

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FILIPE JOAQUIM KALENGUESSA

**PAT I – PARCERIA ENTRE O BANCO MUNDIAL E O ESTADO ANGOLANO:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO RADAR DO CAPITAL-IMPERIALISMO**

FLORIANÓPOLIS

2023

FILIPPE JOAQUIM KALENGUESSA

**PAT I – PARCERIA ENTRE O BANCO MUNDIAL E O ESTADO ANGOLANO:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO RADAR DO CAPITAL-IMPERIALISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação - Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mariléia Maria da Silva

FLORIANÓPOLIS

2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Kalenguessa, Filipe Joaquim
PAT I - PARCERIA ENTRE BANCO MUNDIAL E O
ESTADO ANGOLANO : POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO
RADAR DO CAPITAL-IMPERIALISMO / Filipe Joaquim
Kalenguessa. -- 2023.
216 p.

Orientadora: Mariléia Maria da Silva
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação -- Seleção --, Florianópolis, 2023.

1. Angola. . 2. Política Educacional.. 3. PAT I. . 4. Capital.. 5.
Banco Mundial.. I. Silva, Mariléia Maria da . II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós-Graduação -- Seleção --. III. Título.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
DIREÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Reconhecido pelo Decreto Estadual nº 2.035, publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina nº 18.513, em 18/12/2008.
Reconhecimento CAPES pela Portaria MEC nº 1.077, publicada no Diário Oficial da União nº 178 de 13/09/2012.

MESTRADO ACADÊMICO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Nº
023/2023

Ao quarto dia do mês de agosto do ano de 2023, às 9 horas e 30 minutos, via webconferência, compareceu **Filipe Joaquim Kalenguessa**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, para defender sua dissertação intitulada "PAT – Parceria entre Banco Mundial e o Estado Angolano: Políticas Educacionais no Radar do Capital-Imperialismo", perante banca examinadora constituída pelos (as) Professores (as) Doutores (as): Mariléia Maria da Silva – UDESC (orientadora/presidente), Ademilde Silveira Sartori – UDESC e João Márcio Mendes Pereira – UFRRJ. Após a apresentação das considerações e sugestões da Banca Examinadora, a presidente anunciou o parecer da Banca, considerando a dissertação aprovada

Observações:

A banca destaca a relevância do trabalho, seu compromisso com a pesquisa e destaca a importância do tema da cooperação internacional para o Programa de pós-graduação. Sugere, após revisão técnica, a publicação do trabalho.

Florianópolis, 04 de agosto de 2023.

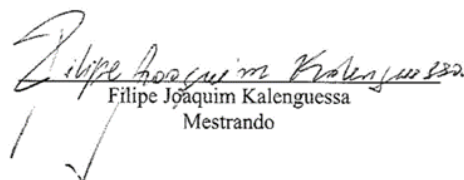
Prof. Dr. Mariléia Maria da Silva
UDESC

Prof. Dr. Ademilde Silveira Sartori
UDESC



Documento assinado digitalmente
JOÃO MÁRCIO MENDES PEREIRA
Data: 04/08/2023 15:36:23-0300
Verifique em <https://validar.jf5.gov.br>

Prof. Dr. João Márcio Mendes Pereira
UFRRJ


Filipe Joaquim Kalenguessa
Mestrando

Av. Madre Benvenuta, 2007 - Itacorubi - Florianópolis - SC
<http://www.udesc.br/facd/ppgc> / ppgc.udesc@gmail.com / sec.ppgc.facd@udesc.br
CEP: 88.035-001 / Telefone: (48) 3321-8500 - FAX: (48) 3321-8501



Assinaturas do documento



Código para verificação: **T9Q3H29G**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:



MARILEIA MARIA DA SILVA (CPF: 812.XXX.609-XX) em 07/08/2023 às 14:41:35

Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:43:57 e válido até 30/03/2118 - 12:43:57.
(Assinatura do sistema)



ADEMILDE SILVEIRA SARTORI (CPF: 691.XXX.589-XX) em 07/08/2023 às 15:30:24

Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:40:25 e válido até 30/03/2118 - 12:40:25.
(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/VURFU0NfMTlwMjJfMDAwMzlyNzBfMzlyOThfMjAyM19UOVEzSDI5Rw==> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00032270/2023** e o código **T9Q3H29G** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.

Dedico este trabalho à minha mãe, aos meus avós (paterno), à minha esposa e à minha poderosa chefinha Adrielly. Dedico também a todos os/as trabalhadores/as da educação em Angola. A luta continua, mas a vitória é certa.

AGRADECIMENTOS

Mais uma vez um ciclo chega ao fim, se fecha a mais pura experiência de escrita e pesquisa. Reconheço que vivi um dos processos mais intensos da minha vida e durante o processo, tive que contar com a ajuda coletiva de muitos amigos/as, colegas e familiares. Por ser um percurso onde a dor e alegria se encontram e oferecem os seus componentes, tive que aprender a lidar com as incertezas, indagações, egoísmo, certezas e a esperança de viver quando se está entre a vida e a morte. Quase perdi a oportunidade de escrever essa parte linda, desse intenso trabalho.

Por isso, gostaria de começar a agradecer primeiramente à minha família, com especial destaque para minha esposa, guerreira, companheira, aquela que sempre esteve ao meu lado nos bons e nos maus momentos deste processo. Agradecer à minha filha, a nossa poderosa chefinha, minha força, a razão das minhas lutas, por querer que ela tenha a oportunidade de viver em um mundo mais coletivo. Agradecer também à minha mãe, Rosa Chivia, que desde muito cedo nos incentivou a estudar. Aos meus irmãos Rony, Dico, Kito e à minha irmã Elsa, a cada etapa superada é em vocês que o mano pensava.

Aos meus queridos avós, Rosalina Nakanjala e Filipe Joaquim (*in memoriam*), por tudo que fizeram por mim, carrego comigo a certeza de que jamais conseguirei retribuir o tanto que vocês proporcionaram para mim.

Aos tios/as, Tino, Beija, Cilia, Nanda, Sango, Joantina, Guiló, Mena, Fury, Ana, Luiza, Mãezinha e Malicano pelo apoio em vários momentos da minha vida. Aos primos/as, Gina, Joelson, Nelo, Cauape (*in memoriam*), Toy, Kelson, Minga, Madi, Elsa, Jacireny, Cláudio Gambôa, Sandro, Luizinha, Alcenio (*in memoriam*), Neusa, Paffy e Mirene, por fazerem parte da minha vida.

À minha comunidade do Bairro do São João, em especial da Caimana, obrigado por me ver crescer e ter sido um espaço de aprendizado. À organização cristã Candelabro, por ter me acolhido e ensinado os caminhos de Deus.

Essa jornada não seria possível sem o apoio, ajuda, orientação e convívio com a Prof. Dra. Mariléia Maria da Silva, a ti *boss*, o meu muito obrigado, a senhora esteve ao meu lado, não apenas nas questões acadêmicas, mas também num dos piores momentos da minha vida. A minha família agradece por seres mais do que uma orientadora. Aprendi muito com a professora e sei que continuarei aprendendo, “tamos juntos”!

Aos membros/amigos/as do grupo de pesquisa LUTE - Lutas, Trabalho e Educação, por me proporcionar pela primeira vez, discussões bastantes acaloradas e com muita profundidade sobre categorias e autores que não me eram familiares. À Samara Morais, pela partilha de saberes, parceira de artigos e eventos, a nossa chefe dos rolês. À Alessandra Nienkotter, pelas discussões e aprendizado, parceira de eventos e nossa secretária. Ao Rafael, pelo aprendizado e pela disposição de partilhar seus argumentos, um grande parceiro de eventos.

Aos profissionais da saúde do Hospital de Florianópolis, especialmente ao pessoal do segundo andar o meu muito obrigado, por terem cuidado de mim.

Gratidão aos membros da banca (tanto da qualificação, quanto da defesa), ao professor João Márcio M. Pereira, pelas observações, críticas construtivas e direcionamento em relação à Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID). À professora Geovana M. Lunardi Mendes, pelo reconhecimento do diferencial do trabalho em relação à abordagem do PAT I e da necessidade de incorporar a discussão da formação docente. À professora Ademilde Silveira Sartori, pela disponibilidade e por ter contribuído significativamente para o melhoramento do texto, foi um alívio saber que a professora gostou da apresentação (metáfora) do nascimento das estrelas.

A todos os meus amigos/as aqui no Brasil e em Angola, o meu muito obrigado!!

Os países africanos devem se unir, pois o imperialismo, por seu lado, vem consolidando suas posições e está descobrindo novas configurações, novas formas de se perpetuar.

Fanon

RESUMO

Este texto tem como objetivo analisar as principais determinações da articulação do PAT I -Projeto Aprendizagem para Todos, desenvolvido pelo Ministério da Educação de Angola (MED) e o Banco Mundial (BM), no direcionamento das políticas educacionais defendidas pelo próprio Banco para o continente africano, particularmente, Angola. O projeto parte do pressuposto de que o PAT I está diretamente alinhado à visão do BM para o desenvolvimento da região da África Subsaariana, cujo o escopo se assenta na estratégia proposta em três temas interdependentes, a saber: (i) competitividade e emprego; (ii) vulnerabilidade e resiliência e (iii) governação e capacidade do sector público, na qual permeia a relação Estado e mercado como parceiros indissociáveis para a promoção da redução da pobreza. O procedimento técnico adotado para a pesquisa é o documental (artigos, revistas, website, leis etc.) através da análise de uma gama de fenômenos que possibilitam a compreensão do objeto (Pat I). Utilizar-se-á como categorias centrais o imperialismo de Lênin (2021), capital-imperialismo de Virgínia Fontes (2010), Estado Integral e Intelectual coletivo de Gramsci (2016) e mobilidade do Banco Mundial de Pereira (2010, 2012, 2021).

PALAVRAS-CHAVE: Angola. Política Educacional. PAT I. Capital. Banco Mundial.

ABSTRACT

This project aims to analyze the main determinations of the articulation of the PAT- learning for All Project, developed by the Ministry of Education of Angola (MEDA) with the World Bank in directing the educational politics defended by the Bank itself for the African continent, particularly in Angola. The project assumes that the PAT-I Learning for All Project, developed by MEDA in partnership with the World Bank, is directly aligned with the WB vision for the development of the Sub-Saharan Africa region, whose scope is based on the strategy proposed in three interdependent themes: (i) competitiveness and employment; (ii) vulnerability and resilience; and (iii) governance and capacity of the public sector, which permeates the relationship between the State and the market as inseparable partners for the promotion of poverty reduction. The technical procedure adopted for the research is bibliographic (articles, magazines, website, laws, etc.) through the analysis of a range of phenomena, which enable the understanding of the object (PAT I). Will be used as central categories the imperialism of Lenin (2021), capital-imperialism of Virgínia Fontes (2010) (2017, 2021), Integral State and Collective Intellectual of Gramsci (2016), and mobility of the World Bank of Pereira (2010, 2012, 2021).

Keywords: Angola. Educational Politics. PAT I. Capital. World Bank.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Balanço literário de Dissertação	24
Quadro 2 – Balanço Literário de Tese	25
Quadro 3 – Balanço literário de 2005 a 2020	26
Quadro 4 – Percentagem Populacional de acordo com os grupos Étnicos	30
Quadro 5 – Língua mais falada em Angola, 2014.	31
Quadro 6 – Resistência Contra a Dominação Portuguesa de 1563 a 1975.....	35
Quadro 7 – Principais organizações da sociedade civil em Angola	53
Quadro 8 – Principais organizações Femininas em Angola	54
Quadro 9 – Principais Meios de Comunicação em Angola	56
Quadro 10 – Diferença das Disciplinas entre o Ensino para os Africanos e para os Europeus.....	61
Quadro 11 – Sobre o funcionamento e quantidade de Professores.	61
Quadro 12 – Estrutura de Ensino da primeira Reforma Educacional em 1978	64
Quadro 13 – Estrutura do documento da LSBE/2001	73
Quadro 14 – Organização dos Subsistemas do Sistema Educacional	75
Quadro 15 – Estrutura do Sistema Educacional Angolano	76
Quadro 16 – Proporção dos alunos Matriculados de acordo com as faixas etárias.	79
Quadro 17 – Evolução do Corpo Docente de 2004 a 2011	80
Quadro 18 – Evolução do Processo de Alfabetização	80
Quadro 19 – Estrutura do documento da LSBEE/2016	82
Quadro 20 – Projetos de cooperação para o desenvolvimento Educacional	87
Quadro 21 – Estratégias Prioritárias do Grupo Banco Mundial para a Educação 2020	133
Quadro 22 – Empréstimos do Banco Mundial a Angola de 1991 até 2000 (Milhões de Dólares).....	136
Quadro 23 – Empréstimos do Banco Mundial a Angola de março 2003 até maio de 2023 (Milhões de Dólares)	138
Quadro 24 – Estrutura do Projeto da primeira fase	166
Quadro 25 – Os seis objetivos (com algumas das suas medidas) da PNFGPD de 2018	177
Quadro 26 – Professores/as com/sem formação, por níveis de ensino no ano de 2019.....	179
Quadro 27 – Beneficiários do Projeto do PAT I	181
Quadro 28 – Avaliação Geral – 2021.....	187

Quadro 29 – Melhoria demonstrada nas habilidades e conhecimentos dos professores treinados.....	188
Quadro 30 – Sistema de Avaliação, número de Exercício executado e os seus desdobramentos.....	188
Quadro 31 – Módulos de formação de professores alinhados com os objetivos de aprendizagem desenvolvidos	189
Quadro 32 – O Impacto do PAT I na Mobilidade do sistema Educacional em Angola	189

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Grupos Étnicos de Angola de acordo com a distribuição de 1970	30
Figura 2 – Mapeamento dos Projetos de Cooperação para o Desenvolvimento Educacional.....	88
Figura 3 – Configuração dos Atores e Hierarquia da CID	96
Figura 4 – Fluxos de Capital da Ajuda oficial para Desenvolvimento nas regiões de África e Ásia	102
Figura 5 – Mapa das Embaixadas e Consulados em África	105
Figura 6 - Principais parceiros comerciais da África subsaariana	108
Figura 7 – Estrutura das Zonas de Influência Pedagógica	182
Figura 8 – Kits Pedagógico, PAT I.....	185

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Avaliação Dimensional da Democracia em Angola, 2019.....	117
Gráfico 2 – Principais áreas Canalizadas pelo Empréstimos do Banco Mundial à Angola de 1991 a 2000	137
Gráfico 3 – Principais áreas Canalizadas pelos Empréstimos do Banco Mundial à Angola de 2003 a 2023	139
Gráfico 4 – Crescimento Real do PIB de 2009 a 2016.....	140
Gráfico 5 – Distribuição das tarefas por subcomponente segundo o status de 2021	187

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APHs	Aparelhos Privados de Hegemonia
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BHP	Broken Hill Proprietary Company Limited
BRICS	Brasil, Rússia, China e África do Sul
CADHP	Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos
CC	Cadernos do Cárcere
CID	Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CTPD	Cooperação Técnica entre os Países em Desenvolvimento
CE	Comissão Europeia
DOAJ	Directory of open Access Journals
EPP	Estratégia de Parceria de País
ELP	Exército Popular de Libertação
EUA	Estados Unidos da América
EITI	Iniciativa de Transparência das Indústrias Extrativas
EM	Escolas de Magistério
ERT	Mesa Redonda Europeia de Industriais
ESS	Escola Superior de Educação
ESA	Agência Espacial Europeia
FMI	Fundo Monetário Internacional
FCP	Formação Contínua dos Professores
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian
GCC	Conselho de Cooperação do Golfo
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
IFC	Cooperação Financeira Internacional
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
IPS	Instituto Politécnico de Setúbal

INFQE	Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação
MED	Ministério da Educação
MDM	Metas de Desenvolvimento do Milênio
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
NEPAD	Nova Parceria para o Desenvolvimento de África
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OIC	Organização Internacional do Comércio
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAT	Projeto Aprendizagem para Todos
PASE	Procedimento para Atribuição de Subsídios Escolar
PCER	Projeto de Criação das Escolas de Referência em Angola
PEE	Guia de Elaboração de Projeto Educativo de Escola
PALOP	Países Africano de Língua Oficial Portuguesa
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
READ	Ajuda Russa à Educação para o Desenvolvimento
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UA	União Africana
UIC	União Internacional de Compensação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UE	União Europeia
ZEE	Zonas Económicas Especiais
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 PROBLEMA DA PESQUISA	21
1.2 OBJETIVOS	23
1.2.1 Objetivo geral	23
1.2.2 Objetivo específicos	23
1.3 ALINHAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO	24
1.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA.	29
1.4.1 Revisão bibliográfica	30
1.4.2 Coleta dos documentos: o começo da dança	34
2 ANGOLA: UM POUCO DE HISTÓRIA	35
2.1 A COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS ÉTNICOS EM ANGOLA	36
2.2 ANGOLA E PORTUGAL UM ENCONTRO DESAGRADÁVEL: FORMAÇÃO DOS MOVIMENTOS POPULARES.	39
2.3 INDEPENDÊNCIA E GUERRA CIVIL	48
2.4 FASES DA GUERRA CIVIL EM ANGOLA	50
2.5 PRIMEIRA FASE DA GUERRA CIVIL, DE 1975 a 1991.	50
2.6 SEGUNDA FASE DA GUERRA CIVIL, DE 1992 a 2002	54
2.7 ESTADO E SOCIEDADE CIVIL EM ANGOLA	57
3 SISTEMA EDUCACIONAL ANGOLANO DE 1976 - 2021	65
3.1 SISTEMA EDUCACIONAL ANGOLANO DE 1976 – 2000.....	65
3.2 CONFIGURAÇÃO DAS ETAPAS DO SISTEMA EDUCACIONAL DA PRIMEIRA REFORMA	72
3.2.1 A educação pré-escolar	72
3.2.2 Ensino de Base	73
3.2.3 Ensino Médio, Normal e Técnico.	73
3.2.4 Ensino Superior	74
3.3 A NOVA REFORMA EDUCACIONAL – 2001 a 2015.....	75
3.4 PRIMEIRA PARCERIA EDUCACIONAL ENTRE O BANCO MUNDIAL E O ESTADO ANGOLANO.....	77
3.5 LEI DE BASE DO SISTEMA EDUCACIONAL/LEI N.º 13/01.....	79
3.6 QUARTA FASE DO SISTEMA EDUCACIONAL, 2015 – 2021.....	88
4. COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO (CID): A PARTICULARIDADE DE ÁFRICA NA MOBILIDADE DO CAPITAL.....	99
4.1 COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO (CID).....	100
4.2 A PARTICULARIDADE DE AFRICA NO CENÁRIO MUNDIAL: A NOVA CORRIDA A ÁFRICA	111
4.3 A NOVA CORRIDA A ÁFRICA.....	111
4.4 ESTADO: QUE ESTADO É ESSE?.....	119
4.4.1 Estados Fracos e Estados de Governança	123

5. BANCO MUNDIAL: INTELECTUAL COLETIVO DO CAPITAL	126
<i>5.1 O NASCIMENTO DO SENHOR DAS ESTRELAS</i>	<i>127</i>
<i>5.2 BANCO MUNDIAL: PANORAMA GERAL.</i>	<i>131</i>
<i>5.3 BANCO MUNDIAL E AGENDA EDUCACIONAL.....</i>	<i>134</i>
<i>5.4 PARCERIA ENTRE BANCO MUNDIAL E O ESTADO ANGOLANO.</i>	<i>141</i>
<i>5.5 ESTRATÉGIA DE PARCERIA DO PAÍS (EPP) DO BANCO MUNDIAL PARA ANGOLA.....</i>	<i>146</i>
<i>5.6 BANCO MUNDIAL COMO INTELECTUAL COLETIVO DO CAPITAL.....</i>	<i>152</i>
6. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO RADAR DO CAPITAL-IMPERIALISMO	158
<i>6.1 O PAPEL HISTÓRICO E SEMÂNTICO DO CAPITAL – IMPERIALISMO</i>	<i>159</i>
<i>6.2 PAT I – INSTRUMENTO DE HEGEMONIA</i>	<i>167</i>
<i>6.3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM ANGOLA</i>	<i>179</i>
<i>6.4 RELATÓRIOS DO PAT I</i>	<i>187</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	196
REFERÊNCIA.	205

1 INTRODUÇÃO

Considerando que a educação é uma das ferramentas de libertação¹ e de contribuição no processo de emancipação² de uma sociedade e, portanto, expressão de uma determinada forma de organização social que se pretende ser, dentro de um olhar revolucionário sobre a potencialidade do processo formativo de uma determinada classe, faz-se necessário uma análise sobre a “parceria” no âmbito educacional, materializada pelo Projeto de Aprendizagem para Todos, PAT I³, entre o governo Angolano e a organização multilateral Banco Mundial. Dada a atual conjuntura social, a política angolana e os desafios impostos pela mundialização do capital ou ainda–Imperialismo, torna-se imprescindível a mudança de paradigma no quesito Educação – Formação da classe trabalhadora, para um melhor enfrentamento da crise estrutural do capital que assola, já algum tempo, vários segmentos da classe trabalhadora.

É nesta esteira que nasce a presente pesquisa, sendo eu um jovem angolano que cresceu no meio de uma sociedade assolada pela guerra civil, que teve seu primeiro contato com a escola através de uma garagem (estacionamento de um edifício residencial) adaptada como sala de aula, sem porta, janela, carteiras e sem condições mínimas para uma sala apropriada, contexto em que dei os meus primeiros passos rumo à formação para libertação e emancipação.

Entretanto, com passar do tempo, comecei a perceber, já na graduação, que após a aprovação da Lei de Base do sistema de Educação de 2001 em Angola, a política educacional angolana parecia engajar-se em coadunar seu projeto educacional com a agenda global das políticas educacionais defendidas pelos organismos multilaterais (Banco Mundial, etc.). É como se uma força o impelisse a adaptar o seu sistema educacional a um projeto global (capitalista) e, muitas vezes, sem levar em consideração os problemas estruturais graves locais (nacionais). Tendo essas inquietações (e outras) como base, decidimos pesquisar o porquê de tal atuação do Estado em relação a essa situação na perspectiva de compreender quando começou, quem são tais organismos e o que defendem tais organismos em relação à educação para África, em particular Angola.

¹ Libertação no sentido de que possibilita ao cidadão acessar os conhecimentos produzidos pela humanidade (MÉSZÁROS, 2008).

² Possibilidade de construção de cidadãos críticos e conscientes dos processos antagônicos de classe e de seus direitos e deveres no contexto angolano.

³ Ver em: Projeto Aprendizagem para Todos (pat-med.org). Acesso em: 07 jun. 2021

Daí que, ao trabalhar a questão da educação ou políticas educacionais a partir da análise do PAT I – Projeto de Aprendizagem para Todos, desenvolvido pelo Ministério da Educação de Angola, financiado e monitorado pelo Banco Mundial dentro da agenda de desenvolvimento da África subsaariana, pretendemos não apenas ter um olhar histórico e crítico sobre os caminhos que o MED (Ministério da Educação) vem adotando desde 1976 até os dias atuais, mas também apontar os desafios que a educação angolana tem de enfrentar para responder às demandas sociais, políticas e econômicas, perante a aceleração da instrumentalização da educação.

Por isso, é necessário compreender, ainda que de forma breve, o antes e o depois da guerra de libertação e os anos iniciais da parceria entre o BM e o Estado angolano, especialmente o momento atual, com a mundialização do capital. Nesse sentido, a parceria entre o BM e Estado precisa ser analisada à luz da cooperação internacional para o desenvolvimento (CID), pois, este é o campo político no qual a ajuda externa se efetiva. Tomando o pressuposto acima, envidou-se, outrossim, em entender o tipo de Educação/formação que é defendida ou prescrita pelos organismos multilaterais, em especial o BM, em países considerados de rendimento Médio Baixo⁴, dentre os quais, os países da África Subsaariana, em particular Angola.

O PAT-Projeto de Aprendizagem Para Todos, do BM, em parceria com o Governo Angola, é um projeto educacional que está diretamente ligado com a estratégia para África e para educação do Banco Mundial (2011, 2020), tendo como objetivo central, segundo informações divulgadas em seus sites⁵, melhorar os conhecimentos e as competências dos professores, assim como, a gestão das escolas nas áreas designadas e desenvolver um sistema de avaliação sistemática de alunos.

O projeto tem de financiamento uma quantia de 80 milhões de dólares, dos quais 75 milhões são do Banco Mundial e 5 milhões do Governo Angolano. De acordo com BM, a proposta constitui parte de um programa mais abrangente de investimento na qualidade da educação em Angola, cujo pressuposto é, antes de tudo, “[...] a preparação de uma nota de

⁴ Segundo o Banco Mundial, Países de rendimento Médio baixo são aqueles em que se vive com menos de USD \$3.20 por dia (na linha da pobreza), enquanto que os de USD \$5.50 por dia é o padrão que se aplica aos países de rendimento médio alto. Ver em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2018/10/17/nearly-half-the-world-lives-on-less-than-550-a-day>. Acesso em: 14, fevereiro 2021.

⁵ Ver em: AFRICA_S.PDF (worldbank.org). Acesso em: 11 mar. 2020.

política educativa para Angola” (BANCO MUNDIAL, 2013, p. 6). Isto significa que o projeto é, na verdade, um ensaio para o desenho da política educacional que deverá direcionar todo sistema educacional angolano.

Não se trata, portanto, de um simples projeto humanitário, mas sim da exposição de um modelo educacional que tem como elementos primordiais, dentro da teleologia do mercado, o desenvolvimento das habilidades e competências entre o que se poderia chamar de comunidade educacional (professores/as, aluno/a e gestores/as) e o controle da gestão do tempo e de dados, a partir da lógica neoliberal como fundamental para: primeiro, o combate à pobreza, com a ideia de “melhorar” o seu “capital humano” e a sua inserção atomizada em atividades mercantis lucrativas – em geral, associadas a atividades agrícolas” (PEREIRA, 2021, p. 6); segundo, de acordo com BM, a necessidade de tal modelo se dá devido ao aumento e a intensificação de novos países da periferia do capital, com rendimento médio, desejarem “aumentar a sua competitividade mediante a criação de novas forças de trabalho capacitadas e ágeis” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 6). Ou seja, a mundialização do capital desencadeou uma “divisão internacional do trabalho altamente hierarquizada, com intensa competição entre os países periféricos pelas etapas do processo produtivo de menor valor agregado (produção de *commodities*)” (ACCIOLY, 2020, p. 115). Logo, dependendo da região e do nível de desenvolvimento, a agenda educacional do BM ganha nuance significativa e dominante. É neste contexto global onde se situa a importância da análise do PAT I e da relevância do seu tripé (competência dos professores, gestão da escola e sistema de avaliação de alunos) na mobilização e padronização da materialização de políticas educacionais convenientes à perpetuação da lógica de subserviência.

Portanto, para nossa pesquisa, defendemos que o delineamento de um olhar crítico sobre o papel da escola como instituição social a qual realiza e exprime de modo determinado a sociedade que é e faz parte, do ponto de vista da formação integral⁶ (subjéctiva e objectiva), significa uma escola formativo-humanista com a sua dimensão prático-produtiva pressupõe, num primeiro momento, políticas públicas efetivas que devem estar de acordo com as demandas de uma educação libertadora⁷ e emancipadora para a classe trabalhadora e que exigem do Estado (angolano) uma maior abertura nos processos de diálogo com a sociedade. E, no segundo momento, que as estratégias e as políticas de enfrentamento contra a

⁶ Formação que visa o preparo para o exercício da cidadania, qualifica para o trabalho e possibilita o desenvolvimento pessoal.

⁷ Segundo Mészáros (2008, p. 12), a educação libertadora, “teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo”

mercantilização e mercadorização da educação englobem um olhar completo e crítico, remetendo a uma formação política, social, cultural econômica do cidadão, tomando como parâmetro a inclusão de todos no sistema educacional, bem como a permanência no ensino fundamental ao ensino superior, por meio de políticas públicas efetivas para que o cidadão possa exercer e usufruir da cidadania com dignidade e liberdade.

1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

Ao olharmos para o papel da educação na sociedade percebe-se que a sua importância acarreta uma mobilidade de disputa. O que, dada a sua viabilidade na formação da sociedade, pode constituir-se no instrumento de conformação⁸ – para os grupos que compõem o corpo orgânico da sociedade.

Nesta perspectiva, a educação numa sociedade capitalista tende a equacionar os seus vários processos para responder ou atender às demandas de interesse do capital. Pois, como de praxe, a configuração de qualquer elemento que possibilite a massificação, centralização, ou a valorização do valor é convocado a dar e oferecer a sua existência para a manutenção do capitalismo.

Portanto, a declaração explícita que a educação precisa servir ao mercado, seja oferecendo seus mecanismos para o desenvolvimento funcional do trabalhador ou das habilidades cognitivas, ou oferecendo as suas infraestruturas, ou ainda, de forma mais grave, sendo ela mesma objeto de mercadorização, não esconde o modo pela qual os organismos multilaterais (BM) enxergam a educação.

Nesse sentido, o delineamento do projeto PAT I parece apontar justamente para essa direção, pois na análise do contexto estratégico para Angola e nos objetivos traçados pela entidade ecoam palavras de ordem como:

[...] apoiar Angola nos seus esforços de desenvolvimento de uma diversificação económica mais integrada, melhoria da prestação de serviços básicos, e desenvolvimento de capacidade humana e institucional de mais longo prazo” (BANCO MUNDIAL, 2013, p. 5).

⁸ A conformação pode ser entendida como uma educação reprodutora da sociedade em que está inserida, compreendendo-a como “um elemento da própria sociedade, determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos – portanto, a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes” (LUCKESI, 2011, p. 56-57)

Além disso, em um dos objetivos apresentado no documento, faz-se uma referência de como o objeto está totalmente alinhado com os interesses do BM no continente africano, dando ênfase na relação “forte” que o projeto estabelece com o projeto educacional no que tange à contribuição do primeiro pilar do projeto (Competitividade e Emprego).

Então, não nos parece que haja algum estranhamento em relação ao tipo de educação que se propõe, ou como deve ser o gerenciamento da educação para a força de trabalho neste lado do mundo. Entretanto, apesar do projeto expor em alguns pontos o seu alinhamento, em outros ainda é possível observar que alguns pressupostos da clarificação parecem não expor a particularidade deste em relação ao todo.

Assim sendo, a pesquisa tem como questão fundamental compreender no que consiste o “PAT I-Projeto de Aprendizagem Para Todos”, desenvolvido pelo Ministério da Educação de Angola, em parceria com Banco Mundial?

Pretendemos por meio desta problemática, entender não apenas a configuração do PAT I, ou ainda a ligação parcial deste com os projetos do BM no continente Africano. Mas percorrer e adentrar aos processos que interligam o projeto PAT I – Angola com um projeto de desenvolvimento da África subsaariana que estabelece uma conexão com a agenda imperialista.

Assim, para entender a particularidade e as determinações deste projeto (PAT I), será necessário olhar o todo, ainda que de forma parcial – para que possamos interpretar a relação BM e Governo angolano a partir da mobilidade histórica e semântica (das entidades envolvidas no acordo) de modo a delinear, tanto as nuances dos objetivos traçados no projeto e visão de mundo que se estabelece nesta relação, como aproximação, parceria, padronização e, de certa forma, o alinhamento com o capital – imperialismo.

