

BRÁS, Chocolate Adão; ANTÓNIO, António. Influência supranacional na educação em Angola: implicações na primeira regulamentação da formação de professores.



<http://10.5380/jpe.v20i0.103163>

DOSSIÊ

Influência supranacional na educação em Angola: implicações na primeira regulamentação da formação de professores

Supranational Influence on Education in Angola: Implications for the First Regulation of Teacher Training

Influencia supranacional en la educación en Angola: implicaciones en la primera regulación de la formación del profesorado

Chocolate Adão Brás.¹

António António.²

Citação: BRÁS, Chocolate Adão; ANTÓNIO, António. Influência supranacional na educação em Angola: implicações na primeira regulamentação da formação de professores. *Jornal de Políticas Educativas*. V. 20, e103163. Maio de 2026.

Submetido em: 27 janeiro de 2026
Aprovado em: 06 de março de 2026

Resumo: Partindo do pressuposto de que a regulação supranacional se manifesta historicamente de diferentes formas, influenciada por dinâmicas políticas e econômicas, ora de modo coercivo, associada a condicionalidades financeiras, ora de forma mais difusa, por meio de diretrizes orientadoras dotadas de poder implícito (Valle, 2015), este artigo analisa a influência da regulação supranacional na primeira regulamentação da formação de professores em Angola, materializada no Estatuto do Subsistema de Formação de Professores. Esse diploma estabeleceu as normas gerais para a formação de professores de nível médio destinados ao exercício da docência na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e no I Ciclo do Ensino Secundário, bem como os parâmetros para a formação de Agentes de Educação nas áreas de gestão administrativa e pedagógica (Angola, 2011). Trata-se do primeiro normativo específico da política

¹Doutor em Educação. Docente do Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola. Luanda/Angola. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3229-8369>. E-mail: chocolatebras@gmail.com

²Doutor em Educação. Professor efetivo do Instituto Superior de Ciências da Educação do Bié. Bié/Angola. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7573-1885>. E-mail: antoniotonny1988@hotmail.com

de formação de professores no país cuja formulação evidencia a participação de múltiplos atores internacionais. Destacam-se a Unicef, o Banco Mundial e a União Europeia, com contributos financeiros e de assistência técnica, mediante o envolvimento de especialistas e agências de consultoria provenientes de Portugal e da Bélgica, bem como da UNESCO enquanto instituição indutora de políticas, influenciando o processo por meio de relatórios e fóruns mundiais de educação. A análise do normativo revela um alinhamento com diretrizes internacionais, traduzido na valorização da responsabilização docente, da pedagogia das competências, de princípios meritocráticos, refletindo tendências globais de reforma educacional e de regulação supranacional.

Palavras-chave: Regulação Supranacional; Formação de Professores em Angola; Políticas Educacionais; Influência de Organismos Internacionais.

Abstract: Based on the assumption that supranational regulation has historically manifested itself in different forms, influenced by political and economic dynamics—sometimes in a coercive manner, associated with financial conditionalities, and at other times in a more diffuse way, through guiding directives endowed with implicit power (Valle, 2015)—this article analyses the influence of supranational regulation on the first regulation of teacher education in Angola, embodied in the Statute of the Teacher Education Subsystem. This legal framework established the general norms for the training of mid-level teachers intended to work in Pre-School Education, Primary Education and the First Cycle of Secondary Education, as well as the parameters for the training of Education Agents in the areas of administrative and pedagogical management (Angola, 2011). This represents the first specific regulatory framework for teacher education policy in the country, whose formulation reveals the participation of multiple international actors. Notably, UNICEF, the World Bank and the European Union contributed financially and through technical assistance, involving specialists and consultancy agencies from Portugal and Belgium, while UNESCO, as a policy-inducing institution, influenced the process through its reports and World Education Forums. The analysis of the regulation shows an alignment with international guidelines, reflected in the emphasis on teacher accountability, competency-based pedagogy and meritocratic principles, mirroring global trends in educational reform and supranational regulation.

Keywords: Supranational Regulation; Teacher Education in Angola; Educational Policies; Influence of International Organisations.

Resumen: Partiendo del supuesto de que la regulación supranacional se ha manifestado históricamente de distintas formas, influenciada por dinámicas políticas y económicas—en ocasiones de manera coercitiva, asociada a condicionalidades financieras, y en otras de forma más difusa, mediante directrices orientadoras dotadas de un poder implícito (Valle, 2015)—este artículo analiza la influencia de la regulación supranacional en la primera reglamentación de la formación del profesorado en Angola, materializada en el Estatuto del Subsistema de Formación de Profesores. Dicho marco normativo estableció las normas generales para la formación de docentes de nivel medio destinados a actuar en la Educación Preescolar, la Educación Primaria y el Primer Ciclo de la Educación Secundaria, así como los parámetros para la formación de Agentes de Educación en las áreas de gestión administrativa y pedagógica (Angola, 2011). Se trata del primer instrumento normativo específico de la política de formación docente en el país, cuya formulación evidencia la participación de múltiples actores internacionales. Destacan UNICEF, el Banco Mundial y la Unión Europea, con aportes financieros y de asistencia técnica mediante la participación de especialistas y agencias de consultoría de Portugal y Bélgica, así como la UNESCO, en tanto institución inductora de políticas, que influyó en el proceso a través de sus informes y foros mundiales de educación. El análisis del marco normativo revela un alineamiento con directrices internacionales, expresado en la valorización de la rendición de cuentas docente, la pedagogía de las competencias y los principios meritocráticos, reflejando tendencias globales de reforma educativa y de regulación supranacional.

Palabras clave: Regulación Supranacional; Formación del Profesorado en Angola; Políticas Educativas; Influencia de Organismos Internacionales.

Introdução

Considerando o contexto socioeconômico, político e educacional de Angola, o presente estudo parte do pressuposto de que as políticas de formação de professores no país têm sido historicamente influenciadas por organismos internacionais (Ngaba, 2017; Silva, 2019; Bortot, *et al.*, 2022; Brás, 2024). Tal influência decorre, em grande medida, das características estruturais do Estado angolano, frequentemente enquadrado na categoria dos denominados “Estados frágeis” (Silva & Oliveira, 2020), bem como da limitada consolidação de uma cultura de planeamento estratégico setorial e de formulação de políticas educacionais sustentadas em estudos diagnósticos e prospetivos. Acresce a esse cenário a escassez de quadros técnicos e burocratas estatais com formação especializada, diversificada e diferenciada, assim como as dificuldades enfrentadas por aqueles que a possuem para afirmar o raciocínio lógico e o pensamento crítico no interior das estruturas de gestão do Ministério da Educação de Angola (MED).

