

5



## *Brasil y Angola: ¿que revelan las políticas basadas en evidencias? Nuevos desafíos para la investigación comparada*

*Brazil and Angola: what do evidence-based policies reveal? New challenges for comparative research*

**Nora Krawczyk\***;  
**Elisangela Scaff\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.45.2024.40024

**Recibido: 21 de febrero de 2024**

**Aceptado: 1 de abril de 2024**

---

<sup>1</sup> Financiación: Programa Institucional de Internacionalización de la Universidade Federal do Paraná - PRINT/CAPES. Beca de productividad en investigación del “Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico”- CNPq/Brasil.

\* NORA KRAWCZYK: Doctora em Educação. Profesora/investigadora de la Universidad Estadual de Campinas - Unicamp – SP, Brasil. Coordinadora de Pesquisa y Divulgación Científica – FE, Coordinadora del Grupo de Investigación Política, Educación y Sociedad y Coordinadora del Proyecto de Internacionalización Print-CAPES en la Facultad de Educación, Unicamp. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9184-2497>. **Datos de contacto:** Correo electrónico: [norak@unicamp.br](mailto:norak@unicamp.br). Blog: <https://noraunicamp.blogspot.com/>

\*\* ELISANGELA SCAFF: Profesora/investigadora de la Universidad Federal de Paraná. Curitiba, PR. Brasil. Profesora Visitante en la Universidad Autónoma de Madrid (2023/2024) - Print/CAPES/UFPR. Madrid, España. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7682-0879>. **Datos de contacto:** Correo electrónico: [elisscaff@gmail.com](mailto:elisscaff@gmail.com)

## Resumen

El objetivo de este artículo es analizar dos experiencias de transferencia de «buenas prácticas» desarrolladas en Brasil y Angola, con el fin de señalar los límites y riesgos de su uso generalizado en el campo de las políticas educativas. La metodología de la investigación es de enfoque cualitativo, basada en la investigación documental de páginas electrónicas de los gobiernos de Brasil y Angola y del Banco Mundial, y en el estudio de dos casos de transferencia de políticas basadas en buenas prácticas. El primer caso analizado trata del proceso de convencimiento de un grupo empresarial para implementar un nuevo estándar curricular nacional en Brasil, teniendo en cuenta las supuestas evidencias del Common Core, la política nacional estadounidense. El segundo caso se refiere al Proyecto Aprendizaje para Todos (PAT), desarrollado en Angola a partir de 2016 basado en las buenas prácticas identificadas en Brasil y las recomendaciones del documento del Banco Mundial. Con el análisis de los casos presentados se puede concluir que estas políticas, incorporadas en diferentes países a pesar de su contexto histórico, político, económico y social, tienden a reproducir fracasos y acumular deudas resultantes de contratos de préstamos firmados para su implementación, reforzando las desigualdades existentes. Queda como desafíos para la investigación comparada comprender estos contextos locales en la investigación de los procesos de transferencia de políticas para problematizar sus implicaciones ante los diferentes contextos nacionales y regionales.

*Palabras clave:* buenas prácticas; evidencias; globalización; investigación comparada.

## Abstract

This study aims to analyze two experiences of transfers of “good practices” developed in Brazil and Angola, aiming at identifying their limitations and the risks of their widespread use in Educational Policies. A qualitative approach was used, based on documentary research developed on the websites of the Brazilian and Angolan governments and the World Bank, and study of two cases of policy transfers based on good practices. The first case deals with the process of convincing a business group to implement a new common national curriculum in Brazil, considering the supposed evidence of the Common Core, a North American national policy. The second case refers to the Projeto Aprendizagem para Todos (Learning for All Project- PAT), developed in Angola, starting in 2016, based on the good practices identified in Brazil and the recommendations of a World Bank document. The analysis of the two cases makes it possible to conclude that such policies, incorporated by different countries, despite their historical, political, economic, and social context, tend to reproduce failures and lead to accumulation of debts resulting from the loan agreements signed for their implementation, reinforcing the existing inequalities. Comparative research still faces the challenge of apprehending these local contexts in the investigation of policy transfer processes, to be able to problematize their implications in the face of different national and regional contexts.

*Keywords:* good practices; evidence; globalization; comparative research.

## 1. Introducción

Este artículo tiene como motivación la preocupación por el uso cada vez mayor de la investigación denominadas «basadas en evidencias» para definir políticas en educación y la necesidad de reflexionar sobre la celada en la que puede caer un lector ingenuo y los resultados que puede provocar en la definición de políticas educativas. En este sentido, consideramos importante discutir cómo la investigación comparada puede contribuir a descubrirlas y sus posibles resultados.

El uso de evidencias y la cita de buenas prácticas se ha vuelto bastante común en las últimas décadas como una estrategia de investigación y conocimiento entre los organismos internacionales, sobre todo el Banco Mundial y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), para regular la formulación de políticas educativas en diferentes países y también ha sido empleado por las organizaciones privadas y gobiernos con el mismo objetivo. Por lo tanto, las buenas prácticas aparecen como evidencias de éxito de las políticas pretendidas.

El concepto de conocimiento que se usa en este artículo se refiere a la relación entre conocimiento y política. No engloba solo el conocimiento científico, sino todo lo que pretende decir lo real y se transmite a través del lenguaje oral y escrito: textos, estadísticas, evaluaciones internacionales, etc. (Barroso & Afonso, 2011).

La defensa de políticas basadas en evidencias utilizamos como argumento de persuasión que las prácticas identificadas como exitosas son objetivas y transferibles, lo que permite tomar decisiones racionales, pragmáticas y (supuestamente) sin sesgos políticos o ideológicos. Utiliza registros estrictamente descriptivos de experiencias «exitosas» que a menudo pretenden promover la comparación para legitimar opciones ideológicas y la contaminación como proceso de creación y acción política, justificando ciertas acciones y rechazando otras (Barroso, 2006). Las políticas basadas en evidencias basadas en el enfoque teórico-metodológico funcionalista, fortalecen el carácter homogeneizador en la lectura de las realidades nacionales en sus propuestas con el propósito de imponer un estándar en la política educativa de la región (Rosar & Krawczyk, 2001).

