



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

Oswaldo Israel Salumbongo Cassinela

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ANGOLA PARA
FORMAÇÃO DE QUADROS E DESENVOLVIMENTO DO PAÍS**

Belo Horizonte
2022

Oswaldo Israel Salumbongo Cassinela

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ANGOLA PARA
FORMAÇÃO DE QUADROS E DESENVOLVIMENTO DO PAÍS

Tese apresentada ao Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Administração.

Área de concentração: Estudos Organizacionais,
Trabalho e Pessoas

Orientador: Prof. Dr. Ivan Beck Ckagnazaroff

Belo Horizonte
2022

Ficha catalográfica

C345p
2022 Cassinela, Osvaldo Israel Salumbongo.
Políticas públicas de educação superior em Angola para
formação de quadros e desenvolvimento do país [manuscrito] /
Osvaldo Israel Salumbongo Cassinela. – 2022.
168 f.: il.

Orientador: Ivan Beck Ckagnazaroff.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração.
Inclui bibliografia (f. 151-168).

1. Políticas públicas – Angola – Teses. 2. Ensino superior –
Angola – Teses. 3. Administração – Teses. I. Ckagnazaroff,
Ivan Beck. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro
de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração. III. Título.

CDD: 361.6



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

ATA DA DEFESA DE TESE DE DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO do Senhor **OSVALDO ISRAEL SALUMBONGO CASSINELA**, REGISTRO Nº 298/2022. No dia 05 de agosto de 2022, às 14:00 horas, reuniu-se na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração do CEPEAD, em 27 de julho de 2022, para julgar o trabalho final intitulado "**EFEITOS DA POLÍTICA GOVERNAMENTAL DE ATRIBUIÇÃO DE BOLSAS DE ESTUDOS NO ENSINO SUPERIOR: em direção à inclusão social em Angola**", requisito para a obtenção do **Grau de Doutor em Administração**, linha de pesquisa: **Gestão Organizacional e Tecnologias Gerenciais**. Abrindo a sessão, o Senhor Presidente da Comissão, Prof. Dr. Ivan Beck Ckagnazaroff, após dar conhecimento aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra ao candidato para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final:

APROVAÇÃO

REPROVAÇÃO

O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pelo Senhor Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o Senhor Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 05 de agosto de 2022.

Prof. Dr. Ivan Beck Ckagnazaroff

ORIENTADOR - CEPEAD/UFMG

Prof. Dr. Antônio Artur de Souza

CEPEAD/UFMG

Prof. Dr. Márcio Augusto Gonçalves

CEPEAD/UFMG

Prof. Dr. Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Escola de Governo/FJP

Prof. Dr. Ricardo Carneiro

Escola de Governo/FJP



Documento assinado eletronicamente por **Ivan Beck Ckagnazaro**, **Professor do Magistério Superior**, em 05/08/2022, às 18:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Artur de Souza**, **Professor do Magistério Superior**, em 08/08/2022, às 14:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Carneiro**, **Usuário Externo**, em 09/08/2022, às 14:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Bruno Lazzarotti Diniz Costa**, **Usuário Externo**, em 29/08/2022, às 16:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Augusto Goncalves**, **Professor do Magistério Superior**, em 31/08/2022, às 17:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1645535** e o código **CRCD3CAE01A**.

DECLARAÇÃO

Eu, **Sandra de Almada Mota**, declaro, para os devidos fins que se fizerem necessários, que realizei a revisão de ortografia e gramática da tese intitulada **EFEITOS DA POLÍTICA GOVERNAMENTAL DE ATRIBUIÇÃO DE BOLSAS DE ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR: em direção à inclusão social em Angola**, do aluno **OSVALDO ISRAEL SALUMBONGO CASSINELA**, apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais.

Por ser verdade, firmo a presente.

Formiga, 27 de julho de 2022



Sandra de Almada Mota Doutora em
Letras pela PUC –MINAS
CV: <http://lattes.cnpq.br/5235854541215701>

**Dedico esse sonho a minha mãe Sofia Cassinela e ao meu amado pai
Domingos Cassinela.**

AGRADECIMENTOS

A gratidão e o reconhecimento de que nada se consegue sozinho, que somos fruto da ação coletiva, que somos reflexo da nossa convivência com os outros, é uma atitude nobre e generosa. Não deixarei de registrar que ao longo da minha jornada acadêmica muitos momentos e experiências foram compartilhadas, e neste caminho da minha vida, muitas vidas se cruzaram e deixaram sua marca na minha história.

Primeiramente quero agradecer a Deus, por iluminar meu caminho, por me mostrar, o tempo todo, o quanto está ao meu lado, zelando, protegendo e me fortalecendo para seguir e me superar, a cada dia.

Aos meus pais, Domingos Cassinela e Sofia Cassinela, por serem minhas referências de conduta social, por me ensinarem tudo de mais precioso, por serem amor, a base e por trazerem ao mundo aqueles que são preciosidade para mim, meus irmão: Ernestina Cassinela, Elsa Cassinela, Ildo Cassinela, Azda Cassinela, Aires Cassinela, Aristildes Cassinela, Ester Cassinela, Edson Cassinela, Yolalanda Cassinela. Aos meus sobrinhos, tios, primos cunhados e cunhadas. Ao meu filho Ray Cassinela, Amo Vocês!

À Universidade Federal de Minas Gerais e ao Programa de Pós-graduação em Administração – PPGA pela oportunidade de realização deste curso;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ivan Beck Ckagnazaroff, por ter aceitado o desafio de orientar este projeto, que soube me encaminhar quando as coisas não saíram como planejado, que me fez ser perseverante para continuar diante dos obstáculos. Ao longo desses quatro anos, aprendi bastante você e serei eternamente grato por isso.

Gostaria de agradecer a todos os professores do Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Administração. Aos queridos professores Jonatham Simões Freitas, Bruno Lazzarotti e Márcio Gonçalves que me ajudaram e

contribuíram bastante na qualificação do meu projeto de tese, e aos professores Antônio Artur e Ricardo Carneiro, que aceitaram integrar os primeiros professores para compor minha banca de defesa. É muito gratificante que estejam comigo neste momento.

Aos amigos do Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal de Minas Gerais, Rafael Pessoa, Ana Flávia, Jane, Carol, Denise Rodrigues, Rossi Chaves, Andressa, pela ajuda e orientação de inúmeras demandas durante o curso;

Aos funcionários da coordenação do Programa, em especial à Ana Paula (que já não se encontra no programa), Marina, Luiciana e Vera pela presteza e eficácia nas questões burocráticas.

Hoje vejo, de fato, que tenho amigos preciosos que torcem por mim, que se comoveram a cada passo que dei para essa conquista, então não posso evitar dizer: A minha namorada, Priska Nana, obrigado por estar presente em todos os momentos; Edson Cassinela, obrigado sempre pelo apoio incondicional; Ester cassinela, obrigado pelos ensinamentos; Aristides Ngolo, orgulho de nossa parceria, Henderson, obrigado pelo companheirismo, Ésio, obrigado pela amizade, Lissander e Yasmin, orgulho de ser vosso amigo. A todos os africanos, em especial aos angolanos residentes em Belo Horizonte e Viçosa.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo auxílio financeiro durante o período de doutorado.

A todos que contribuíram pela realização deste trabalho, o meu muito obrigado!

RESUMO

As políticas em educação, enquanto mecanismos de equalização social, serão sempre mecanismos de correção das adversidades enquanto cumprem a função de ajustar e adaptar os indivíduos à sociedade. Em Angola, com o fim do conflito armado, em 2002, o governo vem implantando ações e estratégias intersectoriais para a massificação do acesso ao ensino. A criação da Lei n.13/01 de 31 de dezembro de 2001, o Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia (MESCTI), assim como a implementação do Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de estudos (INAGBE) fazem parte dessas estratégias ao permitirem a descentralização do ensino, o acesso e o bom desempenho acadêmico por meio de atribuição de auxílio financeiro estudantil. Mas existem ainda inúmeros fatores, desde as características socioeconômicas, étnicas, culturais dos alunos e de seus familiares que afetam o acesso, a massificação e o desempenho escolar. Assim, é imperioso contribuir para o debate em torno da garantia de um ensino público inclusivo para todos aqueles que o desejam frequentar, em um país com características históricas e socioeconômicas bastante heterogêneas e peculiares. O estudo propõe a discutir a relação que se estabelece entre o ensino superior e o desenvolvimento, no contexto social angolano, além do que se elenca algumas pontuações reflexivas quanto à possibilidade de construir Instituições de Ensino Superior não excludentes, promotoras da democracia, inclusivas, para formação de quadros e o desenvolvimento do país. Então, começa com a análise de formação de graduandos no país, desde a independência (1975). Em seguida apresenta-se um conjunto de metas consubstanciadas nos Planos de Desenvolvimento Nacional, bem como apresenta um conjunto de indicadores relativos à oferta e demanda por educação, tanto no ensino geral, como no ensino superior. Aborda ainda os entraves relacionados à avaliação de desempenho das instituições de ensino superior. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, bibliográfica e documental sobre as políticas de ampliação do acesso à educação superior para o desenvolvimento do país, dado que a educação superior faz parte da responsabilidade educacional e social pelo exercício do capital científico gerado, e do possível impacto social na busca de soluções sociais para os desafios do desenvolvimento. O estudo evidenciou que a reestruturação e descentralização da Universidade Agostinho Neto e a implementação do programa de concessão de bolsas de estudo a estudantes com mérito adequado e pertencentes às minorias e/ou grupos menos favorecidos contribuíram para a expansão, bem como para a permanência no ES.

Palavras-chave: Política pública; Ensino superior; Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos.

ABSTRACT

Policies in education, as mechanisms of social equalization, will always be mechanisms for correcting adversities while fulfilling the function of adjusting and adapting individuals to society. In Angola, with the end of the armed conflict in 2002, the government has been implementing intersectoral actions and strategies for the massification of access to education. The creation of Law n.13/01 of December 31, 2001, the Ministry of Higher Education, Science and Technology (MESCTI), as well as the implementation of the National Institute for Scholarship Management (INAGBE) are part of these strategies by allowing the decentralization of teaching, access and good academic performance through the attribution of student financial aid. But there are still numerous factors, from the socioeconomic, ethnic, cultural characteristics of students and their families, that affect access, massification and school performance. Thus, it is imperative to contribute to the debate around the guarantee of an inclusive public education for all those who wish to attend, in a country with very heterogeneous and peculiar historical and socioeconomic characteristics. The study proposes to discuss the relationship that is established between higher education and development, in the Angolan social context, in addition to listing some reflective scores regarding the possibility of building non-excluding, democracy-promoting, inclusive Higher Education Institutions for training of staff and the development of the country. Then, it begins with the analysis of the formation of undergraduates in the country, since independence (1975). Next, a set of goals embodied in the National Development Plans is presented, as well as a set of indicators related to the supply and demand for education, both in general education and in higher education. It also addresses the obstacles related to the performance evaluation of higher education institutions. Methodologically, the research is characterized as exploratory, bibliographical and documentary on policies to expand access to higher education for the development of the country, given that higher education is part of the educational and social responsibility for the exercise of the scientific capital generated, and the possible social impact in the search for social solutions to development challenges. The study showed that the restructuring and decentralization of Universidade Agostinho Neto and the implementation of the program for granting scholarships to students with adequate merit and belonging to minorities and/or disadvantaged groups contributed to the expansion, as well as to the permanence of ES.

Keywords : Public policy; University education; National Institute of Scholarship Management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização de Angola.....	211
Quadro 2 - Delineamentos de cada capítulo.....	30
Quadro 3 – Tipos de políticas	33
Quadro 4 - Novas categorias de grupos de ações surgiram dentro da categoria minoritária.....	45
Quadro 5 – Variáveis relacionadas ao desempenho acadêmico.....	47
Quadro 6 - Determinantes relacionados ao corpo docente que podem afetar o desempenho acadêmico.....	70
Quadro 7 - Retrospectiva dos tratados internacionais para a “Educação Para Todos“.....	79
Quadro 8 - Partidos políticos e Espectro político	997
Quadro 9 - Redimensionamento da Universidade Agostinho Neto.....	104
Quadro 10 – Debilidades do Ensino Superior.....	108
Quadro 11 - Resumo sobre o INAGBE	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Desempenho, evasão e diplomação em Odontologia na Universidade Estadual de Londrina.	69
Tabela 2 – Número de docentes e discentes por região acadêmica, 2016. ...	107
Tabela 3 - Bolsas de estudo internas (BEI), estimadas e atribuídas entre 2008 a 2017.	132
Tabela 4 – Números de bolseiros formados no exterior do país desde 1975 a 2017.	133
Tabela 5 – Número de bolsas de estudo externas atribuídas pelo INAGBE desde 2013 a 2017.	134
Tabela 6 - Cobertura escolar por níveis de ensino, por milhares de alunos, 2016.	138
Tabela 7 - Taxa de conclusão no ensino primário, em %, de 2010 a 2020. ...	139
Tabela 8 - Taxa de conclusão segundo o quintil mais pobre ao mais rico, Geral, Rural e Urbano no ensino primário, 2015, em %.	140
Tabela 9 - Taxa de conclusão do Iº ciclo do ensino secundário, 2010 a 2020, em %.	141
Tabela 10 - Taxa de conclusão segundo o quintil mais pobre ao mais rico, Geral, Rural e Urbano no Iº ciclo do ensino secundário, 2015, em %.	141
Tabela 11 - Taxa de conclusão do IIº ciclo do ensino secundário, 2010 a 2020, em %.	142
Tabela 12 - Taxa de conclusão segundo o quintil mais pobre ao mais rico, Geral, Rural e Urbano no IIº ciclo do ensino secundário, 2015, em %.	142
Tabela 13 - Taxa de conclusão segundo o quintil mais pobre ao mais rico, Geral, Rural e Urbano no ensino primário, secundário (fundamental) e secundário (médio), 2015, em %.	143
Tabela 14 - Evolução do número de estudantes no ES, de 1964 a 2000.	146
Tabela 15 – Evolução do número de alunos nas IES público e privado, 2012-2015.	147
Tabela 16 - Estudantes Inscritos, Admitidos e não Admitidos no ES público por Província, em porcentagem em relação ao total de estudantes inscritos, 2015.	149

Tabela 17- Estudantes Inscritos, Admitidos e não Admitidos no ES público por Província, em porcentagem em relação ao total de estudantes inscritos, 2016.	150
Tabela 18 - Estudantes Inscritos, Admitidos e não Admitidos no ES público por Província, em porcentagem em relação ao total de estudantes inscritos, 2017.	152
Tabela 19 - Estudantes Inscritos, Admitidos e não Admitidos no ES público por Província, e em porcentagem em relação ao total de estudantes inscritos, 2018.....	152
Tabela 20 - Estudantes Inscritos, Admitidos e não Admitidos no ES público por Província, em porcentagem em relação ao total de estudantes inscritos, 2019.	153
Tabela 21 – Estudantes Inscritos, Admitidos e não Admitidos no ES público, de 2105 a 2019.	154
Tabela 22 - Estudantes admitidos por províncias, 2015 - 2019.	154
Tabela 23 – Estudantes graduados no ES público e privado, segundo o Sexo, 2015 – 2019	156
Tabela 24 - Docentes no ES por província, segundo o sexo, 2015 – 2019	157

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - População residente – por atividade, 2019.....	22
Figura 2 - Ciclo de políticas públicas.....	34
Figura 3 - Variáveis relacionadas à instituição que podem afetar o desempenho escolar.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estudiantes graduados, segundo o Sexo, 2015 – 2019..... 1566

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INEA	Instituto Nacional de Estatística de Angola
ES	Ensino Superior
CEIC	Centro de Estudo de Investigação da Universidade Católica de Angola
MESCT	Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia
INAGBE	Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo
PNFQ	Plano Nacional de Formação de Quadros
NSE	Nível Socioeconómico
RSA	Relatório Social de Angola
MED	Ministério da Educação
AEES	Anuário Estatístico de Ensino Superior
ISDRA	Inquérito Sobre Despesas e Receita
LGBTQIA	Movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para essa população

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Justificativas	26
1.2 Estrutura e desenvolvimento da tese	29
2 POLÍTICAS PÚBLICAS.....	32
2.1 Política Pública para Educação Superior	35
3 EXCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR NO MUNDO	41
3.1 Desigualdades Sociais nas Escolas: fatores e explicações.....	46
3.1.1 Status socioeconômico discente	47
3.1.2 Fatores escolares.....	63
3.1.3 Corpo docente.....	69
4 IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO	76
4.1 Equidade de Acesso no Ensino	81
4.2 Ação Afirmativa	86
5 ESTRATÉGIA DE COLETA DOS DADOS.....	91
5.1 Caracterização, Metodologia e Descrição da Análise.....	91
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	96
6.1 Angola: Contexto Geral	96
6.2 Ensino Superior em Angola: contextualização.....	100
6.2.1 Perfil Discente do Ensino Superior em Angola	109
6.3 Plano Nacional de Desenvolvimento em Relação ao Ensino Superior em Angola	111
6.4 Garantia do Acesso à Educação em Angola.....	116
6.5 Desigualdade Social em Angola e seu Enfrentamento via Educação	118
6.6 Políticas de Ação Afirmativas em Angola.....	122
6.7 Evolução do Sistema de Ensino Geral.....	135

6.8 Evolução do Acesso e Cobertura do Ensino Superior	144
6.9 Desempenho Acadêmico nas IES em Angola	158
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	170

1 INTRODUÇÃO

A ascensão de países à hierarquia de riqueza mais alta do mundo se ancora na melhoria generalizada do perfil educacional de seus cidadãos. A massificação do acesso à educação básica e a erradicação do analfabetismo são conquistas comuns a todos eles. A tarefa do ensino superior coube não apenas prover os instrumentos para que fossem concretizados essas tentativas, mas também colocar esses países na vanguarda do desenvolvimento científico-tecnológico (CORBUCI, 2007).

Esta investigação teve como objetivo geral a análise da concepção e da incidência (alcance e/ou resultado) da política de concessão e atribuição de bolsas de estudos em Angola (INAGBE)¹ para compreender o acesso e permanência no ES, com foco na formação de quadros para o desenvolvimento nacional:



- a) Análise panorâmica da educação em Angola, em especial o ensino superior;
- b) Análise do acesso, permanência e a oferta da educação superior;
- c) Análise da política de concessão e atribuição de bolsas de estudos em Angola (INAGBE);
- d) Análise da incidência/alcance/resultados do INAGBE no tocante à formação de quadros.

O território angolano localiza-se no continente africano, na costa ocidental, fazendo fronteira a norte com a República Democrática do Congo, ao leste (a) República da Zâmbia, ao Sul, à Namíbia e a oeste banhado pelo oceano Atlântico. O país ocupa uma extensão territorial de 1.246.700 quilômetros quadrados, com uma população estimada em 31.127.674 milhões de habitantes essencialmente jovens e de origem Bantu (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2020).

¹INAGBE – Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos é a designação do instituto

A população tem em média 16,5 anos de idade, com crescimento populacional médio anual de 3,3%. As mulheres constituem 51% da população com uma esperança de vida de 63 anos, 2 anos a mais que os homens. As províncias mais populosas com mais da metade da população (53%) são, Luanda, Huíla, Benguela, Huambo e Cuanza Sul (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2020).

Quadro 1 - Caracterização de Angola

Independência:	11 de novembro de 1975	Símbolos da República
Moeda:	Kwanza (AOA)	Bandeira
Cód.internet: .	Ao	
Cód.telefone:	+ 244	
Área total:	1 246 700 Km ²	
Clima:	Tropical	
Capital:	Luanda	
Cidade mais populosa:	Luanda	Insígnia
Língua oficial:	Português	
Governo:	Presidencialista – Parlamentar	
Presidente:	João Manuel Gonçalves Lourenço	
População em 2018:	31.127.674 hab.	
Esperança de vida:	62 anos	

Fonte: (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2020)

Existe no país uma alta participação (53,8%) do grupo populacional ativa² (jovens acima de 15 anos), fator preponderante para as principais políticas públicas referentes à educação e formação, saúde, segurança social e emprego, e 46,2% da população com menos de 14 anos. 31,8% da população ativa encontra-se em situação de desemprego. Entre a população de 18 a 24 anos, a taxa de desemprego atinge os 56,5% (INEA, 2020).

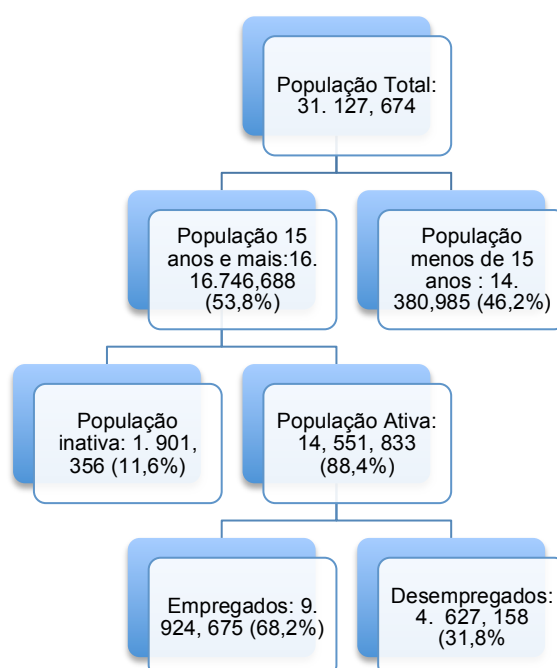
Segundo o Plano Nacional de Desenvolvimento, 2018-2022, o Índice de Desenvolvimento Humano em Angola apresentou um decréscimo, passando de 0,390 em 2020, para 0,533 em 2021. Este índice coloca o país na 150^a posição entre 188 países, integrando o Grupo dos Países de Baixo Desenvolvimento

²A população ativa corresponde ao número de habitantes que fazem parte da força de trabalho, assim como aqueles que se encontram aptos para fazer parte da mesma, num determinado momento.

Humano. Porém, Angola apresenta um IDH acima da média dos países da África Subsaariana (PNDA, 2018-2022).

A figura abaixo faz referência a população nacional distribuída nos variados estratos sociais, em idade e quantidade.

Figura 1 - População residente – por atividade, 2019.



Fonte: Instituto Nacional de Estatística (2020).

De acordo com a figura 1, a taxa de desemprego entre a população ativa encontra-se ainda muito elevada, correspondendo a 31,8% nos indivíduos acima dos 15 anos, dados de 2020. Esse percentual poderá ter aumentado, devido ao contexto marcado pela pandemia da Covid-19 (2020), elevando ainda mais as taxas de desemprego e a degradação das condições socioeconômicas do país.

Angola é considerada um dos maiores produtores de petróleo na África Subsaariana, e o quinto maior produtor de diamantes no mundo. Paradoxalmente, essa riqueza não se reflete na sua população, é possível verificar, ainda, elevados índices de pobreza. Dados do Instituto Nacional de Estatística de 2014, apontavam

uma taxa de mortalidade infantil de 161 mortes em 1000 crianças por ano, uma das taxas mais altas do mundo (INEA, 2014).

Segundo dados do Inquérito Integrado sobre o Bem Estar da População de 2009, 37% da população vivia em situação de pobreza (4.793 kwanzas/mês, inferior a 1usd/dia) (IBEP, 2009). Em 2019, esses dados vieram se agravar ainda mais, a taxa de pobreza passou para 46% (12.181 kwanzas/mês, rendimento inferior a 1 usd/dia) (INEA, 2020). A população residente nas zonas rurais são as mais afetadas pela pobreza em comparação com as zonas urbanas (sendo 56% e 44% respectivamente) (INEA, 2020).

A pobreza e as desigualdades sociais em Angola emergem do longo período colonial (1482 – 1975), bem como do conflito armado que sucedeu a este (1979 – 2002). O contexto marcado por altos índices de pobreza no país, contribuem para uma ruptura em todo tecido social angolano, inclusive o (in)sucesso nos sistemas de ensino e, como consequência o baixo desenvolvimento pessoal e social.

Em relação ao ensino, a educação superior foi criada em 1962. Esta constituiu-se como um sistema de elite, majoritariamente colonial. Até 1974, estavam matriculados no ES 4.176 estudantes, e 1.109 em 1977, logo após a independência, esse número baixou mais da metade (73,5%, dos estudantes matriculados em 1974). Na década de 2000, com o fim do conflito armado (1979 - 2002), houve alguma evolução no acesso ao ensino, passando de 9.129 em 2001 para 216.175 em 2013 (CARVALHO, 2012; INEA, 2014; MESCT, 2018).

Entretanto, em 2014, o número de matrículas baixou 72. 677 (33,2%), face ao ano letivo 2013 (CEIC, 2015). Segundo Jacob (2018), embora esse decréscimo não seja retratado pelas instituições estatais de ensino, sabe-se que tal situação decorre da crise econômica que Angola enfrenta, desde 2014, em face da queda do preço do barril de petróleo, em nível mundial (o petróleo é a maior fonte de receita do país). Nesse caso, como salientado na literatura internacional, a condição socioeconômica discente ainda é um fator significativo na definição dos destinos

escolares individuais (SIRIN, 2005). Ou seja, a crise econômica forçou a saída ou a não entrada de vários estudantes do ensino superior.

A superação dessa realidade que afeta a população em variados setores, desde os elevados índices de pobreza, à mortalidade infantil e retenção/abandono no ensino, a título de exemplo, requer estratégias efetivas no sentido de direcionar, prioritariamente, o acesso a políticas públicas para as populações menos favorecidas e em risco social. As políticas públicas de ação afirmativa são, nesse sentido, um exemplo de ação governamental, porque têm o direito de reparar e certificar a “verdadeira igualdade” como igualdade substantiva. No entanto, essas medidas de ação afirmativa positivada (instituídas legitimamente) também têm sido criticadas. Para os céticos, a mudança social deve emergir da transformação cultural da sociedade, dos movimentos sociais e das mudanças de comportamento dos atores, não da lei (FILHO, 2008).

Porém, para outros, a promulgação de leis comprometidas com a ampliação dos direitos humanos é fundamental para equalização social, já que as transformações culturais, por si só, emergem apenas algum tempo depois que o aparato estatal coíbe as discriminações e promove compensações e o reconhecimento das desigualdades sociais de grupos historicamente excluídos (FILHO, 2008). Assim, diante dos desafios de democratização da educação como direito subjetivo, ela deve ser constantemente desafiada a fim de superar as desigualdades e promover de fato uma igualdade de oportunidades para todos.

A massificação do acesso e permanência nos sistemas de ensino vem ganhando espaço, tanto na agenda acadêmica quanto na agenda de governos de vários países, desde a metade do século passado. Esse destaque é intrínseco à necessidade de tornar o ensino cada vez mais relevante e abrangente, dado que este é um dos fatores preditivos para o desenvolvimento individual e social. Nesse sentido, debates em relação à garantia do direito à educação, a expansão e a democratização da educação superior têm sido colocados como temas centrais e recorrentes nas discussões nacionais e internacionais.

Em Angola, seguindo essa lógica, de modo tornar o ensino mais abrangente, sobretudo para a contínua formação de quadros no país, vem ocorrendo desde a década de 2000, um movimento de políticas sociais para a massificação da garantia escolar, retenção e sucesso no ensino. Observam-se importantes esforços nesse sentido. Segundo a Secretaria do Estado do Ensino Superior (2006), em 2005, foram implementadas as Linhas Mestras Para a Melhoria da Gestão do Ensino Superior, pelo Ministério da Educação. O documento salienta a intenção do governo em massificar a garantia do acesso à escola, mediante a expansão das IES a todas as províncias do país. Para isso, reformou a política educativa, estruturou e redimensionou a única universidade pública existente até 2009, a Universidade Agostinho Neto (UAN), criou o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT), foi instituído também o Instituto Nacional de Bolsas de Estudos (INAGBE).

O Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo (INAGBE) é uma política sob tutela do Ministério do Ensino Superior Ciência Tecnologia e Inovação (MESCTI), criado por meio do Decreto Presidencial n.º 21/08, de 28 de fevereiro de 2008, que aprova o regulamento da política financeira estudantil. É uma política pública encarregada à concessão de auxílio financeiro para estudantes menos favorecidos, carenciados e com mérito adequado, bem como aos beneficiários de regime especial (filhos órfãos de ex-combatentes de guerra, filhos de mutilados em guerra, e de reformados com baixo rendimento econômico, etc.), para frequentar o ensino superior, nos cursos de graduação e pós-graduação no país ou no exterior (INAGBE, 2017).

O INAGBE atribui as bolsas de estudos anualmente em função do Plano Orçamental definido para aquele ano. As bolsas são distribuídas em todo território nacional de acordo com o plano formativo e de desenvolvimento que constam no Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ). O INAGBE visa também à capacitação docente de várias IES, munindo-os de ferramentas (mestrados e doutorandos) que contribuirão para a melhoria permanente da qualidade de ensino (INAGBE, 2017). Com a implementação do INAGBE, a questão da massificação do acesso, a permanência, o sucesso escolar têm se tornando tema de grande

relevância, dado que nem sempre tais políticas garantem os efeitos desejados (FONAPRACE et al., 2007).

A partir desse contexto, surge a preocupação em estabelecer relações entre o programa de auxílio financeiro estudantil (INAGBE) e o acesso, a permanência no ES, dando enfoque na formação de quadros para o desenvolvimento do país. A análise de tais relações constitui um espaço de grande destaque/reflexão em pesquisas educacionais, para as quais os governos e autoridades educacionais devem canalizar esforços para oferecer respostas contundentes, de modo a evidenciar o que deve ser feito e/ou corrigido para se alcançar os resultados pretendidos.

Estudos com a perspectiva que se pretende podem trazer importantes contribuições, não só para o meio acadêmico-científico, ajudando a preencher uma lacuna importante, mas também auxiliar os governos, gestores, professores, e não só, a traçarem estratégias mediante a (re)formulação da política, de modo a tornar o ensino cada vez mais abrangente, ampliando a garantia do acesso igualitário para todos à escola para formação de quadros para o desenvolvimento do país.

1.1 Justificativas

A preocupação com o ensino e aprendizagem, sobretudo, o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico no ensino superior (ES) no mundo, não é recente. Nem tão pouco isolado, que atenda apenas os interesses midiáticos de governos e gestores escolares. Pelo contrário, constitui umas das preocupações mais fortes e pertinentes no setor da educação, desde a metade do século passado. Tal pertinência não recai apenas pela necessidade de se avaliar o desempenho acadêmico ao nível individual e/ou institucional, mas pela necessidade de compreender a relevância da atividade formativa das IES nas sociedades contemporâneas (CAMPOS, 2006).

As desigualdades de sucesso no ensino até ao início do século passado, foram associadas às questões psicológicas individuais e não às questões sociais.

Apoiava-se a “teoria dos dotes”, o que remetia à questão individual. Acreditava-se, até então, que o (in)sucesso dos alunos era explicado pelos seus “dotes” naturais, descontextualizando-os da dimensão econômica, social ou política (BENAVENTE, 1990).

Entretanto, apesar do descontentamento social e das denúncias populares, as desigualdades na educação não se apresentavam como problema político, não eram vistas como injustas, nem responsabilidade dos governos em amenizá-las (MAURET, 2005). À época, a luta pela igualdade se limitava apenas em exigir a massificação do acesso gratuito/igualitário para todos às instituições de ensino. Essa realidade transfigurou-se, a partir dos anos de 1950 e 1960, nos EUA (SIMIELLI, 2015), quando foi possível observar a existência de inúmeros outros fatores intrínsecos à origem social nos estudantes a incidir sobre os resultados escolares, contribuindo para o (in)sucesso escolar que não poderia ser atribuído, apenas, a causas psicológicas individuais. As desigualdades educacionais poderiam estar vinculadas tanto nas diferenças intrínsecas a classe, gênero, idade, sexo, *status* socioeconômico, quanto no acesso aos bens/serviços e no comportamento político-social (CAMPOS, 2006).

A partir disso, a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar passaram a constituir fontes de embates ocorrido em quase todo mundo. A questão da massificação do acesso à educação por meio da garantia de igualdade de oportunidade para todos aqueles que desejam frequentar o ensino geram discussões de grande interesse no momento atual. Ao revisitar a literatura nacional e internacional, ficou perceptível os esforços em torno da promoção da massificação do acesso escolar em quase todo mundo. Algumas iniciativas têm sido implementadas ao nível do ES, porém, insuficientes para responder às demandas reais (PACHECO e COSTAS, 2005). Nesse entorno, Rodrigues (2004, p. 1) reitera que, efetivamente, o acesso ao ES está cada vez mais abrangente, o fato de a formação universitária ser essencial para obtenção de uma formação profissional, emprego, e ao fato de as IES integrarem o ensino público, se faz necessário tornar o acesso ao ensino superior equânime, sobretudo para as populações menos favorecidas e em risco social.

A análise da incidência de políticas que visam à maximização de matrículas, permanência e sucesso escolar, com o foco na formação de quadros para o desenvolvimento do país constitui um contributo para o ensino superior em Angola, pois que, a existência de debate, discussão, contextualização panorâmica dos ganhos da política, o alcance ou resultado da política influenciam no ganho social, uma vez que é a partir dessas análises que mudanças podem ser realizadas, corrigidas, tornando a política cada vez mais relevante e efetiva. Além disso, a pesquisa contribui para a necessidade de tornar as políticas públicas para o ensino superior num espaço de reflexão, orientando para um olhar mais acurado sobre as ações e práticas mais assertivas que contribuem para a garantia do acesso e permanência de todos os estudantes, indistintamente de sua origem socioeconômica, com desempenho acadêmico satisfatório para o desenvolvimento do país.

Uma segunda justificativa para o desenvolvimento desta tese reside na importância atribuída à temática quando se fala em “igualdade de oportunidades de acesso” no ES, uma questão muito debatida na atualidade. Tais discussões colaboram com os debates mais amplos sobre a necessidade de erradicar a perpetuação das desigualdades de grupos sociais menos favorecidos e em situação de fragilidade.

A motivação para a realização da presente pesquisa deriva também, em parte, das origens do autor, que é de nacionalidade angolana, convive com as demandas sociais do país, portanto, identifica-se com suas realidades socioculturais e as relações que se estabelecem quanto às políticas públicas demandadas para a melhoria da condição populacional. Além disso, o resgate das principais ações e diretrizes que marcam as políticas educacionais ao nível do país, em particular a políticas públicas direcionadas ao ES objetivando a massificação do acesso e permanência, se tornam relevantes à medida que concede à sociedade, à comunidade acadêmica e aos pesquisadores informações sobre as medidas que intentam tornar o ensino cada vez mais inclusivo e, conseqüentemente, garantir a

promoção do desenvolvimento intelectual do seu povo, de sua qualidade de vida e da comunidade.

1.2 Estrutura e desenvolvimento da tese

Para desenvolver a análise proposta, este estudo está estruturado em cinco seções: A primeira parte consiste nesta introdução (seção 1). Em seguida (seção 2), apresenta-se a base teórica em que se baseia a pesquisa, que consiste no segundo capítulo. Neste, tem-se o referencial teórico, contemplando as concepções de políticas públicas enfatizando sobre o que os governos fazem ou deixam de fazer para acudir/satisfazer determinados grupos da sociedade. Na seção 2, são apresentados os fatores que contribuem para exclusão nos sistemas de ensino; bem como questões relacionadas a garantia de igualdade de oportunidades a educação; equidade de acesso no ensino e as ações afirmativas objetivando a garantia de igualdade do acesso escolar a todos, sobretudo a grupos menos favorecidos ou marginalizados. Na seção 3, apresenta-se os procedimentos metodológicos utilizados para a condução desta pesquisa, visando responder os objetivos propostos. Para tornar possível o desenvolvimento da análise, optou-se por uma abordagem exploratória, descritiva e de natureza qualitativa. Na seção 5, apresentação e análise dos dados, e na quinta e última seção, as considerações finais.

O quadro, a seguir, ilustra detalhadamente os delineamentos de cada capítulo.

Quadro 2 - Delineamentos de cada capítulo.

Sec. I Introdução	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetivo Geral; ➤ Objetivos específicos; ➤ Significado do estudo. ➤ Justificativas
Sec. II Fundamentação teórica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Políticas públicas; ➤ Política pública para Educação Superior; ➤ Exclusão no ensino superior no mundo; ➤ Desigualdades sociais nas escolas: fatores e explicações; ➤ Igualdade de oportunidades na Educação; ➤ Equidade de acesso no ensino; ➤ Ação afirmativa
Sec. III Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tipo de pesquisa: exploratória e descritiva; ➤ Abordagem: qualitativa; ➤ Técnica de coleta de dados: análise bibliográfica e documental.
Sec. IV apresentação e análise dos dados	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contextualização geral de Angola ➤ Contextualização do Ensino superior em Angola ➤ Perfil discente do ensino superior no país. ➤ Plano Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior em Angola ➤ Garantia do acesso à educação, desigualdade social e seu enfrentamento via educação ➤ Políticas de Ação afirmativas em Angola ➤ Evolução dos subsistemas de ensino ➤ Desempenho acadêmico nas IES
Sec. V Considerações finais	□

Fonte: Elaborado pelo autor.

A pesquisa teve como orientação teórica as concepções desenvolvidas por um dos pais da ciência política, Harold Lasswell (1984), que conceitua políticas públicas como o entendimento de quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. Lassweel destaca possíveis relações que possam ocorrer entre o governo e outras instituições ou grupos sociais no sentido de responder/satisfazer as demandas entre os grupos sociais; as concepções de avaliação de políticas públicas por meio de uma abordagem interpretativa, visando compreender os resultados, incidência de uma política pública; e as concepções de políticas de ações afirmativas se atentando

para garantia de igualdade de oportunidades escolar a todos para a formação de quadros e desenvolvimento do país.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS

Conceitualmente, o termo política pública vem sempre associado a um problema público, ou seja, a política pública tem por finalidade a solução de um problema público. E este, segundo Secchi (2016), é um conceito intersubjetivo, pois um problema público só ganha notoriedade quando seus efeitos incomodam uma quantidade ou qualidade considerável de atores.

Os problemas públicos, assim como as políticas públicas, existem em todas as áreas de responsabilidade do Estado (e dos governos), como saúde, educação, segurança, meio ambiente, emprego, renda, entre outros (SOUZA, 2006; SCHMIDT, 2018). Para enfrentar qualquer problema público são definidos instrumentos concretos, como leis, programas, campanhas e meios que direcionam as ações públicas, buscando alterar determinada realidade (GARHARDT, 2021).

Existem diversas definições sobre o que são políticas públicas, vários autores se propõem a contribuir na delimitação do termo, como Matias-Pereira (2007), Souza (2006), Frey (2000), Saravia (2006), Secchi (2013). Dentre as diversas discussões sobre a temática, é recorrente no campo político conceituar política pública como as ações governamentais que produzem efeitos em grupos específicos, influenciando em suas vivências (LYNN, GOULD, 1980; PETERS, 1986). Ou, focando em questões como “quem ganha o quê”, “por quê” e “que diferença isso faz” (LASSWELL, 1984). Em complemento, Azevedo (2003, p. 38) refere que política pública é “tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Segundo Souza (2006, p.26), “[...] a política pública é o campo do conhecimento que coloca o governo em ação ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo dessas ações e/ou entender porque e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro”. Em complemento, Rua (2012) afirma que políticas públicas são soluções encontradas pelos governos envolvendo ações e decisões que alocam valores e atividades definidas estrategicamente para assegurar a implementação da decisão tomada.

Lowi (1972) foi o responsável por uma das mais conhecidas tipologias sobre política pública, elaborada por meio de uma máxima “a política pública faz a política”. Para o autor, a cada política pública haveria diferentes formas de apoio, rejeição, e as disputas de sua efetivação passariam por diferentes espaços. Segundo ele, a política pública pode assumir quatro formatos: distributivas, redistributivas, regulatórias e as constitutivas (LOWI, 1972). Como pode-se verificar, no quadro, a seguir.

Quadro 3 – Tipos de políticas

Tipos de Política	Características
Políticas públicas distributivas	Não consideram a limitação dos recursos públicos e se concentram em apenas alguns atores sociais, o seu custeio é através de todos os contribuintes. Fazem parte destas políticas, incentivos fiscais, gratuidades ou isenções de serviços/taxas públicas, subsídios, ou representadas por renúncia fiscal, geralmente são menos conflitantes. Podem dar lugar nestas políticas ocorrências do que conhecemos como clientelismo e assistencialismo.
Políticas públicas redistributivas	são aquelas que estabelecem benefícios a um grupo específico de atores, e seu custo é extraído de outros grupos específicos.
Políticas públicas regulatórias	são aquelas de âmbito pluralista, estabelecem determinados códigos ou regras que devem ser seguidas pelos atores públicos e/ou privados, conformam-se em ordens e proibições, decretos e portarias.
Políticas públicas constitutivas	definem procedimentos gerais da política, determinam as regras do jogo, as estruturas e os processos da política, afetando as condições pelas quais são negociadas as demais políticas

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Frey (2000).

Cada uma dessas tipologias de políticas gera grupos de apoio ou de vetos diferentes, tomando procedimentos também diferentes nos sistemas políticos (SOUZA, 2006). Nesse sentido, as políticas acabam se encaixando em diversos modelos, existindo conflitos e consensos em diversas áreas de políticas, as quais podem ser distinguidas de acordo com suas finalidades/caráter distributivo, redistributivo, regulatório e constitutivo. Entende-se que para as ações afirmativas ou políticas de cotas no ensino superior abrangem as políticas redistributivas.

Para a análise de uma política pública, consideram-se 5 fases, dentre estas: i) formação da agenda; ii) formulação de políticas; iii) processo de tomada de decisão; iv) implementação e; v) avaliação (SOUZA, 2003).

A seguir, apresenta-se o desenho do ciclo de políticas públicas com os principais estágios e, em seguida, a definição destes.

Figura 2 - Ciclo de políticas públicas.



Fonte: Elaborada pelo autor, baseado Baptista e Rezende (2011).

O Ciclo de políticas públicas também denominado *policy cycle* considera a política pública como um ciclo deliberativo, subdividido em estágios do processo político e administrativo para resolução de demandas da sociedade (FREY, 2000; SOUZA, 2006). O ciclo de política tornou-se fundamental para os gestores na medida em que ajuda a refletir com clareza sobre como e mediante a que ferramentas as políticas poderão ser aprimoradas (RUA, 2012).