De modo geral, Angola apresenta indicadores que evidenciam fragilidades significativas em termos de governança, limitações na garantia da segurança pública e alimentar, dificuldades na provisão de necessidades básicas à população, processos decisórios marcados pela opacidade e concentrados em reduzidas elites, elevados níveis de pobreza extrema, polarização política e recorrentes violações dos direitos humanos e das garantias fundamentais dos cidadãos. Tais fatores contribuem para a erosão da confiança da sociedade no Estado (CEIC-UCAN, 2021; Telo, 2023; Rocha, 2024).

Esse conjunto de circunstâncias torna o país fortemente dependente da assistência técnica e financeira de organismos internacionais no processo de formulação de políticas públicas e na efetivação do direito constitucional à educação. Nesse contexto, tais organismos tendem a assumir um papel central na definição das agendas educacionais, frequentemente constituindo o ponto de partida para a elaboração das políticas do setor. Essa dinâmica pode produzir implicações relevantes no que se refere à crescente privatização da educação e ao enfraquecimento do princípio da justiça social, na medida em que organismos como o Banco Mundial, a UNESCO, a UNICEF e a União Europeia passam a ocupar posição de destaque em detrimento de atores locais, como professores, investigadores, universidades e centros de investigação (Brás, 2024).

Importa salientar que a lógica de intervenção desses organismos internacionais visa, em grande medida, legitimar a uniformização das agendas educacionais em

diferentes países (Piovani & Krawczyk, 2017), por meio da homogeneização dos diagnósticos dos sistemas educativos nacionais. Assim, os documentos produzidos por essas entidades não apenas prescrevem orientações a serem adotadas, mas também, conforme assinala Evangelista (2012), constroem discursos legitimadores das reformas educacionais, frequentemente baseados em experiências implementadas em outros contextos e apresentadas como exitosas, ainda que desconsiderem as especificidades históricas, sociais e culturais locais.

É nesse quadro que se insere o processo de regulação supranacional, caracterizado pela atuação de múltiplas estruturas e instituições transnacionais que participam ativamente do campo educacional e, conseqüentemente, influenciam, ainda que dentro de determinados limites, os rumos e as configurações das políticas educativas nacionais (Azevedo; Gomes, 2009). Por meio da produção e circulação de normas, discursos e instrumentos nos espaços de deliberação e consulta, posteriormente apropriados por diversos atores no plano nacional, essas agências promovem formas de regulação assentes em “programas técnicos” que sugerem, ou impõem, diagnósticos, metodologias, práticas e soluções frequentemente padronizadas, configurando uma espécie de “pronto-a-vestir” (Barroso, 2018, p. 1083), fundamentado em estudos e experiências por elas próprias concebidos (Bortot, *et al.*, 2022).

À luz dessas considerações, o presente artigo analisa a influência da regulação supranacional e suas implicações na primeira regulamentação da formação de professores em Angola, concretizada no Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 109/2011, de 26 de maio (Angola, 2011)

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, sustentado na análise documental e bibliográfica (Fávero; Centenaro, 2019; Cellard, 2021). A estratégia analítica adotada consiste na análise de políticas educacionais a partir dos conceitos, conteúdos e discursos presentes tanto nos documentos oficiais produzidos pelo Estado angolano quanto naqueles elaborados por organismos internacionais (Shiroma, *et al.*, 2005), articulando-os com o contexto histórico, social e político de sua produção (Flach, 2020), com o suporte da literatura especializada no campo das políticas educacionais. A combinação da análise documental e bibliográfica definem as características das fontes consultadas. Desse modo, o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores e Lei de Bases do Sistema

de Educação e Ensino num diálogo de complementaridade com outros documentos do ordenamento jurídico no campo da formação de professores configuram-se nas fontes primárias desse estudo, considerando que o processo de análise articulou um diálogo entre esses documentos e a produção acadêmica e científica (Dissertações, Teses e Artigos Científicos) especializada que se configuram em fontes secundárias. No entanto, as características e complexidade da análise dadas pelo cenário de disputas e da influência de organismos internacional levam a definição das principais categorias de análise desse estudo que são a formação de professores em Angola e a regulação supranacional.

Ressalta-se que, neste estudo, a análise fundamenta-se na compreensão e interpretação dos conceitos e referenciais teóricos que sustentam os instrumentos examinados, os quais são concebidos, à luz de Divovo (2025), como expressões de uma política curricular. Esta é entendida como o conjunto de normativas, legislações e regulamentações que orientam os conteúdos a serem ensinados nas instituições escolares, bem como o conjunto de decisões e disposições que estruturam as práticas de desenvolvimento curricular, a partir dos contextos político-administrativos de formulação, responsáveis por definir as diretrizes e os parâmetros de funcionamento do sistema curricular.

Breve caracterização histórica da formação de professores em Angola

A análise da trajetória de construção do processo de formação de professores permite compreender que se trata de um processo relativamente recente, contando com quatro décadas, iniciada em 1978, três anos após o fim da guerra de independência nacional. Como indica Brás (2024), ela começou com os Cursos de Formação Acelerada (CFA) até 1986, seguindo-se os Cursos de Formação Básica Docente (CFBD) e, nos anos seguintes, os cursos de formação de nível médio e superior com a criação dos Institutos Médios Normais de Educação (IMNE) das Escolas de Formação de Professores (EFP) e do ISCED-Lubango-Angola, em 1980.

Visando tornar mais fácil a compreensão da sua historicidade e especificidade, importa estabelecer um quadro inicial de construção da trajetória da formação de processos em Angola. Nesse sentido, pode-se apontar a solicitação de apoio à Organização das Nações Unidas (ONU), realizada pelo governo de Angola em 1977, para

a formação de quadros nacionais para alavancar o setor da educação caracterizado por um grande atraso, como o momento de início do processo de formação de professores em Angola (Mayembe, 2016; Pedro, 2023) que se desenrola em cinco (5) fases como marcos históricos:

QUADRO 1 - MARCOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

FASE	PERÍODO	CARACTERIZAÇÃO
PRIMEIRA	1978-1985	A denominada “Era da Cooperação Cubana, Vietnamita, Búlgara, Russa e Húngara” corresponde a um período significativo no contexto educacional de Angola, caracterizado pelo financiamento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Esse financiamento visou a requalificação dos professores formados sob o sistema colonial e a qualificação de candidatos com habilitações equivalentes ou superiores ao 5.º Ano liceal. Durante esse período, especificamente em 1980, foi estabelecido o Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango, com a missão de formar professores de nível superior.
SEGUNDA	1985-1995	Nesta fase, a formação de professores era predominantemente realizada nos Institutos Médios Normais da Educação. Com o objetivo de expandir a formação docente, o governo angolano determinou a abertura de Institutos Médios em todas as províncias. Foram recrutados professores angolanos formados em países como o Zaire (atualmente República Democrática do Congo), Cuba, Rússia e Bulgária, bem como profissionais com habilitações médias formados em outras nações africanas e internacionais. A formação oferecida nesses institutos tinha uma duração de quatro anos, abrangendo do 9.º ao 12.º ano. Os graduados desses Institutos Médios da Educação estavam qualificados para ensinar da 5.ª à 12.ª classe do ensino básico e médio geral. Além disso, foram introduzidos Cursos Básicos de Formação Docente para candidatos com nível equivalente à 6.ª série. Esses cursos, com duração de dois anos, tinham o objetivo de preparar professores para lecionar da 1.ª à 4.ª classe.
TERCEIRA	1995-2004	Este período é marcado pelo financiamento da Organização Internacional Human People to People, que promoveu a formação de professores para áreas rurais por meio do programa internacional “Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo”. Durante essa fase, surgiram diversos programas voltados para a formação de professores em zonas rurais, como o Teacher Emergency Package (TEP) da ONU e o programa Save the Children, uma ONG originária da Inglaterra.
QUARTA	2004-2009	Com o início da implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 2001, foram estabelecidos novos cursos e instituições e foram promovidas alterações nas instituições existentes. Por exemplo, o Instituto Médio Normal de Educação passou a ser denominado Escola de Formação de Professores e, posteriormente, Escola de Magistério. Durante esse processo, surgiram outros programas de apoio à formação de professores, como o Projeto de Formação de Formadores de Professores para o Ensino Primário em Angola (PREPA), iniciado em 2008, e o Programa de Aperfeiçoamento das Competências dos Professores das Escolas de Magistério para o Primeiro Ciclo do Ensino Secundário (SABER MAIS), lançado em 2009. Ambos os programas foram financiados pela União Europeia e contaram com assistência técnica portuguesa.

QUINTA	2010-2022	Esta fase é marcada pela aprovação da Constituição da República de Angola em 2010, que estabeleceu a base para a criação de um novo arcabouço legislativo e normativo para a formação inicial de professores. Este arcabouço inclui o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, de 2011; o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente, aprovado em 2018; e o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, Professores do Ensino Primário e Professores do Ensino Secundário, de 2020, além do desenvolvimento de programas e projetos específicos para a formação continuada de professores. Destaca-se também a aprovação e implementação, a partir de 2013, do Projeto Aprendizagem para Todos (PAT), financiado pelo Banco Mundial e com assistência técnica da Fundação Calouste Gulbenkian (Portugal).
---------------	-----------	---

Fonte: Brás (2024).

A criação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, no quadro da política educacional, ocorre com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 2001 (Angola, 2001), cuja regulamentação específica é definida pelo Decreto Presidencial n.º 109/2011, de 26 de maio de 2011. Nesta altura, o país já tinha assinados os acordos para a paz e reconciliação nacional.

No contexto do conflito político-militar e com alguma estabilidade política e possibilidade de desenvolvimento socioeconômico entre 2002 e 2014, o desafio de formar profissionais para diversos setores da vida social, econômica e política em Angola levou o governo a eleger a formação de professores como uma política prioritária (Brás & Scaff, 2023). Esse enfoque se insere em um cenário global, conforme destacado por Poças e Santos (2020). Segundo os autores:

Em 2008, o Grupo de Alto Nível da Educação Para Todos estabelecia que seriam necessários 18 milhões de professores para alcançar a educação primária universal até 2015. Por exemplo, o sul e o oeste da Ásia precisariam de mais 3,6 milhões de professores, e os países da África subsaariana precisariam de recrutar 145.000 novos professores, anualmente, para aumentar o número de matrículas no ensino primário até ao ano de 2015. Indiscutivelmente, a falta de professores qualificados constitui uma das maiores barreiras à oferta de educação primária obrigatória e gratuita em alguns países e à expansão da escolaridade de dez para onze ou doze anos, em outros. (Poças; Santos, 2020, p. 7).

Neste contexto, à luz dos diagnósticos e prognósticos apresentados nos estudos realizados (CESO-CI, 2005; Banco Mundial, 2008; INFQE/BIEF, 2007; INFQE/CESO-CI, 2016; Ministério da Educação, 2018), a formação de professores em Angola foi formalizada através da aprovação de um quadro legislativo-normativo. Esse quadro integra o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, de 2011, o Programa

Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente, de 2018, e o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário Educadores, de 2020. Importa salientar que os dois últimos diplomas foram aprovados em momento posterior e, por essa razão, não constituem objeto de análise no presente artigo.

Em síntese, pode-se afirmar que, ao longo dos quarenta e sete anos (1978-2025) de evolução da formação de professores em Angola, houve uma significativa influência de atores internacionais. Inicialmente, de acordo com Brás (2024) essa influência manifestou-se sob a forma de assistência na gestão da formação, uma vez que, após a independência nacional em 1975, o país carecia de recursos humanos qualificados para sustentar o setor educacional.

Para suprir essa lacuna, Angola contou com a cooperação de países do antigo Bloco Leste (Rússia, Cuba, Vietnã e Hungria) e, a nível regional, com a República Democrática do Congo. Esses países forneceram especialistas para a formação de quadros nacionais (formadores de formadores) e para a elaboração de programas curriculares, além de acolherem estudantes angolanos em seus territórios para a formação técnica e superior que não estava disponível em Angola na época (Brás, 2024).

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, o Banco Mundial, o Banco Africano de Desenvolvimento (BAD) e a União Europeia intensificaram-se. Esses atores enviaram especialistas para consultoria e formação dos quadros do Ministério da Educação (MED), bem como para o desenvolvimento de estudos voltados à reforma da formação de professores, a partir de 2005.

Destaca-se, por um lado, que as organizações internacionais (União Europeia, UNICEF e Banco Mundial) desempenharam um papel significativo como atores políticos influenciadores na reforma da política de formação de professores em Angola, mediante o financiamento de estudos e o apoio a uma série de programas de formação de curta duração para os professores angolanos. Por outro lado, a UNESCO se destacou no período analisado como uma instituição que induziu as políticas adotadas pelo MED, através da produção de dispositivos reguladores e de governança, por meio de seus relatórios, tecnologias e fóruns.

Desse modo, como sustenta Maues (2021), pode-se destacar 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, 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, 2016).

Lembrando que a Declaração de Incheon incluiu o Marco de Ação 2030, que visa implementar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4), segundo o qual deve-se “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Unesco, 2016, p. 1). Verifica-se ainda que o BM atuou igualmente como instituição indutora das políticas por 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, no qual 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, p. 192).

Essa 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.

Influência da regulação supranacional na regulamentação da formação de professores

A participação de atores internacionais no processo de aprovação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, nomeadamente da União Europeia (UE), da

Unicef e do Banco Mundial (BM), ocorreu tanto na perspectiva do financiamento quanto por indução, por via de diretrizes orientadoras que possuem um poder implícito (Valle, 2015). A intervenção da UE é marcada pelo envio de especialistas franceses, portugueses e belgas (Ngaba, 2017; Silva, 2019) cuja participação articulava-se na elaboração de programas e manuais de Língua Francesa e na formação de professores de Língua Francesa para o ensino secundário.