En este sentido se considera a la educación lo que Robertson y Dale denominan «educacionismo». «La tendencia a considerar la *educación* como una categoría aislada a efectos de análisis, con un conjunto de objetivos comunes aceptado sin problemas y un conjunto de conocimientos, prácticas, presupuestos y resultados implícitamente compartidos» (Robertson & Dale, 2017, p. 863).

En este sentido, se puede afirmar que los organismos internacionales son inductores importantes no solo de las reformas educativas, sino también de la producción de conocimiento como dispositivo regulador y de gobernanza.

## 2. La producción de conocimientos a través de «evidencias»

Los registros de experiencias que se consideran exitosas y las comparaciones regionales e internacionales incitan a los gobiernos a interesarse por las políticas de aquellos que han obtenido los mejores resultados. Al mismo tiempo el mercado cada vez más competitivo y el proyecto de inserción internacional de los países latinoamericanos convierten el desempeño de los sistemas educativos de los países competidores en una referencia obligatoria para las políticas educativas nacionales.

En una época en que muchos se preguntan cuáles son los mejores caminos para mejorar la eficacia de las políticas y la calidad de la escuela, los «modelos» o «recetas» se vuelven bastante atractivos. Y las evaluaciones acaban teniendo una función estimuladora y/o justificadora de la introducción de reformas educativas y escolares.

Podemos decir que hay una mutación en la idea de conocimiento, o al menos de conocimiento válido, que tiene cierto valor para la acción política. Es el conocimiento que se produce en el corto plazo, pragmático, sujeto a una agenda de problemas y/o guiados por la demanda, y con escaso contenido teórico y conceptual (Delvaux, 2009; Krawczyk, 2019).

Las evidencias de buenas prácticas constituyen explicaciones en sí mismas y esto desplaza el foco de la explicación y sus consecuencias se evidencian en sistemas de evaluación comparada como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Pisa). Así se puede comprender que el Pisa y la investigación que fundamentada en la «evidencia» son instrumentos de regulación basados en el conocimiento, es decir, son dispositivos que difunden un tipo particular de conocimiento a fin de orientar y controlar la acción política educativa.

El Pisa es un mecanismo de evaluación internacional comparada de desempeño de los escolares y una de las acciones principales de la OCDE. «El Pisa y «los resultados del Pisa» vienen circulando y se han consolidado en los discursos sobre educación, ya sea fomentando debates o legitimando medidas políticas. De este modo, el acrónimo ya destaca en el vocabulario educativo contemporáneo» (Carvalho, 2011).

El uso de la comparación en los instrumentos de evaluación a gran escala, como el Pisa, poco dice sobre los fundamentos de las políticas y de las prácticas que los produjeron. Además, no permite identificar las razones de las diferencias.

Las equivalencias que la OCDE produce, con el fin de medir las distancias en una escala de competencias idénticas para países diferentes, traducen los objetivos prioritarios de los sistemas educativos. Esto se puede comprender como una nueva manera de regular la política y la gobernanza (Nóvoa, 2010).

Las recomendaciones sobre «buenas prácticas», los resultados del Pisa y la difusión de evidencias favorables son instrumentos crecientes de regulación nacional y global, que incluyen la producción y propagación de conocimientos que aumentan la legitimación de las propuestas de acción.

Volveremos a este tema en la última sección del artículo, analizando las implicaciones y desafíos para la investigación comparada de las transformaciones de las formas de regulación y gobernanza desde una perspectiva global.

### **2.1. Dos experiencias de transferencia de «buenas prácticas»**

Desde un enfoque cualitativo, analizamos dos casos de transferencia de políticas basadas en evidencias y buenas prácticas. Se analizaron documentos del Movimiento por la Base en Brasil y entrevistas con su presidente, publicadas en internet, documentos del Banco Mundial y de la OCDE y páginas electrónicas del gobierno de Angola. El análisis se complementa con literatura sobre evaluación a gran escala y globalización.

El primer caso que vamos a analizar trata del proceso de convencimiento de un grupo empresarial para implementar un nuevo estándar curricular nacional en Brasil, teniendo en cuenta las supuestas evidencias del Common Core, política nacional estadounidense. El segundo caso se refiere al Proyecto Aprendizaje para Todos (PAT), desarrollado en Angola a partir de 2016, basado en las buenas prácticas identificadas en Brasil y las recomendaciones del documento del Banco Mundial.

### **2.1.1. La formulación de una Base Nacional Común Curricular en Brasil – basada en la evidencia del éxito del Common Core en Estados Unidos**

En la década de 1990 empezó un movimiento en Estados Unidos para establecer estándares educativos nacionales para los estudiantes de todo el país, lo que resultó en 2010 en el llamado Common Core (núcleo común) State Standards Initiative. De esta manera se pretendía establecer un modelo nacional riguroso y centrado en dos asignaturas – matemáticas e inglés – sobre qué deberían saber los estudiantes en cada curso, siempre en la forma de «standards» (estándares) para que puedan evaluarse por sistemas de prueba centralizados a gran escala. Buscaban mejorar el bajo desempeño educativo de Estados Unidos en relación con otros países, sobre todo en las evaluaciones internacionales, y asegurar que los estudiantes estuvieran preparados para la universidad y/o el mercado de trabajo tras concluir la enseñanza secundaria, asegurando la competitividad económica del país.

«El Common Core quizá no existiría sin la comunidad corporativa. El establishment empresarial del país viene reclamando estándares educativos más rigurosos –que se apliquen a todo el país– hace años. Los considera desesperadamente necesarios para preparar la futura fuerza laboral de Estados Unidos y para fortalecer su competitividad global. Una medida del profundo compromiso de los líderes empresariales: los estándares del Common Core se elaboraron determinando las competencias que las empresas (y las facultades) necesitan y (...) decidir qué deberían aprender los estudiantes» (Elkind, 2015).