De maneira simplificada, pode-se definir as fases do ciclo de políticas públicas da seguinte maneira: i) formação da agenda, consiste na definição dos temas que serão ou não convertidos em políticas; ii) fase da formulação, consiste na escolha dentre as demandas, as quais irão merecer atenção estatal, produção de soluções ou alternativas e tomada de decisão; iii) implementação, consiste na execução das decisões tomadas; e iv) avaliação, consiste na análise do impacto da política (FREY,

2000; MULLER e SUREL, 2002; SECCHI, 2010; RUA, 2012). Essas fases, na prática, se interligam de tal forma que essa separação/esquemática se dá apenas no sentido de tornar a compreensão do processo mais facilitado, portanto não implica dizer que a avaliação surge como última fase a ser implementada em determinado programa ou política, essa pode decorrer ao longo de todo o processo.

2.1 Política Pública para Educação Superior

A definição e implementação de políticas públicas que visam a massificação do acesso, permanência no ensino superior dependem em larga medida, do cenário produtivo. A solicitação de mão de obra qualificada e apta para “aprender a aprender” e responder às exigências que vão sendo forjadas, desenvolvendo novas habilidade e competências que são exigidas para vida em sociedade contemporâneas, são elementos que compõem a proposição de políticas de educação superior (APRILE e BARONE, 2009). Para os autores, a busca pelo cumprimento de funções mais cerebrais, como raciocínio lógico, resolução de situações do dia-a-dia, disposição de aprender continuamente, e a cobrança de um novo padrão atitudinal frente aos desafios atuais, são aspectos que se interligam/coadunam com a ampliação da escolaridade.

À educação é atribuído o papel estratégico de promoção do desenvolvimento de habilidades e competências requeridas do trabalhador, para o desenvolvimento pessoal e social (APRILE e BARONE, 2009). Além disso, o ensino superior é além de tudo, uma ferramenta de mobilidade e ascensão social (SEGENREICH e OTRANTO, 2015).

A educação é considerada fundamental para a vida dos indivíduos em qualquer sociedade, representa centralidade no embate político e indica como a sociedade está estruturada. Em Angola, a educação se vê desprovida de investimentos, recursos e prioridades políticas em função do contexto social, político, econômico do país. Inúmeras pautas precisam ser discutidas, problematizadas e colocadas em práticas, de modo que as pessoas tenham na educação um campo indispensável para a melhoria de suas capacidades, da qualidade de vida e o

desenvolvimento da comunidade em que estão inseridas e, conseqüentemente, o desenvolvimento do país.

Para que uma sociedade se desenvolva é fundamental a eliminação das principais fontes de privação de liberdade, como a pobreza, a tirania, a falta de oportunidades econômicas, o descaso dos serviços públicos, dos quais a globalização priva muitas de suas liberdades fundamentais (SEN, 2000). Para o autor, em casos mais flagrantes, a falta de liberdade substancial está associada à pobreza econômica, privando as pessoas da liberdade de saciar a fome, vestir-se ou viver com dignidade. Segundo ele, a privação de liberdade está intrinsecamente ligada à falta de serviços públicos e de assistência social e, em alguns casos, até mesmo à negação de liberdades políticas, civis e restrições à liberdade de participação por parte das ditaduras (vida social, política, economia e sociedade).

A ligação entre liberdade individual e realização de desenvolvimento social vai muito além da relação constitutiva – por mais importante que ela seja. O que as pessoas conseguem positivamente realizar é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas (SEN, 2000, p. 19).

O desenvolvimento de uma sociedade está intrinsecamente ligado à liberdade da população em participar no processo de formulação e tomada de decisão, de ter oportunidades sociais, de poder expressar suas opiniões sobre situações/questões específicas com que se deparam e aos tipos de condições sob as quais as políticas contribuíram de forma efetiva com o aumento de suas capacidades (MAIA, 2017). As oportunidades sociais são alguns meios de promoção do progresso e o desenvolvimento e, nessa perspectiva, as oportunidades só surgem quando todos têm acesso a oportunidades em áreas fundamentais como educação e saúde, que influenciam na liberdade substantiva do indivíduo em uma vida com mais qualidade.

Segundo Sen (2000), uma das formas de gerar oportunidades sociais é por meio de políticas públicas. Elas surgem para atender às necessidades primárias das pessoas e, até mesmo, para aumentar suas capacidades e oportunidades, o que

deve ser uma questão prioritária para as administrações públicas, governos e todos que defendem o desenvolvimento para a liberdade.

Sen (2000) chama atenção sobre a importância da erradicação da pobreza e outras privações, bem como a garantia de oportunidades igualitárias, que podem ser incorporadas à composição de políticas e/ou programas públicos. A análise de desenvolvimento de Sen se pauta no acesso dos indivíduos aos serviços básicos fundamentais, como saúde, educação, e eliminação da pobreza, que são privações enfrentadas pelas pessoas e podem ser resolvidas ou amenizadas com a implementação de políticas públicas.

Pensar em políticas públicas no ES é refletir em uma ação estatal para atender um grupo específico que almeja ou não ingressar em uma Instituição de Ensino Superior, como também, questões financeiras, integração e diversidade de alunos, capacitação docente, programa de ensino e extensão, enfim, políticas nessa seara que buscam atender às necessidades que envolvem as Universidades Públicas e/ou Privadas.

Entende-se por políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Essa educação orientada (escolar) moderna, massificada, remonta à segunda metade do século XIX. Ela se desenvolveu acompanhando o desenvolvimento do próprio capitalismo, e chegou na era da globalização resguardando um caráter mais reprodutivo, haja vista a redução de recursos investidos nesse sistema que tendencialmente acontece nos países que implantam os ajustes neoliberais (OLIVEIRA, 2010, p. 98).

As políticas públicas educacionais direcionadas ao ensino superior visam responder às demandas nesse âmbito educacional. Entretanto, a educação é instrumento primordial para o pleno desenvolvimento pessoal e social. Para que um país tenha um desenvolvimento pleno é necessário que a educação seja tratada como prioridade, bem como a valorização profissional e os acessos das pessoas em todos os subsistemas de ensino (MAIA, 2017).

A educação se constitui como um direito para todos aqueles que desejam frequentá-la. Mas, se tratando de educação pública superior, no que tange ao acesso e o sucesso nas IES constitui ainda um privilégio de uma minoria apenas. O acesso à educação superior no país em vários períodos foi e ainda é vista como privilégio de poucos. O analfabetismo e a exclusão de uma parte da população nos sistemas de ensino fazem parte do cotidiano da população angolana.

No entanto, vêm ocorrendo no mundo inúmeras discussões sobre a garantia da massificação do acesso à escola pelos representantes de vários governos, na tentativa de dirimir a exclusão escolar por meio da implementação de políticas públicas que possam suprir as carências da população em relação ao domínio da leitura, escrita, assim como a sua inserção no universo escolar, e Angola não fica de fora diante a essas discussões.

As políticas públicas nos sistemas de ensino têm sido implementadas visando à diminuição da falta de oportunidades pessoais, buscando maior acessibilidade no mercado de trabalho, auxiliando na formação de profissões e manutenção de crianças, adolescentes e grupos inferiorizados nas escolas. A realidade social angolana exigiu, por muito tempo, que uma boa parte da população, seja crianças, adolescentes, jovens e adultos, fossem privados de estudar durante o período colonial (o acesso era restrito), o período de conflito armado (não havia condições mínimas para estudar em várias regiões do país), e a pobreza que ainda afeta boa parte da população.

A maioria da população se dedicava e ainda se dedicava em atividades informais para ajudar no sustento da casa, na busca pela sobrevivência. Assim, tais atividades lhes impediam e ainda impediam de seguir estudando, ficando excluídas do processo educacional. Diante dessa situação, parte da sociedade fica à margem do acesso à educação como parte fundamental do desenvolvimento social. Porém, conforme referido por Maia (2017), para que ocorra o pleno desenvolvimento pessoal e social, se faz necessária uma mudança coletiva, fazendo com que os indivíduos saiam da situação de privação de direitos básicos para ter qualidade de vida e poder viver com dignidade.

No entanto, a educação angolana enfrenta problemas nos mais variados campos, desde a falta de salas de aulas, professores, materiais escolares, a falta de recursos e de estrutura nas escolas, a falta de vagas em universidades públicas são pontos que têm feito parte da discussão em nível nacional, no intuito de dar resposta à essas demandas.

Entretanto, é fundamental eliminar as privações individuais para a promoção da expansão de suas capacidades e habilidades, a partir da garantia de direitos fundamentais para que cada um se sinta autor de sua própria história (SEN, 2000). Só assim, poderá ocorrer o pleno desenvolvimento pessoal e social. As políticas nos sistemas de ensino exercem influência direta para que isso aconteça de fato.

A década de 2000 pode ser observada como um marco referencial na história política da educação angolana. Com o fim do conflito armado, se iniciou o processo de massificação do acesso à educação em todos os subsistemas de ensino. Uma das principais bandeiras foi a introdução da Lei de Base do Sistema de Educação (Lei nº 13/01), e conseqüentemente a aprovação dos Decreto-Lei n.º 2/01, de 22 de Junho, que estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema do Ensino Superior, o Decreto n.º 35/01, de 8 de Junho, que regulava o processo de criação, funcionamento, desenvolvimento e extensão das Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, a descentralização e redimensionamento em 2009, da, então, única universidade pública (António Agostinho Neto) em mais 7 universidades, a implementação do Ministério do Ensino Superior e a criação e implementação do programa de bolsas de estudo, o Instituto Nacional de Bolsas de Estudos (INAGBE), através disso, tornou-se possível o início de um processo de massificação (FILHO, ALEAGA, SACAMBOIO, 2020)..

Dessa forma, começa uma reforma no Ensino Superior, que consistia na criação e implementação de instituições de ensino superior em todas as províncias do país, mediante o redimensionamento da UAN, o aumento de pessoal docente e técnico, revisão curricular, etc. (FILHO et al., 2020).

Terminada essa seção, o tópico, a seguir, faz referência à exclusão de estudantes no ensino, sobretudo as populações menos favorecidas e em risco social.

3 EXCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR NO MUNDO

Segundo Salmi (2020), menos de uma em cada dez pessoas estavam matriculadas no ES em 1975, enquanto 4 em cada dez estudantes entre 18 a 24 estavam matriculados em 2017, no mundo. Por mais que houve uma expansão significativa do ensino em todo mundo nos últimos 60 anos, as disparidades continuam no ES. A maioria dos estudantes matriculados no ensino superior provêm de segmentos de classe rica e média da sociedade.

Os alunos pertencentes a grupos marginalizados ou menos favorecidos, tradicionalmente excluídos, mesmo quando obtêm acesso, tendem a ter taxas de conclusão menores (SALMI, 2020). Para o autor, existem ainda disparidades tanto verticais, que analisam quem tem acesso ao ES e quem conclui, quanto a horizontal, aquela que se preocupa com o rastreamento dos estudantes, pois a equidade engloba não apenas quem é admitido e conclui, mas também o tipo de instituição frequentada pelos estudantes, as oportunidades que lhes são ofertadas, bem como quais oportunidades de mercado de trabalho os vários tipos de qualificações oferecem aos graduados dos vários segmentos.

Inúmeros fatores concorrem para impedir que estudantes de grupos menos favorecidos entrem no ES. Dentre eles, o mais preponderante são as barreiras financeiras enfrentadas por estudantes de baixa renda, devido a altas taxas de matrícula e o custo de oportunidade de estudar (JUNIOR e USHER 2004).

Grupos pertencentes a minorias ou menos favorecidos frequentam escolas primárias e secundárias de qualidade inferior, especialmente em países com um sistema duplo, de escolas privadas para grupos com alguma condição custeando seus estudos e com maior qualidade, e escolas públicas para a população em geral (JUNIOR e USHER 2004), é o que sucede em Angola. Mesmo quando não existe essa dualidade, nem todas as medidas aplicadas promovem o acesso equitativo. E isso acontece principalmente quando são incondicionais, pois beneficiam mais alunos de famílias mais ricas, especialmente se o acesso for restrito (JUNIOR e USHER 2004).

Um estudante graduando do ensino médio, talentoso, de baixa renda e/ou pertencente a grupos menos favorecidos que é impedido de ingressar no ES representa uma perda absoluta de capital humano para o próprio indivíduo em si, bem como para a sociedade como um todo. A falta de acesso e sucesso no ES gera recursos humanos deficitários/subdesenvolvidos e um déficit resultante na capacidade de gerar e capturar benefícios econômicos sociais (BOWEN e BOK 1998; RAM CHARAN 2004).

Em muitos países vem ocorrendo a implementação de políticas, programas e ações para apoiar o acesso equitativo no ES para estudantes de grupos menos favorecidos, marginalizados e em risco social. Entretanto, não existe uma definição universalmente aceita para estes grupos. Definições e classificações variam entre continentes e países (SALMI e SURSOCK 2018), mesmo onde os países estabeleceram objetivos comuns de aumentar a participação no ES, como na União Europeia. Os grupos beneficiados dessas políticas frequentemente incluem, muitas vezes, indivíduos de baixa renda, mulheres, minorias (por exemplo, étnicas, linguísticas, religiosas, culturais) e pessoas com deficiência (OCDE 2007).

Segundo o Relatório Global de Monitoramento da Educação 2020, apesar da inclusão e da equidade estarem no centro da Agenda 2020 e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS4), sobre educação, em vários os países, a exclusão é ampla, 258 milhões de crianças, jovens e adolescentes ficam completamente fora do sistema educacional no mundo. Se a pobreza é uma das principais causas da exclusão, outras relacionadas à origem, identidade e capacidade concorrem para deixar muitas outras crianças, jovens e adolescentes para trás, em todos os níveis educacionais (UNESCO 2020).

Entretanto, observando o índice de disparidade para vários países da América Latina, que mede a taxa de matrícula para o quintil de renda mais rico e o quintil mais pobre, mostram-se grandes variações no grau de desigualdade quanto ao acesso ao ensino superior (SALMI, 2020). Para o autor, o Brasil, que oferece ensino superior gratuito em suas universidades públicas, é muito mais desigual

comparado ao Chile, onde os alunos pagam altas mensalidades em geral. No Brasil, se inscreve nas universidades públicas uma alta proporção de alunos de famílias ricas, que estudaram em escolas particulares de ensino médio, mais bem preparados para prestar o vestibular, daí a desigualdade. No Chile, um sistema abrangente de apoio estudantil ajuda a superar as barreiras financeiras enfrentadas por estudantes de baixa renda, o que torna o ensino mais abrangente. Segundo Salami (2002), essa constatação sugere que o que mais importa, na realidade, é o custo financeiro líquido para os alunos.

Grandes disparidades são encontradas também em outras partes do mundo. Na África do Sul, apesar do aumento geral das matrículas no ES, menos de um, em cada cinco sul-africanos negros, acessam o ensino, em comparação com 55% entre os brancos (GORE et al., 2017). Na Colômbia e na Guatemala, a presença indígena no ES é muito baixa. A título de exemplo, na Colômbia, onde os indígenas representam 10% da população total, apenas 5% têm acesso ao ES. Na Guatemala, onde 40% da população é indígena, os indígenas constituem 11% entre os estudantes do ensino superior (GORE et al., 2017).

Em relação ao gênero, as mulheres representam a maioria das matrículas no ES na maioria dos países, com exceção do Sul da Ásia e da África Subsaariana. Nesses países, as mulheres representam apenas 42,3% de todos os alunos. No sul da Ásia, sua proporção é de 74%, as desigualdades de gênero persistem no acesso ao ensino superior (SALMI 2020).

Segundo Salmi (2018), uma pesquisa realizada, em 2018, com 71 países, para a primeira celebração do World Access ao Dia do Ensino Superior (WAHED), revelou com base em seus resultados que apenas 11% dos países pesquisados formularam uma estratégia abrangente de equidade, outros 11% elaboraram um documento de política específica para um grupo de igualdade, gênero, pessoas com deficiência ou membros de grupos indígenas. Entre os 71 países pesquisados, os alunos com deficiência foram os mais visados.

Uma meta-análise do Banco Mundial de 2019, analisou 75 estudos de impacto com um *design* experimental ou quase experimental sobre os efeitos das intervenções de equidade em grupos desfavorecidos (HERBAUT e GEVEN 2019). Enquanto a grande maioria dos estudos revisados concentra-se nos Estados Unidos, alguns lidam com outros países, incluindo China, Colômbia e África do Sul. A maioria deles lida com acesso e não com a graduação em si. O achado fundamental foi de que as intervenções implementadas em conjunto a outras suplementares são mais eficazes do que intervenções individuais projetadas e implementadas isoladamente. Como salientado pela OCDE (2008), Salmi e Malee Bassett (2014), às políticas de promoção de equidade que se mostraram mais eficazes para superar as barreiras estudantis e aumentar as oportunidades para os grupos desfavorecidos no nível superior são aquelas que combinam ajuda financeira com outras medidas para superar obstáculos não financeiros.

Existem evidências de que para além da ajuda financeira existem outros mecanismos que favorecem os estudantes a se manterem nas IES, como programas de extensão e transição para escolas secundárias, procedimentos de seleção reformados ou programas preferenciais de admissão e programas de retenção para melhorar as taxas de conclusão. Conforme referido por Poletto et al (2020), na América Latina, onde a questão da evasão é um dos maiores desafios, muitas universidades públicas e privadas têm desenvolvido abordagens inovadoras para identificar estudantes em risco e fornecer-lhes apoio acadêmico, psicológico e financeiro adequado. Alguns têm um “reitor de primeiro ano” responsável por acompanhar de perto os resultados acadêmicos dos novos alunos, especialmente alunos de primeira geração fornecendo apoio direcionado aos alunos em dificuldade, considerando que, muitas vezes, a maior proporção de evasão é encontrada entre os alunos do primeiro ano (POLETTTO et al., 2020). Ademais, as instituições devem explorar mais serviços de apoio para estudantes na forma de orientação e programas de aconselhamento que fornecem aos estudantes o apoio emocional crítico, dado que os alunos, muitas vezes, enfrentam preocupações e estresses pessoais que podem ser uma barreira para a conclusão do grau (KENYON, ROMER e SWAN 2010).

No quadro a seguir estão descritas algumas ações afirmativas implantadas no ensino superior em diversos países, inclusive, em Angola.

Quadro 4 - Novas categorias de grupos de ações surgiram dentro da categoria minoritária.

Grupos de ações	Exemplos de países
Alunos de primeira geração	Austrália, Estados Unidos
LGBTQIa	Brasil, Colômbia
Vítimas de abuso/violência sexual	Colômbia, Equador, Espanha
Migrantes deportados	Equador, México
Filhos de veteranos inválidos ou funcionários públicos	México, Rússia, Vietnã
Refugiados estrangeiros	Austrália, Colômbia, Nova Zelândia
Filhos de famílias militares	Inglaterra
Pessoas deslocadas internamente como resultado de guerra civil ou catástrofes	Colômbia, Geórgia
Guerrilheiros e paramilitares desmobilizados	Colômbia
Alunos que não falam a língua nacional	Dinamarca
Alunos com experiência de cuidados, órfãos, jovens sem pais	Áustria, Inglaterra, Geórgia, Quirguistão, Rússia, Escócia
Mães solteiras	Equador
Famílias com mais de 3 filhos	Geórgia, Coreia do Sul
Filhos de pais deportados durante a era soviética	Geórgia
Filhos de mutilados e ex-combatentes de guerra civil e grupos menos favorecidos.	Angola
Pessoas presas, ex-reclusos	Venezuela, País de Gales
Estudantes de territórios ocupados	Geórgia.

Fonte: Adaptado de Salmi (2020).

As ações afirmativas descritas acima, foram ou são destinadas a grupos específicos, pertencentes a minorias ou grupos menos favorecidos, de acordo a determinada realidade, em relação ao contexto político, econômico e social, com a pretensão de satisfazer as demandas sociais historicamente negligenciadas. Vale ressaltar que, os grupos aqui citados, beneficiários de políticas equitativas/igualdade de oportunidades não são os únicos nesses países.

3.1 Desigualdades Sociais nas Escolas: fatores e explicações

A exploração das relações entre os fatores intrínsecos dos estudantes e suas trajetórias escolares têm sido relevantes desde que a escola se consagrou como um direito humano, previsto em vários instrumentos jurídicos internacionais, desde a Declaração dos Direitos do Homem, datada em 1948 (UNESCO, 2018). Desde então, pesquisas relacionadas à democratização do ensino nunca mais foram abandonadas (SEABRA, 2008).

Entretanto, o debate acerca dos indicadores/fatores que influenciam a trajetória/desempenho acadêmico vem conquistando espaços na medida em que os atores educacionais, e não só, denotam que os motivos do (in)sucesso escolar vão para além dos aspectos relacionados às dinâmicas que ocorrem nas salas de aula, entre professores e alunos.

As características socioeconômicas e culturais discentes e de suas famílias, também, contribuem para o bom/mau desempenho acadêmico (MIRANDA et. al, 2015). Para esse autor, os estudos que discutem sobre os fatores que influenciam o desempenho acadêmico focam, essencialmente, em determinadas variáveis, e não em outras, visto que é quase impossível agregar em uma só pesquisa todos os determinantes do desempenho acadêmico. Além de ser uma tarefa complexa, exigente e repleta de incompletude (SEABRA, 2008).

Segundo Glewwe et al. (2011) e Corbucci (2007), existem três categorias/fatores/indicadores fundamentais que impactam no desempenho acadêmico, entre eles: o *status* socioeconômico discente, a instituição e o corpo docente, como pode-se observar no quadro, a seguir.

Quadro 5 – Variáveis relacionadas ao desempenho acadêmico.

Categorias	Variáveis levantadas na literatura	Fundamentação
Status	Status socioeconômico discente; Gênero; etnia, idade e desempenho anterior.	Coleman (1966), Bourdieu (1987), Considine e Zappala (2002), Ferreira (2015), Mamede et al. (2015, Sirin (2005), Cavichioli et al. (2016).
Fatores escolares	Infraestrutura escolar; Organização escolar	Hanushek (1987), Corbucci (2007), Nascimento (2008), Baird e Narayanan (2010) e Glewwe et al. (2011).
Corpo docente	Titulação, formação pedagógica, experiência profissional, dentre outras	Rivkin, Hanushek e Kain (2005), Glewwe et al. (2011) e Miranda (2011).

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Corbucci (2007) e Glewwe et al. (2011).

A seguir descrevemos cada uma das categorias.

3.1.1 Status socioeconômico discente

Os estudos realizados na área da sociologia da educação revelam que a categoria social mais utilizada nos modelos preditivos do desempenho acadêmico são as variáveis intrínsecas ao corpo discente, sobretudo, o *status* discente (SEABRA, 2009, p. 81).

A abordagem do *status* socioeconômico discente no desempenho acadêmico é motivada por justificativas de que a capacidade cognitiva discente muda em função da influência de outras pessoas, incluindo aspirações educacionais, ocupacionais, renda e outros afins. Portanto, indivíduos cujos pais tiveram melhores oportunidades educacionais tendem a adquirir maior capital cultural e obter os melhores desempenhos e, conseqüentemente, gozar de melhores empregos, enquanto indivíduos com pais iletrados, com baixo capital social tendem a estudar menos e conseguir empregos de menor prestígio (CERVIN, 2002).

O *Status* socioeconômico é a posição social de um indivíduo para a qual contribuem as conquistas no âmbito social e econômico, ou seja, é uma medida intrínseca às realizações de um indivíduo ou de sua família nas áreas da educação, emprego, rendimento e riqueza (CONSIDINE e ZAPPALA, 2002). Ou, pode ser

ainda “[...] uma expressão abreviada para variáveis que permitem alocar pessoas, famílias, domicílios, agregados, comunidades e cidades em posições hierárquicas, refletido na sua capacidade de produzir e desfrutar de bens e serviços valiosos da sociedade” (HAUSER e WARREN, 1997, p.178).

No entanto, as dimensões como, nível de escolaridade dos pais, ocupação e renda estão inclusas no *status* socioeconômico, na maioria das vezes. Assume-se que o *status* socioeconômico é uma medida que se manifesta por uma análise tripartite, entre a educação, ocupação e renda dos responsáveis pela família/pais (SIRIN, 2005; WHITE, 1988; SOARES e ANDRADE, 2006).

González (2000, p.1) salienta que [...] “o *status* socioeconômico não pode ser uma característica extraída de um indivíduo, nem de um grupo de indivíduos, deve ser uma característica de uma casa”. “É um esforço para quantificar uma característica qualitativa das famílias” (GONZÁLEZ, 2000, p. 4). Assim, o lar não é entendido apenas como lar, mas sim, um conjunto de indivíduos que podem ou não ser consanguíneos, mas que convivem e partilham o mesmo armário. Ou seja, as pessoas herdam o nível socioeconômico de casa e não de nenhum dos pais individualmente (GONZÁLEZ, 2000).

Um dos primeiros estudos e o mais importante sobre o *status* socioeconômico e o desempenho acadêmico foi realizado na década de 1960, nos Estados Unidos da América, intitulado “*Coleman Report*”, que verificou as desigualdades socioeconômicas e o desempenho educacional entre brancos e negros, em escolas do sul e norte dos Estados Unidos da América (COLEMAN, 1966 apud SIRIN, 2005). Este foi redigido por meio de uma grande pesquisa survey realizada, em 4 mil escolas e aproximadamente 640 mil estudantes, nos Estados Unidos da América. Foi elaborado em resposta às exigências da Lei dos Direitos Civis, que pressupunham a existência de fortes desigualdades relacionadas à raça entre as escolas do norte e sul daquele país. Na época, Coleman concluiu que as escolas e os seus insumos (infraestruturas, equipamentos e meios didáticos) não eram fatores determinantes para o desempenho discente, mas sim o *status* socioeconômico discente e/ou familiar (SIRIN, 2005). O referido relatório fez emergir inúmeras outras

pesquisas que acumularam extensas evidências de correlação entre o *status* socioeconômico discente e o desempenho escolar (RUTTER et al., 1979; SAMMONS, 1995; LEE, 2000; SIRIN, 2005; SOARES e ANDRADE, 2006 e WHITE, 1982).

Assim, inúmeras pesquisas vêm debatendo sobre o assunto em busca de respostas que possam contribuir com as políticas educacionais, como os trabalhos desenvolvidos por Coleman (1966); White (1982); Sirin (2005); Kim, S. V; Cho, H e Kim, L. Y (2019); Soares (2004); Andrade; Corrar (2007); Souza (2008); Ferreira (2015); Alves et al (2015); Brandt et al (2019); Caiado e Madeira (2002), etc.

Um dos estudos sobre o status socioeconômico e o desempenho acadêmico que teve maior impacto logo após as descobertas de Coleman, foi a meta-análise de White (1982), em que o autor se concentra em duzentos estudos publicados até antes de 1980, realizando uma meta análise sobre a relação entre o status socioeconômico discente e o desempenho escolar. O autor verificou em seu estudo que o status socioeconômico é avaliado por uma variedade de combinações diferentes, criando uma ambiguidade na interpretação dos resultados da pesquisa, desde a aferição de indicadores de renda, escolaridade e ocupação para referenciar certas hipóteses de interesse, bem como também podem ser empregues índices que agregam informações de diferentes aspectos da condição socioeconômica.

Desde a publicação da meta-análise de White, um grande número de novos outros estudos empíricos vêm explorando a mesma relação (*status* socioeconômico e o desempenho acadêmico). Segundo Sirin (2005), os resultados dos achados das respectivas pesquisas são inconsistentes: eles variam de uma relação forte a nenhuma correlação significativa. O estudo de Sirin examinou a relação entre o *status* socioeconômico discente e o desempenho acadêmico, revisando estudos publicados em revistas, entre 1990 e 2000, e replicou a meta-análise de White. O autor conclui que existe uma relação que varia de média a forte entre o *status* socioeconômico e o desempenho acadêmico. Para esse autor, o nível socioeconômico familiar continua sendo a chave para a compreensão do sucesso escolar, dado que a condição socioeconômica irá refletir sobre os recursos que

estão à disposição do discente para o bom desempenho acadêmico.

Das diversas pesquisas que discutem sobre o *status* socioeconômico como fator principal do desempenho acadêmico no Brasil, destaca-se a pesquisa realizada por Soares (2004), que analisou os dados do SAEB 2001, de 33.963 alunos da 3ª série do ensino médio. O autor identificou uma correlação positiva entre o desempenho escolar e o *status* socioeconômico, pois os alunos com bom desempenho vinham de famílias com pais que possuíam alto grau de escolaridade e renda média, alta. Para o autor, os indivíduos menos favorecidos continuam a obter os piores resultados escolares.

Souza (2008) realizou seu estudo com estudantes do curso de Ciências Contábeis no Enade, em 2006, utilizando-se da variável renda e escolaridade dos pais e o desempenho acadêmico. A autora concluiu que a renda exerce influência positiva sobre o desempenho na prova do Enade. Para Souza, quanto maior for a renda familiar maior é o desempenho acadêmico.

Kim, S. V; Cho, H e Kim, L. Y (2019) realizaram uma meta-análise em países em desenvolvimento de língua inglesa, analisando a correlação entre o *status* socioeconômico e o desempenho escolar, baseado em 49 estudos empíricos, representando 38 países, publicados entre 1990 e 2017, e uma amostra de 2.828.216 alunos. Os autores concluem terem encontrado uma correlação geral fraca entre o *status* socioeconômico (escolaridade dos pais e renda) e o desempenho escolar. Os autores salientam que a influência da renda no desempenho acadêmico é melhor observada em países de renda alta, ou seja, um grande desafio em países em desenvolvimento, visto que existem múltiplas variáveis que incidem sobre o desempenho, já que as carências são inúmeras.

Nyikahadzoi et al. (2013) realizou um estudo com estudantes da universidade do Zimbábue, analisando a influência de *status* socioeconômico no desempenho escolar. Os autores concluíram que, para além do *status* socioeconômico, as variáveis como gênero, idade, e o acesso à internet também eram explicativas do desempenho acadêmico.

Os estudos encontrados na literatura, quer ao nível nacional e internacional, sugerem uma relação positiva entre o *status* socioeconômico e o desempenho acadêmico. Segundo Ferreira (2015), isso pode ser justificado pelo fato de que os indivíduos que possuem maior renda, em geral, têm acesso às melhores instituições de ensino desde as séries iniciais, têm mais oportunidades de fazer cursos extraclasse, como, línguas, informática, artes, etc., conseqüentemente, terão bases mais consistentes comparando com os indivíduos com menor *status* socioeconômico, que para além de estarem expostos a um ambiente familiar desfavorável, devido ao baixo monitoramento, e auxílio com bens e recursos em atividades escolares, também são propícios a experimentar o baixo desempenho acadêmico, o que não ocorre com estudantes com um *status* socioeconômico elevado.

Para além do *status* socioeconômico existem outros fatores intrínsecos ao corpo discente como, gênero, idade, antecedentes raciais e étnicos, nível de escolaridade dos pais, localização da escola, vizinhança, entre outros, que podem afetar o bom desempenho acadêmico, descritos a seguir:

a) Gênero

O gênero é uma variável que tem sido estudada desde há muito tempo para se analisar o desempenho escolar (FERREIRA, 2015). Mas, a influência do gênero sobre o desempenho escolar é bastante controversa. Considine e Zappala (2002); Araújo et al., (2013); Mamede et al., (2015) e Cavichioli et al., (2016) verificaram em seus estudos a existência de uma correlação positiva entre o gênero e o desempenho escolar, o que não se verificou no estudo realizado por Caiado e Madeira (2002) e Byrne e Flood (2008), no qual o gênero não foi fator determinante para maior ou menor desempenho acadêmico.

Porém, em um estudo dedicado às desigualdades de gênero publicado em França, por Baudelot e Establet, em 1992, constataram que, na França, as mulheres apresentavam taxas líquidas de frequência escolar superior à dos rapazes, como em

outros países desenvolvidos. O que geralmente não ocorre em países em desenvolvimento, fundamentalmente, na África Subsaariana e no Sul e Oeste da Ásia (UNESCO, 2015). Nesses países, sobretudo, os situados no continente africano, a baixa frequência escolar feminina pode ser atribuída à hegemonia das tradições culturais; ao casamento e maternidade precoce; à pobreza das famílias e à exploração infantil (ADMS e SUSAN, 1987; TUWOR e MARIE, 2008; SILVA, 2009).

Em relação à hegemonia cultural machista nos países em desenvolvimento, principalmente nos países africanos, uma série de condicionantes limitam a autonomia feminina e seu papel de destaque no contexto social, sobretudo, aquelas residentes em zonas rurais (SILVA, 2009). Nessas zonas, em geral, a instrução formal das mulheres não é valorizada, nem determina o seu estatuto social. Como afirmam Tuwor e Marie (2008) o *status* social da mulher adulta nessas localidades está enraizado nos “ritos iniciáticos” nos quais a mulher é preparada para as funções domésticas, de esposa, mãe e gestora da vida familiar.

Em relação ao casamento precoce, dados referentes a 2000 -2011 demonstram que, em 41 países, 30% das mulheres com idade entre 20 - 24 anos estavam casadas ou comprometidas desde os seus 18 anos de idade (UNESCO, 2015). Além disso, devido aos elevados níveis de pobreza nos países em desenvolvimento, as famílias têm sérias dificuldades em investir na escolaridade de seus filhos. Estes começam desde cedo no trabalho informal, em trabalhos domésticos e vendas, para ajudar no sustento familiar, e são as mulheres as mais propensas a essas práticas (TUWOR e MARIE, 2008).

Na década de 1950 e 1960, apesar da existência de um número considerável de mulheres alfabetizadas no mundo, no setor de serviços, as mulheres conviviam ainda com a sub-remuneração, caracterizada na época como uma forma de opressão da mulher na sociedade industrial (GISI, 2006). Mesmo com o movimento de libertação da mulher, nascido na década de 1960, nos Estados Unidos da América, e se espalhado rapidamente em países industrializados, o fato é que as mulheres, até hoje, e, sobretudo nos países em desenvolvimento, ainda se

encontram em situação de desigualdade, quando comparadas aos homens, em especial, no que se refere às profissões e aos ganhos salariais.

No início da década de 1970, encontravam-se matriculados no ES cerca de 8 milhões de estudantes no mundo, 33% mulheres e 67% homens. Com o passar do tempo, houve um aumento significativo de ingressantes no ES. em 2014, existiam 74 milhões de estudantes frequentando o ES, e as mulheres representavam 50% da população estudantil (UNESCO, 2015).

Apesar da notável massificação do acesso, a participação feminina no ES, sobretudo, as descendentes de classes menos favorecidas encontram-se até ao presente sub-representadas (LUMUMBA, 2006, apud JACOB, 2018). Atuahene e Owusu-Ansah (2013); Morley et al., (2009) reconhecem que ainda persistem as desigualdades de gênero quanto ao acesso no ES, na maioria dos países em desenvolvimento. Em países como Gana e Tanzânia, a título de exemplo, por mais que se observa um ligeiro crescimento de mulheres matriculadas no ES (Gana, de 25% em 1999 para 39% em 2014, Tanzânia, 21% em 1999 para 35% em 2013), as disparidades continuam (ANTHONY, 2013; UNESCO, 2015; MORLEYET et al., 2009). Nesses países, mesmo após ingressar no ES, as mulheres sofrem com o assédio sexual por parte dos professores. “Alguns docentes pressionam as alunas a manter relações íntimas em troca de uma avaliação positiva” (MORLEY, 2011, p.78). O que é um empecilho para as mulheres se manterem nas escolas, uma vez que, devido a isso, adotaram comportamentos defensivos, como, por exemplo: não participar nos debates em sala de aula, com a intenção de não serem expostas e identificadas pelos docentes. Por mais que se davam essas situações, MorLey (2011, p.103) afirma que “as mulheres raramente denunciavam às direções das instituições “este tipo de corrupção moral, por medo de vitimização e estigmatização”.

Em um estudo realizado, no Brasil, pelo MEC/INEP (2003) apud Gisi (2006) observou-se que a presença de mulheres no ES é maior, comparado aos homens. Os cursos cujas profissões são tradicionalmente ocupadas por mulheres são os seguintes: serviço social, fonoaudiologia, nutrição, secretariado, cursos domésticos, ,

pedagogia, serviços de beleza, psicologia, terapia e reabilitação, e enfermagem. Os cursos com os dez maiores percentuais de matrícula de homens, são da área de tecnologia. A autora afirma ainda que, no Brasil, embora as mulheres se encontrem em maior número no ES (perfazendo 72%), e com bom desempenho, elas não se orientam para as profissões mais atrativas e rentáveis do mercado.

É interessante destacar que, independentemente de origem social e etnia dos alunos, às mulheres, em geral, apresentam vantagens em relação aos homens (SEABRA, 2009). Como apontado por Carvalho (2013), às mulheres tendem a demonstrar um comportamento mais auto regulado do que os homens, revelando maior capacidade de atenção, maior persistência nas realizações escolares, em geral, as mulheres apresentam qualidades do “perfil ideal de aluno”. A partir disso, geram-se expectativas positivas que contribuem para uma supremacia do sucesso escolar relativamente aos rapazes (CARVALHO, 2013, p. 20).

Em Angola, as mulheres têm menos acesso à educação. Em uma pesquisa realizada, em 2018, pelo Banco Mundial, demonstra-se que entre as mulheres entre 15 a 49 anos, 22% não têm nenhum tipo de educação formal, pelo contrário, os homens na mesma faixa etária apresentam apenas 8%. Ainda na mesma faixa etária, apenas 43% das mulheres atingem o ensino secundário, comparado com 63% dos homens. As diferenças de gênero são ainda mais gritantes, quando comparadas em zonas rurais, onde as mulheres entre 12 – 18 anos, apenas 6% frequentavam as escolas, comparado com 11% dos homens, dados de 2018 (BANCO MUNDIAL, 2018). Com isso, a maioria das mulheres sem o mínimo de escolaridade ficam presas ao trabalho informal e no setor da agricultura.

Normas sociais diferentes em relação aos homens e mulheres contribuem para a diferença nas matrículas entre os gêneros, visto que os retornos do investimento em educação nas mulheres tendem a ser menores. O casamento infantil, sobretudo, em zonas rurais é culturalmente aceito e constitui uma barreira à participação das mulheres na educação, o que acaba afetando também a saúde pública, devido a pouca atenção que as mães prestam aos filhos. 63% das mulheres têm os seus próprios negócios, apenas 24% das mulheres concentram-se nos

setores dos serviços e indústria. As mulheres são pagas apenas 40% do que os homens ganham por um trabalho similar. Os constrangimentos se agravam quando as normas sociais definem que as mulheres devem assumir uma maior responsabilidade às atividades domésticas, e cuidar das crianças (BANCO MUNDIAL, 2018).

Todavia, por mais que a mulher tenha maior frequência no ES no mundo, as diferenças em nível profissional, diferenças salariais, e de emprego se mantiveram ou até mesmo se aprofundaram. Dubet (2001, p.11) afirma que [...] “as mulheres dominam majoritariamente os serviços de saúde e educação, mas têm acesso limitado nas áreas de produção, na política e em vários setores que continuam predominantemente masculinos”.

b) desigualdades de localização territorial

Estudos referentes à segregação residencial emergiram nos Estados Unidos da América, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, em decorrência dos guetos/favelas formadas pelos emigrantes (PRETECELLE, 2004). Mais tarde, esses estudos ganharam notoriedade na França, onde a segregação residencial e a pobreza foram bastante evidentes (KOWARICK, 2000). No Brasil, esses estudos ganharam notoriedade, na segunda metade do século PASSADO, relacionados com as desigualdades sociais (FIGUEIRA e PERI, 2004). Portanto, na época, no Brasil, foram evidenciados dois padrões de segregação: i) o primeiro foi típico do período de industrialização, substituição das importações pela produção local, motivado pelo êxodo rural de trabalhadores pouco qualificados para as cidades, as quais residiam em áreas periféricas. Assim, emergiu uma separação entre bairros populares e bairros de classe média; o ii) movimento de trabalhadores pouco qualificados para o mercado informal (KAZTMAN e RETAMOSO, 2005).

O conceito de segregação residencial é complexo, ou seja, é difícil encontrar um consenso em sua definição (SABATINI, 2001). Porém, o conceito de segregação residencial traz a ideia de separação de indivíduos em grupos sociais distintos e a

junção/aproximação de grupos semelhantes (VILLAÇA, 2001; MARQUES e TORRES, 2005; SABATINI e SIERRALTA, 2006).

Paiva (2018) afirma que crianças com o mesmo *status* socioeconômico têm desempenhos diferentes decorrentes da vulnerabilidade social, do local onde a escola se localiza. Para o autor, dependendo do local onde se situa a escola, pode haver carência de infraestrutura básica como saneamento, transporte escolar, professores, salas de aula e bibliotecas.

As desigualdades de localização territorial no acesso ao ES são extensas, sobretudo, nos países em desenvolvimento. Vários estudos apontam que nesses países os maiores beneficiários do ensino foram, desde há muito tempo, as populações residentes nos grandes centros urbanos, deixando as comunidades rurais desprovidas de ensino (JACOB, 2018). No Brasil, a título de exemplo, como referido por Caseiro (2016), entre 2004 e 2014, as taxas de acesso ao ES foram maiores nas zonas urbanas comparativamente às zonas rurais, com uma diferença de 18 pontos percentuais (34% nas zonas urbanas contra 16% nas regiões rurais).

Na África do Sul, Egito, Gana e Tanzânia, as universidades públicas e privadas concentram-se nos grandes centros urbanos e nas principais capitais das cidades, a oferta formativa é mais diversificada e prestigiada em instituições localizadas nos grandes centros urbanos, em geral, os alunos necessitam de emigrar para os grandes centros urbanos para ter acesso ao ensino (MORLEYET et al., 2009).

Em Angola, a realidade não difere muito do restante dos países em desenvolvimento. Até 2009, o ensino superior esteve implantado apenas em 6 das 18 províncias do país, entre estas: Benguela, Cabinda, Huambo, Huíla, Luanda e Uíge. No mesmo ano, foram implementadas reformas, de modo a massificar o acesso ao ES, e, com isso, foram criadas IES em todo o território nacional (BUZA, 2012; CARVALHO, 2012). Mas, ainda é visível o funcionamento de grande parte do ES nos grandes centros urbanos. A título de exemplo, das 64 instituições de ES em funcionamento no país, a província de Luanda (capital do país) concentra 34 das

IES. Em contraste com as províncias no interior do país, como Bengo, Bié, Cuanza Norte, Lunda-Norte e Lunda-Sul que dispõem, apenas, cada província de uma IES (JACOB, 2018).

