entendimento ao Amparo do Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação económica, Científica e Técnica para apoiar o Desenvolvimento do Programa “Escola para Todos”, em sua fase Emergencial (2004-2007)	03/11/2003
Programa de Trabalho em Matéria de Cooperação Científica e Tecnológica	03/11/2003
Programa de Cooperação Cultural para 2004 a 2006	04/11/2003
Segunda Emenda ao Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Económica, Científica e Técnica na Área de Formação Profissional, firmado em 28/04/1999	04/11/2003
Memorando de Entendimento para Incentivo à Formação Científica de Estudantes	18/10/2007
Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Económica, Técnica e Científica para a Implementação do Projeto “Escola para Todos”	18/10/2007
Ajuste Complementar ao Acordo Básico de Cooperação Económica, Técnica e Científica para a Implementação do Projeto “Capacitação para Elaboração de Proposta de Reforma Curricular”	18/10/2007

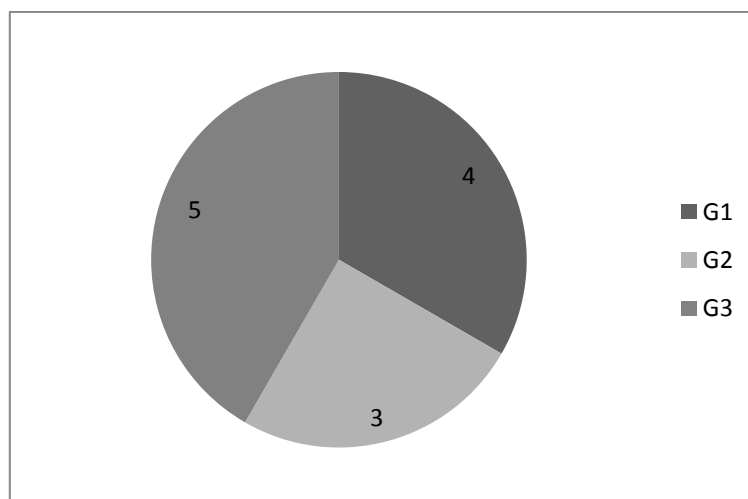
Fonte: ApexBrasil (2010: 14)

ANEXO G – DISTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS DE ACORDO COM O PAÍS ONDE REALIZARAM A FORMAÇÃO SUPERIOR

Distribuição dos Entrevistados que Realizaram a Formação Superior em Portugal de Acordo com as Gerações

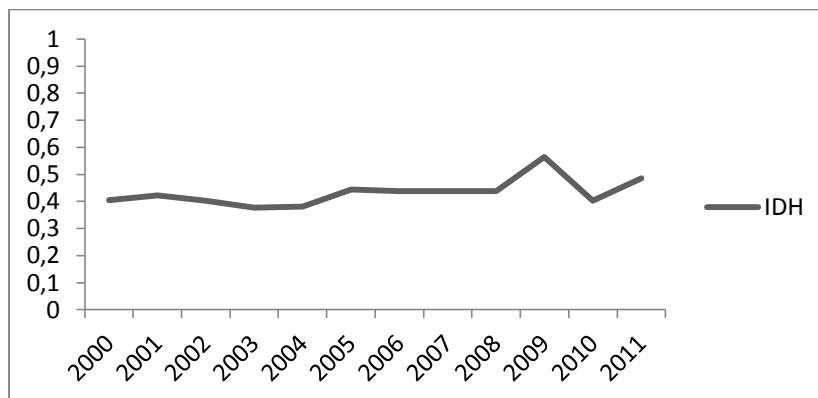


Distribuição dos Entrevistados que Realizaram a Formação Superior no Brasil de Acordo com as Gerações



ANEXO H – EVOLUÇÃO DO IDH DE ANGOLA NOS ÚLTIMOS 11 ANOS

Evolução do IDH em Angola nos Últimos 11 anos



Fonte: Relatórios do Desenvolvimento Humano 2000-2011

Europass-Curriculum Vitae

Informação pessoal

Apelido(s) / Nome(s) próprio(s) **De Oliveira Liberato, Ermelinda Sílvia**
Morada(s) Cooperativa Lar do Patriota, casa 615
Telefone(s) 928985057
Correio(s) electrónico(s) ermelinda.liberato@gmail.com
Nacionalidade Angolana
Data de nascimento 03/01/1979
Sexo Feminino