A intervenção de atores portugueses no processo de reforma da política de formação de professores em Angola também é notável, com destaque para o papel desempenhado na realização de estudos e na gestão de programas de apoio à formação docente (Silva, 2019; Quimbamba, 2021). Especificamente, a CESO-CI³ emergiu como um ator preponderante neste contexto. Por meio de um de seus consultores, a CESO-CI realizou dois estudos diagnósticos significativos. O primeiro estudo, enquadrado no Projeto N.º 7.ACP.ANG.083, focou na assistência técnica para a formação continuada de professores do ensino primário, sendo financiado pela União Europeia com um montante de 6 milhões de euros (CESO-CI, 2005). Esse estudo visava propor um plano para o funcionamento e organização do subsistema de formação de professores estabelecido em 2001.

O segundo estudo, encomendado pelo Banco Mundial (Banco Mundial, 2008), concentrou-se no diagnóstico da qualificação e empregabilidade dos professores em Angola. Esse estudo teve como objetivo definir um conjunto de estratégias para a formação, qualificação e gestão da carreira dos professores do ensino não superior que posteriormente fundamentaram as medidas de política incorporadas no Estatuto do Subsistema de Formação de Professores.

Vale destacar que as estratégias delineadas nos dois estudos da CESO-CI estão fundamentadas nas ideias, projetos e agendas políticas para a educação promovidas pelo

³ A CESO-CI é uma empresa de consultoria europeia com sede em Lisboa, Portugal, especializada em desenvolvimento internacional e com mais de 40 anos de experiência na prestação de serviços de assistência técnica em diversas áreas do desenvolvimento econômico, social e organizacional. Desde a sua fundação, a CESO-CI tem implementado mais de 500 contratos para clientes como a Comissão Europeia, o Banco Mundial, o Banco Africano de Desenvolvimento e diversos governos nacionais (CESO-CI, 2022). O portfólio de projetos da CESO-CI para o período de 2011 a 2021, publicado em janeiro de 2022, revela que a instituição conta com uma rede de mais de 10.000 consultores de várias nacionalidades, incluindo especialistas provenientes de universidades, centros de pesquisa, administração pública, empresas privadas e consultores independentes (CESO-CI, 2022, p. 2). Esta vasta rede permite à CESO-CI mobilizar rapidamente especialistas nas áreas de intervenção requeridas pelos beneficiários ou pelas instituições financiadoras dos projetos. Adicionalmente, a empresa possui associadas em Angola e Moçambique, sugerindo uma capacidade significativa de articulação política entre os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), estabelecendo múltiplas relações com instituições estatais e não estatais.

Banco Mundial, demonstrando um alinhamento nos conteúdos, conceitos e discursos. Essas estratégias influenciaram, de forma geral, as ações estratégicas, metas e indicadores dos eixos prioritários do Plano Mestre de Formação de Professores para o período de 2008-2015, estabelecidos pelos técnicos do Ministério da Educação (MED) e consultores do Bureau d'Ingénierie en Éducation et Formation (BIEF), visando ao fortalecimento das competências profissionais dos professores angolanos (INFQE/BIEF, 2007; Baxe *et al.*, 2016; Poça; Santos, 2020; Bortot, *et al.*, 2022).

Importa referir que a participação da Unicef no processo de aprovação do Estatuto do Subsistema de Professores se deu fundamentalmente pelo apoio técnico e financeiro na elaboração desse plano mestre. Não são públicos os valores do financiamento deste organismo internacional a este projeto. O documento do plano referente aos encargos financeiros, publicado pela Unesco, indica a previsão de um investimento de mais ou menos 220 milhões de dólares para o período de implementação, isto é, de 2008-2015 (Ministério da Educação, s.d).

Os encargos financeiros projetados para a implementação do plano, bem como a visão política que se criou em volta dele sinalizam a importância que as autoridades do MED atribuíam a esse documento orientador no processo de reforma da formação de professores em Angola, tendo o Ministro da Educação, Senhor António Burity da Silva Neto, referido que:

O Plano Mestre de Formação de Professores tem um papel estratégico na vida Nacional, cuja configuração e forma de implementação definirão uma política global de formação de profissionais da educação que possam contribuir para que o Sistema Educativo Angolano acompanhe a transformação acelerada do mundo, a partir do desenvolvimento de competências básicas necessárias para «aprender a aprender ao longo da vida (Ministério da Educação, s.d, p. 2).

Nessas palavras sobressaem algumas marcas da linguagem da reforma que vem sendo induzida pelos organismos internacionais para as políticas educacionais nacionais, fundada na crença de que os países devem se ocupar da “melhoria da qualidade do ensino” por meio de reformas que criem um modelo de formação que garanta “bom desempenho” dos professores para que haja melhores resultados de aprendizagem dos alunos, depois submetidos a avaliações em larga escala (Silva, 2019; Verger, 2019; Sudbrack & Fonseca, 2021).

Quanto à gestão de programas de apoio à formação de professores, as instituições e especialistas portugueses intervieram por meio do PREPA (Projeto de Formação de Formadores de Professores para o Ensino Primário em Angola de 2008) e do SABER MAIS (Programa de aperfeiçoamento das competências de professores das Escolas de Magistério para o I Ciclo do Ensino Secundário de 2009) (Silva, 2019; Bortot & Brás, 2023).

A intervenção do BM no processo de aprovação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores se deu fundamentalmente por duas vias. A primeira é a da encomenda e financiamento do estudo sobre a qualificação e emprego de professores em Angola (Silva, 2019), realizado por um consultor da CESO-CI, o qual, conforme já indicado, produziu estratégias fundamentais para a gestão da formação e carreira docente no país. Em um segundo plano, o BM interveio por meio da indução em face da publicação da sua estratégia para o decênio 2011-2020.

Na estratégia, é inicialmente posto em evidência o avanço tecnológico em todas as esferas da vida social, especialmente no que tange à empregabilidade. Por isso, 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.

Nessa perspectiva, o BM defende a necessidade de se dedicar atenção no desafio de melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem, dedicando seus esforços para a educação em duas vias estratégicas: *“by promoting country-level reforms of education systems and building a global knowledge base powerful enough to guide those reforms”*. (World Bank, 2011, p.1). Para implementar a sua estratégia, o BM anunciou que iria concentrar-se em três áreas: (i) geração e intercâmbio de conhecimento; (ii) apoio técnico e financeiro; e (iii) parcerias estratégicas. Nessa lógica, pode-se justificar o financiamento da reforma da política de formação de professores por meio do estudo realizado pela CESO-CI, como já referenciado, bem como de um dos maiores projetos do setor da educação no país – Projeto Aprendizagem para Todos – ambos resultantes da cooperação entre o governo de Angola e o Grupo Banco Mundial.

