

ARTIGO

INFLUÊNCIAS DAS ORIENTAÇÕES DO GRUPO BANCO MUNDIAL NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

THIAGO RODRIGO FERNANDES DA SILVA SANTOS¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2994-3921>
<thiago.silvasantos@ufpe.br>

CHOCOLATE ADÃO BRÁS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3229-8369>
<chocolatebras@gmail.com >

FABIO PERBONI³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1345-877X>
<fabioperboni@ufgd.edu.br>

¹ Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, Brasil.

² Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola. Luanda, Angola.

³ Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, Brasil.

RESUMO: Este texto deriva de investigações empreendidas pelos autores que se debruçam sobre as políticas educacionais, em especial, sobre as influências das reformas educacionais nos sistemas de ensino. O recorte aqui proposto analisa a atuação do Grupo Banco Mundial (BM) no campo da Educação, enfocando as determinações e as influências desse organismo para a política de formação de professores em Angola. Ancorado em pesquisa documental, o texto demonstra a relação entre as políticas nacionais desse país e as orientações macropolíticas do BM para o conjunto de seus signatários. Os resultados apontam que essa organização internacional, ao lado de outras, assumiu-se como influenciadora da reforma da política de formação de professores em Angola, mediante o financiamento de estudos e de apoio a um conjunto de programas de formação em curta duração. Ante a essa constatação, ao final do texto, são apresentados argumentos contrários à racionalidade neoliberal que vem sendo empregada na formação de docentes na contemporaneidade.

Palavras-chave: Angola, Educação, formação de professores, Grupo Banco Mundial.

INFLUENCES OF THE WORLD BANK GROUP GUIDELINES ON TEACHER TRAINING POLICY IN ANGOLA

ABSTRACT: This text is based on research conducted by authors who focus on educational policies, particularly the influence of educational reforms on educational systems. The analysis proposed here

examines the World Bank Group's (WB) activities in the field of education, focusing on the decisions and influences of this organization on teacher training policy in Angola. Based on documentary research, the text demonstrates the relationship between the national policies of this country and the WB's macro-policy guidelines for all its signatories. The results indicate that this international organization, along with others, has influenced the reform of teacher training policy in Angola by financing studies and supporting a set of short-term training programs. Considering this finding, the text concludes with arguments against the neoliberal rationality that has been employed in contemporary teacher training.

Keywords: Angola, Education, teacher training, World Bank Group.

INFLUÊNCIAS DE LAS DIRECTRICES DEL GRUPO DEL BANCO MUNDIAL SOBRE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE EN ANGOLA

RESUMEN: Este texto se deriva de investigaciones realizadas por los autores que se centran en las políticas educativas, en particular en las influencias de las reformas educativas en los sistemas de enseñanza. El enfoque aquí propuesto analiza la actuación del Grupo Banco Mundial (BM) en el campo de la educación, centrándose en las determinaciones e influencias de este organismo en la política de formación de docentes en Angola. Basado en una investigación documental, el texto demuestra la relación entre las políticas nacionales de este país y las orientaciones macropolíticas del BM para el conjunto de sus signatarios. Los resultados indican que esta organización internacional, junto con otras, ha asumido un papel influyente en la reforma de la política de formación de docentes en Angola, mediante la financiación de estudios y el apoyo a un conjunto de programas de formación de corta duración. Ante esta constatación, al final del texto se presentan argumentos contrarios a la racionalidad neoliberal que se ha venido aplicando en la formación de docentes en la actualidad.

Palabras clave: Angola, Educación, formación docente, Grupo Banco Mundial.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A atuação de Organismos Internacionais (OI) vem sendo tema recorrente no debate contemporâneo sobre os limites e as possibilidades de atores dos mais diferentes matizes intervirem na elaboração, implementação e avaliação de políticas educacionais. Nesse âmbito, dentre alguns dos OI que tradicionalmente se destacam, estão a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Grupo Banco Mundial (BM).

Nas duas primeiras décadas dos anos 2000, a atuação ideológica e financeira do BM cresceu consideravelmente, no que toca ao desenvolvimento de programas para o dito “fortalecimento da formação de professores” em seus Estados-membros que se encontram em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. Tendo esse panorama como pano de fundo, o presente texto aborda a problemática da atuação do BM no campo da Educação, ao colocar em destaque o caso de Angola, no que tange à relação entre as políticas nacionais desse país e as orientações macropolíticas do BM para o conjunto de seus signatários.

A definição que se toma como base para as análises aqui empreendidas é a de que os OI são “[...] associações voluntárias de Estados constituindo uma sociedade, criada por um tratado, com a finalidade de buscar interesses comuns através de uma permanente cooperação entre seus membros” (Seitenfus, 2004, p. 225). Essas organizações multilaterais surgem de tratados, convenções ou cartas

(Rosemberg, 2000; Seitenfus, 2004, 2005). O tratado constitutivo é o que há de mais precioso para as OI. Nele, estão as regras e o poder de alcance de suas atuações.

Neste momento inicial, cabe evidenciar que se parte da noção de que o Grupo Banco Mundial (BM) é composto por cinco agências complementares: o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), a Corporação Financeira Internacional (CFI), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI). Majoritariamente, as agências com mais força no campo educativo são o BIRD, a AID e a CFI.

O BIRD tem sua atuação voltada para os países com renda média, e a AID é direcionada aos com renda baixa – logo, aqueles Estados que não são atendidos pelo BIRD ficam a cargo dessa instituição. Por sua vez, a CFI abrange todos os Estados-membros do BM, com ênfase nos posicionamentos do setor privado em todas as áreas de intervenção (Educação, Saúde, Engenharia, Meio ambiente, dentre outras). Nesse sentido, o presente trabalho aprofunda as discussões acerca das atuações do BM no campo da Educação.

Não são novos os estudos que analisam a influência do Banco Mundial e de organismos internacionais sobre as políticas educacionais brasileiras em geral, como Fonseca (1998), Tommasi, Warde e Haddad (2000), Altmann (2002), Decker e Evangelista (2019), Santos (2017, 2025), dentre outros. Há trabalhos mais específicos sobre essa temática com foco na formação de professores, por exemplo, os de Ludke, Moreira e Cunha (1999) e Pansardi (2011). Entretanto, esse carácter de não novidade não pode ser assumido no contexto angolano, uma vez que ainda são recentes os estudos dessa influência, da qual se identificam Ngaba (2012, 2017), Paxe (2017), Bumba (2022), Bortot, Brás e Scaff (2022), Bortot e Brás (2023), António e Kuebo (2024), Brás (2024) e Brás (2025). As limitações dessas proposições para o avanço do direito à educação de qualidade para todos são notórias. Fonseca (1998, p. 10) aponta que, nessas políticas para as nações mais pobres,

[...] recomendava-se que a expansão do ensino secundário de conteúdo mais geral deveria ser discutida com prudência, sendo desejável que a oferta se concentrasse na educação rural e na formação profissional extraescolar. Esta última sugestão tinha a ver com a necessidade de diminuir a aspiração por empregos no setor moderno da economia, direcionando a demanda profissional para o setor mais tradicional, isto é, para aqueles trabalhos informais ou por conta própria, de mais baixos ingressos, situados preferencialmente em periferias urbanas e zonas rurais.

Há de se considerar que o BM não tem uma posição única ao longo do tempo, já que ampliou o entendimento sobre a contribuição do professor no processo de aprendizagem. As primeiras formulações negavam a importância da formação docente para o reconhecimento de que o saber do professor tem um impacto efetivo nesse processo. No entanto, a formação docente ainda é vista como secundária nos projetos do BM. Para essa instituição, a formação inicial do professor não é importante, sendo que a capacitação no serviço, em geral por intermédio de processos de educação a distância, seria um processo formativo mais eficaz (Torres, 2000).

Pansardi (2011) destaca que, para o BM, parece que o docente é visto como um “mal necessário”, importante, porém secundário. A própria pedagogia e o professor devem ser deslocados do centro do processo educativo. Essa circunstância é possível com o uso dos processos tecnológicos e da educação a distância que servem não só como forma de baratear a formação docente, como também para colocar os meios tecnológicos e as metodologias no centro do processo de aprendizagem.

No presente texto, apresentamos como a formação de professores em Angola vem sendo influenciada pelo BM. Dá-se ênfase aos mecanismos por meio dos quais essa organização multilateral foi ganhando espaço nesse país de democratização recente e caracterizado como um Estado frágil¹. De acordo com Brás (2025), Angola tem uma fraca cultura de planejamento estratégico setorial e de elaboração de políticas educacionais, fundamentadas em estudos diagnósticos e prognósticos, bem como a carência de burocratas e colaboradores do Estado com formação especializada, diferenciada e diversificada, além de que aqueles que a possuem encontram dificuldades para a afirmação do seu raciocínio lógico e pensamento crítico ao nível da estrutura de gestão do Ministério da Educação.

ATUAÇÃO DO GRUPO BANCO MUNDIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA

Angola esteve de 1482 a 1975 sob administração da potência colonial portuguesa, tornando-se uma república soberana e independente desde 11 de novembro de 1975. Pertencente à Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP), localizada na costa sul da África Subsaariana, é o sexto país de maior dimensão no continente, com uma área de 1.246.700 km² de superfície, possuindo uma população estimada de 33 milhões de habitantes, dos quais 50,5% feminina, com uma taxa de crescimento de 3,29% ao ano, cuja idade média é de 20.6 anos e expectativa de vida é de 60 anos para mulheres e de 55 anos para homens. Tem uma taxa de fecundidade de 5,7 filhos por pessoa e com 90,5% de sua população professando o cristianismo, distribuída no território de forma desigual, a resultar numa densidade demográfica de 15 habitantes por km² (Instituto Nacional de Estatística, 2022).