Mucho se cuestiona la implantación del Common Core en Estados Unidos por el bajo nivel de eficacia en mejorar los indicadores educativos, así como por la presencia relevante de intereses mercadológicos en la implantación de los currículos nacionales (Freitas, 2016). Estuvo muchos años en el centro de las controversias sobre educación pública tanto en el ámbito político como en el académico, mientras que los defensores aseguran que los estándares nacionales van a mejorar la educación pública, los críticos afirman que no hay evidencias consistentes de que el Common Core va a mejorar la calidad de la educación. Con el argumento de la falta de evidencias de los resultados del Common Core, el Washington Post publicó el 16 de marzo de 2016 que más de 100 investigadores en educación de California se unieron para pedir el fin de las pruebas nacionales (Freitas, 2016).

El Common Core y las pruebas estandarizadas a gran escala son dos acciones de la misma política de control centralizado del proceso de aprendizaje en las escuelas. Está claro que una sin la otra no tendría sentido para los objetivos propuestos. El Common Core también quedó afectado por una reacción, sobre todo de las familias, contra las pruebas estandarizadas. Según los críticos, sofocan la creatividad y consumen la mayor parte del tiempo de clase. Movimientos organizados por las madres de los estudiantes en diferentes estados, como por ejemplo en algunos distritos de Washington, en Nueva York, y en Chicago, han boicoteado las pruebas estandarizadas. Esto se debe a la preocupación de esas familias por el exceso de pruebas, además, con la implementación del Common Core, se ha intensificado la cantidad de simulaciones para que los estudiantes aprendan a realizar las pruebas y mucho los ha afectado, con estrés y angustia ante las constantes evaluaciones.

En Brasil, la Base Nacional Común Curricular (BNCC) fue homologada el 20 de diciembre de 2017<sup>1</sup>, aprobando así un nuevo estándar de gestión curricular: un currículo nacional, un año después del golpe mediático parlamentario que causó la destitución de la presidenta Dilma Rousseff, y con la participación significativa del sector privado.

En Estados Unidos, el Common Core tiene un defensor poderoso: el fundador de Microsoft, Bill Gates, que gastó más de 200 millones de dólares para promoverlo. En Brasil, quien hace el papel de Bill Gates es el empresario Jorge Lemann, el hombre más rico del país, que creó la Fundación Lemann e invierte en educación no solo en Brasil, sino también en actividades educativas dirigidas a brasileños que van a graduarse en Estados Unidos para replicar las ideas de los reformadores empresariales del país, aquí en Brasil. Así, la Fundación Lemann invirtió sus recursos para producir el mayor impacto posible en la política pública, promoviendo estándares nacionales de aprendizaje.

Según las entrevistas que Tarlau y Moeller realizaron en su investigación sobre la influencia de la Fundación Lemann en el ámbito de la educación pública en Brasil, se indicó el Common Core como una fuerte e importante evidencia a tener en cuenta para resolver los problemas educativos del país (Tarlau & Moeller, 2020). Había una premisa común con los ideólogos norteamericanos de que la construcción de un currículo común y su consiguiente sistema centralizado de evaluación a gran escala mejorarían los indicadores de aprendizaje, reducirían la desigualdad educativa y podrían mejorar la posición del país en los rankings de la prueba internacional Pisa.

La Fundación Lemann fue creada en 2002 para promover la mejora de la metodología gerencial en la gestión educativa y perfeccionar la cultura de evaluación de resultados. Las evaluaciones nacionales se implantaron en Brasil desde la década de 1990, a partir de una fuerte inducción del Banco Mundial, y han sido denominadas «buenas prácticas» para introducirse en los países africanos a partir de la década de 2020.

«Estas políticas estaban alineadas con el creciente cambio global para evaluaciones de alto impacto, como en el caso del programa No Child Left Behind en Estados Unidos» (Tarlau & Moeller, 2020, p. 560). «Con un creciente poder económico y una agenda para transformar la educación pública brasileña, la Fundación Lemann comenzó a buscar una nueva iniciativa de política pública «basada en evidencias», que podría tener un impacto nacional y de largo alcance. La BNCC pronto se convirtió en el proyecto filantrópico más importante de la Fundación Lemann» (Tarlau & Moeller, 2020, p. 565).

La Fundación Lemann lanzó en 2013 el Movimiento por la Base Nacional Común en Brasil con la participación de instituciones del sector público y privado, convirtiéndose rápidamente en una red muy influyente. El objetivo del Movimiento era persuadir a los docentes y miembros de la administración educativa de la necesidad de estándares comunes de enseñanza en las asignaturas que se consideraban fundamentales, como matemáticas y portugués, para resolver los problemas de calidad y desigualdad de la escuela básica<sup>2</sup>, induciendo así, al igual que el Common Core, a una reducción curricular en la enseñanza de las escuelas y la formación de los jóvenes.

En 2013 el seminario «Liderar reformas educativas: fortalecer a Brasil para el siglo XXI», organizado por la Fundación Lemann en la Universidad de Yale, fue uno de los

1 Recuperado de <https://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/>

2 Recuperado de [https://lemanncenter.stanford.edu/sites/default/files/Implementacao %20merged %20Portuguese %283 %29\\_o.pdf](https://lemanncenter.stanford.edu/sites/default/files/Implementacao_%20merged%20Portuguese%283%29_o.pdf)

eventos más importantes que permitió crear una red de apoyadores de la BNCC en Brasil. «Entre los conferenciantes estaban Stefan Pryor, secretario de Educación de Connecticut, que habló sobre «Políticas públicas eficaces en Educación»; Susan Pimentel, una de las principales redactoras de las directrices del Common Core para la lengua inglesa, dirigidas a los estados, que habló sobre «Desarrollar un estándar curricular común: la experiencia del Common Core»; y Alissa Peltzman, de la ONG para la reforma educativa Achieve, que habló sobre «La transformación de objetivos en acciones: crear una política pública eficaz para una base común curricular». Estas dos últimas conferenciantes son particularmente reveladoras, porque Pimentel fue la musa de la redacción de los Estándares Estatales del Common Core (CCSS, su sigla en inglés) y la Achieve, Inc., se considera pionera en el lanzamiento de esta iniciativa y se convirtió en el actor más importante en la tarea de convencer a los estados a aceptar los CCSS –con ayuda de recursos de la Fundación Gates (Schneider 2015 *apud* Tarlau & Moeller, 2020, p. 566).