Por isso, tomaremos como hipótese o entendimento de que o PAT I, se constitui num ensaio preparativo para os próximos projetos educacionais do BM em Angola, com vistas a adequar o sistema educacional angolano aos interesses do capital.

Partimos da hipótese que o PAT I, sob a roupagem humanitária, visa adequar os processos educativos em Angola de acordo com os novos requerimentos do capital, para os quais os países do continente africano devem contribuir (além dos recursos naturais e do mercado) com a formação de uma classe trabalhadora, padronizada aos novos elementos que

caracterizam o “trabalho simples”⁹ nos termos de Marx (SILVA, 2016). Logo, a parceria consiste em promover uma estratificação entre a quantidade de escolarização e de conhecimento que é ofertado aos trabalhadores das diferentes nações, particularmente em Angola, com intuito de formação de força de trabalho para execução de trabalho com menor valor agregado.

1.2 OBJETIVO

Diante dos elementos suscitado e das pretensões exposta acima, podemos delinear os seguintes objetivos:

1.2.1 Objetivo geral

Analisar as principais determinações da articulação do PAT-Projeto Aprendizagem para Todos, desenvolvido pelo Ministério da educação de Angola (MEDA), (com apoio financeiro do BM), no direcionamento das políticas educacionais defendidas pelo Banco Mundial para o Estado angolano.

1.2.2 Objetivo específicos

- Apresentar de forma sintetizada o desenvolvimento do sistema educacional angolano.
- Entender a particularidade do PAT I na política educacional angolana, verificando o alinhamento do Pat-projeto de aprendizagem para todos (MED) com o projeto “O Futuro de África e o Apoio do Banco Mundial” a partir do Pilar 1 sobre “Competitividade e Emprego”.
- Examinar o PAT I à luz da CID para compreender a parceria entre o BM e o Estado Angolano.
- Analisar o PAT I na relação capital-imperialismo, tomando o BM como intelectual coletivo do capital.

⁹ Em Marx (2011) o trabalho simples, contrariamente ao trabalho complexo, caracteriza-se por ser de uma natureza indiferenciada. Em outros termos, dispêndio da força de trabalho que qualquer homem comum possui em seu organismo, sem nenhuma educação especial (MARX, 2011, apud SILVA, 2015, p. 143).

1.3 ALINHAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

O processo de estruturação de um estudo sobre políticas educacionais exige do/a analista ou pesquisador/a uma apreensão sobre a “mobília do real”¹⁰. Tal ato constitui-se numa primeira fase como impressões iniciais do seu objeto de estudo para, posteriormente, na segunda fase, imergir de forma sólida nos elementos concretos que sustentam e fundamentam tal processo fenomênico. É nesse pressuposto que se assenta a nossa pesquisa, com intuito de procurar compreender a totalidade do objeto a partir das contradições e intervenções que atravessam todo o processo que o estabelece.

Nos momentos iniciais da análise a aparência do objeto se apresenta a partir da sua individualidade, como se por si estabelecesse toda a sua natureza, no entanto, “[...] a realidade não se dá a conhecer de uma vez por todas, ou seja, está além da sua forma aparente” (MASSON, 2007, p. 107). Isto significa que para compreender o nosso objeto de pesquisa será preciso superar o aparente e ir além deste. De acordo com Netto:

[...] o objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável-, é apreender a essência [ou seja: a estrutura e a dinâmica] o objeto. (NETTO, 2011, p. 22).

Em outras palavras, é o ato de reproduzir no plano ideal a mobilidade concreta do objeto, entendendo que o objeto possui uma existência objetiva e, portanto, independe da consciência ou inferência do pesquisador.

Nesse sentido, torna-se indispensável a categoria da totalidade, pois nos permite enxergar o nosso objeto com síntese de múltiplas determinações, como expressão das relações sociais concretas num tempo e espaço concretos, englobando a um só tempo, o objetivo e o subjetivo como elementos inseparáveis da realidade. Entretanto, é importante assinalar, conforme nos adverte Kosik:

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como realidade concreta. (KOSIK, 2011, apud, SANTOS, 2019, p. 48).

¹⁰ Componentes (instituições públicas e privadas, sociedade civil, cultura, relações sociais, políticas e econômicas, etc.) que compõem a realidade.

Sob a égide dos pontos supracitados e na tentativa de capturar (reproduzir no pensamento o movimento real do objeto, como sujeito ativo e não passivo) e abstrair as múltiplas determinações do nosso objeto de pesquisa, tomamos como desafio metodológico o materialismo histórico e dialético, haja vista que o entendemos como capaz de adentrar na mobília do real e desvelar as condições materiais da vida social, ou seja, o modo como produzimos e nos reproduzimos numa sociedade capitalista, a partir de suas contradições e mediações.

Destarte, torna-se imprescindível discorrer sobre o nível de evolução das forças produtiva no presente bloco histórico para compreender o que é prescrito para o sistema educacional (principalmente a educação básica e a formação dos docentes) para o continente Africano, em particular, a região da África subsaariana a qual é integrante Angola.

Neste contexto, alguns conceitos nos são de maior relevância, como o conceito de imperialismo de Lênin (2021) e de capital-imperialismo de Virgínia Fontes (2010), pois nos possibilitam compreender a mobilidade material na qual se encontra o nosso objeto de pesquisa, isto é, olhar para o desenvolvimento das forças produtivas em que se estabelece as relações sociais a partir do aprofundamento da espoliação sobre a classe trabalhadora, dentro da configuração da mundialização do capital. Por isso, entender o fenômeno PAT I:

[...] requer apreendermos as relações sociais de produção travadas nessa sociedade, uma vez que tais relações são determinantes na forma como as políticas educacionais são formuladas e repercutem numa tentativa contínua de conformação dos sujeitos a esse modelo de sociabilidade”. (SANTOS, 2019, p. 48).

Daí que, saber ou reconhecer o lugar e o papel que África, em particular Angola, ocupa ou representa no cenário de crise do capital, constitui para nossa pesquisa, não apenas um movimento moral, político e cultural, mas sim estrutural, na medida que compreendemos – o lugar de África na fase capital – imperialista, como a “última fronteira do capitalismo, pois é em África que encontramos hoje as últimas jazidas de quase todos os recursos de que precisa o capitalismo para funcionar no futuro” (MBEMBE, 2018, p. 3). Não é por acaso que a insuspeita revista *The Economist*¹¹, num artigo sobre as relações comerciais da China com África publicado em 2004, chamou o interesse dos Estados Unidos da América em África de “nova corrida” traduzido da expressão inglesa *new scramble*.

¹¹ Ver em <https://www.economist.com/business/2004/11/25/a-new-scramble>. Acesso em: 05 ago. 2021

De acordo com Venâncio, atualmente, nesta nova corrida, há competições geoeconômicas e estratégicas entre diferentes pólos econômicos que visam o acesso a recursos para as suas empresas, bem como o acesso a mercados africanos ``. (2014, p, 365). Além dos fatores supracitados em relação ao interesse no mercado africano, está o que o Banco Mundial (2011) sistematizou como as quatro razões de oportunidade, sem precedentes, de transformação e de crescimento para o continente africano, que são: em primeiro lugar, a rápida retomada do crescimento econômico após a eclosão da crise econômica global; em segundo lugar, a par da aceleração no crescimento, o progresso na consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) tem sido suficientemente rápido, com fortes probabilidades de alcançar a maior parte dos objetivos; em terceiro lugar, os rendimentos do investimento em África estão entre os mais altos do mundo e por fim, em quarto lugar, tem-se revelado sólido o clima para reformas favoráveis ao mercado e em prol dos “pobres”.

É bastante revelador observar que elementos superiores parecem apontar ou direcionar os elementos simples, de modo que, ao investigarmos a forma mais complexa da materialidade da vida nos é permitido compreender aquilo que, “numa forma menos complexa, indica uma potencialidade de ulterior desenvolvimento”. (NETTO, 2011. p, 48). Nesse sentido, a nossa mobilidade em relação a estrutura e superestrutura do real, se move em direção a abstrair do complexo (totalidade) o mais simples fenômeno (PAT I), para compreender a dinâmica e a estrutura das políticas educacionais em Angola. Assim, descarta-se o imediato como realidade (como fim em si mesmo) e toma-se as determinações (econômicas, culturais, políticas, sociais) como um conjunto de processos, que se articulam entre si e, ao mesmo tempo, se põem em movimento

Portanto, para nos ajudar a localizar de modo preciso o nosso objeto de pesquisa nesse “conjunto de processos” em relação ao papel que o Estado angolano desempenha nesse cenário, recorreremos às categorias de Estado integral de Gramsci (2016), bem como ao uso do conceito de intelectual coletivo. Além deste, analisaremos também os conceitos de Estados fracos de Sogge (2004, 2012) e Estados de governança de Harrisson (2004). Tais categorias possibilitam maior apreensão na investigação das políticas educacionais, principalmente quando aplicado na interpretação da análise da natureza dos dois elementos (Estado e dominação burguesa) dentro da lógica do capital, isto é, “a questão do Estado no capitalismo como problema político incontornável para a luta da classe trabalhadora, pela sua própria emancipação” (DANTAS e PRONKOS, 2018, p. 74).

Portanto, para Dantas e Pronkos, entender o Estado do ponto de vista integral possibilita a compreensão da dinâmica capitalista pelo menos em três elementos fundamentais: “[*primeiro*], a existência de classes antagônicas em luta; [*segundo*], a necessária formulação e execução de táticas e estratégias para a consecução desta luta; e [*terceiro*], o reconhecimento de que o Estado joga um importante papel neste conflito”. (DANTAS E PRONKOS, 2018, p. 73, grifo nosso).

Vale recordar que segundo os autores, Gramsci entendia que a análise da dinâmica da sociedade contemporânea pressupunha um olhar rigoroso da situação concreta, o que significa que ao se fazer análise, deve-se estabelecer diversos níveis de relações que atuam na história de um período determinado. E isto só é possível através do método histórico, que possibilita a distinção dos movimentos e dos fatos orgânicos permanentes e duradouros, dos conjunturais (imediatos, passageiros, etc.).

Portanto, a relação do Estado com a esfera econômica é sempre atualizada a partir da necessidade que o capital tem de superar as suas crises. Assim, é de salutar que a parceria educacional (através do PAT) entre o Estado Angolano e Banco Mundial, se situa, portanto, na configuração da manutenção que o capital tem de moldar a formação da classe trabalhadora para sua necessidade, se opondo assim a qualquer propósito que não esteja alinhado com o mercado.

No entanto, trata-se de frisar que não pode ser atribuída uma relação de causalidade direta da efetivação, pois a oposição não se dá na relação causa e efeito, mas sim que a educação da classe trabalhadora se insere na correlação de forças estabelecidas entre capital-trabalho. Isto é, que o fundamento principal (a divisão da sociedade em classes antagônicas) de uma sociedade capitalista, não possibilita interesse comum e, portanto, as políticas educacionais estão sempre em disputa. No entanto, uma vez que as relações que ocorrem no conjunto de processo não são diretas, elas se movem por meio de mediações (interna e externa), daí, a importância de compreender a função ou ação dos organismos multilaterais (particularmente o Banco Mundial), das organizações (com e sem fins lucrativos) nacionais e internacionais.

Assim, ao olharmos para atuação do Banco Mundial em relação ao quesito educação na África, em especial Angola, é possível perceber que a sua atuação se constitui como elemento central, junto ao aparelho de Estado, na materialização de políticas educacionais convenientes à perpetuação da lógica de subserviência, ainda que estampadas sob o rótulo

humanitário. Segundo Pereira (2012, p. 408), “na visão do Banco, a sua assistência técnica e a exigência de determinadas medidas de política econômica, em troca de empréstimos, [...], visam o desenvolvimento capitalista, em particular para o capital estrangeiro”.

Desse modo, o direcionamento ou as prescrições políticas e parceria com entes públicos (Federal, Estadual, Provincial, Nacional e Municipal), feitas pelo BM, têm como pano de fundo a manutenção do sistema do capital. Isto significa que:

[...], além das políticas macroeconômica e fiscal, todas as políticas sociais, entre as quais a educação, também foram “ajustadas”. Impulsionada pela instituição (BM), a ideologia hipermercadista – baseada na oposição entre Estado e mercado – buscou legitimar uma visão de educação como um mercado aberto ao investimento privado. (PEREIRA, 2021. P, 6).

Por conseguinte, capturar a mobilidade das políticas educacionais, remete a compreensão da lógica do sistema de produção. De acordo com Santos (2019), tal consideração deve constituir a análise no campo da política educacional a fim de que seja possível superar a aparência do objeto (política educacional) e alcançar as relações que esses estabelecem na materialidade histórica.

Destarte, olhar para as competências requeridas na formação inicial dos professores para compreendermos que existe uma nova mobilidade de um certo tipo de força de trabalho que remete a capacidade que o trabalhador deve ter para se adaptar às diversidades do mundo trabalho. Tal direcionamento parece apontar que os pré-requisitos necessários para a força de trabalho, particularmente aquela que remete ao trabalho simples, estão muito mais vinculados a pressupostos que advêm dos processos comportamentais e não “propriamente a processos de qualificação de saberes e certificações de instituições de ensino. Ou seja, trata-se de um conjunto de sentidos que exige do sujeito a conformação de uma subjetividade em relação à cultura e organização da empresa” (GAWRYSZEWSKI, 2017. p, 98, grifos nossos).

Para Laval (2019), o homem flexível e o trabalhador autônomo são as referências do novo ideal pedagógico, isto é, que a educação deve velar por uma formação que capacite o trabalhador a se reinventar o tempo todo naquilo que for útil profissionalmente. Em outras palavras, trata-se de um pacote de competências básicas que o jovem deve ter para ingressar no mercado de trabalho. Segundo Laval (2019), tal é a visão da comissão europeia, da OCDE, da ERT¹² e do Banco Mundial. Neste sentido, a formação da classe trabalhadora a partir de

¹²A Mesa Redonda Europeia de Industriais, abreviada ERT, é um grupo de defesa na União Europeia composto por cerca de 50 líderes industriais europeus que trabalham para fortalecer a competitividade na Europa. Ver em: <https://ert.eu/about/>. Acesso em: 06, Jan, 2022.

premissas simples (competência, autogerenciamento etc.) atua como uma das contratendências do capital em épocas de crise, ou seja, como dispositivo de atenuação perante a baixa lucratividade, ou ainda para “[...] formação de uma superpopulação relativa para, literalmente, dispor ao capital mais força de trabalho do que aquela que ele de fato irá usar forçando os níveis salariais para baixo”. (MARX, 1965. Apud, IASI, 2009, p. 37)

Assim sendo, nos propomos a investigar tais tentativas do interesse privado em conformar ou transformar o ensino e aprendizagem nos moldes do capital. Assim, comungo com a visão de Fanon (2021b, p. 121) de que os “[...] países africanos devem se unir, pois o imperialismo, por seu lado, vem consolidando suas posições e está descobrindo novas configurações, e novas formas de se perpetuar no continente”.

1.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA

A pesquisa em tela caracteriza-se como qualitativa do tipo documental, cujo procedimento técnico adotado para a análise dos fenômenos se dá mediante a sintetização de uma gama de documentos que possibilitam a compreensão do objeto (PAT I). A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de uma série de questões ou hipóteses relevantes. Os documentos constituem, de certa forma, uma fonte sólida onde é possível retirar determinadas evidências que possibilitam fundamentar e inferir após um estudo profundo sobre o seu conteúdo. Segundo Bardin, a pesquisa qualitativa do tipo documental pode ser definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior a sua consulta e referência” (BARDIN, 2011, p. 51).

Significa que a análise procura evidenciar e representar de outra forma as informações contidas no documento por meio do processo de transformação. Além das características supracitadas, a aplicação do método possibilita descortinar atitudes, valores, crenças, tendências e “ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios diretrizes etc., que à simples vista, não se apresentam com a devida clareza” (TRIVIÑOS, 2013, p. 160). Portanto, uma pesquisa qualitativa do tipo documental, a nosso ver, se apresenta de forma ideal e propícia, não só pela sua dimensão em servir de auxiliar no desdobramento do mapeamento do fenômeno PAT I, e da sua correlata, mas também de descrever analiticamente os meandros, as nuances simbólicas e semânticas do objeto numa relação dialética com os

pressupostos materiais. Assim sendo, o delineamento do objeto por meio do procedimento ou instrumento do tipo documental imprime na pesquisa em tela um aprofundamento no aspecto quantitativo à medida que consegue abstrair maior informação possível dos documentos e maior relevância (aspecto qualitativo) quando oferece a possibilidade de clareza para o observador.

1.4.1 Revisão Bibliográfica

Para compreender as relações e conexões do tema com os trabalhos que têm sido produzidos nesta área, procuramos fazer um levantamento inicial do que há de publicação sobre o tema. Para tal, o recorte temporal se deu a partir da análise das dissertações e teses que foram produzidas nas últimas duas décadas (2000 a 2021). Dos textos encontrados alguns contribuíram na identificação ou localização do objeto (em relação a mudança do paradigma do sistema educacional em Angola). Todavia, em relação a especificidade do tema dos textos pesquisados nenhum abordava a questão do “Projeto de Aprendizagem para Todos¹³” ou da relação do BM com o Ministério da Educação de Angola, seja no sentido geral ou no sentido particular.

Entretanto, uma dissertação em específico, intitulada o contributo das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), enquanto entidade formadora, para a qualidade do ensino em Angola) de autoria de Lameira do Nascimento, defendida no ano de 2020, na universidade do Minho, no Instituto de Educação, faz um recorte de um dos elementos do PAT I, (o ZIP¹⁴), analisando o processo de formação contínua que tem sido levado a cabo pelas estruturas educativas no Distrito Municipal de Educação da Ingombota-Luanda, no âmbito das ZIP, “[...]a partir das percepções dos diretores, subdiretores e professores coordenadores, pois estas estruturas estão centradas na formação contínua dos professores para a melhoria da qualidade do ensino em Angola” (NASCIMENTO, 2020, p.).

De acordo com Nascimento (2020) existe uma percepção positiva em relação aos impactos da formação continuada dinamizada pelas ZIP. No entanto, a autora não

¹³ Recentemente, foi publicado um artigo da Bortot; Brás e Scaff (2022) com título “Regulação supranacional em educação na África: estudo a partir da política de formação de professores de Angola”, onde os autores abordam as relações entre a regulação supranacional e a construção de políticas de formação de professores para o continente africano, focalizando a análise para o contexto angolano, tendo o PAT I como elo que a ponta para configuração de uma regulação supranacional, no entanto, o artigo não estabelece ou não problematiza a parceria entre o Banco Mundial e o Estado angolano. Ver a discussão no capítulo cinco.

¹⁴ Ver discussão no capítulo cinco.

problematiza a parceria entre o BM e o MED (Ministério da Educação), isto é, tal elemento aparece como deslocado da sua fonte de origem, antes, porém, é tomado como de grande contributo no sistema educacional. Nesse sentido, o que a autora chama de percepção positiva entre diretores e professores, e entre professores é a oportunidade de partilha de experiência e de reformulação de práticas pedagógicas. O que significa que o carácter mercadológico, empresarial, que constitui o cerne que mobiliza todo projeto do PAT I, não entra na roda de conversa e, na verdade, tal aspecto nem passa perto dessa percepção.

No geral, a maioria (ver quadro 3) das teses e dissertações apresentam como pano de fundo a questão da política educacional em Angola a partir de uma visão liberal: um ou outro, apresenta (de forma tímida) em alguns pontos, uma certa crítica do modelo educacional que tende ao mercado, mas no seu desenvolvimento conservam a defesa da aderência ao sistema do capital, sem colocarem em xeque a estratificação, a periferização e o que os organismos multilaterais (BM) defendem em relação à educação na África e em particular em Angola, ou seja, a captura da educação como instrumento da mobilização do capital não é objeto de investigação.

Assim, a política educacional surge nestes textos desprovida da luta de classe, como se houvesse uma harmonia entre os processos antagónicos da realidade social de Angola. Para melhor compreensão, elaboramos uma tabela onde é possível observar as teses e dissertações. Assim sendo, das pesquisas encontradas, selecionamos quatro (4) dissertações e quatro (4) teses:

DISSERTAÇÕES:

Quadro 1 - Balanço literário de Dissertação

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	ORIENTADOR	ANO	INSTITUIÇÃO
Alberto Kapitango Nguluve	Política Educacional Angolana (1976 - 2005): Organização, Desenvolvimento e Perspectivas.	A analisar o sistema educacional, desde 1975 a 2005, sua organização e desenvolvimento, a partir de uma perspectiva filosófica e política.	Dra. Cristine Maria Cornélia Gottschalk	2006	USP
Joana Benvinda Lameira do Nascimento	O contributo das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), enquanto entidade formadora, para a qualidade do ensino em Angola: um estudo no Distrito Municipal de Educação da Ingombota-Luanda	Analisar o processo de formação contínua que tem sido levado a cabo pelas estruturas educativas no âmbito das estratégias das ZIP, a partir das percepções dos diretores, subdiretores e professores coordenadores, pois estas	Dra. Ana Maria Costa e Silva	2020	Universidade do Minho Instituto de Educação (UMIE)

		estruturas promovem melhoria da qualidade do ensino em Angola			
António Maria Bumba	Políticas curriculares em Angola (2001 - 2015): o público e o privado	Analisar e desvelar pressupostos políticos, ideológicos, sociais e educacionais que sustentam a política de currículo do sistema educacional de Angola.	Dra. Alipio Márcio Dias Casali	2017	PUC SP
André Júlia Junior	Formação docente em Angola (2001-2015): currículo e política de formação de professores para o Ensino de Jovens e Adultos	Analisar a formação docente em Angola (2001 – 2015), especificamente a política de formação de professores de educação de jovens e adultos.	Dra. Neide de Aquino Noffs	2017	PUC SP

Fonte; Elaboração Própria a partir de dados da BDTD (2022)

TESES

Quadro 2 - Balanço Literário de Tese

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	ORIENTADOR/A	ANO	INSTITUIÇÃO
Filipe Silvino de Pina Zau	O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola (uma visão prospectiva)	Contribuir para a reflexão sobre o paradigma de desenvolvimento endógeno e sustentado de Angola, face à globalização.	Dra. Hermano Duarte de Almeida e Carmo	2005	Universidade Aberta (UA)
Isaac Pedro Vieira Paxe	Política Educacionais em Angola: Desafios do Direito à Educação	Ajudar na compreensão de como é articulada a política em Educação, especificamente no seu conteúdo, na efetivação do acesso e do atendimento como garantia do direito à educação em Angola	Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira	2014	USP
Ndombele Mayembe	Reforma educativa em Angola: a monodocência no ensino primário em Cabinda	analisar as repercussões da reforma educacional em Angola, mas especificamente em Cabinda, procurando compreender e descrever as práticas docentes no contexto da extensão da monodocência.	Dra. Luciola Licinio de C P Santos	2017	UFMG

Carolina Fátima Babo Mendes	O caso das parcerias sociais entre o governo e as organizações do segundo e terceiro setor no âmbito da Educação de Adultos em Angola: Ensaio de uma Epistemologia Situada de Cooperação para o Desenvolvimento.	Entender a conjuntura local, nomeadamente, compreender fluxos de práticas de CD não contabilizados pelas instituições internacionais, nomeadamente, as práticas desenvolvidas pelo segundo e terceiro sectores, no âmbito da alfabetização de adultos em Angola	Dr. José Matias Alves (Portugal) Dr. Paulo de Carvalho (Angola)	2016	Universidade Católica de Portugal
-----------------------------------	--	---	--	------	-----------------------------------

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados da BDTD (2022)

A realização do balanço literário foi feita nos seguintes domínios: BDTD, Periódicos Capes, *Scielo* Brasil, Periódico cadernos de estudos Africanos (incluso; *SciELO* Portugal e *DOAJ Directory of open Access Journals*) tendo como palavras-chaves “política educacional em Angola”, “educação em angola”, “Angola” O recorte temporal se deu de 2005 a 2020.

Quadro 3 - Balanço literário de 2005 a 2020

DOMÍNIOS	ÁREA	TIPO DE PESQUISA	QUANTIDADE
BDTD	Educação	Tese	8
		Dissertação	15
		Artigo	
Periódicos Capes	Educação	Tese	
		Dissertação	
		Artigo	28
Scielo Brasil	Educação; Saúde; História; Psicologia	Tese	
		Dissertação	
		Artigo	20
Scielo Portugal	Educação; Saúde; História; Geografia; Agricultura; Economia; Direito; Etnografia; R. Internacional	Tese	
		Dissertação	
		Artigo	147
Periódicos cadernos de estudos Africanos	Educação; História; Comunicação; Saúde; R. Internacional; Direito	Tese	
		Dissertação	
		Artigo	39
Total			257

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do BDTD, Periódicos Capes, Scielo Brasil, scielo Portugal, Periódicos Cadernos Africanos (2022).

Vale ressaltar que, dentre os artigos e dissertações e teses consultados, nenhum aborda a questão da parceria entre o Banco Mundial e o Estado angolano, nem abordam o PAT – como um projeto vinculado ao capital-imperialista. Portanto, podemos nesse momento inicial afirmar que esta pesquisa se constitui como um diferencial em relação ao que vem sendo produzido no quesito políticas educacionais em Angola e, especificamente, no que tange ao PAT I como um dos elementos da manutenção da padronização da visão global de educação que vem sendo proposta pelos organismos multilaterais (BM), tendo como pano de fundo o direcionamento de tais políticas para a aceitação e conformação do capitalismo como único sistema viável para produção da vida.

1.4.2 Coleta dos documentos: o começo da dança...

Nesta pesquisa, tomamos como objeto de estudo o caso de Angola, a partir da análise de documentos do Ministério da educação, a saber: Lei de Base do sistema de Educação de 2001; Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, 2016; O Plano Nacional de Formação de Quadro de 2012; Plano de desenvolvimento Nacional de 2018-2022; Relatório da Avaliação Global da Reforma Educativa, 2014. E documentos, como: NGUVULE, Alberto Kapitango. Política Educacional Angolana (1976 – 2005): Organização, Desenvolvimento e Perspectivas, de 2006; BIEF. Plano Mestre de Formação de Professores em Angola. *Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation (BIEF)*, 2007; O PCER – Projeto de Criação das Escolas de Referência em Angola (artigo de jornal).

Também serão analisados documentos do Banco Mundial, nomeadamente: Projeto O Futuro de África e o Papel do Banco Mundial de 2011 (Uma breve Introdução); Primeiro Projeto de Educação em Angola de 1992; Estratégia Aprendizagem para Todos de 2011 e de 2020; WORLD BANK. Education in Sub-saharan Africa: policies for adjustment, revitalization, and expansion de 1988; Angola - Country partnership strategy for the period FY2014-2016. Além destes, outros documentos se fizerem necessários para complementação da pesquisa.

2. ANGOLA: UM POUCO DE HISTÓRIA

“às casas, às nossas lavras
Às praias, aos nossos campos
havemos de voltar
Aos nossos rios, nossos lagos
Às montanhas, às florestas
havemos de voltar
À frescura da mulemba
Às nossas tradições aos ritmos e às fogueiras
havemos de voltar
À marimba e ao quissange
ao nosso carnaval
Havemos de voltar...”

Agostinho Neto

A compreensão do processo histórico de Angola, sua constituição, grupos étnicos, sua língua e seu encontro com Portugal constituem, *a priori*, os fundamentos que possibilitam compreender a identidade e a dinâmica da jovem república na mobilidade africana e global. Nesse sentido, o “havemos de voltar”, de Agostinho Neto, nos remete a olharmos o presente sem nunca esquecer o passado, porque é dele e nele que encontramos os primeiros passos e a tentativa da jovem república de se lançar e se desprender das amarras da opressão, seja no âmbito econômico, político e educacional. Para entender a configuração da sociedade angolana atual é necessário olhar para o seu pretérito, sem, com isso, estar preso nele, mas sim visualizar o seu percurso, denotar seus aliados, parceiros e interesses internos e externos que a mobilizam.

Tendo tais pressupostos, envidou-se, em analisar e descrever os principais acontecimentos da história de Angola. Neste capítulo descrevemos e apresentamos um pouco da história de Angola, seus grupos étnicos, a formação dos movimentos ou partidos nacionais, a luta pela independência, a guerra civil, a paz e a sociedade civil em Angola.

No primeiro momento nos debruçamos sobre a historicidade de Angola analisando os seus contornos políticos, ideológicos e as mudanças ocorridas no interior do governo no poder e as implicações para o Estado angolano, no segunda momento apresentaremos a formação e a relação entre o Estado angolano e as organizações da sociedade civil, apontando

elementos que possibilitam compreender o processo de influência e limitações destas na mobilidade da mobília do real.

2.1 A COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS ÉTNICOS EM ANGOLA

Angola situa-se na África Central ocidental a sul do Equador. O território principal é limitado a norte e a nordeste pela República Democrática de Congo, a leste pela Zâmbia, a sul pela Namíbia e a oeste pelo Oceano Atlântico. Angola tem uma grande variedade de climas, vegetação e relevo. A dimensão do território é imponente, sendo uma das maiores unidades geográficas do continente africano: mais de 1,24 milhões de quilômetro quadrado de área, equivalente às áreas somadas do estado do Texas, ou do conjunto das áreas de França, Inglaterra, Espanha e, cerca de catorze vezes o tamanho de Portugal. Angola é uma sociedade plural, composta ou configurada por vários grupos étnicos. Antes da chegada dos portugueses, o primeiro grupo africano a residir no território nacional foram os bosquímanos, povo nômade que se movia em quase todo território nacional, um tempo depois, chegaram os povos bantus. A maior parte dos povos de Angola são falantes da língua bantu, integrando um grupo que ocupa cerca de um terço do continente africano; em Angola, esses grupos compreendem cerca de 90 a 100 etnias ou subgrupos. (PÉLISSIER; WHEELER, 2016)

Os principais grupos etnolinguísticos entre os angolanos são: Bakongo, Ambundu, Ovimbundu, Tucokwe, Vangangela, Ovanyaneka-Nhumbi, Ovahelelo, Ovambos e os não bantus os Khoisan e europeus. Ver a figura 1.

Figura 1- Grupos Étnicos de Angola de acordo com a distribuição de 1970



Fonte: Caluéo (2022).

Conforme se observa na Fig. 1, a população angolana é maioritariamente de origem bantu e composta de vários grupos étnicos, com uma predominância do grupo étnico Ovimbundo, que correspondem com 37% da população angolana, seguido por Kimbundu/Ambundos com 25%. Ver o quadro 4.