Administrativamente, o país se organiza em 21 províncias (estados) com 326 municípios que, por sua vez, subdividem-se em comunas, bairros ou povoações. Luanda é a capital política e econômica do país, sendo igualmente a cidade com maior densidade populacional. Como país unitário, tem um sistema de governo presidencialista (Angola, 2010), que observa um modelo de administração pública centralizada, com tendências de desconcentração (com o registo de um processo de transferência gradual das competências do governo central para as administrações municipais e distritais), em que as políticas e programas educacionais são determinadas pelo governo central do Estado através de um processo de desenvolvimento, aprovação nacional e implementação local intermediada pelos gabinetes provinciais e municipais da educação, adotando uma regulação estatal do tipo burocrático e administrativo (Barroso, 2006; Pedro, 2023; Brás, 2024) do seu sistema educacional.

Do ponto de vista estratégico, as autoridades angolanas estabeleceram o objetivo de até o ano de 2025 pertencer ao Grupo dos Países de Alto Desenvolvimento Humano (Angola, 2018). Dados do BM do ano de 2020 indicam que Angola possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,4, pertencendo ao grupo dos países de baixo desenvolvimento humano.

Do ponto de vista econômico, o país é marcado por elevadas taxas de desemprego e pobreza, como sinaliza o Relatório Económico de Angola 2019-2020, do Centro de Estudos e Investigação Científica da Universidade Católica de Angola (CEIC-UCAN, 2021), ao estimar que a taxa de desemprego

¹ Segundo Silva e Oliveira (2020), podem ser considerados Estados frágeis aqueles que têm pelo menos uma das seguintes características: governo fraco, acompanhado de políticas ineficientes e instituições ainda não consolidadas, quer por falta de vontade de seus governantes, quer por incapacidade política ou econômica.

em 2022 estaria situada em 32,9%, tendo em conta o crescimento anémico e necessidade de ganhos de produtividade no país. Na mesma linha de argumentação, o Grupo Banco Mundial refere que o alto índice de pobreza está ligado à falta de empregos de boa qualidade: 80% dos empregos são informais e metade são no sector primário (muitas vezes trabalho de subsistência). O desemprego urbano e juvenil permanece elevado, excedendo 38% e 50%, respectivamente (Grupo Banco Mundial, 2022).

Ao fim de quase 50 anos de independência, Angola continua a ser considerado um país de escolarização tardia, exigindo medidas urgentes e esforços para integrar as crianças nas redes educativas, uma vez que os principais desafios do desenvolvimento do capital humano da nação têm sido historicamente mapeados como as dificuldades no acesso à educação e a ineficácia do seu sistema educacional, desde a nacionalização do ensino em 1975.

Não obstante a educação infantil ser assumida como uma tarefa fundamental do Estado angolano, verifica-se que a sua garantia como direito da criança ainda é deficiente. Até o primeiro trimestre de 2019, dados do Ministério da Educação (MED) apontavam que apenas “11% das crianças têm acesso à educação pré-escolar em nível nacional, tendo como principal empecilho às infraestruturas escolares”². De fato, de acordo com Paxe e Brás (2021), no ano letivo de 2020, dos 1.515 centros infantis do país, apenas 11,2% eram públicos, o que significa que 88,7% da rede é controlada por agentes privados. Essas instituições particulares cobram mensalidades, taxas e emolumentos que ficam acima do salário-mínimo nacional, o que configura violação do direito à educação a um número significativo de crianças, que, nos marcos postulados pelo artigo 21.º da Constituição da República de Angola (CRA) (CRA/2010), constitui uma das tarefas fundamentais do Estado.

Ao nível do Subsistema de Ensino Primário, dados recentes do MED mostraram que, no ano letivo 2022-2023, mais de dois milhões de crianças não tinham sido matriculadas por insuficiência de salas de aulas. Cabe deixar nítido que esses números de crianças fora do sistema formal de educação se referem unicamente àqueles controlados pelo MED, que se inscreveram pela primeira vez numa escola do Ensino Primário e não puderam realizar a matrícula, pois há ainda aqueles que estão fora do controle do MED, cujos pais ou outros responsáveis não inscrevem ou cujas zonas de residência não possuem escola do Ensino Primário próxima. Portanto, o número de crianças fora do sistema de ensino pode ser maior que as duas milhões de crianças mapeadas, conforme referiu o Secretário de Estado para o Ensino Pré-Escolar e Primário, Senhor Pacheco Francisco, durante o ano letivo de 2023³.

Transversalmente, subsistem, ademais, questões de garantia do direito à educação nos vários subsistemas de ensino de Angola. Essas questões incluem a garantia de um maior número de salas de aula, materiais didáticos, infraestruturas básicas e do corpo docente. Relacionam-se também com a acessibilidade, pelo que, para satisfazer as necessidades da população jovem, é imprescindível eliminar barreiras financeiras, administrativas, legais e burocráticas, bem como distâncias entre residências e escolas.

Para a inversão dessa realidade, além dos esforços nacionais, o país tem feito sinalizações à cooperação internacional, sobretudo para a obtenção de financiamento para execução do Plano de Desenvolvimento Nacional – que tem a educação básica e o ensino superior como áreas críticas. É nesse

² <https://opais.co.ao/index.php/2019/05/23/apenas-11-de-criancas-frequentam-o-pre-escolar-a-nivel-nacional/>

³ Informação prestada pelo Secretário de Estado para a Educação Pré-Escolar e Ensino Primário do MED, Senhor Pacheco Francisco, em entrevista à Rádio Mais na província do Huambo, no dia 10 de maio de 2023, no ato de inauguração de uma escola.

quadro que ganha força a intervenção de países e organizações internacionais prestadores de assistência e de multi-doadores.

Em relação à assistência técnica, destacam-se o Grupo Banco Mundial, as agências das Nações Unidas (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura – FAO, Organização Mundial de Saúde – OMS, UNESCO), União Europeia, Fundo Global, Banco Africano de Desenvolvimento (BAD), FMI; enquanto a China, EUA, Brasil e países da União Europeia se destacam como países doadores (Agência de Cooperação Internacional do Japão, 2023). António e Kuebo (2024, p. 2) analisam os

[...] impactos resultantes do modelo de educação herdado do colonialismo e como as organizações multinacionais, por meio da difusão de seus programas de internacionalização das políticas educacionais, influenciam na configuração dos principais normativos que regulamentam o Sistema de Educação e Ensino angolano.

Para os autores, “[...] pesquisas e reflexões que põem em tela as mais diversas intervenções das organizações internacionais dentro das políticas públicas locais, ganham grande importância” (António; Kuebo, 2024, p. 10). Enfatiza-se, ainda, que essa importância é ampliada no contexto em que as OI “[...] assessoram e financiam, não somente o setor social da educação, mas também, o Plano Nacional de Desenvolvimento em conformidade com os compromissos da agenda 2030” (António; Kuebo, 2024, p. 10). Tem-se, portanto, um processo complexo em que políticas globais são traduzidas e implementadas em contextos locais.

Para uma melhor compreensão da atuação do BM no contexto da educação em Angola, importa antes pontuar que esse país do Sul Global se tornou membro dessa instituição financeira internacional no ano de 1989, data a partir da qual o grupo preparou três documentos de estratégia, como sinaliza o documento do grupo de avaliação independente sobre a assistência ao país. Não obstante as dificuldades registradas para a formulação de uma estratégia de assistência ao país, considerando o seu contexto sócio-histórico e político – o longo período de guerra pós-independência, 1975-2002 e a débil situação econômico-financeira, foi gizada a primeira estratégia, com um caráter provisório para o período 1991-1994, que se estendeu até 2003.

De acordo com o Grupo de Avaliação Independente da Avaliação da Assistência ao país do BM, a estratégia nesse período consistia, sobretudo, na emissão de parecer sobre políticas econômicas, assistência técnica e estudos de pré-investimento, ajuda financeira para a reabilitação e desenvolvimento de infraestruturas, bem como de um meio para facultar a transição para uma economia de tempo de paz. Entretanto:

No médio prazo, o Banco esperava fazer a transição para um programa de assistência assente na (i) criação de capacidade na gestão econômica e no auxílio à preparação de estudos de pré investimento; (ii) ajuda na transição para uma economia de tempo de paz; (iii) auxílio na reabilitação da devastada infraestrutura econômica e social; e (iv) apoio ao processo de reforma econômica (Grupo Banco Mundial, s.d., p. 2).

Registrou-se da parte do BM a intenção de flexibilizar o processo de concepção dos seus programas de empréstimo e de outra ordem, com o contingente de empréstimos no progresso demarcado nas reformas econômicas, na restauração da paz e na capacidade do Governo para absorver a assistência. Por exemplo, o programa de estudos econômicos e setoriais tinha como propósito apoiar o diálogo com o Governo de Angola sobre políticas e oferecer os fundamentos intelectuais para as operações de concessão de empréstimos. Cabe, nesse sentido, destacar que, durante 1991-2005, o BM “concedeu 16

créditos no montante de USD 487 milhões e os empréstimos mais doações per capita alcançaram USD 3 por ano” (Grupo Banco Mundial, s.d., p. 3).