El proceso de elaboración de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) empezó de hecho en 2015, pero antes el término Base Nacional Común ya estaba en la LDB/96 que ya había sufrido diferentes interpretaciones: Parámetros Curriculares Nacionales, directrices Curriculares Nacionales. (Cruz & Silva, 2023). Sin embargo, la producción de la BNCC sería la política más adecuada y debería tener las evidencias basadas en el éxito de las buenas prácticas como propuesta metodológica, en este caso se citó, sobre todo, el caso del Common Core norteamericano. No obstante, para resaltar la importancia de observar metodológicamente las evidencias para definir las políticas, en el Movimiento por la Base vamos a encontrar una sección denominada benchmarks internacionales, en la que se presentan cinco «evidencias» más de estrategia para implementar las reformas curriculares: Australia, Chile, California, Nueva York y Singapur (Movimiento por la Base Nacional Común [MPBNC], 2017).

Investigaciones que analizan los resultados de la implementación de currículos centralizados y su respectivo sistema de evaluación a gran escala vienen mostrando el fracaso con respecto a mejorar la calidad de enseñanza, reducir las desigualdades educativas e incluso en los resultados del desempeño de los estudiantes de estos países, como el caso de Estados Unidos y Australia.

Sin embargo, las orientaciones y recomendaciones de las instituciones multilaterales internacionales, sobre todo las de la OCDE, que definen las competencias cognitivas y socioemocionales necesarias para el mundo del trabajo del siglo XXI y también autora del Pisa, comienzan a trazar la dirección de los currículos nacionales. Así como en Estados Unidos y en otros países, las reformas curriculares desde el final de la década de 1980 tienden fuertemente a enmarcar la escolaridad en términos económicos. Savage (2017), citado por Santos y Zan (2022) cuando se refieren a la política curricular en Australia, afirman que en ese país el currículo oficial se evalúa y se reforma cada vez más en base a su «utilidad», preparando a los jóvenes para la economía global.

Así como en Estados Unidos, también está clara la presencia de los intereses del capital en la implantación de la BNCC. Además de la Fundación Lemann, otros organismos empresariales, como el Instituto Ayrton Senna y el Banco Itaú, fueron y son importantes «aliados» del MEC para promover la Base, elaborarla y, ahora, implementarla.

Es importante resaltar que la BNCC se convirtió en el documento central para implementar la reforma de la enseñanza secundaria. La propia Ley que originó esta reforma es muy clara cuando afirma que la BNCC dará cuerpo y alma a la reforma de la enseñanza secundaria. Según el Movimiento por la Base, el documento debería definir claramente

lo qué deberían aprender los estudiantes, sin dejar espacio de autonomía para que los contextos locales determinasen acciones educativas según sus realidades (Cruz & Silva, 2023). Como complemento, presupone un currículo para los cursos de formación inicial y continua de los docentes y material didáctico específico que originaría la matriz de las evaluaciones nacionales (Movimiento por la Base Nacional Común [MPBNC], 2017). Estaba claro que el objetivo era crear una política nacional estandarizada que pueda evaluarse con pruebas a gran escala.

Una de las principales críticas que la BNCC brasileña recibió decía que esta presupone una concepción de currículo y conocimiento escolar muy limitado y prescriptivo y es autoritaria por la falta de participación de la comunidad escolar en su elaboración y porque ignora la necesidad de autonomía de los docentes y de las escuelas (Cruz & Silva, 2023). Esta situación se refuerza con las evaluaciones nacionales a gran escala que, así como las investigaciones han mostrado cada vez más, lo que se enseña en las escuelas se referencia en las evaluaciones nacionales.

### **2.1.2. El Banco Mundial y la Evaluación a Gran Escala en Brasil y Angola – Proyecto Aprendizaje para Todos (PAT)**

El Banco Mundial se ha consolidado como un influyente difusor de «buenas prácticas» en los países en desarrollo, sobre todo a partir de la década de 1990, cuyo compromiso asumido con la firma del Consenso de Washington, de reorientar el gasto público, condujo al direccionamiento de reformas de ajuste estructural en varias dimensiones del sector público, entre ellos el sector de la educación.

En Brasil estas reformas se introdujeron a partir de la década de 1980, a través de diversos proyectos y programas que se desarrollaron bajo la custodia del Banco Mundial, como analiza Scaff (2007), y actualmente se incorporan a la política educativa de Angola mediante el Programa Aprendizaje para Todos (PAT).

El PAT todavía está en desarrollo en Angola, en su segunda etapa, habiendo pasado por modificaciones significativas, razón por la que nuestro análisis va a abordar la etapa I del proyecto, desarrollado entre 2014 y 2020. Este proyecto se desarrolló con financiación del Banco Mundial, con el objetivo de «Mejorar la calidad de la prestación de servicios para la Enseñanza primaria» (Worldbank, 2012, p. 2).

Presentado como una «nueva estrategia para el futuro de África», el Documento de Información del Proyecto (PID), se inspira en las «lecciones aprendidas con las intervenciones de desarrollo de calidad empleadas en Brasil» (Worldbank, 2012, p. 2), así como «en las conclusiones del análisis basado en evidencias en Making Schools Work, New Evidence on Reformas de responsabilidad» (Worldbank, 2012, p. 2).

El documento citado dio origen a un libro que lleva el mismo nombre, que describe una variedad de enfoques que los países en desarrollo experimentan en busca de mejores escuelas, teniendo como objetivo contribuir a mejores escuelas públicas, basadas en evidencias disponibles actualmente. El libro afirma que las amenazas a la calidad de la educación no siempre pueden explicarse debido a la falta de recursos. Centra su análisis en sistemas escolares con financiación pública adecuada en los que identifica problemas en la prestación de servicios, indicando situaciones en las que programas y políticas que aumentan los insumos para la educación son incapaces de producir una prestación de servicios eficaz en las escuelas y en las aulas. A partir de este diagnóstico, los autores concluyen que una causa profunda de los servicios públicos injustos y de baja calidad –no solo en la educación– es la frágil «responsabilidad» de los profesionales tanto ante sus supervisores como ante sus clientes (Bruns, Filmer & Patrinos, 2011).