Segundo a OCDE (2010), os alunos residentes nos centros urbanos têm maior desempenho, comparado com os estudantes das zonas rurais, mesmo que as condições socioeconômicas sejam consideradas. Pois, como dito anteriormente, os alunos que residem afastados dos grandes centros urbanos, ou na periferia, têm dificuldade em acessar bens culturais (bibliotecas e das manifestações culturais), e a somar a isso, as escolas do interior em geral possuem maior instabilidade no seu corpo docente, recursos disponíveis escassos e poucos equipamentos (CARVALHO, 2013).

c) idade

Pesquisadores afirmam que a idade é um fator determinante para o bom desempenho (CONSIDINE e ZAPPALA, 2002; FREITAS, 2004). Para os autores, os estudantes adultos têm maior maturidade para lidar com os estudos, por isso, são propensos a alcançar maior desempenho. Araújo et al. (2013) afirmam que à medida que a idade avança, melhor é o desempenho escolar. Já, Moriconi e Nascimento (2014) observaram o oposto, ou seja, os estudantes mais jovens possuíam melhor desempenho acadêmico quando comparado com seus colegas de maior idade, visto que os mais jovens, em geral, têm maior tempo de dedicação aos estudos, e além disso, não tiveram seus estudos interrompidos, o que facilita abarcar uma bagagem mais sólida quando comparado com estudantes adultos que tenham parado em seus estudos e depois retomado.

Sirin (2005) considera que os resultados achados em pesquisas que relacionam a influência da idade sobre o desempenho escolar são mistos, ou controversos. Os estudos realizados por Coleman et al. (1966) e White (1982) salientam que à medida que os alunos envelhecem o NSE deixa de ser um fator preponderante para o desempenho acadêmico. Essa tese é defendida pelo fato de que à medida que as escolas vão disponibilizando e promovendo experiências de

equalização, e quanto mais o aluno permanecer na escola e se beneficiar dessas experiências, o impacto do NSE discente no desempenho acadêmico é reduzido. Mas, Duncan et al., (1994); Walker, Greenwood, Hart, e Carta, (1994) apud Sirin (2005) contradizem os resultados de Coleman e White. Segundo estes autores o NSE discente baixo/alto tende a permanecer o mesmo à medida que os alunos envelhecem. Os autores afirmam ainda que os alunos de baixo NSE, com o passar do tempo e à medida que atingem os níveis escolares subsequentes, suas dificuldades para se manter nas escolas vão aumentando, e acabam por abandonar o ensino, reduzindo, assim, a magnitude da correlação.

d) Etnia e raça

A etnia faz referência ao âmbito cultural de um grupo/comunidade definida por semelhanças linguísticas, culturais e genéticas (SANTOS, 2010). Em geral, as etnias demandam para si, uma estrutura social, política e um território.

A noção de etnia é um assunto que vem ganhando bastante notoriedade no ES, visto que essa temática não se limita apenas a questões raciais e étnicas, mas sim, em outras várias relacionadas à inserção dos gêneros, opção sexual, renda e outros (ALMEIDA et al, 1995). Para Almeida, as desigualdades de base étnica e racial ainda são bastante evidentes em inúmeras sociedades contemporâneas, devido às diferenças raciais, religiosas, linguísticas, entre outras. Essas desigualdades resultam, em geral, de fluxos migratórios, guerras civis, desigualdades socioeconômicas, que mantêm tais grupos diferenciados do restante da população.

Nos Estados Unidos da América, as primeiras pesquisas no domínio das desigualdades de resultados escolares de descendentes de minorias étnicas foram publicadas na década de 1960, do século XX e ficaram conhecidas como "*race and ethnic studies*" (SEABRA, 2010, p. 61). Uma dessas pesquisas desenvolvidas foi o Relatório Coleman, publicado em 1966. Logo a seguir a isso, emerge uma intensa publicação de pesquisas etnográficas visando analisar os processos de escolarização de minorias étnicas nos Estados Unidos da América e Europa.

Considine e Zappala (2002) desenvolveram um estudo nos Estados Unidos da América (EUA) que buscava relacionar as variáveis de minorias étnicas e o desempenho escolar. Os autores concluíram que as minorias étnicas, sobretudo, estudantes de matriz Africana e Oriente-Médio tinham desempenho três vezes menor, quando comparados com estudantes nativos.

Alves (2015) realizou um estudo, em Portugal, junto de estudantes internacionais e verificou que a língua portuguesa condicionava o bom desempenho discente. Os estudantes apresentavam dificuldades de se comunicar, uma vez que se prendiam a um código e um estilo linguístico próprio dos seus países de origem, que não era ponderado pelos professores, e, além disso, existia uma certa discriminação que estes sofriam por parte dos colegas. Sobretudo, “sentido pelos estudantes angolanos e brasileiros” (ALVES, 2015, p.63).

Em um estudo realizado no Brasil, pelo MEC/INEP 2005 apud GISI (2006), observou-se que a maioria dos estudantes universitários são brancos (77,7%), demonstrando uma grande disparidade de acesso, comparado aos estudantes negros, dado que a sociedade brasileira é representada por 52% brancos. Em 2018, o número de pretos e pardos passou para 50,3%, a maioria nas IES da rede pública, enquanto nas IES privadas esse número ainda não atingiu os 50% (IBGE, 2018).

No Brasil, as diferenças sociais entre negros e brancos são bastante evidentes no cotidiano. Segundo o IBGE, as pessoas pretas e pardas (classificados como negros), possuem os rendimentos mais baixos, persistência de situações de maior vulnerabilidade, observados nos setores de educação, saúde, moradia, dentre outros (MEC/INEP, 2005). É possível observar também sub-representação negra em empresas, equipes, políticos e juízes.

Os brancos ocupam a maioria dos cursos com maior interesse de mercado, tais como: Arquitetura, Odontologia, Medicina Veterinária, Engenharia Mecânica, Farmácia, Direito, Jornalismo, Administração, Psicologia e Medicina. Enquanto os cursos com menores percentuais de brancos são: História, Geografia, Letras,

Matemática, Física, Pedagogia, Enfermagem, Biologia, Química e Ciências Contábeis (MEC/INEP, 2005).

O ser negro no Brasil está atrelado a um lugar imposto, o lugar de inferioridade, de menos inteligente, menos capaz, de violento, de tribal (CAVALLEIRO, 2001). A herança cultural negra aparece explorada pela mídia, pelo governo, e pela escola pejorativamente, como referido por Rodrigues (2011, p. 3): “A população negra apareceu por longo tempo nos murais, livros, telenovelas de forma desumanizada, estereotipada e caricatural contribuindo para a formação de um conceito prévio e, por consequência, o racismo”. O que permitiu a marginalização da população negra ao longo dos anos. Outro aspecto a ser considerado, no Brasil, é a diferença do número de matrículas no ES nas IE públicas e privadas. Os alunos com *status* socioeconômico mais baixo dificilmente conseguem uma vaga em uma instituição pública, e para estes frequentarem uma IES privada requer que esta camada da população trabalhe durante o dia, prejudicando o seu aprendizado.

Para Cavalleiro, existem inúmeras evidências das dificuldades que as escolas apresentam em lidar com as questões étnicos raciais e um debate ainda bastante tímido sobre a existência do problema. Professoras reagem de forma extremamente preconceituosa e, por vezes, cruel diante dos conflitos étnicos evidenciando a “naturalização” do racismo na escola acompanhada pela omissão e desrespeito no relacionamento com alunos/as negros/as (CAVALLEIRO, 2001, p.155).

A escola é, pois, um ambiente hostil e por vez insuportável para o aluno negro (RODRIGUES, 2010). Para o autor, a escola é um lugar de estigmatização, de tratamento desigual, implicando fortemente no rendimento e evasão escolar. Porém, esse fato não é reconhecido/admitido pelos profissionais de educação que atribuem o mau desempenho acadêmico ao pertencimento racial do aluno.

Para ultrapassar essa realidade é fundamental que haja uma sensibilização dos profissionais de educação a respeito das consequências do racismo, bem como um olhar mais atento às atitudes racistas e discriminatórias decorrentes nas instituições escolares (RODRIGUES, 2010).

e) desempenho acadêmico anterior

O desempenho anterior reflete o histórico escolar acumulado pelo aluno ao longo da sua carreira acadêmica. Esta é uma variável importante de previsão da compreensão, competências e habilidades inatas ou adquiridas pelo aluno, por meio da participação em sala de aula, ou pelos hábitos de estudo (DEVADOS; FOLTZ, 1996 apud FARIA, 2017). Pressupõem-se que estudantes que tenham bom desempenho tendem a ter esse mesmo desempenho ao longo da sua vida escolar. Semelhantemente, Byrne e Flood (2008) e Souza (2008) afirmam que o desempenho acadêmico anterior está fortemente atrelado ao desempenho geral do estudante.

O acesso e manutenção no ES pressupõe condições favoráveis preexistentes, em especial, o capital econômico e cultural discente desde o berço. A seletividade no ES é resultado de uma seleção prévia que absorve toda a trajetória acadêmica discente, e enraizada na condição social dos alunos desde o ensino de base (BOURDIEU; PASSERON, 2003).

As desigualdades de desempenho acadêmico se fazem sentir desde cedo, logo no início da educação básica, quando os alunos entram nos sistemas de ensino já em condições desiguais, em decorrência do capital econômico e cultural que carregam (GISI, 2006). Para a autora, quanto menores forem essas oportunidades, menor será o capital cultural. Reconhecer a 'priori' as desigualdades existentes entre os diferentes grupos de alunos deve ser o ponto de partida quando se fala em bom desempenho escolar, caso contrário, como refere Bourdieu (2001), serão vistos como "os excluídos do interior". Ou seja, o aluno tem acesso à escola, mas não se criam condições para sua manutenção/retenção, não se efetiva a sua aprendizagem.

f) as variáveis comportamentais

As variáveis comportamentais intrínsecas ao desempenho acadêmico estão relacionadas com os hábitos dos estudantes, como: hábito de leitura, frequência às

aulas, horas que se dedicam aos estudos fora da instituição de ensino. Inúmeros estudos verificaram que essas variáveis exercem influência sobre o desempenho acadêmico, como afirmam Barbosa e Fernandes (2001), a associação entre a didática do professor e o comportamento discente melhora o desempenho acadêmico.

O hábito pela leitura tem impacto forte sobre o desempenho acadêmico. Estudantes que leem pelo menos um livro além da literatura indicada em sala de aula possuem melhor desempenho acadêmico comparado ao restante dos alunos, além disso, alunos que estudam com mais frequência em casa, apresentam tendencialmente resultados superiores (FARIA, 2017).

A frequência às aulas também está diretamente relacionada ao desempenho acadêmico (MIRANDA, ARAÚJO e MARCELINO, 2017). Em alguns países, a frequência às aulas é obrigatória, ou é exigido um mínimo de frequência. A título de exemplo, em Portugal a frequência escolar não é obrigatória, muito embora alguns professores utilizem a frequência nas aulas como parâmetro de avaliação do desempenho discente (ALVES, 2015). No Brasil, em geral, um dos requisitos para aprovação é exigida a frequência mínima de 75% da frequência total às aulas, além de outras atividades escolares (ME, 2018). Alguns autores como Souto-Maior et al. (2011) afirmam que estudantes com menor frequência nas aulas possuem um desempenho acadêmico inferior perante os outros.

Outra variável importante é o conhecimento prévio do conteúdo a ser ministrado em sala de aula. Como salientam Harrington, Bates e Bredhal (2006) o conhecimento prévio é a bagagem que o aluno constrói e acumula durante a sua trajetória acadêmica. Essa variável é de grande importância para previsão da compreensão das competências e habilidades inatas ou alcançadas pelo aluno através da sua participação em sala de aula e de seus hábitos de estudo (DEVADOS e FOLTZ, 1996).

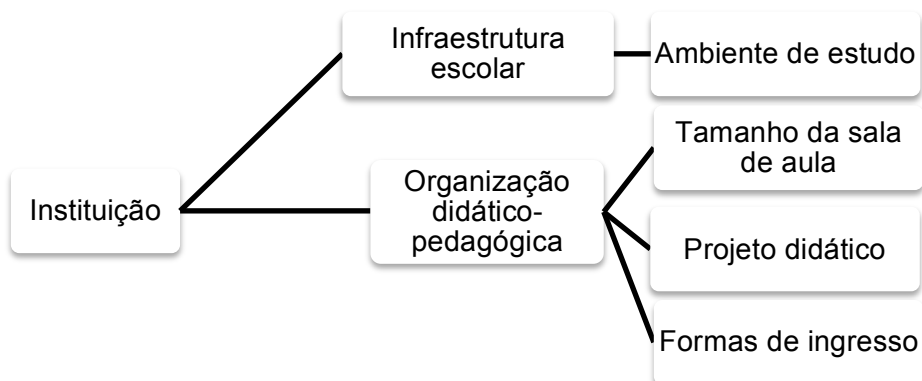
3.1.2 Fatores escolares

A instituição escolar universitária, segundo Follmann (2008, p.313), “é um espaço onde, além da formação de profissionais e liderança para o desenvolvimento da sociedade e o seu desenvolvimento científico e tecnológico, se aprende a pensar, a produzir conhecimento e a construir avanços tecnológicos e soluções para as mudanças que inquietam a mesma sociedade, impulsionando-a para o futuro”. As instituições universitárias são estruturas complexas, em estreita interação com o meio ambiente, moldadas pela tradição de uma cultura secular, sensíveis às inúmeras mudanças experimentadas pelas sociedades, devido ao número crescente e diversificado de seus clientes/beneficiários, às conexões com o mercado de trabalho, aos novos tipos de conhecimentos produzidos para usos anteriormente inexistentes, o que requer das instituições a crescente capacidade de adaptação e flexibilidade (OLIVEIRA, 2000).

As funções das instituições escolares, segundo Júnior (2008), são bastante controversas, para alguns pensadores, a escola é fundamental para a preparação dos alunos para serem inseridos no mercado de trabalho, e outros defendem que a função da escola é a formação de cidadãos pensantes e críticos para intervenção social. Essa última é a proposta presente em inúmeros currículos escolares.

A figura seguinte faz referências às variáveis relacionadas à instituição.

Figura 3 - Variáveis relacionadas à instituição que podem afetar o desempenho escolar



Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Ferreira (2015).

a) Infraestrutura

Os primeiros estudos realizados sobre o desempenho discente estavam relacionados às características intrínsecas ao próprio discente, tais como: bases familiares, *status* socioeconômico do aluno, as características individuais e a comunidade onde o aluno está inserido (HANUSHEK, 1996). Entretanto, com o passar do tempo, percebeu-se que a forma como é transmitido e organizado o conhecimento nas instituições escolares também exercia forte correlação sobre o desempenho discente (COBUCCI, 2007; NASCIMENTO, 2008; GLEWI et al., 2011; KENNEDY; SIEGFRIED, 1997; e MASASI, 2012).

Estudos relacionados à infraestrutura escolar na literatura internacional são escassos. Essa omissão, segundo Franco et al. (2006) e Soares (2007), se deve às condições das redes de ensino nos países desenvolvidos. Nesses países, as diferenças entre os recursos escolares, equipamentos, o tipo de escola (públicas ou privadas) são pouco significativas, visto que a maioria das escolas possuem os recursos básicos desejáveis para o bom funcionamento escolar. Isso faz com que a instituição deixe de ser fator preponderante para a compreensão do desempenho escolar (GAME, 2002).

Esta omissão atribuída à influência dos fatores intrínsecos à infraestrutura escolar sobre o desempenho acadêmico nos países desenvolvidos não ocorre nos países em desenvolvimento. Como salientam Soares et al., (2000), Barbosa et al. (2001), Soares e Sátyro (2008), as diferenças relacionadas à infraestrutura escolar e ao desempenho acadêmico em países em desenvolvimento são gritantes, o que faz dela uma variável importante para a compreensão de sua influência sobre o desempenho escolar.

Os resultados dos achados de inúmeras pesquisas revelam que a escola pode fazer a diferença, contribuindo para o bom/mau desempenho escolar (AMORIM, 2015). As escolas podem fragilizar os estudantes mais desfavorecidos,

como prejudicar a promoção do seu desempenho escolar. Amorin (2015) afirma ainda que os estudos sobre a eficácia da escola têm evidenciado correlação positiva entre a infraestrutura escolar e todos os subníveis de ensino, nos diferentes tipos de escolas, bem como nos diferentes contextos.

A partir do final do século passado, a universidade tem visto crescerem as expectativas econômicas, sociais e políticas a que deve atender e a muitas mudanças que ocorrem no campo acadêmico. O número de estudantes cresce e se diversifica, as conexões com o mercado de trabalho se estreitam, novos tipos de conhecimentos são produzidos nas escolas para usos anteriormente inexistentes, diferentes planos/projetos de financiamento nas universidades requerem crescente capacidade de adaptação e flexibilidade (OLIVEIRA, 2000).

A questão sobre os fatores intrínsecos à infraestrutura que podem afetar o desempenho acadêmico são mutáveis. Segundo Child (1974) apud Faria (2017), as variáveis que afetam o desempenho podem ser quantificáveis, ou não, algumas são intrínsecas à instituição e outras não, e outras sutilmente conectadas, gerando uma ambiguidade.

Existem uma série de insumos que podem contribuir para o processo educacional, como o ambiente para aulas teóricas e práticas, os recursos disponíveis na instituição, os quais podem ser físicos e didáticos (ANDRIOLA, 2009; LOUZANO; ROCHA; MORICONI; OLIVEIRA, 2010; e MOREIRA, 2011). Dentre estes recursos, bibliotecas, livros didáticos e textos são de extrema relevância para o desempenho acadêmico (GOMES, 2005). Entretanto, para que esse desempenho ocorra é primordial que os alunos se sintam estimulados a alcançar os recursos aí disponíveis (SOARES, 2004).

Para Campbell (2007), as instituições de ES devem garantir condições mínimas para a promoção de um ambiente escolar saudável, possibilitando a aprendizagem entre os alunos, e propiciar um ambiente interativo entre eles, ao invés de um ambiente não colaborativo e passivo. Um ambiente escolar saudável deve garantir aos alunos melhores condições de ensino e aprendizagem para estes

alcançarem os melhores desempenhos.

b) Organização didático-pedagógica

Organização didático-pedagógica entende-se como o conjunto de proposições de disciplinas e conteúdo que se articulam em torno de estratégias de um amplo projeto global estruturante de formação vinculado à realidade local (GRACIA et. al, 2016). Para os autores, o ato de ensinar e aprender deve ser um conjunto de atividades articuladas, nas quais os docentes e discentes partilham parcelas de responsabilidade e comprometimento visando à aprendizagem significativa. Para que a aprendizagem seja significativa, é preciso que a teoria esteja vinculada à prática e os conteúdos devem estar interligados de modo que despertem interesse dos alunos em apreender os conhecimentos (GRACIA et. al, 2016).

Vilarinho (2014) resume a concepção de Organização didático-pedagógica como o conjunto de decisões coletivas tomadas no campo educacional, necessárias à realização das atividades escolares, para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem. Dentre as variáveis mais citadas na literatura sobre a organização didático-pedagógica que podem afetar o desempenho acadêmico, estão: o tamanho da turma, o projeto pedagógico e a forma de ingresso.

O tamanho da turma é uma variável didático-pedagógica medida pelo número de alunos atendidos por sala de aula. Mas, existe uma grande dificuldade de mensurar os efeitos do tamanho da turma sobre o desempenho acadêmico (CAMARGO; PORTO JÚNIOR, 2014). Contudo, os resultados dos achados de Herrington et. al (2006) revelam que os alunos têm maior facilidade de interagir e participar em sala de aulas menores. Nesse sentido, quanto menor for o tamanho da turma melhor é o desempenho acadêmico e vice-versa. Semelhantemente, Guney (2009) afirma que as turmas menores favorecem o desempenho discente, uma vez que o acompanhamento dos alunos pelo professor se torna mais fácil. Com isso, o professor tem melhor contato com todos os alunos, e consegue supervisionar o trabalho de cada um, além da facilidade de ministrar aulas práticas em turmas

menores, ao contrário de turmas maiores.

Em relação ao projeto didático, o efeito cognitivo só é alcançado com a existência de recursos didáticos. Estes precisam ser usados pelos professores como material pedagógico e os alunos devem ter acesso (SOARES, 2004). A título de exemplo, para o desempenho discente não adianta a existência de um laboratório de computação fechado, na maioria do tempo, sem que os professores o utilizem em suas aulas. Ou seja, os recursos pedagógicos (artigos, apostilas, livros, softwares, sumários de livros, trabalhos acadêmicos, filmes, atividades, exercícios, ilustrações, CDs, DVDs) exigem a conciliação com as dinâmicas existentes em sala de aula, de modo a melhorar a desempenho discente.

O horário do curso é também outra variável intrínseca à organização didático-pedagógica que pode exercer influência sobre o desempenho escolar. Em geral, os alunos que estudam em horário diurno tendem a alcançar melhor desempenho escolar, comparado aos alunos noturnos. Mas, em uma pesquisa realizada, no Brasil, por Moura, Miranda e Pereira (2015) estes afirmam ter observado maior desempenho discente no curso de contabilidade no período noturno, comparado com os discentes no período diurno. A justificativa recai sobre o fato de os estudantes no período noturno, em geral, já estarem engajados na atuação profissional em contabilidade.

A forma de ingresso no ES no Brasil, de acordo com Ferreira (2015), tem passado por mudanças na forma de seleção (desde 1911, por meio do Decreto nº 8.659, de 5 de abril, em que se institui o Exame de Admissão), sobretudo, nas instituições públicas. A forma de ingresso que vigora até então é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), utilizado para além de um instrumento de seleção para ingresso no ES, serve também como critério de seleção para os estudantes concorrerem a cotas, bolsas de estudo, entre outros.

Inúmeros estudos recorrentes entre os críticos da adoção de políticas de cotas no ES emergem, desde a década de 2000. Para os críticos, o ingresso de estudantes no ES por intermédio de cotas selecionaria alunos não preparados para

a universidade, desconsiderando o seu processo de seleção meritocrático (GORGE, 2021). O que poderia acarretar consequências graves na qualidade de ensino das instituições. Considerando que os alunos ingressantes por cotas reproduziram os piores coeficientes de rendimento e teriam amplas dificuldades de se manterem nas escolas ou terminarem os cursos no tempo previsto (WAINER e MELGUIZO, 2018; MAGGIE e FRY, 2004). Isso representa um dos mitos que cercam as políticas de cotas desde a sua criação, em 2002 (PINHEIRO et. al, 2021). Tais mitos afirmam que as políticas de cotas são políticas ineficientes, irracionais, criadas por apelo emotivo, não racionalmente. Paralelamente a isso, fragilizaram a qualidade de ensino ministrada em vez de maximizá-la. Como afirma Ferraz (2019) apud Pinheiro et. al (2021, p. 2) “[...] ao incluir nas universidades estudantes pautados por aspectos que não sejam suas qualificações intelectuais, causamos dano ao indivíduo (que fracassará caso as disciplinas mantenham a exigência) e à própria instituição, que decairá inevitavelmente”.

Contrariamente ao que dizem os críticos das cotas, inúmeras pesquisas vão à contramão destes. Destaca-se, aqui, a pesquisa de Cunha (2006), que ao investigar o desempenho de estudantes cotistas da universidade de Brasília, do curso de medicina, o autor concluiu que os beneficiários das cotas obtiveram notas superiores comparado aos não cotistas. Garcia e Jesus (2015) realizaram outro estudo também na Universidade de Brasília, entre 2004 e 2014, e constataram a mesma tendência. Em outros estudos mais amplos, realizados por Valente e Berry (2017) e Wainer e Melguizo (2018), os quais analisaram o desempenho de todos os cursos das universidades Federais no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), nos anos 2009 – 2012 e 2012 – 2014, respectivamente. Os dois estudos demonstraram não haver diferenças práticas entre os estudantes cotistas e os de ampla concorrência. Ressalta-se ainda que foi possível observar menor índice de evasão dos cotistas em relação aos não cotistas, na Universidade de Brasília, na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Espírito Santo (VELLOSO, 2009; ARIGONI, 2018; LEAL da SILVA, 2015).

Pinheiro, Pereira e Xavier (2021) concluem em seu estudo, com base na análise de doze instituições estaduais, que as cotas não afetaram o grau de

desempenho das universidades, dado que os estudantes afetados pelas políticas de cotas obtiveram rendimentos similares aos não cotistas, inclusive, superando-os nas taxas de graduados e nas menores taxas de evasão.

A título de exemplo, a tabela seguinte apresenta o desempenho, evasão e diplomação em Odontologia da Universidade Estadual de Londrina.

Tabela 1 - Desempenho, evasão e diplomação em Odontologia na Universidade Estadual de Londrina.

Curso	Coeficiente de rendimento entre 2005 – 2010			Evasão (%) entre 2005 – 2012			Diplomação (%) entre 2005 – 2012		
	Cotistas da rede pública	Cotistas negros	Sem cotas	Cotistas da rede pública	Cotistas negros	Sem cotas	Cotistas da rede pública	Cotistas negros	Sem cotas
Odontologia	7.3	7	7.4	2	0	14	84	57	81

Fonte: Adaptado de Pinheiro, Pereira e Xavier (2021).

De acordo com a tabela n. 1, é possível observar que os estudantes cotistas tiveram quase o mesmo coeficiente de rendimento ao longo de cinco anos, comparado aos não cotistas. Em relação à evasão, os estudantes cotistas apresentaram a taxa mais elevada de aproximadamente 7 vezes superior à taxa de evasão dos não cotistas (2% e 14%, respectivamente). O grau de diplomação também é maior para os estudantes cotistas, comparado aos não cotistas.

3.1.3 Corpo docente

O corpo docente é visto como o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, faz a diferença no aprendizado estudantil, ancorado na crença de que o sucesso escolar é possível (MIRANDA; CASA NOVA e CORNACHIONE, 2013). Inúmeras são as pesquisas que se dedicaram ao estudo de variáveis intrínsecas ao corpo docente e sua relação sobre o desempenho acadêmico Baird, Narayanan (2010); Guney (2009); Miranda (2011); Cornachione, (2013). Os autores constataram que o nível de formação acadêmica docente e o regime de trabalho

exercem forte influência sobre o desempenho acadêmico. A titulação do docente (mestre, doutor, especialista), bem como o regime de trabalho docente (dedicação exclusiva), publicações relevantes, e as estratégias ou métodos de ensino utilizados são significativos para o desempenho acadêmico. Assim, quanto maior o nível de qualificação do docente, maior é o desempenho discente.

Miranda (2011) afirma que: a) formação acadêmica (titulação, regime de trabalho); e b) formação pedagógica e profissional (vínculo que o professor cria com as práticas do seu campo de estudo dentro e fora de sala de aula) são características fundamentais para qualificação docente e conseqüentemente no bom desempenho discente.

O quadro, a seguir, apresenta as variáveis intrínsecas ao corpo docente e sua interpretação (positiva/negativa) no desempenho acadêmico.

Quadro 6 - Determinantes relacionados ao corpo docente que podem afetar o desempenho acadêmico.

Variáveis	Interpretação/desempenho
Formação Acadêmica	
Titulação	Positiva
Regime de Trabalho	Positiva
Formação Pedagógica	
Cursos de formação pedagógica	Positiva
Formação Profissional	
Tempo de experiência no mercado profissional	Positiva

Fonte: Adaptado de Miranda et al. (2011).

Miranda (2011) afirma que a variável principal de qualificação acadêmica é o título de doutor. Para o autor, é a partir dessa titulação que o “docente está realmente preparado para a pesquisa e demais atividades relacionadas à investigação” (MIRANDA, 2011, p. 160). Em seu estudo, Miranda observou que,

quanto maior é o número de professores doutores em determinada instituição de ensino, maior o desempenho acadêmico dos alunos.

Quanto às pesquisas acadêmicas, estas contribuem para que o professor se atualize de tempo em tempo em seu campo de estudo, com novas ideias, e tenha uma visão crítica para ensinar melhor, ao invés de apenas repetir os mesmos padrões (FERREIRA, 2015). Para este autor, é por meio de pesquisas acadêmicas que os alunos se enquadram no contexto social e podem, assim, relacionarem a informação acadêmica/teórica com seus usuários, além de instigar o quadro docente à busca de novas ideias, teses e constructos e defendê-los com propriedade.

As pesquisas de Santos, Cunha e Cornachione (2009) e Santos (2012) realizadas no Brasil, visando investigar os determinantes do desempenho de alunos do curso de Ciências Contábeis, constataram uma associação positiva e significativa entre a titulação do docente e a média de desempenho acadêmico geral, ou seja, quanto mais qualificado academicamente o corpo docente, melhor é o desempenho do aluno. Lemos e Miranda (2013), em seu estudo realizado, também no Brasil, visando identificar as variáveis analisadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), mostraram que a qualificação docente (titulação) e o regime de trabalho foram significativos na explicação do desempenho escolar, ou seja, quanto maior a quantidade de Doutores, Mestres e docentes em regime exclusivo, maior é o desempenho dos alunos.

Quanto à formação pedagógica e profissional, Miranda (2011, p. 53) afirma que “o professor profissionalmente qualificado é aquele que possui “um pé” na academia e o outro “na prática”. Para o autor, é relevante a qualificação profissional do professor, no sentido de se fazer uma “ponte” entre a prática e o que é ensinado em sala de aula, pois, com a prática, esse professor tem mais facilidade para dar significado ao que ensina. De modo semelhante, Vasconcelos (2004) e Volpato (2009) entendem que a relação entre a qualificação docente e o desempenho acadêmico pressupõe que certo professor que tenha conhecimento técnico-científico e uma larga experiência profissional em áreas específicas do curso, se torna um docente mais qualificado e atualizado, com uma visão ampla da aplicação da teoria,

na prática ocupacional de seus discentes, e, como consequência, haverá maior desempenho discente.

Quanto ao regime de trabalho, pode ser de dois tipos: i) professores com dedicação exclusiva e ii) regime especial. No primeiro, o docente se dedica exclusivamente às atividades de ensino, pesquisa e extensão, e no segundo, em geral, também desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, porém o docente não se dedica exclusivamente a isso, em alguns casos, podem desenvolver outras atividades fora da universidade (FERREIRA, 2015). Para Miranda (2011) a dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa e extensão pressupõe que esse professor tenha maior condição para se empenhar em pesquisas no campo de sua atuação.

Em resumo, as variáveis intrínsecas ao corpo discente, como o *status* socioeconômico discente, etnia, idade e gênero, dentre outros, bem como os fatores intrínsecos à instituição escolar e ao corpo docente, contribuem para o bom/mau desempenho acadêmico, em maior grau o *status* socioeconômico discente.

A avaliação do desempenho nas Instituições de Ensino Superior (IES) precisa ser vista como instrumento de gerenciamento para qualificar e apontar falhas e pontos positivos sobre as ações realizadas pelas instituições ou governos na procura pela qualidade de ensino-aprendizagem. Interessa destacar que a qualidade de ensino retratada pelo desempenho discente se mostra relevante para a reputação dos sistemas de ensino, afetando diretamente tanto sua imagem, quanto a sua credibilidade (MACEDO, VERDINELLI e STUKER, 2003). As competências discentes no ambiente acadêmico pressupõem um conjunto de critérios preestabelecidos com base no perfil de aluno que o sistema de ensino/instituição planejou formar. Tais critérios formam a base fundamental para o julgamento discente, analisado a partir do seu desempenho acadêmico (MUNHOZ, 2004).

O desempenho discente pode dar-se pelas notas (valor numérico) atribuídas nas provas ou trabalhos escolares, visando classificar os indivíduos aptos a transitar/prosseguir no curso. Essa forma de avaliação é inflexível, imparcial e

objetiva. Contudo, reconhece-se que esse tipo de avaliação de desempenho não seja a variável ideal para tomar como proxy, visto que sinaliza apenas o resultado e não o processo de ensino e aprendizagem na totalidade. Já que, existem inúmeras situações e artifícios que os discentes podem se apropriar para maximizar as suas notas. A nota final nem sempre reflete o desempenho concreto do discente em determinada matéria, nem as condições nas quais ele estuda.

A outra forma de avaliação tem como foco a aprendizagem discente, ou seja, avalia até que ponto os objetivos educacionais foram alcançados. Nesse caso, a avaliação é realizada por alternativas que proporcionam uma análise mais aprofundada de todo o processo de ensino e aprendizagem, não se limitando apenas para verificação de resultados, mas abranger outros aspectos facilitadores e dificultadores relevantes do processo de ensino e aprendizagem (KURCGANT, CIAMPONE e FELLI, 2001; LUCKESI, 2002). Como afirma Mendonça et al., (2000), o conhecimento dos aspectos facilitadores e dificultadores de ensino são de extrema importância para apreensão da realidade escolar, de fato, e repensar o desenho de políticas públicas voltadas para reverter ou não determinado contexto.

O desempenho pode ser conceituado sob quatro perspectivas: i) faz referência às ações realizadas por um agente (a realização da ação define o desempenho, o êxito dos mesmos é indiferente), por exemplo, uma campanha de vacinação, um tratamento médico, nesse caso, o desempenho seria um ato intencional governamental; ii) referir-se a um julgamento de valor, nesse caso o desempenho conceitua-se, baixo ou alto, o mesmo incide sobre a qualidade das ações, e não tanto sobre a qualidade das realizações (o desempenho é igual à competência ou capacidade); iii) quando o desempenho referir-se à qualidade dos resultados e não tanto sobre a qualidade das ações (o desempenho é igual a resultados); e iv) quando a concepção de desempenho se refere tanto à qualidade das ações quanto dos resultados (VAN THIEL e LEEUW, 2002).

Neste estudo, o entendimento de desempenho escolar será aquele pautado na iv). perspectiva, tendo como foco a qualidade das ações e das realizações discentes. Analisa-se até que ponto os objetivos educacionais foram alcançados.

Nesse caso, a avaliação de desempenho deve abranger os aspectos facilitadores e limitadores de todo o processo de ensino e aprendizagem possibilitando uma análise profunda de todo o processo de ensino e não se limitando à verificação das realizações (notas).

A falta de correspondência entre as necessidades, os interesses e os valores dos alunos, bem como as expectativas de concretização de determinado curso com as categorias de respostas disponibilizadas pela instituição, numa perspectiva de desenvolvimento de carreira, acabam por afetar no baixo desempenho acadêmico. Os estudantes do 1º ano têm sido alvo de grande interesse pelos pesquisadores, na medida em que estes podem ser considerados como grupo de risco (TAVARES, 2008; SOARES et al, 2009).

O desempenho como transição nesse nível é extremamente desafiadora, visa em um amplo conjunto de adaptações alargadas, complexas e que abrangem várias áreas de desenvolvimento (pessoal, social, vocacional, relacional), as expectativas carregadas por estes alunos que decorrem do percurso desenvolvimental que os levaram até ao es, assumem maior importância. tais expectativas relacionam-se em aspirações passadas e atuais, com investimentos e projetos acadêmicos e profissionais, incentivando os alunos para a aprendizagem e realização acadêmica (ALMEIDA et al, 20026; ALMEIDA, 2007).

A transição em si acarreta para os novos estudantes, dificuldades quotidianas diante do novo contexto experimentado, como a procura de um lugar para morar, locomoção e alimentação. O estudante se vê forçado a estabelecer novas relações sociais nesse novo contexto e estabelecer conexões com grupos de suporte afetivo e social. Ademais, se o estudante precisa, desde o início, encontrar vias de financiamento para se manter na instituição escolar, acaba afetando ainda mais nas dificuldades de sua formação. Com efeito, afetando diretamente o desempenho acadêmico (ALMEIDA, 2007).

Em geral, os alunos com altas aspirações apresentam maior probabilidade de obterem melhor desempenho/ou se graduarem, comparados com aqueles com

baixas expectativas, entre 56,5% versus 40,3%, respectivamente, e uma probabilidade de desistência por insucesso entre 7.1% e 25%, respectivamente (ALMEIDA, 2007; ALMEIDA et al., 2006; SOARES, 2003).

O desempenho acadêmico deve ser utilizado como uma “ferramenta de gestão das IES, de modo a auxiliar nos processos avaliativos do curso, a nível dos critérios definidos, como financiamento público, indicadores de eficiência pedagógica e de diferenciação por desempenho” (VIEIRA, 2009, p. 4). Quando se avalia o desempenho está a se propor mudanças, melhorias, valorizar as melhores práticas, e trocar experiências (DOOREN et al., 2010).

Em suma, o bom desempenho acadêmico seria idealmente atingido se não estivessem imbricados diretamente nas condições socioeconômicas discentes. Essa pré-condição configura a eficácia máxima da escola enquanto bem social equitativo, uma vez que conseguiria dar a cada grupo, e a cada um, o necessário, de modo a que a diferenciação de resultados só pudesse ser imputável ao mérito individual. Dito de outro jeito, a condição social não poderia sancionar as ambições individuais.

Os tópicos que se seguem, fazem referência à igualdade, equidade e às ações afirmativas em nível do ensino, com foco em práticas que atentam para atenuar as desigualdades existentes nas escolas, pautando-se na pluralidade do ambiente escolar, em busca de igualdade de oportunidades de ensino de cada um, em contexto de diferenças.

4 IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO

O reconhecimento das assimetrias sociais e a garantia de inclusão de fato permitiram o surgimento de fundamentos sobre os direitos humanos. Nos sistemas de ensino, as políticas públicas que emergem para superar parte das injustiças de acesso à educação seriam um imperativo ético (BEZERRA e GURGEL, 2012).

O reconhecimento das diversidades e o respeito pelas diferenças existentes nas instituições escolares significa considerar todos os atributos e experiências que contribuem para identificar cada pessoa como única, reconhecendo e respeitando as características particulares de cada um, incluindo as dificuldades de aprendizagem, extrato social, deficiência física, psíquica, e a vulnerabilidade de minorias e grupos menos favorecidos (BERGERON, 2008; QUIROGA, 2010).

A desconstrução do discurso e práticas que perpetuam as desigualdades educacionais não se esbarram apenas com a garantia do acesso a todos os alunos à escola. Ou seja, as escolas inclusivas não se limitam apenas à garantia do acesso, pelo contrário, configuram-se como instituições que aceitam e respeitam as diversidades existentes na sociedade, instituições que na mesma circunstância que ensinam na diferença, também aprendem com ela (ANTÓNIO et al., 2021).

Nas sociedades em desenvolvimento, a garantia de uma educação inclusiva emerge como meio de promoção da cidadania, tolerância, paz, do respeito pelos direitos humanos. A educação é peça fundamental para promoção da cidadania, formadora de consciência, estimuladora da participação das pessoas nos espaços antes inacessíveis, bem como geradora de crescimento econômico, favorecendo a criação de uma força de trabalho dinâmica e produtiva, com um papel ativo no desenvolvimento das suas comunidades e países (CURY, 2002; MONTEIRO, 2003). É por meio da educação que se formam indivíduos conscientes de seus deveres e direitos, capazes de se assumirem como agentes transformadores de uma ordem social desigual.

A garantia de direitos humanos fundamentais se remete à garantia do direito à educação, dado que é por intermédio dela que se transmitem conhecimentos, saberes, hábitos de comportamento da vida, de padrões culturais e de diferentes atitudes e comportamentos em face ao mundo, fazendo emergir uma consciência cívica e humanística, de modo a organizar o desenvolvimento individual e social (SILVA, 2014).

Monteiro (2003) afirma que o direito à educação deve ser garantido a todos aqueles que desejam frequentar o ensino, sem discriminação.

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

Assim, como se dá em vários países do mundo, Angola se respalda de documentos e convênios resultantes de debates internacionais para o reconhecimento da garantia da educação como um direito básico fundamental, tal como expresso na Declaração de Salamanca, em 1994 (ANTÓNIO et al., 2021). Além disso, a ONU havia declarado o dever dos Estados pela garantia do acesso à educação a todas as crianças em idade escolar. Segundo o art. 26, da Declaração Universal Dos Direitos Humanos é explícito a respeito, afirmando:

Todo ser humano tem direito à instrução, será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos (ONU, 1948).

Os organismos internacionais vêm reforçando os compromissos da Declaração dos Direitos Humanos por meio de vários encontros. Na cidade de Nova Iorque, em 1989, nos Estados Unidos, a ONU lançou a convenção internacional sobre os direitos da criança. Segundo o art. 28 desta convenção, os Estados devem assegurar o direito à educação, garantindo a igualdade de oportunidades dos diferentes grupos (ONU, 1989). A partir disso, os países membros deveriam efetivar

tal compromisso na base da garantia do ensino primário gratuito e obrigatório para todos os que desejam frequentá-lo, e que para isso tomem medidas adequadas, como, a gratuidade, obrigatoriedade, auxílio financeiro, caso necessário, tornar o ensino superior acessível para todos, e tomar medidas concretas encorajando o acesso e a permanência escolar, reduzindo as taxas de abandono (ANTÓNIO et al., 2021).

Com o passar dos anos, seguindo a narrativa para consolidação do direito à educação, a ONU implementou outro tratado para a educação, a “Declaração sobre a educação para Todos” de 1990, em Jomtien - Tailândia, e em 2000, A “Declaração sobre a educação para Todos”, em Dakar – Gana. Estas visavam à satisfação das necessidades básicas de ensino e aprendizagem para todos, desde as crianças, jovens e adultos. No seu art. 3º, fazia menção sobre um ensino equitativo, com ênfase às necessidades de pessoas com deficiência (UNESCO, 2000).

Mediante o reconhecimento inalienável da educação como direito, esta passou a ser considerada como uma necessidade básica intrínseca e indispensável à vida e, por ser tão importante, passou a exigir o princípio da gratuidade. Em contrapartida, observa-se uma preocupação teórico-discursiva internacional que devia respaldar por uma política educativa voltada para inclusão, mas o que se observa são ferramentas instrumentos legais respaldados em cada país que interpretam os convênios mundiais segundo interesses políticos nacionais e ideologias (WERNING et al., 2016). A partir disso, a educação inclusiva ganha formato diferente em cada país, derivado de vários fatores, como os de cunho político, histórico cultural, econômico e social, ideológicos, etc.

Vários são os documentos de cunho internacional assinados por inúmeros países, que reconhecem e garantem o acesso à educação como um direito para todos, sobretudo para aqueles que se encontram em desvantagem ou pertencentes a grupos menos favorecidos (CURRY, 2002). A seguir, faz-se menção sobre os tratados internacionais que se deram, no final do século XX e início do século XXI, visando responder às exigências educacionais e garantir a “Educação para Todos”,

em nível mundial, consignadas ao acesso, à universalização e à qualidade do ensino, com ênfase na educação básica.