Importa referir que a relação mais efetiva de Angola com o Grupo Banco Mundial se iniciou em 2007, com a aprovação da Nota de Estratégia Intercalar, em 26 de abril. Essa estratégia incidu 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 sectores não minerais (Banco Mundial, 2011). As infraestruturas, a capacidade institucional do setor público e o desenvolvimento humano (saúde e educação) figuram como áreas prioritárias em termos de projetos e programas com o apoio do BM.

É importante destacar que em março de 2011 foi aprovada uma Nova Parceria para África, intitulada “O Futuro de África e o Apoio do Banco Mundial”, resultando de consultas amplas que esquematiza a visão do BM para apoio à transformação do continente, dando especial relevo à necessidade de garantir que as intervenções do Banco complementam as de terceiros, incluindo dos governos africanos, setor privado e agências multilaterais de desenvolvimento. Essa estratégia assenta:

Nas áreas de Competitividade e Emprego; Vulnerabilidade e Resiliência; e Governança e Capacidade do Sector Público. Ao mesmo tempo que fornece um enquadramento amplo, reconhece e leva em consideração os diferentes atributos, necessidades e desafios dos países. Neste contexto, a estratégia permite que se enderecem as necessidades específicas de cada país no contexto das Estratégias de Assistência e de Parceria com o País (Banco Mundial, 2011, p.5).

Um aspecto importante da nova estratégia é a reversão da ordem de importância dos instrumentos do Banco para apoiar África: a nova abordagem centrou-se nas parcerias, seguindo-se o conhecimento e o financiamento. Assim, 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” (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 (Banco Mundial, 2011), com a

aprovação de um projeto de financiamento que as autoridades angolanas e o BM denominaram por “Qualidade da Educação”. (Banco Mundial, 2011, p.20).

Entretanto, a administração do BM viria a aprovar em setembro de 2013 um projeto de dimensão maior – PAT – cuja primeira fase (2014-2020) contou com o 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) (Silva, 2019; Angola, 2020; Bortot, *et al.*, 2022).

A análise dos números investidos pelo Grupo Banco Mundial para estudos e projetos educacionais em Angola, a produção de dispositivos reguladores e de governança da educação por meio da sua estratégia para o período em apreço, bem como a publicação de relatórios globais de desenvolvimento sugerem que este organismo internacional se configura como um dos principais atores influenciador das políticas educacionais angolanas, precipuamente da formação de professores no país. A sua intervenção ocorre com diferentes articulações políticas, seja por meio de financiamento direto ao governo, seja através de financiamento de estudos de instituições de consultoria, como é o caso da CESO-CI.

Por exemplo, no período em que se deu o processo de aprovação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, o BM teve desembolsos financeiros na ordem de 27 milhões de dólares, enquanto os da UE se situou em 6 milhões de Euros, dedicados à formação e ao aperfeiçoamento de 15.000 professores e à criação de 16 centros de formação local de professores (INFQE/BIEF, 2007; Silva, 2019; Quimbamba, 2021).

Fica, deste modo, evidenciado que a União Europeia, a Unicef e o Banco Mundial figuram como os principais atores internacionais que participaram e influenciaram a aprovação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, atuando ao nível do financiamento de estudos (CESO-CI, 2005; Banco Mundial, 2008), de elaboração de documentos orientadores para a formação de professores (INFQE/BIEF), bem como de assistência técnica para a reformação da política de formação de professores.

De modo geral, verifica-se um alinhamento do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores às estratégias prioritárias das políticas de mudança na formação inicial, definidas no estudo desenvolvido pela CESO-CI focado no desenvolvimento profissional dos professores do ensino primário, prevendo a

diversificação das ofertas de formação inicial e o progressivo alargamento à oferta de formação em serviço e a expansão paulatina, e diversificada conforme as províncias, da rede de novos cursos e instituições (CESO-CI, 2005).

Do mesmo modo, as formas de organização e funcionamento da formação de professores estabelecidas neste estatuto enquadram-se nas estratégias para a qualificação profissional e para o recrutamento e colocação de professores nas escolas públicas do ensino não superior em Angola que tinha sido proposta no estudo realizado pela CESO-CI, com financiamento do Banco Mundial em 2008.

A análise das implicações do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores para a formação de professores de nível médio, realizada na seção a seguir, busca apresentar mais dados e informações que permitem compreender o alinhamento desta normativa da regulamentação da formação inicial de professores aos estudos e documentos acima referenciadas de forma mais pormenorizada, sinalizando a perspectiva tanto de influência quanto de indução dos organismos internacionais na política educacional de formação de professores em Angola.

Implicações da regulamentação para a formação de professores

As implicações do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores são analisadas partindo das tendências presentes no texto desta normativa, buscando compreender o alinhamento ou não aos estudos e documentos orientadores de políticas dos atores internacionais que participaram, influenciaram ou induziram a sua aprovação.

Assim, a análise começa pelos objetivos da formação de professores, que estabelece o artigo 4.º do referido Estatuto, o qual define como propósito da formação de professores em Angola:

[...] formar professores com o perfil necessário para a materialização efetiva e integral os objetivos da educação; formar professores com sólidos conhecimentos científicos e técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a assumirem, com responsabilidade, a tarefa de educar as novas gerações; e desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos professores e agentes de educação nas modalidades de formação presencial e à distância (Angola, 2011, p. 3019).

A primeira implicação que sobressai do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores para a formação de professores em Angola relaciona-se a *definição de um perfil de qualificação profissional para o professor*. Essa questão foi levantada por pesquisas de autores nacionais (Peterson, 2003; Mayembe, 2016; Chocolate, 2016; Baxe *et al.*, 2016; e Pedro, 2023) como um ponto nodal da política de formação de professores em Angola e igualmente nos estudos para a reforma do subsistema realizada por atores internacionais, com destaque para CESO-CI (CESO-CI, 2005; Banco Mundial, 2008) com apoio da UE, BM e Unicef.

O perfil de qualificação profissional do professor da educação básica foi, nos termos do Estatuto em análise, definido em três níveis, quais sejam: (i) do saber; (ii) do saber-fazer; e (iii) do saber-ser. A nossa análise sugere que a definição dos objetivos específicos da formação de professores nestes níveis pode resultar da chamada linguagem da reforma (Shiroma, *et al.*, 2005; Evangelista, 2012), que se consolidou, a partir dos anos 90 do século XX, com fóruns e documentos orientadores de organismos multilaterais como a Unesco e o BM, fundamentalmente.

Esses níveis de saber foram mundialmente publicizados como “os quatro pilares da educação”, ou seja, os saberes fundamentais de educação para o século XXI, no Relatório intitulado “Educação um tesouro a descobrir”, coordenado por Jacques Delors, para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Unesco, 1998). O relatório sugere que:

A educação deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (Unesco, 1998, p. 89).