Podemos observar que el libro ofrece el paquete completo: define el problema (baja calidad), el diagnóstico (no es por falta de recursos, sino por errores en la prestación del servicio) y una propuesta de solución: hay que aumentar la responsabilidad de los gobiernos y docentes ante las familias.

Sobre las experiencias que se desarrollaron en Brasil, la investigación de Scaff (2007) identifica los objetivos de las reformas educativas implementadas por medio de acuerdos con el Banco Mundial en Brasil, entre 1980 y 2010, categorizando cuatro proyectos de este período, son ellos: el Proyecto Edurural, entre 1980 y 1987, el Proyecto Monhangara, que comprendió el período de 1981 a 1991, el Proyecto Nordeste, entre 1993 y 1998, y el Proyecto Fundescola, implementado entre 1998 y 2010.

Estos proyectos tenían en común el objetivo de aumentar la calidad de la educación en el ámbito de los primeros cuatro grados de la enseñanza primaria, salvo el Fundescola, que amplía su prioridad a los ocho grados de este nivel de enseñanza. El concepto de calidad se modifica en cada proyecto, pasando de asegurar el acceso en los dos primeros, a aumentar el nivel de aprendizaje y las tasas de aprobación en el tercer proyecto, llegando finalmente a la cuestión de la permanencia de los estudiantes en la escuela, junto a los buenos resultados educativos.

El método para alcanzar los resultados establecidos, en todos los proyectos, se centra en la gestión escolar y en la gestión municipal y estatal, enfocando la descentralización como elemento principal de las políticas educativas que van a dar sustento a estos proyectos.

Al analizar los proyectos financiados por el Banco Mundial en Brasil, Fonseca resalta su intrínseca relación con la evaluación.

«Las propuestas oficiales para la calidad de la enseñanza primaria estaban estrictamente vinculadas a los objetivos de los proyectos internacionales, entre ellos, la creación de un sistema de evaluación para medir el impacto de estos programas en el desempeño escolar de los municipios abarcados» (Fonseca, 2009, p. 164).

Obsérvese que el término «Evaluación» no está entre los objetivos de los programas desarrollados en Brasil, aunque constituye el elemento fundamental en su proceso de rendición de cuentas, que debe presentar medidas de impacto de estos proyectos. De ellos se destaca, el Edurural (1980–1987) y la exigencia del Banco Mundial del análisis de impacto del Proyecto tras su conclusión, lo que desencadenó las primeras experiencias de evaluación a gran escala en Brasil, consustanciadas en la ejecución piloto del Sistema Nacional de Evaluación de la Enseñanza Pública de 1º grado (Saep) en Paraná y Rio Grande do Norte, en 1988.

Esta demanda del Banco Mundial converge con el interés del Ministerio de Educación (MEC) de realizar una evaluación más amplia de la enseñanza pública, como analiza Werle (2011), proceso que inauguró una política nacional de evaluación externa de las escuelas y sistemas educativos.

Trece años después de concluir el proyecto Fundescola en Brasil, el Banco Mundial presenta como una «nueva estrategia para el futuro de África», el PAT, que retoma los mismos objetivos de los proyectos desarrollados en Brasil, en las décadas de 1980 y 1990, destinados a mejorar la calidad de la enseñanza primaria, que comprende los primeros cuatro años de la enseñanza primaria<sup>3</sup>. Este proyecto, implantado por el gobierno

3 La enseñanza primaria en Brasil, en la década de 1980, comprendía el período entre el 1º y el 4º grado. Este término quedó extinguido por la LDB 9394/1996, que define los primeros ocho años de la

angoleño en 2014, da un nuevo significado al concepto de calidad, directamente asociado con la responsabilidad de la gestión escolar por los resultados de la evaluación de los estudiantes. Como resultado del PAT, Angola realizó una experiencia piloto de evaluación a gran escala en 2022.

Al analizar el PAT en Angola, Bortot y Brás (2023) señalan que el mismo integra un proyecto internacional amplio de «derecho al aprendizaje». «Basado en la pedagogía de las competencias, estas acciones reformadoras, consustanciadas bajo el discurso de «buenas prácticas», alinean las agendas locales con las agendas globales de las grandes empresas por medio de la educación» (Bortot & Brás, 2023, p. 16).

En este contexto, se constata que el enfoque en la gestión educativa, en los programas analizados, incorpora matices específicos de la agenda global en cada momento histórico. Así, el Proyecto Edurural (1980–1987) pone el enfoque de la gestión educativa en el componente planificación, el proyecto Monhangara (1981–1991) tiene el objetivo de aumentar la capacidad institucional a nivel federal, estatal y municipal, incorporando el término «gerencia». Mientras tanto, el proyecto Nordeste (1993–1998) propone implantar nuevos estándares de Gestión Educativa, y el proyecto Fundescola retoma los objetivos del proyecto Monhangara, centrándose en mejorar la capacidad de gestión de las Escuelas y de las Secretarías Estatales y Municipales de Educación.

El PAT, a su vez, al contemplar la gestión educativa, se centra en responsabilizar a las escuelas en vista de los resultados de las evaluaciones a gran escala, incorporando la solución conceptual presentada en el documento «Making Schools Work, New Evidence on Reformas de responsabilidad» (Bruns, Filmer & Patrinos, 2011) que explicita tendencias de una agenda global para la educación, entre las cuales se destaca el *accountability*,

«... el significado del término *accountability* suele indicar una manera jerárquico-burocrática o tecnocrática y gerencialista de rendición de cuentas que, al menos implícitamente, contiene y enfatiza las consecuencias o imputaciones negativas y estigmatizadoras, las que, no pocas veces, consustancian formas autoritarias de responsabilizar a las instituciones, organizaciones e individuos» (Afonso, 2012, p. 472).