Quadro 4- Percentagem Populacional de acordo com o grupo Étnicos

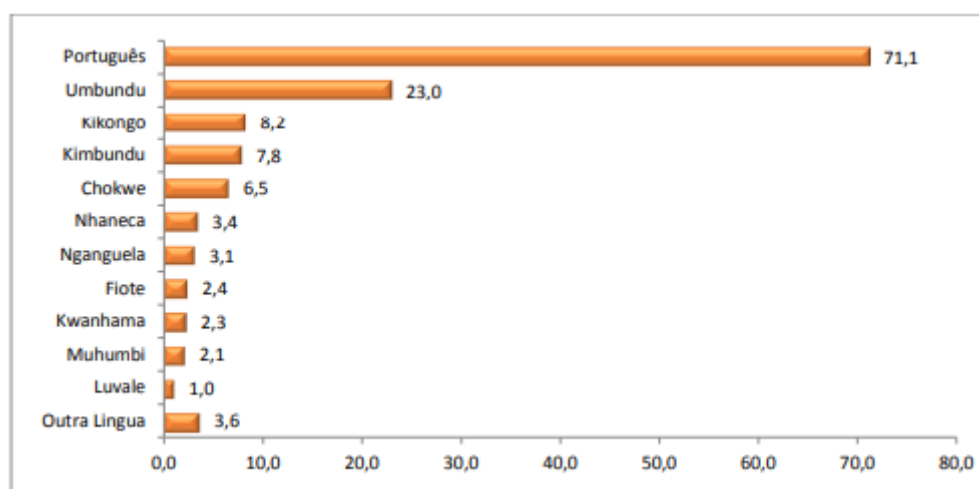
<i>Grupo Étnico</i>	<i>Percentagem populacional</i>
Ovimbundos	37%
Ambundos	25%
Bakongos	13%
Tchokwes	8%
Mestiços	2%

Europeus ¹⁵	1%
------------------------	----

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Embaixada Angolana no Japão (2021).

Do ponto de vista linguístico e geográfico, pode-se afirmar que os Bakongos falam a língua Kikongo, que são o grupo étnico que se encontram majoritariamente a norte, no enclave de cabinda e nas regiões do noroeste de Angola (Zaire e Uíge). O povo Ambundu têm como língua étnica o Kimbundu e estão localizados, sobretudo, na área de Luanda (capital de Angola) e no baixo vale do Cuanza Norte (Malanje, Bengo e Cuanza Norte). Os Ovimbundos¹⁶ são o grupo étnico localizado no planalto central de Angola e na faixa costeira adjacente, que compreende as províncias do Huambo, Bié e Benguela. Estes possuem como língua étnica o Umbundu; uma das principais características deste grupo é a unidade e o aspecto de pertencimento pela ligação linguística que opera como uma identidade social. Além de possuir grande influência em outros grupos étnicos, o umbundu é a segunda língua mais falada em Angola depois do português. Ver o quadro 5, sobre as principais línguas faladas em Angola.

Quadro 5 - Língua mais falada em Angola, 2014.



Fonte: INE (2016)

Por sua vez, os Tchokwes são o grupo étnico que vive majoritariamente no nordeste de Angola, estão localizados nas províncias da Lunda Sul e uma parte do Cuando-Cubango, concretamente em Menongue. Têm como língua étnica o Cokwe, sendo conhecidos pelo seu talento artístico. Os povos Vangangela são os grupos etno-nacional que vivem principalmente na província do Moxico, concretamente na cidade do Luena. Na época pré-colonial foram

¹⁵ A população angolana de origem europeia é principalmente proveniente de Portugal em consequência do legado da colonização. (COELHO, 2015).

¹⁶ A minha linhagem é Ovimbundo.

invadidos pelos Ovimbundos e pelos Tchokwe, que dividiram algumas das terras dos Vangangela. O termo Vangangela é um termo da língua Umbundo que significa ‘outros povos’, de acordo com Pélissier e Wheeler (2016, p. 35) é um “exemplo de etnocentrismo africano”.

Os Ovanyaneka-Nhumbi, que vivem na região do planalto da Humpata, na província da Huíla e no vale do Cunene, são pastores, deixando para as mulheres todas as atividades agrícolas que praticam. Os povos Ovahelelo, do sudoeste de Angola, um povo que dá grande valor à criação de gado, fundamentalmente não apenas para a economia, mas também para o seu sistema cultural de valores, pois repudiam qualquer atividade sedentária. Outra característica dos Ovahelelo é que enquanto outros grupos étnicos angolanos possuem chefes tribais, este grupo em específico não os possui. Os Ovahelelo habitam tanto no país da Namíbia, quanto no sudoeste de Angola (Namibe, Huíla) (PÉLISSIER; WHEELER, 2016)

No que lhe concerne, os Ovambos habitam as planícies secas a leste de Cunene, possuindo também uma característica migratória; dentre os subgrupos que o compõem, destaca-se os Kwanhamas, que “[...] resistiram à autoridade portuguesa durante mais tempo do que maior parte dos seus vizinhos africanos” (PÉLISSIER; WHEELER, 2016, p. 36). Além dos principais povos Bantus acima referidos, existem três pequenos grupos não Bantus em Angola: o grupo étnico Hotentote-Bosquimano ou Khoisan (não negros), o grupo étnico Vátua ou pré-Bantu e, por último, o grupo étnico europeu. (COELHO, 2015). Vale sublinhar que a composição dos grupos étnicos angolanos não se apresenta de forma completa, pois, existe divergência entre os historiadores, antropólogos e sociólogos. Entretanto, usamos a presente composição não no sentido fechado ou completo, mas de forma a apontar, ainda que parcialmente, a composição inicial dos povos que constituem a sociedade angolana.

2.2 ANGOLA E PORTUGAL UM ENCONTRO DESAGRADÁVEL: FORMAÇÃO DOS MOVIMENTOS POPULARES.

Antes da chegada dos portugueses na atual Angola já existia em Angola vários reinos, dentre os quais se destacam: o reino do Kongo (o principal), Ndongo, Matamba, Bailundo e o reino dos Kwanhama. O reino do Kongo sendo o principal, possuía uma certa dominância entre outros reinos, tendo-os como subalternos, estes por suas vezes, tinham que pagar tributos, como era o caso do reino do Ndongo. A formação do reino do Kongo se deu por volta do século XIII, teve como capital o Mbanza Kongo, o fundador foi Ntinu Wene Wa Kongo (Nimi-Lukeni). O povo dividia-se em dois grupos; os *manis* (aristocratas) e o povo. O

reino do Kongo, além da sua dominância em relação a outros reinos, era também organizado, possuía uma economia desenvolvida, praticavam a agricultura, o artesanato, a pesca, a caça e havia também uma mobilidade em relação ao trabalho de ferro e a exploração de minas. A moeda do Kongo era o Nzimbu, uma concha apanhada ou colhida na ilha de Luanda. As conchas eram de várias cores e tamanho, cada qual possuía o seu valor. Era por meio desta moeda que se realizavam as trocas comerciais.

A primeira vez que os portugueses chegaram na atual Angola foi em 1482, quando Diogo Cão¹⁷ chegou à foz do rio Zaire ou Kongo. Os primeiros contatos entre os portugueses e o reino do Kongo foram de natureza comercial. Antes de 1500 já existia escravatura doméstica no território angolano e em outros territórios¹⁸, pois muito dos grandes trabalhos públicos ou domésticos eram executados por escravos (serviçais), escravos esses que, em geral, eram provenientes das lutas internas, ou seja, eram presos políticos, alguns eram assim tratados por violarem as leis do reino, entretanto, todos eram considerados membros da comunidade, e ninguém era reduzido a coisa ou objeto. A dinâmica da relação entre o reino do Kongo e os portugueses ganha um novo contorno a partir de 1507, onde se dá as primeiras relações intensas. Nessa altura o Rei do Kongo era Mvemba Nzinga, batizado pelos portugueses de Dom Afonso I. Foi no reino do Dom Afonso I que a troca comercial entre Portugal e o reino do Kongo passou de matérias-primas, bijuterias, espelho, aguardente (Cachaça) e outros manufaturados para a comercialização do ser humano como mercadoria, coisa, objeto e moeda de troca. (MBEMBE, 2014).

Segundo o pesquisador angolano Caluéo (2022, p. 36),

[...] o crescimento econômico do reino do Kongo era pautado em intensas trocas comerciais, tornou-se indispensável para a expansão portuguesa na África e a partir de África, essencialmente o comércio de homens escravizados.

A mobilidade intensa de tal processo mudou até certo ponto a procura de ouro e prata, que eram inicialmente os principais produtos da busca pelos europeus. Williams, no seu livro ‘Capitalismo e Escravidão’ aponta que um dos fatores da mudança decorre da necessidade que “as colônias¹⁹ precisavam de mão de obra [força de trabalho] e recorriam à mão-de-obra

¹⁷ Chefe da marinha portuguesa que chegou pela primeira em Angola em 1482.

¹⁸ Obenga (1980) e Ki-Zerbo (2010) e outros escritores, asseguram que a prática da escravatura doméstica já era uma realidade na terra do manicongo, assim como em outras regiões do mundo antigo em contextos históricos de formas diferenciadas. (OBENGA, 1980; KI-ZERBO apud CALUÉIO, 2022).

¹⁹ A descoberta do continente americano pelos europeus e a consequente criação das colônias, deu início a uma necessidade da força de trabalho nas minas e nas grandes plantações.

negra porque era mais barata e melhor” (WILLIAMS, 1975, p. 24, grifo nosso). Nesse sentido, enquanto do outro lado do continente se estabelecia grandes plantações para a manutenção do capital, para o continente africano cabia, além da sua matéria-prima, a força de trabalho escravizada, restava então para o continente europeu (alguns países) o gerenciamento do comércio triangular.

A busca incessante de angolanos para o trabalho escravo deu origem ao que é conhecido na literatura angolana como a guerra do “kuata-kuata” (pega-pega), especialmente no reino do Kongo, Ndongo e outras regiões. O propósito da guerra consistia em encontrar escravos ou capturar pessoas livres em qualquer parte (na rua, em casa, igreja, etc.) e enviar à colônia do Brasil. Vale ainda sublinhar que esse mecanismo continuou mesmo após a abolição da escravatura. Por outro lado, a captura de escravos foi o estopim das revoltas coloniais. Assim, a resistência ao domínio português por parte dos grupos étnicos tradicional (sem os movimentos populares) se deu de 1563 a 1920, com especial destaque²⁰ para o reino dos Kwanhama²¹ (do grupo Bantu). Segundo Pélissier e Wheeler, “[...] quando os Kwanhama entraram em contato com os comerciantes europeus, o rei Aimbir procurou o comércio, mas enfrentou oposição de Siboama, poeta e profeta Kwanhama, que previu que a tolerância e a entrada de comerciantes brancos resultaria na dominação dos europeus”. (PÉLISSIER; WHEELER, 2016, p. 57). Foi assim que, conservando a tradição oral e procurando se proteger contra os invasores, a comunidade Kwanhama começou a obter armas (espingardas) dos comerciantes portugueses e alemães.

Uma das principais características dos Kwanhamas era o seu caráter de guerreiros e persistentes, por isso, havia um certo temor por parte dos portugueses em entrar em conflito com os Kwanhama. De acordo com os autores, os portugueses só conseguiram invadir a região dos Kwanhama em 1915, “[...] com um grande exército de mais de cinco mil soldados” (PÉLISSIER; WHEELER, 2016, p. 57). Nisso, se deu a derrota dos kwanhama. Entretanto, alguns grupos conseguiram escapar do cerco dos portugueses, e se deslocaram para o sul. O notável rei Mandume dos Kwanhama (1911-17) foi um dos que conseguiu escapar e se refugiar na Namíbia, onde mais tarde foi morto.

Para um melhor vislumbre das resistências dos grupos étnicos contra a dominação portuguesa, segue abaixo o quadro 6, onde é possível observar o ano, o grupo étnico, o rei da época e as possíveis regiões/ localidades.

²⁰ Rainha Nzinga Ngola Mbandi

²¹ Ver a discussão sobre os grupos étnicos angolanos em 2.1.

Quadro 6 - Resistência Contra a Dominação Portuguesa de 1563 a 1975

<i>Ano</i>	<i>Grupo Étnico</i>	<i>Rei</i>	<i>Região/Localidade</i>
1563 - 1570	Kongo	Bula Matadi	Matadi
1630 - 1650	Imbangala, ambundu	Nzinga Ngola Mbandi	Matamba, Ndongo, Kassanje, Sul do Kwanza
1850 - 1873	Jagas (Imbangala, Bondo, Jinga, Songo, Imbangala, Pende e outros)	— —	Baixa de Kassanje
1885 - 1899	Ovimbundu	Ekuikui II, Numa, Ndunduma I	Bailundo, Vye (Bié), Vambenguela (Benguela)
1886 - 1900	Ovimbundu	Ndunduma II	Vye (Bié)
1902 - 1903	Ovimbundu	Mutu ya Kuevela	Planalto central (Huambo) e Vambenguela
1907 - 1920	Kwanhama, Humbi, Nyaneka Quioco, Nganguela, Bundas	Mandume-Ya Ndemufayo, Cuamato	Naulila, Chibia, Vau do Pembe, Huíla, Quilebe
1920 - 1960	Pluriétnico	Movimentos Juvenis autônomos, UPA, MPLA, UNITA e outros Movimentos	Angola
1975	Pluriétnicos	FNLA, MPLA, UNITA	Angola

Fonte: Adaptado pelo autor com Base em Caluéo (2022).

Segundo Pélissier e Wheeler (2016), a conquista militar no interior de Angola só foi completada entre 1890 a 1930, pois por estas alturas as chamadas rebeliões africanas tradicionais já tinham sido extintas. Essa vitória deu aos portugueses uma leve sensação de controle, principalmente em relação às preocupações que começaram a surgir por parte dos povos nativos angolanos em obter uma educação europeia e ter, de certa forma, seus próprios bens materiais. Vale ressaltar que Portugal já exercia uma administração direta em todo território nacional desde 1885, após a conferência de Berlim²².

A perspectiva para Portugal e para os portugueses em Angola era otimista, pois, certa vez, um cético do colonialismo português pré-ultimato, em África, declarou estar preparado para reconhecer que Portugal possuía Angola. Embalado em tal otimismo, afirmou “num jornal brasileiro: pequeno ou grande, boa, ou má, Angola é nossa casa” (PÉLISSIER; WHEELER, 2016, p. 133).

²² Conferência de Berlim (1884-85), foi realizado em 15 de novembro 1884 a 26 de fevereiro de 1885, na Alemanha, tinha como objetivo principal a partição e divisão do território africano, estabelecendo os regulamentos do comércio nas Bacias do Congo e do Niger e as ocupações futuras no território africano, para que não houvesse conflitos entre as potências colonizadoras. Na prática, a conferência oficializou a colonização, e decretou a subordinação completa dos povos nativos aos invasores. A principal consequência para África, além das perdas humanas e material, foi “os novos limites geográficos que dividiram impérios, povos, clãs, tribos e famílias. Estavam feitas as 53 fatias africanas. A estratégia antiga, mas sempre nova, “dividir para reinar”, produziu os frutos desejados”. (CAPOSSA, 2005, p. 15).

É possível olhar para tal aspecto ou movimento e pensar que os portugueses parecem ter acreditado que poderiam dominar e controlar livremente o povo e o território angolano. Entretanto, a história mostra que o otimismo foi um pouco exagerado, pois no século XIX, já havia em Angola grupos que indireta ou diretamente participavam de atividades nacionalistas e que, portanto, o desconforto da ocupação portuguesa em Angola era considerado ultrajante. Destes grupos destacam-se três: a) os chefes rebeldes Bakongos e os seus seguidores; b) os movimentos de colonos europeus (destacam-se, os padres, pastores e missionários) e c) os chamados assimilados, que haviam recebido formação por via das igrejas ou por terem pais europeus (os chamados na época de mestiço). Tais movimentos serviram de base para as futuras gerações. Antes de 1960, conforme PÉLISSIER e WHEELER (2016) as correntes nacionalistas em Angola poderiam ser divididas em duas frentes; a primeira correspondia a corrente modernistas, que possuía uma influência marxista; e, a segunda, atendia ao etnonacionalismo que, por sua vez, era muito mais poderoso que os primeiros, pois possuía uma base tribal muita mais sólida, apesar de ser também limitada, como, por exemplo, as tribos do antigo reino do Kongo.

As principais manifestações contra a ocupação portuguesa no território angolano se deram a partir do Século XX. Até então, apenas pequenos grupos de forma isolada ou tribal, manifestavam-se, seja contra o trabalho escravo ou contra os processos desumanizantes e exploratórios da administração colonial. A ausência de organizações e movimentos sólidos para o enfrentamento contra os colonos demandou um certo tempo de amadurecimento da sociedade angolana; o isolamento tribal e o distanciamento territorial entre os grupos étnicos facilitaram, em certa medida, a administração prolongada do sistema colonial português. Características essas que, ocasionalmente, assombram ou assombrariam os angolanos no final do século XX. Tal fenômeno explica a pouca atuação de grupos e organizações no século XIX e início do século XX. Os principais movimentos políticos nacionalistas começam a surgir com maior ênfase a partir de 1930 em diante. Segundo PÉLISSIER e WHEELER, (2016), em 1948 já era possível contabilizar três movimentos ou grupos clandestinos que imprimiam, ou aspiram de certa forma a libertação de Angola do sistema colonial; o comitê federal angolano do PCP (Partido comunista Português), Angola Negra e a comissão de luta da Juventude contra o Imperialismo colonial em Portugal.

O mapeamento e o monitoramento destas organizações ficavam a cargo da polícia internacional e da defesa do Estado (PIDE) portuguesa. O monitoramento, de militantes jovens, assimilados e mestiço que estavam em Angola e de jovens estudantes que se

encontravam em Portugal, era feito tanto em Portugal quanto em Angola. Dada a urgência da luta colonial, os três grupos se uniram e formaram o conselho de libertação em Angola. Na mesma época surge no planalto central (Huambo) ‘a Associação Africana do Sul de Angola’, que tinha como preocupação a preservação e a manutenção dos povos do sul de Angola. Em outubro de 1955, surge em Luanda a mais rigorosa organização clandestina, o Partido Comunista Angolano (PCA), o grupo era liderado por dois importantes políticos, Mario Pinto de Andrade²³ e Antônio Agostinho Neto²⁴.

Entretanto, o partido teve pouca duração, alguns fatores que explicam tal fenômeno pode ser delimitado da seguinte forma; dado o pouco apoio das massas e de outros grupos nacionalistas que não se sentiram à vontade com o alinhamento ideológico do partido com Moscovo. Vários intelectuais angolanos decidiram não aderir ao PCA, além da questão ‘comunista’ que afastou alguns nacionalistas, havia também a marcação cerrada do PIDE, que impossibilitava qualquer articulação efetiva em Angola e em Portugal. A necessidade de uma frente ampla para combater o colonialismo português levou algumas organizações a juntarem-se e formarem um partido angolano que conseguisse entrar em conflito com o sistema colonial. Assim, em 1956, o Partido da Luta Unida dos Africanos de Angola (PLUAA -1953) liderado pelo político Viriato Clemente da Cruz, o PCA e outras organizações uniram-se e formaram “o Movimento Popular de Libertação de Angola” (MPLA) e assim, se deu a criação do maior partido de Angola. No início das formações partidárias em Angola havia um elemento que chamava bastante atenção, isto é, a falta de conexão entre o campo e a cidade, haja vista que a maioria das organizações políticas se encontravam nas zonas urbanas, principalmente na capital, Luanda. Nesse sentido, o campesinato ficava, de certa forma, fora do radar dos projetos políticos e este elemento, em parte, dificultava a ampliação de militantes em torno das organizações nacionalistas.

Por sua vez, a população que se encontrava nos campos, nas plantações e fazendas era a principal descontente com os *modus operandi* do sistema colonial, pois o trabalho forçado com remunerações baixas se dava com maior impacto nos campos. Outro aspecto era a ligação tribal entre as comunidades no interior do país. Nisso, começou a surgir as

²³ Mário Coelho Pinto de Andrade (1928 a 1990), foi um ensaísta, ativista político angolano e membro-fundador do Movimento Popular de Libertação de Angola, foi também fundador do primeiro partido comunista em Angola (PCA).

²⁴ Antônio Agostinho Neto (1922 a 1979), Primeiro presidente da República de Angola, médico de profissão e poeta por vocação e um líder político por natureza. Um dos principais líderes marxista africano na luta pela libertação de Angola e pela África.

organizações tribais, no norte de Angola, os Bakongos que,²⁵ liderado por Barros Nekaka (tio de Holden Roberto²⁶), criaram “a União das Populações do Norte de Angola (UPNA)”. Diferente dos grupos políticos da capital -Luanda, este tinha como objetivo a libertação dos povos do norte; essa delimitação permitiu a UPNA um engajamento político maior do que qualquer outra organização já havia conseguido até então. Entretanto, por outro lado, a delimitação tribal significava isolamento com outros grupos étnicos. Compreendendo o dilema da organização, a liderança da UPNA decidiu retirar da sua designação o termo ‘norte’ e ficou apenas ‘União das Populações de Angola’. Após o enfraquecimento da liderança de Barros Nikaka, Holden Roberto assumiu a liderança da UPA e estabeleceu relação com vários nacionalistas africanos (PÉLISSIER; WHEELER, 2016).

Em 1960 Holden Roberto recusou aderir à Frente Revolucionária Africana para Independência Nacional das Colônias Portuguesas (FRAIN), uma organização criada por Viriato da Cruz e Lúcio Lara²⁷, pois entendia que a aderência poderia significar a cooptação da sua organização para o MPLA. A relação entre a UPA e outras organizações nacionais era sempre complexa, principalmente com o MPLA, além das questões tribais (MPLA – era majoritariamente composto por *ambundus*) e havia também o elemento ideológico. Então, a UPA e o MPLA se tornaram numa espécie de inimigos, pois os pólos de atração da UPA eram a sua ligação tribal, (Bakongo), “Léopoldville (Kinshasa), Bruxelas e Nova York, enquanto os intelectuais do MPLA eram de esquerda, seus pontos de referência eram Lisboa [PCP], Moscou e Paris”²⁸.

Entre 1962 a 1963 a UPA conseguiu ser mais efetiva no combate contra os portugueses do que MPLA. Entretanto, conforme os autores, alguns elementos continuaram a assombrar a organização de Holden Roberto, dentre estes, destaca-se o tribalismo, que incomodava a articulação de alguns líderes e por conta disso, certos líderes começaram a abandonar o partido. Nisso, para tentar conter a insatisfação de militantes, Holden Roberto com Emmanuel

²⁵ Ver a discussão sobre os grupos étnicos em 2.1.

²⁶ Álvaro Holden Roberto (1923 a 2007) foi um politólogo, economista e dirigente nacionalista angolano do partido da FNLA. Iniciou a sua atividade política em 1954 dentro da Frente Nacional de Libertação de Angola, depois liderando o Governo Revolucionário de Angola no Exílio (GRAE), um dos principais líderes da libertação em Angola.

²⁷ Lúcio Rodrigo Leite Barreto de Lara (1929 a 2016), também conhecido por seu nome de guerra Tchiweka, foi um físico-matemático, político, professor, ideólogo anticolonial e um dos membros fundadores do Movimento Popular de Libertação de Angola. Apontado como o principal estrategista do MPLA, natural do Huambo e neto de Soba, foi n.º 2 do MPLA, e primeiro presidente do parlamento angolano de 1975 a 1980.

²⁸ Ibidem, p. 246, grifo nosso.

Kunzika,²⁹ Líder do Partido Democrático de Angola (PDA), em 27 de março de 1961 formaram “a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA)”. O objetivo da FNLA era dar uma maior visibilidade à luta nacional, então convidaram em torno de si, angolanos exilados e refugiados no congo belga³⁰ e criaram em 1962 o primeiro governo angolano fora do território nacional, chamado de “Governo da república angolana no exílio”, rebatizado mais tarde de “Governo Revolucionário de Angola no Exílio” (GRAE).

Os principais cargos do GRAE eram compostos da seguinte forma: presidente – Holden Roberto; Vice – Presidente, Emmanuel Kunzika; Negócios Estrangeiro – Jonas Savimbi³¹ Armamento – Alexandre Taty. Uma das grandes vitórias do GRAE no cenário internacional foi a recomendação de reconhecimento encaminhado pelo comitê de conciliação da Organização de Unidade Africana (OUA) do GRAE:

[...] com a exclusão de todos outros movimentos angolanos. A sua supremacia [*em relação a outros movimentos angolanos*] foi confirmada ao ser oficialmente reconhecida por cerca de 20 governos africanos [...]” (PÉLISSIER; WHEELER, 2016, p. 293).

O sucesso diplomático temporário do GRAE gerou alguns benefícios ao partido, sobretudo dos subsídios fornecidos pela Argélia e Tunísia, mas do ponto de vista interno, não conseguiu mitigar as várias crises que assolavam o Governo revolucionário, a escassez de líderes intelectuais e o seu problema tribal condicionava a mobilidade da FNLA. Em 1964, o seu ministro das relações Estrangeira demitiu-se e uma avalanche de demissões seguiu-se após tal evento. A segunda derrota do GRAE se deu em 1968, na reunião da OUA em Argel, quando vários estados africanos pediram que deveriam reconsiderar o reconhecimento dado ao GRAE como o único governo de Angola. Tal posicionamento da OUA foi recebido pelo MPLA como uma vitória. Por outro lado, o ex-ministro dos negócios Estrangeiro do GRAE, após sair do FNLA, tentou proximidade com o MPLA, mas não teve sucesso. Um dos pontos de divergência entre Savimbi e alguns líderes do antigo Partido dos trabalhadores se assentava na questão Sino-Soviética, o futuro líder da UNITA era a favor da tendência pró-chinesa, enquanto a maioria dos intelectuais do M³², eram Pró-Soviético. (PÉLISSIR;

²⁹ Emmanuel Kunzika (1925 a 2016), escritor e nacionalista angolano, um dos fundadores da FNLA, cientista político, participou ativamente na luta pela libertação de Angola.

³⁰ Atual RDC – República Democrática do Congo.

³¹ Jonas Malheiro Sidónio Savimbi (1934 a 2002) foi um cientista social, político e guerrilheiro angolano, nacionalista e líder da União Nacional para a Independência Total de Angola durante mais de trinta anos. Principal opositor do MPLA, antes da paz em 2002 e um dos líderes mais emblemáticos na história de Angola.

³² Expressão popular para a abreviatura de MPLA.

WHEELER, 2016). De recordar que esta questão foi um dos motivos que levou a saída de Viriato da Cruz,³³ um dos fundadores do MPLA.

Assim, após o insucesso para entrar ou fazer parte do MPLA (1964 a 1965), Jonas Malheiro Savimbi funda o seu partido em março de 1966 e o denomina de União Nacional para Independência Total de Angola (UNITA). Embora se declarasse maoísta³⁴, a UNITA variava sua posição ideológica consoante o apoio externo a ser recebido. (LEOGRANDE, 1980 apud VISENTINI, 2012). Tal como outros partidos, começou a luta armada contra os portugueses. Os primeiros grupos de guerrilheiros da UNITA tiveram treinamento na China. Inicialmente teve o apoio da Tanzânia, Zâmbia, Egito e China, mais tarde, isto é, após a independência, teve o apoio do Zaire, África do Sul e dos Estados Unidos. Apesar de na época pré-independência ser um partido pequeno, se comparado com os dois maiores da época (MPLA e FNLA), o principal trunfo da UNITA e o consequente sucesso nacional após a independência (além da ajuda externa) foi ter cooptado para perto de si, o maior grupo étnico de Angola, o ovimbundo, que até aquele período nenhum partido havia conseguido. Um dos motivos da aderência é o fato de Savimbi ser Ovimbundo e possuir uma capacidade de diálogo com chefes tribais. Atualmente a UNITA é o segundo maior partido de Angola, sendo o principal opositor do MPLA.

A importância de compreender a constituição, formação, mobilidade e divergências dos três maiores partidos políticos angolanos ajuda-nos a entender a dinâmica do cenário pré e pós-independência, além de apontar a hostilidade entre ambos os partidos e a profundidade do isolamento fortalecido pela divergência política e pelo tribalismo nacional. Antes de apontar qualquer influência externa, vale afirmar que o cenário que se apresentava no período próximo à independência se constituía como problemático se considerado a ausência de unidade/trégua entre os movimentos nacionais, a estes elementos, soma-se a descoberta em 1966-67 de enormes jazidas de petróleo em Angola. Isto, no entanto, não significa que as

³³ Viriato Francisco Clemente da Cruz (1928 a 1973) foi um político, nacionalista, líder anticolonial e escritor angolano, um dos fundadores do MPLA e, ex secretário-geral do Partido e, um dos principais opositor de Agostinho Neto no MPLA.

³⁴ O maoísmo é uma corrente do marxismo – Leninismo baseada nos ensinamentos de Mao Tsé-Tung, líder revolucionário chinês (1893-1976), maoísmo ensina que: a) no socialismo há uma sociedade de classes e então a luta de classe e a revolução continuam sob a ditadura do proletariado; b) a guerra popular é uma estratégia universalmente aplicável e necessária para o sucesso da revolução; c) o partido deve seguir o método da linha de massas de liderança e se tornar um partido de massa; d) a luta contra o revisionismo tomará lugar dentro do partido. (Movimento Revolucionário internacional, 1993). Disponível em: <https://serviraopovo.wordpress.com/2015/10/06/viva-o-marxismo-leninismo-maoismo/>. Acesso em: 20, out. 2022.

forças externas não imprimiram, neste cenário já caótico, um atestado de impossibilidade de paz para sociedade angolana ainda maior.

2.3 INDEPENDÊNCIA E GUERRA CIVIL

O cessar-fogo entre as forças portuguesas e os três movimentos de libertação foi feito em etapas. A UNITA assinou primeiro em junho de 1974, em seguida veio o MPLA e a FNLA, em outubro do mesmo ano. Dali em diante procurou-se estabelecer um acordo que fosse viável para os três movimentos. Entretanto, as divergências dos movimentos colocavam as negociações em ritmos cada vez mais lento. Assim, após uma série de negociações, o acordo de alvor³⁵ foi assinado em 15 de janeiro de 1975, no qual foi estabelecido um governo de transição e fixou-se uma data de independência de Angola, que se daria em 11 de novembro de 1975. O acordo fixava três responsabilidades para os três movimentos nacionais: primeiro, fornecer pessoal para o novo governo; segundo, organizar campanhas políticas para as eleições; e, terceiro, assumir funções administrativas, judiciárias e policiais. Por outro lado, cabia a Portugal garantir e assegurar que o acordo fosse cumprido, com a garantia de que, caso fosse necessário, poderia usar a força bélica em Angola para garantir a paz. (PÉLISSIER; WHELEER, 2016).

Entretanto, o acordo de alvor teve pouca duração, isto é, apenas um mês, pois em março e abril começou o conflito armado entre o MPLA e a FNLA. Após um início tenso, procurou-se amenizar os conflitos na capital (Luanda), mas os resultados foram negativos. Até então, o MPLA, FNLA e a UNITA se encontravam na capital de Angola, em junho/agosto o MPLA voltou a atacar o FNLA e toma o domínio da capital, expulsando as forças armadas do FNLA e da UNITA se tornando assim, o único partido na capital.