Formação académica e profissional

Datas Outubro de 2008 até a atualidade

Designação da qualificação atribuída Frequência do doutoramento em Estudos Africanos, Especialização em Desenvolvimento Social e Económico em África: Análise e Gestão

Principais disciplinas/competências profissionais Reforço da aquisição de competências das principais problemáticas sociais e socioculturais, políticas e económicas africanas, bem como capacitação teórica e metodológica para a formulação e concepção de programas e projectos específicos para a área de estudo

Nome da Organização de ensino ou formação Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa
Av. Das Forças Armadas
1649 – 026 Lisboa

Datas Abril de 2008

Designação da qualificação atribuída Mestre em Estudos Africanos, Especialização em Desenvolvimento Social e Económico em África: Análise e Gestão

Principais disciplinas/competências profissionais Dissertação subordinada ao tema “Estratégias de Sobrevivência de Famílias e Modos de Vida da Pobreza em Luanda”, com a classificação de “Bom com Distinção”

Nome e tipo da organização de ensino ou formação Instituto Superior de Ciências do Trabalho e empresa
Av. das Forças Armadas
1649-026 Lisboa

Datas Julho de 2006

Designação da qualificação atribuída Aperfeiçoamento em Produção e Utilização de Recursos Didácticos e em Métodos e Técnicas pedagógicas

Principais disciplinas/competências profissionais Métodos e Técnicas Pedagógicas
Produção de Recursos Scripto-visuais na Formação Igualdade de Oportunidades

Nome e tipo da organização de ensino ou formação AiDlearn
Rua André de Gouveia, lote C, loja A
1750 – 027 Lisboa

	Datas	De Abril de 2005 a Abril a 2006
Designação da qualificação atribuída		Pós-Graduação em Desenvolvimento Económico e Social e África
Principais disciplinas/competências profissionais		Domínio geral: - Sociologia Africana - Antropologia Africana - Economia Africana - Teorias do Desenvolvimento - Métodos e Técnicas de Investigação - Estado, Política e democracia em África - Cooperação Internacional em África - Globalização e Relações Internacionais em África Domínio profissional: - Elaboração da Tese
Nome e tipo da organização de ensino ou formação		Instituto Superior de Ciências do Trabalho e empresa Av. das Forças Armadas 1649-026 Lisboa
	Datas	Maio de 2005
Designação da qualificação atribuída		Curso de Formação em Tradução de Biologia/ imunologia de Português/Inglês e Inglês/Português.
Principais disciplinas/competências profissionais		Domínio geral: - Biologia e Imunologia Domínio profissional: - Tradução
Nome e tipo da organização de ensino ou formação		Tradulínguas
	Datas	De Outubro de 2000 a Julho de 2004
Designação da qualificação atribuída		Licenciatura em Tradução e Intérprete
Principais disciplinas/competências profissionais		Domínio geral: - Língua Portuguesa - Língua Inglesa - Língua Francesa Domínio profissional: - Métodos e técnicas de tradução
Nome e tipo da organização de ensino ou formação		Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Av. do Campo Grande, 376 1749 - 024 Lisboa
	Datas	Dezembro de 2001
Designação da qualificação atribuída		Curso de Formação em Tradução de Jurídica de Português/Francês e Francês/Português
Principais disciplinas/competências profissionais		Domínio geral: - Direito Domínio profissional: - Tradução
Nome e tipo da organização de ensino ou formação		Associação Portuguesa de Tradutores (ministrado pelo Dr. Jacques Pélage) Rua de Ceuta, 4B 2795-056 Linda-a-Velha
	Datas	Agosto de 2000
Designação da qualificação atribuída		Curso intensivo de Inglês
Principais disciplinas/competências profissionais		- Inglês - Cultura Irlandesa
Nome e tipo da organização de ensino ou formação		The International Study Centre 67 Harcourt Street Dublin 2 Ireland

Experiência profissional

Datas Maio de 2010

Função ou Cargo Ocupado	Bolsreira de Investigação no âmbito do projecto PTDC/AFR/099057/2008 "Formação superior e desenvolvimento: Cooperação Portuguesa com os PALOP"
Principais actividades e responsabilidades	Investigação Científica na área de desenvolvimento e educação, elaboração e actualização de bases de dados, registo e análise de dados, elaboração de artigos científicos, participação em congressos
Nome e morada do empregador	CEA – Centro de estudos Africanos Av. Das Forças Armadas 1600 Lisboa