El autor observa que el *accountability* se ha presentado como panacea (o incluso un fetiche) para satisfacer las expectativas de grupos y sectores sociales que parecen querer resolver los problemas de calidad de la educación pública, sin embargo, resulta en la responsabilización individual de los sujetos que componen la escuela, momento en el que «se abandona el hombre a su suerte y a su destino, ante la retracción del Estado y su proclamada incapacidad para seguir velando por el bien común» (Afonso, 2012, p. 481).

En esta misma dirección de incorporar elementos de la agenda global para la educación, el PAT también enfoca los procesos de descentralización con el mismo sesgo de los proyectos brasileños, sin embargo, a diferencia de la característica federativa de Brasil, que justificó la descentralización de las políticas educativas, Angola es un país unitario. Arretche (2002) señala la diferencia entre estas dos formas de organización político-administrativas. En los estados federativos,

---

educación obligatoria como enseñanza primaria. La Ley nº 11.274, del 6 de febrero de 2006, modifica la LDB y amplía la duración de la Enseñanza Primaria a nueve años, con la matrícula a partir de los seis años. Actualmente, en Angola, la enseñanza primaria comprende el período entre el 1º y el 6º grado (Brás, 2021).

«[...] el gobierno central y los gobiernos locales son independientes entre sí y soberanos en sus respectivas jurisdicciones, porque cada gobierno local, cuya jurisdicción puede variar, según lo define la Constitución se resguarda por el principio de soberanía, lo que significa que son actores políticos autónomos con capacidad para implementar (al menos algunas de) sus propias políticas. En los Estados unitarios solo el gobierno central tiene autoridad política propia, que deriva directamente del voto popular directo. La unidad del Estado nacional está garantizada por la concentración de la autoridad política, fiscal y militar en el gobierno central, mientras que la autoridad política de los gobiernos locales deriva de una delegación de autoridad de la autoridad política central. Por lo tanto, en teoría, la autonomía de los gobiernos locales es más reducida en los Estados unitarios que en los federativos» (Arretche, 2002, p. 28).

Más allá de las diferencias político-administrativas entre los países, hay que resaltar que la descentralización que se implementó desde la perspectiva de las agencias internacionales ha implicado paradojas de alta complejidad para la educación brasileña, como analiza Martins (2001). La autora señala que las políticas de descentralización en Brasil y América Latina se vincularon a procesos nacionales de redemocratización de los países, sin embargo, el escenario político-institucional de estos países, permeado por siglos de autoritarismo e injusticias económicas y sociales afectan la implantación de estas directrices, «con el objetivo de preservar sus peculiaridades regionales, dada la dependencia de financiaciones externas para el mantenimiento de las políticas sectoriales» (Martins, 2001, p. 44).

Angola está en un escenario político-institucional muy cercano al experimentado por los países latinoamericanos en la década de 1980, dado que, tras su independencia en 1975, atravesó una guerra civil que duró hasta 2002. Así, la institucionalización de la democracia en Angola se efectivizó tras las primeras elecciones realizadas en 2008 y la Constitución de la República en 2010. Aun así, desde entonces el país está bajo el gobierno de un único partido político (Brás, 2022).

Marcado por una democracia inestable, el gobierno angoleño justifica los acuerdos con el Banco Mundial por la necesidad de financiación para la educación pública, el mismo argumento que el gobierno brasileño utilizó en las décadas de 1980 y 1990, sin embargo, los estudios de Fonseca (1998) muestran que la cooperación del gobierno brasileño con el Banco Mundial conlleva consecuencias técnicas, políticas y financieras al sector educativo, dado que

«Si se suman a la contrapartida nacional los intereses y tarifas adicionales sobre el costo del dinero que el BIRD toma en el mercado financiero internacional, queda claro que los créditos otorgados por el Banco conllevan gastos incompatibles con la pobreza del sector educativo brasileño» (Fonseca, 1998, p. 66)

Además del aumento de la deuda con las agencias internacionales, Fonseca (1998) cuestiona el éxito de estos proyectos en Brasil, citando como ejemplo la cancelación de los dos últimos créditos otorgados para la educación, en la década de 1980, debido al bajo rendimiento físico y financiero.

Considerando los acercamientos y alejamientos entre los contextos políticos de Brasil y Angola, se puede inferir que la transferencia de políticas entre estos países incurre en

el riesgo de reproducir y agravar equivocaciones históricas en las reformas educativas realizadas en los países en desarrollo desde la década de 1980.

### 3. Reflexiones finales

En los casos presentados en este artículo se analizaron los principales ejes de las reformas educativas de la región en las últimas décadas: gestión y evaluación. Los mismos permiten constatar que la idea de evidencia de una práctica anuncia la confirmación de que funciona. La «evidencia» se legitima en sí misma, con informaciones y datos presentados de manera descontextualizada, revestida de un carácter objetivo, apolítico y racional, lo que esconde las intenciones políticas y económicas intrínsecas.

Souza, Bortot y Scaff (2023) nos advierten que la transferencia de políticas realizada en el ámbito del complejo proceso de advocacy internacional, no se piensa, de forma orgánica, en sus contextos y culturas. Las autoras citan como ejemplo la Declaración de Incheon (Unesco, 2016), que a pesar de señalar la interculturalidad como elemento relevante a tener en cuenta en los procesos de cooperación internacional, atribuye su direccionamiento a las «agencias internacionales externas a los países y acreditadas por la agencia como referencias de prácticas exitosas» (Souza, Bortot & Scaff, 2023, p. 156), lo que expresa la tendencia homogeneizadora definida, sobre todo, por los países del hemisferio norte.

Como vimos en el inicio de este artículo, el proceso de inducción a través de la propagación de «buenas prácticas» busca imponer un modelo uniforme a la política educativa en la región. Ese proceso empieza en la década de 1990 en el marco de la expansión de las políticas neoliberales en educación en la mayoría de los países latinoamericanos.