Assim, em 11 de novembro de 1975, Angola finalmente conquista a sua independência: a proclamação da independência se dá em dois locais distintos, o primeiro proclamado em Luanda pelo MPLA, como *República Popular de Angola* e o segundo, na província do Huambo, por FNLA e a UNITA como *República Democrática de Angola*. A

³⁵ Acordo de alvor, foi um documento que definiu o quadro jurídico da transição do colonialismo para a independência Nacional e determinou o dia 11 de novembro de 1975 como a data para sua proclamação. O documento foi assinado, em Alvor, zona de Algarve, Portugal - daí o nome - a 15 de janeiro de 1975, entre o Governo português e os três movimentos de libertação nacional, nomeadamente a FNLA, MPLA e UNITA. Para a prossecução da transição, foi criado, nos termos do referido acordo, um Governo de Transição - formado por integrantes dos três movimentos de libertação nacional e do Governo português. Este Governo era presidido por um Colégio Presidencial, constituído por três membros, sendo um de cada movimento de libertação. Pela UNITA, estava José Ndele, pela FNLA, Johny Eduardo, e, pelo MPLA, Lopo do Nascimento. O Colégio Presidencial tinha como tarefa principal dirigir e coordenar o Governo de Transição. (ESTEVEES, 2022, p. 1).

proclamação se deu simultaneamente e então, na prática, existiam dois governos. Enquanto o ato da proclamação acontecia, Portugal procurou retirar as suas autoridades e as últimas tropas do território nacional, não reconhecendo a legitimidade de nenhum dos dois governos. No âmbito internacional alguns países reconheceram de forma tímida o governo do MPLA, mas não o governo da FNLA e da UNITA.

Segundo Visentini (2012), a maioria dos países passou a reconhecer paulatinamente “o governo do MPLA. Apenas em fevereiro de 1976, após diversas deliberações e divisões internas no governo português, Portugal reconheceu a legitimidade do Governo da República Popular de Angola”. (VISENTINI, 2012, p. 57). Outro aspecto do movimento internacional foi a quase nulidade do reconhecimento ao governo de FNLA e UNITA, que de acordo com Correia (1991), não chegou a receber reconhecimento internacional de nenhum país. Além dos aspectos acima citados, outro elemento muito conhecido nos estudos de histórias de Angola, é o reconhecimento imediato do governo brasileiro, tido nas literaturas como o primeiro país a reconhecer a independência de Angola, isto em 6 de novembro de 1975. De acordo com Visentini, o reconhecimento se deu por uma questão estratégica em que o regime militar buscava equilibrar a influência da Cuba no Atlântico Sul, ou seja, “o regime militar brasileiro, liderado pelo General Geisel (1974-1979) reconheceu imediatamente o MPLA e procurou cooperar com os novos países (particularmente com Angola), como forma de ampliar sua influência diplomático-econômica na África e equilibrar politicamente a presença cubana no Atlântico”. (VISENTINI, 2012, p. 60). No entanto, vale frisar que esse movimento sedimentou a relação do Brasil com Angola.

Entretanto, apesar da independência nacional, a hostilidade dos acordos firmados entre os partidos ganhou um novo capítulo com a internacionalização da guerra civil, na medida que alimentada pela guerra fria, as superpotências (EUA e a ex União Soviética) começaram a apoiar ativamente as partes em conflito, isto é:

A União Soviética começou a apoiar o MPLA, usando as forças armada cubanas, bem como pessoal militar e civil das nações do bloco comunista, especialmente da Europa do leste, o ditador Mobutu do vizinho Zaire, apoiou a FNLA de Holden Roberto e enviou tropas Zairense para o norte de Angola, as forças Sul africana, encarregado pelos EUA, começaram a partir de outubro de 1975, a entrarem no território nacional para apoiar a UNITA e FNLA, avançando para o norte [*e Sul*], a fim de atacar zonas e cidades controladas pelo MPLA (WHEELER; PÉLISSIER, 2016, p. 361).

Portanto, do ponto de vista interno, o país passava por várias complexidades, seja econômica, seja pela falta de força de trabalho qualificada por conta do êxodo português e da

política educacional colonialista portuguesa que excluía os povos africanos do sistema educacional³⁶. A esse processo, soma-se a indignação e o crescente ressentimento dos negros, pobres, que viviam em locais não urbanizados (musseques) de Luanda. Em relação ao *status quo* dos mestiços³⁷ e do papel que desempenhavam no governo do MPLA. Tais fatores internos impetraram ao governo desafios maiores cuja dimensão resolucional só seria viável se o pouco recurso que advinha das vendas do petróleo não fosse na sua maioria direcionada para a guerra civil.

2.4 FASES DA GUERRA CIVIL EM ANGOLA

Pélissier e Wheeler (2016) apontam duas fases da guerra civil em Angola, a primeira fase se dá de 1975 a 1991, e a segunda fase vai de 1992 a 2002. Em cada uma das fases se observa tanto o aumento ou a diminuição dos apoios externos, como por exemplo, o apoio da China aos partidos do FNLA e da UNITA no início dos conflitos e, por outro lado, a redução do apoio dos EUA ao partido da UNITA na segunda fase, por conta do fim da guerra fria e devido à mudança do sistema econômico e político do governo do MPLA.

2.5 PRIMEIRA FASE DA GUERRA CIVIL, DE 1975 a 1991.

Na primeira fase, segundo os autores, o MPLA saiu temporariamente vitorioso sobre os seus rivais, a FNLA e a UNITA. O apoio massivo das forças armadas cubanas, e por peritos da União Soviética e dos aliados, além de uma infusão em massa de armas, possibilitou a dominação do MPLA no território nacional nesta primeira fase. Como consequência, a FNLA e a UNITA perderam o apoio da China e houve uma redução do apoio dos Estados Unidos. Um dos principais desafios do MPLA, nesta fase, era a sua capacidade administrativa, pois após o êxodo da população europeia³⁸, faltavam elementos que assumissem áreas-chaves da vida social de Angola, por exemplo, em setores como administração, educação, economia, etc. Ainda que existissem alguns grupos aptos a assumirem a posição de chefia, no geral, a falta de quadros formados era gritante. Outro

³⁶ No capítulo três discutiremos a questão da educação e mostraremos como o sistema educacional colonial atrasou e prejudicou significativamente a população angolana.

³⁷ Desse ressentimento (e de denúncias de desvios ideológico e de corrupção) nasceu a tentativa de golpe de 20/27 de maio liderado por Nito Alves, ex-ministro do interior de 1977. Pode-se dizer que houve uma carnificina na cidade de Luanda, com os dissidentes invadindo presídios e rádios e capturando e matando lideranças do MPLA, por outro lado, o governo respondeu com um processo de caça às bruxas e matou um número significativo de dissidentes e não só. Além disso, em 27 de maio de 1977, quando os nitistas ocuparam a Rádio Nacional de Angola e convocaram uma manifestação defronte à Rádio. A multidão que afluí para a manifestação foi recebida a tiros pelas tropas cubanas e angolanas, que prontamente restituíram o controle da estação emissora ao governo. (ANTÓNIO, 2013).

³⁸ A falta de quadros (formados) para cuidarem de várias áreas na administração, na economia e educação era consequência do sistema excludente colonial.

elemento relevante nesta fase foi a morte prematura (por câncer) do primeiro presidente de Angola, Antônio Agostinho Neto, em setembro de 1979, em Moscou, substituído por José Eduardo dos Santos.

Ainda nesta fase houve uma recuperação significativa da UNITA que voltou a receber ajuda da África do Sul em troca teria que combater o apoio do MPLA à SWAPO³⁹, que na altura lutava pela independência da Namíbia contra África do Sul. Além disso, nos anos 1980 à 1981, a UNITA obteve também o apoio da administração Reagan⁴⁰, os auxílios oferecidos chegavam em forma de fundos, armas e aconselhamento militar de várias organizações americanas, incluindo a própria agência Central de Inteligência Americana (CIA). Os EUA justificavam sua posição em relação ao seu envolvimento na guerra civil, apontando que Angola era geograficamente estratégica para controlar suas linhas de comunicação marítimas de petróleo, originadas do Oriente. No entanto, o fator principal consistia na política de contenção ao comunismo, nesse sentido, o primeiro pressuposto apenas reforçava o segundo (CARVALHO, 2015). Portanto, pode-se afirmar que a movimentação se deu por conta da contenção para política expansionista da ex-URSS. Por sua vez, a intervenção da ex-URSS em Angola (além de fatores de influência direta) como política externa tinha por objetivo garantir um ambiente internacional aberto à ideologia comunista, para resguardar seus interesses estatais e alicerçar o socialismo em escala mundial, ou seja “[...]essa política era orientada na defesa do seu território e do Leste Europeu, para implantar esse modo de produção em todo o globo, bem como limitar a obtenção de matérias-primas essenciais aos Estados do Ocidente” (SILVA, 2014).

Entretanto, para se adaptar às novas realidades (inter)nacional e internacional uma de cada parte envolvida no conflito tentou se adaptar às exigências internacionais, haja vista que a situação da guerra civil em Angola e as preocupações do fim do conflito e da paz, começaram a entrar na agenda do conselho de segurança das Nações Unidas como prioridade nos meados dos anos 1980. À medida que se aproxima o fim da guerra fria, as superpotências apostavam cada vez mais nas suas últimas fichas. Assim, entre 1985 a 1990, a UNITA e os seus aliados lançaram o seu derradeiro ataque contra as forças do MPLA e dos seus aliados

³⁹ A Organização do Povo do Sudoeste Africano, (SWAPO), Partido da Namíbia, foi o movimento que lançou uma guerra de guerrilha bem-sucedida que acarretou independência da Namíbia sobre a África do Sul.

⁴⁰ Ronald Wilson Reagan (1911 a 2004) foi presidente dos EUA de 1981 a 1989, por sua vez, a administração Reagan seguiu uma doutrina de anticomunista com relação à própria União Soviética e entre outros países, financiou abertamente grupos anticomunistas com objetivos de reverter os governos comunistas apoiados pelos Soviéticos na África, Ásia e América latina, buscando ativamente um retrocesso ou colapso desta, assim como um fim para a Guerra Fria.

no sul e no sudoeste de Angola. Em contrapartida, o MPLA e os seus aliados “[...] despenderam uma quantidade inaudita de recursos humanos e materiais, para defender o governo do MPLA e derrotar a UNITA”. (PÉLISSIER; WHELLER, 2016, p. 365). Segundo os autores, o marco histórico significativo desta fase derradeira se deu na batalha de 13 de janeiro a 23 de março de 1988, ocorrida no cerco de Cuito Cuanavale (província do Cuando-Cubango), considerado pelos historiadores como a segunda maior batalha da história de África, onde, por exemplo, o combate do dia 23 de março teve a duração de 15 horas, quando as forças cubanas e do MPLA derrotaram⁴¹ as forças sul-africana e da UNITA.

Após o fim da batalha foram criadas as condições para as negociações entre as quatro potências (EUA, URSS, África do Sul e Cuba). Em pauta estava o fim da luta armada em Angola e a Independência da Namíbia. As negociações tiveram como delimitação o fim do apoio logístico e militar da África do Sul à UNITA e assegurar a independência da Namíbia, sendo estabelecida para 1990. Em contrapartida, foi acertado a retirada de todas as forças cubanas em Angola. Cuba e a África do Sul assinaram o acordo de Nova York em 1988 (TVEDTEN, 1997). Assim, estabelecido o acordo, o conselho de Segurança das Nações Unidas aprovou a resolução 623, criando assim, a primeira Missão de verificação das Nações Unidas em Angola (UNAVEM I), o propósito era a manutenção da paz e supervisionar a retirada das forças cubanas em Angola. As primeiras tropas da UNAVEM-I chegaram a Angola em janeiro de 1989. (WELLENS, 1990).

O desdobramento do acordo de Nova York se deu em março de 1990, quando a África do Sul reconheceu a independência da Namíbia. Compreendendo as mudanças internacionais e a mobilidade interna, o governo do partido dos trabalhadores (MPLA-PT) realizou algumas alterações no seu Estatuto interno, fazendo a transição de um Estado socialista para um Estado nominalmente democrático. Assim, no seu terceiro congresso extraordinário, em dezembro de 1990, o MPLA-PT, não só aboliu o sistema de partido único, como também rejeitou a linha ideológica do marxismo-lenismo, mudando a sua designação de partido de trabalhadores (PT), ficando apenas MPLA. No ano seguinte (1991) a Assembleia nacional aprovou a lei 12/91 em maio de 1991, definindo Angola como “um Estado Democrático, baseado no Estado de Direito, com um sistema multipartidário”. (ANGOLA, 1991; HODGES, 2001). Logo em seguida, em 15 de maio de 1991, se estabelece o primeiro

⁴¹ Segundo Tvedten (1997) os dois lados envolvidos no conflito reivindicaram a vitória.

cessar-fogo da primeira fase da guerra civil em Angola e 16 dias depois, o MPLA, a UNITA, EUA e URSS assinaram os acordos de paz de Bicesse, com a mediação de Portugal.

Neste mesmo período (1991 – 92) foi também estabelecida a segunda Missão da manutenção de paz em Angola (UNAVEM II) para supervisionar a retirada das forças cubanas, fixadas em 1 de julho de 1991. Para alguns observadores internacionais, as rápidas alterações políticas praticadas pelo governo e pela oposição em Angola eram consideradas de forma cética, pois a compreensão era de que as mudanças que estavam sendo implementadas decorriam por conta dos interesses capitalistas. Quem acompanha esta observação é o jornalista americano Karl Maier, que no seu livro, Angola: *Promises and Lies* aponta que:

Na nova Angola, a ideologia está sendo substituída pelos negócios de fundo, já que a segurança e a experiência em vendas de armas se tornaram um negócio muito lucrativo. Com sua riqueza em petróleo e diamante, Angola é como uma grande carcaça inchada e os abutres estão girando alto. Os antigos aliados de Savimbi estão mudando de lado, atraídos pelo aroma de moeda forte. (MAIER, 1996, p.157 tradução nossa)

Tal observação mostra que a preocupação pelo fim do conflito, e as mudanças impetradas pelo MPLA para a manutenção da vida social em Angola, obedeciam a uma duplicidade de interesses, por um lado, a necessidade para o “bem social” e, por outro, a demanda pelo término da guerra para continuação de conveniências privadas (capitalistas). Dentre os vários pressupostos estabelecidos pelo acordo de Bicesse destaca-se as primeiras eleições gerais em Angola, marcada para o final de setembro de 1992, além disso, outro elemento central da resolução consistia na criação de um exército angolano integrado, isto é, um exército composto pelos militares do governo e da UNITA. O acordo fixava, também, a restauração da administração governamental nas áreas controladas pela UNITA.

Entretanto, o período de trégua durou pouco tempo, a esperança de que aquele seria o último e derradeiro momento do fim da guerra civil, justamente pelo contexto propício, quer seja, interna e internacionalmente, foi abalada pelo excesso de desconfiança e hostilidade entre os principais envolvidos no conflito. Portanto, mais uma vez, a paz foi adiada por mais 10 anos. Nisso se deu a segunda fase da dança das balas, canhões, bombas, mortes, mutilações e um êxodo sem precedente das populações do interior do país para os centros urbanos.

2.6 SEGUNDA FASE DA GUERRA CIVIL, DE 1992 a 2002

A segunda fase da guerra civil se dá de 1992 a 2002, com algumas paragens entre 1994, 1996 e 1998. Antes das eleições, o acordo de Bicesse estabelecia que tanto a UNITA, quanto o MPLA deveriam desmobilizar os seus combatentes ativos e remanejá-los para integrar as Forças Armadas Angolanas (FAA - Exército, Marinha e Força Aérea). Tal pressuposto constituía o cerne do acordo, sem o qual seria difícil manter o tratado. Como de *praxe*, a relação entre a UNITA e o MPLA tem como denominador comum o excesso de desconfiança. Assim, com o denominador comum ativo, ambas as partes tentaram conservar os seus combatentes, no caso de uma das partes não aceitar o resultado das eleições. No entanto, o MPLA tentou cumprir em parte o acordo, desmobilizando alguns combatentes ativos, o que não aconteceu com a UNITA.

As eleições ocorreram nos dias 29 e 30 de setembro de 1992 com a participação massiva da população angolana. A ONU e outras organizações internacionais observaram que as eleições ocorreram de forma democrática, com pequenos incidentes, mas nada grave para comprometer o pleito. Portanto, poderia se afirmar que os resultados das eleições “[...] refletiam um processo conduzido de modo justo⁴²”. (PÉLISSIER; WHELLER, 2016, p. 367). No entanto, apesar da certificação dos observadores sobre a lisura das eleições, a UNITA acusou o MPLA de falsear os resultados e retornou a luta armada no final de 1992.

Os dados das eleições de 1992 apresentam os seguintes resultados: para o parlamento, o MPLA havia obtido a maioria absoluta, com 54% dos votos, enquanto a UNITA obteve apenas 34% dos votos. Para a presidência, a situação foi um pouco apertada; José Eduardo dos Santos (MPLA) obteve 49,6% de votos, e Jonas Savimbi, por sua vez, obteve 40,1% de votos⁴³. (ANGOLA, 1992). Portanto, como nenhum dos candidatos obteve uma maioria absoluta, então, deveria haver um segundo turno da eleição presidencial. Entretanto, com o reinício da guerra, a segunda rodada nunca aconteceu.

⁴² Discussão sobre se as eleições foram justas ou não. À semelhança da UNITA, partidos como a FNLA, AD-Coligação, PDP-ANA, PSDA e PDA afirmaram ter ocorrido fraude sistemática e generalizada em todo o processo eleitoral. Houve reclamação de intimidação por parte de agentes de alguns partidos em relação ao acesso a certas áreas controladas pela UNITA. Vale observar que o MPLA contratou uma equipe brasileira de marketing eleitoral, liderada por Ricardo Noblat e Geraldo Walter. A equipe preparou o jingle *Angola no coração*, cuja letra refletia o desejo de paz, união e progresso do país. (ANTONIO, 2013).

⁴³ Ver também em: PÉLISSIER; WHELLER, 2016, p. 367.

Ao se observar o retorno da guerra, quatro fatores podem ser apontados, segundo Pélissier e Wheller (2016): a) ausência de meios necessários, adequados para supervisionar o conflito por parte da ONU (UNAVEM II), ou seja, existiam poucos recursos para a manutenção da paz; b) o curto tempo para a concretização da missão (16 meses), sobretudo, se considerar a dimensão territorial de Angola; c) as eleições não deveriam ser realizada sem antes ter sido cumprida a desmobilização e a formação das FAA, impedindo assim, que as partes retivessem os seus combatentes; d) a inexistência no acordo de bicesse sobre qualquer menção de partilha de poder, a premissa que vigorava era quem ganha leva tudo. No início da segunda fase a UNITA largou na frente, pois o MPLA encontrava-se muito mais desmobilizado do que a UNITA e, nesta corrida as forças militares da UNITA conseguiram capturar e ocupar 5 cidades, das 18 cidades (Caxito, Huambo, Mbanza-Kongo, Ndalatando e Uíge), além disso, conseguiram cercar mais três cidades (Malange, Cuito e Cunene), cidades estas que a UNITA não ocupava desde 1976.

O MPLA só voltou a ter o controle desta cidade a partir de 1994, quando do enfraquecimento da UNITA por conta das retiradas de apoio dos seus antigos aliados e das deserdações e descontentamento dos seus combatentes. A segunda fase da guerra civil em Angola é considerada nacional e internacionalmente como a mais destrutiva das duas fases, pois nesta fase ocorreram as maiores destruições de infraestruturas de transportes, de comunicação, de indústrias, fábricas e instalações de minas terrestres em grande escala. Estima-se que mais de 120 mil pessoas morreram só nos primeiros 18 meses após as eleições de 1992, tal quantidade é quase metade da primeira fase. Segundo Pélissier e Wheeler (2016, p. 368), só nesta fase mais de “300 mil pessoas teriam morrido”. Sem o apoio dos seus antigos aliados, a vantagem da UNITA no campo de batalha era temporária. Assim, num movimento estratégico e sólido, o MPLA começou a recuperar as cidades antes tomadas pela UNITA. Compreendendo a escalada das derrotas consecutivas, a UNITA começou a pressionar as ONGs (principalmente as ligadas à igreja católica) para que houvesse a volta à mesa das negociações de cessar-fogo e a continuação do acordo de Bicesse.

Assim, em 1994 houve, de novo, uma tentativa de retomar os acordos de Bicesse, por meio do protocolo de Lusaca, na Zâmbia, em 31 de outubro de 1994. No entanto, as duas autoridades máximas de ambos os partidos não compareceram ao encontro marcado e, em vez disso, mandaram os seus representantes. A UNITA enviou o seu (ex) secretário geral, Manuvakola, o MPLA enviou o ministro das relações do interior, Venâncio Mauro, ambos assinaram um cessar-fogo. Tal como aconteceu com outros processos de cessar-fogo, este

também não vingou. Internacionalmente o clima era favorável ao MPLA, os EUA reconheceram a Angola como membro das Nações Unidas em 1993, por outro lado, a ONU começou a aplicar uma série de sanções contra a UNITA por descumprir várias vezes os acordos e passou a monitorar a compra de armamento da mesma.

Até então, o MPLA sempre tentou, de certa forma, acatar os pressupostos que eram colocados nas negociações, portanto, aceitou a mediação das Nações Unidas e esta posição do MPLA era encarada de maneira positiva por alguns observadores. Entretanto, em 1998, no seu quarto congresso, após vários debates da situação da guerra e sobre o que fazer, o partido chegou à conclusão de que o último caminho pela paz seria a guerra, haja vista que os processos de cessar-fogo não estavam funcionando. Após o fim do congresso, o MPLA declarou guerra contra a UNITA, o que significava que todos os acordos até então estabelecidos estavam suspensos.

Convencido de que este era o último caminho, o MPLA lançou sua última ofensiva contra a UNITA. Já enfraquecida e sem apoio, a UNITA tentou mitigar a ausência de ajuda dos seus antigos aliados, com a venda de diamantes em mercados não legalizados para comprar armas. No entanto, o esforço não era suficiente, pois vinha sofrendo várias derrotas pelas forças do MPLA, sendo forçado a refugiar no interior do leste e no Sul do país.

Em 2002 a situação dos combatentes da UNITA se agravou de tal forma que parecia não haver mais volta, com poucos recursos, várias deserções por falta de comida e pagamentos adequados aos seus militares, desnutrição e perdendo cada vez mais a sua fonte de receita (locais de exploração de diamante), à medida que era obrigado a se refugiar no interior do país, e com o êxodo da população do interior, não podia recrutar novos soldados. Esses fatores condicionaram profundamente a mobilidade da UNITA. Por outro lado, entre 1999 a 2000, o governo instituiu o serviço militar obrigatório, assim poderia contar com mais soldados, além de que, por meio das receitas do petróleo, conseguia adquirir armamentos.

Portanto, posto a configuração contextual, no início de 2002 as forças armadas do governo encurralaram os mais altos dirigentes da UNITA na província do Moxico, onde os seus combatentes se encontravam disseminados. O vice-presidente da UNITA, Antônio Dembo, que era diabético, havia morrido por falta de medicamentos. Savimbi havia fugido para o Moxico após o governo ter ocupado a província do Huambo e ter o forçado a deixar a sua fortaleza no Bailundo e Andulo. Assim, cercado pelos comandos (força especial das FAA), numa emboscada remota, a 22 de fevereiro de 2002, Jonas Savimbi foi morto. Na

prática, o fim de Savimbi também significou o fim da guerra civil. Em 4 de abril de 2002 os líderes sobreviventes da UNITA e do MPLA assinaram o tão esperado acordo de paz (ou cessar-fogo) em Luena,⁴⁴ cidade de Moxico. O período que compreende a assinatura do memorando de Luena (2002) e a realização da segunda eleição legislativa (2008), se constitui no esforço coletivo, quer do governo do MPLA, quer da liderança da UNITA e das organizações da sociedade civil.

Assim, após a independência, constata-se que já se realizou em Angola, cinco eleições⁴⁵ legislativas, das quais todas foram vencidas pelo MPLA, quer seja para a presidencial ou tendo maioria absoluta na assembleia nacional. Entretanto, apesar de Angola ser considerado um Estado democrático e de direito, o país continua sendo constantemente criticado pelo modo ao qual conduz o seu processo democrático. A principal crítica recai no dinamismo do governo no poder em controlar, silenciar ou paralisar a sociedade civil (ABREU, 2006), que traumatizada com a guerra, procurou nos momentos iniciais após a paz, digerir a primeira década sem derramamento de sangue. No entanto, com a elevação da pobreza e desigualdade social, voltou-se a constatar um aumento de manifestações de vários setores⁴⁶ da sociedade civil.

2.7 ESTADO E SOCIEDADE CIVIL EM ANGOLA

De 2002 em diante, com o fim da guerra civil, começaram as principais mudanças na sociedade angolana, com especial atenção para aprovação da nova constituição angolana. De

⁴⁴ O Memorando de Luena foi assinado na cidade de Luena, capital da província angolana do Moxico, no dia 4 de abril de 2002, após perseguição pelas FAA e morte de Jonas Malheiro Savimbi, em 22 de fevereiro de 2002, naquela província. Com a morte de Savimbi, a ala armada da UNITA criou uma Comissão de Gestão, liderada pelo General Paulo Lukamba Gato, para dirigir o partido.

⁴⁵ Eleições Gerais em Angola: **em 1992**, o MPLA, obteve maioria absoluto (Presidente eleito, José Eduardo dos Santos - JES); **em 2008**, o MPLA, obteve 81,64% de votos, totalizando 191 deputados, a UNITA, obteve 10,39%, totalizando 16 deputados e, os outros três partidos (PRS, FNLA e ND), totalizaram 13 deputados, de observar que nesta eleição não houve eleição presidencial, porque foi promulgada para 2009, entretanto, com o início do debate sobre aprovação da nova constituição aprovado em 2010, tal processo não aconteceu. Portanto, o JES continuou como presidente; **em 2012**, de novo o MPLA teve maioria absoluta, e o JES venceu a eleição presidencial; **em 2017**, o MPLA venceu novamente, e por conta de doença o JES teve que deixar o cargo da presidência do partido, quem assumiu a liderança do partido foi João Manuel Gonçalves Lourenço, militar e ex Ministro da Defesa, eleito presidente em 2017, o MPLA obteve 61,05% de votos, totalizando 150 deputados, a UNITA 26,72% de votos, totalizando 51 deputados e, outros três partidos (CASA-CE, PRS e FNLA) obtiveram 11,73% dos votos, totalizando 19 deputados; a última eleição foi **em 2022**, com MPLA vencendo novamente, obtendo, 51,17% dos votos, totalizando 124 deputados/as, a UNITA obteve pela primeira vez 43,95%, totalizando 90 deputados/as, em contrapartida, houve decréscimo em certos partidos e ausência, como, por exemplo, o da CASA-CE, terceiro colocado na eleição de 2017. Em 2022, os únicos partidos que conseguiram assento no parlamento foram PRS, FNLA e a PHA, ambos obtiveram 3,22% de votos, somando cada dois deputados. (ANGOLA; CNE, 2008; 2012; 2017; 2022).

⁴⁶ Por exemplo, Manifestação do Sindicato Nacional dos Enfermeiros (SNE), greve dos professores (AMBRÓSIO, 2023). Manifestação do Movimento dos Estudantes em Angola (MEA), em 2022, exigindo melhores condições e aumento salarial para os professores. (CONTATO, 2022).

acordo com a constituição de 2010, Angola é um Estado Democrático de Direito que tem como fundamentos a soberania popular, o primado da Constituição e da lei, a separação de poderes e interdependência de funções, a unidade nacional, o pluralismo de expressão e de organização política e a democracia representativa e participativa. (ANGOLA, 2010).

Em termos formais, o Presidente da República não é apenas o Chefe de Estado, mas também o Chefe de Governo, o comandante das forças armadas e o presidente do partido no poder. Por isso, Angola apresenta em grande medida as características do presidencialismo (ABREU, AMUNDSSEN, 2006). O presidente da República e a Assembleia Nacional são eleitos (nos termos da constituição) em eleições separadas, para mandatos fixos. O Presidente da República é eleito por sufrágio (eleições) para um mandato de cinco anos, e o Governo com os seus ministros e vice-ministros são todos nomeados, indicados e podem ser demitidos pelo Presidente. Tal é a composição legal do Estado angolano. Conforme apresentado na secção 2.1, existem, em Angola, diferentes grupos étnicos que compõem o tecido social do país. Além destes, um conjunto de organizações da sociedade civil operam como mediadores entre o povo e o governo, com diferentes mobilidade e interesses.

Vários autores angolanos analisam as atuações das organizações da sociedade civil (OSCs) e apontam como central na mobilidade e no dinamismo social (ABREU, 2005; PAANE, 2015; PACHECO, 2009, PAIN, 2007; PNUD, 2020). Alguns destes autores, como, por exemplo, Pacheco (2009), acreditam que além do pluralismo e da liberdade de associação, as influências das organizações internacionais ajudaram a criar “[...] um ambiente político favorável e um ambiente propício para o crescimento da sociedade civil e para estimular a propagação de uma cultura que respeite Direitos humanos” (PACHECO, 2009, p. 3). Tal observação vem com um “[...]quer gostemos ou não, as ONGs merecem ser elogiadas pela influência positiva que tiveram sobre a sociedade civil angolana” (PACHECO, 2009). A constatação de Pacheco parece tentar evitar as críticas que recaem às influência negativas das ONGs, ou na cooptação destas das demandas nacionais. Por exemplo, em relação aos interesses das OSCs, que na sua maioria estão vinculadas às necessidades domésticas do país, como participação nas elaborações de políticas públicas ou suprir as necessidades de áreas rurais em que pode haver falta de carteiras em escolas ou casa de banhos (banheiros), água potável, etc.

Outra questão consiste no facto de que, as ONG internacionais e muitos doadores, quando deixam o país abandonam os seus parceiros nacionais e, em alguns casos, não deixam

nem mesmo os equipamentos para os seus antigos parceiros (OSCs) continuarem a trabalhar. A crítica recai no modo em que, “[...] em muitos casos, as OSCs locais foram desenvolvidas como implementadores de projetos, e agora que não há quem identifique e formule os projetos já não tem capacidades de continuar de uma forma autónoma. (PAANE, 2015, p. 25). A esse cenário de dependência soma-se a relação entre o Estado e as OSCs que, de acordos com alguns autores, o Estado tem agido de modo a restringir a ação das OSCs no espaço público, impossibilitando assim, um “[...] impacto político *[significativo]* das organizações da sociedade civil” (ABREU, AMUNDSEN, 2006, p. 6, grifo nosso). Segundo Pacheco, (2009), dado o histórico das OSCs em relação aos serviços humanitários prestados na época da guerra, criou-se em Angola, uma visão de que tais organizações devem limitar-se a parceria com Estado, desde que, não intervenham nos assuntos políticos, pois este compete a outros organismos (partidos, ONGs Internacionais, etc.), ou seja:

[...] Com base nessa visão, surgiu dentro do governo uma ideia absurda de que as ONGs, são chamadas para ajudar a resolver os problemas dos cidadãos, não deve contribuir para a definição de políticas públicas ou para a solução de tais problemas, nem para a defesa dos direitos desses mesmos cidadãos, pois se o fizerem estarão se envolvendo em política, como se a Lei Constitucional vedasse aos cidadãos o direito de se envolverem na política (PACHECO, 2009, p. 6).