O relatório avança a hipótese de que no século XXI não seja suficiente o aporte de uma quantidade de conhecimentos para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e que a educação deveria ser repensada, de modo que os seus utentes pudessem estar à altura das novas exigências sociais e para tirar o melhor proveito da vida, devendo-se constantemente atualizar, aprofundar e enriquecer os primeiros

conhecimentos e adaptá-los a um mundo em mudança. Desse modo, considera-se fundamental que a educação fosse organizada em torno de quatro aprendizagens tidas como essenciais, pois:

Ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (Unesco, 1998, p. 90, grifo nosso).

A argumentação tomada pela Unesco nesse relatório para a adoção desses saberes considerados fundamentais pode assumir uma dimensão prescritiva para as reformas educacionais, sobretudo no que se refere à formação de professores em vários países, dos quais Angola não é exceção.

Não obstante a estratégia de educação do BM para o decênio 2011-2020 não detalhar explicitamente um perfil ou competências específicas para os professores, infere-se que a estratégia defende a importância de uma abordagem sistêmica para a educação, a qual inclui a melhoria da qualidade do ensino e o aumento da responsabilização e dos resultados. Isso implica que os professores devem ser “equipados com as competências necessárias” para contribuir efetivamente para um sistema educacional que priorize o aprendizado de todos os estudantes, especialmente dos mais pobres e desfavorecidos.

A segunda implicação que sobressai do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores para a formação de professores em Angola se refere à *tendência de responsabilização do professor*. A responsabilização pelos resultados escolares dos alunos e do sucesso escolar no geral, na medida em que neles se preconizava “formar professores com o perfil necessário para a materialização efetiva e integral dos objetivos da educação” (Angola, 2011, p. 3019), negligenciando outros indicadores potencialmente determinantes, tais como a qualidade da gestão escolar, a disponibilidade de materiais pedagógicos para professores e alunos, a débil condição socioeconômica dos alunos, as precárias infraestruturas escolares.

A estratégia de educação do Banco Mundial para 2020 enfatiza a importância da responsabilização dos professores em relação aos resultados escolares dos alunos. Ela

defende a responsabilização como um componente-chave para “melhorar a qualidade” da educação e alcançar o objetivo de aprendizagem para todos, pois:

For too many students, however, more schooling has not resulted in more knowledge and skills. The results of substantial resources spent on education have thus been disappointing in terms of learning outcomes. Youth are leaving school and entering the workforce without the knowledge, skills, or competencies necessary to adapt to a competitive and increasingly globalized economy (World Bank, 2011, p. 17).

Maués (2003) aponta que essa responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos segue uma lógica resultante das atuais políticas gerenciais, que tendem a criticar e responsabilizar a escola “pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional” (Maués, 2003, p.91). O autor refere ainda que, fruto dessa responsabilização, a formação de professores passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade (Maués, 2003).

No contexto de Angola, a responsabilização do professor, evidenciada no estatuto do subsistema de formação de professores, se estendeu para ações ou tarefas que seriam de outros especialistas, tais como psicólogos clínicos ou psicopedagogos, tendo em conta que um dos objetivos específicos da formação de professores para o ensino primário (cf. artigo 14.º) seria de torná-lo capaz de “identificar as crianças com necessidades educativas especiais e proporcionar-lhe o encaminhamento adequado aos cuidados específicos de que carece” (Angola, 2011, p. 3021).

A emergência de postulados da pedagogia das competências configura-se como uma terceira implicação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores aprovado em 2011 para a formação de professores em Angola, uma vez que ele buscava “formar professores como sólidos conhecimentos científicos e técnicos [...]”, bem como “desenvolver ações permanentes de atualização e aperfeiçoamento dos professores [...]” (Angola, 2011, p. 3019). Percebe-se nesses objetivos uma perspectiva de formação de professores mais voltada ao treinamento visando a atualização e o aperfeiçoamento dos professores que estavam inseridos no sistema sem a qualificação profissional e formação pedagógica elementar para o exercício da profissão docente.

Essa tendência associa-se às recomendações do relatório da Unesco (Unesco, 1998) que já referimos ter sido indutor igualmente da reforma da formação de professores em Angola, na sequência da aprovação da LBSE/2001. Esse relatório sugere que os professores são afetados pela necessidade de atualização de conhecimentos e competências, pois:

A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar a sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida económica social e cultural. Tais possibilidades estão geralmente previstas nas variadas formas de licenças para formação ou de licenças sabáticas. Estas fórmulas devem ser ampliadas ao conjunto dos professores, mediante as devidas adaptações (Unesco, 1998, p. 166).

No seguimento da abordagem da pedagogia das competências, o estatuto do subsistema de formação de professores prescreveu um modelo de *formação instrumental*, projetando um perfil de qualificação profissional do professor do ensino primário marcado pelo domínio de técnicas e de documentos orientadores do MED, devendo saber aplicá-los em sala de aula e na escola:

Dominar os conteúdos programáticos e manuais escolares, as normas, orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ensino nas instituições escolares; saber utilizar as suas capacidades e os seus recursos e ter consciência dos efeitos da sua atuação na sala de aulas e na escola; definir os objetivos específicos da sua atuação em sala de aulas com base nos objetivos dos programas [...] (Angola, 2011, p. 3020-3021).

Haja vista que, para o BM, a formação dos professores deve incluir não apenas o conhecimento teórico do conteúdo que ensinam, mas também as habilidades práticas para sua aplicação eficaz na sala de aula, tal perspectiva pode envolver o treinamento em métodos pedagógicos inovadores, o uso de tecnologias educacionais, a avaliação de estudantes e a capacidade de adaptar suas estratégias de ensino às necessidades individuais dos alunos. Assim, em relação à necessidade de avaliação, considera-se que:

Several factors drive the value or quality of the information generated by assessment activities. These include factors related to the enabling environment (i.e., policies, leadership, organizations, and human and fiscal resources for assessment); system alignment (i.e., the extent to which assessments are aligned with system learning goals, standards, curricula,

textbooks, and other pedagogical resources); and technical quality (i.e., the rigor of assessment instruments, processes, and procedures) (World Bank, 2011, p. 63).

Pode-se observar uma tendência em conferir maior importância ao papel da gestão escolar na educação, conforme sugerido pela Unesco, insinuando que os problemas educacionais residem principalmente na gestão e não exclusivamente no financiamento ou nas políticas educacionais que levam em conta as expectativas e diretrizes da sociedade em relação à escola (Akkari, 2011). Segundo Bortot, *et al.* (2022), a produção de manuais didáticos é considerada um instrumento essencial para a reprodução dos conhecimentos estabelecidos pela prática docente, muitas vezes sem estimular a reflexão ou o pensamento crítico. Trata-se, nesses termos, de um desenho de formação que valoriza a *pedagogia das competências*, ou seja:

[...] uma formação mais prática onde se valorizam as experiências dos professores em detrimento a uma formação mais teórica. Nesta mesma linha se insere um modelo pedagógico baseado na incorporação de “competências” (Pansardi, 2011, p. 137).