«Con el avance del neoliberalismo como proyecto político global, por un lado hay un fortalecimiento de la actividad para elaborar la política global, mientras que por el otro hay una transformación de espacios, políticas y resultados educativos nacionales y regionales que, a su vez, se alinean con agendas globalmente orientadas estrictamente vinculadas a, y productoras de nuevas formas sociales y económicas: la competitividad económica global, la creación de economías de servicios basadas en conocimiento y así sucesivamente» (Robertson & Dale, 2017, p. 2).

«Las referencias empíricas que hoy dominan las decisiones políticas provienen sobre todo de la economía clásica, incluso más allá de las dimensiones económicas, produciendo proposiciones gerencialistas, centradas en los intereses del mercado de trabajo y, por lo tanto, muy reduccionistas. Esto se explica en el marco de la reconfiguración de la gestión pública y la búsqueda de eficiencia de las políticas educativas, la rentabilidad de la inversión en educación, entre otros» (Morduchowicz, 2003).

En este contexto empiezan las reformas en la administración de la educación pública en diferentes países, la implantación de currículos nacionales resaltando la enseñanza de las competencias necesarias para el siglo XXI –como el emprendimiento, la empatía, la resiliencia, entre otras– y evaluaciones estandarizadas a gran escala en toda la educación básica (Brasil, 2017; ONU, 2017; OCDE, 2015; Thiel & Thomsen, 2009).

La ampliación o mutación del conocimiento válido bajo argumentos de eficiencia y objetividad y el entusiasmo consecuente que, en las últimas décadas, tomó la investigación basada en evidencias para la política educativa produce lo que Barroso llamó «contaminación» entre países de conceptos, políticas y acciones que traducen una convergencia con propósitos políticos más amplios (Barroso, 2006).

En los debates educativos, la apelación a las «buenas prácticas» busca generar un consenso y hacerlas capaces de contaminar las políticas de la región y son constantemente cuestionadas por la investigación académica, sin embargo, siguen formando parte de la prescripción supranacional, con ajustes, como la recontextualización. Para Dolowitz y Marsh (2000), la transferencia recontextualizada promueve ajustes de textos, prácticas y objetivos, pero no modifica la esencia ni el propósito de la política transferida.

Estas políticas, incorporadas en diversos países, a pesar de su contexto histórico, político, económico y social, tienden a reproducir fracasos y acumular deudas resultantes de contratos de préstamos firmados para su implementación, reforzando las desigualdades existentes.

La política que se basa en la evidencia y la mutación de la legitimidad del conocimiento válido también constituye, a menudo, una manera de influir en la investigación en educación. No necesariamente por medio de la financiación y/o estudios encargados, sino a través de una agenda política, que jerarquiza y valida determinados temas y métodos de conocimiento.

Como vimos, en un período de globalización de los problemas educativos, la comparación internacional aparece como un instrumento privilegiado para ayudar en la toma de decisiones políticas (Carvalho, 2011).

El conocimiento (y su circulación) como mecanismo para regular las políticas públicas de educación es uno de los cambios importantes que se han producido en el ámbito de la acción política. Expresa una modificación en las formas de gobernar y se vincula al proceso de recomposición del papel del Estado –que sigue importante para definir y ejecutar la política, pero empieza a compartir este espacio con nuevos actores– y las formas de regulación implicados en este proceso (Barroso, 2009).

La comparación internacional es un lugar donde se ejerce la imaginación de una sociedad transnacional con una política transnacional como forma para regular la política y la gobernanza (Nóvoa, 2010).

Pero desde una perspectiva sociohistórica, la investigación comparada tiene el objetivo de conocer, comprender y explicar las diferencias. Por lo tanto, una preocupación importante para los enfoques comparados es examinar las relaciones entre los fenómenos nominalmente similares, y aquí también tiene valor un enfoque comparado a las políticas globales, no solo para distinguir significados y usos, sino también para explicar estas diferencias. Y si esta segunda etapa no siempre es posible, reconocer que los mismos términos se usan para definir fenómenos diferentes ya ayuda a problematizarlos, en lugar de tomarlos como correctos. Todas estas cuestiones son importantes, sobre todo cuando consideramos los procesos educativos globales.

La investigadora holandesa Saskia Sassen (2007) afirma algo interesante, dice que lo global no solo trasciende el marco del Estado-nación y las instituciones globales, sino que también habita parcialmente las instituciones nacionales o subnacionales. Por lo tanto, según esta autora, tenemos un desafío por delante, la construcción de nuevos marcos conceptuales y categorías analíticas que nos permitan estudiar la complejidad de la globalización, detectando también la dinámica globalizadora en las instituciones nacionales y las relaciones sociales, en las que se cruzan elementos nacionales y no nacionales.

En tiempos de globalización, con la transformación de las formas de gobernanza y regulación, la investigación comparada enfrenta nuevos desafíos.

«Queda claro que la nueva fase de la globalización plantea nuevos interrogantes en política educativa que enfrentan los investigadores en educación comparada con una serie de teorías y metodologías específicas. Muchos de estos procesos son silenciosos y por eso corresponde a ellos identificarlos, porque no por su relativa invisibilidad resultan poco influyentes» (Piovani & Krawczyk, 2017).

Dado que la investigación comparada abre la posibilidad de comprender y explicar las diferencias, cabe a ella el desafío de comprender estos contextos locales en la investigación de los procesos de transferencia de políticas para problematizar sus implicaciones en diferentes contextos nacionales y regionales.