Tal pressuposto parece apontar para uma dissonância entre o Estado e as OSCs, o que em alguns casos leva a compreensão distorcidas, principalmente quando as OSCs são rotuladas como pertencentes ao partido A ou B, dando a entender com isso que os seus interesses estejam vinculados à defesa de uma pauta partidária. Tal postura leva a dois entraves, de um lado, surge a desconfiança da sociedade civil em relação a certas OSCs e por isso procuram se afastar e não participam das atividades realizadas por tais organizações, por outro lado, o governo tende a não convidar para o debate de certas questões públicas alguns indivíduos e entidades organizacionais tidas como subversivas ou Revús⁴⁷ (ABREU, AMUNDSEN, 2006), limitando assim a participação da sociedade civil.

Entretanto, alguns autores discordam do pressuposto segundo o qual o governo seja um inibidor das atuações das OSCs, antes, porém, contrapondo tal afirmação sinalizam que “[...] no geral, o Governo de Angola está aberto ao envolvimento com as OSCs. Elas são regularmente convidadas a fazer parte de comissões / grupos / comités criados para a elaboração de planos, estratégias e até leis” (PNUD, 2020, p. 11, grifo do autor). No entanto,

⁴⁷ Revú ou revús, é um termo ou abreviação de revolucionário/s, que na linguagem comum em Angola significa alguém ou ONGs que contesta veemente a governação do MPLA.

pontuam que um dos fatores que inibe a mobilidade das OSCs diz respeito ao seu carência de recursos:

[...] humanos e financeiros, haja vista que, adquirir fontes de financiamento sustentáveis é um desafio. Além disso, as OSCs concentram-se principalmente em Luanda e nas capitais provinciais, portanto, em locais remotos a sociedade civil organizada é quase inexistente” (PNUD, 2020, p. 11).

A esse aspecto soma-se a falta de coordenação entre os interesses defendidos pelas OSCs e as reais necessidades das comunidades, o que em alguns casos leva à incompreensão entre os objetivos propostos e a realidade concreta das comunidades. É o caso, por exemplo, do Fórum de desenvolvimento comunitário da Catumbela⁴⁸ que tem como meta contribuir para o desenvolvimento da Catumbela, mas que segundo Pacheco (2009), nunca refletiram sobre o que é desenvolvimento no contexto da catumbela, ou seja, nunca desafiaram a comunidade a refletir sobre a mesma, haja vista que:

[...] a criação da zona industrial da Catumbela “pode, por exemplo, parecer extremamente atrativa em termos de geração de empregos, mas também pode inviabilizar a produção de milho e feijão de muitos produtores familiares e assim alterar o equilíbrio socioeconômico da comunidade” (PACHECO, 2009, p. 7).

Além desta organização existem outras que atuam direta ou indiretamente no desenvolvimento da sociedade civil em Angola, algumas atuam como observadores da Comissão Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (CADHP/ACHPR), ver no quadro 7, as principais OSCs.

Quadro 7 - Principais organizações da sociedade civil em Angola

<i>Organizações</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Ano da fundação</i>	<i>Observador</i>
Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiental - ADRA	Alívio da pobreza e desenvolvimento rural sustentável por meio de projetos de segurança alimentar, microcrédito, terra, educação cívica e organização dos pobres.	1990	Não
Mãos Livres - ML	Defender e divulgar informações sobre direitos humanos e acesso à justiça em Angola. oferece assistência jurídica gratuita.	2000	Sim
Associação Justiça Paz e Democracia - AJPD	Direitos humanos, com foco no estado de direito, reforma constitucional e penal e os direitos das pessoas com HIV/AIDS	2000	Sim
Ação para o Desenvolvimento, Pesquisa e Cooperação Internacional (ADPCI)	Desenvolvimento sustentável, participação dos cidadãos e direitos humanos.	1998	Não
Aliança Muçulmana de Angola (ALMUA)	---	---	Sim

⁴⁸ Catumbela é um município da Província de Benguela, e um dos principais pólos industriais da província.

Associação Omunga (AO)	Desenvolver ações de promoção e proteção dos direitos de infância e juventude	2005	Sim
Centro Nacional de Aconselhamento	Promover a justiça, transparência e tolerância.	2000	Sim
Associação Construindo Comunidades (ACC)	Trabalhar com as instituições do Estado, da sociedade civil e com os excluídos	2003	Sim
Associação Angola 2000	---	---	Sim

Fonte: Elaboração Própria com base em: PNUD, 2020; ABREU, AMUNDSEN, 2006; <https://www.adra-angola.org/>; <https://achpr.au.int/en/network/ngos>; <https://www.omunga.org/>; Acesso em: 04, jan. 2023.

Além destas organizações⁴⁹ existem também as organizações de defesa das mulheres que trabalham em prol de políticas públicas na promoção e proteção dos direitos das mulheres. Algumas, no entanto, atuam de forma partidária⁵⁰ (ex, OMA, AMA, LIMA, etc.), outras de forma apartidária. Para um melhor vislumbre ver o quadro 8:

Quadro 8 - Principais organizações Femininas em Angola

<i>Organizações</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Ano da fundação</i>	<i>Observador</i>
Organização da Mulher Angolana (OMA)⁵¹	Mobilizar, organizar e educar as mulheres para a realização dos ideais políticos do MPLA.	1962	Não
Associação da Mulher Angolana (AMA)⁵²	Orientação política das mulheres que ingressam no seio do Partido FNLA, e congregar as Mulheres Angolanas, cujo papel principal é educar as gerações vindouras, do ponto de vista moral e social.	---	Não
Associação Observatório de Políticas públicas da Perspectivas de Gênero (ASSOGE)	Desenvolver pesquisa para sustentar ações de advocacia visando a elaboração de políticas públicas inclusiva com perspectiva de gênero	2015	Sim
Plataforma Mulheres em Ação (PMA)	Fomentar o debate sobre a condição da mulher angolana, influenciar na implementação de políticas que levem a igualdade de gênero e desenvolver capacidade de liderança transformativa	2005	Sim
Rede Mulher Angola (RMA)	Construção da capacitação das mulheres em relação à liderança, com foco na participação política, e produzir informações sobre as condições sociais das mulheres em Angola.	1998	Não
Rede Mwenho (RM)	Trabalhar para melhorar a qualidade de vida das mulheres e crianças soropositivas a nível nacional	2004	Não

⁴⁹ Organizações Cristã, como por exemplo, o Candelabro (em Benguela) atuam também na área social, através da promoção de direitos humanos, por meio de criação de oportunidades para que adolescentes carentes, consigam vagas nas escolas públicas, auxiliando na matrícula e no fornecimento de materiais escolar em alguns casos.

⁵⁰ No momento (10/04/2023) em que escrevo esta parte do texto, o site da Unita encontra-se fora do ar, daí a ausência de informação em relação à ONG LIMA.

⁵¹ Organização partidária do MPLA é a maior e a mais antiga organização feminina de Angola.

⁵² Organização partidária do FNLA

Federação de Mulheres Empreendedoras de Angola (FMEA)	Fomentar o diálogo entre as diversas entidades da atividade económica, sendo porta voz das associações empresariais e empreendedoras feminina, junto das instituições do estado	2001	Não
Ondjango Feminista (OF)	Advogar os direitos humanos de mulheres e meninas em Angola na perspectiva de justiça social, solidariedade e liberdade	2016	Não
Fórum das Mulheres Jornalistas para a Igualdade de Género (FMJ)	Criar em Angola um espaço de denúncia e debate sobre a violência baseada no género.	2006	Não

Fonte: Elaboração Própria com base em: MOUZINHO, CUTAIA, 2021; <https://achpr.au.int/en/network/ngos>; <https://map.eannaso.org/listing/mwenho/>; <https://fmea-angola.org/>; <https://www.pma-ao.org/index.php/sobre-nos/historial>; <https://mpla.ao/mulheres>; Acesso em: 04, jan. 2023

Segundo Mouzinho e Cutaia, (2021, p, 12), embora as OSC das mulheres desempenhem um “papel crítico em exercer pressão sobre o processo de promulgação de leis e políticas, o resultado final em termos de tempo e escopo é controlado pelas agendas e ideologias políticas do Governo do MPLA”. As autoras apontam dois fatores que limitam os impactos destas OSCs: a) fatores endógenos, que está ligado a ideologia conservadora de gênero, que muitas OSCs abraçam por conta das suas ligações e crenças religiosa e, portanto, limitam as discussões sobre, por exemplo, direitos sexuais e reprodutivos da mulher, direito ao aborto livre e seguro, acesso a anticoncepcionais, etc.; b) falta de compromisso de politizar a luta pelos direitos das mulheres, a crítica se assenta no pressuposto de que em relação à violência contra mulher, por exemplo, o discurso veiculado pelas OSCs tende a tomar a problemática da violência do ponto de vista moral, fazendo do abusador uma pessoa perversa e instável e da vítima uma sedutora, que, por isso, para sua própria prevenção, precisará “vestir-se bem, ou ser uma boa esposa” (MOUZINHO; CUTAIA, 2021, p. 13). Isso significa que um discurso politizado sobre gênero teria que tomar como ponto de partida a problematização das estruturas de poder na sociedade angolana, incluindo nessa dinâmica o Estado, as autoridades religiosas, tradicionais e patriarcais que governam a vida pública e privada das mulheres (MOUZINHO; CUTAIA, 2021).

Outro elemento importante a ser observado na composição da sociedade civil em Angola, no que tange a atuação, formação e os principais atores como o estado, os partidos e as organizações da sociedade civil, que constituem a vértice do triângulo com o qual se deve analisar o processo de democratização, suas realizações e suas contradições dizem respeito aos meios de comunicação. Em Angola, os meios de comunicação como a televisão, a rádio e o jornal (impresso e on-line) constituem os principais meios de transmissão de informação pública, é o meio através do qual o angolano/a se atualiza dos acontecimentos da realidade angolana. Em relação às redes sociais, ainda é uma realidade que não abrange toda a

população angolana, haja vista que dos mais de 33 milhões de habitantes, apenas 7,18 milhões (dados de 2021) tem acesso à internet, significando que, em cada 100 habitantes, apenas 21 usa a internet (AMARO, 2022). Representado assim, um índice baixo quando comparada com outros países⁵³ da África subsaariana.

Segundo o resultado definitivo do censo⁵⁴ de 2014, publicado em 2016, 47% dos agregados familiares angolanos possuíam uma televisão, com maior predominância nos centros urbanos (como Luanda), onde 83% dos agregados familiares possuem televisão, enquanto que em áreas remotas como no Cunene, apenas 3,1% possuem uma televisão. Portanto, apesar das disparidades entre as províncias, “a televisão ainda é considerada um meio de comunicação fundamental para os angolanos” (PNUD, 2020, p. 69). Destarte, vale observar o quadro 9 onde apresentamos os principais meios de comunicação em Angola.

Quadro 9 - Principais Meios de Comunicação em Angola

Meios de Comunicação	Estações	Alcance Nacional	Estações Regionais	Estações Províncias
Televisão Pública	TPA ⁵⁵ , 1. TPA, 2. TPA, Internacional	Todo País		
Televisão Privada	TV, Zimbo; TV Palanca; Zap News	Todo País		
TV Por assinatura	DSTV, ZAP e TV Cabo	Todo País		
Rádio⁵⁶ Pública	RNA ⁵⁷ , Canal A, Rádio “N’Gola Yetu” ⁵⁸ ; Rádio (em línguas nacionais); FM Stereo (música); Rádio 5	Todo País	Rádio Escola tem conteúdo educacional e atinge a juventude Em Luanda; Rádio Viana, Rádio Cazenga; Rádio Luanda	A RNA também opera em dezoito estações regionais (uma por província) e uma estação de Serviço Internacional

⁵³ Por exemplo, África do sul, 72%, Namíbia 53%, Nigéria 55%, (DADOS MUNDIAIS, 2021; BM, 2021). Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.ZS?locations=NG>. Acesso em: 14, jan. 2022.

⁵⁴ O próximo censo será realizado no corrente ano, isto é, 2023.

⁵⁵ Televisão Pública de Angola

⁵⁶ O uso de rádio em Angola é muito difundido. É um meio mais acessível para os cidadãos serem informados e para a sociedade civil compartilhar seus pontos de vista sobre vários assuntos. Além das rádios acima citadas, existem também as rádios comunitárias que tem oferecido um serviço social bastante significativo, como por exemplo as abordagens e temáticas sociais, políticas, econômicas e cultural que tem sido desenvolvida pela Rádio comunitária Real Paraíso do Lobito, cuja a transmissão radiofônica alcança bairros como, Morro da rádio, Bela vista, São João, Caimama, etc.

⁵⁷ Rádio Nacional de Angola.

⁵⁸ Expressão em Quimbundo, que significa “Nossa Angola”

Rádio Privada	Rádio Ecclesia ⁵⁹ , Rádio Despertar ⁶⁰ ; Rádio Ecclesia124;	Todo País	Rádio LAC125 (Luanda); Rádio MFM (Luanda); Rádio Mais	Rádio 2000 (Lubango) Rádio Morena (Benguela) Rádio Comercial (Cabinda); Rádio Mais (Luanda, Benguela, Huambo, Huíla)
Jornal Público	O Jornal de Angola;	Todo País	Jornal Economia e Finanças; Jornal Cultura; Jornal dos Desportos.	
Jornal privado	Jornal O País; Jornal Agora; Jornal Expansão; Jornal Folha 8; Jornal Nova Gazeta; Novo Jornal Angola; Jornal Mercados; Jornal Vanguarda.	Limitado	Maioria se encontra em Luanda	

Fonte: Elaboração Própria com base em, PNUD (2020).

Ao analisar a sociedade civil angolana, a socióloga Cesaltina Abreu aponta que um dos constrangimentos da mobilidade da sociedade angolana é “[...] a inexistência de uma cultura de participação, interação e articulação dos vários grupos e estratos sociais, a arbitrariedade no exercício do poder pelas instituições do Estado [...]”. (ABREU, 2006, p.161). Tal constatação possibilita compreender, por exemplo, como são tomadas as decisões que afetam a sociedade civil, principalmente no quesito educação. Este, em especial, acarreta elementos que se apresentam na sua maioria como deslocados da mobília do real.

O questionamento que se coloca é, como são tomadas as políticas educacionais ou qual origem de tais políticas? E quais parceiros, organismos que atuam direta ou indiretamente nesse processo? Tais questionamentos ajudam a entender o papel que o Estado desempenha em relação a essa situação (inexistência da participação da sociedade civil no debate sobre políticas educacionais) e possibilita compreender quem são tais organismos e o que defendem tais organismos em relação, por exemplo, à educação para África, ou em particular, em Angola. Portanto, para uma melhor delimitação, apresentaremos a seguir a historicidade da educação em Angola desde 1976 (com uma pequena introdução do tempo colonial) até o período de 2021.

⁵⁹ É uma Rádio que pertence à emissora católica em Angola, e uma das principais rádios, ficando atrás apenas da RNA.

⁶⁰ A Rádio Despertar é muito popular entre os cidadãos de camadas de baixa renda. É conhecido por lidar com tópicos que afetam os mais vulneráveis. É uma plataforma ideal para alcançar e interagir com grupos desfavorecidos (PNUD, 2020).

3. SISTEMA EDUCACIONAL ANGOLANO DE 1976 - 2021

Neste capítulo pretendemos trabalhar e apresentar a historicidade do sistema educacional angolano de 1976 a 2021. Entretanto, dado o tempo histórico, o recorte taxonômico será em relação aos principais eventos e mobilidade que incidiram no interior do sistema, promovendo não só modificações, mas também caracterizando e alinhando o sistema ao globalismo. Neste sentido, o capítulo apresenta o antes e o depois do sistema educacional (SE) em relação ao tempo colonial, com intuito de entender a origem das grandes defasagens do sistema educacional, assim como qual tem sido o principal gargalo do sistema e os avanços perpetrados nestes 45 anos de funcionamento. Apesar do recorte temporal a que a pesquisa aparenta se propor, no entanto, queremos fazer um alerta, não é objetivo deste capítulo e deste trabalho, debruçar-se profundamente em todos os elementos que ocorreram nestes 45 anos. O nosso propósito é apresentar de forma sintetizada o desenvolvimento do sistema educacional angolano neste recorte temporal.

Assim sendo, o capítulo descreve no primeiro momento, as principais características do SE, de 1976 a 2000, apresentado as três principais preocupações do governo no poder na época (MPLA-PT), que eram: superar o sistema colonial, resolver a situação do acesso à educação e diminuir o alto índice de analfabetismo no país. No segundo momento nos debruçamos sobre a nova reforma educacional, que vai de 2001 a 2015, analisando nesse processo a primeira parceria educacional entre o Banco Mundial e o Estado angolano. No terceiro momento, apresentamos as nuances significativas do SE, com as agendas internacionais e a preocupação com alguns elementos que se apresentam como componentes-chaves a serem alcançados no sistema, como: acesso, qualidade, aprendizagem e competências. Em relação ao último elemento, analisaremos com maior pormenor no capítulo seis.

3.1 SISTEMA EDUCACIONAL ANGOLANO DE 1976 – 2000.

Uma das principais preocupações do governo do MPLA, após a independência, consistia em organizar o sistema educacional de modo a torná-lo mais voltado à valorização da cultura nacional. Portanto, era necessário um rompimento com o sistema educacional colonial, com vista ao desenvolvimento de um sistema centrado no melhoramento e atualização da cultura, avanços de ciências e técnicas nacionais, desenvolvimento da democracia política e da justiça social, bem como da reforma agrária.

Outro elemento da necessidade da reforma do sistema educacional se deu devido à urgência na mudança do sistema educacional que Angola herdou do regime colonial, classificado como “[...] ineficiente, limitado e, em termos culturais, mas voltado ao domínio cultural de Portugal”. (NGULUVE, 2006, p. 78). Para tal empreendimento, era imprescindível ter um conjunto de recursos materiais e humanos que conseguissem atender e suprir as lacunas que o velho sistema educacional havia deixado. No entanto, nos primeiros anos após a independência, as principais dificuldades do Estado para a manutenção da educação consistiam exatamente nos dois elementos supracitados (recursos materiais e humanos).

No que tange ao recurso humano, a preocupação que se colocava, na época, era em relação aos professores⁶¹ que o país dispunha para a sua educação. Estes eram, na sua totalidade, frutos da educação colonial. Por outro lado, havia falta de meios materiais suficientes para a produção de novos manuais escolares, material didático e ausência de programas eficientes para a formação dos novos professores. Tal configuração era expressão das consequências do sistema colonial que, até então, havia deixado a questão da educação em Angola em segundo plano. A preocupação com Educação no sistema colonial só foi revertida a partir do século XX, quando das incessantes manifestações contra a exclusão dos negros no sistema educacional e dos movimentos contrários ao regime colonial⁶².

Portanto, no século XX, o regime português, para tentar reverter a instabilidade no território angolano, procurou regulamentar o ensino oficial, haja vista que até então, vigorava um ensino que era oferecido pelas instituições religiosas, um ensino voltado unicamente para os negros. A caoticidade do ensino no tempo colonial pode ser observada, por exemplo, nos dados apresentado por Sousa Dias, professor do liceu da Huíla (1934), onde demonstra a frequência e a situação das escolas primárias nos distritos da Huíla e Moçâmedes, em relação à matrícula de “[...] 25 de dezembro de 1933; do total de 1,490 alunos matriculados, 1,125 eram brancos africanos, 104 brancos europeus, 234 mestiços e 27 eram negros”. (DIAS, 1934, p. 80). A exclusão dos africanos no sistema educacional era vista como *modus operandi* do regime colonial, um dos principais elementos inibidores de tal composição correspondia ao fator cidadania – que possibilita o indivíduo ser assistido pelo Estado no quesito educação em relação ao acesso às escolas primárias. Na ausência de tal

⁶¹ Aquando da reforma de 1978, as autoridades educativas na época anunciaram que o total de professores para o ensino primário correspondia a 25 mil, dos quais a maioria se encontrava nos centros urbanos, além de que, do total acima referido, apenas 52 possuíam a 4ª classe como habilitação máxima. (PAXE, 2014).

⁶² Ver a discussão no capítulo 1.1.

reconhecimento (cidadão), ficava reservado ao nativo o ensino preparatório para o ensino primário. Ora, visto que, os alunos africanos não tinham acesso às escolas públicas, ao menos que fossem “detentores do estatuto de africano assimilada. E a cidadania não era adquirida pela frequência das escolas, mas por longo processo administrativo”. (FERREIRA, 1974, p, 71). Seria normal em tais regimes excludentes que houvesse um distanciamento enorme entre os nativos e os colonialistas.

O regime colonial português, no que tange à educação, utilizava o sistema separatista, que dividia o sistema de ensino em: ensino para os povos indígenas (negros), não indígena (mestiço) e civilizados (europeus). Este mesmo sistema era utilizado em suas colônias em África. Por exemplo, em Moçambique em 1930, o ensino para negros era chamado de ensino rudimentar, tal ensino já existia em Angola através do regimento “legislativo n.º 518, de 16 de 1927”. (NGULUVE, 2006, p.80). Neste, o governo português reconhecia a necessidade de se criar um sistema de ensino em Angola voltado aos negros, cuja finalidade seria o de “[...] divulgar entre os gentios a língua portuguesa, bem como criar, entre as crianças indígenas, hábitos de higiene, de compostura e de trabalho, predispondo-as a receberem facilmente os benefícios da civilização”. (DIAS, 1934, p. 28).

Os pressupostos apresentados no sistema do ensino colonial tinham como condição *sine qua non* a subalternidade do povo angolano (especialmente os negros e mestiço). Alimentada pela pseudo missão civilizatória, o sistema de ensino colonial introduzia no espírito do povo angolano comportamentos necessários para a exploração da força de trabalho, pois concordando com Marx, “[...] para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho[...], faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinado [...]”. (MARX, 2011, p. 183). A determinação consiste em formar uma massa de força de trabalho que assegurem a manutenção contínua do sistema capitalista. Permitindo assim, que os grupos pertencentes à classe trabalhadora⁶³ permaneçam continuamente vendendo a sua força de trabalho ao capital. Portanto, observa-se que os pressupostos que vigoravam na política educacional colonial conservavam o entendimento de que a instrução ao indígena deveria ter

⁶³Para Silva e Santos (2022), na teoria marxista, o conceito de classe social em nada se refere às compreensões de outras matrizes conceituais, para as quais as classes sociais seriam definidas pelas diferenças de renda, educação e outros marcadores sociais. Portanto, conforme as autoras, em Marx, as classes sociais são concebidas como posições estruturais definidas pela própria forma de organização no modo de produção capitalista. Invocando Cueva (2021) vão afirmar que, as relações sociais se organizam em torno de mecanismos básicos de exploração, segundo os modos de produção que lhes são correspondentes: “relações entre amos e escravos no escravismo, entre senhores e servos no feudalismo, entre burgueses e proletários no capitalismo”. (CUEVA, 2021 apud, SILVA; SANTOS, 2022, p. 2)

como premissa a ideia segundo o qual a “[...] educação se faz pelo trabalho e para o trabalho”. (CRUZ, 2006, 213). O delineamento de tal composição pode ser observado na diferença dos conteúdos que eram oferecidos nos dois regimes educacionais, de um lado o ensino rudimentar para os negros e do outro, o ensino primário (normal) para os civilizados. Ver o quadro 10.

Quadro 10 - Diferença das Disciplinas entre o Ensino para os Africanos e para os Europeus

Conteúdo do Ensino Rudimentar		Conteúdo do Ensino Primário	
Disciplina	Classe	Disciplina	Classe
Língua Portuguesa	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a	Língua portuguesa	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a , 4 ^a
Aritmética	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a	Geometria	3 ^a , 4 ^a
Desenho e Trabalho Manual	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a	História da Pátria	3 ^a , 4 ^a
Religião e Moral	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a	Ciência Geográfica e Naturais	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a , 4 ^a
Canto Coral	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a	Moral e Religião	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a , 4 ^a
Educação Física	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a	Desenho e Trabalho Manual	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a , 4 ^a
Atividade Agrícola e agropecuária	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a	Educação Física	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a , 4 ^a
Atividades Oficiais	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a	Educação Musical	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a , 4 ^a

Fonte: Elaboração própria a partir de PAXE (2014).

Vale lembrar que até 1933 funcionavam em Angola 20 escolas rurais, nas quais a maioria dos professores eram indígenas e mestiços. Além disso, havia também alguns entusiastas portugueses (dentre destaca-se Gastão S. Dias) que defendia um certo tipo de projeto, cuja finalidade se assentava na ampliação de construção de escolas para a formação de professores (indígenas e mestiços) do ensino elementar.

Entretanto, tal projeto se configurava como problemático para as autoridades portuguesas, que viam o projeto como um instrumento que poderia possibilitar um despertar dos povos negros. Segundo Nguluve (2006, p. 80), as autoridades portuguesas discordavam totalmente que “[...] se formassem mestres negros para instruir outros negros”. A recusa de tal projeto pode ser analisada a partir do quadro abaixo.

Quadro 11 - Sobre o funcionamento e quantidade de Professores.

Ano	1934
Quantidade de Escolas primárias	69
Porcentagem de alunos negros	5%
Quantidade de inspetores	3
Professores diplomados	109
Professores ajudantes	5
Professores do ensino infantil	3
Frequência total de alunos	4,500

Fonte: DIAS (1934, p. 21).

No que tange à formação profissional, o sistema de ensino colonial, por meio do decreto do alto comissário n.º 242, de 22 de fevereiro de 1922, estabelecia que, além da moralização dos hábitos e do caráter dos indígenas, o ensino deve promover profissões manuais como elementos necessários para a manutenção (civilizatório) da população negra (DIAS, 1934). Os pressupostos que delimitavam a quantidade deste elemento no sistema de ensino, decorria, segundo orientadores, da necessidade do aperfeiçoamento civilizacional, ou seja:

A transformação por elas operada sobre os gentios, roubando-a à inferioridade da senzala vestindo-o, fazendo dele um artífice metuculoso, incutindo-lhe, pelo exemplo, hábitos de asseio, levando-o a preferir à cubata a casa construída pelas suas próprias mãos, abrindo-lhe a inteligência pela frequência da escola, moralizando-o pelo sentimento da família, deve constituir um dos motivos de orgulho da nossa ação civilizadora. (DIAS, 1934, p.25).

O pseudo processo civilizatório vinha acompanhado com um catálogo que estruturava o tipo de perfil dos professores que deveriam trabalhar em tais escolas-oficina, o perfil consistia em certas competências como, por exemplo, a capacidade comunicativa, e um conjunto de virtudes como; bondade, espírito de justiça e ponderação. O entendimento era de que tais virtudes ou práticas gerariam de forma imediata na alma do negro “[...] um sentimento de respeito e subordinação [...]”. (DIAS, 1934, p.25). Portanto, o progresso ou sucesso do sistema de ensino colonial dependia do quão eficiente seria ao produzir tal sentimento ou visão na consciência (espírito) do negro, pois sem o qual as escolas não cumpririam o seu real papel. Segundo Nguluva (2006), foi desta composição e mentalidade que Angola herdaria os seus professores e os seus dirigentes (fruto da educação colonial). Ainda de acordo com o autor, vários elementos do antigo sistema se mantiveram ativos no primeiro momento da reforma do sistema de ensino de Angola.

Nesse sentido, os desafios que se apresentavam para o novo governo eram diversos, pois, além dos componentes supracitados, havia também a problemática do alto índice de analfabetismo que rondava em torno de 85% e da falta de professores, haja vista que, após a independência, a maioria dos professores portugueses e mestiços (filhos de portugueses) abandonaram o País. Também havia a necessidade de rever o conteúdo a ser ensinado e desenvolvido, bem como reexaminar a formação do quadro docente e resolver a questão das novas infraestruturas escolares. Alguns destes problemas reapareceram no segundo momento da reforma do sistema educacional angolano.

Assim, para dar início a um processo de liquidação (do antigo sistema), o novo governo (MPLA), elaborou um plano de ação chamado de “plano nacional de ação para educação de todos”. O propósito do plano consistia em atender ou responder de forma concreta aos problemas deixados pelo sistema de ensino colonial. O plano foi aprovado em 1977, e visava sanar, do ponto vista quantitativo e da gratuidade, o problema do acesso à educação fundamental “[...] sobretudo aos primeiros 4 anos de Ensino, que compreendia a 1ª a 4ª classe, e isso de forma gratuita”. (NGULUVE, 2006, p.82, grifo nosso). De recordar que, relativamente a isso, Zau (2005) enfatiza que, de um total de 512.942 alunos, em 1973, passou a haver 1.026.291 crianças matriculadas na Pré-Primária e nos 4 primeiros anos de escolaridade, assimetricamente distribuídas por 15 províncias. Esse salto quantitativo demandava para o governo uma capacidade estrutural em todos os níveis.

Para tal, o governo contou com a ajuda de parceiros e aliados políticos e ideológicos⁶⁴, principalmente da Cuba, que enviava vários professores e estagiários, estes por sua vez, lecionavam em escolas do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Segundo Neto (2005, p. 157), estima-se que Angola, em 1987, recebeu de “Cuba 951 bolsa de estudos e 1200 crianças e adolescente do primeiro grau (5º a 6º classe) foram estudar na ilha da juventude (*Cuba*), e este número se elevou para 4,800 criança e adolescente no ano seguinte”. Além dessa ajuda, os professores cubanos participaram de forma direta na elaboração dos primeiros programas do sistema de Ensino, as principais áreas de atuação foram: formação de técnicos médios, em saúde, artes e teatro. Em 1987, as línguas nacionais entraram pela primeira vez no sistema de Ensino⁶⁵. A necessidade dessa inclusão decorria, em grande medida, de uma parcela significativa da população falarem mais línguas nacionais do que o português, portanto, a ausência de escrita de algumas línguas nacionais impossibilitava a massificação da alfabetização. Por outro lado, as línguas nacionais⁶⁶ representavam a continuação cultural da ancestralidade e o cerne da identidade cultural de Angola.

A preocupação do MPLA com educação se dá muito antes da independência. Nos anos de 1970, o movimento popular de libertação de Angola – MPLA, já havia expressado tal preocupação no chamado ‘programa maior do MPLA’, onde o partido estrutura sua visão econômica, política, educacional, cultural e ideológica. No seu oitavo ponto, que corresponde

⁶⁴ Ver a discussão do capítulo 1.1 sobre os parceiros do governo (MPLA).

⁶⁵ Resolução de lei aprovado em 9 de março de 1987, publicado no diário da República.

⁶⁶ Kikongo, kimbundo, Tutchokwe, Umbundo, etc. (NETO, 2005).

ao desenvolvimento da instrução; da cultura e da educação, o documento se expressa da seguinte forma:

- Liquidação da cultura e da educação colonialista e imperialista. Reforma do ensino em vigor, desenvolvimento da instrução, da cultura e da educação ao serviço da liberdade e do progresso pacífico do povo angolano;
- Combate vigoroso e rápido do analfabetismo em todo País;
- A instrução pública será da competência do Estado e estará sob sua direção direta;
- Tornar efetiva e progressivamente a instrução primária obrigatória e gratuita;
- Desenvolver o ensino secundário e o ensino técnico profissional e criar o ensino superior;
- Estabelecimento de relação culturais com países estrangeiros na formação e aperfeiçoamento dos quadros técnicos necessários à construção dos países;
- Impulso e desenvolvimento das ciências, das técnicas, das letras e das artes;
- Instrução, no campo, de meios eficazes e suficientes para assistência médica e sanitária das populações camponesas;
- Estímulo e apoio às atividades progressistas da juventude;
- Fomento e proteção, em todo País, da cultura física. (ANGOLA, 1977, p. 70-71).