Quadro 7 - Retrospectiva dos tratados internacionais para a “Educação Para Todos”.

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

Fonte: Adaptado pelo autor (2022) a partir de Annan (2000).

Como já salientado, vários são os documentos internacionais assinados por inúmeros países, garantindo a educação como um direito de todas as pessoas, especialmente para os mais vulneráveis (CURY, 2002). Nesse sentido, para garantir a igualdade de oportunidades, os poderes públicos em quase todo mundo centraram-se em garantir, inicialmente, a gratuidade do ensino público e, posteriormente, a sua obrigatoriedade, até ao ensino de base (6º classes), com a preocupação inicial de garantir o acesso de todos à instrução (SEABRA, 2008).

Os fundamentos da garantia da gratuidade e obrigatoriedade escolar emergem em um período histórico próprio/preciso, baseado em novas concepções de justiça, que funda e organiza as sociedades contemporâneas. Como salienta Fitoussi e Rosanvallon (1997), o princípio da garantia escolar para todos de forma gratuita e obrigatória é um movimento que permite à sociedade se libertar, ainda que parcialmente, de sua história e/ou passado com vista a enfrentar melhor seu futuro, garantindo-lhes um leque de oportunidades em sua volta, restringidas do seu passado em demasia. A garantia do direito à educação para todos, como igualdade de oportunidades instaura um combate contra o determinismo linear do futuro pelo passado.

Segundo Haecht (2001, p. 13), em 1792, Condorcet, um dos mais acérrimos promotores da estatização escolar, defendia que a escola deveria permitir a “qualquer criança, em função das suas próprias capacidades chegar à melhor situação social possível, onde os critérios de seleção e de orientação fossem intrínsecos à personalidade do aluno e não sofresse o efeito da origem social”. Ou seja, os cidadãos deveriam ter os mesmos direitos e beneficiar do mesmo tratamento.

Frente à preocupação de inclusão escolar e a garantia do direito à educação de grupos menos favorecidos, dado que uma parcela destes sequer conseguem ter acesso e concluir o ensino primário, desistem ou abandonam, devido aos ambientes escolares excessivamente exigentes, excludentes e pouco atrativos que refletem na falta de políticas educacionais, garantindo apoio a acessibilidade de materiais,

espaços, currículos e atitudes, é fundamental que existam ações que, de fato, subsidiem os estudantes, determinando que as barreiras sociais, econômicas e culturais não sejam preditoras para o acesso ao ensino, e que qualquer estudante tenha à sua disposição suporte nos mais variados domínios educacionais que lhes configurem como auxílio para o acesso, permanência e sucesso escolar no tempo estabelecido (SANTOS, 2021; PACHECO e COSTA, 2005).

4.1 Equidade de Acesso no Ensino

O princípio de igualdade de oportunidades se fundamenta na garantia do acesso de todos à escola e a garantia de tratamento igualitário, ou seja, tudo igual para todos (SEABRA, 2008), mas, a ideia de dar “tudo igual a todos”, tem efeito perverso, o de potencializar ainda mais as desigualdades. Assim, os governos adotam uma nova concepção que consiste num deslocamento da lógica de “igualdade” para uma lógica de “equidade”. O que prevê a distribuição diferenciada de recursos em função das necessidades também diferenciadas, como referido por Seabra (2008, p. 9), “se, quando acedem à escola, os próprios alunos são portadores de diferentes condições de apreenderem, o que a escola lhes proporciona torna-se necessário dar mais aos que estão, à partida menos munidos para responder às exigências escolares, de modo a igualar as condições de obtenção de resultados e estes serem dependentes exclusivamente do mérito de cada um”.

Para uma concepção de equidade de acesso o termo "equity" tem uma longa história e uma ampla variedade de significados. Em geral, o termo é comumente associado com "igualdade", embora existam diferenças importantes entre os dois conceitos (LE GRAND 1991; MCCOWAN, 2016). O termo equidade tem uma conotação próxima ao de justiça, entretanto, refere-se à distribuição justa de um determinado bem, não necessariamente igual para todos. Na mesma linha de raciocínio, Nogueira (2004) afirma que, em geral, o conceito de equidade tem sido usado como sinônimo de igualdade/justiça, e estes são amplamente correlacionados, mas não têm o mesmo significado. A equidade é uma ferramenta para alcançar a igualdade entre sujeitos diferentes, ou seja, trata os desiguais diferentemente, de modo a torná-los iguais. Já, a igualdade como justiça faz

referência aos direitos fundamentais que regem as sociedades, como à garantia de liberdade, à distribuição da riqueza, dos bens materiais e imateriais socialmente produzidos, “igualdade como justiça formal” (NOGUEIRA, 2004).

Equidade não significa tratamento igual para todos, pois, a título de exemplo, seria claramente injusto fazer com que alunos com deficiência visual se submeter ao mesmo vestibular que aqueles com visão. Ademais, mesmo que a equidade seja plenamente garantida, é menos provável que coincida com igualdade de resultado em todos os casos, dado que existem nas concepções de justiça razões justificáveis, como o esforço, habilidade e capacidade que podem ocasionar resultados diferentes (MCCOWAN, 2016). A equidade seria, contudo, a igualdade de oportunidades em que os resultados escolares como (in)sucesso deveriam estar unicamente atrelados ao mérito e não às condições socioeconômicas individuais.

O conceito de equidade surge na antiga Grécia, presente nas discussões filosóficas e na história do pensamento jurídico ocidental (PERREIRA, 2015). Um dos primeiros pensadores que tratou da relevância da concepção de equidade foi Aristóteles, que a conceitua como:

[...] a qualidade que nos permite dizer que uma pessoa está predisposta a fazer, por sua própria escolha, aquilo que é justo, e, quando se trata de repartir algo entre si mesma e a outra pessoa, ou entre duas pessoas, está disposta a não dar demais a si mesma e nem muito pouco à outra. Mas sim, dar a cada pessoa o que é proporcionalmente igual, agindo de maneira idêntica em relação às duas. A justiça, por outro lado, está relacionada idênticamente com o injusto, o excesso e a falta, contrário à proporcionalidade, do útil ou do nocivo. Conforme referido por Aristóteles (1979, p.101) [...] No ato injusto, ter muito pouco é ser tratado injustamente, e ter demais é agir injustamente (ARISTÓTELES, 1979, p. 101).

Para Aristóteles, equidade e justiça são a mesma coisa, embora a primeira seja melhor. Aristóteles salienta que a justiça trata todos os sujeitos de modo semelhante, não prevendo as particularidades de cada um, e com isso pode acarretar injustiças. Cabe, nestes casos, a eliminação do erro no qual a justiça é omissa, dada a sua generalidade, contribuindo para que os direitos sejam garantidos a todos independentemente da universalidade da Lei. Assim, o termo equidade

surge no sentido de minimizar os erros omissos da justiça legal, dadas as particularidades dos diferentes sujeitos/contextos. Como afirma Aristóteles (1979), é primordial o reconhecimento das desigualdades na *polis*, e o tratamento desigual para os diferentes, buscando igualdade entre os sujeitos, caso contrário, seria somente aplicação da lei generalizada tratando igualmente os desiguais.

As políticas públicas que visam à equidade nos sistemas de ensino surgiram no final da primeira metade do século passado, nos Estados Unidos (SIMIELLI, 2015). Na Europa, ocorriam sinais de sua implementação. À época, a igualdade de oportunidades escolares se tornou amplamente enraizada nas legislações nacionais e nos instrumentos internacionais de promoção de direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Estabelece-se assim, um compromisso vinculativo dos governos em trabalhar para a realização do direito à educação “progressivamente e com base na política de igualdade de oportunidades” (NAÇÕES UNIDAS, 1989, p. 28). O alargamento da escolaridade obrigatória e gratuita permite em parte que essa igualdade seja efetivada (BOLÍVAR, 2005). Mas, segundo o Banco Mundial (2005), ainda persistem déficits significativos em quase todo o mundo, sobretudo, nos países em desenvolvimento.

A equidade em educação configura-se como importante conceito para formulação e implementação de políticas públicas, devido às dificuldades de acesso e permanência na escola, atreladas às características intrínsecas dos estudantes, relacionadas ao *status* socioeconômico, gênero, orientação sexual, raça, etnia, entre outras, o que vem constituindo um ciclo de exclusão social em todos os setores, inclusive nos sistemas de ensino.

A equidade no âmbito educacional não tem uma única definição. Segundo Veleda, Rivas e Mezzada (2011), equidade significa dar mais a quem tem menos, com um tratamento diferenciado e esforços focalizados. Visa ordenar as diferenças e ações em torno de uma igualdade estruturante definida como horizonte. Um sistema de ensino equitativo seria aquele no qual o desempenho escolar não depende do *status* socioeconômico discente, ou seja, o estudante consegue

desenvolver suas habilidades e competências acadêmicas sem considerar o seu contexto econômico (LOPES, 2005).

Para garantir a equidade, é necessário “aplainar o terreno”, isto é, durante a fase de formação do indivíduo, as diferenças que geram desvantagens de competições futuras, como o *status* socioeconômico dos pais, sexo, cor, origens geográficas, entre outros, devem ser amenizadas (ROEMER, 2000). Assim, mediante uma inclusão preestabelecida, em certo momento, a sociedade deixa de se preocupar em compensar as desigualdades, dado que os indivíduos estariam em mesmo pé de igualdade, e competiriam apenas por posições, beneficiando-se somente dos próprios esforços.

Neste estudo, entende-se que, equidade nos subsistemas de ensino superior seria uma forma de articular recursos e processos em espaços universitários justos e inclusivos, para incorporar nas instituições de ensino uma diversidade social, racial, cultural e sexual discente semelhante à população existente nas sociedades, em mesmo pé de igualdade.

Segundo McCowan (2004), existem dois critérios básicos para o acesso equitativo nos sistemas de ensino. Dentre estes: i) deve existir vagas de acesso suficiente para todos aqueles que desejam frequentar o ensino; ii) os indivíduos devem ter uma oportunidade escolar justa para obter um lugar na instituição escolar de sua escolha. Para o autor, muitas iniciativas para expansão do ensino são baseadas no primeiro critério, visando aumentar o número total de vagas e, conseqüentemente, o número de alunos matriculados.

Entretanto, por mais que isso seja necessário e desejável, não é o ideal, já que certos indivíduos ou grupos podem ser sistematicamente agrupados em instituições de ensino de baixa qualidade. Segundo ele, um sistema de ensino equitativo não se respalda apenas pela garantia de vagas suficientes, mas também por um sistema de entrada que não discrimina por motivos injustos. Contudo, isso não implica que as universidades deixem de aplicar critérios de seleção. Em um sistema com vagas suficientes para todos, é necessária uma seleção mínima

visando determinar se os candidatos carregam bagagem escolar suficiente para frequentar o ensino superior. Por outro lado, em uma situação na qual existem mais pessoas com a intenção de ingressar no ensino superior do que o número de vagas (na maioria dos países, se não em todos) uma seleção mais criteriosa deve existir (MCCOWAN, 2004).

É fundamental o reconhecimento de qualidades como "mérito, capacidade, esforços, perseverança e devoção", separado dos fatores individuais, como raça, gênero, idioma ou religião, ou distinções econômicas, culturais ou sociais, ou deficiência. Entretanto, evitar proibições formais de grupos minoritários não é suficiente, pois existem outras várias formas pelas quais esses grupos podem vir a ser excluídos. Procedimentos de admissão meritocráticos sem discriminação formal são normas, desde 1960, o que faz com que vários grupos continuam sub-representados (FULTOON, 1992), dado que o desempenho nos exames de admissão depende não só de capacidade e esforço individual, mas também de habilidade e experiências acadêmicas anteriores. Assim, um sistema de entrada equitativa faria certos ajustes minimizando as desvantagens de grupos sub-representados, em determinados casos levando-os à discriminação positiva. Contudo, tais ajustes não devem colocar em xeque a integridade acadêmica da universidade, os requisitos mínimos de entradas devem ser mantidos/ponderados a depender do caso (MACCOWAN, 2016).

Porém, a igualdade não pode ser genérica, sem especificar em que ela se baseia (acesso, currículo e resultados). "Fingir um tipo de igualdade pode significar aceitar outras desigualdades" (BOLÍVAR, 2005, p. 5).

No presente estudo, considera-se que as instituições de ensino devem reconhecer as diferenças existentes entre os grupos heterogêneos para adotar estratégias e políticas para redução das desigualdades e alcançar uma inclusão efetiva dos indivíduos, sobretudo, os grupos pertencentes às minorias, reconhecendo a partida de que todos são iguais, mas legitimando as diferenças existentes. Assim, se faz necessário refletir em uma justiça distributiva que reconhece a existência de diferenças, de modo a compensar tudo o que escapa à

responsabilidade individual, visando a que os estudantes concluam seus cursos no tempo estipulado, sem que os fatores intrínsecos a eles sejam determinantes para o bom desempenho acadêmico.

A partir desse contexto, é possível afirmar que a ação afirmativa se torna instrumento fundamental para a reparação das desigualdades em prol da justiça distributiva.

4.2 Ação Afirmativa

A noção de ação afirmativa data de 1960, nos Estados Unidos da América. Viviam-se, na época, momentos de grandes reivindicações democráticas, expressas principalmente pelos movimentos que lutavam por direitos civis, cujo objetivo central era a luta pela extensão da garantia da igualdade de oportunidades para todos. Devido a isso, as leis segregacionistas vigentes no país foram contestadas e abolidas. O movimento negro surge como protagonista, apoiado por liberais e progressistas, em busca da garantia dos direitos e liberdades fundamentais (GOMES, 2005; SANTOS, 2012). É nesse contexto que as ações afirmativas ganham espaço, exigindo que o Estado, além de garantir os direitos e liberdades fundamentais individuais, viesse assumir também a melhoria das condições das populações menos favorecidas (MOEHLECKE, 2002).

Assim, a ação afirmativa foi se expandindo em outros países como, da Europa Ocidental, Malásia, Índia, Austrália, Nigéria, Canadá, África do Sul, Cuba, Argentina, entre outros países. Mas a ação afirmativa assume diferentes denominações, como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista, programas públicos ou privados, leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. O seu público-alvo também variou de acordo com cada realidade, mas abrangendo, em geral, grupos de minorias étnicas, raciais e mulheres (ZEGARRA, 2005). A ação afirmativa contempla nos vários países as áreas de mercado de trabalho, os sistemas educacionais, especialmente o ES; representações políticas. Além disso, as ações afirmativas envolvem práticas que assumem desenhos diferentes para cada contexto. O mais relevante é a política

de cotas, que consiste na inclusão de determinado número ou percentual de sujeitos/indivíduos em determinada área específica por grupos definidos, ocorrendo proporcionalmente ou não, e de forma flexível (MOEHLECKE, 2002).

Segundo Barbara Bergmann (1996, p. 7), a ação afirmativa seria [...] “planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos indivíduos pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos profissional e academicamente”. De modo semelhante, Contins, Sant’Ana (1996, p. 209) definem ação afirmativa como “uma preferência especial em relação aos membros de um grupo definido por raça, cor, religião, língua ou sexo, com o propósito de assegurar acesso ao poder, prestígio, e a riqueza”. Essas definições de ação afirmativa pressupõem a ideia da promoção da emancipação de grupos desfavorecidos na sociedade, conferindo-lhes a seguridade de acesso a determinados bens (MOEHLECKE, 2002). Além disso, a ação afirmativa estaria ligada às sociedades democráticas, que têm a igualdade de oportunidade no mérito individual os seus principais valores.

Nesse sentido, Guimarães (1997, p. 233), afirma que as políticas de cotas surgiriam como “aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres, justificando a desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios apenas para restituir tal igualdade, devendo, por isso, tal ação ter caráter temporário, dentro de um âmbito e escopo restrito” (GUIMARÃES, 1997, p. 233).

A ação afirmativa visa potencializar a realização individual mediante atribuição de auxílio financeiro ou não, e a inserção e participação de grupos menos favorecidos em espaços sociais, antes inacessíveis (SANTOS, 1999). Afirma-se, com base em autores como Veiga e Lopez (2007), que a ação afirmativa no ensino superior se dá como uma ferramenta de atuação de governo ou não em criar ações para as categorias sub-representadas nas universidades a fim de romper as fronteiras preestabelecidas e alcançar o desempenho escolar.

As ações afirmativas se fundamentam a críticas ao ideal de igualdade de direito aos grupos pertencentes às minorias, ou em desvantagem social e que têm

menos chances de inclusão. Assim, em vários casos, as ações afirmativas visam restituir a igualdade de oportunidades entre diferentes grupos sociais, promovendo um tratamento diferenciado para os grupos historicamente marginalizados (JACCOUD e BEGHIN, 2002).

No Brasil, como exemplo de políticas de ação afirmativa, existe a reserva de cotas raciais nas universidades. A referida Lei fez emergir várias discussões antes relegadas ao ostracismo na realidade brasileira. Não somente o racismo, mas também a desigualdade de oportunidades de alunos de diferentes estratos sociais (POLETO; EFROM, 2020). A Lei tem papel preponderante não só em nível de acesso ao ES, mas também a outras esferas da sociedade, desde direitos humanos, econômicas e novas oportunidades de desenvolvimento social dos beneficiados, sem falar da superação e prevenção do ciclo de pobreza e marginalização. A partir disso, a crença na democracia racial brasileira teria se configurado em novos figurinos, uma vez que o tema sobre a inclusão de negros nas universidades passou a ser debatido e aplicado (IZUKA, 2016).

Os governos contam com subsídios e bolsas de estudo como instrumentos de ajuda financeira reembolsável ou não para cobrir despesas de subsistência e mensalidades, dependendo das lacunas de equidade específicas de cada país. Os governos visam a tais subsídios para alcançar estudantes de baixa renda, estudantes de certos grupos étnicos minoritários, estudantes rurais com menor probabilidade de se matricular no ES em comparação com estudantes urbanos, mulheres ou estudantes com incapacidade (SALMI, 2020).

Dependendo das lacunas que apresentam as políticas de equidade em qualquer país, os governos visam conceder bolsas de estudos aos grupos-sub representados para acessar ao ES. Outros países usam subsídios competitivos como incentivo para garantir a participação de instituições de ensino superior em esquemas de equidade implementados pelo governo. No México, por exemplo, o Estado financia atividades que as universidades realizam para aumentar a entrada de estudantes de vários grupos indígenas (Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa) (CHIWAN DIRE e VINCENT 2019). Na Índia, além de isentar os alunos

com deficiência do pagamento de taxas de matrículas, e estes, se não puderem obter assistência financeira, cada universidade recebe uma bolsa única de 1.000.000 de rúpias como incentivo para matricular o número máximo de estudantes com deficiências (JAMEEL, 2011)

As ações afirmativas nas universidades públicas no Brasil são reservadas a estudantes em situação socioeconômica desfavorecida, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. O país tem sido historicamente marcado pela falta de acesso em várias esferas da vida social. Dados referentes à questão racial na educação demonstram essa afirmação, 12,7% de negros, entre 18 e 24 anos, estão no ES, comparado com 26,5% de brancos. Segundo o IBGE (2016), a democratização do ensino melhorou nos últimos dez anos (2005-2015), principalmente na rede pública de ensino, com a maior participação de estratos de renda mais baixos e negros. Mesmo assim, a desigualdade de renda e de acesso educacional continuam significativas (IBGE, 2016). A diversidade nas instituições de ensino não é uma característica isolada, em geral é associada a outra(s) condição(ões) de vulnerabilidade, fenômeno chamado de interseccionalidade, que dificulta ainda mais a inclusão de determinados grupos sociais (POLETTO et al., 2020).

O objetivo maior das políticas de ações afirmativas é a reparação histórica e social, garantindo maior igualdade de acesso e permanência à educação superior. Estas políticas repercutem para além das conquistas individuais e institucionais, dinamizam/desenvolvem as sociedades. De forma geral, as políticas de ação afirmativa tendem a impulsionar a melhoria social com menores desigualdades (BARROS et al., 2015; BEZERRA e GURGEL, 2012; DA SILVA et al., 2014; dos PASSOS, 2015; SILVA, 2016; TREVISOL e NIEROTKA, 2016). Alguns autores questionam a efetividade das políticas afirmativas, pois teriam caráter focal e sintomático (NEVES e LIMA, 2007) sem a necessária reformulação da base educacional que traria ao último grau da educação déficits e dificuldades que os precedem, não abrindo de fato a massificação do acesso para todos aqueles que desejam frequentar o ensino (COHEN et al., 2016; PAIXÃO et al., 2015). Além disso, existem os defensores de que, por ser o ensino superior uma instituição que gera

benefícios privados pessoais, socioeconômicos e culturais substanciais (por exemplo, na forma de melhor saúde, maiores rendas ao longo da vida, menores probabilidades de desemprego), os estudantes (ou suas famílias) deveriam pagar o preço pelo serviço que recebem.

Então, as políticas afirmativas são consideradas política pública, pois buscam reparar e corrigir as consequências de discriminações raciais, de gênero e deficiência, praticadas em períodos anteriores, com o objetivo do ideal de igualdade a todos os cidadãos “[...] abre um caminho possível para as sociedades contemporâneas aprofundarem variados processos de democratização com inclusão social” (SILVÉRIO, 2009, p. 36).

Terminado esse enquadramento teórico, o capítulo a seguir faz referência aos procedimentos metodológicos implementados/usados na pesquisa para responder aos objetivos estabelecidos.

5 ESTRATÉGIA DE COLETA DOS DADOS

Para viabilizar a proposta de investigação e alcançar os objetivos propostos sobre a análise da concepção e da incidência (o alcance e/ou resultados) da política de concessão e atribuição de bolsas de estudos em Angola (INAGBE) no acesso ao ES, com o foco na formação de quadros para o desenvolvimento do país, descrevem-se neste 'item' os resultados e análise da pesquisa de modo a identificar relações quantitativas entre a evolução da massificação da educação superior e a política de bolsas de estudos. Inicialmente, é descrito o escopo da análise, metodologia utilizada, assim como as fontes de dados, para, em seguida, se apresentar a discussão e análise dos resultados de fato. Para alcançar esse objetivo, são necessários a empregabilidade de métodos científicos que, conforme referido por Lakatos e Marconi (2004), são atividades sistemáticas e racionais possibilitando alcançar determinado objetivo, viabilizando o caminho que deverá ser percorrido e auxiliando as decisões do pesquisador.

5.1 Caracterização, Metodologia e Descrição da Análise

A pesquisa é de cunho descritivo. As possíveis relações descritivas resultam da análise de dados e informações obtidas por fontes documentais e bibliográficas.

Ao realizar uma pesquisa de tipo bibliográfica estamos abrangendo todas as pesquisas que se relacionam ao tema em estudo, visando o contacto do pesquisador com todo o material publicado em relação ao tema em estudo (LAKATOS e MARCONI, 2006).

A principal vantagem de pesquisa bibliográfica, segundo Gil (1999, p. 65) “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que se poderia pesquisar diretamente”. Vale ressaltar que este tipo de pesquisa é indispensável quando o estudo é histórico, dado que em determinadas situações não há outras alternativas para se conhecer os fenômenos do passado.

As pesquisas bibliográficas têm a vantagem de garantir uma ampla base teórica sobre o tema pesquisado em relação a pesquisa direta. Este tipo de pesquisa visa além do levantamento amplo bibliográfico sobre o tema, exige do pesquisador habilidades para que se possa chegar a algo novo, através do que já existe na literatura (LAKATOS e MARCONI, 2010). Porém, “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS e MARCONI, 2009, p. 57). Cabe destacar que as fontes bibliográficas, bem como as fontes documentais variam, fornecendo um amplo leque de informações/dados que exigirão procedimentos de manuseio diferenciados.

As principais ferramentas para coletar as informações bibliográficas foram no Periódico Capes, Google Acadêmico, Scielo e Scopus, por meio de palavras chaves “Políticas Afirmativas”, “Inclusão no Ensino”, “Permanência Estudantil”, e “Bolsas de estudo em Angola”. Os textos foram selecionados de acordo com a relevância e a abrangência sobre a temática.

Na pesquisa documental trilhou-se o mesmo caminho da pesquisa bibliográfica, pois como já referido anteriormente, a pesquisa bibliográfica, busca informações mediante materiais já elaborados, enquanto a pesquisa documental recorre a fontes materiais diversificadas, sem tratamento analítico prévio, como tabelas estatísticas, jornais, revistas, leis, relatórios, entre outros (FONSECA, 2002). Considera-se pesquisa documental, por utilizar documentos que receberam ou não tratamentos tais como leis, decretos, manuais, relatórios estatísticos, dentre outros, os quais serão apresentados adiante (GIL,2008).

Na pesquisa documental, foram levados em consideração os documentos referentes à política de atribuição de bolsas de estudo, foram utilizados também informações ou materiais com o intuito de levantar a quantidade de beneficentes de bolsa de estudo, as bolsas disponibilizadas para os alunos, e os critérios de seleção para que esses discentes consigam adquirir esse benefício.

Os documentos consultados abrangem dados extraídos de portais governamentais e ministeriais, desde documentos elaborados pelo Governo de Angola, Ministério do Ensino Superior Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI), documentos extraídos do próprio Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos (INGBE), dados extraídos do portal da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura UnescData. Recorreu-se para essa direção afim de contextualizar a temática de estudo, bem como fontes documentais que explicitam a ampliação e democratização do ensino para formação de quadros e desenvolvimento do país.

Mais, especificamente, foram considerados:

Documentos globais, divulgados por agências internacionais, como a “Declaração para todos de 1990”, a ”Declaração sobre Educação para Todos de 2000”, editais elaborados pelo programa de Bolsas de Estudos (Instituto Nacional de Bolsas de Estudos). Os relatórios referentes ao Plano de Desenvolvimento Nacional, 2013-2017, o Plano de Desenvolvimento Nacional, 2018-2022, o Plano de Formação de Quadros, 2013-2020, o Anuário Estatístico do Ensino Superior, os dados da Unesco, entre outros, foram essenciais para se chegar ao problema central da pesquisa, e também auxiliaram na construção dos dados sobre a abrangência/frequência escolar nos sistemas de ensino, desde o ensino básico até o ensino superior. Ressalta-se ainda que o foco de analisar esses documentos não está, no texto em si, como objetivo final, mas sim, como recorte de apreciação para poder entender de fato a vigência do INAGBE na garantia de ampliação e democratização do ensino.

Segundo Saunders; Lewis; Thornhil (2009), quando existe uma explicação clara sobre as técnicas utilizadas para a coleta dos dados, a validade e a confiabilidade dos métodos de coleta dos dados da pesquisa são mais fáceis avaliar. Para o presente trabalho, a coleta dos dados obedece à pesquisa bibliográfica e documental minuciosa, sobre as ações, programas e emendas constitucionais conduzidas pelo Ministério do Ensino Superior Ciência Tecnologia e Informação (MESCT), pelo Instituto Nacional de Bolsas de Estudos (INAGBE), analisando como

estas respondem às demandas relacionadas aos grupos menos favorecidos, ao nível das ações implementadas para o enfrentamento do (in)sucesso escolar, e os resultados que dela resultam, na formação de quadros e desenvolvimento do país.

A pesquisa é do tipo descritiva, pois visa ampliar o conhecimento a respeito da problemática pesquisada. Não pretendemos esgotar seus pontos específicos, mas sim, levantar indagações e reflexões sobre o tema. conforme aponta Vergara (2007), As pesquisas descritivas têm como objetivo caracterizar determinado fenômeno ou objeto, ou estabelecer relações entre variáveis e conceituar a sua natureza. Este tipo de pesquisa visa uma descrição detalhada do fenômeno pesquisado, uma situação, uma realidade sobre o que está ocorrendo em certo momento, ou seja, este tipo de pesquisa objetivam a descrição de fenômenos de determinada realidade, em especial, quando o pesquisador pretende conhecer, desmistificar determinada realidade, comunidade, indivíduos, ou grupo de indivíduos, identificando suas crenças, cultura e valores (SELLTIZ et al., 1987).

Esse tipo de pesquisa permite descrever e registrar os fatos observados, sem que o investigador interfira neles, buscando descobrir a frequência de ocorrência de determinado fato, suas características, natureza, causas, assim como sua relação com outros fatos (PRODANOV; FREITAS, 2013). Geralmente, este tipo de pesquisas assumem a forma de levantamento por envolverem o uso de técnicas padronizadas de coletas de dados (PRODANOV; FREITAS, 2013; GIL, 2007).

As esquisas de tipo exploratória visa proporcionar maiores informações sobre o objeto pesquisado, auxiliando na descoberta de um novo tipo de enfoque para o tema em estudo (PRODANOV; FREITAS, 2013). Geralmente, torna-se difícil a formulação de hipóteses neste tipo de pesquisas, dado que essas pesquisas são realizadas em áreas nas quais há pouco conhecimento retratado (VERGARA, 2000). Devido ao seu planejamento bastante flexível, vai permitir a apreciação sob diversos ângulos e diversos aspectos sob o objeto pesquisado, e, em geral, envolve levantamento bibliográfico que estimulem a compreensão dos fatos (PRODANOV; FREITAS, 2013; GIL; 2007).

Segundo Vergara (2005), a pesquisa exploratória é aquela em que à medida que, busca por levantamento bibliográfico, compreende também o aproveitamento acadêmico de estudantes contemplados pelas bolsas de estudo, se há mudança no funcionamento da dinâmica acadêmica desses alunos, no que tange à permanência, ao desempenho acadêmico, a ampliação e à democratização, bem como a massificação de formação de quadros para o desenvolvimento do país.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, os dados são apresentados e analisados de acordo com a metodologia proposta para alcançar os objetivos (gerais e específicos).

6.1 Angola: Contexto Geral

Angola foi colonizada pelos portugueses durante cerca de 5 séculos. Esse período foi caracterizado por cinco etapas: i) em 1482, inicia-se o período de colonização portuguesa com a chegada de Diogo Cão, na foz do rio Zaire, onde se estabeleceram os primeiros contatos com o Rei do Congo Nzinga-a-Nkuvo. Daí, passou-se a estabelecer uma relação comercial entre os dois povos por meio de trocas, que incluíam missangas, vinhos, aguardente, tecidos e outros produtos, por ouro e marfim.

Os portugueses procuravam manter relações cordiais com as populações nativas, introduziram o cristianismo e, com o tempo, os portugueses foram captando os povos nativos e a ocupação territorial por intermédio de uma colonização representada, inicialmente, por missionários e comerciantes; ii) a segunda etapa data de 1500 a 1885, marcada por tráfico de escravos, os povos nativos eram mantidos como prisioneiros por meio das guerras do “Kwata-Kwata³”, posteriormente, eram comercializados aos negreiros, transportados para o Brasil onde eram vendidos aos donos de plantações de cana-de-açúcar e outras regiões da América e Europa.

No entanto, cerca de 60% dos escravos morriam por fome, doenças e maus-tratos, durante as viagens transatlânticas que duravam em torno de um semestre. Há época, os angolanos vendiam os seus próprios compatriotas (angolanos vendendo angolanos, sobas vendiam seus súditos e sobrinhos vendidos pelos tios); iii) a terceira etapa inicia em 1885 até 1910, período marcado por guerras militares

³Guerras de Kwata-kwata expressão utilizada para os conflitos de distintas tribos no século XIX, envolvendo as tribos empregadas pelos Europeus para capturar outras tribos, sujeitando-as à escravidão.

entre os colonos e colonizados permitindo a ocupação e o controle português sobre quase a totalidade do território angolano; e a iv) em 1910, inicia-se a quarta etapa caracterizada pela exploração capitalista, introduziu-se uma nova relação de produção, pelo trabalho forçado pelos colonizadores em roças, minas e fábricas (JOSÉ, 2008).

O regime ditatorial Salazarista perdurou desde 1932 a 1968. Este entra em colapso com a Revolução dos Cravos em Portugal, aos 25 de abril de 1974, liderado pelo Movimento das Forças Armadas (MFA), derrubando o regime ditatorial de António Salazar. O movimento visava à democracia e à promoção de transformações sociais e econômicas no país. Desse modo, segundo José (2008), Portugal começa a perder controle sobre suas colônias devido à crise política interna, associada ao surgimento dos movimentos de libertação nacional em Angola.

Assim, originam-se alguns movimentos nacionalistas em Angola: Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA); Frente de Libertação Nacional de Angola (FNLA); União Nacional Para Independência Total de Angola (UNITA), associados a esses o surgimento da Organização da Unidade Africana (OUA), que permitiram a abertura das lutas contra o anticolonialismo militante.

Quadro 8 - Partidos políticos e Espectro político

Nome do Partido	Sigla	Espectro político	Ideologia
Movimento Popular de Libertação de Angola	MPLA	Centro-esquerda	Social-democracia
União Nacional Para Independência Total de Angola	UNITA	Centro	<i>Catch-all party</i>
Frente Nacional de Libertação de Angola	FNLA	Centro-direita	Nacionalismo e democracia-cristã

Fonte: Tribunal Constitucional (2017).

O MPLA é o maior partido político de Angola, fundado em 1956, à época da sua fundação, era um partido de ideologia comunista “Marxismo-Leninismo”, mais tarde, adotou o regime social democrático. Unita foi fundada, em 1966, por dissidentes do FNLA, considerada a segunda maior força partidária de Angola, o

partido não tem uma corrente ideológica dominante, um “*Catch-all party*” (partido que atrai vários indivíduos com diversos pontos de vistas e correntes ideológicas) anteriormente a isso, regia-se pelo Nacionalismo de esquerda. A FNLA foi fundada, em 1954, considerada a Terceira maior força partidária do país, com ideologia Democrática Cristã e Nacionalismo, anteriormente a esta, Social Democrata (TRIBUNAL CONSTITUCIONAL, 2017).

Durante 13 anos de luta contra o colonialismo português de 1961 – 1975, os três movimentos populares foram reconhecidos, FNLA presidido por Holden Roberto, UNITA presidido por Jonas Malheiro Savimbi e o MPLA presidido por Agostinho Neto. Os três movimentos lutaram contra o colonialismo, porém, por mais que lutassem pela mesma causa tinham entre si ideologias e perspectivas governamentais diferentes, o que desencadeou um conflito entre eles, mesmo antes da independência, tendo se intensificado logo após a independência (1975 – 2002).

Mediante essas divergências partidárias, ideológicas entre os três movimentos revolucionários, a transição do poder não aconteceu de maneira pacífica, de colônia para um país independente, o que provocou o adiamento da data prevista de independência de 25 de janeiro de 1975, como afirma Filho (2019, p. 29):

Devido aos conflitos dos movimentos revolucionários não era possível conceder a independência à Angola. Aos 25 de janeiro de 1975, no Quênia, sob a mediação do Presidente Jomo Kenyatta, os três Movimentos de Libertação de Angola organizaram uma plataforma de entendimento na Cimeira de Mombaça. Em seguida, os mais altos dirigentes da FNLA, do MPLA e da UNITA, foram para Portugal negociar a independência do país, e a 13 de janeiro de 1975 assinaram com o Governo português o “Acordo de Alvor” que previa um Governo de Transição, a formação de um exército único e a convocação de eleições gerais antes da independência de Angola, marcada para 11 de novembro de 1975.

Todavia, antes da data prevista para a proclamação da independência, intensificam-se os conflitos entre os movimentos Nacionalistas para independência, de tal modo que, aos 22 de agosto de 1975, não se criaram as condições que

viabilizassem a transferência plena da soberania aos povos angolanos, os portugueses suspendem o Acordo de Alvor⁴ na esperança de melhoria da situação vigente.

Entretanto, não houve conciliação entre os partidos, a proclamação da independência teve lugar em meio ao conflito dos movimentos, como afirma José (2008, p. 43).

Na véspera do dia da independência, pouco depois das 12 horas, em cerimónia que decorreu no Salão Nobre do então Governo Provincial de Angola, perante os jornalistas aí presentes e sem nenhum cidadão angolano, o último representante da soberania portuguesa em Angola, o Alto Comissário Almirante Leonel Cardoso, disse: “em nome do Presidente da República Portuguesa, proclamou solenemente – com efeito, a partir das 0 horas do dia 11 de novembro de 1975 – a independência de Angola e a sua plena soberania, radicada no povo angolano, a quem pertence decidir as formas do seu exercício”. E prosseguiu dizendo que Portugal entregava Angola aos angolanos, depois de quase 500 anos da sua presença.

Assim, os Movimentos Nacionais para independência proclamaram a conquista da independência em regiões diferentes do país, mediante a ocupação territorial partidária de cada um. O MPLA declarou independência em Luanda (capital) e a UNITA e FNLA declararam no interior do país (JOSÉ, 2008). Logo a seguir à conquista da independência, o MPLA adota um regime político monopartidário, professava o marxismo-leninismo, de modo que os demais partidos não tinham existência legal no país, fazendo emergir um conflito armado entre o MPLA contra a FNLA e a UNITA contra o MPLA, que perdurou por mais de 27 anos (1979 – 2002).

A Guerra prosseguiu, mais tarde FNLA retira-se do conflito armado, mas, a UNITA conseguiu firmar-se e continua a luta armada com o partido no poder MPLA.

⁴O Acordo de Alvor, assinado entre o governo português e os movimentos de libertação de Angola, Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) E União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), em Janeiro de 1975, no Algarve. Para a negociação do processo e a data de libertação nacional e estabeleceu os parâmetros para a partilha do poder entre os três movimentos após a obtenção da independência de Angola.

Em 1991, a UNITA força o MPLA a uma trégua, assinando acordos de paz com mediação do Governo português. Aos 29 e 30 de setembro de 1992, o Estado abre-se para as eleições multipartidárias. Mas, as eleições não se traduziram em paz efetiva, visto que a UNITA reivindicou as eleições gerais, alegando a existência de fraudes no processo. Retoma o conflito armado por mais 2 anos e o cessar-fogo, em outubro de 1994, por intermédio de Alioune Blondin Bey (dirigente das Nações Unidas). O que permitiu o acordo de paz de Lussaka tendo originado o Governo de Unidade e Reconciliação Nacional (GURN) (JOSÉ, 2008).

Em dezembro de 1998, o país entra de novo num conflito armado e, no dia 22 de fevereiro de 2002, Jonas Savimbi, líder da UNITA, é morto em combate na província do Moxico. Devido a isso, aos 4 de abril do mesmo ano, assinam-se os acordos de paz definitiva mediante uma agenda de Reconciliação Nacional entre os povos. Aos 5 de setembro de 2008, realizaram-se as primeiras eleições pós-Guerra civil, o MPLA saiu vitorioso com a maioria dos votos, 82%. Atualmente, o país se encontra em estabilidade política efetiva, com as eleições realizadas, de 5 em 5 anos, permitindo dois mandatos presidenciais consecutivos.

O regime político adotado é o presidencialismo, no qual o Presidente da República é também o Titular do Poder Executivo. As últimas eleições decorreram, em 2017, e o atual Presidente do Governo é João Manuel Gonçalves Lourenço. Administrativamente, o país está dividido em 18 províncias, 164 municípios, 44 distritos e 518 comunas, com características étnico-linguísticas diferentes como: Umbundo, Kimbundo, Kikongo, Tchokwe e Kwanhama. Cada província é dirigida por um Governador nomeado pelo presidente. Tem o português como a língua oficial e a capital do país é Luanda (JOSÉ, 2008).

6.2 Ensino Superior em Angola: contextualização

Em 1962, foi implementado o ES, em Angola, através da implementação dos Estudos Gerais Universitários (EGU), por meio do decreto-lei n. 44530, de 21 de agosto de 1962, da Administração Portuguesa. Com o passar dos anos, o ES público teve várias denominações, entre elas, a Universidade de Luanda, criada em

1968, em 1976, a Universidade de Angola, e em 1985, passou a se denominar Universidade Agostinho Neto (TETA, 2016).

No ano letivo 1973/1974, a população escolar era de 2.354 estudantes e 274 professores. O ensino visava à promoção e defesa dos interesses do regime colonial (TETA, 2016). Com a independência (1975), Angola herda um sistema educativo selectivo que promovia desigualdades sociais e raciais, assegurando a transmissão de uma cultura ocidental, não acessível à maioria da população. Com as escolas limitadas às áreas urbanas, e o restante da população deixado à deriva e conseqüente analfabetismo (LIBERATO, 2016). À época, apenas 15% da população sabia ler e escrever (PNUD-Angola, 2002). Essa situação fez com que o governo prestasse maior atenção ao setor educacional, aplicando fortes investimentos e assumindo a formação de recursos humanos como essencial para o desenvolvimento do país (LIBERATO, 2016).

Logo após a conquista da independência, o governo angolano implementou um sistema de ensino inclusivo, abrangendo todo território nacional, sem discriminação, ao contrário do ensino colonial, seletivo e excludente (TETA, 2016). No período (1975-1991), foram formados no interior de Angola 2.174 técnicos superiores e um total de 1.733 técnicos superiores entre 1982 a 1992, no exterior do país (ZAU, 2002).

O ES é reconhecido como a base para o desenvolvimento de Angola, redução da pobreza e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade populacional, em conformidade legal com as normas gerais reguladoras. No Decreto Lei nº 90, de 2009 (ANGOLA, 2009), as IES estão estruturadas da seguinte forma:

i) As universidades ministram cursos em várias as áreas do saber, sendo no mínimo em quatro áreas, conducentes à formação de especialistas, com a formação de bacharelado, licenciatura, mestrado e doutoramento. Estruturam-se em Unidades Orgânicas, sendo: Faculdades, Institutos superiores, Escolas superiores e Centros de estudos e investigação científica; ii) As academias pautam a sua atuação pela articulação do estudo, da docência da investigação aplicada e avançada, em uma única área do saber, conducente à formação de especialistas e à obtenção dos graus

acadêmicos de mestres e doutores; iii) Institutos superiores técnicos e politécnicos apresentam cursos em uma única área do saber e em duas ou três áreas do saber conducentes à formação de especialistas e à obtenção dos graus acadêmicos bacharelado, licenciatura, mestrado e doutoramento; iv) Escola superiores, técnicas e politécnicas que ministram cursos em uma única, em duas ou três áreas do saber, conducentes à formação de especialistas e à obtenção dos graus acadêmicos de bacharelado e licenciatura (TAUCHEN et al., 2019, p. 4).