Refira-se que, durante esse período, não se estabeleceu uma relação mais forte entre o BM e o Governo de Angola, ou seja, a construção de relação mais concreta entre ambos foi precedida de estratégias transitórias de apoio nos Anos Fiscais (AF) 1994, 2003 e 2005. Tais estratégias tinham como pilares:

- (i) aumento da transparência, eficiência e credibilidade da gestão dos recursos públicos e intensificação do desenvolvimento de capacidade; (ii) expansão da prestação de serviços aos grupos afectados pela guerra e a outros grupos vulneráveis (prestação de serviços básicos e reabilitação da infraestrutura de emergência); e (iii) preparação do terreno para um crescimento económico favorável aos pobres, de base ampla, (especialmente através de um melhor ambiente para o crescimento do sector privado, da identificação de intervenções piloto na economia rural e da facilitação de melhor financiamento privado das infraestruturas) (Grupo Banco Mundial, s.d., p. 3).

Todavia, uma relação mais efetiva de Angola com o BM se iniciou em 2007, com a aprovação da Nota de Estratégia Intercalar, aos 26 de abril. Essa estratégia incidiu em três pilares principais, quais sejam: (i) reforço da gestão do setor público e da capacidade institucional do governo; (ii) apoio à reconstrução de infraestruturas fundamentais e melhoria da prestação de serviços para redução da pobreza; e (iii) promoção do crescimento de setores não minerais (Grupo Banco Mundial, 2011). As infraestruturas, capacidade institucional do setor público e desenvolvimento humano (saúde e educação) figuram como áreas prioritárias em termos de projetos e programas com o apoio do BM.

A dimensão e composição do Portfólio de financiamento do BM a Angola, até 30 de junho de 2011, compreendia cinco projetos de investimentos ativos, representando um compromisso líquido total de USD 461,5 milhões. “Os desembolsos cumulativos situam-se em USD 27,3 milhões, o que equivale a 5,92% dos compromissos líquidos totais” (Grupo Banco Mundial, 2011, p. 19).

É no quadro da Nota Estratégica Intercalar de 2007 que se previu o início de uma atuação direta do BM no setor da educação em Angola, perspectivando um investimento na ordem de USD 50 milhões para o ano fiscal 2012, com a aprovação do projeto de Qualidade da Educação (Grupo Banco Mundial, 2011). Entretanto, a administração do BM viria a aprovar, em setembro de 2013, um projeto de dimensão maior – Projeto Aprendizagem para Todos (PAT), cuja primeira fase (2014-2020) contou com financiamento de 75.000.000,00 USD (setenta e cinco milhões de dólares americanos) do Banco Mundial e 5.000.000,00 USD (cinco milhões de dólares americanos), da parte do Governo de Angola; e a segunda fase, iniciada em 2021, com 250.000.000,00 USD (duzentos e cinquenta milhões de dólares americanos) (Angola, 2020; Bortot; Brás; Scaff, 2022).

O Programa de Aprendizagem para Todos (PAT) tem sido implementado a partir de um plano de formação de professores, em cascata, que visa ao reforço de competências profissionais dos gestores de escolas, professores, distintos agentes educativos e técnicos das estruturas centrais, provinciais, municipais, distritais e comunais do setor da Educação (PAT, 2022). Com a primeira fase terminada em março de 2022, alcançou mais de 15 mil professores em todo país (Bortot; Brás, 2023). Além dos beneficiários diretos, o PAT (2021, p. 9) beneficia indiretamente 500.000 alunos do ensino primário por meio de “um ensino de maior qualidade nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e ministrados por professores melhor preparados do ponto de vista didático”.

O objetivo do projeto é “melhorar os conhecimentos e as competências dos professores, assim como a gestão das escolas nas áreas designadas do Projeto e desenvolver um sistema de avaliação sistemática de alunos” (PAT, 2021, p. 9), sendo direcionado a formar professores para lecionar no ensino primário do 1º ao 6º ano de escolaridade, precipuamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Bortot, Brás e Scaff (2022), ao analisarem o PAT, consideram que, em seus componentes, sobressai a ideia da melhoria da formação de professores para um desempenho profissional efetivo, devendo implicar uma melhor classificação dos alunos nas avaliações em larga escala, a serem institucionalizadas com a realização de um exame nacional piloto em 2022, o que constitui uma nova ortodoxia das reformas do ideário neoliberal. Por sua vez, Bortot e Brás (2023) identificam, no projeto,

uma racionalidade técnica voltada à pedagogia das competências e da privatização da educação, com forte incidência na regulação da formação docente, projetada pelos documentos do BM desde o fim da década de 1990, com o principal realce para o documento *Education for all*, cuja análise é feita na seção subsequente.

O DOCUMENTO “APRENDIZAGEM PARA TODOS”

Assessment is the process of gathering and evaluating information on what students know, understand, and can do. Assessments enable policy makers and other education stakeholders to make informed decisions about what to do next to support the educational process⁴ (World Bank, 2011, p. 63).

A estratégia 2020 do BM para a educação, que abrange desde o nível primário até o superior, foi intitulada *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Foi lançada nas línguas inglesa, árabe, chinesa, francesa, portuguesa, russa e espanhola – apenas com versão completa em inglês, sendo todas as outras um resumo executivo. No cerne de suas 112 páginas, a versão completa discorre sobre um mundo em mudança, que é definido como sendo o “das aprendizagens”, para além do “da educação”. Por isso, justifica-se ser necessário investir no conhecimento e nas habilidades que as pessoas possuem como chave para a promoção do desenvolvimento.

No texto, é inicialmente posto em evidência o avanço tecnológico em todas as esferas da vida social, especialmente no que tange à empregabilidade. Por conseguinte, justifica o BM, a dificuldade de muitos sistemas educacionais não conseguirem acompanhar tais mudanças, gerando desemprego entre a população mais jovem, principalmente. Sob a alegação de que a expansão e o melhoramento da educação seriam a chave para a resolução dos problemas mundiais, o BM põe nela a responsabilidade redentora para os Estados, sem tocar no sistema que retroalimenta tais problemas existentes: o sistema capitalista.

Amparado no argumento de que houve certa melhoria nas últimas décadas, principalmente pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, argumenta que existe uma falha na promoção da educação nos países em desenvolvimento, que é a conclusão da educação básica sem eles “[...] having learned much at all”⁵ (World Bank, 2011, p. 5). A ideia dessa nova estratégia seria garantir que as crianças e os jovens possam mais do que ir para uma instituição escolar; a ideia é que esses alunos adquiram os conhecimentos e as habilidades necessárias para ter uma vida saudável, produtiva e com garantia de empregabilidade que lhes faça sentido. A mira dessa estratégia é a “aprendizagem”, não os “processos de escolarização”.

Na estratégia 2020 do BM, existe a ampliação do conceito de “sistema educacional”, que é definido como o conjunto de oportunidades educacionais ofertadas pelo setor público ou privado, formais ou não formais, que são presentes naquele Estado-membro. Afirmo o OI: “this more inclusive concept of the education system allows the Bank Group and its partner countries to seize opportunities and address barriers that lie outside the bounds of the system as it is traditionally defined”⁶ (World Bank, 2011, p. 5).

⁴ Tradução livre: “A avaliação é o processo de reunir e avaliar informações sobre o que os alunos sabem, entendem e podem fazer. As avaliações permitem que os legisladores e outras partes interessadas em educação tomem decisões conscientes sobre o que fazer em seguida para apoiar o processo educacional” (Banco Mundial, 2011, p. 63).

⁵ Tradução livre: “[...] tendo aprendido muito em tudo” (World Bank, 2011, p. 5).

⁶ Tradução livre: “Esse conceito mais inclusivo do sistema educacional permite que o Grupo Banco e seus países parceiros aproveitem as oportunidades e enfrentem as barreiras que estão fora dos limites do sistema, conforme tradicionalmente definido” (World Bank, 2011, p. 5).

O Learning for all está colocado como a política trilha para os próximos 10 anos de atuação do BM, a contar a partir de 2011, sendo autointitulada uma “estratégia do pós-crise” – em referência à crise econômica de 2008. Para além de fornecer a entrada nas escolas e IES, a nova estratégia dá mais ênfase à educação não formal. Literalmente, o BM afirma:

Past education strategies of the World Bank have focused very much on formal schools that are funded and/or operated by governments. The new strategy explicitly recognizes that learning opportunities go beyond those offered by the public sector, as well as beyond traditional formal programs. Critical learning activities are available outside of formal schooling, such as before the “official” age of school entry or after a young person has left school. When young people drop out of school early, many are unlikely ever to return, so other learning opportunities, such as work skills training, are needed to help them prepare for and find employment⁷ (World Bank, 2011, p. 34).

Apregando que existe ineficácia nos sistemas de escolarização dos países não desenvolvidos e nos em desenvolvimento, o BM argumenta que é preciso investir cedo, investir de forma correta e investir para todos. Ao se assentar na Neurociência, para afirmar que as pessoas aprendem ao longo de suas vidas, o OI secundariza a escola, não mencionando o papel dela na promoção do encontro entre os sujeitos que formam a sociedade.