Assim, após assumir o governo em 1975, o partido procurou organizar uma política educativa que atendesse aos anseios da população daquele período e que estivesse alinhado com a visão do partido. Portanto, o novo sistema de educação foi aprovado em 1977 e sua implementação se deu em 1978. Na prática, o novo sistema respondia de forma concreta às necessidades do país e a consolidação da independência nacional.

O sistema educacional estava organizado da seguinte forma:

Quadro 12 - Estrutura de Ensino da primeira Reforma Educacional em 1978

Educação Pré-Escolar	Ensino de Base (Regular, Adultos e Especial)	Ensino Médio ou Pré-Universitário	Ensino Superior
<i>Creche</i>	1º. Nível, da 1ª à 4ª classe - <i>Obrigatório</i>	<i>Médio Normal</i> Da 9ª à 12ª classe.	1º. Nível, do 1º ao 3º ano (<i>Bacharel</i>)
<i>Jardim de Infância</i>	2º. Nível, da 5ª à 6ª classe (<i>Formação Profissional</i>) ⁶⁷	<i>Médio Técnico</i> Da 9ª à 12ª classe.	2º. Nível, do 4º ao 5º ano (<i>Licenciatura</i>)
<i>Iniciação</i>	3º. Nível, da 7ª à 8ª classe (<i>Formação Profissional</i>)	<i>Pré-Universitário</i> Da 9ª à 11ª classe.	<i>Não existia Programa de Pós-Graduação</i>

Fonte: Elaboração própria a partir de NGULUVE (2006).

Conforme supracitado, um dos pontos centrais do primeiro sistema educacional após a independência se assentava no seu caráter de urgência em relação ao processo de acesso no ensino de base, da sua gratuidade e obrigatoriedade. Entretanto, a política de massificação escolar trouxe consigo um conjunto de complexidade, isto porque, após a implementação, houve um aumento significativo dos efetivos escolares, e que “chegaram a atingir em 1980

⁶⁷ Junto do ensino normal, segundo e terceiro nível, havia a formação profissional (adultos e jovens), direcionado à aprendizagem de conhecimento com aplicação prática ao trabalho. (NGULUVE, 2006, p. 88)

[algo em torno] de 1,8 milhões de alunos, numa progressão anual de 10%”. (SANTO, 2000 apud NGULUVE, 2006, grifo nosso). A complexidade se dava na falta de capacidade do sistema de atender um número significativo de estudantes, pois havia falta de estrutura escolar, de material, de formação dos professores e da formação continuada, dado o baixo nível acadêmico dos docentes. Apesar dos elementos acima referidos, o problema central deste período foi a instalação da guerra⁶⁸ civil, que imobilizou os avanços significativos do país em várias áreas da vida social, seja econômica, política, cultural e educacional.

Nguluve (2006) aponta cinco consequências decorrentes da política educacional implementada nos anos iniciais após a independência: 1) maior concentração de número de alunos por turma; 2) pouca capacidade por parte das escolas para albergar os alunos e responder às suas necessidades; 3) elevado número de dificuldade no desenvolvimento do processo educacional – condições materiais, estrutura física e gestão pedagógica; 4) a alta taxa de repetência e um aumento significativo de desistência⁶⁹ antes de atingir o segundo nível do ensino básico (5ª à 6ª classe); e, por último, 5) o baixo nível acadêmico de seus professores, decorrente da falta de programas de formação. De recordar que, neste período, quem terminava o 2º nível de ensino já poderia lecionar no 1º nível (1ª à 4ª classe). A cada uma das quatro etapas do sistema educacional (Ensino Pré-Escolar, Ensino de Base, Ensino Médio e Ensino Superior), compreendia um conjunto de pressupostos que delimitavam os seus aspectos e configurações, como se pode observar na explanação abaixo.

3.2 CONFIGURAÇÃO DAS ETAPAS DO SISTEMA EDUCACIONAL DA PRIMEIRA REFORMA

As configurações das etapas do sistema educacional, podem ser delineadas a partir dos níveis educacionais, como, educação pré-escolar, Ensino de base, Ensino Médio, Normal e Técnico, Ensino Superior, tais etapas são apresentados com os seus devidos componentes.

3.2.1 A educação pré-escolar

A educação pré-escolar-escolar, conforme supracitada, estava dividida em *Creche* (que correspondia de 1 a 3 anos), *Jardim de Infância* (de 4 a 5 anos) e, por último, a *Iniciação*, que era feito normalmente aos cinco e seis anos, depois desta fase a criança começava a 1ª classe do ensino básico regular.

⁶⁸ Ver a discussão no capítulo dois.

⁶⁹ Uma das razões das desistências dos estudantes adolescentes e jovens (principalmente de homens) se dava por conta do recrutamento (precoce) para ingressarem nas fileiras da vida militar, para lutarem na guerra civil, e também por conta do início precoce da vida laboral.

No período da guerra civil esta foi a etapa que mais distante esteve das preocupações do governo, em última instância, foi uma política relegada às famílias, pois cabia às famílias suprir a ausência dos 5 anos ou 6 anos de creche e jardim de Infância. Por outro lado, nos anos de 1990, o que mais se proliferou foram as *Iniciações*, e que quando faltava vagas nas escolas, haja vista que, nem todas as escolas ofereciam a etapa da *Iniciação*, as famílias eram obrigadas a colocarem os filhos nas *explicações*⁷⁰. Um dos objetivos da *Iniciação* consistia em adaptar a criança ao ambiente escolar e prepará-las para uma maior interação com os seus semelhantes. Diferente de outras classes, na *Iniciação* não é obrigatório a avaliação que vise reprovação ou aprovação.

3.2.2 Ensino de Base

O ensino de base subdividia-se em Ensino regular, Educação de adultos, e Ensino especial. Esta etapa (Ensino básico) compreendia os três primeiros níveis do sistema educacional; o primeiro nível (da 1ª à 4ª classe) é obrigatório e corresponde às idades de 6 a 9 anos; o segundo nível vai da 5ª à 6ª classe e condiz com as idades de 10 a 11 anos e, por último, o terceiro nível, que equivale à 7ª à 8ª classe e correspondia às idades de 12 aos 13 anos. Em paralelo ao Ensino de base, havia também a formação profissional, que se dividia em dois ciclos: o primeiro ciclo se dava da 5ª à 6ª classe, e o segundo ciclo da 7ª à 8ª classe. Esta formação estava destinada, sobretudo, aqueles que pretendiam trabalhar como professores nas escolas de alfabetização e na 1ª à 2ª classe do primeiro nível (Ensino de Base).

Segundo o Ministério da Educação (2004a, p. 19), o principal objetivo do Ensino de Base era a formação orgânica do cidadão, mediante a uma série de conhecimentos gerais que preparava “o jovem para a continuação de sua formação ao nível médio e superior, ou permitindo a aquisição de habilidades e saberes necessários à convivência social e a sua inserção na vida da sociedade”

3.2.3 Ensino Médio, Normal e Técnico.

⁷⁰ As salas de explicações (ou centros comunitários) era um serviço educacional particular, que alguns professores ofereciam para crianças que não conseguiam vagas nas escolas públicas, as salas de aulas eram em casa dos próprios professores ou em igrejas religiosas. Pagava-se um valor mensal para frequentar as aulas, as principais disciplinas oferecidas era a Língua portuguesa e a Matemática, muito destes centros de explicações mantinham parceria com as escolas Públicas, alguns dos alunos desses centros saíam direto das explicações para as escolas, assim como as crianças que se encontravam fora do sistema de ensino. Mais tarde, após a aprovação do Decreto Lei, de 1992, muitas destas salas de explicações viriam a se tornar as primeiras escolas (colégios) privados no território nacional. (FERREIRA, 2005).

A organização do Ensino Médio obedecia às seguintes configurações: subdividia-se em pré-universitário, com três anos de duração (9ª à 11ª classe); Ensino Médio normal, com quatro anos de duração (9ª à 12ª classe) e, por último, o Ensino Médio técnico, também com quatro anos de duração. No geral, o Ensino Médio ou técnico atendia os jovens e adolescentes com idade compreendida entre 14 a 18 anos. No que tange ao Ensino Pré-universitário (PUNIV), no sistema anterior à independência de Angola, esta etapa era tida como a fase de transição entre a etapa final do ensino secundário do sistema colonial para o acesso ao ensino superior. Na primeira reforma educacional (1976) este nível foi estruturado em 4 semestres letivos (2 anos), mas a partir de 1986 foi acrescentado dois semestres letivos, passando a três anos. O objetivo do PUNIV era preparar candidatos que queriam ingressar na universidade. O PUNIV tinha como área de formação as ciências sociais e as exatas.

Outras duas modalidades do Ensino Médio correspondiam ao técnico e ao normal. A formação técnica ao nível médio era realizada nos institutos médios técnicos que tinham como objetivo propiciar uma formação técnica qualificada à àqueles que pretendiam incorporar-se ao mercado de trabalho. As áreas de formação correspondentes são: setor industrial, agricultura, pecuária, administração, saúde, petróleo, serviço social, telecomunicação e economia. Por sua vez, o Ensino Médio normal era realizado no Instituto Médio Normal (IMN), que tinha como objetivo a formação daqueles que desejavam ser professores do ensino de base (no 1º nível). Entretanto, devido à escassez de professores formados, em várias províncias ou municípios estes professores de nível médio também acabavam por lecionar na 7ª e 8ª classe e, em alguns casos, até na 9ª classe.

3.2.4 Ensino Superior

Este nível de ensino estava dividido em bacharel, do primeiro ao terceiro ano e com caráter terminal (três anos de duração), e a licenciatura de 4 a 5 anos. Para a formação de professores previa-se a formação em dois níveis, bacharel e licenciatura. O Ensino Superior em Angola, entre 1997 a 2000, dava-se em uma universidade pública, chamada “Universidade Agostinho Neto” (UAN)⁷¹ - que possuía Institutos ou polos, nas províncias de Benguela, Kwanza Sul, Cabinda, Huambo, Huíla, Namibe e Uíge, e no instituto superior voltado à área de educação – Instituto Superior de Educação (ISCED). O funcionamento desta universidade “[...] concentrava-se mais em Luanda e agregava vários ramos das ciências tais como; direito, economia, ciências agrárias, engenharia e medicina; o ISCED por sua vez

⁷¹ O nome é em memória ao primeiro presidente de Angola, “Antônio Agostinho Neto”.

estende-se às províncias do Huambo, Luanda, Benguela e Huíla”. (NGULUVE, 2006, p. 108). Vale lembrar que as universidades e faculdades privadas só surgiram depois de 1992.

Portanto, pode-se afirmar que a reforma de 1977, apesar não ter cumprido com os seus objetivos concretos, por conta de uma série de fatores que já foram frisados acima, das quais se destaca o início da guerra civil, que recebeu do Estado Angolano maior atenção, e por conta disso, a educação foi relegada ao segundo plano, a primeira reforma do sistema educacional ofereceu aos processos futuros um vislumbre de qual seria o principal denominador comum (o acesso à educação gratuita) em todas as fases da atualização do sistema educacional. Foi analisando lacunas como a questão do acesso, a fraca qualificação dos docentes e o aumento da qualidade educacional, que motivou (além de outros fatores externos) o governo angolano a rever o seu sistema educacional.

3.3 A NOVA REFORMA EDUCACIONAL – 2001 a 2015

As primeiras reflexões sobre a necessidade da reforma educacional surgiram logo após um diagnóstico realizado no ensino de base em 1988. O diagnóstico apontava uma série de aspectos negativos que se constatavam no ensino escolar. Os aspectos apontados giravam em torno do “[...] fraco aproveitamento escolar dos alunos nos diferentes níveis de ensino e localidade do País, e do pouco preparo dos docentes que atuavam nas escolas”. (NGULUVE, 2006, p. 114). O diagnóstico apresentava um quadro patológico do sistema educacional, o ensino de base constituía, segundo o diagnóstico, o fator-chave do estrangulamento do sistema de ensino. As consequências de tal defasagem derivavam, em grande medida, dos efeitos devastadores da guerra civil, que até aquele momento continuava a estrangular todas as áreas da vida social do povo angolano.

O Ministério da Educação alegava que as principais distorções ou defasagem no sistema educacional se davam em elementos-chave do processo de ensino e aprendizagem como: currículo, metodologia, corpo docente, discentes, em processos administrativos e gestão, em recursos materiais, recursos financeiros, de infraestruturas físicas e de equipamentos (ANGOLA, 2004). Tais dispositivos foram apresentados como fatores que incidiram na não concretude dos objetivos estabelecidos na primeira reforma educacional de 1978. Além de que, o documento apontava que houve uma certa incoerência entre a concepção, implementação e o desejo da liquidação do sistema de ensino colonial com a mobília do real. O pressuposto que fundamentava o diagnóstico era de que havia uma distância enorme entre os objetivos traçados no sistema educacional e a realidade do

pós-independência, haja vista que a demanda educativa exigia uma quantidade de recursos significativos –, e estes, em contrapartida, eram escassos na época da primeira reforma.

De acordo com o Ministério da Educação de Angola (MED):

Em cumprimento da orientação superior do poder político em 1986 que aprovava as conclusões e as recomendações [...] descritas, foram então implementadas algumas medidas corretivas realizados estudos e executados projetos de desenvolvimento, alguns dos quais focalizado em domínios específicos dos diferentes níveis de ensino. Por outro lado, foram igualmente iniciadas ações destinadas a aprofundar a concepção de nova estrutura do sistema de educação. (ANGOLA, 2004, p. 27).

Além dos elementos supracitados, outros fatores internos e externos também incidiram na mudança ou no aceleração dos pressupostos que levaram a nova reforma de 2001, como por exemplo, a mudança política efetuada pelo governo do sistema monopartidário para o pluripartidarismo, assim como a mudança no sistema econômico do modelo de orientação socialista para o modelo de livre mercado, ou ainda da mudança no cenário internacional, isto é, com o fim da guerra fria e a desintegração da União Soviética. Do ponto de vista interno, o governo no poder (MPLA) passou por uma mudança ideológica, e por conseguinte, abandonou o discurso marxista-leninista⁷², e adotou o discurso do social-democracia. (MABEKO-TALI, 2021).

Segundo Mabeko-Tali, a mudança se deu num contexto de urgência e de sobrevivência política, isto porque:

O processo de paz iniciada com a oposição (1988 a 1992) armada da UNITA, num contexto de mudança política após o fim da URSS e dos regimes aliados de leste, exigiu uma transição política, que era então essencial em toda África, uma transição para um sistema de democracia política pluralista e, portanto, uma adaptação do partido aos novos tempos que estavam por vir. (MABEKO-TALI, 2021, p. 11)

Portanto, observa-se que as mudanças ou “reformas” (econômica, política e educacional) ocorreram de forma paralela e, na ótica do partido, foram necessárias para adaptabilidade do governo, num cenário no qual as peças do jogo haviam acabado de mudar, além de que existia uma necessidade intrínseca de atualização do sistema educacional. Assim, em 1992, no congresso realizado em abril, o partido retirou da sua sigla as letras PT (Partido dos Trabalhadores), e voltou ao nome histórico – original do partido, isto é, MPLA. Outro aspecto da reforma passa pela elaboração de alguns organismos multilaterais, que no processo

⁷² Modelo político marxista de operacionalização ou teoria do movimento de libertação do proletariado, cujo objetivo é reajustar as condições objetivas, levando a revolução proletária a todas as estruturas econômica, social, educacional, cultural e política. Ver em: <https://www.marxists.org/portugues/fernandes/ano/mes/marxismo.htm>. Acesso em; 10, jan. 2023.

de Cooperação Internacional de Desenvolvimento (CID⁷³) imprimiram nos pressupostos da reforma do novo sistema educacional uma série de recomendações, desses organismos destacam-se a Unicef, Unesco e o Banco Mundial (BM⁷⁴).

A peculiaridade do Banco Mundial nos momentos iniciais de diálogos e debates sobre a reforma educacional é interessante, pois, até então, antes dos anos 1970 ou início dos anos 1980, o país não esteve no radar do Banco, principalmente no que tange à Educação. Segundo Pereira (2012, p. 6), “[...] a partir de 1990, embalado pela transição acelerada das sociedades do Leste ao capitalismo neoliberal – batizada então de terapia de choque –, o Banco Mundial ampliou bastante a sua agenda política para além da ênfase no ajuste macroeconômico”. Ao ampliar a sua agenda para além dos pressupostos econômicos e tomar a educação como elemento necessário para o melhoramento do capital humano (entendido também como formação da força de trabalho para o mercado), o Banco se tornou uma espécie de intelectual político que atua na mediação e elaboração de políticas (de diversas áreas), em várias partes do mundo, com especial destaque para o continente africano.

Entendem-se, à luz de Gramsci (2016), que a atuação do Banco Mundial se apresenta como intelectual coletivo do capital. Significa que, nos seus projetos e recomendações, o BM formula proposições adequadas aos imperativos do capital. (SILVA; SANTOS, 2022). No capítulo cinco, apresentaremos, com melhores detalhes, o conceito de intelectual coletivo.

3.4 PRIMEIRA PARCERIA EDUCACIONAL ENTRE O BANCO MUNDIAL E O ESTADO ANGOLANO.

Os primeiros relatórios do Banco Mundial sobre a educação na África (especificamente na África subsaariana) começaram a surgir a partir dos meados dos anos 1980. Em 1988 o Banco Mundial lançou um relatório intitulado “educação na África subsaariana: políticas de adequação, revitalização e expansão”, nela o BM aponta que a qualidade da educação nessa região estava a níveis inferiores em relação aos padrões internacionais. Segundo o BM (1988), uma das razões para o baixo nível ou qualidade

⁷³ O CID, é um instrumento de ajuda internacional muito usado nos processos de cooperação internacional e constitui, segundo alguns autores (HAYTER, 1971; SOGGE, 2001) como um instrumento de cooptação imperialista. Analisaremos a CID com maior pormenor no capítulo quatro, por ora, basta afirmar que os organismos multilaterais estabelecem as suas influências política, econômica e educacionais por meio deste elemento das relações internacionais.

⁷⁴ A particularidade e a centralidade do Banco Mundial como um dos intelectuais coletivos do Capital-Imperialista será abordado no capítulo cinco.

derivava do custo por estudante, que segundo o Banco, estava para lá do esperado. A esses elementos, somar-se-iam a precariedade estrutural quer dos sistemas, quer das escolas.

Assim, em 1992, o BM propôs o primeiro projeto de educação em Angola. Nela, o BM apresenta Angola como “[...] potencialmente um dos países mais ricos da África em termos de dotação de recursos naturais (petróleo, ferro, manganês e diamantes)”. (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 4, tradução nossa). Entretanto, o BM também aponta que Angola é simultaneamente, ou tem, uma das economias mais distorcidas do continente. De acordo com BM, a complexidade da distorção em Angola é aplicada em várias áreas, seja política, educacional, econômica, etc., ou seja, é estrutural. No que concerne à educação, o projeto do BM enumera cinco problemas gerais, que são: 1) a inadequação estrutural do ensino, principalmente sua capacidade de alfabetização e a permanência na educação básica; 2) baixa qualidade de condições de ensino/ganho existente; 3) fraca capacidade de gestão do setor; 4) fraco desenvolvimento da educação pós-básica, devido à fraca capacidade dos recursos humanos e 5) baixo nível de financiamento.

Portanto, para tentar mitigar ou “ajudar” o governo angolano, a proposta do projeto consistia em preparar uma estratégia para a reabilitação e revitalização do sistema educacional de Angola. Destarte, os objetivos do projeto se assentavam em 4 pontos: a) estabelecer um modelo de educação de qualidade; b) aumentar a capacidade de gestão do setor; c) melhorar a qualidade da formação em economia e fortalecer o sistema de formação da universidade; por último, d) preparar uma estratégia para a reforma geral do sistema educacional *e realizar trabalhos preparatórios para maiores investimentos*.

O custo total do projeto girava em torno de 31,2 milhões de dólares, o projeto seria financiado pela AID (Associação Internacional de Desenvolvimento). A principal localidade beneficiada seria Luanda, e de forma específica, beneficiaria cerca de 24. 000 alunos do Ensino fundamental (básico), Médio e da faculdade de economia. Durante o processo de acordo, o governo angolano concordou em “[...] fornecer a IDA o currículo para níveis inferiores e escolas secundárias, superior e escolas primárias e de formação de professores [...], *além de que*, o governo forneceu uma declaração política da reforma educacional”. (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 7, grifo e tradução nossa). Ao se analisar o projeto, chama atenção o caráter subordinativo (não passivo) do governo angolano em alinhar a reforma educacional aos moldes do BM, apesar do projeto ser de menor alcance, isto é, do ponto de vista material e local.

A ingerência de tal aspecto nos leva a questionar se a segunda reforma do sistema educacional conservava no seu escopo a necessidade concreta da população angolana ou, se por trás da ajuda externa dos organismos multilaterais existia uma disputa política, ideológica e econômica. Segundo David Sogge (2012), a realidade da ajuda externa cria um sistema de poder definido por cadeias de ajudas nas quais a composição de hierarquização se estabelece conforme o nível de poder. Nesse sentido, no topo da hierarquia está a autoridade financiadora, seguida por intermediários (governos, ONG e empresas), e no final os destinatários. A carga política empregada nas CID (Cooperação Internacional para o Desenvolvimento) imprime nos processos de desenvolvimento (no caso aqui educacional) certas consequências. Uma das consequências corresponde a fraca participação do MED (Ministério da Educação) no planeamento das políticas públicas, dado ao caráter subordinativo em relação aos organismos multilaterais, ficando (em alguns casos) reservado ao intermediário o papel de aplicador de tais políticas, ou seja, dependente, na medida que a elaboração de tais políticas se origina de entes externos. Essa nos parece ser a dinâmica que imperou nos anos iniciais da segunda reforma e continuaria a ser o axioma dominante nas atualizações do sistema educacional angolano.

Portanto, foi nesse cenário que em 1993 o governo realizou uma mesa redonda para debater sobre o anteprojeto da Lei de Base do Sistema de Educação. O propósito consistia em reorganizar a estrutura básica do ensino para que se atentassem à nova realidade política, social, cultural e econômica, além de que, precisaria também contemplar a política de educação para todos, proposta pela UNESCO como um dos desafios do milênio. Assim, em 2001, a Assembleia Nacional, ao abrigo da alínea b) do artigo 88º da Lei Constitucional, aprovou a LEI N.º 13/01 de 31 de dezembro, ou seja, a Lei de Base do Sistema Educacional (LBSE).

3.5 LEI DE BASE DO SISTEMA EDUCACIONAL/LEI N.º 13/01.

A segunda reforma educacional se assentava num conjunto de pressupostos que balizavam a sua fundamentação, seja pelo seu caráter interno, seja pelo seu alinhamento com a mobilidade externa. Um dos elementos diferenciais da segunda reforma em relação à primeira reforma, além dos elementos políticos e econômicos, é o seu caráter de acumulação de experiência, isto é, o governo havia acumulado um conjunto de aprendizado em relação ao primeiro sistema e podia melhor averiguar quais componentes seriam viáveis e sólidos para o novo sistema educacional. À vista disso, a reforma educacional procurou basear-se em três

elementos essenciais: “na Lei Constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas ao nível internacional” (ANGOLA, 2001, p. 2).

Logo de início, a carta magna da educação (LSBE/2001) estabelecia que o sistema de educação tinha como finalidade (vontade), “[...] realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo”. (ANGOLA, 2001, p. 2). A esse pressuposto se soma a necessidade de readaptar o sistema educativo com vista a atender efetivamente a nova mobilidade socioeconômica do país. As mudanças profundas no sistema socioeconômico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para economia de mercado, sugerem uma renovação e revitalização, de modo a “[...] responder às novas exigências da formação de recursos humanos, necessário ao progresso socioeconômico da sociedade angolana” (2001, p. 2). Estes são os pressupostos que fundamentam a LSBE/2001.

O documento da Lei de Base do Sistema Educacional está estruturado da seguinte forma:

Quadro 13 - Estrutura do documento da LSBE/2001

<i>CAPÍTULOS</i>	<i>ARTIGOS</i>	<i>DESCRIÇÕES</i>
I	1º, 2º e 3º	Definição, âmbito e objetivos da LSBE
II	4º a 9º	Princípios Gerais da LSBE
III	10º a 50º	Organização do sistema de Educação
IV	51º a 53º	Regime de Frequência e Transição
V	54º a 57º	Recursos Humanos – Materiais
VI	58º a 66º	Administração e Gestão do Sistema de Educação
VII	67º a 72º	Disposições Especiais
VIII	73º a 77º	Disposições Finais e Transitórias

Fonte: Elaboração Própria com Base na LSBE (2001)

A organicidade do documento possibilita vislumbrar os principais componentes que compõem o escopo da LSBE, com especial destaque para os três primeiros capítulos, o que não significa que outros capítulos não sejam importantes. Entretanto, para nossa análise, daremos maior atenção para os três primeiros capítulos do documento.

A definição da educação e do sistema de educação são apresentados na LSBE/2001, através do art. 1 (Capítulo I). Neste, o documento estrutura o que compreende de educação. O art. 1 prevê que a educação, “[...] constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, econômica e social do País, e que o seu desenvolvimento se dá na convivência humana [...]”. (ANGOLA, 2001, p. 2). Por outro lado, o sistema de educação

é entendido como um conjunto de estrutura e modalidade através dos quais “[...] se realiza a educação, tendentes a formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista a construção de uma sociedade, livre democrática, paz e progresso social”. (2001, p. 2).

As duas definições, seja da educação ou sobre o sistema de educação, apontam, obviamente de forma abstrata, para o carácter valorativo e de estima que a educação ocupa na estrutura orgânica da sociedade angolana, pois, enquanto a educação aponta para o preparo do cidadão para a vida social, o sistema educacional se apresenta como espaço na qual a educação se concretiza. Os objetivos do sistema educacional (S.E) são apresentados pelo art. 3, capítulo I, da Lei n.º 13/01, nela se estabelece que o S.E tem como objetivos gerais:

- a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do País;
- b) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos;
- c) promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida;
- d) fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;
- e) desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo. (ANGOLA, 2001, p. 3).

No capítulo II, da LSBE/2001, o documento apresenta os princípios que permeiam o sistema educacional angolano. A Lei 13/01 se assenta em seis princípios gerais: 1) art. 4, **Integridade**, tal princípio aponta para a correspondência entre os objetivos da formação com o plano de desenvolvimento do País; 2) art. 5, **Laicidade**, tal como na antiga reforma, a nova reforma sinaliza a independência da educação em relação à religião; 3) art. 6, **Democraticidade**, o carácter da educação é o de democrático, isto é, sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino; 4) art. 7, **Gratuidade**⁷⁵, compreendida como isenção de qualquer pagamento, ela é estendida (nesse primeiro momento) apenas para ensino primário, quer no subsistema de ensino geral, quer no subsistema de educação de adultos; 5) art. 8, **Obrigatoriedade**, o ensino primário é obrigatório para todos os indivíduos que frequentam o subsistema do ensino

⁷⁵ Na LSBE/2016 ela foi estendida também para o Ensino pré-escolar.

geral⁷⁶; e, por último, 6) art. 9, *Língua*, o ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa, entretanto, o ensino também pode ser ministrado nas línguas nacionais, desde que não haja prejuízo em relação ao primeiro ponto.

Segundo Nguluve (2006), um dos elementos fundamentais da nova reforma e que não incluía na antiga reforma, diz respeito ao princípio democrático, isto é, o respeito às opções políticas e partidárias como aspecto fundamental para a unidade nacional e cultural.

Por sua vez, o capítulo III da LBSE/2001 expressa o modo pela qual a educação se realiza, isto é, por um sistema unificado, constituído por subsistemas e níveis de ensino. Portanto, a LSBE apresenta uma estrutura diferente do antigo sistema educacional. Além das diferenças supracitadas, existe dois elementos que se sobrepõem em relação ao antigo sistema; primeiro, o novo sistema apresenta um ano a mais do subsistema do ensino geral (o ensino primário passou de 1ª a 4ª classe para 1ª a 6ª classe, e o 1º ciclo de ensino secundário, passou de 5ª a 6ª classe para 7ª a 9ª classe); segundo, no subsistema do ensino superior encontra-se a terceira etapa do nível superior, antes composta apenas por bacharel e licenciatura. A nova reforma comporta também o nível de pós-graduação (Mestrado e Doutorado). O sistema de Educação da LSBE/2001 está organizado da seguinte forma:

Quadro 14 - Organização dos Subsistemas do Sistema Educacional

Subsistema Educação Pré-escolar	Subsistema Ensino Geral	Subsistema Ensino Técnico-Profissional	Subsistema Formação de Professores	Subsistema Educação de Adultos	Subsistema Ensino Superior
Creche	Primário 1ª a 6ª classe Obrigatório/Gratuito	Formação Profissional Básica	Formação Média Normal (4 anos)	Ensino Primário: Alfabetização Pós alfabetização	Graduação: Bacharelato Licenciatura
Jardim Infantil	Secundário 1º Ciclo – 7ª a 9ª Classe 2º Ciclo – 10ª a 12ª Classe	Formação Média Técnica (4 anos)	Ensino Superior Pedagógico	Ensino Secundário que compreende os 1º e 2º ciclos	Pós- graduação: Pós- Graduação Acadêmica Pós- Graduação Profissional

Fonte: Elaboração própria com base na LBSE (2001).