Segundo o Artigo 31º da Lei nº 17, de 2016 (ANGOLA, 2016), os níveis de formação do ensino superior são estruturados em dois níveis: graduação e pós-graduação. A primeira subdivide-se em bacharelado e licenciatura, enquanto a pós-graduação pode ser acadêmica ou profissional. O bacharelado, segundo artigo 38º da LBSE (ANGOLA, 2016, p. 25), leva “ao estudante a aquisição de conhecimentos científicos para o exercício de uma atividade prática no domínio profissional respectivo, em área a determinar, com caráter terminal”. O seu período de formação é de três anos. A licenciatura corresponde a um ciclo de formação mais prolongado, que vai de quatro a seis anos. A licenciatura visa à “aquisição de conhecimentos, habilidades e práticas fundamentais dentro do ramo do conhecimento respectivo e a subsequente formação profissional ou acadêmica específica” (ANGOLA, 2016, p. 43).

A pós-graduação acadêmica é subdividida em Mestrado e Doutorado, e a pós-graduação profissional compreende a especialização (ANGOLA, 2016). O mestrado acadêmico tem a duração de dois a três anos, que visa essencialmente enriquecer e desenvolver competências técnico-profissionais do indivíduo licenciado; e doutorado (com duração entre, quatro e cinco anos) visa proporcionar, segundo o artigo 33º da LBSE a “formação científica, tecnológica ou humanística, ampla e profunda aos candidatos diplomados em curso de licenciatura e/ou mestrado” (ANGOLA, 2016, p. 44). A pós-graduação profissional compreende a especialização, de duração nunca superior a um ano.

A Universidade Agostinho Neto até 2002, esteve em 7 das 18 províncias do país, entre elas: Cabinda, Luanda, Uíge, Huambo, Benguela, Huíla e Kwanza-Sul. Existiam na época 31 cursos de licenciatura. A população acadêmica, no ano letivo

2001/2002, era composta por 9.129 estudantes de licenciatura, 869 docentes e 1.129 funcionários (entre técnicos e pessoal administrativo) e 2.000 estudantes nas universidades privadas (TETA, 2016).

Em 2009, através das Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior”, elaborada pela Secretaria de Estado para o Ensino Superior, bem como a implementação de três instrumentos legais:

O Decreto nº 7/09, de 12 de Maio, que estabelece a Reorganização da Rede de Instituições de Ensino Superior Públicas, com a Criação de novas Instituições de Ensino Superior e o Redimensionamento da UAN; o Decreto nº 5/09, de 7 de Abril, que cria as Regiões Académicas, que delimitam o âmbito territorial de atuação e expansão das Instituições de Ensino Superior; e o Decreto nº 90/09, de 15 de Dezembro, que estabelece as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior (FILHO et al., 2020, p. 760).

O redimensionamento da UAN permitiu o surgimento de sete novas universidades públicas distribuídas em todas as províncias, uma academia, 18 Institutos e Escolas públicas autónomas (FILHO et al., 2020; LIBERATO, 2013). Nesse sentido, com o processo de massificação, notou-se uma evolução significativa de facilitação de acesso ao ensino superior quer a nível de instituições públicas e privadas, visando à valorização regional e garantindo oportunidades para jovens de diferentes estratos sociais a frequentarem o ensino superior, em sua própria região (FILHO et al., 2020; LIBERATO, 2013).

As instituições criadas em cada região deveriam responder às necessidades e interesses estratégicos governamentais das regiões em que estiveram implantadas (SEES, 2005). Para além da UAN, o país passou a dispor de mais seis instituições públicas de Ensino Superior, nomeadamente, a Universidade Katyavala Buila–UKB; a Universidade Lueji A´Nkonde – ULAN; a Universidade Mandume Ya Ndemofayo – UMN; a Universidade José Eduardo dos Santos – UJES; a Universidade 11 de novembro – UON e a Universidade Kimpa Vita – UKV. Mas tarde, por meio do Decreto lei 188/14 de 4 de agosto de 2014, procede-se ao redimensionamento da Universidade Mandume ya Ndemofayo em duas regiões académicas, criando-se, desse modo, a VIII região académica (Diário da República,

2014), tudo isso incluído no redimensionamento da Universidade Agostinho Neto. O ensino superior quadruplicou o número de vagas nas instituições de ensino, garantindo, de certo modo, uma massificação significativa do acesso (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2009).

Para além dessas regiões académicas, foram criados também institutos e escolas superiores, politécnicas e pedagógicas públicas.

O quadro, a seguir, apresenta as universidades, bem como as instituições de Ensino Superior públicas e as províncias em que se localizam.

Quadro 9 - Redimensionamento da Universidade Agostinho Neto

Região Acadêmica	Designação	Unidades Orgânicas	Localização
Região Acadêmica I	Universidade Agostinho Neto	Faculdade de Ciências, Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Economia, Escola Superior de Hotelaria e Turismo, Faculdade de Letras, Faculdade de Ciências Sociais, Instituto Superior de Ciências de Saúde, Instituto Superior de Ciências de Educação, Instituto Superior de Educação Física e Desporto, Instituto Superior de Tecnologias de Informação e Comunicação, Instituto Superior de Ciências da Comunicação, Instituto Superior de Serviço Social, Instituto Superior de Artes. Instituto Superior Politécnico do Bengo e Escola Superior Pedagógica do Bengo	Luanda e Bengo
Região Acadêmica II	Universidade Katiavala Bwila (UKB)	Faculdade de Medicina, Faculdades de Direito, Faculdade de Economia, Instituto Superior Politécnico, Instituto Superior de Ciências de Educação de Benguela, Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe, Instituto Superior Politécnico do Kwanza Sul e o Instituto Superior de Petróleos do Kwanza Sul.	Benguela e Kwanza Sul
Região Acadêmica III	Universidade 11 de Novembro	Instituto Superior de Ciências da Educação, Faculdade de Direito Faculdade de Economia, Faculdade de Medicina, Instituto Superior Politécnico e Escola Superior Politécnico do Zaire	Cabinda e Zaire
Região Acadêmica IV	Universidade Lueji A`Nkonde	Faculdade de Direito, Faculdade de Economia, Escola Superior Politécnico, Escola Superior Pedagógica, Escola Superior Politécnica da Lunda Sul, Escola Superior Pedagógica da Lunda Sul, Faculdade de Agronomia de Malange, Faculdade de Medicina de Malanje, Faculdade de Medicina Veterinária de Malange, Instituto Superior Politécnico de Malanje e Escola Superior Politécnico de Malanje,	Lunda Norte, Lunda Sul e Malange
Região Acadêmica V	Universidade José Eduardo dos Santos	Faculdade de Direito, Faculdade de Economia, Escola Superior Politécnico, Escola Superior Pedagógica, Escola Superior Politécnica do Huambo, Escola Superior Pedagógica do Bié, Faculdade de Agronomia, Faculdade de Medicina, Faculdade de Medicina Veterinária, Instituto Superior Politécnico e Escola Superior Politécnico.	Huambo, Bié e Moxico
Região	Universidade	Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito, Faculdade de Economia, Instituto Superior Politécnico, Instituto Superior de Ciências de Educação, Escola Superior	Huíla, Namibe

Acadêmica VI	Mandume ya Ndemofayo	Politécnica do Namibe, Instituto Superior Politécnico do Namibe e Instituto Superior de Pescas do Namibe	
Região Acadêmica VII	Universidade Kimpa vita	Faculdade de Direito, Faculdade de Economia, Escola Superior Politécnica, Academia de Ciências de Saúde, Instituto Superior de Ciências de Educação, Escola Superior Politécnica do Kwanza Norte, Escola Superior Pedagógica de Kwanza Norte.	Uíge e Kwanza Norte
Região Acadêmica VIII	Universidade Cuito Cuanavale	Instituto superior de ciências da saúde; Instituto Superior Politécnico; Escola Superior de Hotelaria e Turismo; Escola Superior Pedagógica; Faculdade de Direito; Faculdade de Economia; Faculdade de Medicina Veterinária; Faculdade de Engenharia; Escola Superior Pedagógica de Cunene; Instituto Superior Politécnico de Cunene; Faculdade de Medicina de Cunene; Faculdade de Ciências de Cunene; Faculdade de Ciências sociais de Cunene; Faculdade de ciências Agrárias de Cunene.	Quando Cubango e Cunene

Fonte: Decreto n.º 7/09, de 12 de maio; Decreto Presidencial n.º 188/14, de 04 de agosto.

O redimensionamento e a reorganização das IES tornaram o ES abrangente para a maioria da população, registrando-se uma elevação do acesso do número de estudantes em todas as Instituições e estudantes a frequentarem o ES nas suas regiões de nascença (RODRIGUES et al., 2009). As universidades angolanas deixaram de ser universidades para as elites e unicamente de algumas províncias, passaram a ser universidades para todos.

Segundo Paulo (2012), um dos motivos da expansão da Universidade Agostinho Neto (UAN) foi o de responder às demandas elevadas de jovens que procuram por ES em sua própria região, sem a necessidade de migrar para outras cidades. Essa demanda foi se agudizando pelo fato de o governo ter implementado escolas de ensino médio em todas as regiões do país e pela pressão popular que se verificava e aqueles que por falta de condições financeiras não conseguiam migrar para outras províncias (PAULO, 2020). Associa-se a isso a necessidade de formação continuada de mão de obra qualificada necessária para o mercado de trabalho em permanente mudança e complexidade.

Logo após o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto, foi criado o Ministério do Ensino Superior da Educação, em 2010, antes ligado ao Ministério da Educação, visando à autonomia da instituição e à contínua massificação do ES. Isso permitiu que, em 2012, o número de IES privadas passassem de 13 para 43. Além disso, o Ministério do Ensino Superior (MES) tinha como meta desenvolver o setor em longo prazo, até ao ano de 2025, através da implementação de três planos

basilares: (i) Plano Nacional de Desenvolvimento (PND, 2013 – 2017), este visava ao desenvolvimento de um ES de qualidade e excelência; (ii) Plano Nacional de Formação de Quadros (PNFQ) 2013 – 2020, visava à formação de docentes em níveis de mestrando e doutorando; (iii) Plano Nacional de Desenvolvimento da Juventude (PNDJ) 2013 – 2017 (UNESCO, 2017).

Segundo o Anuário Estatístico de 2018, dados de 2018, as IES privadas representavam mais da metade do total das IES existentes no país, com 47 (65%), entre estas 10 universidades e 37 institutos superiores. O setor público suporta 25 IES (35%), constituídas por 8 universidades, 12 institutos superiores, 4 escolas superiores e 1 academia. Nesse sentido, as instituições privadas concentram, igualmente, o maior número de matrículas (138.651 – 53,06%) do total de 261.310 (100%) dos estudantes do país, que conta 122.559 (46,94%) nas instituições públicas. Essa maior absorção de estudantes nas IES privadas também se verifica com os docentes, do total de 10.441 (100%) docentes, 6.391 (61,21%) lecionam nas instituições privadas e 4.050 (38,79%) no setor público.

Tem se observado um aumento significativo de docentes nas IES, tanto públicas como privadas. Segundo o Anuário Estatístico de 2018, até 2018 existiam 10.441 docentes nas IES privadas e públicas, entre estes 1.040 PhD, 3.541 MsC, 5.725 Lic, e 131 não especificado (LEITÃO, 2021).

A tabela, a seguir, descreve o número de docentes e discentes por cada região acadêmica (IES públicas) no ano de 2016.

Tabela 2 – Número de docentes e discentes por região acadêmica, 2016.

Região Acadêmica	N.º de Estudantes	N.º de Docentes
Região Acadêmica I Universidade Agostinho Neto	99.007	1.027
Região Acadêmica II Universidade Katiavala Bwila (UKB)	20.505	313
Região Acadêmica III Universidade 11 de Novembro	14.126	214
Região Acadêmica IV Universidade Lueji A'Nkonda	7.200	154
Região Acadêmica V Universidade José Eduardo dos Santos (UJES)	26.991	506
Região Acadêmica VI Universidade Mandume Ya Ndemofayo	13.686	392
Região Acadêmica VII Universidade Kimpa Vita Região Académica	11.906	167
VIII Universidade Cuíto Cuanavale	4.339
Total	197.760	2.773

Fonte: Anuário Estatístico 2016.

De acordo com a tabela n. 2, a Iª Região Acadêmica - Universidade Agostinho Neto, apresenta o maior contingente estudantil matriculado, e por sua vez, corresponde ao maior número de professores e IES, tanto do setor público, como privado. Além disso, a Iª Região Acadêmica integra a capital do país (Luanda) com mais de 7 milhões de habitantes, cerca de aproximadamente 1/3 da população, segundo dados do INEA de 2018, daí o maior número de IES e maior demanda por ensino.

A razão entre professores e alunos para o ano de 2016, foi em média 1 professor para 61 estudantes. A Iª região apresenta a maior proporção de 1/96 e VIª Região apresenta a menor proporção de 1/34. A demanda de alunos por professor verificada na Iª Região é devido o maior contingente populacional existente na região, o que requer políticas e ações com o intuito de melhor redistribuição de alunos/professores. O que vem sendo cogitado nos Planos Nacionais de Desenvolvimento 2013 – 2022, e no Plano Nacional de Formação de Quadros (2013-2020), a fim de responder a essas demandas.

No entanto, por mais que vem se observando um aumento significativo de professores nas IES, o ensino superior enfrenta ainda fragilidades ao nível dos seus

recursos humanos, em especial de professores, Mestres e Doutores; ao nível das infraestruturas universitárias, reconhece-se ainda a necessidade de alargar a rede de IES pelo país (dada a sua forte concentração na província de Luanda), de acomodar melhor a comunidade académica e permitir o crescimento de cursos e o aumento da população estudantil. Adicionalmente, o défice de investigação em ciência e tecnologia, que se revela na falta de investigadores e de centros de investigação associados às universidades, dá conta do fraco investimento realizado nos últimos anos, tornando-se assim necessário incrementar a investigação, a promoção de interação entre Universidades e Instituições de Investigação como forma de disseminar o conhecimento (PND, 2018-2022).

A seguir são apresentadas algumas dificuldades encontradas/evidenciadas no ES em Angola, dentre eles podem-se citar:

Quadro 10 – Debilidades do Ensino Superior.

Corpo docente	Existe a necessidade de elevar a qualificação docente no ES, o número de Mestres e Doutores é muito baixo, tanto nas IES públicas, como nas privadas. Dados de 2017, denotam que 531 professores eram Doutores e 1927 Mestres. Além disso, as precárias condições de trabalho e a falta de incentivos para o ensino e a pesquisa, desmotivam o quadro técnico.
Infraestrutura e equipamentos	Há falta de meios, recursos e equipamentos para auxiliar no ensino e pesquisa na maioria das IES. Uma boa parte das instituições são adaptadas ou improvisadas, a grande maioria não serve para o uso a que se destina. A inexistência de recursos tecnológicos que incentivam o aproveitamento escolar, tais como, lares ou internatos universitários, bibliotecas, bibliografia adequada, internet de banda larga, laboratórios bem equipados e outras facilidades, vêm dificultando a retenção dos estudantes no ensino.
Recursos financeiros	As universidades públicas em Angola se mantêm apenas com os recursos advindos do orçamento geral do Estado (O.G.E.), não conseguem angariar outras fontes alternativas/complementares de recursos. O Estado é encarregado de cobrir todas as despesas, desde os salários docentes, o pessoal administrativo, os estudantes bolsistas, bem como as despesas correntes e de investimento das instituições. Não existem políticas de inclusão com as comunidades. Porém, é urgente reverter essa realidade, as instituições de ensino devem gerar receitas próprias resultantes das suas atividades, emolumentos e propinas, venda de cursos de curta duração, participação em projetos nacionais ou internacionais, etc.
Equidade no acesso	As instituições públicas de ensino superior em Angola têm-se demonstrado insuficientes para absorver a grande maioria dos estudantes que requerem todos os anos por uma vaga ao ensino superior, apenas 10-30% de todos aqueles que procuram por uma vaga para frequência no ES público têm acesso garantido, devido a insuficiência de vagas, infraestruturas, o baixo número de professores.

Regulação do ensino e garantias de qualidade.	Em Angola e de modo geral em quase toda África Subsaariana as instituições encarregues de avaliar o desempenho escolar inexistem ou não funcionam, embora a sua relevância e, pertinência seja cada vez mais relevante tanto ao nível nacional, quanto internacional. em angola, foi criado recentemente o Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES), implementado através do decreto presidencial n.º 252/11 de 26 de setembro de 2011, reestruturado posteriormente pelo Decreto Presidencial n.º 172/13 de 29 de outubro de 2013. O INAREES foi implementado, visando ser um mecanismo de avaliação e garantidora da qualidade do ES em Angola. No entanto, dado o carácter recente dessas iniciativas, até hoje, ainda não se fazem sentir medidas de impacto no sentido da garantia e da regulação da qualidade das instituições e dos programas em curso.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Simões et al., (2016); Kotecha e Fongwa (2012); Kigoto (2014); República de Angola (2013).

Os elementos elencados acima, são tidos como um dos gargalos enfrentados pelo ensino superior em Angola. Uma vez delimitados, é necessário responder a essas demandas de modo a tornar o ensino cada vez mais relevante e responder às demandas sociais no país, que carece de mão de obra para alavancar seu tecido social e econômico.

6.2.1 Perfil Discente do Ensino Superior em Angola

O perfil discente do ES é influenciado por questões relacionadas à renda familiar (esta variável pode influenciar no acesso a bens e serviços fundamentais para a permanência e conclusão no tempo previsto dos cursos); o nível de escolaridade dos pais (a escolaridade de pessoas próximas tendem a influenciar a trajetória escolar dos jovens, a escolha de curso e, na continuação ou interrupção dos estudos), a situação de trabalho discente (determina a disponibilidade e à dedicação de tempo que o estudante dispõe para o ensino), a idade do estudante (geralmente estudantes mais velhos são também trabalhadores, têm os estudos como uma atividade secundária, aumentando as chances de concluir o curso superior com atraso ou até mesmo evasão, o que não ocorre nos estudantes jovens) (SANTOS, 2016). Outras variáveis, como cor/raça, sexo, local de moradia, estado civil, entre outras, também afetam/influenciam sobre perfil estudantil (SANTOS, 2016).

No contexto angolano, os estudantes das IES apresentam um perfil bastante desigual, reflexo da estratificação social existente fora da escola. O caso mais expressivo de desigualdade é observado entre os descendentes de famílias com algum tipo de formação completa, seja, o ensino fundamental, médio ou graduação, em comparação com aqueles que são filhos de grupos domésticos iletrados. Os descendentes do primeiro grupo têm 50 vezes mais probabilidades de chegar à universidade, comparados aos descendentes do segundo grupo, dados de 2018 (JACOB, 2018; MESCT, 2018). Outro aspecto a ter em atenção sobre as características discentes é a condição social e econômica precária da maioria dos estudantes que acaba afetando a sua permanência e o ingresso tardio no ensino.

As mulheres têm menos acesso à educação, comparado aos homens. dados de 2018, 22% entre as mulheres de 15 a 49 anos, não tinham qualquer educação formal, comparado aos homens com taxa de apenas 8% na mesma faixa etária. Além disso, 43% das mulheres concluíram o ensino secundário, ao contrário de 63% dos homens, na idade em referência.

Relativamente à condição perante o trabalho, Jacob (2018) em seu estudo sobre Estudantes no Ensino Superior em Angola: Origens e Perfis Sociais, Trajetórias e Escolhas Escolares e Expectativas Escolares e Profissionais, realizado em 4 IES, em duas províncias (Luanda e Huíla), com uma amostra de 973 estudantes, o autor observou que 81% do total de estudantes inquiridos encontravam-se desempregados, contra 19% empregados. O autor refere-se às taxas de desemprego as quais devem ser ponderadas, visto que existe um grande número de estudantes que trabalham no setor informal. O mesmo autor observou, também, que a escolaridade parenteral que mais predomina é o ensino médio, 28,8%, e 25,3% dos pais estudantes concluíram o ES. No que diz respeito à condição perante o trabalho dos pais (homens) dos estudantes inquiridos, Jacob (2018) observou que 74,1% exerciam uma profissão e o restante estava desempregado no momento da pesquisa. Dos pais empregados, 72,7% trabalhavam por conta de outrem e 22,3% por conta própria. Em relação às mães, constatou-se que 72% exercem alguma profissão e 28% estavam desempregadas.

6.3 Plano Nacional de Desenvolvimento em Relação ao Ensino Superior em Angola

O Plano Nacional de Desenvolvimento, 2018 - 2022, constitui o segundo instrumento de planeamento de médio prazo, que sucede o Plano Nacional de Desenvolvimento 2013 - 2017, visando à promoção do desenvolvimento socioeconómico e territorial do país. O referido plano abrange os níveis nacionais, provinciais e setoriais de planeamento, bem como as estratégias de desenvolvimento a longo prazo do país (PND, 2018-2022).

O PND 2013 - 2017 visou introduzir técnicas/práticas de planeamento e acompanhamento de implementação de políticas públicas, de acordo ao plano estratégico de desenvolvimento assumido pelo governo, perante a população. No entanto, a formulação do plano foi relativamente centralizada, houve pouco envolvimento de órgãos setoriais e provinciais, dificultando a compreensão da realidade, de fato, por parte dos implementadores. A execução do plano não teve o alcance desejado, o que se ficou a dever, direta e indiretamente ao grande impacto da redução do preço do barril de petróleo ao nível internacional, conforme referido pelo instituto nacional de estatística (2022), a economia angolana entre 2013 e 2016, registrou um decréscimo médio de 1,8% pontos percentuais, comparado a 3,2% . entre 2013 e 2016, a economia angolana registou um crescimento médio de 1,8%, inferior ao valor de 3,2% verificado no período 2009-2012.

Entretanto, o PND 2018 - 2022 visa ultrapassar as barreiras enfrentadas pelo plano anterior. Este decorre de forma inovadora, ao permitir a interação com os órgãos setoriais e provinciais de planeamento com a pretensão de maximizar a sua apropriação no processo de planeamento do desenvolvimento nacional.

Segundo dados de 2018, do PND, 2018 – 2022, no domínio da educação, houve um aumento da massificação do acesso à educação de 2,5 milhões de alunos, e uma taxa de alfabetização de 75% entre jovens e adultos, contra 50% de alfabetização no início do século. Entre os jovens de 18 a 24 anos de idade, 34% possuem o ensino primário completo, 29% o primeiro ciclo do ensino secundário

completo e 13%, o II ciclo do ensino secundário completo. No entanto, cerca de 25 % das crianças ainda se encontram fora do sistema de ensino (PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO, 2018-2022).

O PND 2018 - 2022, definiu determinadas estratégias/ações de intervenção no ES, entre elas:

- i) Melhorar a rede de instituições do ensino superior (IES);
- ii) Massificação dos cursos do ensino superior e o número de graduados;
- iii) A massificação da oferta dos cursos de pós graduação, e melhorar a qualidade do mesmo, com o reforço da formação de mestres e doutores;
- iv) Desenvolver e implementar um sistema de avaliação e certificação do ensino superior;
- v) Promover a Investigação e Desenvolvimento nas universidades e nos centros de investigação do País, com investigadores de carreira, laboratórios apetrechados e conexão com redes internacionais de investigação e de divulgação, partilha e acesso a dados, nacionais e internacionais (PND, 2018-2022, p. 96).

Os objetivos do PND 2018 - 2022 são:

- a) Aumentar o número de graduados no ensino superior, em especial em áreas de formação deficitária, nomeadamente através da melhoria e extensão da rede de Instituições de Ensino Superior;
- b) Dotar o corpo docente nacional com maiores níveis de qualificação de forma a melhorar a qualidade do ensino superior em Angola;
- c) Desenvolver o potencial humano, científico e tecnológico nacional através da consolidação do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, da capacitação dos investigadores, da promoção e articulação entre as Instituições de Investigação Científica e as Instituições de Ensino Superior e da criação da Academia de Ciências de Angola (PND, 2018-2022, p. 96).

As metas do PND 2018 - 2022 são:

- i) Uma média de 33.000 graduados por ano até 2022.
- ii) Funcionamento de mais 7 novas faculdades, 9 institutos superiores e 4 escolas superiores até 2022;
- iii) Até 2022, 772 novos mestres formados no exterior do país;
- iv) Até 2022, 125 novos doutores formados no exterior do país.

Ações Prioritárias:

- a) Capacitar os docentes das IES, permitindo a criação de condições nas regiões acadêmicas e o envio de especialistas para a sua capacitação;
- b) Efetuar o levantamento do número de vagas formativas das IES em nível de mestrado e doutoramento e promover cursos de mestrado e doutoramento em IES nacionais com condições adequadas;
- c) Promover o envio de 300 licenciados por ano para universidades de topo mundial para obtenção de formação em nível de mestrado e doutoramento;
- d) Atribuir, pelo menos, 6.000 bolsas de estudo em cada ano, para estudos universitários;
- e) Institucionalizar as bolsas de estudo reembolsáveis e o crédito estudantil bonificado em função do aproveitamento;
- f) Atribuir 40 bolsas de investigação em cada ano;
- g) Promover o envio de bolseiros com carta de aceitação para formação pós-graduada no estrangeiro e acompanhamento da formação dos bolseiros, em articulação com o Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo (INAGBE);
- h) Estabelecer parcerias com IES internacionais de prestígio;

O limiar do Plano de Desenvolvimento Nacional passa pelos sistemas de ensino quando discute sobre o contributo social como forma de desenvolvimento de uma nação. Pois isso se remete a um pensamento novo com a pretensão de formar sujeitos que aspiram contribuir para o desenvolvimento social. Nessa perspectiva, foi

implementado também o plano nacional de formação de quadros (2013-2020), visando formar quadros no exterior do país, o que poderá gerar novas ações e modos de operação das experiências educativas experimentadas em Angola (PNFQ, 2013-2010; FRANCISCO, 2016).

A Educação e o Ensino Superior encontram-se referenciados também na Estratégia de Longo Prazo (ELP), Angola 2025, por meio de uma política específica para o setor, visando: “ i) promover o desenvolvimento humano e educacional do povo angolano, com base em uma educação e aprendizagem ao longo da vida para todos e cada um dos angolanos” (PND, 2018 - 2022, p. 249).

Segundo o PND (2018 - 2022, p. 249), Para a concretização deste objetivo global foram definidos vários objetivos específicos, dos quais se destacam,:

i) Criar um sistema educativo equitativo e orientado para a criação de igualdade de oportunidades de acesso à educação e formação;

ii) Reduzir o analfabetismo de jovens e adultos;

iii) Assegurar a Educação Pré-escolar;

iv) Assegurar o Ensino Primário obrigatório e gratuito para todos;

v) Desenvolver o Ensino Técnico-Profissional, assegurando a sua articulação com o Ensino Médio e Superior e com o Sistema de Formação Profissional;

vi) Assegurar a formação de recursos humanos qualificados e altamente qualificados, necessários ao desenvolvimento da economia, inovação e conhecimento, melhorando substancialmente a formação média e superior e a formação avançada;

vii) Formar professores com perfil adaptado a novos currículos e métodos de ensino e aprendizagem, para que sejam verdadeiros profissionais do ensino.

A educação e o ensino superior também se inserem na Agenda 2030, 2063 das Nações Unidas, visando a garantia do acesso a uma educação inclusiva,

equitativa e de qualidade, e promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ODS 4).

Segundo a Agenda 2063, a Educação e o Ensino Superior são áreas de intervenção prioritária para o cumprimento das aspirações sociais, com base no desenvolvimento sustentável e crescimento inclusivo. nessa perspectiva, a agenda 2063, faz menção à:

Necessidade de realizar uma “Revolução nas qualificações conduzida pela Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação”, identificando estratégias que devem ser seguidas pelos países, tais como: expandir a rede escolar do Pré-escolar, Primário e Secundário; aumentar o número de professores qualificados em todos os níveis de ensino; tornar o Ensino Técnico-Profissional mais acessível às mulheres, garantindo técnicos mais qualificados para o mercado de trabalho; promover cursos de pós-graduação de alta qualidade, de forma a aumentar a capacidade de investigação e desenvolvimento (I e D) das universidades africanas (PND, 2018-2022, p. 251).

O PND em vigor (2018 - 2022) possui diretrizes e metas quantitativas com caráter de recomendação, dado que não existem sanções administrativas expressas pelo seu descumprimento, o que faz emergir fragilidades quanto à materialização do direito subjetivo de resultados mais ambiciosos diante dos poderes públicos e a própria efetividade dos objetivos do plano. Nessa quadra, inobstante o PND vigente desde 2013, várias das metas quantitativas não foram atingidas. A forte dependência econômica nacional ao preço internacional do petróleo fez com que o alcance das metas não se efetivasse, (existem oscilações no alcance das metas em função das oscilações internacionais do preço do petróleo). A fim de reduzir tal defasagem, uma requalificação das políticas de ordem social como um dos critérios preponderantes para a consecução de desenvolvimento e uma melhor distribuição das oportunidades sociais é fundamental.

A garantia da massificação do acesso ao ensino e aprendizagem da sociedade ao longo da vida constitui-se como um desígnio central para o desenvolvimento econômico e social de Angola. Um sistema de ensino assente em

princípios de igualdade de oportunidades, como justiça equitativa, visando à promoção do exercício da cidadania, são objetivos presentes em todos os sistemas de ensino (PNFQ, 2013-2020; FRANCISCO, 2016).

6.4 Garantia do Acesso à Educação em Angola

A garantia de direitos humanos fundamentais se remetem à garantia do direito à educação, dado que é por intermédio dela que se transmitem conhecimentos, saberes, hábitos de comportamento da vida, de padrões culturais e de diferentes atitudes e comportamentos face ao mundo, fazendo emergir uma consciência cívica e humanística, de modo a organizar o desenvolvimento (SILVA, 2014).

Assim, como se dá em vários países do mundo, Angola se respalda de documentos e convênios resultantes de debates internacionais para o reconhecimento da garantia da educação como um direito básico fundamental, tal como expresso na Declaração de Salamanca, em 1994 (ANTÓNIO et al., 2021). Além disso, a ONU havia declarado o dever dos estados pela garantia do acesso à educação a todas as crianças em idade escolar. Segundo o art. 26, da Declaração Universal dos Direitos Humanos é explícito a respeito, afirmando que:

Todo ser humano tem direito à instrução, esta será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos (ONU, 1948).

Os organismos internacionais vêm reforçando os compromissos da Declaração dos Direitos Humanos por meio de vários encontros. Na cidade de Nova Iorque, em 1989, nos Estados Unidos, a ONU lançou a convenção internacional sobre os direitos da criança. Segundo o art. 28 desta convenção, os Estados devem assegurar o direito à educação, garantindo a igualdade de oportunidade escolar dos diferentes grupos (ONU, 1989).

A partir disso, os países membros deveriam efetivar tal compromisso na base da garantia do ensino primário gratuito e obrigatório para todos os que desejam

frequentá-lo, e que para isso tomem medidas adequadas, como, a gratuidade, obrigatoriedade, auxílio financeiro. Caso necessário, tornar o ensino superior acessível para todos, e tomar medidas concretas encorajando o acesso e a permanência escolar, reduzindo as taxas de abandono (ANTÓNIO et al., 2021).

Entretanto, observa-se uma preocupação teórico-discursiva internacional que devia respaldar por uma política educativa voltada para inclusão, mas o que se observa são ferramentas e instrumentos legais respaldados em cada país que interpretam os convênios mundiais segundo interesses políticos nacionais e ideologias (WERNING et al., 2016). A partir disso, a educação inclusiva ganha formato diferente em cada país, derivado de vários fatores, como os de cunho político, histórico cultural, econômico e social, ideológico, etc.

Partindo para análise nacional, a política educativa angolana se rege pela Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSEE), Lei nº 17/16, de 7 de outubro de 2016, emendada pela Lei nº 32/20, de 12 de agosto de 2020 (ANGOLA, 2020), esta última altera algumas disposições da LEI N. 17/16. Nesta, estão consagrados/definidos os principais objetivos, gerais e específicos da educação, os princípios que os regem, a organização do sistema de educação e ensino, bem como suas modalidades.

Frente aos desafios da massificação do acesso ao ensino, a política nacional de educação de Angola diante do cumprimento dos desafios internacionais, marca avanços significativos. Atualmente, um dos principais desafios é o cumprimento do princípio da universalidade e obrigatoriedades previsto na LBSEE:

O sistema de educação e ensino tem caráter universal, pelo que, todos os indivíduos têm igual direitos no acesso, na frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis de ensino, desde que sejam observados os critérios de cada subsistema de ensino, assegurando a inclusão social, a igualdade de oportunidades e a equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação (ANGOLA, 2016, p. 3995).

A preocupação da universalização do ensino no país decorre da necessidade da massificação do acesso, já que se entende ser esta a primeira barreira por se romper, conforme destacado por Antônio:

A naturalização do acesso, permanência e sucesso escolar é, até os dias de hoje, um desafio que inclusive países mais avançados no setor da educação têm em carteira como meta a alcançar. É daí que Angola, com todos os problemas inerentes à vida social das famílias e das instituições públicas, têm o difícil compromisso de garantir o princípio da universalidade de modo que este direito humano seja proporcionado como elemento indispensável (ANTÓNIO, 2021).

Existe também o desafio de tornar as instituições escolares mais inclusivas, mediante a garantia de oportunidades de acesso para as populações menos favorecidas, quanto ao acesso, permanência e o sucesso escolar. Conforme referido por Porte e Carvalho (2007), a atenção ao percurso estudantil em relação ao acesso e a permanência pelo tempo estabelecido, tendo em atenção a trajetória realizada por cada um destes sujeitos, dos significados, das experiências vivenciadas ao longo do percurso acadêmico, bem como dos suportes necessários para potenciar a universalização mediante a igualdade de oportunidade dentro e fora das salas de aula é parte fundamental das estratégias governamentais.

No ensino superior, devido ao fato do acesso estar cada vez mais debatido e ampliado aos jovens, a formação universitária ser cada vez mais relevante para obtenção de uma formação profissional e emprego, e das instituições de ensino superior integrarem o ensino público (gratuito), implica que o carácter inclusivo da universidade seja equacionado. Entretanto, as defasagens da educação começam desde cedo, no ensino básico. Os déficits no ensino superior em sua maioria são reflexo dos subsistemas que o antecedem.

6.5 Desigualdade Social em Angola e seu Enfrentamento via Educação

Existem ainda milhares de jovens talentosos e de baixa renda fora do sistema de ensino. Alguns desses jovens se adaptam bem às oportunidades, mas estão desconectados pela simples falta de informação, orientação e outras barreiras que possam ser superáveis. A preparação acadêmica e escolaridade inadequadas, baixas expectativas educacionais e aspirações, ausência de conhecimento ou consciência universitária, escassez de apoio para o planejamento educacional, interesses familiares ou culturais concorrentes e incertezas pessoais são apenas

algumas das barreiras que impedem que estudantes de comunidades menos favorecidas tenham participação bem sucedida no ES (EGGINS, 2010).

De fato, o acesso à informação, motivação, inflexibilidade dos processos de admissão na universidade e a falta de capital cultural ligados a ambientes familiares desfavorecidos são alguns dos fatores que, para além do *status* econômico, são reconhecidos como importantes determinantes da menor participação dos indivíduos no ES (FINNIE, LAPORTE e LASCELLES 2004; GERALD e HAYCOCK 2006). Por essa razão, determinados países estão promovendo uma ampla gama de medidas para reduzir as altas taxas de evasão entre estudantes de grupos menos favorecidos, como a orientação acadêmica no primeiro ano, detecção precoce de dificuldades, tutoria e monitoria, e aconselhamento para apoio pessoal. Além disso, vários governos têm implementado ações visando a garantia escolar a todos (STIGLITZ, 2013). A título de exemplo, ao garantir integralmente a educação pública gratuita, se esse apoio existir de concreto, maior parte da população terá acesso à educação. Uma vez educados, poderão produzir, e essa produção beneficiará a família e o próprio país. Assim, o Estado muda a realidade dessas pessoas, proporcionando melhor educação no sentido de aumentar o capital humano, que por sua vez gera financiamento e atenua as desigualdades (FERNANDES, 2008).

A educação deve, portanto, ter o impacto necessário, no sentido positivo, para mudar a situação atual do país. É justo dizer que o acesso à educação é a possibilidade de as pessoas tanto fazerem valer seus direitos quanto receber subsídios futuros para seu desenvolvimento pessoal e social. Garantir que os jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica tenham a oportunidade de se beneficiarem de programas sociais é uma forma de amenizar as injustiças e a falta de oportunidade que vivenciaram ao longo da vida, mesmo que seja tarde (FERNANDES, 2008). É a partir deste ponto que a intervenção do Estado se apresenta como instrumento fundamental para a garantia da igualdade de oportunidades, na tentativa de responder às necessidades mais prementes da vida política, econômica e social, impactando na ordem democrática que abrange todos os extratos da sociedade.

Nas sociedades em desenvolvimento, a educação emerge como meio de promoção da cidadania, tolerância, paz, do respeito pelos direitos humanos. É por meio da educação que se formam indivíduos conscientes de seus deveres e direitos, capazes de se assumirem como agentes transformadores de uma ordem social desigual. Nesse sentido, a educação se torna peça fundamental para promoção da cidadania, formadora de consciência, estimuladora da participação das pessoas nos espaços antes inacessíveis, bem como geradora de crescimento econômico, favorecendo a criação de uma força de trabalho dinâmica e produtiva, com um papel ativo no desenvolvimento das suas comunidades e país como todo (CURY, 2002; MONTEIRO, 2003).

Evidências empíricas e a teoria econômica sugerem que o ensino superior também gera externalidades substanciais para a sociedade como um todo. Por exemplo, pessoas mais instruídas apresentam menos atividades criminosas, melhor saúde e melhores comportamentos (SALMI, 2017). Para o autor, o ensino superior associado à inovação tecnológica aumenta a produtividade, não só dos trabalhadores com formação universitária, mas também daqueles com quem trabalham. Há outros vários autores que defendem o apoio público ao ensino superior a partir desses motivos, não apenas por razões de eficiência e equidade, mas também por causa de falhas do mercado de capitais, informações incompletas e aversão ao risco.

Segundo Delors (1996), um dos objetivos primordiais das universidades é o de formação, e esse é manifestamente reconhecido nos países mais pobres e em desenvolvimento. Para ele, “é papel do ensino universitário, também, formar no domínio técnico e profissional, as suas futuras elites e diplomados de nível médio e superior de que os países necessitam, para poderem sair do ciclo da pobreza e de subdesenvolvimento em que se encontram” (Delors, 1996, p. 24).

O impacto do Ensino Superior no desenvolvimento de um país varia, dependendo de cada contexto, bem como do papel atribuído à universidade (Patatas, 2017). Em específico na África, Correia (2007, p. 48) salienta que “a importância do crescimento do saber no processo social decorre do nível estatutário

e da elevação na hierarquia social dos elementos escolarizados”. Esta aliança entre o saber e o poder vinda da época colonial ganha um novo impulso nos Estados pós-colonial. Com a preocupação de massificar o ensino para todos àqueles que desejam frequentar o ensino de forma igualitária, sem nenhuma forma de discriminação.

Em Angola, o desenvolvimento nacional esteve sempre interligado ao ES, e depende deste para a sua efetivação. De acordo com o Plano Nacional de Formação de Quadros (2015, p. 29), para a concretização do Plano Nacional de Formação Quadros (PNFQ) 2013-2020, deve haver “uma aposta forte na formação de angolanos para o desenvolvimento do País”.

Outra referência do papel do ES no desenvolvimento nacional é feita na finalidade de reorganização da rede de IES, que ocorre atualmente de acordo com o art. 3º, do Decreto Presidencial 285/20 de 29 de outubro. “A reorganização da Rede de IES visa a expansão ordenada do mesmo e a adequação aos objetivos estratégicos do desenvolvimento econômico, social, tecnológico e comunitário, no território em que está inserida, em conformidade com os programas do Governo (PNFQ, 2020, p. 5308). Além disso, o Ensino Superior é mencionado também na Estratégia de Desenvolvimento a Longo Prazo (ELP) “Angola 2025” por uma política singular, que visa, “ a promoção do desenvolvimento humano e educacional do povo angolano” (GOVERNO DE ANGOLA, 2018, p. 74).

Dentre os inúmeros objetivos da ELP, o fundamental é a de garantir a “formação de recursos humanos qualificados e altamente qualificados, necessários ao desenvolvimento da economia, inovação e conhecimento, melhorando substancialmente a formação média e superior e a formação avançada” (GOVERNO DE ANGOLA, 2018, p. 74).

Essa necessidade é confirmada, por exemplo, nos dados a seguir. Em 2010, apenas 5% dos recursos humanos no país tinham o ensino superior concluído. Segundo o Governo de Angola (2018), se faz necessário que esse contingente de recursos humanos seja constituído por uma percentagem maior de quadros

superiores, cerca de 10% para o “desenvolvimento sustentável”. No entanto, estavam previstos 8% para o ano de 2020, o que não sucedeu (PND, 2018-2022).

6.6 Políticas de Ação Afirmativas em Angola

As ações afirmativas de massificação do acesso à universidade demonstram o reconhecimento, ou afirmação, das assimetrias sociais em ação, buscando corrigir as diferenças históricas de grupos desfavorecidos, marginalizados ou excluídos.

Pensando em políticas de ações afirmativas em Angola, para a promoção do acesso de indivíduos a espaços antes inacessíveis, é possível afirmar que as políticas de ações afirmativas ganham espaço logo após a independência (1975), decorrente de mudanças históricas, políticas e sociais e do cenário produtivo à época, além da necessidade da qualificação de trabalhadores necessários a desenvolver novas competências para os novos desafios.

Com a soberania nacional, o governo angolano passou a prestar maior atenção na formação de seus recursos humanos para o desenvolvimento do país por meio da atribuição de bolsas de estudo integral, e também as de participação mediante os acordos de cooperação (o estado angolano assume a compartilhar as despesas do bolseiro em conjunto à família e ao país doador) firmando parcerias com os vários países no domínio da formação (INAGBE, 2017).

Segundo Zau (2002, p.137), entre “1982 a 1992 foram formados no exterior do país 1.733 técnicos superiores, em países da Europa (ocidental e oriental), da América do norte, e América do Sul e de 1975 e 1991 foram formados 2.174 em Angola”. Em 2002, com o fim do conflito armado foi criada e implementada uma política nacional de atribuição de bolsas de estudos, o Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo (INAGBE) (MESCT, 2018).

O Instituto nacional de gestão de bolsas de estudos (INAGBE), foi implementado em maio de 2008, o organismo é responsável por gerir a atribuição de bolsas de estudos para todos aqueles que frequentam o ensino superior tanto no

interior ou exterior do país, nos cursos de graduação e pós-graduação seguindo os critérios exigidos pelo decreto presidencial n.º 168/13 de 28 de outubro de 2008. em 2017 foram instituídas as bolsas de pós-graduação, por meio do decreto presidencial 174/17 de 3 de agosto de 2017 (ELIAS, 2018). a política de atribuição de bolsas de estudos, INAGBE, é um órgão sob tutela do ministério do ensino superior, ciência, tecnologia e inovação.