A estratégia se justificaria porque, segundo o BM, nos níveis da educação básica, os países abriram mais vagas com a construção de escolas, porém o que se aprende na instituição de ensino não estaria os fazendo aprender de fato; por esse motivo, o que se desenhava era uma crescente escolarização, sem a mesma proporção em ganho de aprendizagens. Essa citação, retirada do documento, confere clareza sobre o assunto: “youth are leaving school and entering the workforce without the knowledge, skills, or competencies necessary to adapt to a competitive and increasingly globalized economy”⁸ (World Bank, 2011, p. 17). Isso, de acordo com o BM, possibilitará ganhos em termos de saúde e de qualidade de vida para as famílias dos estudantes, no curto e no longo prazo.

Outro tema central no documento é a avaliação, tanto para o âmbito da educação básica quanto para a educação superior (Santos, 2024). Termos, como: *accountability*, mensuração, monitoramento, avaliação comparativa, avaliação do estudante, avaliação do sistema, feedback, desempenho, *performance* e indicadores de qualidade, aparecem como nunca visto nas demais propostas do BM. Em específico para a educação superior, os países em desenvolvimento são considerados como não tendo um sistema adequado de gestão e informação, o que dificultaria a existência de políticas adequadas ao novo contexto. Toda essa argumentação serve como pano de fundo para a abertura de caminho para a maior oferta educacional por meio do setor privado. No entender do BM (2011, p. 6):

This entails reforming relationships of accountability among the various actors and participants in an education system so that these relationships are clear, consistent with functions, measured, monitored, and supported. It also means establishing a clear feedback cycle between financing (including international aid) and results. Because failures of governance and accountability

⁷ Tradução livre: “As antigas estratégias de educação do Banco Mundial concentraram-se muito nas escolas formais que são financiadas e/ou operadas pelos governos. A atual estratégia reconhece explicitamente que as oportunidades de aprendizagem vão além daquelas oferecidas pelo setor público, bem como dos programas formais tradicionais. Atividades críticas de aprendizagem estão disponíveis fora da escola formal, bem como antes da idade “oficial” de entrada na escola ou depois que um jovem deixa a escola. Quando os jovens abandonam a escola precocemente, é improvável que muitos retornem, portanto, outras oportunidades de aprendizado, como treinamento em habilidades para o trabalho, são necessárias para ajudá-los a se preparar e encontrar emprego” (Banco Mundial, 2011, p. 34).

⁸ Tradução livre: “Os jovens estão deixando as escolas e entrando no mercado de trabalho sem os conhecimentos, habilidades ou competências necessárias para se adaptar a uma economia competitiva e cada vez mais globalizada” (World Bank, 2011, p. 17).

typically have their severest effects on schools serving disadvantaged groups, this system approach promotes educational equity as well as efficiency⁹.

Para o decênio 2011-2020, há o incentivo às comparações internacionais para identificação das fragilidades e pontos fortes nas áreas de formação de professores, avaliação de estudantes e acreditação universitária. Tal panorama faz lembrar a argumentação de Cox (1993), para quem o BM está como um organismo especializado de produção e avaliação de políticas de educação superior, com interferência no campo da educação e no campo político.

Na acepção de Dias Sobrinho (2008), ações como essas protagonizadas pelo BM são decorrentes da globalização, que vem impulsionando a criação de mecanismos políticos, por meio dos quais a avaliação se torna o conceito global, a dissolver os padrões nacionais para a elaboração e sustentação desse conceito. Não se pode esquecer que a avaliação não é uma panaceia para a resolução de todos os problemas da educação superior, mas se faz necessária para o melhoramento das IES (Lamarra; Centeno, 2016). Isso é resultado do embate para a própria construção das políticas de educação superior, uma vez que elas se estruturam a partir das relações dentro do seu campo e entre os campos.

Algo paradigmático é que, ao invés de propor medidas para acabar com as crises causadas pelo capital, que, no próprio texto, são evidenciadas, o BM apresenta um padrão para políticas educacionais que ensinem a lidar com as crises. Tal modelo proposto para os Estados signatários se alça a possibilitar pessoas mais sadias e melhores formas para driblar as variações econômicas (ensinando os organizadores do sistema educacional a explorar “novas oportunidades”).

O pontapé apresentado pelo OI para os sistemas de ensino superior dos Estados-membros, a partir do ano de 2011, não está desatrelado de uma redefinição econômica, demográfica e tecnológica pela qual o mundo passava, sob a justificativa de formar cidadãos ágeis, habilidosos e os mais informados possíveis. Sobre a tecnologia, o BM constata que, ao mesmo tempo em que esta mudou o perfil das habilidades demandadas pelo mercado de trabalho, também ofereceu as possibilidades de aceleração da aprendizagem e de gestão dos sistemas educacionais.

INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ANGOLA

A análise atual da influência de organismos internacionais no contexto da educação angolana nos remete, necessariamente, a algumas dimensões de construção do sistema educativo mundial no contexto de Angola a partir da aprovação da LBSE/2001, cujas categorias de análise foram definidas por Ngaba (2017). Dessas categorias, importa destacar as referentes à: (i) ação prolongada das organizações internacionais; (ii) externalização dos sistemas nacionais; e ao (iii) sistema de comunicação técnica científica, de forma a evitar repetições. Assim, no que se refere à ação prolongada das organizações internacionais na formação de professores, o protagonismo é assumido pela UNESCO, UNICEF, Grupo

⁹ Tradução livre: “Isso implica reformar as relações de responsabilidade entre os vários atores e participantes de um sistema educacional de modo que essas relações sejam claras, consistentes com as funções medidas, monitoradas e apoiadas. Significa também estabelecer um ciclo claro de feedback entre financiamento (incluindo ajuda internacional) e resultados. Como as falhas de governança e prestação de contas geralmente têm seus efeitos mais severos nas escolas que atendem a grupos desfavorecidos, essa abordagem sistêmica promove a equidade educacional, bem como a eficiência” (World Bank, 2011, p. 6).

Banco Mundial, FMI, União Europeia e Banco Africano de Desenvolvimento¹⁰.

Tais organizações se destacaram em matéria de financiamento de projetos, sobretudo, o Projeto “Plano Nacional de Educação Para Todos”. A nível multilateral, em 2015, o Banco Mundial e o BAD figuram entre os maiores contribuidores. De acordo com Ngaba (2017, p. 242), desde a década de 90, Angola se beneficia de créditos da parte do BAD. Dentre outros assuntos, previa-se a construção de Institutos de Formação Inicial de professores e montagem de laboratórios para o ensino à distância (formação contínua dos professores).

Quanto à externalização dos sistemas nacionais, a partir de Ngaba (2017), percebe-se que os processos de aproximação das políticas educativas desencadeadas nos últimos tempos em Angola têm como centro as políticas educativas desenvolvidas pela UNESCO e pela Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP). No âmbito da concepção e implementação da reforma educativa estabelecida pela LBSE/2001, o Governo Angolano e a UNESCO estiveram envolvidos em campanhas com vista a convencer a população angolana da importância que o «Plano Nacional de Educação Para Todos», baseado no Marco de Dakar 2000, constituía no contexto específico de Angola.

Tratou-se de uma campanha em busca de legitimidade nacional na implementação da nova reforma educativa. A título de exemplo, “realizou-se em Luanda, de 21 a 24 de abril de 2004, uma consulta pública sobre o Plano de Acção Nacional de Educação Para Todos” (Ngaba, 2017, p. 243) que tinha a formação de professores como um eixo fundamental para os compromissos assumidos pelo governo angolano junto à UNESCO.

Em relação ao sistema de comunicação técnico-científica, para a formação de professores, manter-se-á o domínio das orientações metodológicas das OIs (UNESCO, Banco Mundial) através de fóruns mundiais de educação (Dakar, 2000), seminários e conferências internacionais, bem como de envio de peritos para assistência técnica e assessoria de programas de formação do MED, ligados à formação de professores. Importa referir que os peritos que a UNESCO enviava para Angola eram, em sua maioria, “Portugueses e Brasileiros a serviço da UNESCO no âmbito da cooperação entre a UNESCO e a CPLP” (Ngaba, 2017, p. 244).

Vale realçar que, considerando as influências e disputas de diversos atores nacionais e internacionais, iniciou-se um processo de reforma da política de formação, indicado em estudos diagnósticos e prognósticos (Banco Mundial, 2008; Brás, 2024;), bem como a elaboração de um Plano Mestre de Formação de Professores. Mais adiante, depois das eleições gerais de 2017, é sancionado o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (Decreto Presidencial n.º 205/2018, de 3 de setembro de 2018), que estabelece um conjunto de objetivos visando a ajustar a formação de professores ao mecanismo de regulação supranacional, influenciada fundamentalmente pela UNESCO, Grupo Banco Mundial e UNICEF.

Dentre tais objetivos, destaca-se o objetivo estratégico A1, que estabeleceu a necessidade de adequar a rede de oferta de formação inicial de professores (instituições de formação, cursos e vagas) às futuras necessidades de docentes devidamente qualificados na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I e II Ciclos do Ensino Secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico), tendo sido aprovado, com isso, o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de

¹⁰ A compreensão do que vem a ser “influência das organizações internacionais” é polissêmica. Por isso, toma-se aqui a definição de que ela se refere a toda e qualquer ação que tensione mudanças nos sistemas educacionais dos Estados-nação que advêm de tais organismos.

Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário (Decreto Presidencial n.º 273/2020, de 21 de outubro de 2020).

Em síntese, pode-se afirmar que, nos quarenta anos de história da formação de professores em Angola, registraram-se influências de atores internacionais, primeiro numa perspectiva de ajuda para a gestão da formação, na medida em que, depois da conquista da independência nacional em 1975, o país não tinha quadros formados para sustentar o setor da educação, tendo de recorrer à cooperação com países do antigo Bloco Leste (Rússia, Cuba, Vietnã e Hungria) e ao nível da região austral, a República Democrática do Congo. Esses países forneciam especialistas para formar quadros nacionais (formador de formadores), bem como para a elaboração de programas curriculares. Por outro lado, acolhiam, em seus territórios angolanos, bolsistas do governo para a formação média e superior inexistente em Angola naquela altura.

Mais adiante (a partir de 1992), com o fim do modelo de partido único e a adesão à economia de mercado, a cooperação com as agências da ONU, Banco Mundial, BAD e com a União Europeia ganha força com o envio de especialistas para consultoria e formação dos quadros do MED, bem como para o desenvolvimento de estudos para a reforma da formação de professores, a partir do ano de 2005.

Pode-se referir, com base em Brás (2024; 2025), que as organizações internacionais (UNICEF e Banco Mundial) se assumiram como influenciadoras da reforma da política de formação de professores em Angola, através do financiamento de estudos e de apoio a um conjunto de programas de formação em curta duração para os professores angolanos. Já a UNESCO se destaca no período analisado enquanto uma instituição indutora das políticas adotadas pelo MED, ao atuar como produtora de dispositivos reguladores e de governança, por via de seus relatórios, tecnologias e fóruns.

Desse modo, como sustenta Maues (2021), pode-se salientar que a Conferência Mundial de Educação, realizada em Jomtien, em 1990, e o Fórum Mundial de Educação, ocorrido em 2000, em Dakar, e em 2015, em Incheon, foram eventos promovidos e apoiados por OIs que aprovaram declarações assinadas pelos países participantes, as quais traduzem as preocupações dos signatários e das entidades internacionais organizadoras e apoiadoras em relação à “educação para todos” (UNESCO, 1990; 2000) e “educação inclusiva e equitativa de qualidade, ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015).

Oportuno lembrar que a Declaração de Incheon incluiu o Marco de Ação 2030, que visa a implementar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4: “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 1). Contudo, verifica-se que o Banco Mundial atuou igualmente como instituição indutora das políticas, ao ter elaborado um documento intitulado “Prioridades e estratégias para a educação” (1996), no qual são traçadas as principais recomendações para os países em relação à educação básica. Também foi elaborado um documento orientador denominado “Ensino Superior, lições derivadas da experiência” (Banco Mundial, 1995). A UNESCO (1998) constituiu uma Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que elaborou o relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, em que são indicados quatro pilares que devem sustentar a educação: aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. O capítulo I do documento anuncia o processo que deve ocorrer, partindo da comunidade local até a sociedade mundial (Maues, 2021).

Nessa lógica de intervenção nos sistemas educacionais identificada no contexto das políticas educacionais de formação de professores, verifica-se a escala global, pois, de acordo com Piovani e

Krawczyk (2017), essas organizações internacionais, com particular realce para o Banco Mundial, buscam legitimar a uniformização das agendas educativas em diversos países, sobretudo nos chamados Estados frágeis ou países em vias de desenvolvimento, como é o caso de Angola, mediante a estratégia de homogeneização de diagnósticos de seus sistemas educativos de países.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA SOB A ÉGIDE DO GRUPO BANCO MUNDIAL

A organização da formação de professores em Angola é orientada pelo Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 273/2020, de 21 de outubro de 2020, (doravante regime jurídico), que define a lógica da estruturação e funcionamento das instituições que formam professores em Angola, nas instituições do Ensino Secundário Pedagógico e do Ensino Superior.

As primeiras são as Escolas de Magistério (EM) e Escolas de Formação de Professores (EFP) que, sob a tutela MED, formam Educadores de Infância e Professores do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário (ANGOLA, 2020). As últimas são os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), Escolas Superiores Pedagógicas (ESP) e demais universidades ou institutos superiores politécnicos públicos ou privados que, sob a tutela do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI), formam para os diferentes domínios de qualificação profissional docente, com destaque para os Professores do Ensino Secundário e do Ensino Superior Pedagógico.

Cabe assinalar que as demais universidades ou institutos superiores politécnicos, públicos ou privados referidos, há anos, também formam professores para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Primário. Entretanto, em termos legais, tal prática ficou consagrada apenas a partir da aprovação da Lei n.º 17/16, de 7 de outubro (LBSEE/2016).

No que se refere à qualificação profissional, o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário define, em seu Artigo 6º, que os cursos de formação inicial de professores qualificam e habilitam para o desempenho profissional docente como Educador de Infância – que inclui a docência da classe de iniciação – e o Professor do Ensino Primário, cujo trabalho se efetiva até ao momento em regime de monodocência¹¹.

No entanto, a partir do ano letivo 2023-2024, o Ministério da Educação (MED) pretende experimentar um novo modelo de docência nas 5ª e 6ª Classes do Ensino Primário, denominado “monodocência coadjuvada”¹². Esse modelo se caracteriza pela inclusão de um professor titular e dois auxiliares nas referidas classes.

¹¹ A monodocência é um sistema de ensino implementado no quadro das políticas educacionais angolanas, em 2001, através da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, em que o professor trabalha em regime interdisciplinar, ministrando todas as disciplinas que compõem a base do currículo nacional de cada uma das classes do Ensino Primário (1ª a 6ª Classe).

¹² No quadro da transformação curricular 2023-2027, que prevê a monodocência coadjuvada, o MED está a implementar numa primeira fase, em 144 escolas selecionadas nas 18 províncias do país, sendo oito por cada província, de modo a prever uma redução de disciplinas, de nove para sete, fazendo uma integração de saberes curriculares, no modelo ligado às áreas STEM (ciência, tecnologia, matemática, engenharia e artes). A fase experimental terá a duração de cinco anos, sendo o último dedicado à avaliação do impacto da alteração. A ação formativa dos professores ocorreu no mês de outubro, com duração de cinco dias, assegurada por formadores nacionais e estrangeiros, no âmbito do Programa Saber Mais, financiado pelo Instituto Camões de Portugal. Informação disponível em: <https://www.facebook.com/Oficial.MED1281> Acesso: 19 out. 2023.

Tal regime jurídico qualifica e habilita igualmente para o desempenho profissional docente de Professor do Ensino Secundário, para uma disciplina ou uma área técnica do plano de estudos do I e II Ciclo do Secundário (Angola, 2020). No Quadro 1, com base no Decreto Presidencial n.º 273/2020, de 21 de outubro de 2020, e na Lei n.º 32/2020, de 12 de agosto, são descritos os domínios de qualificação profissional docente que cada instituição e curso de formação inicial certifica e habilita.

Quadro 1 – Níveis de formação inicial de professores por domínios de qualificação profissional

DOMÍNIO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	DURAÇÃO DOS CURSOS	INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO	GRAU ACADÊMICO DOS DIPLOMADOS
Educador de Infância	4 anos (de forma presencial) (4.800 horas)	* Escolas de Magistério (EM) * Escolas de Formação de Professores (EFP) ISCED Escolas Superiores Pedagógicas (ESP)	• Técnico¹³ em Educação de Infância • Licenciado em Educação de Infância
Professor do Ensino Primário	4 anos (de forma presencial) (4.800 horas)	* EM * EFP * Instituto Normal de Educação Física (INEF) ISCED ESP	• Técnico em Ensino Primário • Licenciado em Ensino Primário
Professor do I Ciclo do Ensino Secundário	4 anos (de forma presencial) (4.800 horas)	* EM * EFP * INEF	Técnico em Ensino de uma disciplina do plano de estudo do I Ciclo do Ensino Secundário (7 ^a a 9 ^a Classe)
Professor do Ensino Secundário	4 anos (de forma presencial) (4.800 horas)	ISCED ESP Institutos Superiores Politécnicos	Licenciado em Ensino de uma disciplina ou de uma área técnica do ensino secundário (I e II ciclo, ou só I Ciclo ou só II ciclo. Caso a disciplina ou área técnica só exista no plano de estudo do I ou do II ciclo, respectivamente)

*Instituições com cursos de formação de professores de nível médio.

Fonte: Brás (2024, p. 188).

Observa-se que, no quadro da política educacional angolana, a formação de professores tem como propósito principal preparar cidadãos para o exercício de funções docentes nos diferentes níveis e subsistemas de ensino, estabelecidos pela Lei de Bases do Sistema de Educação – LBSEE (2016). Essa formação pode ser realizada tanto em instituições públicas quanto em privadas (particulares) ou público-

¹³ Conforme a alínea b) do Artigo 110.º da LBSEE/2020.

privadas (comparticipadas). Assim, a formação do Educador de Infância (professor da Educação Pré-escolar) é assegurada por instituições públicas, privadas e público-privadas de ensino médio e ensino superior, nos cursos Secundário em Educação de Infância e de Licenciatura em Educação de Infância, respectivamente, com a duração de 4 anos (Angola, 2020; Pedro, 2023).