De modo geral, a estrutura do sistema educacional da LSBE/2001 compreendia três níveis fundamentais, níveis estes que albergam em torno de si, os subsistemas acima referidos. Assim, a estrutura do sistema educacional compreendia três níveis: a) Primário; b) Secundário e c) Superior. Os dois primeiros níveis compõem o subsistema do ensino geral

⁷⁶ Nesse primeiro momento a obrigatoriedade foi estendida apenas para o ensino primário, já na terceira fase de atualização do sistema educacional, ela foi estendida até ao primeiro ciclo do ensino secundário.

com a suas modalidades, o terceiro nível compreende o subsistema superior com as suas devidas etapas:

Quadro 15 - Estrutura do Sistema Educacional Angolano

<i>Ensino Geral e suas Modalidades</i>		<i>Ensino Superior e suas Etapas</i>
Primário	Secundário	Graduação: Bacharelato Licenciatura
1ª a 6ª Classe	1º Ciclo três anos de duração, 7ª a 9ª Classe	Pós- graduação: Pós- Graduação Académica Pós- Graduação Profissional
Obrigatório	2º Ciclo três linhas: a) Ensino Médio Técnico – 10ª a 13ª Classe b) Ensino médio Normal – 10ª a 13ª Classe c) Ensino Médio Geral – 10ª a 12ª Classe	Pós- Graduação Académica Mestrado – 2 a 3 anos Doutorado – 4 a 5 anos
Gratuito		Pós- Graduação Profissional Especialização – 1 ano

Fonte: Elaboração Própria com base em Angola (2001)

Estabelecida a LSBE/2001, o governo passou a organizar os meios e formas de implementação da nova reforma com vista a acompanhar o desenvolvimento e a efetivação dos pressupostos estabelecidos na LSBE/2001 e as consequentes atualizações do sistema educacional. Para tal, o MED definiu cinco etapas ou fases que coexistem uma com outra: a primeira é a fase da preparação, que vai de 2002 a 2012, consistia em certificar o funcionamento ou aplicabilidade dos objetivos delineado; a segunda fase chamada de experimentação (de 2004 a 2010), consistia na aplicação experimental (para algumas províncias) dos currículos produzidos para a nova reforma; a terceira é a fase da avaliação e da correção, que vai de 2004 a 2010, tem como finalidade efetuar a correção e avaliação dos dados recolhidos a partir da segunda fase; a quarta fase, de 2006 a 2011, consistia na aplicação generalizada dos currículos em todo País e, por último, a quinta fase, que correspondia ao ano de 2012 a 2015, chamada de avaliação global, tinha como pressuposto a avaliação global do sistema educacional implementado.

Segundo o MED (2003), a globalidade da avaliação corresponderia à abrangência de avaliar os principais dispositivos do sistema de educação. O que significa que os objetos de análise seriam os currículos, o processo de ensino e aprendizagem, docência, discente, infraestrutura, sala de aulas, administração, gestão e outros.

Em paralelo à aprovação de LSBE/2001 nos anos a seguir a paz, em abril de 2002, o governo aprovou uma série de programas e projetos com intuito de sanar as deficiências do sistema educacional e garantir a adequação das suas políticas públicas de educação às agendas internacionais, das quais se destacam: o *Plano de Educação para Todos (PET)*, em parceria com a UNESCO, aprovado em 2004, para responder os desafios do milênio; a *Estratégia para a Melhoria do Sistema de Educação* de 2001 a 2015; a *Estratégia de Alfabetização e Recuperação do Atraso Escolar* de 2006 a 2015, aprovada no ano de 2005, tendo como objetivo específico “ [...] a real redução dos níveis de analfabetismo absoluto e funcional entre os cidadãos a partir dos 15 anos, [elevando] a oferta de turmas de alfabetização e [...], a qualidade dos programas de alfabetização [...]” (ANGOLA, 2005 p. 9-10, grifo nosso); a *Estratégia de desenvolvimento a longo prazo para ANGOLA (ELP, 2025)*, aprovado em janeiro de 2007, onde a governo aponta a educação como um dos vetores da possibilidade de superação do atraso nos mais diversos setores, nomeadamente: econômico, social e político.

Todos esses programas foram aprovados no âmbito da terceira fase do sistema educacional angolano, que consistia na estratégia de integração para melhoria do SE. Segundo o MED (2016a, p. 12), o Sistema de Educação em Angola, no período da independência, pode ser caracterizado, “por quatro fases: (i) 1975- 1986 (herança do SEC⁷⁷ e 1ª Reforma Educativa), (ii) 1986-2001 (2ª RE⁷⁸ a partir do Diagnóstico do SE⁷⁹, concepção do NSE⁸⁰); e (iii) 2001-2015 (Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação) e (iv) 2015 – 2030 (PNDE⁸¹- Educar Angola)”.

Após a implementação e a execução da terceira fase, em 2014, dois relatórios de avaliação foram apresentados; o primeiro correspondia a avaliação do projeto PET – de 2001 a 2015 e o segundo ao Sistema de Educação de 2001 a 2015. Segundo o MED, após a adoção do PET, 12 anos depois, verificou-se que os pressupostos delimitados no projeto, “[...] a quase totalidade das ações e medidas então preconizadas, não foram cumpridas na totalidade por constrangimentos de ordem conjuntural e estrutural” (ANGOLA, 2014b, p.13).

Os principais problemas endógenos constatados pelo relatório apontavam para a deficiente qualidade dos professores, a falta de equipamentos de ensino, as debilidades no

⁷⁷ Sistema Educacional Colonial.

⁷⁸ Reforma Educacional

⁷⁹ Sistema Educacional.

⁸⁰ Novo Sistema Educacional

⁸¹ Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação.

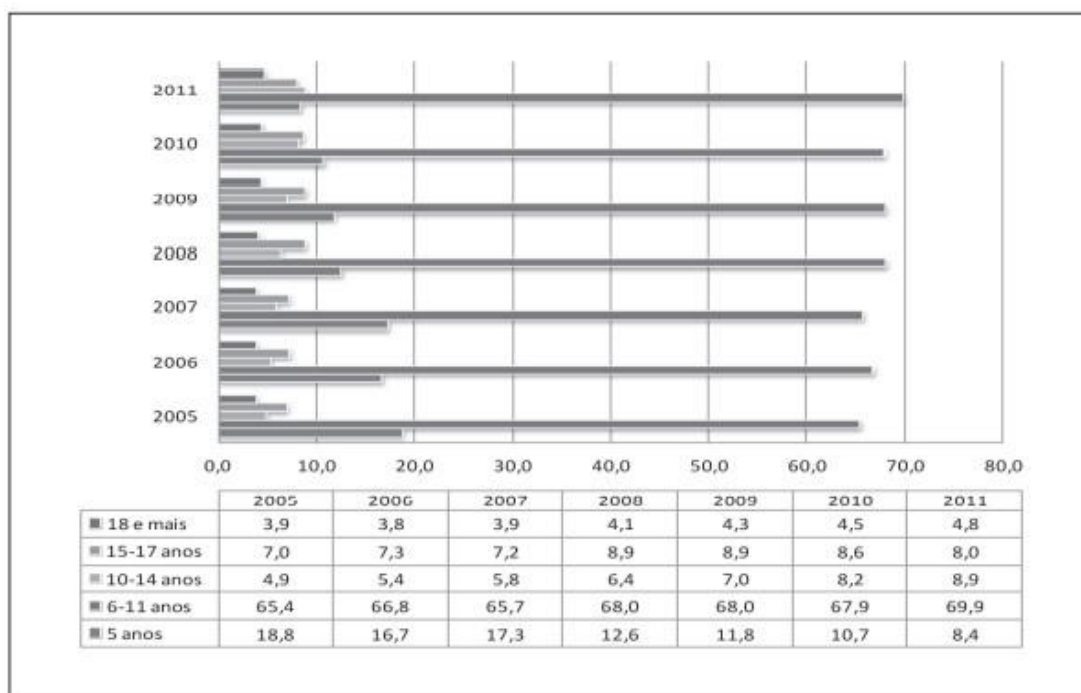
acompanhamento e o controle da ação educativa. Por outro lado, os problemas exógenos eram ligados à política de administração e gestão pública, ou seja, havia ausência de mecanismos que possibilitaram a descentralização administrativa e financeira. O que significa, na visão do MED, que havia uma rigidez no processo vertical, fazendo com que as ações fossem coordenadas apenas de cima para baixo (das diretrizes nacionais) deixando os setoriais (provinciais, municipais) totalmente dependentes, ou ainda incompatibilizados com as diretrizes e a realidade das escolas. Para tal, o MED, procurou realinhar o projeto e ampliar o período de atuação, estendendo o projeto de 2013 para 2020.

O segundo relatório do MED, de 2014, correspondia à quinta fase da implementação da LSBE/2001. Conforme o relatório, houve uma certa melhoria em alguns dispositivos do sistema educacional dos quais se destacam, o aumento de escolas, implicando no aumento de salas de aulas e possibilitando mais vagas para os estudantes, aumento do corpo docente e o aumento da alfabetização. Entretanto, vale sublinhar que o aumento não se deu de forma simétrica em todas as regiões, ou seja:

A rede escolar conheceu um crescimento com a construção e reconstrução de escolas, implicando no aumento de salas de aula de 36.011 em 2004 para 56.857 em 2011, sendo 90% no EP, 7% no 1º CESA e 3% no 2º CESA (geral, Técnico Profissional e Formação de Professores). Entretanto, quanto à sua distribuição a nível nacional, ainda se verificam algumas assimetrias regionais, havendo mais escolas do EP, 1º CESA e 2º CESA no Centro que no Litoral, que detém maior quantidade no 2º CESA, no 2º CESA e no 2º CESA; o Leste continua a ser a região com menos escolas em todos os Ciclos (ANGOLA, 2014a, p. 22).

Outro aspecto apresentado no relatório correspondia ao aumento de números de alunos matriculados em 2011 em comparação com o ano de 2004, com o especial destaque para os níveis do ensino secundário, tendo como percentagem algo em torno de 68% para 1º ciclo do ensino secundário geral (1º CESA) e 57% para o 2º ciclo do ensino secundário geral (2º CESA), ou seja, “O número de alunos matriculados no SE em 2004, por ciclos, de 4.070.027, passou, em 2011 para a proporção seguinte: alfabetização cerca de 42%, EP 38%, 1º CESA 68,1%, 2º CESA 57,4%, 2º CESA 51,7%, 2º CESA 37,3% e Ensino Especial 50,4%”. (ANGOLA, 2014a, p. 22). Ver o quadro 16 que mostra o aumento de matrículas, tendo como ano inicial 2005:

Quadro 16 - Proporção dos alunos matriculados de acordo com as faixas etárias.



Fonte: ANGOLA (2014a).

Os elementos centrais da 2ª reforma podem ser resumidos em dois componentes, primeiro, possibilitar o acesso à educação e segundo, aumentar a qualidade do sistema educacional. O primeiro componente também fazia parte da 1ª reforma, portanto, passou a ser um elemento central em todas as fases do sistema de educação angolano. Além do aumento de alunos, o relatório também aponta que houve uma elevação significativa em relação ao número de professores, isto é, o novo SE conheceu um aumento de 51,3%, passando de 113.523 em 2004 para 233.160 em 2011. Ver o quadro 17.

Segundo MED (2014a, p. 84), apesar deste decréscimo no Ensino Secundário, no “biênio 2009 e 2010, no geral, admite-se ter havido um significativo aumento de professores no Sistema, na ordem de 7,7% a média anual, acompanhando, de forma equilibrada o ritmo de crescimento de salas de aula”.

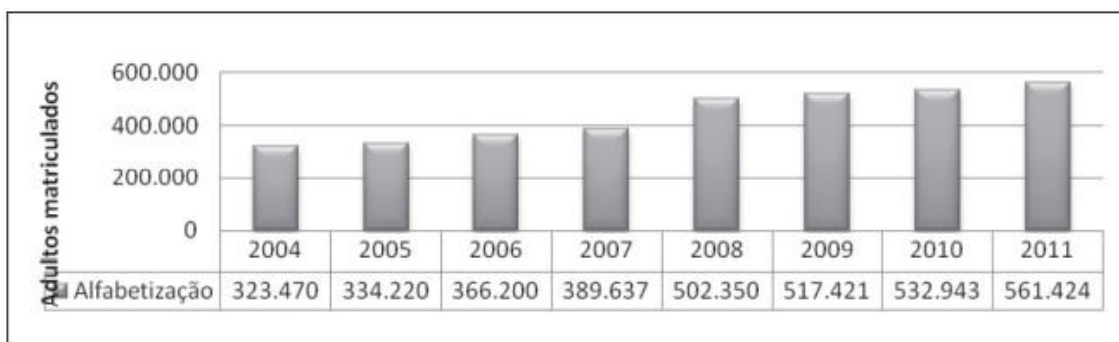
Quadro 17 - Evolução do Corpo Docente de 2004 a 2011

CICLOS	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Ensino Primário	73.192	75.569	77.869	79.939	106.940	121.206	125.290	133.469
1º Ciclo do Ensino Secundário	34.889	35.663	36.200	39.920	52.077	59.024	60.689	67.086
2º Ciclo do Ensino Secundário	5.442	8.482	10.946	19.493	26.202	29.698	29.432	32.604
Total	113.523	119.714	125.015	139.352	185.220	209.928	215.412	233.160

Fonte: ANGOLA (2014a)

No âmbito da 2ª RE, reforçaram-se as políticas educativas voltadas para a erradicação do analfabetismo, sustentando, como era esperado, a realização de um conjunto de atividades educativas, organizadas e implementadas pelo MED e seus parceiros sociais, que teriam resultado na evolução do processo de alfabetização, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 18 - Evolução do Processo de Alfabetização



Fonte: ANGOLA (2014a)

A análise do relatório realizado por MED/CAAR demonstra uma expansão da rede escolar, implicando um aumento na taxa bruta de escolarização, bem como na diminuição do número de alunos fora do sistema de educação, além de que, parece apontar para a concretude de um dos objetivos (acesso à educação) proposto pelo sistema educacional. Entretanto, conforme o MED, o Governo Angolano implementou a 2ª Reforma Educativa com vista:

[...] a resolver dois problemas fundamentais do Sistema de Educação: Qualidade da Educação e o Acesso à Educação, mediante o alcance de quatro objetivos, nomeadamente, expandir a rede escolar, melhorar a qualidade do ensino, reforçar a eficácia do Sistema de Educação e reforçar a sua Equidade. (ANGOLA, 2016a, p. 1).

Dos pontos supracitados em relação aos objetivos, o relatório parece apontar que apenas uma das quatro metas estabelecidas foi realizada, imprimindo, assim, um descompasso no que tange ao restante dos objetivos.

Segundo o ex secretário do Estado para o Ensino pré-escolar e geral, Joaquim Cabral, apesar da expansão da rede escolar, relativamente à qualidade da educação, ainda existem “inúmeros desafios, no que toca a preparação dos professores que devem conduzir o processo de aprendizagem, a produção dos meios de ensino (manuais escolares) e dificuldade na relação entre a comunidade e a escola”. (ANGOP, 2017, p. 2). Assim, por orientação do governo para tentar cumprir com as metas estabelecidas e reforçar, atualizar as metas já alcançadas, foi realizado uma planificação a longo prazo, que se concretizou no “Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação 2017-2030”, doravante chamado de Educar Angola -2030. Nisso se dá a quarta fase do sistema de Educação após a independência. Para nossa análise nessa fase, tomaremos apenas o período de 2015 a 2021, delimitando assim o escopo do objeto de pesquisa nesse recorte temporal.

Vale lembrar que, em 2010, foi aprovado pelo congresso a primeira constituição da república de Angola (CRA) que substituiu a lei constitucional de 1991, na qual a LSBE/2001 se assentava conforme supracitado. No que tange à educação, a nova CRA no seu artigo 21º na alínea g), estabelece que é tarefa (responsabilidade, dever) do Estado “promover políticas que assegurem o acesso universal ao ensino obrigatório gratuito, nos termos definidos por lei”. (ANGOLA, 2010, p. 10). A delineação da CRA para a educação é reforçada com a alínea i), do mesmo dispositivo que conecta a educação com outros fatores sociais, imprimindo, assim, um caráter integralista da educação, na medida que o estabelece como um dos vetores para o desenvolvimento do País. Ao assentar-se no pressuposto de que compete ao Estado executar investimentos estratégicos interconectados, grandes e permanentes no “capital humano, com destaque para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, bem como na educação, na saúde, na economia primária e secundária e noutros sectores estruturantes para o desenvolvimento autossustentável”. (*Ibid.*, 2010, p. 10). Foi no âmbito deste cenário que o governo deu início a quarta fase do sistema educacional.

3.6 QUARTA FASE DO SISTEMA EDUCACIONAL, 2015 – 2021

Tal como aconteceu na primeira e na segunda fase do sistema educacional angolano, em que uma nova lei de educação foi estabelecida, o mesmo se deu na quarta fase. Após análise dos relatórios e avaliações sobre a efetivação e solidez do sistema educacional da 2ª da reforma, e as consequentes conclusões, levaram a Assembleia Nacional a aprovar uma nova Lei que substitui a LSBE/2001. Assim, em 7 de outubro de 2016, a Assembleia Nacional aprovou a Lei n.º 17/16, Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino. Conforme o

documento, a necessidade do novo dispositivo decorreu devido aos novos desafios de desenvolvimento que se colocam na nova realidade angolana, ou seja:

A implementação da Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro, que aprovou as Bases do Sistema de Educação, permitiu o crescimento de todos os subsistemas de ensino e contribuiu para o desenvolvimento dos diferentes sectores da vida nacional. Porém, ante o novo quadro constitucional e os novos desafios de desenvolvimento que se colocam, traduzidos em diferentes Planos e Programas Estratégicos de Desenvolvimento e a fim de garantir a inserção de Angola no contexto regional e internacional, toma-se necessária a aprovação de uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (ANGOLA, 2016b, p. 3993).

Na prática, a nova Lei imprimia poucas mudanças em relação aos pressupostos já delineados na LSBE/2001, seja em relação às concepções e definições da educação e do sistema de educação, seja da organização estrutural dos subsistemas da educação. As principais mudanças da nova Lei se dão na ampliação da gratuidade e no aumento das etapas do ensino que abrange a obrigatoriedade. Ver o quadro 19.

Quadro 19 - Estrutura do documento da LSBEE/2016

<i>CAPÍTULOS</i>	<i>ARTIGOS</i>	<i>DESCRIÇÕES</i>
I	1º, 2º, 3º e 4º	Disposições Gerais
II	5º a 16º	Princípios Gerais da LSBEE
III	17º a 80º	Organização do sistema de Educação e Ensino
IV	81º a 94º	Objetivos e Organização das Modalidades diferenciadas de Educação
V	95º a 99º	Recursos Humanos – Materiais
VI	100º a 122º	Administração e Gestão do Sistema de Educação e Ensino
VII	123º a 125º	Disposições Especiais

Fonte: Elaboração Própria com base na LSBEE (2016b)

Conforme supracitado, as principais diferenças se dão no capítulo II e III. Por exemplo, o artigo 6º, (cap. II) da LSBEE/2016, acrescenta um princípio a mais em relação à anterior, isto é, o princípio da **Legalidade**, estabelecendo que “todas as instituições de ensino e os diferentes atores e parceiros do Sistema de Educação e Ensino devem pautar sua atuação em conformidade com a Constituição da República de Angola e com a lei”. (ANGOLA, 2016b, p. 3994). Este princípio alinha as ações produzidas ou que serão produzidas por atores da educação com os pressupostos da Carta Magna da República de Angola, reforçando o respeito e o cumprimento das leis nacionais. Em relação ao princípio de **Gratuidade**, a nova Lei 17/16 é mais abrangente se comparada com a antiga, pois tornam-se gratuitas as classes de Iniciação (Ensino pré-Escolar), Ensino Primário (1ª a 6ª classe) e o 1º ciclo do Ensino Secundário (7ª a 9ª classe). Outro aspecto diferencial diz respeito aos níveis de Ensino, que na LSBE/2001 correspondia apenas aos três níveis (Ensino Primário, Ensino Secundário e Ensino Superior). Na atual Lei os níveis de ensino correspondem a quatro níveis, isto é; a)

Educação Pré-Escolar; b) Ensino Primário; c) Ensino Secundário; d) Ensino Superior. Um dos avanços significativos se observa na realocação da educação pré-escolar para o centro de debate. Haja vista que o caso do ensino infantil ainda carece de um olhar redobrado por parte do governo. Apesar de ser caracterizado pela LSBE n.º 13/01 e pela LBSEE n.º 17/16, como a “base da educação”, o ensino infantil em Angola ainda se constitui em um desafio a ser superado.

Entretanto, a relação do Estado angolano com as políticas de proteção e educação infantil são complexas. De acordo com Nguluve (2006, p. 127), o Estado angolano comprometeu-se no fórum Mundial de educação para todos, realizado em Dakar, em 2000, “[...] com a política de expansão e melhoria dos cuidados, proteção e educação da primeira infância,”. Na observação do autor, as ações políticas e as intervenções do Estado angolano nesta área carecem de efetividade. Essa mesma observação é corroborada pelo relatório da Sara Poças, que analisou os impactos LBSE n.º 13/01 em relação à educação pré-escolar, destacando que “[...] o principal constrangimento da educação pré-escolar é o acesso, pois a prioridade do governo está em garantir o acesso ao ensino primário” (POÇAS, 2015, p. 52), deixando, assim, a acessibilidade da educação pré-escolar em segundo plano. Outro elemento analisado por Poças é que nem todas as escolas do ensino primário têm Classe de Iniciação, o que, em tese, dificulta a transição da pré-escola para o Ensino primário, haja vista que, geralmente, a formação (ou não) da criança em idade de 1 a 5 ou 6 anos é relegada à família.

Portanto, a ausência do acompanhamento do Estado nessa fase eleva ou compromete a qualidade do ensino primário, além de penalizar duplamente essas crianças: em primeiro lugar pela impossibilidade de acesso a essa modalidade de ensino, e em segundo lugar, porque tal situação obriga tais crianças a ocuparem lugares secundários na fila do acesso ao ensino primário.

Conforme o Relatório de Indicadores de Linha de Base dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em Angola (ANGOLA, 2018b), apenas 11% das crianças entre 3 e 5 anos frequentavam a escola ou creche. Das crianças com 5 anos, apenas um quarto (25%) frequentava o jardim-de-infância ou escola. A deficiência de políticas efetivas para salvaguardar o ensino infantil decorre de dois fatores atrelados à questão de acesso, quais sejam: a insuficiência de salas de aulas e a insuficiência de professores (ANGOLA, 2015). Esses dois fatores fazem com que, em alguns casos, crianças de 7 a 9 anos frequentem a

classe de Iniciação, classe esta que, em tese, deveria ser frequentada por crianças dos 4 aos 6 anos.

Além dos fatores supracitados, existem outros que incidem diretamente na entrada tardia na pré-escola e no ensino primário, como:

[...] a distância casa-Escola, segundo os dados do IBEP-2008, 55% das crianças do meio rural tem a escola a mais de 2km; a mobilidade das famílias entre províncias; a transumância; a falta de alimento em casa e uma atitude familiar não sensível à escola” (APDES; REDE EPT-ANGOLA, 2020, p. 47).

Assim, as consequências da falta de acesso e da entrada tardia no ensino infantil condiciona e sobrecarrega o ensino primário, na medida que, para compensar a perda do ensino da classe de iniciação, e consequentemente, receber alunos cuja idade não permita mais frequentar tal modalidade e, assim abrir vagas para as crianças em idade de iniciação, acaba por ocasionar a superlotação em salas de aulas, que varia em alguns casos de 60 a 80 criança por sala. Tal situação nos leva não apenas a questionar as políticas educacionais que têm sido adotadas pelo governo angolano, mas também criticar a subordinação e a regulação supranacional, que sufoca o atual sistema angolano, principalmente o ensino pré-escolar.

Portanto, pode-se afirmar que a manutenção do ensino pré-escolar na realidade angolana carece de uma atenção especial. Desde o fim da guerra civil que a educação infantil na sua maioria sempre esteve a cargo das famílias, famílias estas que, dependendo da condição socioeconômica, cultural e política, não conhecem e nem têm ideia do que significa ou qual é o papel, por exemplo, de uma creche ou de um centro comunitário infantil na educação da criança. Apesar dos atuais esforços do governo em criar cartilhas informativas para auxiliar as famílias na informação sobre a modalidade do ensino infantil e estender a gratuidade do ensino para o sistema pré-escolar, pensamos que, a mobilidade política deva contemplar e considerar a participação das famílias e das comunidades na construção das políticas educacionais efetivas para o ensino infantil e, realocar os investimentos para a manutenção do ensino infantil.

Destarte, do ponto de vista objetivo, pode se afirmar que as mudanças efetuadas pela LSBEE/2016 não foram substanciais ao ponto de mudar totalmente a LSBE/2001, mas sim, consubstancial em relação às agendas internacionais. Para o REDE-EPT, “nova” Lei não apresentou mudanças significativas em relação à anterior (Lei 13/01, de 31 de dezembro) em termos de objetivos de educação, mas integrou as metas internacionais de Educação para Todos (ODS4) ratificadas pelo país [...]”. (REDE-EPT, 2020, p. 28).

Por conseguinte, foi liberado mais uma rodada de aprovações de projetos e programas para esta quarta fase, com especial destaque para os seguintes projetos e planos:

Primeiro, Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2017-2030, aprovado em 2016, tendo como objetivo específico a criação de Programas de Ação a médio e longo prazo para o Sistema de Educação e Ensino e o “estabelecimento da Programação Anual e Plurianual dos Programas de Ação, das medidas de política e do investimento necessário, por domínios e níveis de ensino, sugerindo as fontes de financiamento” (ANGOLA, 2016, p. 1); segundo, Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD), aprovado em 2018, que visa promover um acréscimo na qualificação e na atuação dos professores e, em consequência, a qualidade da educação pré-escolar, do ensino primário e do ensino secundário geral e técnico-profissional; terceiro, Projeto de Aprendizagem para Todos (PAT⁸² I) de 2014 a 2021 em parceria com o Banco Mundial, tendo como objetivo melhorar os conhecimentos e as competências dos professores, melhorar a gestão das escolas nas áreas designadas do Projeto e desenvolver um sistema de avaliação sistemática de alunos;

Quarto, Projeto de Empoderamento das raparigas⁸³ e aprendizagem para Todos (PAT II, em parceria com o Banco Mundial), aprovado em 2021, com previsão de 5 anos de duração, tendo como objetivo capacitar e educar os jovens angolanos, especialmente meninas, através da melhoria do sistema educativo e do acesso à educação, aumentando assim a possibilidade de “se matricularem e concluírem o ensino básico e secundário, o que lhes proporcionará oportunidades adicionais de continuarem os estudos ou entrarem no mercado de trabalho, melhorando assim as suas futuras escolhas” (ANGOLA, 2021, p. 42);

Quinto, O Plano de Desenvolvimento Nacional - PDN 2018-2022, aprovado em 2018, que visa a promoção do desenvolvimento socioeconômico e territorial do País, implementando as opções estratégicas de desenvolvimento a longo prazo, assumidas na ELP Angola 2025, e tendo em conta compromissos internacionais. A educação no PDN 2018-2022 se encontra referenciada por uma política que visa “promover o desenvolvimento humano e educacional do povo angolano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos e cada um dos angolanos” (ANGOLA, 2018, p. 74).

Ao se observar os projetos aprovados, chama atenção (além das intenções intrínseca em sanar as deficiências do sistema educacional) o caráter de alinhamento com as políticas

⁸² Discutiremos o PAT I com maior pormenor no capítulo seis.

⁸³ Rapariga no português angolano é referência a menina jovem ou jovem mulher, não tem sentido pejorativo como em algumas regiões do Brasil.

internacionais, explicitamente difundida e divulgada nos pressupostos dos programas e projetos para o desenvolvimento da educação. A maioria dos programas ou projetos acima referidos possuem, de certa forma, denominador comum que os interliga na sua mobilidade ideológica, é o caso, por exemplo, dos projetos PAT I e PAT II, que se assentam nos *modus operandi* de um tipo de formação que visa (além dos pressupostos aparentes estabelecidos) o preparo de uma força de trabalho subserviente e com menos capacidade crítica.

Poças e dos Santos (2020) chamam atenção ao fato de as políticas educacionais angolanas serem quase na sua maioria moldadas pela influência massiva das cooperações internacionais, com especial destaque para a formação dos professores. Segundo a análise das autoras, realizada a partir de uma série de entrevista com diretores, professores, coordenadores e alunos de três províncias (Cabinda, Benguela e Cunene), sobre a influência na política nacional, apontam que, conforme os entrevistados, a cooperação em si, não é o problema, mas sim, tomar as agendas internacionais (sem as devidas mediações) ou as recomendações e fazê-las política pública do País. Ou seja, nem todas as agendas internacionais podem servir como referência e “não deve ser a própria agenda do país”. (POÇAS; DOS SANTOS, 2020, p. 15). A justificativa é de que, em muitos casos, existe uma disparidade entre as políticas implementadas e o contexto na qual a política será aplicada.

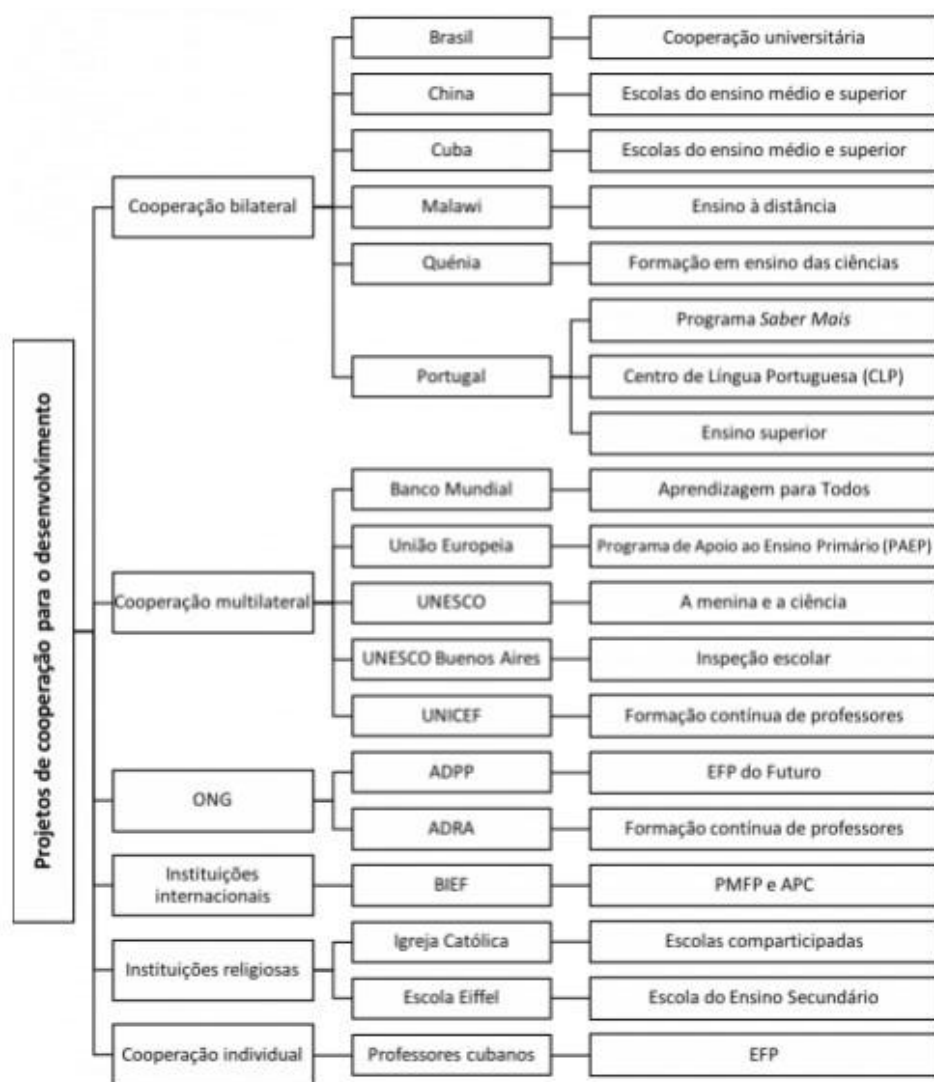
A disputa em relação ao tipo de educação que deve ser implementada ou contemplada no sistema educacional não é recente, pois nos anos iniciais da jovem república angolana, após a independência, vigorou de forma quase hegemônica, no sistema educacional, o modelo socialista que pressupunha, ao contrário das relações sociais na sociedade de exploração, exercida por uma maioria, que essas relações, não sendo alienadas, “deixam de ser alienatórias, passam para o domínio da maioria, deixando as mesmas de serem alienadas dos produtores diretos e dos meios de produção, do produto do trabalho e do trabalho em si”. (ANGOLA, 1978).