Datas De Outubro de 2008 até Abril de 2010

Função ou cargo ocupado	Assistente Técnica
Principais actividades e responsabilidades	Serviço Administrativo relacionado com todo o funcionamento de uma autarquia portuguesa
Nome e morada do empregador	Junta de Freguesia da Pena Lisboa
Tipo de empresa ou sector	Administração pública Local

Datas De Junho de 2007 a Setembro de 2008

Função ou cargo ocupado	Assistente Administrativa
Principais actividades e responsabilidades	Serviço Administrativo (Atendimento telefónico, tratamento da correspondência, fotocópias e envio de faxes, processos bancários)
Nome e morada do empregador	Geoban, S.A Carnaxide
Tipo de empresa ou sector	Gestão de Operações Bancárias

Datas Março de 2007

Função ou cargo ocupado	Recepcionista/ Telefonista
Principais actividades e responsabilidades	Serviço Administrativo (Atendimento telefónico, tratamento da correspondência, atendimento e encaminhamento dos clientes, fotocópias e envio de faxes, marcação de salas de reunião)
Nome e morada do empregador	Colt – Serviços de Telecomunicações Carnaxide
Tipo de empresa ou sector	Telecomunicações e Internet

Datas De Setembro de 2006 a Novembro de 2006

Função ou cargo ocupado	Telemarketing
Principais actividades e responsabilidades	Vendas de Assinaturas
Nome e morada do empregador	Portugal Telecom
Tipo de empresa ou sector	Telecomunicações

Datas De Julho de 2005 a Agosto de 2005

Função ou cargo ocupado	Call Center
Principais actividades e responsabilidades	Realização de inquéritos telefónicos
Nome e morada do empregador	Banco Espírito Santo
Tipo de empresa ou sector	Banca

Datas A partir de 2002

Função ou cargo ocupado	Tradutora
-------------------------	-----------

Principais actividades e responsabilidades - Retroversão de Relatórios para a União Europeia no âmbito do Programa «2004 – Ano da educação Pelo Desporto»;
 - Traduções Técnicas de Engenharia Ambiental – Para Concursos Públicos de Construção de Etares;
 - Traduções na área da Mecânica de Carros – Elaboração de Manuais de Instruções;
 - Traduções de relatórios na Área farmacêutica;
 - etc.;

Nome e morada do empregador Vários

Tipo de empresa ou sector Vários

Datas De Julho de 2001 a Outubro de 2001

Função ou cargo ocupado Administrativa

Principais actividades e responsabilidades Serviço de secretariado, administrativo e apoio aos respectivos formadores e tradutores;

Nome e morada do empregador Centro europeu de línguas / Tradinter
 Av. Padre Manuel da Nóbrega N°3-A
 1000-222 Lisboa

Tipo de empresa ou sector Centro de Línguas

Aptidões e competências pessoais

Primeira língua Português

Outra(s) língua(s)

Auto-avaliação

Nível europeu (*)

Inglês

Francês

Compreensão				Conversaão				Escrita	
Compreensão oral		Leitura		Interacção oral		Produção oral			
C1	Utilizador experiente	C2	Utilizador experiente	C2	Utilizador experiente	C2	Utilizador experiente	C2	Utilizador experiente
C1	Utilizador experiente	C2	Utilizador experiente	C2	Utilizador experiente	C2	Utilizador experiente	C2	Utilizador experiente

(*) Nível do Quadro Europeu Comum de Referência (CECR)

Aptidões e competências sociais - Espírito de equipa;
 - Capacidade de adaptação a ambientes multiculturais;
 - Boa capacidade de comunicação;
 Competências desenvolvidas ao longo de toda a minha experiência pessoal e académica.

Aptidões e competências de organização - Capacidade de liderança;
 - Sentido de Organização;
 Competências desenvolvidas ao longo de toda a minha experiência pessoal e académica.

Aptidões e competências informáticas Bons conhecimentos na óptica do utilizador (S.O., Word, Excel, PowerPoint, outros)
 Todas elas adquiridas durante a realização da Licenciatura e do Mestrado

Carta de condução Carta de condução da categoria B

Informação adicional

Identificação Passaporte N° N0417838, Emitido pelo Serviço de Migração e Fronteiras em Luanda a 31/12/2004