O INAGBE tem o objetivo de atribuição de bolsas de estudos aos cidadãos angolanos potencializando os quadros no ensino superior com méritos necessários, e possibilitar também a formação de docentes universitários ao nível dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutoramento). Poderão ser atendidas solicitações para concessão de bolsas para vários órgãos e instituições estatais, desde que estejam de acordo com os Programas Específicos de Formação de Quadros (INAGBE, 2017).

O INAGBE é uma política financeira que visa dar suporte financeiro para a formação de quadros e técnicos nacionais, tanto a nível de graduação, pós-graduação, como também especialização em áreas específicas para o desenvolvimento social, cultural e econômico do país. as estratégias de formação de quadros no país incide sobre as áreas que permitem ao país responder às necessidades cotidianas, no contexto nacional, bem como da necessidade de responder aos compromissos assumidos perante a Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), e internacionalmente (INAGBE, 2017).

De acordo ao Decreto 165/14, às bolsas de estudados são atribuídas interna e externamente, nos cursos de graduação e pós-graduação, privilegiando os grupos menos favorecidos, filhos de ex-combatentes de guerra e privilegiando o mérito e a igualdade de oportunidades. os subsídios são atribuídos anualmente, em função das quotas definidas no Plano Nacional de Desenvolvimento, distribuídas a todas as províncias do país conforme as prioridades formativas de desenvolvimento e das metas do Plano Nacional de Formação de Quadros (PDN, 2018 – 2022).

A atribuição de bolsas internas quanto externas estão consubstanciadas em decretos, como salienta ELIAS (2018, P. 14):

A atribuição das bolsas estudo de graduação e pós-graduação, tanto externas como internas, foram aprovadas pelos Decretos Presidenciais 154/14 de 13 de junho, que vem regular a atribuição de bolsas de estudo interna, o 165/14 de 19 de junho, que regula as bolsas de estudo externa, e o 174/17 de 3 de agosto, documento jurídico legal anexo ao Decreto Presidencial 154/14, que vem regular as bolsas de estudo internas de Pós-graduação, implementadas, apenas a partir do ano 2017.

Os documentos legais mencionados, anteriormente, são regidos por normas que constituem a base fundamental, e nestes constam os principais requisitos, critérios, e procedimentos para a atribuição de bolsas, tanto internas quanto externas em nível de graduação e pós-graduação, tendo em atenção o princípio da igualdade de oportunidades, e o bom desempenho escolar (mérito) (PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE QUADROS, 2016).

As bolsas de estudos internas foram implementadas, em 2008. Até a presente data, as bolsas de estudos externas privilegiam o mérito na seleção dos candidatos, diferente da bolsa interna, porque só é aceita a candidatura de estudantes que tenham uma média de 14 valores ou valor superior.

O programa de atribuição de bolsas é visto como um plano de apoio na formação e capacitação de quadros, vem valorizar o capital humano, adotando a sociedade com quadros estratégicos fundamentais para o desenvolvimento econômico, social, científico, cultural do país, em áreas consideradas prioritárias (PNFQ, 2013-2020; Decreto nº 165/2014). A atribuição de bolsas de estudos é uma maneira de estimular a permanência e o sucesso acadêmico (CURIMENHA, 2012), e, é a partir desse contexto que as políticas de atribuição de bolsas têm sido apostadas.

A Bolsa de estudo adota uma estratégia de apoio social, visando à promoção da igualdade de oportunidade e ao sucesso escolar, sobretudo, privilegiando o mérito, pelo que o candidato selecionado precisa reunir todos os requisitos exigidos

no Decreto Presidencial 154/14, de 13 de junho, para que lhe seja atribuído um subsídio mensal (ELIAS, 2018).

Destaca-se, nesse programa, o direito constitucional à educação superior, reconhecido também em nível infraconstitucional por meio da positivação do INAGBE como uma grande política pública de estado. Para além de privilegiar o mérito, é uma política de inclusão de grupos sub-representados ao garantir acesso de filhos de órfãos e ex-combatentes de guerra. A razão constitucional do referido programa, além do incremento numérico do acesso do público-alvo à educação superior, é garantir a permanência e o bom desempenho acadêmico de grupos sub-representados no ensino. Entretanto, tal política pública pode ajudar à diminuição da segregação de grupos historicamente marginalizados, colaborando para uma melhoria econômica, pelos benefícios proporcionados à empregabilidade das pessoas, ao aumento da renda e os seus impactos sociais, contribuindo para efetivação material dos direitos fundamentais dos cidadãos coletivamente favorecidos.

Nessa conjuntura, a expansão do setor público, orientada e direcionada para a promoção do acesso, permanência, e o bom desempenho acadêmico, principalmente do público alvo, tornou-se uma verdadeira meta, no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PND). Seu escopo é incrementar o quantitativo de estudantes, que possuem critério de elegibilidade para o gozo do benefício da política, a partir de uma espécie de meritocracia, isto é, dos melhores êxitos obtidos na graduação com média acima de 14 valores no diploma (para candidatos de mestrado e doutorado), e a garantia de igualdade de oportunidade para aqueles pertencentes a grupos menos favorecidos ou sub-representados (candidatos para graduação), a fim de que possam ingressar e ser mantidos em cursos superiores (universidades e faculdades, no interior e exterior do país).

Além do mais, os candidatos para serem elegíveis às bolsas de estudo devem ser estudantes angolanos, estar enquadrado à idade correspondente ao nível de ensino que pretende se candidatar, e devem se enquadrar em, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

Requisitos para candidatura às bolsas de estudo internas de graduação
Decreto n. 154/14 (MESCT, 2017):

- i) ter nacionalidade angolana;
- ii) ter idade não superior a 25 anos;
- iii) idade não superior a 27 anos para candidatos que prestaram serviço militar obrigatório;
- iv) não ter interrompido o ciclo de formação após a conclusão do ensino secundário por um período superior a 1 (um) ano;
- iv) estudantes do 1.º e/ou 2.º ano do Ensino Superior.

Candidatos elegíveis às bolsas de estudo internas de graduação (MESCT, 2017):

- i) estudantes que concluíram o II Ciclo do Ensino Secundário, com aproveitamento de referência, que tenham sido aprovados no exame de acesso ao ensino superior nos casos em que se aplica;
- ii) estudantes que reúnem os requisitos definidos no artigo 14.º do Decreto Presidencial n.º154/14 de 13 de junho (Regulamento das Bolsas de Estudo Internas de Graduação).

São Requisitos para candidatura às bolsas de estudo internas de pós-graduação:

- i) ter nacionalidade angolana;
- ii) estar matriculado num curso de pós-graduação ministrado numa Instituição de Ensino Superior em território nacional;
- iii) ser docente, investigador ou exercer a docência numa IES do país;

iv) ter idade não superior a 35 anos para cursos de mestrado e 45 anos para cursos de doutoramento;

v) aos docentes e investigadores em regime de tempo integral e de exclusividade de cada uma das IES, com avaliação positiva de desempenho, não é aplicável o limite de idade;

vi) ter experiência profissional na área de conhecimento em que se formou e em que fará mestrado ou doutoramento, atestada pela IES em que exerce funções;

vii) apresentar um projeto de investigação científica da sua área de conhecimento validado pela Coordenação do Curso e/ ou pelo Conselho Científico da Instituição de Ensino Superior do País em que se encontra matriculado.

Candidatos elegíveis às bolsas de estudo internas de pós-graduação:

i) estudantes que concluíram a Licenciatura, com aproveitamento igual ou superior a 14 valores;

ii) estudantes que concluíram a Licenciatura e tenham sido Monitores com avaliação positiva de desempenho;

iii) assistentes e Assistentes Estagiários em regime de tempo integral e de exclusividade de cada uma das IES com avaliação positiva de desempenho;

iv) técnicos e funcionários de instituições, organismos ou entidades públicas ou privadas em regime de tempo integral, com avaliação positiva de desempenho;

v) docentes e investigadores em regime de tempo integral e de exclusividade de cada uma das IES com avaliação positiva de desempenho e cujo projeto de pesquisa ou investigação científica se revele relevante para a Instituição.

Requisitos para candidatura às bolsas de estudo externas de Graduação (Decreto Presidencial 165/14):

a) ter nacionalidade angolana;

- b) ter idade não superior a 22 anos;
- c) ter comportamento moral, cívico e patriótico de referência;
- d) possuir média não inferior a 14 (catorze) valores, particularmente nas disciplinas de base para o curso escolhido, exceto se outra for a exigência do País doador;
- e) não ter interrompido o ciclo de formação após a conclusão do II Ciclo do Ensino Secundário por um período superior a 1 (um) ano;
- f) possuir aptidão física e mental, comprovada por Atestado Médico;
- g) ter situação militar regularizada devidamente comprovada para os cidadãos do sexo masculino;
- h) preencher as exigências estabelecidas pelo País doador e acolhedor;
- i) estudantes que concluíram o II Ciclo do Ensino Secundário com aproveitamento de referência e que preencham os requisitos definidos no artigo 14º do Regulamento das Bolsas de Estudo Externas;

Requisitos para candidatura às bolsas de estudo externas de pós-graduação:

- i) ter nacionalidade angolana com residência permanente no país;
- ii) ter idade não superior a 35 anos para cursos de mestrado e 45 anos para cursos de doutoramento;
- iii) ter bom comportamento moral, cívico e patriótico;
- iv) ter experiência profissional na área de conhecimento em que se formou e em que fará mestrado ou doutoramento, atestada pela IES em que exerce funções;
- v) apresentar um projeto de investigação científica da sua área de conhecimento e com relevância para o desenvolvimento local, regional ou nacional, validado pelo Conselho Científico da Instituição de Ensino Superior do País indicada pelo serviço competente do Órgão de Tutela;
- vi) preencher os requisitos estabelecidos pelos países doadores ou acolhedores.

Candidatos elegíveis às bolsas de estudo externas de Pós-graduação:

- i) estudantes que concluíram a Licenciatura, com aproveitamento de referência;
- ii) estudantes que concluíram a Licenciatura e tenham sido Monitores com avaliação positiva de desempenho;
- iii) assistentes e Assistentes Estagiários em regime de tempo integral e de exclusividade de cada uma das IES com avaliação positiva de desempenho;
- iv) técnicos e funcionários de instituições, organismos ou entidades públicas, ou privadas em regime de tempo integral e prestam serviço útil e de relevância para o País, com avaliação positiva de desempenho;
- v) requerimento de solicitação de Bolsa de Estudo Externa dirigida ao Diretor Geral do INAGBE;
- vi) plano previsional de formação da Instituição onde o candidato está vinculado, caso seja aplicável;
- vii) fotocópia do Bilhete de Identidade.

Os referidos diplomas legais regem-se pelas normas que os fundamentam, incluindo os procedimentos, requisitos e critérios de atribuição de bolsas internas e/ou externas aos níveis de licenciatura e pós-graduação, tendo em conta os princípios da igualdade de oportunidades e sucesso académico (PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE QUADROS, 2016; SILVA, 2002). Além disso, de acordo com o PNFQ, a política de concessão de bolsas é um programa prioritário para a formação de professores de diversas instituições de ensino superior, dotando-os de ferramentas (mestrados e doutorados) que ajudam a melhorar a qualidade do ensino.

A política de concessão de bolsas é tida como um instrumento de apoio à formação e qualificação de quadros/estudantes no país, valorizando não apenas o capital humano, mas também a possibilidade de fazer emergir na sociedade

angolana quadros estratégicos necessários ao desenvolvimento econômico, social, científico e cultural do país nas áreas consideradas insuficientes e prioritárias (PNFQ, 2013-2020; Decreto nº 165/2014). É nesta linha que se aposta a formação de quadros superiores de licenciatura e pós-graduação.

A atribuição de bolsas de estudo no país é também uma das formas de estimular o acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior, melhorando o tecido acadêmico, capacitar e dotar os técnicos e profissionais com capacidade reconhecível para contribuir no crescimento socioeconômico do país (CURIMENHA, 2012). Essa estratégia governamental visa a promoção da igualdade de oportunidades, de acesso e permanência nas escolas.

Nos cursos de pós-graduação onde o mérito é privilegiado, para que o candidato seja selecionado deverá possuir como pré-requisito uma nota não inferior a 14 valores em seus diplomas de graduação e mestrado quando for se candidatar, e que reúna os demais requisitos necessários para se candidatar a uma vaga. Quando admitido, este é-lhe concedido pelo Estado angolano um subsídio mensal (ELIAS, 2018).

Como um elemento diferenciador de outras políticas públicas similares, quanto aos objetivos, ao contrário do que ocorre com outros países ou outros programas voltados para subsidiar financeiramente estudantes cursando educação superior, as bolsas criadas pelo INAGBE não estão condicionadas a nenhuma forma de contraprestação ou de restituição pecuniária posterior ou laboral dos beneficiários, voltada para o ente público que o fomenta.

Quadro 11 - Resumo sobre o INAGBE

Objetivos	Tipo de Bolsas	Crítérios
Apoiar a formação de quadros técnicos nacionais à nível da graduação, pós-graduação, especialização em áreas estratégicas para o desenvolvimento político, económico, social e cultural do país.	- Interna; - Externa; - Licenciatura; - Mestrado; - Doutoramento;	- Idade < = 22; Idade - Mestrado < = 35; - Doutoramento < = 45; - Ter nacionalidade Angolana, com média igual ou acima de 14 valores.

Fonte: Elaborado pelo autor

Destacam-se, ainda, outras entidades de carácter público e/ou privado que se engajam também na atribuição de bolsas de estudo externas e internas, tais como, a Sonangol (empresa pública petrolífera), os Ministérios dos Petróleos, Defesa Nacional, a Total (empresa petrolífera), Unitel (empresa de telecomunicações) dentre outras (PNFQ, 2016). Todas essas instituições e outras que têm sido implementadas são instrumentos fundamentais à promoção do acesso, permanência e sucesso estudantil. O auxílio financeiro discente disponibilizado por essas instituições deixa de ser visto como um “favor”, e passa a se configurar como rol dos direitos sociais.

Até finais do ano 2017, estavam sob controle do INAGBE um total de 25.907 bolseiros internos, quais sejam, 25.533 em nível de graduação e 374 em nível da pós-graduação, matriculados em várias instituições de ensino no país. No ano seguinte, 2018, estavam sob controle do INAGBE 16.495 bolseiros de graduação e 374 bolseiros de pós-graduação. Essa queda do número total de bolseiros em nível de graduação ocorreu, devido ao término de formação de vários bolsistas e a não concessão de novas bolsas naquele ano (INAGBE, 2018).

Em relação aos bolseiros externos, até 2017 estavam sob o controle do INAGBE 4.508 bolseiros, dos quais 3.764 graduandos e 750 ao nível de pós-graduação (INAGBE, 2018). A tabela, abaixo, faz menção ao número de bolsas de estudos internas atribuídas entre 2008 e 2017.

Tabela 3 - Bolsas de estudo internas (BEI), estimadas e atribuídas entre 2008 a 2017.

Anos	BEI- Estimadas	BEI – Atribuídas
2008	3 000	3 000
2009	0	0
2010	3 000	3 000
2011	3 000	3 600
2012	7 500	7 045
2013	6 500	6 182
2014	7 200	6 879
2015	8 000	7 872
2016	9 000	8 993
2017	4 600	4 626
Total	51 800	51 197

Fonte: Dados estatísticos do INAGBE, (2017).

A partir da tabela n. 3, é possível observar o número de bolsas atribuídas desde 2008 a 2017. Entretanto o número de bolsas não é atribuído de forma regular/contínua, este é atribuído de acordo com o plano de formação para cada ano. Assim, o ano de 2016, foi o período no qual mais bolsas de estudos foram atribuídas, correspondendo a 8.993, comparado aos anos de 2008 e 2010, em que foram atribuídas apenas 3.000. Entretanto, houve uma média de atribuição de bolsas de estudos ao ano de 5.119, e um total de 51.197 bolsas, de 2008 a 2017.

Por mais que Angola venha disponibilizar bolsas de estudos desde que o país se tornou independente (1975), em particular bolsas de estudos externas. As bolsas internas assim como as externas ganham força somente com a instituição/funcionamento do INAGBE, ou seja, apenas há 12 anos. Diante disso, julgamos que sejam necessários estudos constantes sobre essa política pública, uma vez que quanto maior for o impacto/resultado de sua vigência maior será o número de graduados contribuindo para o desenvolvimento no país.

Tabela 4 – Números de bolsiros formados no exterior do país desde 1975 a 2017.

Ano/Período Formação	Nível de Formação (Médio)	Nível de Formação (Superior)	Total Acumulado
1975 a 1980	Desconhecido	Desconhecido	530
1981 a 2002	6.602	8.078	14.680
2003	Desconhecido	209	209
2004	Desconhecido	124	124
2005	Desconhecido	163	163
2006	Desconhecido	224	224
2007	Desconhecido	169	169
2008	Desconhecido	170	170
2009	Desconhecido	119	119
2010	Desconhecido	161	161
2011	Desconhecido	281	281
2012	Desconhecido	752	752
2013	Desconhecido	357	357
2014	Desconhecido	369	369
2015	Desconhecido	649	649
2016	Desconhecido	504	504
2017	Desconhecido	435	435
TOTAL	6.602	13.764	20.896

Fonte: Dados estatísticos do INAGBE (2017).

De acordo com a tabela n. 4, desde 1975 a 2015 foram graduados 13.764 estudantes bolsiros no exterior do país. No período de 1981 a 2002, houve um número significativo de formandos, correspondendo a 8.078, acima dos bolsiros formados entre 2003 a 2015, correspondendo apenas a 4.686 graduandos.

O ano de 2012, foi o ano em que se observou o maior número de bolsiros formados ao ano, entre 2002 a 2017, correspondendo a 752 graduandos. Logo, no ano seguinte, 2013, esse número volta a descer quase pela metade, para 357, correspondendo a um decréscimo de 52.5%. Nos anos seguintes observa-se um ligeiro aumento mas, estes não alcançam o valor de formandos atribuído em 2012.

Em relação aos bolsiros internos, de graduação e pós-graduação, em 2017 estavam sob responsabilidade do INAGBE 25. 533 estudantes de graduação e 374 estudantes de pós-graduação, totalizando 25. 907 estudantes bolsiros para aquele ano (INAGBE, 2017).

Tabela 5 – Número de bolsas de estudo externas atribuídas pelo INAGBE desde 2013 a 2017.

Anos	Bolsas de estudo externas atribuídas
2013	1036
2014	1048
2015	1219
2016	733
2017	589
Total	4625

Fonte: Dados estatísticos do INAGBE (2017).

Quanto aos bolseiros externos, isto é, estudantes que se encontram em formação no exterior do país, o INAGBE, até 2017, controlou um total de 12.153 bolseiros distribuídos em 28 países, dos quais 8.389 são de graduação e 3.764 de pós-graduação (INAGBE, 2017). Entre 2013 e 2016 houve uma média de atribuição de 925 bolsas de estudos ao ano.

O ano de 2015 foi o ano em que se observou o maior número de bolsas atribuídas ao ano, entre 2013 a 2017, correspondendo a 1.219 bolsas de estudos. Porém, este número desceu quase pela metade no ano seguinte, 2016, para 733 bolsas de estudos, correspondendo a um decréscimo de 40,1%. No ano seguinte observa-se mais uma ligeira diminuição, correspondendo a 20% em relação aos números de bolsas atribuídas em 2016. Porém, essa diminuição da atribuição de número de bolsas poderá estar relacionada a crise econômica que o país vem enfrentando, como já mencionado anteriormente.

Segundo Elias (2018), um dos maiores desafios do INAGBE é a contínua observação do rigor na atribuição de bolsas de estudos externas a cidadãos angolanos, conforme o decreto presidencial 165/14, 154/14 1 174/17, visando capacitar quadros angolanos no exterior do país nos vários domínios do saber, em especial, em áreas deficitárias e prioritárias para o pleno desenvolvimento do país, garantindo a qualidade, e expansão do ES, conforme observado no Plano Nacional de Formação de Quadros. Para a autora, para o sucesso da referida política é necessário que a sociedade esteja consciente de seu papel e do seu poder de cobrar aos intervenientes da política debates profundos para a melhoria contínua do

programa que reflete na massificação do acesso e permanência a escola, da promoção do sucesso acadêmico, da excelência e do mérito. Segundo ela, é necessário que os quadros formados interpretem os objetivos da nação e apliquem todo seu aprendizado em prol do desenvolvimento do país.

A política de atribuição de bolsas de estudos tanto internas quanto externas pretende a contínua observância no rigor quando da sua atribuição a cidadãos residentes no país, com candidaturas selecionadas, a partir de cada província, como fator de promoção do sucesso acadêmico, de excelência, do mérito e da igualdade de oportunidades, de modo a formar quadros capazes para formação continuada e desenvolvimento individual e social (ELIAS, 2018). Ademais, deve estabelecer uma contínua parceria com as IES de referências ao redor do mundo, para que estas absorvam os estudantes bolseiros, para um melhor acompanhamento e controle.

Devem ser estabelecidos controles estatísticos sobre o retorno de pessoal formado no exterior, independentemente da unidade que o enviou ao exterior, garantindo seu retorno e coordenando seus encaminhamentos sempre que possível, dando mais atenção ao recrutamento de candidatos de seus países de origem. Províncias de origem, empresas sediadas em Angola e outras instituições, instituições e serviços nacionais, o INAGBE comunica previamente os perfis dos colaboradores formados e solicita um possível enquadramento de empregabilidade no mercado de trabalho (ELIAS, 2018).

A seguir faz-se abordagem sobre a massificação do acesso ao ensino. Para melhor compreensão do Ensino Superior se faz necessário abordar sobre o Ensino Geral (primário, fundamental e médio).

6. 7 Evolução do Sistema de Ensino Geral

O sistema de educação e ensino determina por meio da Lei de Bases n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016, que a educação Pré-escolar ou iniciação (Art. 23º, parágrafo 1) é a base de ensino, trata da primeira infância numa etapa da vida em

que se faz necessário a realização de condicionamento e desenvolvimento psicomotor da criança (PND, 2018-2022).

A educação Pré-escolar objetiva o bem-estar e desenvolvimento integral de crianças no início de sua vida (entre os 0 e 5 anos de idade), num ambiente de segurança afetiva e física, por meio de atendimento individualizado. Esse subsistema de ensino visa, também, contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola, assim como prevenir e compensar os défices sociais e culturais familiares (PNA, 2018-2022).

Tendo em atenção a importância atribuída à primeira infância no desenvolvimento intelectual infantil, o acesso e a permanência à educação nesse nível de ensino é garantido de forma gratuita e obrigatória. A obrigatoriedade e a gratuidade é regida pela lei sobre a proteção e desenvolvimento integral da criança, lei nº 25/12, de 22 de agosto (PND, 2018-2022).

Entretanto, tem-se verificado vários constrangimentos nesse subsistema de ensino no país, o Estado não consegue garantir o acesso à escola a todos aqueles que desejam frequentar o ensino Pré-escolar, existem no país diversas escolas e jardins de infância privados, a custos elevados, fora do alcance da maioria da população (PND, 2018-2022). Além disso, é possível observar também constrangimentos (PND, 2018-2022,p. 94), desde:

- i) a pouca capacidade de oferta (falta de salas de aula);
- ii) carência de professores qualificados (necessidade de formação);
- iii) ambiente familiar pouco motivado e condições sociais deficitárias (falta de consciencialização dos pais e da comunidade);
- iv) Espaços educativos com condições precárias para este tipo de ensino .

O ensino primário é considerado como o fundamento do Ensino Geral, tem como objetivo assegurar uma formação integral, harmoniosa, sólida dos alunos. Esse subsistema de ensino é obrigatório e gratuito, de acordo com a lei de bases do

sistema de educação e ensino, Lei n. 17/16, de 7 de outubro. O ensino primário apresenta vários desafios para responder às demandas que se apresentam, desde as insuficiências salas de aulas e professores, há existência de vários professores sem formação adequada, infraestruturas precárias, manuais e materiais didáticos insuficientes, para além disso, registram-se elevadas taxas de evasão, com maior tendência para as meninas (PND, 2018-2022).

O Ensino Secundário estrutura-se em dois Ciclos: o I.º e o II.º Ciclo do Ensino Secundário. O I.º ciclo do ensino secundário integra a 7.ª, 8.ª e 9.ª classe, alunos entre os 12 e 14 anos, é gratuito e obrigatório, e o II.º Ciclo do ensino secundário integra a 10.ª, 11.ª e 12.ª classe, alunos entre os 15 e 17 anos (PND, 2018-2022).

Segundo o Plano Nacional de Desenvolvimento 2018 - 2022, o ensino secundário tem como objetivo assegurar uma formação sólida e aprofundada numa determinada área de conhecimento, e potencializar os alunos para o ingresso no ES ou para formação profissional e para a inserção no mercado de trabalho.

Este subsistema de ensino enfrenta vários desafios, desde insuficiência de salas de aulas e de professores, infraestruturas precárias, a insuficiência de manuais e material didático para toda a população matriculada (PND, 2018-2022).

Entretanto, o Ensino Geral demonstra uma verdadeira desigualdade de oportunidades de acesso e permanência, tanto entre a idade/série escolar, diferenças entre homens e mulheres, e entre as populações urbanas e rurais. É possível observar também desigualdades nas taxas de matrículas entre os grupos com diferentes rendimentos, diferenças entre os ricos e os pobres. Segundo o Banco Mundial (2018), dados de 2018, entre os jovens pertencentes aos agregados mais pobres, apenas 10% frequentam o ensino, contra 76% de jovens pertencentes a agregados familiares mais elevados.

A tabela seguinte demonstra a desaceleração da cobertura escolar no ensino geral.

Tabela 6 - Cobertura escolar por níveis de ensino, por milhares de alunos, 2016.

Indicadores	Ensino Pré-escolar (0 a 5 anos)	Classe de Iniciação (5 anos)	Ensino Primário (6 a 11 anos)	Ensino Secundário (12 a 18 anos)	
				I. Ciclo (12 a 14 anos)	II. Ciclo (15 a 17/18 anos)
População em Idade Escolar	---	977.470	4.841.346	1.773.486	2.180.723
Matrículas	---	712.300	5.937.800	1.136.300	702.100
Taxa Bruta de Escolarização	---	72,8%.	112,6%	64,0%	32,1%

Fonte: MED (2016); INEA (2016).

De acordo com a tabela n. 6, o ensino primário apresenta uma taxa de cobertura escolar de 112%. Porém, nota-se que esses dados podem não se configurar o real, pois, o fato da taxa de cobertura se situar acima de 100% embora pressupõe que tenha se alcançado a massificação do acesso para todos aqueles que desejam frequentar este subsistema de ensino, a verdade é que nem toda população em idade prevista para cursar o ensino primário encontra-se matriculada.

A cobertura escolar acima de 100%, infere naturalmente que o ensino primário era frequentado por um contingente de alunos com idade superior à correspondente a esse nível de ensino. O que pode apontar tanto que esse nível de ensino recebe/absorve estudantes com idade previstas para frequentar outros níveis de ensino, provocado por algum indicativo de atraso escolar ou frequência de estudantes fora da faixa etária indicada para o nível de ensino, o acesso tardio, retenção, repetência dos alunos, fazendo perceber os elevados níveis de insucesso que o sistema escolar angolano produz, dado que existem ainda estudantes fora da escola e as vagas estarem sendo ocupadas por alunos que estão atrasados e em distorção idade-ano escolar.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística de 2010, referem que 58% da população matriculada no ensino primário apresentava idade correspondente entre 12 e 17 anos, ou seja apenas 52% de estudantes matriculados apenas detinha a idade prevista para estar matriculado naquele subsistema de ensino. Esse atraso

em relação à idade/série escolar vai se alastrando a todos os subsistemas de ensino.

Segundo o Plano Nacional de Desenvolvimento 2018-2022, a taxa de conclusão do ensino primário não ultrapassou os 60%, entre 2010 a 2020, com uma média de conclusão, ao ano, 50,2%, isso indica que o restante da população reprovou ou se evadiu da escola. É urgente a elaboração de estratégias, de modo a manter as crianças nas escolas e que terminem o ensino, com êxito, e no período estabelecido.

A tabela a seguir faz referência à taxa de conclusão no ensino primário de 2010 a 2020.

Tabela 7 - Taxa de conclusão no ensino primário, em %, de 2010 a 2020.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
M/F	47,5	48,9	50,1	51	52	59,8	54	55	56,2	57,3	58,8
F	23,1	23,4	23,6	23,7	23,8	21,8	24	24	24,1	23,9	24,1
M	24,3	25,4	26,4	27,2	28,1	37,9	30	31	32,1	33,3	34,6

Fonte: (PND, 2018-2022),

Os dados descritos, na tabela n. 7, são bastante preocupantes, dado que aproximadamente metade das crianças que frequentam o ensino primário não concluem esse subsistema de ensino, desistem ou reprovam. No entanto, a taxa de conclusão variou a cada ano, entre 2010 a 2020. Em alguns anos aumentaram e em outros diminuíram. No ano de 2015, se registou o maior número da taxa de conclusão, de 59,8%, comparando com a menor taxa de 47,5%, em 2010, com uma diferença de cerca de 12,3%.

Segundo o Plano Nacional de Desenvolvimento 2018-2022, existem também diferenças significativas sobre a taxa de conclusão entre a população mais pobre e rural, comparada com a população mais rica e urbana, como pode-se observar na tabela, a seguir.

Tabela 8 - Taxa de conclusão segundo o quintil mais pobre ao mais rico, Geral, Rural e Urbano no ensino primário, 2015, em %.

	Geral		Rural		Urbano	
	Mulher	Homens	Mulher	Homens	Mulher	Homens
Quintil mais pobre	16,6	20,77	16,9	21,2	8,9	
Segundo quintil	24	36,6	20,5	32,3	29,7	38,4
Quintil médio	60	63,8	22	35,5	62,5	63
Quarto quintil	73,1	81,8	43,9	67,5	71,1	76, 81
Quintil mais rico	86,1	91,4	73,1	81,5	81,6	89,1

Fonte: Unesco.data (2022).

De acordo com a tabela n. 8, as diferenças entre as taxas de conclusão são abismais. Existe diferença de conclusão entre os estudantes do quintil mais pobre aos mais ricos de 70,6%. As mulheres do quintil mais rico apresentam uma taxa de conclusão de 69,5% a mais sobre o quintil mais pobre. Existem também diferenças entre as taxas de conclusão de homens e as mulheres de um mesmo quintil. Os homens apresentam as maiores taxas de conclusão, quando comparado às mulheres. Os homens do quintil mais pobre apresentaram uma taxa de conclusão de 4,1% acima das mulheres do mesmo quintil. Os homens do quintil mais rico apresentaram uma taxa de conclusão de 5,3% acima das mulheres do mesmo quintil. Existem ainda diferenças nas taxas de conclusão entre as populações rurais e urbanas. O que requer do Estado ações prioritárias para responder a essas demandas.

Em relação ao I.º ciclo do ensino secundário, a partir da tabela abaixo é possível observar que existem ainda diferenças no êxito escolar em relação aos homens e mulheres. As taxas de conclusão para esse subsistema de ensino não ultrapassam os 40%, como pode-se observar na tabela, a seguir.

Tabela 9 - Taxa de conclusão do Iº ciclo do ensino secundário, 2010 a 2020, em %.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
M/F	32,7	32,4	32,4	32,5	32,8	36,4	53,7	34,3	35	35,9	36,6
F	13,7	13,6	13,7	13,7	14	14,7	22,9	14,7	15	15,4	15,8
M	19	18,8	18,7	18,8	18,8	21,7	30,8	19,6	20	20,5	20,8

Fonte: Unesco.data (2022)

De acordo com a tabela n. 9, entre 2010 e 2020, houve uma taxa média de conclusão de 35,8%, no I.º ciclo do ensino secundário. O ano de 2016 foi o que teve o maior índice de aprovação, 53,7%, e vindo a baixar nos anos subsequentes. Os homens apresentaram as maiores taxas de conclusão comparado às mulheres, com uma média ao ano de 20,6% e 15,2%, respectivamente.

A seguir se faz menção sobre a taxa de conclusão entre o quintil mais rico e mais pobre de modo geral, a nível rural e urbano no Iº ciclo do ensino secundário.

Tabela 10 - Taxa de conclusão segundo o quintil mais pobre ao mais rico, Geral, Rural e Urbano no Iº ciclo do ensino secundário, 2015, em %.

	Geral		Rural		Urbano	
	Mulher	Homens	Mulher	Homens	Mulher	Homens
Quintil mais pobre	3,4	5,1	2,5	5,3	---	---
Segundo quintil	4,3	12,2	4,3	14,5	6,9	8,5
Quintil médio	19,2	30,3	18,8	33,4	19,3	29,7
Quarto quintil	45,2	50,1	34,6	---	45,7	49,3
Quintil mais rico	69,2	74,6	---	---	69	74

Fonte: Unesco.data (2022).

Existem diferenças nas taxas de conclusão entre os homens e mulheres nos diferentes quintis, bem como existem também diferenças de conclusão entre a população mais pobre e rural, e a população mais rica e urbana, ou seja, a taxa de conclusão para o quintil mais rico e urbano foi uma média de 71,5%, comparado com o quintil mais pobre e rural com uma média de 3,9%. Uma diferença bastante significativa, ilustrando as dificuldades de se manter nas escolas e concluir os estudos quando se é pobre e pertencente à comunidade rural. Existem também

diferenças significativas entre as taxas de conclusão entre homens e mulheres de um mesmo quintil. As mulheres apresentam uma taxa média de conclusão de 5,9% abaixo dos homens.

A tabela abaixo faz referência à taxa de conclusão do IIº ciclo do ensino secundário.

Tabela 11 - Taxa de conclusão do IIº ciclo do ensino secundário, 2010 a 2020, em %.

	2010	1011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
M/F	17	17,1	17,1	16,9	16,8	18,8	18,8	16,6	16,7	17,4	17,7
F	7,6	7,7	7,7	7,6	7,5	8,9	8,4	7,4	7,5	7,6	7,9
M	9,4	9,4	9,4	9,3	9,3	19,9	10,4	9,2	9,2	9,8	9,8

Fonte: Unesc.data, (2022).

A taxa de conclusão média no IIº ciclo do ensino secundário (ensino médio), entre 2010 e 2020 foi de 17,3%, e as mulheres apresentaram as taxas de conclusão mais baixas, comparadas às dos homens, com uma taxa média de conclusão ao ano de 10,4% e 7,8%, respectivamente.

A tabela a seguir faz referência sobre a taxa de conclusão entre o quintil mais rico e mais pobre de modo geral, a nível rural e urbano, no IIº ciclo do ensino secundário.

Tabela 12 - Taxa de conclusão segundo o quintil mais pobre ao mais rico, Geral, Rural e Urbano no IIº ciclo do ensino secundário, 2015, em %.

	Geral		Rural		Urbano	
	Mulher	Homens	Mulher	Homens	Mulher	Homens
Quintil mais pobre	1,3	2,2	1,3	2,3	2,2	6,6
Segundo quintil	1	3,6	1,1	5	0,8	0,8
Quintil médio	5,1	7,4	6,2	10,7	5	6,8
Quarto quintil	17	25,5	---	---	16,3	23,7
Quintil mais rico	46,2	53,5	---	---	46,2	53,5

Fonte: Unesc.data (2022).

De acordo com a tabela n. 12, existem diferenças nas taxas de conclusão entre a população mais pobre e rural, e a população mais rica e urbana. A taxa média de conclusão para o quintil mais rico e urbano foi de 49,8%, comparado com o quintil mais pobre e rural de 1,8%. Uma diferença bastante expressiva. Existem também diferenças significativas entre as taxas de conclusão entre homens e mulheres. As mulheres apresentam uma taxa média de conclusão de 4,3% abaixo, comparada a dos homens (18,4% e 14,1%, respectivamente).

A tabela seguinte apresenta as taxas de conclusão entre as populações pobres e ricas, mulheres e homens e as diferenças entre o meio rural e urbano, no ensino primário, no Iº ciclo do ensino secundário (fundamental) e IIº ciclo do ensino secundário (médio).

Tabela 13 - Taxa de conclusão segundo o quintil mais pobre ao mais rico, Geral, Rural e Urbano no ensino primário, secundário (fundamental) e secundário (médio), 2015, em %.

	Ensino Primário		Ensino secundário 7. ^a , 8. ^a , 9. ^a		Ensino secundário 10. ^a ,11. ^a ,12. ^a	
	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher
Quintil mais pobre Geral	18		4.2		1.7	
Quintil mais rico Geral	88.7		74.6		49.8	
Quintil mais pobre	20.77	16.6	5.1	3.4	2.2	1.3
Quintil mais rico	91.4	86.1	74.6	69.2	53.5	46.2
	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano
Quintil mais pobre	19	8.9	4.8	---	1.8	4.4
Quintil mais rico	51.7	73.9	---	72.2	---	49.9

Elaborado pelo autor a partir de Unesc.data (2022).

Conforme demonstrado na tabela n. 13, pode-se observar que as taxas de conclusão à medida que se avança nos sistemas de ensino diminuem tanto nos quintis mais pobres quanto nos mais ricos e entre os homens e as mulheres, bem como nas áreas urbanas e rurais.

Os constrangimentos observados no ensino primário não são diferentes dos observados no ensino secundário. Os dados aqui mencionados demonstram que existe ainda um número bastante elevado de indivíduos em idade escolar fora dos

subsistemas de ensino, assim como o atraso verificado (idade/série escolar) tanto no ensino primário, quanto no ensino secundário, bem como as baixas taxas de conclusão verificadas em todos os subsistemas de ensino.

À medida que os subsistemas de ensino aumentam, menor é o número de estudantes em frequência e concluindo o ensino. Com base em dados de 2016, apenas 32,1% da população frequentava o ensino secundário, ao contrário dos 75,2% verificados no ensino primário. Segundo a literatura, à medida que se aumenta a escolaridade, os constrangimentos em se manter nas escolas também aumentam, tornando a permanência e o sucesso acadêmico altamente questionável/discutido. É urgente ultrapassar tais demandas que afetam os subsistemas de ensino, dado que esses constrangimentos são observados, desde cedo, no ensino pré-escolar e primário, e vão se replicando nos subsistemas subsequentes.

Segundo o PND, 2018 – 2022, uma das prioridades governamentais é a universalização do ensino, tanto no ensino primário, fundamental e médio. O que requer de políticas efetivas para responder a essa defasagem.

As debilidades verificadas no sistema de Ensino Geral em relação ao atraso escolar (idade/série escolar) às taxas de escolarização, conclusão e/ou aproveitamento escolar, à reprovação e/ou ao abandono escolar deságuam no ES, ou seja, este não é um sistema separado, mas sim resultado dos subsistemas que o precede.

6.8 Evolução do Acesso e Cobertura do Ensino Superior

Desde o momento de sua implementação, em 1962, o ES que vigorava no país era destinado a uma elite, dominada pela classe colonial e alguns nativos assimilados⁵. Desde a sua implementação até 1975 houve um ligeiro aumento,

⁵ Termo designado para os povos indígenas letrados na era colonial, que adquirem características, hábitos e costumes dos colonizadores. Os assimilados podiam adquirir propriedade e não eram obrigados a exercer trabalho forçado como os demais.

passando de 581 para 4,176 matrículas. Em 1977, começa-se a verificar um decréscimo desses estudantes (passando de 4.176 para 1.109), devido a imigração de professores e pessoal administrativo para Portugal em face da luta pela independência instalada. Mais tarde, na década de 1990, começa-se a observar alguma evolução no acesso à educação, embora de forma tímida, uma vez que não se conseguia absorver todo o contingente populacional que desejava frequentar o ensino superior.

O acesso à educação superior em Angola, ainda é muito restrito, quando comparado a taxa populacional prevista a frequentar este subsistema de ensino. O caráter excludente do ensino superior tem início muito antes das disponibilidades de vagas de acesso, bem como dos exames de acesso (vestibulares), a começar pelo fato de que mais da metade dos estudantes do ensino médio não conseguem concluí-lo, em virtude dos altos índices de reprovação e o abandono escolar. Entretanto, os poucos que concluem o ensino médio, pré-requisito de acesso à educação superior, a maioria não possui condições mínimas para continuar com seus estudos. Por fim, a parcela considerável de concluintes tanto do ensino primário, assim como do fundamental e médio o fazem em idade avançada, o que na maioria dos casos os leva a não prosseguir com os estudos devido a necessidade de ingressar para o mercado de trabalho.

Além do evidenciado acima, as condições socioeconômicas de uma parcela considerável de concluintes do ensino médio, bem como à reduzida oferta de vagas disponibilizadas pelas IES constituem fatores limitantes de suas expectativas de acesso ao ensino superior. Dados do INEA de 2018 revelaram que as instituições de ensino superior públicas absorveram apenas entre 10 a 30% de todos aqueles que desejavam o acesso ao ES entre os anos de 2013 a 2016.

A tabela a seguir faz referência à evolução do número de estudantes no ensino superior.

Tabela 14 - Evolução do número de estudantes no ES, de 1964 a 2000.

Ano	N. de estudantes
1964	531
1965	584
1966	706
1967	989
1968	1.252
1969	1.784
1970	2.369
1971	2.668
1974	4.176
1977	1.109
1997	7.916
1998	8.536
2001	9.129

Fonte: Carvalho, (2012).

Desde a implementação do ES até a década de 2000, houve uma evolução do ES, embora em números muito reduzidos em função do contexto vivenciado no país. A partir da década 2000, com o término do conflito armado, a Educação Superior ganha força em Angola, com a implementação das Linhas Mestras para a Melhoria da gestão do subsistema de ES e o redimensionamento da única universidade pública (Universidade Agostinho Neto). Nesse sentido, houve uma crescente massificação do acesso do ES (LIBERATO, 2013).

O número de estudantes diplomados cresceu de 9.129, em 2001, para 221.037 em 2015, tendo um ritmo médio de crescimento ao ano de 95,9%. Já em 2012, surgiram várias outras instituições de ES, adicionando mais 13 das 3 existentes à época.