A pedagogia das competências se constitui como um ensino que seja efetivamente útil, “[...] o que conta é poder ler o manual de utilização de um aparelho e poder utilizá-lo” (Maués, 2003, p. 107). Esse viés, na formação de professores, se estende igualmente na ideia de melhorar a atuação dos gestores escolares.

A esse respeito, Sudbrack & Fonseca (2021) consideram que a regulação supranacional opera pela veiculação de um discurso em que o gestor é um solucionador de problemas, o aprendiz, o decisor que governa com e por meio do monitoramento. As categorias que se elegem fazem eco ao que Carvalho (2011, p. 225) alude, ou seja, que fomos transbordados de conceitos que passam por “qualidade”, “prestação de contas”, “competência”, entre outros, em suas ambiguidades de matriz gestonária.

Formar mais professores “competentes” é o que se pretende no projeto de regulação supranacional desde o século passado e vem se remodelando nos países africanos. Logo, a formação de novos docentes na região implica o alinhamento ao projeto de impacto efetivo nos resultados educacionais, responsabilizando o professorado pela qualidade educacional de quantificação (Bortot, *et al.*, 2022). Contudo, a formação docente e de competências docentes integrou as orientações da década de 1990 aos países em desenvolvimento e, portanto, não se configura como um programa

novo pensado para o contexto africano. Tal assertiva pode ser verificada quando o Banco Mundial (1995) tratou que:

La formación en el servicio permanente y bien concebida es otra estrategia para mejorar el conocimiento de los docentes de la asignatura y las prácticas pedagógicas conexas [...] la formación en el servicio es más eficaz cuando está directamente vinculada a la práctica en el aula. (Banco Mundial, 1995, p. 91-92).

Nota-se o enquadramento, nos documentos orientadores de alguns atores internacionais, como os da Unesco, nomeadamente quanto ao alinhamento da formação para metas de avaliação em larga escala e currículos globais. Assim, é observável o alinhamento de elementos políticos e económicos com as diretrizes, tanto do Banco Mundial quanto da Unesco, para concretizar o projeto maior, do capital educador – “formar mais professores a partir de competências em vistas ao atendimento à regulação supranacional, que alinha formação de inicial de docentes às competências e à avaliação de desempenho” (Bortot, *et al*, 2022, p. 164).

Na mesma linha de pensamento, percebe-se que o estatuto definiu como princípios da formação de professores: a) a formação global, por meio da integração das dimensões científica e pedagógica; b) a flexibilidade, da articulação mobilidade de professores pelas diversas áreas de docência; c) a prática, com a valorização das práticas pedagógicas necessárias para o exercício da função docente; d) o envolvimento construtivo com a comunidade através da promoção, do favorecimento e do estímulo às práticas de intervenção junto das comunidades; e) a participação democrática, de modo a promover a participação de representantes da comunidade nos órgãos de gestão das instituições de formação (Angola, 2011).

Os princípios elencados se aproximam do léxico que vem sendo incorporado pelos mais diversos países do mundo a partir das agências de regulação internacional cuja origem normalmente remete aos países centrais e expande-se pelos países semiperiféricos e periféricos, como analisa Quimbamba (2021), criando um efeito de “contaminação internacional”, (Barroso, 2003). Esse movimento tem influenciado as políticas de formação de professores, imprimindo um desenho de formação que valoriza a pedagogia das competências, qual seja:

[...] uma formação mais prática onde se valorizam as experiências dos professores em detrimento a uma formação mais teórica. Nesta mesma linha se insere um modelo pedagógico baseado na incorporação de “competências” (Pansardi, 2011, p. 137).

Percebe-se, desse modo, que as políticas educacionais em Angola, particularmente aquelas relativas à formação de professores, têm sua formulação influenciada diretamente pelas agências de regulação internacional, o que se justifica pela sua dependência econômica no financiamento de projetos e programas, além da formação de pessoal técnico para sua implementação, assim como pela busca de legitimidade internacional na “nova ordem mundial”.

Considerações finais

A relação de influência vertical dada no cenário da educação em Angola através da regulação supranacional é, senão o principal, um dos mais poderosos instrumentos de hegemonia de uma agenda global da educação perpetuada através de orientações e ações concretas a serem adotadas localmente.

No contexto angolano, quando a análise é voltada para a regulação supranacional sobre a regulamentação da formação de professores que se materializa pela promulgação do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, tornam-se evidentes as ações dos principais organismos internacionais especializados da ONU através de suas intervenções por financiamento direto ou por financiamento de estudos de instituições de consultoria. Atinente a isso, a Unicef, BM e a EU, enquanto organizações e atores internacionais, destacam-se como financiadores do Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, influenciando e induzindo a política educacional de formação de professores por meio da assistência técnica dada por especialistas internacionais, recomendações de caráter mandatório, definição de indicadores de qualidade e escrutínio sistemático, ou seja, a dimensão prescritiva dessas orientações internacionais configura-se num sistema de influência e relação de poder.

Na prática, todo esse processo de convergência política assente numa agenda global da educação ao serviço da economia capitalista mundial, como sugere Verger (2019, p. 13): “Não colocam tanta ênfase em fatores culturais ou ideacionais, mas em econômicos como os principais impulsionadores da mudança educacional”. Em decorrência disso, o atual Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, que

ênfata uma pedagogia das competências, tende a responsabilizar mais o professor em detrimento de outros indicadores comprovadamente determinantes para o sucesso da educação enquanto gerador de desenvolvimento real assente nos problemas locais e nas características idiossincráticas de contextos particulares.

Retomando aquele que é o principal objetivo desse estudo, o alinhamento aos documentos orientadores e atores internacionais, ao desconsiderar as características próprias do país, faz-se maior ênfase à qualificação profissional do professor, assumida a partir de uma perspectiva de relação de causa-efeito com a melhoria da qualidade do ensino. Porém, de acordo ao nosso entendimento, essa tendência supervaloriza a figura do professor ao ignorar, tendenciosamente, indicadores e categorias importantes do contexto local da prática. Entre eles, destacam-se as condições socioeconômicas, não só as dos alunos, mas também as dos professores, a qualidade do financiamento, que se reflete na disposição de melhores infraestruturas e na disponibilidade de recursos didático-pedagógicos e, de modo mais geral, o contexto histórico-cultural que, embora seja parte fundamental da idiossincrasia local, pode atuar como barreira a esse modelo de formação de professores que padroniza os mecanismos de formação, atuação e avaliação em larga escala.

Neste cenário de regulação supranacional prevalece a intenção de se formar o professor competente enquanto capital educador, garantindo o curso e as formas tradicionais de regulação supranacional que vendem programas políticos da educação como ferramentas de redenção para países mais vulneráveis na sua condição política, social e econômica.

Referências

AKKARI, Abdeljalil **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio – **Estatuto do Subsistema de Formação de Professores**. Diário da República I Série, N.º 98, 2011.

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.

AZEVEDO, Janete Maria Lins; Gomes, Alfredo Macedo. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, 15(28), 95-107, 2009.