Já o professor que atua no Subsistema de Ensino Primário é formado em cursos de mesma duração, ofertados nos cursos Secundário em Ensino Primário e de Licenciatura em Ensino Primário, ministrados em instituições públicas, privadas e público-privadas. No que se refere à formação do professor do I Ciclo do Ensino Secundário, esta é assegurada pelas Instituições do Ensino Secundário Pedagógico, tais como as Escolas de Magistério, as Escolas de Formação de Professores ADPP e o Instituto Normal de Educação Física.

Cumprir destacar que o nível do ensino secundário abrange o ensino secundário (i) geral, (ii) técnico-profissional e (iii) pedagógico. Os dois primeiros são organizados em dois ciclos (I e II), e o terceiro apenas em um ciclo, correspondendo ao II ciclo. O segundo e o terceiro podem, ainda, abranger cursos pós-secundários (mas não do ensino superior). Pela sua característica, a formação de professores para esse nível é realizada nas Instituições do Ensino Superior, tanto no ensino pedagógico quanto nos técnicos ou politécnicos, por meio de Cursos de Licenciatura em Ensino de uma disciplina ou de uma área técnica do ensino secundário (I e II ciclo ou só I ciclo, ou só II ciclo).

A oferta dos cursos de formação de professores de Educação Pré-Escolar, do Ensino Primário e do Ensino Secundário realizados no ensino superior deve ter as vagas anuais aprovadas pelo MESCTI e com o parecer favorável do MED, nos termos definidos pelo n.º 15 do 205/2018, de 3 de setembro, e n.º 2 do Artigo 21.º do 273/2020, de 21 de outubro (Angola, 2018; Angola, 2020).

No que se refere à formação de professor para o Ensino Superior, cabe pontuar, em primeira instância, que o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário apenas abrange os “Cursos de Formação Inicial de Professores que sejam reconhecidos como habilitação para o exercício da profissão docente na Educação Pré-escolar, no Ensino primário e no Ensino Secundário” (Artigo 1.º do Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de outubro, Angola, 2020). Desse modo, não regula a organização dos cursos para o ensino superior, tampouco para o ensino superior pedagógico.

Entretanto, de acordo com a LBSEE/2016 e regulamentação específica do Subsistema de Ensino Superior, essa formação pode ocorrer nas instituições do Ensino Superior Pedagógico, cujos cursos qualificam e habilitam para o exercício docente tanto em públicas quanto em privadas, bem como em outras instituições de ensino superior em função das áreas científicas de interesse institucional. Haja vista que, considerando que o nosso objeto de pesquisa se delimita na política de formação de professores em nível médio, optamos por não aprofundar a abordagem quanto à organização e funcionamento do Ensino Superior Pedagógico.

É importante destacar a coexistência de dois níveis de formação docente – médio e superior –, observando-se um maior número de instituições de nível médio, predominantemente localizadas no interior do país. Essas instituições estão presentes em quase todos os municípios e distribuídas por todas as províncias, conforme indicam os dados do Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (INFQE), órgão executivo do MED. O referido instituto aponta a existência de cento e duas (102) instituições de formação de professores de nível médio nas dezoito (18) províncias angolanas, das quais, pelo menos, 42% se encontram em municípios do interior e em zonas mais recônditas do país (Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação, 2023).

No que concerne à formação de professores de nível superior, dados do relatório do MESCTI, no ano letivo de 2018, indicam que estavam em funcionamento dez (10) instituições públicas de ensino superior em todo território nacional, havendo algumas privadas, em número reduzido, que também ministram cursos que certificam e habilitam para os domínios de qualificação profissional docente já aludidos. Dados do referido relatório apontam que essas instituições se dividem entre sete (7) ISCED e três (3) Escolas Superiores Pedagógicas. Ao contrário do que se verifica no ensino secundário pedagógico, essas instituições se localizam unicamente nas capitais de dez (10) das dezoito (18) províncias do país, quais sejam: Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Cuanza-Norte, Cuanza-Sul, Huambo, Huíla, Luanda e Uíge (Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, 2018).

Cabe deixar nítido que, no contexto de Angola, ainda se verifica uma maior oferta de formação de professores de nível médio. De acordo com Pedro (2023), essa situação pode estar influenciada pela alta empregabilidade de professores com formação média nos concursos públicos anuais do setor da educação. Outrossim, quando analisado o número de inscritos/matriculados e de graduados nas instituições de formação inicial de professores no país, verifica-se que ela ocorre, majoritariamente, nas instituições de nível médio.

Por exemplo, dados do INFQE do ano letivo 2022-2023 indicam que estavam matriculadas nas 102 escolas de magistério e de formação de professores públicas oitenta e quatro mil, cento e quarenta e oito (84.148) estudantes (Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação, 2023), enquanto, no ensino superior, tanto público quanto privado, no mesmo ano letivo, foram admitidos dez mil e seiscentos e três (10.603) novos estudantes nos cursos de formação de professores (Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, 2023). Os dados acerca da procura e oferta dos cursos de formação de professores indicam igualmente haver maior procura na formação de professores de nível médio, pois, ao nível do ensino superior, a procura por cursos de educação e formação de professores representa apenas 10,5%, porquanto 48% dos novos estudantes nesse subsistema são “admitidos nas áreas de ciências sociais, com destaque para o curso de graduação em Direito” (Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, 2023, p. 11).

Na mesma direção, verifica-se igualmente que os cursos de formação de professores de nível médio são os que mais habilitam para a docência na educação básica em Angola, considerando os dados de graduação do ano letivo de 2018, em que, de acordo com o INFQE, as escolas de magistério certificaram catorze mil e setecentos e setenta e sete (14.777) estudantes finalistas, nas 18 províncias do país, dos quais seis mil, quinhentos e vinte e oito (6.528) são do sexo feminino (Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação, 2023). Em contrapartida, o anuário estatístico do ensino superior referente ao ano letivo do mesmo ano, 2018, aponta que foram certificados seis mil, duzentos e trinta e

nove (6.239) estudantes finalistas dos cursos de formação de professores e ciências da educação (Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, 2019).

Ademais, consideramos relevante o alerta feita por Canhici (2020) em relação aos pontos de dissonância que representam a dupla oferta formativa da formação de professores no ensino médio e no ensino superior em Angola, sendo necessária, do seu ponto de vista, uma reflexão sobre: a) idêntica qualificação profissional, com acesso, duração da formação e nível de graduação diversos; b) não explicitação de condições prioritárias para prosseguimento de estudos no ensino superior pedagógico para os diplomados do ensino secundário pedagógico; c) falta de clareza nas especificidades e diferenças de formação nos dois níveis que a oferecem (o ensino superior e o ensino secundário pedagógico); e d) indefinição sobre a carreira e progressão para funções idênticas.

No entanto, parece-nos que essa coexistência tem a ver com o próprio contexto institucional, político e ideacional da política de formação docente (Jannuzzi, 2022), atendendo ao fato de que as políticas educacionais estão fortemente implicadas no contexto histórico, sociopolítico e econômico de Angola. Lembra-se que o país viveu um extenso período de guerra civil, com início em 1975, tendo alcançado a paz e a reconciliação nacional em 4 de abril de 2002.

Quanto à formação continuada, cabe referir que ela ocorre nas instituições de ensino por meio de seminários e outras ações de capacitação anuais, bem como de programas e projetos implementados e geridos pelo Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação, financiados pelo governo de Angola e/ou por agências de regulação internacional, como a UNESCO, o UNICEF e o Grupo Banco Mundial. Importa esclarecer que o PAT, no bojo das políticas de formação de professores angolanos, constitui-se como uma das principais iniciativas formativas junto ao Governo de Angola no que tange à formação continuada do pessoal docente.

O PAT busca, fundamentalmente, melhorar a preparação pedagógica dos professores que atuam no Ensino Primário, uma vez que muitos deles continuam no ativo sem ter feito a formação pedagógica requerida para o exercício da profissão docente. Essa questão de professores sem formação adequada se registra há muitos anos, não obstante os esforços para a inversão da situação. Por exemplo, dados do “Mapeamento das Escolas de Angola”, do MED, realizado com o apoio do PAT II (Ministério da Educação, 2023), indicam que, no ano letivo de 2022, atuaram nas escolas públicas do país 28% de professores que não têm formação pedagógica, seja de nível médio, seja superior.

Ao nível do Subsistema de Ensino Primário, Bortot, Brás e Scaff (2022) observaram que, dos 66.910 professores em efetivo exercício de funções docentes no ano letivo de 2019, 23.746 não tinham formação pedagógica, representando 35,4% do corpo docente desse vital nível de ensino, o que constitui, para as autoridades nacionais da educação, uma grande preocupação, sobretudo quando quase metade dos professores que atuam nas séries iniciais (1ª a 6ª) não tem preparação didática e pedagógica para o seu exercício profissional.

Na mesma linha de pensamento, Paxe (2017) afirma que a colmatação da falta de professores, em quantidade e qualidade, adequadamente preparados, sempre constituiu uma preocupação das autoridades do MED, que, no documento do estatuto da carreira docente de 2003, reconheceu que a maioria dos professores que lecionavam nos Institutos Médios Normais de Educação (IMNE) não tinha o perfil adequado ou por uma formação inadequada e/ou insuficiente, ou por falta de agregação pedagógica.