A expansão do contingente universitário no país já era percebida mesmo antes da implementação do INAGBE, como verificado na tabela n. 14. No entanto, não se pode deixar de registrar que, após a implementação do INAGBE, houve uma alteração do número de estudantes frequentando o ensino, por mais que não seja possível estabelecer uma relação direta entre a criação do programa e a massificação do ES. Mas, o impacto mais notório é o aumento de Mestres e

Doutores no país, beneficiados pelo programa. Até 2017 foram atribuídas 493 bolsas para mestrado e 204 bolsas para o doutorado (ELIAS, 2018).

Segundo o Plano Nacional de Desenvolvimento 2018-2022, espera-se que até 2022, o programa atinja a meta de 772 mestres formados e 125 doutores, como observado anteriormente. A garantia de bolsas de estudos para este nível de ensino é de fundamental importância para o país.

Dados de 2016 apontam que 48,3% da população discente estava matriculada no ES público, e 51,7% nas instituições privadas. Quanto ao sexo, foram 58% estudantes do sexo feminino nas IES privadas e 42% do sexo masculino, enquanto nas IES públicas 37,2% eram do sexo feminino e 62,8% do sexo masculino. 2/3 do total de graduados são formados nas universidades e 1/3 são formados pelos Institutos e Escolas Superiores (MESCT, 2018).

A tabela a seguir faz menção sobre a evolução do número de alunos nas IES públicas e privadas.

Tabela 15 – Evolução do número de alunos nas IES público e privado, 2012-2015.

Ano	IES Pública	IES Privada	Total
2012	79.369	81.828	161.197
2013	95.155	121.020	216.175
2014	89.690	77.090	166.780
2015	97.980	123.127	221.037
2016			241.284

Fonte: MESCT (2016).

Conforme observado na tabela n. 15, o crescimento do número de estudantes frequentando o ES não é contínuo, há oscilações, a quantidade de matrículas varia a cada ano. Em alguns anos esses dados aumentaram e em outros diminuíram. O número total de matrículas, em 2013, foi de 216.175 situado acima de 16,6 pontos percentuais do valor previsto no Plano Nacional de Desenvolvimento 2013 – 2017. De 2012 para 2013, houve um aumento de 54.978, perfazendo um aumento de 25,4%. Já no ano seguinte (2014), houve um decréscimo de 49.395, correspondendo a 22,8%, do número total de matrículas face ao ano letivo anterior,

voltando a subir, em 2015. Esse decréscimo poderá relacionar-se à crise econômica que o país atravessa desde 2014, afetando todos os setores da sociedade, inclusive a possibilidade de estudantes se manterem nas escolas. Esse decréscimo de matrículas, segundo Jacob (2018), pode estar vinculado a três fatores:

1. À crise econômica e financeira que acomete o país, desde o início de 2014, que se traduziu numa diminuição do número de vagas;
2. À subida das taxas de abandono escolar, devido à diminuição do rendimento da maioria das famílias, em consequência da crescente inflação, particularmente os estudantes matriculados em instituições privadas;
3. À ausência de dados estatísticos nas IES, sobretudo, nas IES privadas, o que não permite aferir com exatidão o número de matrículas.

Em 2016, houve uma retomada do crescimento de matrículas comparado ao ano 2015, passando de 221.037 em 2015 para 241.284 em 2016, um aumento de aproximadamente 8,3% de 2015 a 2016. Segundo o Plano Nacional de Desenvolvimento, esse número se manteve abaixo do previsto pelas autoridades governamentais de 326.886 para o ano letivo de 2016 (MESCT, 2016). As instituições de ensino superior privadas absorveram o maior contingente de estudantes comparando com as IES públicas.

6.9 Admissão e Exclusão nos Processos Seletivos

O ensino superior tem evoluído quantitativamente. O Governo tem demonstrado preocupação com a expansão que se verifica, de modo a expandir a cobertura do ES e incrementar seus benefícios, dentre estes o desenvolvimento nacional. Mas, conforme referido por (PATATAS, 2021), a oferta de vagas nesse subsistema de ensino não é suficiente para a demanda que se verifica, assim como a expansão não é transversal a todo país.

Segundo o Governo de Angola (2018, p. 74), “na Agenda 2063 da União Africana, a educação em geral e o ES, em particular, são áreas de intervenção prioritária para cumprir a aspiração da prosperidade baseada no crescimento inclusivo e no desenvolvimento sustentável.

A partir de 2009, houve um aumento significativo de IES públicas no país, como já referido anteriormente, como consequência houve também aumento na oferta e massificação do ensino. Apesar do incremento institucional e estudantil, o número de vagas ofertadas ainda é reduzido em grande maioria do território nacional (PATATAS, 2021). Vale ressaltar que todas as ações que decorrem na educação superior, fazem-se sempre menção à necessidade de o ajustar às necessidades de desenvolvimento do país.

A seguir, apresenta-se, nas tabelas 16 a 20, o número de estudantes admitidos e excluídos em Angola, desde 2015 até 2019.

Tabela 16 - Estudantes Inscritos, Admitidos e não Admitidos no ES público por Província, em percentagem em relação ao total de estudantes inscritos, 2015.

Províncias	Inscritos	%	Admitidos	%	Não admitidos	%
Cabinda	8.236	5,2	2.997	4,7	5.239	5,5
Zaire	3.408	2,1	1.092	1,7	2.316	2,4
Uíge	11.187	7	2.607	4,1	8.580	9,0
Luanda	65.073	41	31.543	49,9	33.530	35,1
Cuanza Norte	2.968	1,9	1.528	2,4	1.440	1,5
Cuanza Sul	5.889	3,7	2.294	3,6	3.595	3,8
Malange	4.630	2,9	907	1,4	3.723	3,9
Lunda Norte	1.608	1	671	1,1	937	1
Benguela	17.113	10,8	6.986	11,1	10.127	10,8
Huambo	10.585	6,7	2.743	4,3	7.842	8,2
Bié	6.162	3,9	1.205	1,9	4.957	5,2
Moxico	1.928	1,2	1.653	2,6	275	0,3
Quando Cubango	2.696	1,3	829	1,3	1.256	1,3
Namibe	10.331	1,7	994	1,6	1.702	1,8
Huíla	1.612	6,5	3.682	5,8	6.649	7
Cunene	1.612	1	252	0,4	1.360	1,4
Lunda Sul	1.644	1,0	671	1,1	973	1
Bengo	1.669	1,1	513	0,8	1.156	1,2
Total	158.824	100	63.167	100	95.657	100

Fonte: Anuário Estatístico (2013-2019)

De acordo com a tabela n. 16, do total dos candidatos inscritos, apenas 39,87% foram admitidos, e 60,2% excluídos. Por meio dos dados, é possível observar que as IES não conseguem absorver a grande maioria dos estudantes que procuram por este subsistema de ensino. O número de indivíduos não admitidos é quase o dobro dos admitidos (1,5 vezes). As Instituições de Ensino Superior privadas são as que absorvem o maior contingente de alunos. Em média, dos candidatos admitidos nas IES, 10,1% deixam de realizar as respectivas matrículas, ou seja, 1 em cada 10 estudantes deixam de realizar suas matrículas (SEES, 2016).

Tabela 17- Estudantes Inscritos, Admitidos e não Admitidos no ES público por Província, em percentagem em relação ao total de estudantes inscritos, 2016.

Províncias	Inscritos	%	Admitidos	%	Não admitidos	%
Cabinda	10 245	4,7	2 479	3,2	7 766	5,4
Zaire	2 698	1,2	1 288	1,7	1 410	1,0
Uíge	9 897	4,5	2 361	3,1	7 536	5,3
Luanda	115 318	52,5	47 623	61,9	67 695	47,5
Cuanza Norte	2 196	1,0	1 471	1,9	725	0,5
Cuanza Sul	4 852	2,2	1 180	1,5	3 672	2,6
Malange	3 347	1,5	993	1,3	2 354	1,7
Lunda Norte	2 104	1,0	1423	1,8	681	0,5
Benguela	16 008	7,3	5 242	6,8	10 766	7,6
Huambo	20 770	9,5	3 558	4,6	17 212	12,1
Bié	6 396	2,9	1 239	1,6	5 157	3,6
Moxico	2 783	1,3	839	1,1	1 944	1,4
Quando Cubango	2 780	1,3	418	0,5	2 362	1,7
Namibe	3 097	1,4	623	0,8	2 474	1,7
Huíla	11 876	5,4	4 087	5,3	7 789	5,5
Cunene	1 039	0,5	250	0,3	789	0,6
Lunda Sul	2 544	1,2	1 448	1,9	1 096	0,8
Bengo	1 563	0,7	398	0,5	1 165	0,8
Total	219 513	100	76 920	100	142 593	100

Fonte: Anuário Estatístico (2013-2019).

De acordo com a tabela n. 17, do total dos candidatos inscritos, apenas 35% foram admitidos naquele ano, com uma queda de 9,8%, em comparação ao ano anterior. O número de indivíduos não admitidos foi o dobro dos candidatos admitidos, 64,9%. As Instituições de Ensino Superior privadas são as que absorvem o maior contingente de alunos.

Segundo a Sees (2016), dados de 2016, dos candidatos admitidos 59,5% pertenciam às IES privadas e 40,4% às IES públicas. A maior incidência de reprovação nos testes de admissão foi verificada nas IES públicas, com uma taxa de reprovação de 53,9%, devido ao maior contingente de estudantes que procuram pelas instituições de ensino superior públicas, tornando com que nestas, os testes de admissão sejam mais exigentes, comparado às IES privadas. Além disso, a baixa capacidade de absorção de todo o contingente que pretende ingressar nas IES públicas, comparando com as IES privadas (AEES, 2016).

Segundo dados da Secretaria do ensino superior de 2016, a oferta formativa para aquele ano correspondeu a 111.290 vagas em todo território nacional com maior incidência para as províncias de Luanda e Benguela, com 72% e 6,9% respectivamente. Essa oferta formativa movimentou 219.513 candidaturas no processo seletivo para aquele ano, sendo 69,9% nas IES públicas e 30,1% privadas, nos mais variados cursos, com maior procura nos cursos de Ciências Humanas, Sociais, Artes e Letras e Ciências de Educação (SEES, 2016). A incidência de maior procura e oferta nas províncias acima citadas, se deve ao maior contingente populacional nas respectivas províncias, Luanda a capital do país tem aproximadamente 1/3 da população do país, com 7 milhões de habitantes, em 2020 (INEA, 2020). Além disso, é a província que tem o maior número de instituições do ensino superior, tanto públicas, como privadas.

Tabela 18 - Estudantes Inscritos, Admitidos e não Admitidos no ES público por Província, em percentagem em relação ao total de estudantes inscritos, 2017.

Províncias	Inscritos	%	Admitidos	%	Não admitidos	%
Cabinda	9 030	3,9	2 180	2,5	6 850	4,7
Zaire	2 976	1,3	979	1,1	1 997	1,4
Uíge	9 333	4,0	1 597	1,9	7 736	5,3
Luanda	127 031	54,5	54 811	64,0	72 220	49,1
Cuanza Norte	2 891	1,2	1 027	1,2	1 864	1,3
Cuanza Sul	5 028	2,2	1 104	1,3	3 924	2,7
Malange	3 014	1,3	1 223	1,4	1 791	1,2
Lunda Norte	2 860	1,2	1 068	1,2	1 792	1,2
Benguela	16 534	7,1	6 364	7,4	10 170	6,9
Huambo	18 857	8,1	2 956	3,4	15 901	10,8
Bié	5 634	2,4	1 054	1,2	4 580	3,1
Moxico	2 421	1,0	1 509	1,8	912	0,6
Quando Cubango	3 440	1,5	1 073	1,3	2 367	1,6
Namibe	4 766	2,0	1 444	1,7	3 322	2,3
Huíla	13 674	5,9	5 204	6,1	8 470	5,8
Cunene	1 721	0,7	291	0,3	1 430	1,0
Lunda Sul	1 899	0,8	1 287	1,5	612	0,4
Bengo	1 763	0,8	530	0,6	1 233	0,8
Total	232 872	100,0	85 701	100,0	147 171	100,0

Fonte: Anuário Estatístico (2013-2019)

Segundo a tabela n. 18, do total dos candidatos inscritos, apenas 36,8% foram admitidos naquele ano, subindo 1,8%, comparado ao ano anterior. O número de indivíduos não admitidos para aquele ano foi de 63,1%.

Tabela 19 - Estudantes Inscritos, Admitidos e não Admitidos no ES público por Província, e em percentagem em relação ao total de estudantes inscritos, 2018.

Províncias	Inscritos	%	Admitidos	%	Não admitidos	%
Cabinda	9 030	4,0	2 180	2,5	6 850	4,8
Zaire	2 976	1,3	979	1,1	1 997	1,4
Uíge	9 333	4,1	1 597	1,8	7 736	5,5
Luanda	127 031	55,6	54 811	63,2	72 220	51,0
Cuanza Norte	2 891	1,3	1 027	1,2	1 864	1,3
Cuanza Sul	5 028	2,2	1 104	1,3	3 924	2,8
Malange	3 014	1,3	1 223	1,4	1 791	1,3
Lunda Norte	2 860	1,3	1 068	1,2	1 792	1,3
Benguela	16 534	7,2	6 364	7,3	10 170	7,2
Huambo	14 259	6,2	4 041	4,7	10 218	7,2
Bié	5 648	2,5	1 054	1,2	4 594	3,2
Moxico	2 421	1,1	1 509	1,7	912	0,6
Quando Cubango	3 440	1,5	1 073	1,2	2 367	1,7

Namibe	4 766	2,1	1 444	1,7	3 322	2,3
Huíla	13 674	6,0	5 204	6,0	8 470	6,0
Cunene	1 721	0,8	291	0,3	1 430	1,0
Lunda Sul	1 899	0,8	1 287	1,5	612	0,4
Bengo	1 763	0,8	530	0,6	1 233	0,9
Total	228 288	100	86 786	100	141 502	100

Fonte: Anuário Estatístico (2013-2019).

Do total dos candidatos inscritos, apenas 38% foram admitidos. Portanto 61,9% dos candidatos foram reprovados.

Tabela 20 - Estudantes Inscritos, Admitidos e não Admitidos no ES público por Província, em porcentagem em relação ao total de estudantes inscritos, 2019.

Províncias	Inscritos	%	Admitidos	%	Não admitidos	%
Cabinda	11 415	4,5	2 016	1,9	9 399	6,4
Zaire	3 502	1,4	686	0,6	2 816	1,9
Uíge	10 133	4,0	3 385	3,2	6 748	4,6
Luanda	143 132	56,2	65 750	61,6	77 382	52,3
Cuanza Norte	3 166	1,2	1 106	1,0	2 060	1,4
Cuanza Sul	6 086	2,4	1 888	1,8	4 198	2,8
Malange	4 498	1,8	1 808	1,7	2 690	1,8
Lunda Norte	3 194	1,3	2 120	2,0	1 074	0,7
Benguela	19 044	7,5	8 393	7,9	10 651	7,2
Huambo	19 272	7,6	7 244	6,8	12 028	8,1
Bié	2 602	1,0	984	0,9	1 618	1,1
Moxico	4 096	1,6	2 478	2,3	1 618	1,1
Quando Cubango	862	0,3	672	0,6	190	0,1
Namibe	4 713	1,9	1 843	1,7	2 870	1,9
Huíla	15 268	6,0	5 450	5,1	9 818	6,6
Cunene	348	0,1	65	0,1	283	0,2
Lunda Sul	1 341	0,5	211	0,2	1 130	0,8
Bengo	2 082	0,8	650	0,6	1 432	1,0
Total	254 754	100	106 749	100	148 005	100

Fonte: Anuário Estatístico (2013-2019).

Do total dos candidatos inscritos, apenas 41,9% foram admitidos, esta representa a maior percentagem de estudantes admitidos, desde 2015. Foram reprovados 58,1% dos candidatos.

A tabela a seguir faz referência ao número de estudantes inscritos, admitidos e não admitidos no ES público, entre 2015 a 2019.

Tabela 21 – Estudantes Inscritos, Admitidos e não Admitidos no ES público, de 2105 a 2019.

	Inscritos	Admitidos	Não Admitidos
2015	158 824	63 167	95 657
2016	219 513	76 920	142 593
2017	232 872	85 701	147 171
2018	228 288	86 786	141 502
2019	254 754	106 749	148 005
Total	1.094.251	429 323	674.928

Fonte: Anuário Estatístico (2013-2019)

Como é possível observar na tabela n. 21, o número de candidatos que procuram pelo ES, assim como o número de candidatos admitidos vem aumentando ao longo dos anos, com uma média de 2,1% ao ano. 2019 foi o ano em que se observou maior número de admissão de alunos no ES, perfazendo 24,8% do total de admitidos, aproximadamente 10,1% a mais de candidatos admitidos, em 2015.

Tabela 22 - Estudantes admitidos por províncias, 2015 - 2019.

Províncias/ano	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Cabinda	2 997	2 479	2 180	2 180	2 016	11 852
Zaire	1 092	1 288	979	979	686	5 024
Uíge	2 607	2 362	1 597	1 597	3 385	11 548
Luanda	31 543	47 623	54 811	54 811	65 759	254 547
Cuanza Norte	1 528	1 471	1 027	1 027	1 106	6 159
Cuanza Sul	2 294	1 180	1 104	1 104	1 888	7 570
Malange	907	993	1 223	1 223	1 808	6 234
Lunda Norte	671	1 423	1 068	1 068	2 120	6 350
Benguela	6 986	5 242	6 364	6 364	8 393	33 349
Huambo	2 743	3 558	4 041	4 041	7 244	21 627
Bié	1 205	1 239	1 054	1 054	984	5 536
Moxico	1 653	839	1 509	1 509	2 478	7 988
Quando Cubango	829	418	1 073	1 073	672	4 065
Namibe	994	623	1 444	1 444	1 843	6 348
Huíla	3 682	4 087	5 204	5 204	5450	23 627
Cunene	252	250	291	291	65	1 149
Lunda Sul	671	1 448	1 287	1 287	211	4 904
Bengo	513	398	530	530	650	2 621

Fonte: Anuário Estatístico (2013-2019)

De acordo com a tabela n. 22, a capital do país (Luanda) absorve mais da metade da população estudantil, em torno de 55%, em seguida estão as províncias de Benguela, Huíla e Huambo que absorvem, respectivamente, 8%, 6,7% e 6,1%.

No entanto, em um contingente de 18 províncias, estas (4) absorvem 76,4% do total da população estudantil (AEES, 2019).

Esses dados também podem ser explicados pelo elevado número de instituições nessas regiões, assim como pelo elevado número da população residente (SEES, 2016). A capital do país absorveu mais da metade dos estudantes, com 254.547, enquanto a província do Cunene absorveu apenas 1.149, entre 2015 e 2019.

Segundo o Sees (2016), o maior contingente de alunos admitidos na capital do país (Luanda) são absorvidos pelas IES privadas representando 44,3%, e 10,7% nas IES públicas. O sistema de ES privado é financiado e mantido por fundos de natureza privada, a permanência dos estudantes é dada por pagamento de propinas/matrículas, cujo valor convertido em dólares americanos varia entre os 200 – 300 USD/mês (referente ao câmbio do dia), além de outros emolumentos a pagar e dos custos de manutenção individual (AEES, 2016).

Apesar de os dados das taxas de escolarização nos mostrarem uma certa rapidez na sua evolução, uma leitura simples das taxas brutas e líquidas reais de escolarização em relação à taxa populacional, parece nos mostrar uma realidade diferente. A Taxa Bruta de Escolarização do ES, em 2016, foi de 7,2% (relação percentual entre o número total de matrículas e o total da população) e a Taxa Líquida de Escolarização foi de 3,2% (relação percentual entre o número total de matrículas e a população com idade prevista para estar inscrito no ES, 18 – 24 anos) (AEES, 2016).

Segundo Seddon e Lino (2021), a taxa bruta de matrícula é uma *proxy* do atendimento universal, para estimar se a oferta é suficiente para absorver todos aqueles que procuram pelo sistema de ensino. Para os autores, como a taxa bruta não é uma porcentagem, os seus valores podem ultrapassar 100%. Quando isso ocorre, significa que determinado território, ou as IES garantem uma oferta de ensino capaz de atender ao universo da sua população. Entretanto, ao contrário, no caso em que a taxa bruta é inferior a 100%, como é o caso de Angola, implica dizer

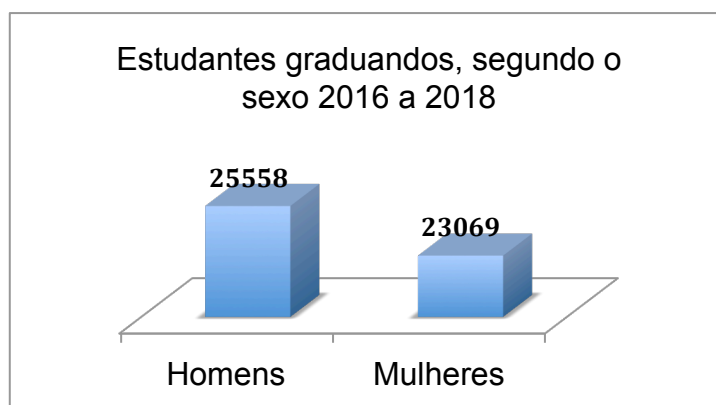
que o sistema de ensino tem matrículas inferiores ao que seria necessário para atender a população na idade de frequentar esse subsistema de ensino. Ou seja, taxas brutas inferiores a 100% significa que a população em idade escolar em dado território/momento não está universalmente atendida. Ou, podem indicar ainda, que a população está na escola, porém, em atraso (SEDDON e LINO, 2021). Para determinar esse atraso que pode inflacionar a taxa bruta, recorre-se à taxa líquida de escolarização. Esta, como é calculada dentro do universo de matriculados, não pode ultrapassar os 100% e pode ser analisada como uma porcentagem de estudantes em idade prevista para estar matriculada.

Tabela 23 – Estudantes graduados no ES público e privado, segundo o Sexo, 2015 – 2019

	2015	2016	2017'	2018	Total
Homens	---	9. 006	10. 629	5. 923	25. 558
Mulheres	---	8. 315	10. 594	4. 160	23. 069
Total:	---	17. 321	21. 223	10. 083	48. 627

Fonte: Anuário Estatístico (2020).

Gráfico 1 – Estudantes graduados, segundo o Sexo, 2015 – 2019



Fonte: Fonte: Anuário Estatístico (2020).

De acordo com a tabela n. 23, entre 2017 a 2018, o número de estudantes graduados desce pela metade de 21.223 em 2017, para 10.083 em 2018, aproximadamente 52,4% abaixo do número de graduados em 2017. Acredita-se que este decréscimo esteja associado ao decréscimo de matrículas observado em 2014, o que atingiu o contingente de graduandos passados 4 anos.

Em relação ao número de estudantes graduados por sexo, no período entre 2016 e 2019, os dados revelam, conforme exposto na tabela n. 19, que os homens representam a maioria entre os graduados (em média 52,5%). Essas informações coadunam com os dados divulgados pelo Plano Nacional de Desenvolvimento, bem como os dados extraídos da Unesco em que os homens encontram-se em maior contingente em todos os subsistemas de ensino, desde o ensino básico até ao ES. Ressalta-se aqui que, por mais que se observa um aumento significativo de mulheres frequentando os cursos universitários e obtendo a respectiva titulação, em quase todo o mundo, sobretudo, nos países em desenvolvimento, mesmo com o grau de escolaridade das mulheres equiparado aos homens, as discrepâncias salariais entre homens e mulheres seguem elevadas (SALAMI, 2020).

A representação feminina nas instituições de ES é menos preocupante, dado que elas se encontram em quantidade significativa, representam a maioria nas instituições privadas e a minoria nas instituições públicas (56% e 44%, respectivamente), perfazendo uma média de 50% (REGO et al., 2015). Tendo em atenção que as mulheres são fortemente responsáveis pela escolarização dos filhos, esses resultados demonstram que, nas futuras gerações, a incidência escolar dos jovens poderá ser maior (REGO et al., 2015).

A tabela a seguir faz referência ao número de docentes por sexo, entre 2015 a 2019.

Tabela 24 - Docentes no ES por província, segundo o sexo, 2015 – 2019

	2015	2016	2017	2018	2019
Homens	6. 525	6. 587	8. 026	8. 026	8. 859
Mulheres	2. 135	2. 171	2. 415	2. 601	2. 574
Total:	8. 660	8. 758	10. 441	10. 627	11. 433

Fonte: Anuário Estatístico (2020)

Em 2015, existiam 14.538 funcionários nas IES, 6.684 nas IES públicas e 7.854 nas IES privadas. Destes, 59,6% são docentes (26,1% nas IES públicas e 33,5% nas IES privadas) e 40,4% técnico-administrativo (19,9% nas IES públicas e 20,5 nas IES privadas) (SEES, 2016). Segundo o Anuário Estatístico do ensino superior, 2013-2020, o número total de docentes foi de 11.433, em 2019. De acordo

com a tabela n. 19, o crescimento de docentes, ao longo dos anos, demonstra a preocupação que o governo tem em aumentar esse contingente no ES.

Entre 2010 e 2013, devido à contratação de novos professores e a construção de novas unidades escolares, as despesas para o setor aumentaram. Nesse período, as despesas com educação atingiram um pico de 4,1% do PIB. mas ainda assim, segundo o banco mundial (2018), essa despesa é inferior à média de 4,4% para a África subsaariana. Devido à crise do preço do petróleo instalada no país em 2014, as despesas com educação pública baixaram 24%, de 2013 para 2014, e 10% de 2014 a 2015. Houve uma redução para 3% do PIB, em 2015 (BANCO MUNDIAL, 2018).

6.9 Desempenho Acadêmico nas IES em Angola

O acesso e a massificação do ensino tem sido bastante significativo, mas a democratização/inclusão/equidade no ES não pode ser confirmado apenas com o aumento do número de acesso a estudantes nas IES, tampouco pela expansão do ES em todas as províncias do país. É relevante considerar os indicadores de (in)sucesso/desempenho e o abandono dos alunos, ou seja, além do acesso é fundamental que os estudantes se mantenham nas escolas, e concluam no tempo estabelecido.

A equidade não é uma palavra comumente associada à sociedade angolana. O país é dos mais desiguais do mundo, com pobreza social atingindo 46% da população (INEA, 2019), e as oportunidades educacionais são distribuídas de maneira igualmente injusta, fazendo com que os pobres continuem reféns de sua condição, com poucos instrumentos para reverter a situação. Vale ressaltar que , dados de 2017, demonstram que 24,8% de crianças em idade escolar se encontravam fora do sistema de ensino (ensino primário), e a taxa de escolarização no ensino secundário foi de 23%, no mesmo ano. Dos indivíduos em idade escolar para frequentar o ES (entre 18 a 24 anos de idade), apenas 3,2% encontram-se matriculados no ES, dados de 2016 (PND, 2017-2022; SEES, 2016).

Em um estudo realizado por Tambula e Alvez (2016), sobre o sucesso no ensino superior em Angola. Os autores concluíram que o insucesso no ES está relacionado a um conjunto altamente complexo de múltiplos fatores. Geralmente, são o resultado de uma combinação de fatores contextuais pessoais, institucionais e sociais, econômicos e políticos. Os autores também destacam a preparação inadequada dos alunos provenientes do ensino fundamental e médio, alunos que enfrentam suspensões prolongadas após a conclusão do ensino médio devido à escassez de vagas nas universidades públicas e falta de recursos financeiros para continuar seus estudos, preparação inadequada dos professores, métodos de ensino e avaliação dos alunos, e funcionamento burocrático das instituições de ensino superior (TAMBULA e ALVES, 2016). A título de exemplo, do total de estudantes matriculados nas IES em 2014, de 146.001 estudantes, apenas 2.629 correspondia à faixa etária de alunos entre 18 a 22 anos, ou seja, 1,7% de estudantes matriculados naquele ano correspondia à faixa etária prevista a frequentar esse subsistema de ensino (MESCTI, 2014). Isso demonstra as dificuldades que os alunos enfrentam para ingressarem no ES, após terminarem o ensino Médio, bem como a diferença idade/série escolar verificada em todo sistema de ensino.

Um outro estudo realizado por Patatas (2019), intitulado “Percepção Estudantil sobre o Insucesso Acadêmico em Países de Língua Oficial Portuguesa: caso de Angola e Moçambique”, realizado em duas universidades públicas (Angola e Moçambique, respectivamente), a autora concluiu que o abandono, a desistência e o insucesso escolar são causados principalmente pela falta de meios financeiros.

Entretanto, a condição socioeconômica discente em Angola, constitui condição preponderante para a evasão escolar. O que requer maior atenção governamental para responder a essas demandas, que acabam prejudicando não apenas o indivíduo em particular, mas toda a sociedade.

Hoje, a regulação da educação superior e a garantia do bom desempenho é um desafio e leva a sociedade a questionar sua qualidade, eficiência e democratização. Em geral, os mecanismos de avaliação do desempenho das

instituições de ensino superior são inexistentes (ou ineficazes) em África, e Angola não está excluída desta realidade. Segundo Simões et al (2016), em Angola, a avaliação institucional como forma de melhorar a qualidade do ensino não é realizada regularmente, embora a sua relevância e pertinência sejam evidentes nos debates e consensos entre as instituições e associações financeiras universitárias africanas (Associação de Universidades Africanas, Associação de Universidades Regionais da África Austral , Banco Mundial) e outros (MENDES e SILVA, 2011).

Em 2011, foi criado o Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES), pelo Decreto Presidencial n.º 252/11 de 26 de setembro de 2011, e reformulado posteriormente pelo Decreto Presidencial n.º 172/13 de 29 de outubro de 2013. Este foi criado com a pretensão de ser um mecanismo para a avaliação da garantia e melhoria da qualidade do ES em Angola (SIMÕES et al., 2016; KOTTECHA e FONGWA, 2012 e REPÚBLICA DE ANGOLA, 2013). Até ao momento, não houve nenhuma avaliação da qualidade das instituições e dos programas em curso no ES realizada por esta instituição.

Em razão da indisponibilidade de dados estatísticos que nos permitem auferir as categorias referentes às desigualdades escolares, as taxas de aprovação, reprovação, abandono ou evasão, em artigos científicos, artigos de jornais, bem como em documentos do Ministério da Educação, Ministério do Ensino Superior Ciência Tecnologia e Inovação, não permitem demonstrar, de fato, a permanência, o (in)sucesso acadêmico com o devido rigor, o que se obriga a inferir/pressupor que as insuficiências verificadas no ensino geral acabam desaguando no ES, uma vez que a taxa de escolarização bruta vem se afunilando, entre o Ensino Primário, Ensino Secundário e Ensino Superior (75,2%, 32,2% e 7,2%, respectivamente). Além disso, na literatura, é consensual que à medida que se avança nos níveis de ensino, as dificuldades de se manter nas escolas também vão aumentando.

A complexidade dos fenômenos expostos até aqui, remete-se para a necessidade de expor/ou criar mecanismos fidedignos para a avaliação da permanência, o (in)sucesso acadêmico, com indicadores de aprovação, reprovação

e abandono. Só assim, mediante tais dados se poderá colmatar as demandas verificadas no ES.

Entretanto, não havendo elementos quantitativos de avaliação das instituições de ES em termos de permanência e/ou (in)sucesso, é preciso se limitar a apresentar elementos que, isoladamente, atestem ou não certo grau de democratização no ES. Assim, diante da inexistência desses parâmetros/categorias, como enfrentar o desafio da ampliação do acesso ao ES, se na prática não se sabe os valores atuais de massificação do acesso? Como planejar o futuro, sem saber o presente, de fato? Entretanto, as desigualdades de acesso, cobertura escolar, taxas de conclusão, bem como o acesso ainda limitado em todo sistema de ensino podem demonstrar as insuficiências da oferta do ensino no país, ou seja, a democracia formal não é acompanhada da democracia real.

Assim, “as políticas públicas para o ES devem traduzir o compromisso de mudanças necessárias aos tempos atuais. Mudanças alicerçadas na democracia e na autonomia plena” (ZAINKO 2003, p. 55). Além da democratização do acesso com permanência e qualidade social da educação, as políticas para a ES deverão contemplar:

Uma formação resultante de aprendizagem efetiva, relevante e pertinente. A reestruturação do fazer acadêmico articulando descentralização administração e integração institucional. A interação efetiva com os diversos segmentos da sociedade. [...] A construção de pontes para o futuro revendo os paradigmas que norteiam as atividades acadêmicas, tanto no processo de formação envolvendo currículo, ensino-aprendizagem, avaliação, como na articulação da graduação com a pós-graduação, na produção e disseminação do conhecimento e na gestão (ZAINKO, 2003, p. 55-56).

Deve-se considerar que as questões de inclusão e equidade nos sistemas de ensino vão além do acesso inicial, não basta, simplesmente, garantir que população tenha acesso, sem se preocupar com o seu destino posterior. O bom desempenho acadêmico seria idealmente atingido se os resultados escolares não fossem afetados pelas condições sociais dos alunos. Essa pré-condição configura a eficácia máxima da escola enquanto bem social equitativo, uma vez que conseguiria dar a

cada grupo, e a cada um, o necessário, de modo que a diferenciação de resultados só pudesse ser imputável ao mérito individual. Dito de outro jeito, a condição social não poderia sancionar as ambições individuais.

No entanto, o processo e as configurações de transição e de permanência ainda se apresentam deveras supressivas para alguns grupos, pois acesso facilitado não tem a ver com sucesso possibilitado. As políticas de atribuição de bolsas de estudos mediante subsídios financeiros possibilitam uma maior expectativa de permanência e sucesso escolar. Além disso, a política de atribuição de bolsas de estudo é de extrema importância para amenizar as demandas no setor de educação superior, ampliando o acesso, a permanência e a formação de quadros para o desenvolvimento do país. Nesse sentido, o papel da política de bolsas se torna incontestável, embora não tenha sido possível observar as taxas de (in)sucesso dos estudantes bolseiros por meio de indicadores de aproveitamento escolar (aprovação, reprovação, desistência/abandono), bem como não foi possível também observar dados referentes ao aproveitamento escolar ao nível dos estudantes do ES de um cômputo geral. Os estudos de tais indicadores debatem-se de uma limitação preocupante: a ausência de registros estatísticos sistemáticos dos mesmos, a pouca informação, e quando existem são dados absolutos, dispersos, o que impossibilita fazer inferências mais precisas.

Entretanto, há um crescimento, ainda que pequeno, da presença de um maior contingente de alunos que frequentam as IES em ambos os setores de ensino, seja público como privado, especialmente a partir de 2000, quando começam a ser implantados programas para massificação do acesso à educação superior. Comparando-se o número de estudantes entre 2001 (9,129) e 2016 (241,284), constata-se uma maior presença de alunos nas Instituições de Ensino Superior, embora não seja possível estabelecer uma relação direta com as políticas implementadas.

Pode-se concluir que, embora não foi possível apresentar as desigualdades escolares nas formas de taxas de aprovação, reprovação, abandono ou evasão no ES, foi possível observar inúmeras desigualdades no sistema de ensino geral

refletidos nas taxas de cobertura, taxas de conclusão, as diferenças entre os quintis mais ricos e os pobres, o atraso idade/série escolar, bem como diferenças entre o meio rural e urbano bastante significativas. Todos esses problemas e adversidades acabam desembocando no ES. Esta realidade, demonstra que a democratização do acesso no ES ainda é baixa. Além disso, a democratização do ensino superior não decorre quando os sistemas de ensino geral repousam sobre uma base de ensino primário e secundário estreita, e extremamente desigual e frágil, o que ocorre ainda, em Angola.

Destacamos de antemão, que, no momento, poderão existir outros dados e elementos que não foram destacados/levantados na presente tese, devido às dificuldades de processamento e divulgação de informações em Angola, inclusive, dados referentes ao ensino superior atualizados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respectiva tese teve como objetivo a análise da concepção e incidência (o alcance e resultados) da política de concessão e atribuição de bolsas de estudos em Angola (INAGBE) para compreender o acesso e permanência no ES, com foco na formação de quadros para o desenvolvimento nacional. Nesse sentido, foi realizada uma análise do sistema de ensino superior, verificando seus aspectos mais amplos e profundos, constatando a necessidade da vigência de políticas e ações para cumprir o seu papel de equalização social e responder às demandas verificadas nesse subsistema de ensino.

Uma das diretrizes de um Estado que se assume como de direito e democrático, é lutar continuamente para dirimir as desigualdades sociais e regionais, visando à consolidação de um regime republicano, que se aproxima da ideia de equidade como justiça.

O ensino superior angolano, desde a sua gênese, ergue-se de um contexto elitista onde a maioria da população nativa era excluída do ensino (época colonial), assim como, no contexto atual o número de vagas ofertadas em relação à demanda continua limitada.

Devido ao contexto marcado pela colonização (1482 – 1975), a guerra civil (1979 - 2022), o governo não se valeu de medidas suficientes para romper com o ciclo de exclusão no ensino, pelo contrário, a dado sentido o contexto marcado pela guerra civil contribui mais ainda para o fomento de um ensino excludente, uma vez que o Estado prestava maior atenção a segurança nacional, deixando de lado a maioria dos serviços sociais básicos, como saúde, educação e emprego, etc.

A situação social e econômica, inclusive educacional até a década de 2000 era deveras precária. A perspectiva do início de um novo processo de reconstrução do país, urbanização e modernização acabou por mostrar-se efetivamente intenso com o alcance da paz (2002), e as pressões internacionais, que visavam ajustar as ações estatais à nova ordem internacional cuja à centralidade se deu na

massificação do acesso à escola, a gratuidade, e obrigatoriedade do ensino primário, reformas ao nível do ensino superior, bem como incentivos financeiros. Nesse sentido, às duas últimas décadas foram marcadas pela criação e implementação de políticas públicas visando à ampliação da massificação do ES, e uma dessas políticas se deu pela descentralização da Universidade Agostinho Neto em 2009, para mais sete universidades espalhadas em todo território nacional, e o fomento de bolsas de estudo para alunos via programa INAGBE, entre outras formas de estímulos.

Entretanto, é fundamental reconhecer que tais ações constituem-se em um olhar especial no sentido de garantir a expansão do ES e a formação de quadros ao nível nacional, tendo como contraponto a longa história colonial (1482 a 1975), e o período de conflito armado (1979 a 2002), onde o ensino era restrito para a maioria da população. Pode-se afirmar que a política de expansão da educação superior angolana, sob o discurso de inclusão de uma parcela da população antes excluída, mediante a implementação de universidades em todas as províncias do país, bem como a política de concessão de bolsas de estudos rompe até certo grau os traços de seu passado excludente ancorados ao contexto histórico e político vivenciado/experimentado no país.

As políticas de massificação do acesso ao ES, em particular o INAGBE, sem dúvida, constitui uma ação de grande significado no país, tem o seu valor e cumpre uma função importante, visto que as suas diretrizes incorporam aspectos que ampliam a concepção da democratização do ensino, ao garantir subsídio financeiro a estudantes, filhos de ex-combatentes de guerras e grupos menos favorecidos, garantindo-lhes condições necessárias para se manterem nas escolas e com desempenho adequado. Tal medida pode contribuir para a diminuição da segregação de grupos historicamente excluídos e/ou hipossuficientes, colaborando para uma melhoria da economia, pelos ganhos proporcionados à empregabilidade dessas pessoas ao aumento direto da renda e os seus efeitos sociais, contribuindo para uma melhor efetivação material dos direitos constitucionais fundamentais dos cidadãos, coletivamente favorecidos.

A essência da democratização escolar reside no acesso, permanência e no bom desempenho acadêmico, temas prioritários nos discursos contemporâneos que vêm dominando o discurso político e a agenda governamental, em vários países. Assim, fica claro, e pactuamos com a fala de Felicetti e Costa Morosini (2009) que as ações afirmativas no ES precisam ser pensadas quanto ao acesso, oportunidades e desempenho adequado, uma vez que o ingresso no ES não é suficiente, é preciso que as políticas públicas viabilizem as condições necessárias para que uma vez o aluno admitido, possa permanecer nas IES no período estabelecido, e alcançar o sucesso/êxito escolar.

A garantia do acesso, à permanência e o sucesso acadêmico reflete em desenvolvimento pessoal e social. Nesse sentido, indivíduos com oportunidade de ingressar em uma universidade podem, por meio de leituras, debates, discussões sobre determinado contexto, melhorar seu intelecto e expandir suas capacidades individuais, vislumbrando de forma crítica a realidade e interferindo qualificadamente na sociedade (SEN, 2000).

É possível observar que existem ainda enormes desafios para uma efetiva democratização da educação escolar em Angola, desde o ensino geral até ao ensino superior. Os fatores explicitados no presente texto evidenciam que as perspectivas quanto ao acesso, permanência e o número de concluintes no ensino superior vem crescendo, mas não são suficientes, pois é necessário tornar a garantia de oportunidades igualitárias para todos aqueles que a desejam, de modo que o *status* socioeconômico não seja preditivo para o acesso e sucesso escolar. Nesse sentido, o princípio da equidade é essencial para haver uma proibição da discriminação e também combinação entre essas políticas compensatórias, pois as discriminações só acontecem porque as pessoas são tratadas como iguais em situações diferentes (PIOVESAN, 2005).

No entanto, em uma sociedade com alto grau de desigualdade social, econômica, e cultural como é o caso de Angola, a democratização da educação requer políticas públicas diferentes ou diferenciadas em consonância com a composição social (desigual). Ademais, parece evidente que as perspectivas de

democratização do acesso e inclusão na educação superior no país não poderá se efetivar sem a ampliação do acesso e garantia dos subsistemas que o antecedem, bem como o aumento dos gastos públicos na educação básica e nas diferentes modalidades de educação e ensino.

Entretanto, a inexistência de dados sobre o programa de atribuição de bolsas de estudos, no que tange ao desempenho acadêmico, variáveis relacionadas à aprovação, reprovação e/ou abandono dificulta, em muito, a tentativa de controle efetivo da política pública dos legalmente incumbidos. A inexistência de dados sobre essas variáveis revela uma nítida falta de compromisso do Estado/gestores para mensurar, evidenciar e controlar os resultados das ações educacionais do ES, situações que seriam desejáveis para fomentar novos e futuros ciclos de avaliações e governança pública, guiadas por meio de ajustes e de correções de rumos sobre a práxis até então demonstradas nos regimes que se sucederam no tempo. As taxas de (in)sucesso no ES, bem como os dados sobre os estudantes bolsistas devem ser divulgados a fim de tornar o debate mais coeso e avaliar, de fato, o resultado/alcance das políticas públicas.