BRÁS, Chocolate Adão; ANTÓNIO, António. Influência supranacional na educação em Angola: implicações na primeira regulamentação da formação de professores.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: estudio sectorial del Banco Mundial. Washington, D.C: Departamento de Educación y Políticas Sociales, 1995.

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

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: 01/11/2023.

BARROSO, João. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. **Educação & Sociedade**, 39(145), 1075-1097, 2018.

BORTOT, Camila Maria; BRÁS, Chocolate; 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**, 90(1), 2022, p. 151-167. <https://doi.org/10.35362/rie9015357>

BAXE, Helena; PAXE, Isaac; FERNANDO, Mbiavanga. **Ensino Primário em Angola: Formação, Atuação e Identidade dos Professores**. Luanda: OSISA, 2016.

BRÁS, Chocolate; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Políticas de formação de professores em Angola: trajetória e desafios. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 25, n. 00, p. e023053, 2023. DOI: [10.20396/etd.v25i00.8671233](https://doi.org/10.20396/etd.v25i00.8671233).

BRÁS, Chocolate. **A. Política de formação inicial de professores em nível médio em Angola 2010-2022**: Contexto, atores e implicações. Tese [Doutorado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2024.

CARVALHO, Luís Miguel (Coord.). **O espelho do perito**: Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – o caso do PISA. Portugal: Fundação Manuel Leão, 2011.

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

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. (Org.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

CESO-CI. **Estratégia para o Desenvolvimento Profissional de Professores do Ensino Primário em Angola**. Projeto de Assistência Técnica à Formação Contínua do Ensino Primário. Projeto 7. ACP.ANG.083: Componente 3. *Consultor BPC*, 2005.

BRÁS, Chocolate Adão; ANTÓNIO, António. Influência supranacional na educação em Angola: implicações na primeira regulamentação da formação de professores.

CESO-CI. **A nossa experiência**: Portifólio de projetos 2011-2021. Lisboa: Janeiro de 2022. Retirado de: <https://www.ceso.pt>

CHOCOLATE, Francisco Antonio Macongo. **Docência no ensino superior no ISCED-CABINDA (Angola)**: formação de professores - atuação – práticas pedagógicas. Tese [Doutorado em Educação]. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

DIVOVO, Miguel. **Organização e gestão do currículo em Angola**: teorias, contextos e qualidade educativa. Luanda: É Sobre Nós, 2025.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1. p. 52-71.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos I Eletrônica**. I Vol. 19 I N^o 1 I Itajaí I Jan-Dez, 2019.

FLACH, Simone de Fátima. O pensamento de Antonio Gramsci e as pesquisas sobre políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, 2020, v. 5, e2015219, p. 1-18. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15219>> Acesso: 11/10/2021.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE QUADROS; BUREAU D'INGERIE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION – INFQ/BIEF. **Plano mestre de formação de professores em Angola**. Documento técnico. Luanda: MED, 2007. Documento técnico. Retirado de <http://www.ebief.be/angola/courses/PM/document/Documentos/PMFP>

INSTITUTO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE QUADROS DA EDUCAÇÃO. **Proposta de Política de Formação de Professores da Educação Pré-escolar, do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário**. Luanda: documento não editado, 2016.

MAUES, Olgaíses Cabral. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, maio/ago, 2021.

MAUES, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, 118, 2003.

MAYEMBE, Ndombele. **Reforma educativa em Angola**: a monodocência no ensino primário em Cabinda. Tese [Doutorado em Educação]. Faculdade da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Repositório da Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AQQJ45>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Livro de Atas do Encontro Nacional de Educação**. Luanda, 2018.

BRÁS, Chocolate Adão; ANTÓNIO, António. Influência supranacional na educação em Angola: implicações na primeira regulamentação da formação de professores.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Mestre de Formação de Professores em Angola:** Encargos financeiros. Luanda: s.d. Retirado de: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/angola_plano_mestre_formacao_professores.pdf

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 e Psicologia] Faculdade de Educação e Psicologia. Universidade Católica Portuguesa, 2017.

PANSARDI, Marcos Vinicius. A formação de professores e o Banco Mundial. **EccoS Revista Científica**, núm. 25, Jan-Jun. São Paulo, Brasil, 2011.

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 de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório Aberto da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/58366>, 2023.

PETERSON, Pedro Domingos. **O Professor do Ensino Básico:** perfil e formação. Luanda: Instituto Piaget, 2003.

PIOVANI, Juan Ignacio; KRAWCZYK, Nora. Los estudios comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. **Educación e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, jul./set. 2017

POÇA, Sara; SANTOS, Julio Gonçalves dos. Influências da globalização e cooperação na Educação e na Formação de Professores em Angola. **Cadernos de Estudos Africanos** [online], 39. p. 57-84, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/cea.4797>

QUIMBAMBA, Sónia Benedita Gomes da Veiga. **Política de Formação Contínua de Professores do Ensino Primário em Angola.** Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade de Lisboa, 2021.

ROCHA, Manuel Jos Alves da. **Compreender a Angola de amanhã hoje.** Angola Catholic University Press: 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. v.23, n.2, p. 427- 446. Jul/ dez. 2005. Disponível em:< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>.

SILVA, Rui da; OLIVEIRA, Joana. Privatização da Educação em 24 países africanos: tendências, pontos comuns e atípicos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e238622, 2020.

SILVA, Sara Isabel Poças Fernandes da. **Formação de professores em Angola:** conceções e práticas em contexto de cooperação para o desenvolvimento. Tese [Doutorado em Ciências da Educação]. Universidade do Porto, 2019.

BRÁS, Chocolate Adão; ANTÓNIO, António. Influência supranacional na educação em Angola: implicações na primeira regulamentação da formação de professores.

SUDBRACK, Edite Maria; FONSECA, Dora Maria Ramos. Políticas educativas e a avaliação: inflexões do exame PISA. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 15, n. 02. Curitiba, PR, janeiro, 2021.

TELO, Florita Cuhanga António. **Angola: A trajetória das lutas pela cidadania e a educação em direitos humanos**. Mayamba: 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>

UNESCO. Educação para Todos: o compromisso de Dakar. Dakar, 2000.
<https://www.sigas.pe.gov.br/files/04092019033029-declaracao.de.dakar.educacao.para.todos.2000.pdf>

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Presidente: Jacques Delors. 5 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

UNESCO. **Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all**. PARIS: UNESCO, 2016.

VALLE, Javier M. Las políticas educativas en tiempos de globalización: la Educación Supranacional. Bordón. Revista de Pedagogía, 67, 11-21, 2015

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, 14(1), 9–33, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.001>

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

Licença: Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro/a co-autor/a) que outorga o direito da primeira publicação ao Jornal de Políticas Educacionais. Mais informações da Licença Creative Commons encontram-se em <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/a/s autor/a/es/as e pelo periódico.