## 4. Referencias

- Afonso, A. J. (2012). Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 471-484. <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJdyZ5qBRKWVfZfDQ3m/abstract/?lang=pt>.
- Arretche, M. (2002). Relações federativas nas políticas sociais. *Educação e Sociedade*, p. 25-48. <https://www.scielo.br/j/es/a/wwqJXkLSM4GMwcfP3pZfKB/abstract/?lang=pt>.
- Barroso, J. (Org.) (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação*. Educa.
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, n. (109), 987-1007. Doi: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000400004> <https://www.scielo.br/j/es/a/NyvzrSgN9zBFwsjMrmFjqsG/?format=pdf&lang=pt>
- Barroso, J. & Afonso, N. (Orgs.). (2011). *Políticas Educativas. Mobilização e Conhecimento e Modos e Regulação*. Fundação Manuel Leão.
- Brás, C. (2021). Avaliação das tele-aulas em tempo de covid-19 pelos encarregados de educação de Luanda. *Sapientiae: Revista de Ciências Sociais, Humanas e Engenharias*, (1), 27-50. <https://www.redalyc.org/journal/5727/572767999004/572767999004.pdf>.
- Brás, C. (2022). Projeto de Criação de Escolas de Referência em Angola: análise da definição da agenda política. *Revista Sociologias Plurais*, 8(2), 170-202. <https://revistas.ufpr.br/scplpr/article/download/87021/46743>
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*. Ministério da Educação do Brasil. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.
- Bortot, C. M., & Brás, C. A. (2023). O Programa Aprendizagem para Todos como instrumento de racionalidade técnica na formação de professores em Angola. *Jornal de Políticas Educacionais*, 17, 1-22. <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v17/1981-1969-jpe-17-e89486.pdf>

- Bruns, B., Filmer, D., & Patrinos, H. A. (2011). *Making schools work: new evidence on accountability reforms*. Worldbank. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/c40a5b98-3bfd-537a-b080-85d1185dca63>.
- Carvalho, L. (Coord) (2011). *O Espelho do perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em Educação – O caso do Pisa*. Fundação Manuel Leão.
- Cruz, L., & Silva, M. R. (2023). Versões de uma base: disputas, continuidades e rupturas na produção da BNCC do Ensino Médio. *Revista Espaço do Currículo*, 16(2), 1-14. <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.62580>
- Delvaux, B. (2009). Qual é o papel do conhecimento na ação pública? *Educação & Sociedade*, 30(109), set./dez. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000400003>
- Dolowitz, D. P. Y., & Marsh, D. (2000). *Learning from abroad: the role of policy transfer in contemporary policy-making*. *Governance*, 13(1), 5-23. <https://doi.org/10.1111/0952-1895.00121>
- Elkind, P. (2015). How Business Got Schooled in the War Over Common Core. *Fortune*. <https://fortune.com/longform/common-core-standards>
- Freitas, L. C. (2016). Common Core americano: modelo para o Brasil? *Blog Avaliação Institucional – Bloog de Freitas*. <https://avaliacaoeducacional.com/>
- Fonseca, M. (1998). O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(1). <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100004>
- Fonseca, M. (2009). Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos CEDES*, (78), 153-177. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002>
- Krawczyk (2019). A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. *Revista de Estudos teóricos e Epistemológicos em Política Educativa*, (4). <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>.
- Martins, A. M. (2001). A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade*, ano XXII, 77.
- Morduchowicz, A. (2003). *Discusiones de Economía de la Educación*. Losada.
- Movimento Pela Base Nacional Comum (MPBNC) (2017). *Benchmarking nacional e Internacional de implementação de currículos e bases nacionais*. Movimento pela Base MPBNC. <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/02/MPBbenchmarking.pdf>
- Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.
- Organização das Nações Unidas no Brasil (ONUBR). (2017). Banco Mundial liberará US\$ 250 mi para Brasil fazer reforma do Ensino Médio. *Organização das Brasília, DF. Nações Unidas no Brasil*. <https://nacoesunidas.org/banco-mundial-li-berara-us-250-mi-para-brasil-fazer-reforma-do-ensino-medio>.

- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2015) *Competências para o progresso social. O poder das competências sócio-emocionais* (Série OECD Skills Studies). OCDE e Fundação Santillana. <https://www.oecd.org/publications/skills-for-social-progress-9789264249837-pt.htm>
- Piovani, J; & Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educación e. Realidade*, 42(3), 821-839. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bpZMFD6VmHfZ3vXgTDJpZTh/abstract/?lang=es>
- Robertson, S., & Dale, R. (2017). Comparando Políticas em um Mundo em Globalização: reflexões metodológicas. *Educación e. Realidade*, 42(3), 859-876 <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/70056>
- Rosar, M. de F, & Krawczyk, N. (2001). Diferenças da Homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional na América Latina. *Educación e Sociedade*, 22(75), p. 33-43. <https://www.scielo.br/j/es/a/srQ8tJgxVKRFRrsjNDFRtNm/abstract/?lang=pt#>
- Sassen, S. (2007). *A sociology of Globalization*. WW Norton.
- Santos, D., & Zan, D. (2022). O sistema de ensino australiano: um olhar das desigualdades educacionais. *Edur - Educação em Revista*, 38,1-20. <https://www.scielo.br/j/edur/a/FtMVKWNV9vZGtPBMCLbktbK/>
- Savage, G. (2017). Neoliberalism, education and curriculum. En B. Gobby & R. Walker (Eds.), *Powers of curriculum: Sociological perspectives on education* (pp. 143-165). Oxford University Press Australia and New Zealand.
- Scaff, E. A. S. (2007). *Planejamento da educação e cooperação internacional: uma análise dos programas Monhangara e Fundescola*. Universidade de São Paulo. (Tese de Doutorado). <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042007-154648/pt-br.php>
- Souza, K. R.; Bortot, C. M. & Scaff, E. A. S. (2023). Interculturalidade como instrumento de internacionalização da educação na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 145-160. <https://doi.org/10.35362/rie9315993>.
- Tarlau, R.; Moeller, K. (2020). O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, 20(2), 553-603. <https://doi.org/10.35786/1645-1384>.
- Thiel, H. & Thomsen, S. L. (2009). Non cognitive kills ineconomics: Models, measurement, and empirical evidence. ZEW Discussion Papers, 09-076. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW).
- Unesco (2016). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Incheon: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. UNESCO.
- Werle, F. O. C. (2011). Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (73), 769-792. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500003>
- World Bank. (2012). Projecto Angola Learning for all. *Documento de Informações do Projeto* (PID). World Bank.