Ao final desta tese, faz-se necessário recapitular algumas de suas implicações. Assim, ressalta-se o papel do Estado enquanto organização política na promulgação de leis, ações e a regulamentação da vida em sociedade provendo o bem-estar coletivo; O desenvolvimento regional, implica necessariamente o fornecimento e assistência de ajuda por parte do Estado a grupos menos favorecidos, bem como às regiões menos desenvolvidas; A educação é fundamental para o desenvolvimento, haja vista que a sociedade angolana é marcada por inúmeras desigualdades, e repleta de especificidades, é através disso que a garantia da educação igualitária é tida como multiplicadora do empoderamento e a eficiência da produção produtiva humana; A educação superior tende a qualificar e aperfeiçoar científica e tecnicamente os indivíduos consoante as necessidades formativas em busca de soluções para os problemas.

Considerando os desafios da efetiva democratização e a garantia do ensino de modo igualitário para a formação de quadros para o desenvolvimento do país, esta tese conclui-se com algumas recomendações/sugestões:

1. É urgente e necessário o reconhecimento dos indicadores de conclusão, retenção, e evasão como relevantes para a avaliação do impacto/alcance das políticas educacionais. Estes devem ser monitorados de tempo em tempo e expostos ao público, por meio de plataformas digitais.

2. É fundamental que as IES implementem ferramentas de controle e monitoramento de qualidade de ensino e aprendizagem, de modo que o acompanhamento aconteça de fato. Precisamos avançar de modo que os indicadores de acesso, permanência e sucesso sejam incorporados no cotidiano escolar e nos mecanismos de avaliação de sucesso/qualidade de ensino.

3. As IES devem adotar plataformas online de divulgação de informação, referentes à instituição em sua totalidade, e dados estatísticos de aproveitamento escolar, por meio dos quais os cidadãos, pesquisadores, e outras instituições possam obter informações e acompanhar o desempenho das IES.

4. É importante realizar avaliações de impacto/alcance das políticas públicas para medir de forma mais sistemática e rigorosa quais intervenções e combinações de intervenções são mais eficazes.

5. Os alunos com deficiência devem ser priorizados na identificação das suas necessidades, fornecendo recursos adequados e permitindo que as instituições de ES coloquem esse aspecto no topo de sua agenda de equidade.

Em síntese, pode-se afirmar que o perfil da política de expansão da educação superior angolana, sob a ótica da inclusão, democratização, e formação de quadros para o desenvolvimento do país, embora aumente o número de estudantes nas IES, alterando a lógica elitista e excludente que se consolidou temporalmente, não rompe na totalidade com os traços excludentes ancorados pela história do país. Além disso,

as políticas de expansão do acesso à educação superior, independentemente de qual seja, ainda são insuficientes frente às amarras verificadas nos subsistemas que o precedem, dado que a garantia do acesso ao ensino ainda é bastante desigual. O ensino primário, fundamental e médio repousam sobre uma base desigual que vai se afunilando a medida que os subsistemas de ensino avançam. O que requer maiores esforços a fim de tornar o ensino cada vez mais relevante e abrangente à toda camada da sociedade, mediante ações efetivas implementadas desde o ensino de base até ao ensino superior, de modo que os angolanos participem ativamente no desenvolvimento do país.

Diante do exposto, afirmamos que o caminho percorrido faz emergir novos pontos de partida para vários outros questionamentos. Ao finalizar este estudo, temos claro que os resultados ora apresentados constituem-se pistas para futuros estudos sobre a ampliação da massificação do acesso à escola, em especial a política de concessão de bolsas, a fim de aprofundar aspectos ainda não explorados ou acrescentar novas perspectivas/olhares ao que nos propomos analisar, para avançar não apenas em torno das discussões, como na análise de ações efetivas (re)criadas em diferentes contextos, tendo como base o tratamento desigual para os diferentes, visando sempre pelo desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, L., S. CECCHINI; MORALES, B. "Programas Sociais, Erradicação da Pobreza e Trabalho Inclusão: Lições da América Latina e do Caribe". Santiago, Comissão Econômica para América Latina e Caribe. 2019.
- ALMEIDA, Leandro Silva. Sucesso e insucesso no ensino superior português. Seminário sucesso e insucesso no ensino superior português, Lisboa, p. 103-119, 2002.
- ALMEIDA, L. S; FERNANDES. E; SOARES, A. P; VASCONCELOS. R; FREITAS, C. A. Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do programa de apoio a projetos de pesquisa no domínio educativo, 2, Universidade do Minho. 2003.
- ALMEIDA, Leandro. Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: questões de género, origem sócio-cultural e percurso académicos dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, n. 19, p. 507-514, 2006.
- ALMEIDA, Leandro Silva. Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, Coruña, Espanha**, v. 14, n. 2, p. 203-215, 2007.
- ALMEIDA, Leandro Silva; VASCONCELOS, Rosa. Ensino superior em Portugal: décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, México, n. 18, p. 23-34, 2008.
- ALMEIDA, Leandro Silva; VASCONCELOS, Rosa; MENDES, Tatiana. O abandono dos estudantes no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, Coruña, Espanha**, v. 16, n. 1,2, p. 109-117, 2008.
- ALVES, F. de S.; FARIAS, M. R. S.; FARIAS, K. T. R. Desempenho académico em métodos quantitativos nos cursos de Ciências Contábeis. *Enfoque Reflexão Contábil*, v. 34, n. 2, p. 37-50, 2015.
- AMORIM, S.; ALVES, J, M. Os fatores organizacionais e o (in)sucesso escolar. v. 2, 2015.
- ANGOLA. Decreto Executivo conjunto nº 144, de 7 de março de 2016. Cria os serviços provinciais do Instituto Nacional de Educação Especial designadas por Gabinete Provincial de Atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais. *Diário da República de Angola: I série*, Luanda, n. 37, p. 937-938, 9 mar. 2016a.
- ANGOLA. Lei nº 10/16 de 27 de julho de 2016. Estabelece as normas gerais, condições e critérios de acessibilidades para as pessoas com deficiência ou mobilidade condicionada. *Diário da República de Angola: I série*, Luanda, n. 125, p. 3137-3206, 2016b.
- ANGOLA. Lei nº 17/16, de 7 de outubro de 2016. Aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação e ensino de Angola, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. *Diário da República de Angola: I série*, Luanda, n. 170, p. 3993- 4013, 2016c.

ANGOLA. Decreto Presidencial nº 187/17, de 16 de agosto de 2017. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Diário da República de Angola: I série, Luanda, n. 140, p. 3673-3693, 2017.

ANGOLA. Plano Nacional de Desenvolvimento Nacional 2018-2022. Luanda: Ministério da Economia e Planeamento, 2018.

ANGOLA. Ministério das Finanças de Angola. Orçamentos Gerais de Estado Passados. Luanda: MINFIN, 2019. Disponível em: <<https://www.minfin.gov.ao/PortalMinfin/#!/materias-de-realce/orcamento-geral-do-estado/oge-passados>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

ANGOLA. Presidência da República. Decreto Presidencial nº 5, de 8 de janeiro de 2019. Aprova o Regulamento Geral de Acesso ao ES. Diário da República de Angola, Luanda, I Série - nº 3, jan. 2019.

ANGOLA. Lei complementar nº 30/20, de 12 de agosto. Altera a Lei nº 17/16, de 7 de outubro de 2020. Lei de Bases do Sistema de educação e Ensino. Diário da República de Angola: I série, Luanda, n. 123, p. 4423-4431, 2020.

ANTÓNIO; GEOVANA Mendonça Lunardi Mendes; OSVALDO Hernández González. Políticas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva em Angola. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e77723, 2021

ANGOLA. Assembleia Nacional. Lei nº 17, de 7 de outubro de 2016. Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino (LBSE), 2016.

ARAÚJO, E. A. T.; CAMARGOS, M. A. De.; CAMARGOS, M. C. S e DIAS, A. T. Desempenho Acadêmico de Discentes do Curso de Ciências Contábeis: uma Análise dos seus Fatores Determinantes em uma IES Privada. **Revista Contabilidade Vista e Revista**, v. 24, n. 1, p. 60-83, 2013.

ARISTÓTELES. Metafísica; Ética a Nicómaco; Poética. In: Os Pensadores. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

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

BARBOSA, M. E. F; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4a série. In: FRANCO, C. (org.) Promoção, ciclos e avaliação educacional, Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Persona Psicologia. Ed. 70. São Paulo, p.65, 1977.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições, p. 330-340, 2011.

BASE DADOS INAGBE. Sistema de gestão e controle dos estudantes bolseiros internos e externos do Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo. 2017.

BHAMBHANI, M. "Acesso ao Ensino Superior e o Papel das Acomodações Razoáveis na Facilitação do Acesso de Pessoas com Deficiência ao Ensino Superior e Local de Trabalho: Papel das TIC e Tecnologias Assistivas", Fourth Wave Foundations, Índia. 2012. Disponível em: <http://nevertheless.in/wp-content/themes/never-the-less/resources/supporting_students_with_disabilities.pdf>. Acesso

em: 10 de out. 2020.

BRASIL, Federal Government. Projeto de Lei - Sistema Especial de Reserva de Vagas. Subchefia de Assuntos Parlamentares, 28 April. 2004.

BRITTO, Luiz Percival Leme et al. Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da educação superior. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 777-791, 2008.

BIGGS, John. *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn: **Australian Council for Educational Research**, 1987.

BEZERRA, T. O. C; GURGEL, C. R. M. A política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão social. *Pensamento e Realidade*, v. 27, n. 2, p. 95-117, 2012.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 12. ed. Brasília: UNB. 2004.

BOHONNEK, A; AF CAMILLERI, D. GRIGA, K. MUHLECK, K. MIKLAVIY e ORR, D. *Diversidade em Evolução: Uma Panorama do Acesso Equitativo ao Ensino Superior na Europa*. Rede MENON, 2010.

BOURDIEU, P. *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Labor s.a. O poder simbólico. Rio de Janeiro, 1989.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 314, 2010.

BOURDIEU, P; PASSERON, Jean-Claude. *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BUZA, A. G. Por Um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. In *Atas 2 a Conferência FORGES*, Instituto Politécnico de Macau, v. 6, n. 7, 2012.

BYRNE, M.; FLOOD, B. Examining the relationships among background variables and academic performance of first year accounting students at an Irish University. **Journal of Accounting Education**, v. 26, n. 4, p. 202–212, 2008.

Carlos, 2010. Programa de pós-graduação em educação. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2244/2973.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

TETA, João Sebatião. **Educação superior em Angola. 2016. Disponível em: <https://silo.tips/download/educao-superior-em-angola>. Acesso em: 02 jun. 2022.**

CAIADO J., MADEIRA, P. Determinantes do desempenho acadêmico nos cursos de contabilidade. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 6, n. 1, p. 171-184, 2002.

CAMPBELL, M. M. Motivational systems theory and the academic performance of college students. **Journal of College Teaching & Learning**, v. 4, n. 7, p. 11-24, 2007.

CAMPOS L., WILLIAM. Factores socioeconómicos y rendimiento académico en estudiantes universitarios: una aproximación teórica. Moquegua, Perú: **Magister SAC**. 2006.

CANGUE. Exclusão social e pobreza na qualidade de ensino: estudo de caso no ensino primário em Angola. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, Boa Vista*, v. 1, p. 169-182, 2020.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. Estudo comparado sobre a expansão do ensino superior: Brasil e Estados Unidos. In: *ESCENARIOS MUNDIALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), 2007.

CARVALHO, P. “Evolução e crescimento do ensino superior em Angola”, **Revista Angolana de Sociologia**. V. 2, p. 51-58, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola. São Paulo: **Summus**, 2001.

CAVICHIOLO, D; SANTOS, K. P; SILVA, S. C. da. Variáveis que influenciam o desempenho acadêmico em um curso de Ciências Contábeis. In: **Congresso UNB de Contabilidade e Governança**. Brasília, 2016.

CEIC/UCAN – Centro de Estudos e Investigação Científica da Universidade Católica de Angola. **Relatório Social de Angola 2014**, Angola, 2015.

CEPAL. Jovens com Próspera (Jóvenes con Prospera -Ex Jóvenes con Oportunidades 2003-2019). 2020. Disponível em: <<https://dds.cepal.org/bpsnc/programme?id=75>>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CERVINI, Rubén. “La distribución social de los rendimientos escolares”, en *El rendimiento escolar en Argentina*. v. 8, n.2, 2002.

CHAMORRO, Premuzic, Tomas; FURNHAM, Adrian. Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Educational Psychology*, Memphis, TN, n. 26, 769–779, 2008.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo, 2001.

CHEVALLARD, Y. Organisations didactiques: 1. Les cadres généraux. Notice du Dictionnaire de Didactique des Mathématiques 1997-1998 pour la formation des élèves professeurs de mathématiques. 1998.

CRAHAY, MERCEL. Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Instituto Piaget. Lisboa, 2002.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre:

COLEMAN, J. Equality of educational opportunity U.S. **Department of Health, Education and Welfare**. 1966.

Comissão Sul-Africana de Direitos Humanos. Processo de Referência nº WC/2008/0411, Cidade do Cabo. 2011. Disponível em: <<https://www.sahrc.org.za/home/21/files/Finding%20of%20Kemp.pdf>>. acesso em: 2 fev. 2020.

CONSIDINE, G; ZAPPALA, G. Factors influencing the educational performance of students from disadvantaged backgrounds, in T. Eardley and B. Bradbury, eds, *Competing Visions: Refereed Proceedings of the National Social Policy Conference*

2001, SPRC Report 1/02, Social Policy Research Centre, University of New South Wales, Sydney, p. 91-107, 2002.

CORBUCCI, P. R. Desafios da educação superior e desenvolvimento no Brasil. Brasília, DF: **IPEA**, 2007. (Texto para discussão nº 1287). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4846. Acesso em: 10 dez. 2020.

CORNACHIONE, E. B. et al. O bom é meu, o ruim é seu: perspectivas da teoria da atribuição sobre o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 21, n. 53, p. 1-24, 2010.

COTTA, T. C. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 52, n. 4, p. 89-110, 2001.

CUNHA, A. O futuro dos serviços públicos no Brasil: em busca de inspiração para repensar a educação em Administração Pública. In: MARTINS, P. E. M; PIERANTI, O. P. (Orgs.). Estado e gestão pública: visões do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CUNHA, Carla da. Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil. Trabalho elaborado durante o curso "The Theory and Operation of a Modern National Economy", ministrado na George Washington University, no âmbito do Programa Minerva, em 2006.

CURIMENHA, M. M. Formar com qualidade, formar para a realidade: o papel do PNFQ na formação do homem novo angolano. 2017.

DANIELA, Basso-Poletto; CORA Efrom; MARIA Beatriz-Rodrigues. Ações Afirmativas no Ensino Superior: revisão quantitativa e qualitativa de literatura. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, v. 24, n. 1, p. 1-34, 2020.

D'HOMBRES, B.. Desigualdade nos Sistemas de Ensino Superior: Qual Métrica Devemos Usar para Medir e Benchmarking? Washington, DC, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Inequality_tertiary_edu_systems_Beatrice.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2022.

D'ASCENZI, L; LIMA, L. L. Avaliação da implementação da política nacional de educação profissional e tecnológica. **Revista Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza**, v. 1, n. 7. 2011.

DIAS SOBRINHO, JOSÉ. Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade. In: DE PAULA, M. F. C.; LAMARRA, N. F. Reforma e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina. Aparecida, SP: Ideia e Letras, p. 121-152, 2011.

DOOREN, W; VAN, B. G; HALLIGAN, J. Performance Management in the Public Sector. 2010.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, 2001.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? *Cad.* v. 28, n.74, 2015.

DUNCAN, G; BROOKS, G, J; KLEBANOV, P. K. Economic deprivation and early childhood development. **Child Development**, v. 65, n. 2, p. 296–318, 1994.

ELIAS. Ana Paula Tuavanje Elias. O ensino superior e seus desafios no processo de formação de quadros através da política de atribuição de bolsas de estudo. Revista forges. 2018.

ESPINOZA, Diaz; GONZÁLEZ, L. E. Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. Sociedad y Economía, v. 22, p. 68-94, 2012.

FAGUNDES, C. V; LUCE, M. B; RODRÍGUEZ, E. S. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. Ensaio (Rio de Janeiro (1993): **avaliação e políticas públicas em educação**. v. 22, n. 84, 2014.

FELICETTI, V. L; COSTA Morosoni. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 17, n. 62, p. 9-24, 2009.

FELICETTI, V. L; CABRERA, A. F; COSTA-MOROSINI, M. Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade. Revista iberoamericana de educación superior, v. 5, n. 13, p. 21-39, 2014.

FONTELLES, M. J; SIMÕES, M. G; FARIAS, S. H; FONTELLES, R. G. S. Scientific research methodology: guidelines for elaboration of a research protocol. Rev. para. Med. v. 23, n. 3, 2009.

FERNANDES, A.T. Formas e mecanismos de exclusão social. 1991. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo3031.pdf>>. Acesso em: 2 de fev. 2019.

FERES, Júnior João. Ação afirmativa: conceito, história e debates. 1. ed. Rio de Janeiro, 2018.

FERNANDES, G. M. Computadores e Educação: Uma reflexão sobre o uso do computador na escola como suporte de investigação de dados. In: HENGEMÜHLE, A. (org.). Significar a educação: da teoria à sala de aula. Porto Alegre: EDIPCRS, 2008.

FERNANDES, F. Mudanças sociais no Brasil. 4ª Edição revista, São Paulo: Global Editora, 2008.

FERREIRA, M. A. Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de Ciências Contábeis. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Contábeis)–Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

FILHO, J. M. A massificação do ensino superior como política pública educacional e suas implicações em Angola. **RBPAE** - v. 36, n. 2, 2020.

FILHO, M. N. Os Determinantes do desempenho escolar do Brasil. São Paulo: **Instituto Futuro Brasil/IBMEC**, 2008.

FIGUEIREDO, Marcus F.; FIGUEIREDO, Argelina. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Análise e Conjuntura*, Belo Horizonte, v.1, n.3, p.107-127,1986.

FINNIE, R; C. LAPORTE, E; LASCELLES. “Antecedentes familiares e acesso à educação pós-secundária: o que aconteceu na década de 1990. v. 11, n. 226, 2004.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, C., ORTIGAO, M. I., ALBERNAZ, A., BONAMINO, A., AGUIAR, G., ALVES, F; SATYRO, N. Eficacia Escolar en Brasil: Investigando Prácticas y Políticas Escolares Moderadoras de Desigualdades Educativas. In: Santiago Cueto.(Org.). **Educación y brechas de equidad en América Latina**. Santiago: Preal, 2006.

FRANCO, C. Qualidade e Equidade em Educação: Reconsiderando o Significado de Fatores Intra-Escolares. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, 2007.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e **Políticas Públicas**, Brasília. 2000.

FULTON, O. Equality and higher education, in Clark, B.R. and Neave, G. (eds.), The Encyclopaedia of Higher Education. v. 2. 1992.

GANZEBOOM, H. B., TREIMAN, D. J. "Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations". **Social Science Research**, n. 25, 1996.

GARCIA, R. C. Subsídios para organizar avaliações da ação governamental. Planejamento e políticas públicas, n. 23, p. 7-70, 2015.

GIMENEZ, C. E. M. E. G. D. S. L. F. V. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. RBPAE: v. 32, n. 3, p. 759-781, 2016

GENTILI, P. A universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público, in Gentili, P. (ed.), Universidades na Penumbra. São Paulo: Cortez. 2001.

GERALD, D. E K. HAYCOCK. Motores da Desigualdade: Diminuição da Equidade no Premier da Nação Universidades Públicas. Washington, DC: The Education Trust. 2006.

GISI, M. L. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n.17, 2006.

GLEWWE, P. W. School resources and educational outcomes in developing countries: a review of the literature from 1990 to 2010. **National Bureau of Economic Research**, n. 17, p. 554, 2011.

GRINER, A; GOMES, A. C. C; SAMPAIO, L. M. B; de SOUZA, S. K. C. Políticas de cotas: desempenho acadêmico e determinantes de acesso à Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Ciências Administrativas**, v. 19, n. 1, p.166-185, 2013.

GOMES, J. B. B. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, S. A. Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Brasília: **Ministério da Educação**: UNESCO, 2005.

GONZÁLEZ, D. S; CALDERÓN, A. E. S. Relación de los factores socioeconómicos con el rendimiento académico de los estudiantes de educación media para Colombia en el segundo semestre del 2017. Disponível em : <https://ciencia.lasalle.edu.co/economia/602>. Acesso em: 21 out. 2020.

GORE, J; S. PATFIELD, L; FRAY, K; HOLMES, M; GRUPPETTA, A; LLOYD, M.

SMITH e HEATH. “A participação de estudantes indígenas australianos no ensino superior: uma revisão de escopo da pesquisa empírica, 2000–2016.” *Pesquisador Educacional Australiano* v. 44, p. 323–355, 2017.

GOVERNO DE ANGOLA. **Manifesto Eleitoral e Programa de Governo 2017-2022**. Angola, 2017.

GUBA, E; LINCOLN Y. (1989), *Fourth generation evaluations*. Nova York, Sage Publications.

GUNEY, Y. Exogenous and endogenous factors influencing students' performance in undergraduate accounting modules. **Accounting Education**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 51-73, 2009.

HANUSHEK, E A. Educational production functions. 1. ed. **Economics of education research and studies**, p. 33-42, 1987.

HARBISON, F. H. “A Estratégia de Desenvolvimento de Recursos Humanos na Modernização das Economias”. 1964.

HAYEK, F. A. O caminho da servidão. 5. ed. Rio de Janeiro: **Instituto Liberal**, 1990.

HERBAUT, E; GEVEN, K. O que funciona para reduzir as desigualdades no ensino superior. Uma Revisão Sistemática da Literatura (Quase) Experimental sobre Extensão e Ajuda Financeira. Washington, DC. 2019. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/650601554221255443/pdf/What-Works-to-Reduce-Inequalities-in-Higher-Education-A-Systematic-Review-of-the-Quasi-Experimental-Literature-on-Outreach-and-Financial-Aid.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2022.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes, Campinas**, n. 55, 2001.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M; PERL, Anthony. Política pública: seus ciclos e subsistemas—uma abordagem integral. São Paulo: Campus, 2013.

IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2001. Rio de Janeiro: IBGE. INEP (2003). Censo da educação superior 2002. Brasília: INEP. 2003.

IIZUKA, E. S. A Política de Cotas nas Universidades Brasileiras: Como ela Chegou à Agenda de Políticas Públicas? *Amazônia, Organizações e Sustentabilidade*, v. 5, n. 2, p. 41-58, 2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2016.

JACCOUD, L; BEGHIN, N. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília. 2012. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/indexhp?option=com_content&view=article&id=5442>>. Acesso em: 3 de set. 2020.

JACINTO, A. L; QUEIROZ, M. P. A formação de professores de história e a problemática da diversidade cultural em Angola. Instituto Superior de Ciências da

Educação. XI Congresso Luso-Afro Brasileiro de ciências sociais. 2011. Disponível em: <www.xiconlab.eventos.dype.com.br>. Acesso em: 1 mar. 2019.

JAMIL, Salmi; ANNA D'Addio. Políticas para alcançar a inclusão no ensino superior, Revisões de políticas no ensino superior, 2020.

JENKINS, L. D; MOSES, M. S. “Iniciativas de Ação Afirmativa no Mundo”. *Internacional Ensino Superior*. n. 77, p. 5–6, 2014.

JÚNIOR, S; Usher, A. *The Price of Knowledge 2004: Acesso e financiamento estudantil no Canadá*. Montreal: Fundação de Bolsas do Milênio do Canadá. 2004.

KERN, M. C. L; ZILLOTTO, D. M. Universidade pública e inclusão social: as cotas para autodeclarados negros na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 16, n. 59, p. 1-19, 2011.

KIM, S. V; CHO, H; e KIM, L. Y. Status socioeconômico e resultados acadêmicos em países em desenvolvimento: uma meta-análise. sagepub.com/journals-permissions. Coreia do Sul, 2019.

KRIEG, R.G., UYAR, B. Student performance in business and economics statistics: Does exam structure matter?. **Jecon Finan**, v. 25, p. 229–241. 2001.

LASWELL, H.D. *Politics: who gets what, when, how*. Cleveland: Meridian Books, 1958.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEMO, K. C. S; MIRANDA, G. J. Alto e Baixo Desempenho no ENADE: que variáveis explicam? **V Congresso UFSC de Controladoria e Finanças e Iniciação Científica em Contabilidade**. 2013.

LEMO, V. Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. **Openedition journal**. 2013.

LEJANO, R. Parâmetros para análise de políticas públicas: a fusão de texto e contexto. Campinas/SP: Ed. Arte Escrita. 2012.

LEITÃO, F. J. P. Dedicção Exclusiva na Docência Universitária em Angola: realismo ou utopia? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 36, n.3, 2020.

LIBERATO. A Importância da Formação Superior no Processo de Desenvolvimento em Angola. **Revista de Ciências Sociais**, v.2, n. 20, 2016.

LIMA, L. C. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: ALVES, M. P.; DE KETELE, J-M. (org.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, p. 71-82, 2011.

LINDBLOM, Charles. Muddling through: a ciência da decisão incremental. In: HEIDEMANN, Francisco; SALM, José Francisco (org.). *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. Brasília: Editora UnB, p. 161-180, 2014.

LUCKESI, C, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3a ed. São Paulo. 1996.

MAINARDES, J., e TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de**

Políticas Educativas, v. 24, 2018.

MAIA, Michelle Pascoal. Políticas públicas e educação: uma avaliação do programa universidade para todos (PROUNI) EM NATAL – RN. Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora pelo programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGCS/UFRN). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade, Campinas**, v.30, n.106, p. 303-318, 2009.

MAMEDE, S. de P. N; MARQUES, A. V. C; ROGERS, P; MIRANDA, G. J. Determinantes Psicológicos do Desempenho Acadêmico em Ciências Contábeis: Evidências do Brasil. **Brazilian Business Review**, v. 12, p. 54-75, 2015.

MAYER, D. P; MULLENS, J. E., MOORE, M. T. Monitoring School Quality: an indicators report. Washington, DC: **National Center for Education Static**, U.S. Department of Education, 2000.

MAUÉS, Algaíses; SEGENREICH, Stella; OTRANTO, Celia. As políticas de formação de professores: a expansão comprometida. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 42-72, 2015.

MCCOWAN, Tristan. Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil. In: Higher Education: An international journal of Higher Education and educational planning. New York: Publish Springer, v. 53, n. 5, p. 579-598, 2007.

MCMILLAN, A. “Política de admissão desatualizada da UK para estudantes indígenas de medicina”. 2018. Disponível em: <<https://www.cbc.ca/news/canada/edmonton/university-of-alberta-medical-school-indigenous-admission-quotasystem-1.4924983>>. Acesso em: 2 de fev. 2022.

MELO-SILVA, F. V. G. E. L. L. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*: SP, v. 21, n. 2, p. 183-193, 2017.

MENDES, Junior, A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, n. 82, p. 31-56, 2014.

MENDES, M. da C. B; MANUEL, M. De CARVALHO, I. M. R. F. A GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: PRÁTICAS E LÓGICAS DE ACESSO. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 28, 2020.

MENDES, M. C. B. Sistema de avaliação e de garantia da qualidade do ensino superior em Angola: um dispositivo em construção. **Revista FORGES** - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. v. 3, n. 1, 2016.

MESCT – Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia: “Anuário estatístico do ensino superior 2015. 2015.

MESCT – Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia: “Anuário estatístico

do ensino superior 2016. 2016.

MESCT. Plano de Implementação das Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior. 2006.

MINAYO, M.C., Sanches, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, v.9, n.3, pp. 239-262, 1993.

MINAYO, Maria Cecília. *Pesquisa Social, Teoria, Método, Criatividade*. 28. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, p. 31-50, 2009.

MINPLAN (Ministério do Planejamento). *Estratégia de combate à pobreza: Exposição Síntese de Alguns Itens Seleccionados da Vertente Social*. *Cadernos da População e Desenvolvimento*, v. 9, n. 1, 2005.

MIRANDA, G. J. *Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil*. 2011. **Tese** (Doutorado em Ciências Contábeis)-Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MIRANDA, G. J.; CASANOVA, S. P. de C. CORNACCHIONE, E. B. The accounting education Gap in Brazil. **Chinese Business Review**, v. 12, p. 361-372, 2013.

MIRANDA, G. J.; LEMOS, K. C. da S.; OLIVEIRA, A. S. de; FERREIRA, M. A. Determinantes do Desempenho Acadêmico na área de Negócios. **Revista Meta-Avaliação**, v. 7, n. 20, p.175-209, 2015.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117. 2002.

MORICONI, G. M; NASCIMENTO, P. A. M. M. Fatores associados ao desempenho dos concluintes de Engenharia no ENADE, 2011. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, 2014.

MORO, G, *La valutazione delle politiche pubbliche*. Roma. 2009.

MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, Elisabeth Fátima, ANDRADE, José Marcos Bastos. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior. *Acta Scientiarum*, v. 23, n.1, p. 121-126, 2001.

MEYER, M. N; AUGUSTO, G. M. M. Fatores associados ao desempenho dos concluintes de engenharia no ENADE 2011. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p.248-278, 2014.

NIKULA, P. T. **Desigualdades socioeconômicas no ensino superior**: a análise de meta-método de estudos do século XXI na Finlândia e na Nova Zelândia, no ensino superior, 2017.

NEVES, L.M.W. *O Empresariamento da Educação*. 2002.

NYBROTEN, KA. "Família Faz a Diferença: A Influência do Antecedente Familiar na Matrícula da Faculdade, 2003.

NUNES, Edson. *Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro*. *Revista Administração Pública*, Rio de Janeiro, n. 41, p. 103-147, 2007.

NORÕES, K; McCowan, T. "O Desafio de Ampliar a Participação no Ensino Superior

no Brasil: Injustiças, Inovações e Resultados. Capítulo 5." In Widening Higher Education Participation: A Global Perspective, editado por M. Shah e A. Bennett, p. 63–80, 2016.

O'CONNOR, Melissa; PAUNONEN, Sampo. Big five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and individual differences*, Washington, DC, v. 43, p. 971–990, 2007.

OCDE. Educação Superior para a Sociedade do Conhecimento - Revisão Temática da OCDE da Educação Superior: Relatório de Síntese. v. 1, 2007.

OCDE. Educação Superior para a Sociedade do Conhecimento – Revisão Temática da OCDE da Educação Superior: Relatório Síntese. Paris, 2008.

OCDE. Perspectivas das políticas de educação para 2015: a realização de reformas. **Publicação da OCDE**, 2015.

OLIVEIRA, D. A. SILVA, M. J. A. E. A avaliação de sistemas de ensino no contexto da regulação das políticas públicas. In: XXIII **Simpósio Brasileiro**, V Congresso Luso Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação: Por uma escola de qualidade para todos. Porto Alegre, 2007.

OLIVEIRA, K. L. de; SANTOS, A. A. A. dos. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 1, p. 118-124, 2005.

OLIVEIRA, Adão F. de. Políticas Públicas Educacionais: conceitos e contextualização numa perspectiva didática. Goiânia: Editora da PUC de Goiás, pp. 93-99, 2010.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista do Centro de Educação**, v. 27, p. 1-11, 2005.

PANCER, S. M; HUNSBERGER, B; PRATT, M. W e ALISAT, . Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. **Journal of Adolescent Research**, v. 15, n. 1, p. 38-57, 2000.

PAULLO, T. Da Gloria. Transição, adaptação e sucesso acadêmico de estudantes do 1 ano do ensino universitário angolano. Universidade de Minho, tese de doutorado. Instituto de educação. 2020.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE QUADROS. Escolhe a Formação Certa. Qualificar, Luanda, v. 1, p. 1-28, 2016.

PIOVESAN, Flávia. Ação afirmativa sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In SANTOS, Sales Augusto dos. (Org). *Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

PRATES, A. A.P. Universidades vs Terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. *Sociologias*, n. 17, 2017.

QUEIROZ, Delcele. Mascarenhas. Desigualdade no ensino superior: cor, status e desempenho. In: Reunião da Anped, 27, Novo Governo. Novas políticas? Caxambu, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>

reunioes/26/trabalhos/delcelelemascarenhasqueiroz.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

RAWLS, J. Uma Teoria da Justiça. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RICHARD, P. J; JOHNSON, G; DEVINNEY, T. M; YIP, G. S. Measuring Organizational Performance as a Dependent Variable: Towards Methodological Best Practice. **Journal of Management**. 2008.

RICHARDSON, M; ABRAHAM, C; BOND, R. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v. 138, n. 2, p. 353–387. 2012.

ROCHA, A. L. P; LELES, C. R; QUEIROZ, M. G. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 99, n. 251, p. 74-94. 2018.

RODRIGUES, B. C. de O. Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis no ensino à distância. *Enfoque Reflexão Contábil*, v. 35, n. 2, p. 139-153, 2016.

RODRIGUES, David. A inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Revista do Centro de Educação*, v. 23, p. 1-5, 2004.

REGO, Conceição; LUCAS, Maria Raquel; RAMOS, Isabel Joaquina; CARVALHO, Maria Leonor da Silva e BALTAZAR, Maria da Saudade. Ensino superior nos países de língua portuguesa: contributos para o diagnóstico no início do século XXI. **Revista FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**. v. 2, n. 1, p. 11-35, 2015.

RISTOFF, D. A tríplice crise da universidade: In H. Trindade (org.). *Universidade em ruínas na República dos Professores*, p. 223, 1999.

Rocha. J. A. O. Formação dos quadros superiores da administração pública no âmbito da U.E Comunicação apresentada no ISMAI, 1998.

ROMER, D. Do students go to class? Should they?. **The Journal of Economic Perspectives**, Pensilvânia, v. 7, n. 3, p. 167-174, 1993.

RUA, M. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. Brasília: **ENAP**, 1997.

SALMI, J; Malee Bassett, R. “O Imperativo de Equidade no Ensino Superior: Promovendo Justiça e Eficiência”. *Revisão Internacional da Educação*. 2014. Disponível em: <<http://www.springer.com/alert/urltracking.do?id=L56e01c1M101bee0Sb0db3d3>>. Acesso em: 2 mar. 2020.

SALMI, J. e A. Sursock. 2018. *Acesso e Conclusão para Alunos Desfavorecidos: Perspectivas Internacionais*. Washington, DC: Conselho Americano de Educação.

SALMI, J. “Educação Superior e Inclusão, Documento de referência preparado para o Relatório Global de Monitoramento da Educação de 2020 Inclusão e Educação: Tudo significa tudo”, UNESCO. 2020.

SANTOS, M. História do Ensino em Angola, Angola, Edição dos Serviços de Educação. 1970.

SANTOS, D. B. R. Para Além da Cotas: A permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. UFBA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO: subtítulo da revista, UFBA, v. 1, n. 1, p. 1-215, 2009

SANTOS, Evelyn Michelini Fortes. Ingresso e permanência de estudantes com NEE no Ensino Superior: Um estudo qualitativo. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro. Portugal, 2014.

SANTOS, E. F; SAMPAIO, S. M. R; SANTANA, C. M. B. Perfil dos estudantes e democratização do acesso à educação superior: uma análise com estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA. 2021.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: Por Uma Outra Política Educacional. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCRIVEN, Michael. Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, New York, v. 20, p.147-166, 1994.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo. 2010.

SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas – Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e internacionais**, v.2, n.2, 2011.

SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. São Paulo: **CENGAGE Learning**, 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DO ENSINO SUPERIOR. Plano de Implementação das Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior, ANGOLA, 2006.

SEDDON, D. S. N; LINO, L. De S. Aspectos da educação no desenvolvimento regional. **Revista IfesCiência**. v.7, n.2, p. 01-27, 2021.

SEN, Amartya. Pobreza e Fome. Um estudo sobre direitos e privações. Lisboa: Terramar Editora - 1999.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdade e reconhecimento. In: PAULA, M; HERINGER, R. (Org). 2010.

SIMIELLI, E. R. Equidade Educacional no Brasil: Análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011. 2015. Tese (Doutorado em Administração) - Fundação Getulio Vargas. São Paulo, 2015.

SIQUEIRA, A. C. As mas lições da experiência: as reformas da educação no superior no Chile e na China e suas semelhanças com o caso brasileiro, in Neves, L.M.W. (ed.), (2004) Reforma Universitaria do Governo Lula: Reflexões para o Debate, Xama: Sao Paulo. 2004.

SILVA, P. L. B; MELO, M. A. B. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. **Caderno NEPP/UNICAMP**, Campinas, n. 48, p. 1-16. Disponível em: <http://>

governancaegestao.files.wordpress.com/2008/05/ teresa-aula_22.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.

SIRIN, S. R. Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. **Review of Educational Research**, State College, v. 75, p. 417-453, 2005.

SOARES, Ana Paula. Transição e adaptação ao ensino superior: construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário. Tese (Doutorado). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2003.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 2, n. 2, pp. 83-104, 2004.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos no ensino fundamental. São Paulo: **Fundação Santillana**; Editora Moderna, 2007.

SOARES, J. F; ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.14, n.50, p.107-126, 2006.

SOARES, S; SÁTYRO, N. O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005. 2008.

SOARES, Ana Paula. Academic achievement in first-year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology*, Montreal, Canada, n. 44, p. 204-212, 2009.

SOUTO-MAIOR, C. D. I. Análise dos Fatores que afetam o desempenho de alunos de graduação em administração e Contabilidade na disciplina de pesquisa operacional. In: Encontro da ANPAD, 35, 2011.

SOUZA, F. J. V. Análise da Eficiência dos Gastos Públicos em Educação nos Municípios do Estado do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte. **Revista de Administração e Contabilidade**. Set. 2002.

SOUZA, A. de M. E. Desempenho dos candidatos no vestibular e o sistema de cotas na UERJ. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 20, n. 77, p. 701-724, 2012.

SOUZA, E. S. de. Determinantes do Desempenho dos cursos de Ciências Contábeis. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Contábeis da UnB, UFPB e UFRN), Brasília, Brasil, 2008.

SUAREZ, D. O Principio Educativo da Nova Direita, in Gentili, P. (ed.), *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petropolis: Vozes. 1995.

STAKE, R. Novos Métodos para avaliação de programas educacionais. In: *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios*. GOLDBERG, M. A. A., PRADO de SOUSA, C. São Paulo. 1982.

TAUCHEN, G; BORGES, D. S; FILHO, J. M. C. Avaliação, regulação e autonomia do ensino superior em angola: perspectivas e desafios. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 28, n. 55, p. 13-27, 2019.

TAVARES, José; SANTIAGO, Rui A.; LENCASTRE, Leonor. Insucesso no primeiro ano do ensino superior: um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia na Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1998.

TAVARES, Diana Amado. Student's preferences and needs in portuguese higher education. **European Journal of Education, New York**, v. 43, n. 1, p. 107-122, 2008.

TAVARES, Diana Amado. O superior ofício de ser aluno: manual de sobrevivência para caloiros. Lisboa: Sílabo, 2008.

TRINDADE, H. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira, in Mollis, M. (ed.), *Las Universidades en América Latina: Reformadas o Alteradas*. Buenos Aires. 2003.

TRISTAN, McCowan. Expansion without Equity: An Analysis of Current Policy on Access to Higher Education in Brazil. **Source: Higher Education**, v. 53, n. 5, p. 579-598, 2007

UCAN (Universidade Católica de Angola). Relatório de Angola. Centro de Estudo e Investigação Científica, junho, 2011.

UNESCO. Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios. **Relatório Conciso**, Brasília. 2015.

UNESCO.. United nations educational, scientific and cultural organization 2017.

UNESCO. "Relatório Global de Monitoramento da Educação 2020. Inclusão e Educação: Tudo significa tudo," Unesco, Paris. 2020.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). A criança em Angola - Uma análise multidimensional da pobreza infantil. Angola: Instituto Nacional de Estatística, UNICEF, 2018.

USHER, A; Burroughs, R. Mensalidade gratuita direcionada: uma análise global. Toronto: Ensino Superior Associados de Estratégia, 2018.

VAN THIEL, S; LEEUW, F. L. The Performance Paradox in the Public Sector. *Public Performance e Management Review*, 25(3), 267-281. 2002.

VARGAS, H; HERINGER, R. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2017.

VELLOSO, J. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 621-644, 2009.

VEIGA-NETO, A; LOPES, M.C. Inclusão e governabilidade. **Revista Educação Sociedade**, vol. 28, n.º 100. Especial, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

VIEIRA, Schwambach; Arends-Kuenning. "Ação Afirmativa nas Universidades Brasileiras: Efeitos sobre a Inscrição de Grupos Alvos *Revista Economia da Educação*", v. 73, 2019.

VIEIRA, C. Contributos para um diagnóstico do insucesso escolar no ensino superior: a experiência da Universidade de Évora - Reitoria para a Política da Qualidade e Inovação. **Cadernos PRPQ** n.10. Évora: Universidade de Évora, 2009.

VERGARA, Sylvia Constant. Métodos de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, p. 125- 130, 1997.

QUEIROZ, Z. C. L. S; MIRANDA, G. J., TAVARES, M; DE FREITAS, S. C. A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 243, p. 299-320, 2015.

VINUTO, J. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa**: um debate em aberto. *Temáticas*, v. 22, n. 44, p. 201–220, 2014.

WAINER, J; MELGUIZO, T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. 1-15, 2018.

WASELFISZ, J. **Qualidade e recursos humanos nas escolas**. Brasília: Fundescola/MEC, 2000.

WALTENBERG, F.D. Análise econômica de sistemas educativos: Uma resenha crítica da literatura e uma avaliação empírica da iniquidade do sistema educativo brasileiro. **Dissertação** de mestrado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. 2002.

WILSON-STYDOM, M; FONGWA, S. N. Um perfil do ensino superior na África Austral, v.1, 2012.

WHITE, K. R. The relation between socioeconomic status and academic achievement. **Psychological Bulletin, Washington**, DC, v. 91, n. 3, 1982.

WOESSMANN, Ludger. Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence. **Oxford Bulletin of Economics and Statistics**, v. 65, n. 2, 2003.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: **Bookman**, 2001.

ZAGARRA, M. C. Ações Afirmativas e Afrodescendentes na América Latina: análise de discursos, contra discursos e estratégias. In: Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Org. SANTOS, S. A. **MEC, Secretaria de Educação Continuada**, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ZAGO, Nadir. Del acceso a la permanencia en la enseñanza superior: trayectos de estudiantes universitarios de clases sociales populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

ZAU, F. **Educação em Angola**. Novos trilhos para o desenvolvimento. Luanda. 2009.