PROGRAMA APRENDIZAGEM PARA TODOS COMO EIXO PRINCIPAL DA ATUAÇÃO DO GRUPO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO EM ANGOLA

Em termos mais específicos, a atuação do Grupo Banco Mundial no contexto da educação e, precipuamente, da formação de professores em Angola se efetiva através do Projeto Aprendizagem para Todos, ainda que seus investimentos também sejam utilizados na construção e reabilitação de escolas e, mais recentemente, no projeto *Tertiary Education, Science and Technology* (TEST)¹⁴, um projeto de desenvolvimento do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação implementado pelo Ministério do Ensino Superior, que visa a complementar os esforços do Governo de Angola no processo de diversificação econômica e desenvolvimento financiado pelo Banco Mundial. Importa realçar a ausência de informações e dados públicos sobre a política de construção de escolas no país, o que não nos permite, por exemplo, saber o desembolso feito pelo BM nos últimos anos nesse domínio.

O PAT se estrutura em 3 componentes que representam seus objetivos específicos, quais sejam: “(i) melhorar os conhecimentos e competências dos professores e a gestão escolar em Escolas Primárias das áreas designadas do projeto; (ii) estabelecer um sistema de avaliação de alunos; e (iii) Gestão do Projeto através de formação em gestão, monitorização, auditoria e prestação de contas” (PAT, 2021, p. 8), tendo como áreas de intervenção as “Competências dos Professores e Gestão Escolar, Avaliação das aprendizagens dos Alunos e Gestão do Projecto” (PAT, 2021, p. 9), distribuindo-se por objetivos estratégicos, conforme indicado no Quadro 2.

Quadro 2 – Componentes estratégicos do PAT

Componente	Objetivos Estratégicos
C1	Melhorar as Competências dos Professores e a Gestão Escolar das Escolas Primárias nas Áreas Designadas do Projecto. Nesta componente, serão desenvolvidas acções com o objectivo de: preparar, testar e implementar um programa de formação contínua de professores com vista a actuar sobre os conhecimentos académicos e as competências pedagógicas dos professores, a fim de melhorar os processos de ensino na sala de aula; reforçar e expandir o modelo das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) a todas as Províncias de Angola, testando simultaneamente a capacidade/o potencial do modelo para a oferta de programas de formação de professores; contribuir para a melhoria da qualidade de gestão das escolas com o reforço da participação da comunidade, com a introdução de subsídios escolares associados à elaboração de projectos educativos escolares.
C2	Estabelecer um Sistema de Avaliação das aprendizagens dos Alunos e se prevê que apoie o Ministério da Educação nos esforços que desenvolve para a melhoria do Sistema de Avaliação das aprendizagens dos alunos, através: do desenvolvimento de uma estratégia quinquenal de avaliação; da implementação de avaliações por amostragem das aprendizagens dos alunos da 4a e 6a classes nas disciplinas de Português e Matemática; do desenvolvimento e implementação de uma segunda

¹⁴ O objectivo do Projeto TEST é apoiar a implementação da Estratégia Angolana para o Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, com foco em: a) acesso e equidade (especialmente alcançar a paridade de género); b) qualidade e relevância (priorizando competências de adaptação climática); e c) governação e financiamento. O Projeto tem quatro componentes e/ou eixos de intervenção: 1) melhorar o acesso, a equidade e a qualidade no Ensino Superior; 2) reformar as Instituições de Formação de Professores para fortalecer a preparação de professores; 3) transformação digital; 4) reforçar a capacidade de gestão, monitorização e avaliação.

	avaliação da capacidade de leitura nas classes iniciais (EGRA); do desenvolvimento de um estudo sobre a qualidade da prestação de serviços; da pilotagem de exames nacionais de Português e Matemática na 6a classe; e desenho, análise de dados, implementação e disseminação de um estudo de avaliação do impacto da componente 1 do projecto.
C3	Afecta a Gestão do Projecto, apoiará a implementação do Projecto reforçando a capacidade de gestão a nível local e fornecendo recursos para apoiar a Equipa de Gestão do PAT. Esta componente centrar-se-á também no desenvolvimento da capacidade de gestão dos Quadros Municipais, e das escolas de formação de professores envolvidos na gestão do Projecto, através de formação em gestão, monitorização e prestação de contas.

Fonte: elaborado pelos autores, a partir do PAT (2020, p. 9-10).

Reforçar as competências dos professores e reformar a formação inicial de professores (PAT, 2022) são eixos centrais para o alcance desses objetivos estabelecidos nos componentes. Neles, sobressai a ideia da melhoria da formação de professores para o seu substancial desempenho profissional, devendo implicar uma melhor classificação dos alunos nas avaliações em larga escala que vêm sendo institucionalizadas com a realização de exames nacionais desde o ano letivo 2022-2023.

Sobre a aferição da qualidade da formação através de avaliação em larga escala, que tem por base um conjunto de Manuais para a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, além de aspectos relativos à gestão por meio dos manuais de Supervisão Pedagógica que busquem desenvolver o Ensino, aprendizagem e trabalho escolar de forma eficaz e “de uma forma flexível, tendo em consideração o que lhe parece mais útil para a aprendizagem dos alunos” (PAT, 2018, p. 22).

Ao promover diretamente um projeto de formação de professores, no sentido de aumentar o número de professores no país, a qualidade da formação é influenciada pelo Banco e supõe uma intervenção de larga escala sobre os mecanismos de formação docente no país (World Bank, 2013). A qualidade envolve, na perspectiva do Grupo Banco Mundial (World Bank, 2011, 2013), as adequações da formação às novas competências exigidas do trabalhador de forma geral, de maneira a “tornar as escolas e professores mais responsáveis pelos resultados, especialmente pelos resultados da aprendizagem” (World Bank, 2011, p. 141).

Com o PAT, o Grupo Banco Mundial organizou um *software*, denominado TEACH, para medir os componentes das práticas pedagógicas relacionadas à: “Qualidade das técnicas de ensino dos professores que ajudam a desenvolver as capacidades socioemocionais e cognitivas dos alunos; [ao] Tempo dedicado à aprendizagem” (PAT, 2022), sendo uma ferramenta de observação em sala de aula que avalia os esforços das professoras para promover a competências dos alunos. De acordo com Bortot, Brás e Scaff (2022), trata-se de uma ferramenta de observação em sala de aula projetada levando em consideração as realidades dos países de baixo e médio rendimento, voltada à monitorização das práticas docentes e à avaliação de estratégias destinadas a aprimorar as técnicas de ensino das professoras (Grupo Banco Mundial, 2019). A mediação das competências docentes por meio de aplicativos, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto, configura-se como uma forma de associação ao desempenho (*performance*), com ênfase na prática e no uso dos saberes tácitos adquiridos no fazer pedagógico. Além disso, contribui para a consolidação de mecanismos capazes de mensurar essa produtividade e exercer maior controle sobre a atividade de trabalho (Silva, 2019).

Bortot e Brás (2023) entendem haver uma racionalidade técnica global, protagonizada pelo Grupo Banco Mundial, enquadrada pelos elementos da Nova Gestão Pública, que anunciam como tendências das políticas, entre aspectos endógenos e exógenos, o atendimento à própria agenda alinhada aos países em desenvolvimento, conforme o próprio Banco: “uma base de conhecimento de elevada qualidade sobre a reforma do sistema educacional” (Grupo Banco Mundial, 2011, p. 6). Nesse sentido, compreende-se que, no contexto de Angola, é necessário pensar em um modelo de formação de professores que responda às reais necessidades dos docentes, de modo que os profissionais da educação nacionais assumam um papel proativo na implementação das políticas e programas, não permanecendo reféns das instituições parceiras e das agendas globais de privatização da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, no Brasil, registram-se vários estudos sobre a atuação e influência do BM sobre as políticas educacionais, entretanto, dispensa-se ainda pouca atenção para a atuação deste e de outros organismos internacionais no contexto africano. No caso angolano, os estudos de Ngaba (2012; 2017), Paxe (2017), Bumba (2022), Bortot, Brás e Scaff (2022) Bortot e Brás (2023), António e Kuebo (2024), Brás (2024) e Brás (2025) denunciam que o país tem sofrido uma forte influência dos OI, fundamentalmente pela sua débil condição socioeconômica e pelas demais características que situam o país como um Estado frágil.

Observa-se, portanto, que as políticas de formação de professores em Angola manifestam a influência das reformas educacionais globais em diversos aspectos. Os estudos demonstram que essas políticas foram substancialmente moldadas por múltiplos atores internacionais, incluindo UNICEF, Banco Mundial, União Europeia e UNESCO, que desempenharam papéis cruciais na formulação e implementação das diretrizes para a formação de professores. Essas organizações internacionais procuraram legitimar a padronização das agendas educacionais em diversos contextos nacionais, especialmente em Estados frágeis ou em desenvolvimento, como Angola. Tal padronização foi promovida por meio da uniformização dos diagnósticos dos sistemas educativos e da elaboração de dispositivos regulatórios e mecanismos de governança.

As implicações das políticas de formação de professores em Angola incluem a tendência para a responsabilização docente, a adoção da pedagogia das competências, a incorporação de valores meritocráticos de base neoliberal e a criação de uma nova estrutura organizativa para a formação docente. Essas tendências estão em consonância com a retórica das reformas educacionais globais, promovida por mecanismos de regulação supranacional.

Aqui, apresentaram-se algumas das bases constitutivas que organizam as políticas financiadas pelo BM, analisando suas diretrizes gerais para educação e um recorte sobre a formação de professores. Um debate que percorre a academia e problematiza sobre as condições objetivas de essas orientações influenciarem as políticas educacionais dos Estados Nacionais. Esse debate tem como pano de fundo a própria noção de autonomia dos Estados Nacionais na definição de suas políticas educacionais. Os dados apresentados tratam especificamente da realidade vivida em Angola – realidade geograficamente situada e historicamente datada. Todavia, isso não impede que compreendamos esses resultados como parâmetros para outras atuações em educação no contexto da África e, por extensão, aos países considerados subdesenvolvidos e sob o guarda-chuva da AID.

Para aprofundar o debate, torna-se importante compreender que a política educacional em geral ou a política de formação de professores em particular estão presentes nas orientações do BM, que, por sua vez, não há uma jurisdição efetiva sobre a definição das ações dos Estados Nacionais. Portanto, somente uma análise detida da situação e das definições específicas de cada localidade pode ajudar a compreender em que medida as concepções disseminadas pelo BM, ou outras instituições multilaterais, estão, de fato, implementadas como políticas educacionais.

Chamamos atenção para o fato de que o ensino em Angola sofreu (e sofre) impacto desses organismos, justamente porque existem atores locais que são coniventes à lógica proposta. Isso perpassa pelos interesses de tais atores que não prescindem do acúmulo de capital por parte do setor privado – aquilo que Santos (2017) denomina de intervenção consentida. Tal conjuntura abre caminho para novas pesquisas em torno dessa realidade. A necessidade de problematização crítica, portanto, renova-se.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL DO JAPÃO. *República de Angola*. Documento de análise por país da JICA, 2023.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhqLHgKqgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08/04/2025.

ANGOLA. *Constituição da República de Angola*. Diário da República, I série, N.º 23. Luanda: Imprensa Nacional, 2010.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de outubro. *Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário*. Diário da República I Série, N.º 168. Luanda: Imprensa Nacional, 2020.

ANGOLA. *Lei n.º 17/16, de 7 de outubro – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. Diário da República, I Série, n.º 170. Luanda: Imprensa Nacional, 2016.

ANTÓNIO, António; KUEBO, Paulino Gregório Armando. A política educativa em Angola e a garantia do direito à educação: articulação entre o contexto de influência e a produção de textos. *Educar em Revista, [S. l.]*, v. 40, n. 1, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/94760>. Acesso em: 18/07/2025.

BANCO MUNDIAL. *Qualificação e Emprego de Professores em Angola*. Relatório não publicado elaborado para o Governo de Angola. Consultor BPC, 2008.

BARROSO, João (org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.

BORTOT, Camila Maria; BRÁS, Chocolate Adão; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Regulación supranacional en la educación en África: un estudio desde la política de formación docente en Angola. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 90, n. 1, p. 151-167, 2022. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/5357>. Acesso em: 08/07/2025.

BORTOT, Camila Maria; BRÁS, Chocolate Adão. O Programa Aprendizagem para Todos como instrumento de racionalidade técnica na formação de professores em Angola. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 17, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/89486>. Acesso em: 08/07/2025.

BRÁS, Chocolate Adão. *Política de formação inicial de professores em nível médio em Angola 2010-2022: contexto, atores e implicações*. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2024.

BRÁS, Chocolate Adão. Implicações da regulação supranacional na conceção e desenvolvimento dos currículos dos cursos de formação inicial de professores em Angola. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, v. 21, p. 85-108, 2025. <https://doi.org/10.15366/jospoe2025.21.005>

BUMBA, A. M. *Estado e ação pública na educação Angolana*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2022.

CANHICI, M. H. *O Trabalho de Fim do Curso no currículo dos cursos de licenciatura dos ISCED de Cabinda e do Huambo. Uma análise focada nas suas razões e nos seus efeitos*. Tese (Doutorado em Educação). Porto: Universidade do Porto, 2020.

CEIC-UCAN. *Relatório Económico de Angola 2019-2020*. Luanda: Texto Editores, 2021.

COX, Cristián. Políticas de educación superior: categorías para su análisis. In: COURARD, Hernán (ed.). *Políticas comparadas de educación en America Latina*. Santiago-Chi: FLACSO, 1993, p. 87-127.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. *Roteiro*, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206/14025>. Acesso em: 08/04/2025.

DIAS SOBRINHO, José. Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. In: GAZZOLA, Ana Lúcia; DIDRIKSSON, Axel (ed.). *Tendencias de la educación superior en America Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008. p. 87-112.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, jan. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/whyhKssdXW7TpgH83VQTfrw/?lang=pt>. Acesso em: 16/05/2025.

GRUPO BANCO MUNDIAL. Grupo de Avaliação Independente. *Angola: Avaliação da Assistência ao País*. (Documento sem data). Disponível em: https://ieg.worldbankgroup.org/sites/default/files/Data/reports/angola_cae_ap_portuguese.pdf. Acesso em: 04/11/2023.

GRUPO BANCO MUNDIAL. *Relatório Anual Ano Fiscal 2011 – BIRD, IDA, IFC e MIGA*. Washington, 2011. Disponível em: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/418271431526994852-0330022015/original/2011AnnualReportEDS25ConstituencyReportPort.pdf>. Acesso em: 01/11/2023.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE QUADROS DA EDUCAÇÃO. *Caracterização das Escolas de Magistério*, data de 20/03/2023. Luanda: documento não editado, 2023.

JANUZZI, P. M. A importância do contexto institucional, político e ideacional na avaliação de políticas públicas. *Revista Brasileira de Avaliação*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://rbaval.org.br/article/doi/10.4322/rbaval202211037>. Acesso em: 08/07/2025.

LAMARRA, Norberto Rafael Fernández; CENTENO, Cristian Gonzalo Pérez. La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo: situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, Madri-Espanha, n. 27, p. 123-148, jan./jun., 2016. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/15044/14414>. Acesso em: 24/07/2025.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 278-298, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/K8FKNNh9jzdzMfbSxBd4H/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 24/07/2025.

MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. *Anuário Estatístico do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação*. Luanda: Edições MESCTI, 2019.

MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. *Relatório de Balanço do Processo de Acesso ao Ensino Superior no ano académico 2022/2023*. 6.07.2023. Luanda: documento não editado, 2023.

NGABA, André Vela. *Políticas Educativas em Angola (1975-2005): entre o global e o local: o sistema educativo mundial*. Mbanza-Kongo: SEDIECA, 2012.

NGABA, André Vela. *Transnacionalismo e políticas educativas: o impacto do sistema educativo mundial nos sistemas educativos nacionais: o caso angolano (1975-2015)*. Tese (Doutorado em Educação). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2017.

PANSARDI, Marcos Vinicius. A formação de professores e o Banco Mundial. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 25, p. 127-142, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1661>. Acesso em: 10/07/2025.

PAT. *Projeto Aprendizagem para Todos (PAT): Relatório do segundo trimestre de 2021*. Luanda, Ministério da Educação, 2021.

PAT. *Projeto aprendizagem para todos*. 2022. Disponível em: <https://www.pat-med.org>. Acesso em: 10/06/2022.

PAXE, Isaac Pedro Vieira. *Políticas Educativas em Angola: um desafio do direito à educação*. Luanda: Where Angola Publisher, 2017.

PAXE, Isaac Pedro Vieira; BRÁS, Chocolate Adão. A Educação Infantil em Angola em tempos de Covid-19: makas antigas em outros tempos. In: Maria Aparecida Guedes Monção; Luciane Muniz Ribeiro Barbosa (org.). *Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 483-514.

PEDRO, Lando Emanuel Ludi. *Implicações das políticas de regulação estatal do ensino superior na conceção e no desenvolvimento dos currículos de formação inicial de professores em Angola: dois estudos de caso*. Tese (Doutorado em Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2023.

RIVERO, José. Reforma y desigualdad educativa en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madri, n. 23, p. 103-133, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a03.PDF>. Acesso em: 02/06/2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (org.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas-SP: Autores Associados, 2000, p. 63-94.

SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. *Análise da atuação do Grupo Banco Mundial na educação superior do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. O Grupo Banco Mundial no campo da educação superior da América Latina: uma análise das dissertações e das teses publicadas no Brasil sobre o tema. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, n. 1, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/91490>. Acesso em: 08/04/2025.

SEITENFUS, Ricardo Antônio Silva. Da esperança à crise: as organizações internacionais frente ao direito e ao poder. In: ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. XXX *Curso de Derecho Internacional: El derecho internacional y el mantenimiento de la paz y seguridad internacionales*. Washington: Organización de los Estados Americanos, 2004, p. 223-241. Disponível em: http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/publicaciones_digital_XXX_curso_derecho_internacional_2003_Ricardo_Seitenfus.pdf. Acesso em: 23/06/2025.

SILVA, Rui da; OLIVEIRA, Joana. Privatização da educação em 24 países africanos: tendências, pontos comuns e atípicos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/p9RyKML6HwprLvTZVLwsYzw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03/08/2025.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 125-194.

WORLD BANK. *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. World Bank Group Education Strategy 2020. World Bank Group: Washington, 2011.

Submetido: 01/05/2025

Preprint: 30/04/2025

Aprovado: 05/08/2025

Editora de seção: Suzana dos Santos Gomes

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor 1 - Escrita do artigo e revisão.

Autor 2 - Escrita do artigo e revisão.

Autor 3 - Escrita do artigo e revisão.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.