De acordo com Paxe (2014b), definiu-se uma educação com caráter democrático e orientada para a satisfação das necessidades dos trabalhos, cujos os fins passam pelo desenvolvimento integral das pessoas e a edificação da personalidade humana na sua totalidade, quer do ponto de vista intelectual, quer físico, moral, estético e técnico, também se defendeu a união da escola com o trabalho socialmente útil. Entretanto, o modelo durou até os anos 1990, quando o governo adotou um novo modelo político e econômico. Ainda de acordo com Paxe:

[...] principalmente depois de 1991, acentuou-se a adoção da política de educação em Angola dos modelos educativos ocidentais através de programas e projetos propostos por UNESCO, União Europeia, [Banco Mundial] e CPLP para [...] visar a legitimidade internacional na nova ordem mundial. (PAXE, 2014a, p. 117, grifo nosso).

É esse modelo educativo que parece vigorar no novo sistema educativo angolano. Atualmente existem vários projetos de cooperação para o desenvolvimento da educação, além dos supracitados. Para um melhor vislumbre, ver o quadro a seguir que apresenta as diversas formas de cooperação e os respectivos órgãos de cooperação:

Quadro 20 - Projetos de cooperação para o desenvolvimento Educacional



Fonte: POÇAS e SANTOS (2020)

De acordo com mapeamento do quadro acima, observa-se que alguns projetos e programas pertencem ao âmbito local ou provincial (principalmente os de cooperação bilateral), outros, no entanto, são da esfera nacional, como no caso dos programas e projetos

das agências de cooperação multilateral (BM, UNICEF, UNESCO e UE). Além disso, existem as cooperações entre as instituições universitárias (inter)nacionais (por exemplo, a UNILAB). Para uma melhor compreensão vale observar a figura 2.

Figura 2 - Mapeamento dos Projetos de Cooperação para o Desenvolvimento Educacional.



Fonte: POÇAS e SANTOS (2020).

Conforme as autoras do mapa acima referido, apesar dos elementos e da diversidade do PCDE, chama atenção a variedade e a falta de conectividade entre os pressupostos dos projetos e programas com a realidade angolana. Nas palavras das autoras, “[...] os programas e projetos de cooperação para o desenvolvimento são diversos e dispersos, sendo muitos deles vagos e sem fundamentação contextual” (POÇAS; SANTOS, 2020, p. 13). Em alguns programas internos (que estão subordinados aos projetos externos) existe algo de anacrônico e cínico e, esses elementos são transportados para aplicabilidade de tais políticas, como por exemplo, o “projeto de criação de escola de referência”⁸⁴, que visa criar escolas que sirvam de modelo para o fomento do ensino de qualidade em todo território nacional. O projeto

⁸⁴ Ver em: ANGOLA, 2021.

selecionou 57 estabelecimentos escolares, 51 dos quais do ensino pré-escolar, primário e secundário e seis centros de formação profissional. Do ponto de vista da finalidade, o projeto conserva objetivos já estabelecidos em outros projetos, como por exemplo, no PAT I. A problemática do projeto consiste em reproduzir e amplificar de certa forma o “segregacionismo e o aumento da desigualdade social”. (PANDA, 2021). Na medida que privilegia determinadas escolas e deixa outras ao relento, criando assim uma espécie de escolas de elites, que se diferenciam não por receberem as mesmas oportunidades, mas por terem financiamento, treinamento e uma atenção do Estado que as outras escolas não terão.

Segundo Panda (2021), esse mesmo modelo já foi usado em outros países, como por exemplo no Chile, e os resultados apontam justamente pelos elementos acima citados (segregacionismo e desigualdade). A esses elementos soma-se a diversidade cultural do país, que imprime em cada realidade das escolas uma dinâmica de atuação diferente. Nesse sentido, a uniformização se apresenta como algo a ser questionado. Pois, em um país multicultural e plurilíngue, com fortes assimetrias de desenvolvimento, entre o litoral e o interior e entre a cidade e o campo, não nos parece viável tomar como modelo, políticas educacionais padronizadas. Por outro lado, a atenção dada pelo governo⁸⁵ às políticas educativas de tal gênero escamoteiam os problemas básicos que as escolas em Angola ainda enfrentam, tal como, “falta de água potável, saneamento básico, falta de casas de banho”⁸⁶, luz elétrica, recursos didáticos, como carteiras, quadros, manuais⁸⁷ escolares para todas as crianças e condições mínimas de trabalho para os professores.

Outro dado que chama atenção é o n.º de turmas ao ar livre no Ensino Primário. Segundo o relatório do MED de 2016, das 102,492 turmas existentes no território nacional (no ano de 2015) havia cerca de 17,507 de turmas ao ar livre, que albergavam 740,156 alunos, que correspondia a 17,1% do total (4 412 212) de alunos matriculados. (ANGOLA,

⁸⁵ Segundo Brás, a definição da agenda do projeto teve como participantes o Presidente da República e um dos seus órgãos auxiliares, nomeadamente, o Gabinete do Ministro de Estado para a Coordenação Económica. “A iniciativa foi presidencial e depois o projeto foi submetido ao Ministério da Educação no sentido de melhorá-lo e operacionalizá-lo, considerando a necessidade do governo angolano de formular políticas tendentes a atingir os objetivos inscritos quer na agenda da Educação Para Todos, quer na agenda 2030 [...]”. (BRÁS, 2022, p. 196).

⁸⁶ Conforme o relatório da Unicef, 45% dos alunos têm de defecar ao livre, seja junto a escola ou simplesmente no mato; o estudo foi realizado nas províncias de Luanda, Cunene, Bié, Huíla, Namibe e Huambo. Ver UNICEF, 2016. Disponível em: <https://www.unicef.org/angola/relatorios/%C3%A1gua-e-saneamento-nas-escolas-de-angola>. Acesso em: 14, set. 2022. O termo *casa de banho* equivale ao termo *banheiro* para a linguagem brasileira.

⁸⁷ Além da falta de material, existe também o problema da comercialização dos materiais, ou seja, os manuais escolares, apesar de gratuitos, alguns estão “à venda nos mercados”. (ZAU, 2018). Em algumas escolas públicas do Ensino Primário, constatou-se em 2016, segundo o Jornal de Angola, a existência de prática de cobrança de mensalidade, de material escolar, matrícula e outras taxas de manutenção, como material de limpeza e carteira. (CURIMENHA, 2020).

2016a). Algumas províncias possuíam maior número de turmas ao ar livre, com especial destaque para as províncias que mais sofreram com a guerra civil, como, Bié, Cunene, Huambo e Uíge. Tais necessidades básicas deveriam ser o centro das políticas educacionais. Portanto, ao olharmos para tal cenário, nos parece que tanto a análise de Poças e Santos (2020) sobre a vagacidade e o deslocamento de projetos de cooperação multilateral, quanto a observação de Sogge (2012) acerca do caráter subordinativo e influência dos organismos multilaterais sobre os parceiros, principalmente para os países dependentes, encontra materialidade no contexto angolano e apontam para outro direcionamento que nos parece ser a manutenção de políticas educacionais que atendem aos anseios do capital, na medida que não só não atendem às reais necessidades sociais das escolas, mas mantém a conectividade com os organismos que formulam tais políticas educacionais (por exemplo, por meio do repasse do recurso público ao financiamento dado pelo organismo), mas também na ingerência de políticas de austeridades, como de privatizações⁸⁸ e abertura de serviços públicos repassados para o setor privado.

Nesse sentido, os discursos humanitários e desenvolvimentistas presentes nos projetos encobrem o real motivo de tais parcerias. Às duas análises supracitadas, soma-se a terceira, a observação de Paxe (2014a), de que as adoções de tais políticas se dão devido à necessidade da nova ordem mundial. Significa que a participação do país no cenário mundial exige a adoção de políticas educacionais que concordam com a mobilidade global/imperialista. Tal posicionamento se observa no plano nacional de desenvolvimento educacional, onde o MED (2016a) aponta cinco parceiros de cooperação internacional; UNESCO, Banco Mundial, União Europeia, UNICEF e da Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP). Tais organismos exercem forte influência no desenvolvimento das políticas educacionais, conforme apontam Ngaba (2012), Brás (2022) e Paxe (2014). Entretanto, para nossa pesquisa, analisaremos apenas a parceria do MED com o Banco Mundial, pois pensamos que, das

⁸⁸Ednílson de Sousa, chefe de departamento de acompanhamento de empresas do IGAPE (Instituto de Gestão de Ativos e participação de Estado), disse à RNA (Rádio Nacional de Angola) que a privatização da Empresa Nacional de Seguro de Angola (ENSA) já está na segunda fase e a participação do Estado na Sonangol e TV a cabo passará a ser por meio de título público na bolsa de valor. (RNA, 2022). Disponível em: <https://rna.ao/rna.ao/2022/09/12/privatizacao-da-taag-conhece-em-breve-novos-desenvolvimentos/>. Acesso em: 12, nov. 2022. Outra empresa estatal na mira é a provável privatização da única companhia aérea de Angola (TAAG), que deve ocorrer entre 2024 e 2025, com a abertura do “Mercado único africano de Transporte Aéreo” em 2025. (JORNAL DE ANGOLA, 2022). Disponível em: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/privatizacao-da-taag-ocorre-antes-de-2025/>. Acesso em: 12, nov. 2022. Dentre as empresas em via de privatização ou já privatizadas estão as indústrias do Agro- do Cubal, Unidades industriais nas zonas do ZEE, venda de 49% das ações do capital da companhia de cimento, super mercados, bancos, etc. No total mais de 93 empresas estatais foram privatizadas e mais de 28 encontram-se em vias de privatização, as áreas vão da indústria à saúde. (ANGOLA, 2022).

parcerias acima citadas, o Banco Mundial é o que melhor sintetiza (para o nosso objeto de pesquisa – PAT I) o caráter de intelectual coletivo do capitalismo no seu estágio superior, isto é, imperialismo. Conforme supracitado, em relação ao PAT I, olharemos com maior pormenor no capítulo seis. Por ora, basta afirmar que o PAT possui uma centralidade significativa nas políticas educacionais de Angola, não é por acaso que o projeto foi estendido para o PAT II, com um aumento expressivo (de 75 milhões para 250 milhões) no financiamento e na modalidade de empréstimo, passando da AID (Associação Internacional de Desenvolvimento), para o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento). Nas primeiras páginas do documento do PAT I, o BM aponta que a proposta constitui parte de um programa mais abrangente de investimento na qualidade da educação em Angola, cujo pressuposto é, antes de tudo, “a preparação de uma nota de política educativa para Angola” (BANCO MUNDIAL, 2013, p. 6). Isto significa que o projeto é, na verdade, um ensaio para o desenho da política educacional que deverá direcionar o sistema educacional angolano.

Pensamos que uma análise da parceria entre o BM e o Estado angolano no setor da educação não deve ser tratada, portanto, como um simples projeto humanitário, mas sim, da exposição de um modelo educacional que tem como elementos primordiais, dentro da teleologia do mercado, o desenvolvimento das habilidades e competências entre o que se poderia chamar de comunidade educacional (professores/as, aluno/a e gestores/as) e o controle da gestão do tempo e de dados, a partir da lógica neoliberal (exemplo, tempo é dinheiro, aprender a aprender, autoformação). Tais componentes são fundamental para o direcionamento de dois pressupostos: primeiro, o combate da pobreza, com a ideia de “melhorar o seu “capital humano” e a sua inserção atomizada em atividades mercantis lucrativas – em geral, associadas a atividades agrícolas” (PEREIRA, 2021, p. 6); segundo, de acordo com BM, a necessidade de tal modelo se dá devido ao aumento e a intensificação de novos países da periferia do capital (com rendimento médio) desejarem “aumentar a sua competitividade mediante a criação de novas forças de trabalho capacitadas e ágeis” (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 6). Ou seja, a mundialização do capital desencadeou uma “divisão internacional do trabalho altamente hierarquizada, com intensa competição entre os países periféricos pelas etapas do processo produtivo de menor valor agregado (produção de *commodities*)”. (ACCIOLY, 2020. p. 115).

Logo, dependendo da região e do nível de desenvolvimento, a agenda educacional do BM ganha nuance significativa e dominante. É neste contexto global onde se situa a

importância da análise do PAT I, e da relevância do seu tripé: competência dos professores, gestão da escola e sistema de avaliação de alunos na mobilização e padronização da materialização de políticas educacionais convenientes à perpetuação da lógica de subserviência.

Portanto, antes de entrarmos nos pormenores do projeto PAT I, e analisarmos as suas nuances, imbricamentos e implicações no cenário nacional, vale observar a nova mobilidade internacional no continente africano em relação ao que, desde o início do século XXI, chamou-se de ‘nova corrida para África’. A importância de adentrar a tal mobilidade decorre do pressuposto segundo o qual, o PAT I sinaliza na sua estrutura de vínculos que, além de procurar dinamizar e atualizar a educação em Angola, pretende “contribuir para a melhoria da qualidade da prestação de serviços educativos em Angola”⁸⁹ e conectar a educação com o mercado.

O documento aponta que o PAT I está diretamente relacionado com a Estratégia para a África e a Estratégia para a Educação do Banco. Portanto, o Projeto está diretamente alinhado com a Estratégia para a Região de África de 2011, “O Futuro de África e o Apoio do Banco”⁹⁰, contribuindo para o Pilar 1 sobre Competitividade e Emprego. Assim sendo, para melhor vislumbrar o objeto, analisaremos o que é a CID, como se dá, como está estruturado, e o que é a nova corrida África na mobilidade da CID para tentar entender a particularidade do PAT I na realidade angolana.

4. COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO (CID): A PARTICULARIDADE DE ÁFRICA NA MOBILIDADE DO CAPITAL.

A Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) é um dos instrumentos mais usados na relação internacional, é o meio através do qual os interesses políticos, económicos e sociais, dos vários países e organizações multilaterais, ONGs etc. se materializam. Pode-se dizer que é o campo político essencial na mobilidade global. Tomando tal relevância, decidimos, neste capítulo, averiguar o papel que a CID desempenha na dinâmica global/imperialista. O capítulo possui três seções:

Na primeira seção, apresentamos a argumentação de três autores que trabalham e analisam a questão da cooperação internacional para o desenvolvimento, são eles; Milani

⁸⁹ Ver em: ANGOLA, 2013, p.05.

⁹⁰ O Futuro de África e o Apoio do Banco é um projeto do BM de 2011, que corresponde à nova estratégia do Banco como principal articulador no dinamismo do desenvolvimento do continente.

(2018), Sogge (2004; 2012) e Hayter (1971). Cada um dos autores citado apresenta a CID de forma diferente, mas todos concordam em um pressuposto, isto é, de que a CID, apesar de toda a sua complexificação, ainda é o instrumento no qual os países-doadores usam para disseminar suas políticas externas.

Na segunda seção, analisamos o que tem sido chamado de nova corrida à África, para compreender não só a nomenclatura, mas também quem são os principais atores desta nova dinâmica, quais países africanos têm sido os principais destinatários, o que diz o BM em relação a tal mobilidade e como os Estados africanos têm se portado no que tange às cooperações para o desenvolvimento.

Na terceira seção, para compreender o papel do Estado nesta mobilidade, invocamos o conceito de Estado integral de Gramsci (2016) para compreender não só o seu papel na relação estrutura e superestrutura, mas também a sua centralidade na realização dos interesses do capital. Além de Gramsci, trabalhamos também com os conceitos de estados fracos de Sogge (2012) e de estados de governança de Harrison (2004), ambos os autores sinalizam que em relação a construção dos Estados em África, o BM é o organismo multilateral que mais tem trabalhado para que a governança seja uma característica dos estados africanos. Entretanto, o que tem acontecido com os estados que têm aderido às recomendações, é um processo em que os autores supracitados chamam de diluição de soberania, onde as recomendações se tornam políticas de estados.

4.1 COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO (CID)

A argumentação central de Milani, no que tange ao entendimento sobre a cooperação internacional para o desenvolvimento (CID), assenta-se na premissa segundo a qual a CID é um “campo político fundamental das relações internacionais. Embora nunca tenha sido uma agenda prioritária da política internacional, a CID esteve permanentemente presente nas diferentes configurações contemporâneas da ordem internacional” (MILANI, 2018, p. 21).

Tal pressuposto leva o autor a fazer uma observação em relação à dinâmica semântica da promoção da ideia de desenvolvimento da época colonial e dos dias atuais. A observação entre o antes e o depois da institucionalização da CID demonstra que elementos como educar, humanizar e civilizar já eram eufemismos usados nos processos de domesticação e imposição de modelos embutidos na relação colonial (MILANI, 2018). Ou seja, o recurso semântico

empregado em tais elementos servia para esconder a relação de dominação social, cultural e de exploração econômica. O questionamento que se coloca é: o que mudou? De acordo com Milani (2018):

Embora as relações entre a metrópole e colônias de um lado, e as modalidades de cooperação entre Estados soberanos, de outros, sejam jurídica e formalmente distintas, [...], as noções de “cooperação internacional” e “desenvolvimento” são verdadeiros avatares contemporâneos de práticas relacionadas à empresa colonial e que [...], suas reencarnações têm acompanhado a própria história do sistema interestatal capitalista e do projeto pretensamente universal de modernização de sociedades consideradas atrasadas” (MILANI, 2018, p. 21, grifo do autor).

A resposta de Milani acompanha em parte a argumentação de Sogge (2013)⁹¹, de que o modelo atual da ajuda externa conserva o tipo similar de mandato duplo da época colonial em que, por um lado, impera a pretensa preocupação de tutelamento civilizacional/modernização/desenvolvimento e, por outro lado, a pretensão de exploração econômica, através da exploração de recursos naturais e da força de trabalho. Tal composição (ainda que para a nossa análise se constitua apenas como primeira aproximação), ganhou uma nova dinâmica à medida que o modelo de Estado nacional se expandiu dos países europeus para o mundo e que o sistema internacional se tornou mais complexo e passou a abarcar “novos Estados [...] e atores não estatais [*ONG, etc.*] passaram, [...] no século XXI, a desempenhar o papel de legitimação enquanto mediadores intelectuais⁹², parceiros políticos e cofinanciadores de projetos da CID” (MILANI, 2018, p. 34, grifo nosso). Veremos tal atuação no caso do Banco Mundial, no capítulo cinco.

Nesse sentido, o processo de cooperação e desenvolvimento é, em certa medida, uma necessidade histórica do capitalismo, na medida que, conforme apontado por Lênin (2021), a necessidade expansiva do capital no seu estágio superior é a condição necessária para sua manutenção. Por sua vez, Virgínia Fontes argumenta que “falar, pois, de capital-imperialismo, é falar da expansão de uma forma de capitalismo, já impregnada de imperialismo, mas nascida sob o fantasma atômico e a Guerra Fria” (FONTES, 2010, p. 149). A observação de Fontes decorre da compreensão de que o novo processo expansivo do capital, já imbricado na CID, acarreta uma duplicidade na sua forma de disseminação, através de um conjunto de redes que operam em prol do convencimento/coerção de que este é a única forma viável de produção de vida, portanto, para o desenvolvimento.

⁹¹ Nas próximas páginas desenvolveremos com maiores detalhes a compreensão de ajuda externa de Sogge.

⁹² No capítulo cinco apresentaremos como a posição ocupada pelo Banco Mundial e sua função na arena internacional de desenvolvimento atua como intelectual coletivo do capital.

Entretanto, antes de avançarmos na análise sobre a mobilidade da CID, vale acompanhar o alerta feito por Milani (2018), de que não podemos negligenciar que há fatores que incidem na CID, mas que não são necessariamente do âmbito estrutural, isto é, “há fatores estruturais relacionados ao capitalismo e à modernização que influenciam diretamente nas agendas da CID, mas tampouco podemos negligenciar a lógica de ação dos diversos atores que podem pautar-se em motivações morais, políticas e estratégicas” (MILANI, 2018, p. 35). O alerta serve para compreender a CID no seu processo histórico e nas suas várias nuances.

Na virada do século XX para o século XXI, dois elementos passaram a ser o foco central na agenda da CID: políticas públicas (com ênfase no econômico) e programas de formação (capacitação). Segundo Milani (2018), a ideologia de mercado livre e do Estado mínimo serviram de pano de fundo para tais agendas. Portanto, para tal empreendimento, um conjunto de transformações ocorreram após a institucionalização da CID, com especial destaque para a arquitetura da ajuda que passou a envolver múltiplos atores (Estados, organismos multilaterais, setor privado etc.). Em Angola, a atuação da CID, pode ser observada a partir do final do século XX, com especial destaque para os dois elementos citados: reformas no âmbito econômico e no âmbito educacional. Conforme analisado no capítulo dois: tais elementos podem ser encontrados na mobilidade do Estado Angolano, por exemplo, na abertura de mercado, e na segunda reforma educacional, cujo objetivo presente na LBSE, N.º 13/01, entre outras, apontava a necessidade de readaptar o sistema educativo com vista a atender efetivamente a nova mobilidade socioeconômico do país. Segundo Menezes (2000), as principais reformas⁹³ em Angola se deram no âmbito da CID com as recomendações dos técnicos dos dois principais organismos multilaterais, o FMI e Banco Mundial, ou seja:

O FMI e o Banco Mundial se constituem, naturalmente, nos dois mais importantes vetores das ideias do “Consenso” em direção ao restante do mundo (principalmente ao mundo subdesenvolvido) e foram justamente tais ideias que os técnicos desses organismos passaram a veicular em Angola, através de relatórios ao governo local, exigindo reformas (MENEZES, 2000, apud BUMBA, 2016, p.52).

Portanto, à medida que crescia a interferência internacional nos assuntos domésticos, passou-se a exigir em Angola a readequação das condições internas às exigências globais⁹⁴.

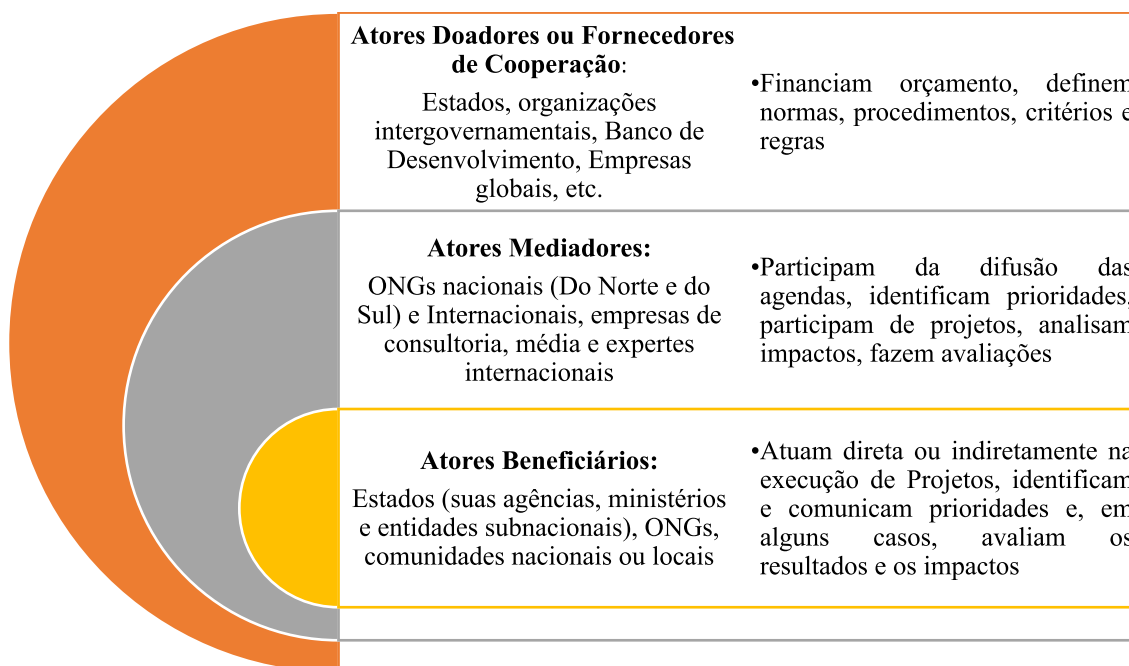
⁹³ Três elementos substanciais sintetizam a razão política da primeira revisão da Lei Suprema Angolana: (1) implementação da democracia pluripartidária; (2) ampliação do reconhecimento e garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos; e (3) consagração constitucional dos princípios basilares da economia de mercado (BUMBA, 2016, p. 52)

⁹⁴ Ver a discussão no capítulo dois.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a CID é um instrumento ou um campo político bastante atuante na realidade Angolana, tal constatação pode ser encontrada, por exemplo, ao se observar a atuação da ONU na guerra civil, na participação de Angola na conferência de Educação para todos em Jomtien 1990, no comprometimento com as ODM e nas aderências dos projetos do BM, etc., além disso, tem-se as cooperações bilaterais em várias áreas.

Outro fator importante para compreensão da CID diz respeito a sua estruturação em relação à tipologia dos atores e a consequente hierarquização no que tange à dinâmica da cooperação. Sogge (2004) e Milani (2018) estabelecem três tipos e três dimensões de configuração dos principais atores da ajuda externa, que são: atores doadores ou fornecedores de cooperação; atores mediadores e, por último, atores receptores. Entretanto, ambos os autores divergem em relação à posição dos Estados na composição, haja vista que enquanto que para Sogge (2004) no topo da hierarquia está a autoridade financiadora (Estados e suas agências financiadoras, organizações intergovernamentais), seguida por intermediários (governos, ONG e empresas) e no final os destinatários (povos, comunidades); para Milani (2018) os Estados apenas ocupam a posição de doadores ou a posição de beneficiários e não de intermediário/mediadores, conforme pode ser observado na figura abaixo

Figura 3 - Configuração dos Atores e Hierarquia da CID



Fonte: Elaboração Própria com base em Milani (2018).

Observa-se que apesar da diferença, ambos os autores conservam a composição do conjunto de relações que se estabelecem na CID. Nesse processo, podemos encontrar as organizações multilaterais, como as agências do sistema ONU, os Bancos de desenvolvimento (BM, BID, BAD, BADEA, BAI e BD/Brics):

[...] além de organizações de caráter não universal tais como União Europeia e a OCDE, [bem como] agências governamentais bilaterais, [...], Danish International Development Agency, Usaid, etc.), e não governamentais, Fundação Ford, Fundação Kellog [...]" (MILANI, 2018, p. 66, grifo nosso).

Cada uma das organizações possui natureza, perfil, origem de financiamento, tipos de recursos concedidos e *modus operandi* diferentes. Significa que embora todos atuem na arena da ajuda externa, cada qual possui sua própria forma de atuação e interação com os beneficiários, portanto, cada organização deve ser analisada de maneira diferente. No entanto, conforme apresentado, apesar da diferença das organizações e da complexificação da CID, tanto Sogge (2004) e Milani (2018), quanto Hayter (1971), concordam⁹⁵ com o seguinte entendimento, qual seja, a ajuda externa/CID, em toda sua existência, serviu e continua servindo (de forma mais nuançada) à uma política estratégica mais abrangente dos Estados-doadores (SOGGE, 2004; MILANI, 2018; HAYTER, 1971). O que implica dizer que, os principais interessados (não negligenciando os interesses dos beneficiários) na CID, tomando o aspecto estrutural relacionado ao capitalismo e a modernização, são os países desenvolvidos, que entre outros aspectos, trabalham para que os seus interesses sejam sempre prioritários, quer seja na cooperação bilateral⁹⁶, quer seja na multilateral. Nesse sentido, vale considerar a análise⁹⁷ de dois autores, Sogge (2004) e Hayter (1971).

⁹⁵ Apesar de existir em determinados pontos uma aparente concordância entre os autores citados, vale lembrar que, do ponto de vista estrutural em relação à CID, há uma divergência entre ambos, principalmente no que tange ao Milani, que tende apresentar uma análise mais moderada, se comparada com a análise de Sogge e Hayter.

⁹⁶ Em relação a cooperação bilateral, existe o entendimento de que o modo de atuação da China na CID, não deve ser tomado (analisado) do mesmo modo como a atuação, por exemplo, de alguns países europeus, americanos, isto porque, enquanto que para o primeiro importa mais a cooperação em si (sem interferência nos assuntos domésticos do país), ao segundo, a cooperação se dá por meio de um conjunto de recomendações, podendo influenciar (interferir) nos assuntos domésticos do País, principalmente com a à nuança de alguns organismos multilaterais.

⁹⁷ Segundo Huntington (1970), seriam quatro as fontes intelectuais da crítica à CID: **O nacionalismo**, que toma a CID como exercício de política externa e como ingerência nos temas de Estados soberanos; **o socialismo**, que compreende a CID, como expressão sistemática e hegemônica do capitalismo; **o tradicionalismo**, a CID como desrespeitadora das tradições e veiculadora da modernização e desenvolvimento; e por último, **o antiocidentalismo**, que considera a CID como expressão do etnocentrismo ocidental (HUNTINGTON, 1970, apud, MILANI, 2018). Por sua vez, Milani (2018) sistematiza as contribuições intelectuais em relação à CID em três Visões: **a) Visões otimistas**, que toma a CID como promotora da paz, prosperidade, segurança, integração (econômica) e desenvolvimento; **b) Visões céticas**, que analisam a CID, como interferência dos Estados e governos no mundo em várias áreas; e, **c) Visões críticas**, que compreendem a CID, como reprodutora das relações centro-periferia, ou seja, reproduz um regime simbolicamente neocolonial (MILANI, 2018, p. 85).

A radiografia de Sogge quanto a esse entendimento é bastante enfática, isso porque, o autor, tem como premissa central da sua análise, o pressuposto de que os formuladores de “[...] políticas de ajuda nunca são eles próprios expostos aos riscos que suas ideias impõem aos outros; de fato falhas de ajuda tendem a melhorar a segurança no emprego dos formuladores de políticas” (2004, p. 28). David Sogge (2004) a ponta as raízes da ajuda externa no colonialismo, ou seja, de acordo com o autor, a pretensão de tutelamento (civilizacional) usada como justificativa para governar África obedecia a um mandato duplo em que:

[...] o fardo do homem branco era tanto de tutela política para proteger os povos subjugados (vistos como menores que precisavam de proteção e disciplina) quanto de acumulação econômica, a aproveitamento de recursos naturais e mão de obra no serviço dos interesses ocidentais”(SOGGE, 2004, p. 29, tradução nossa).

Segundo Sogge (2004), apesar da ajuda externa hoje não expressar explicitamente tal discurso, o modelo atual “é um tipo similar de mandato duplo” (2004). Tal constatação permite ao autor incidir de um modo mais profundo na relação entre doadores e receptores, postulando que, nessa dinâmica, o que os ricos levam supera em muito o que eles dão. Portanto, os interesses mercantis e geopolíticos nunca estão longe da superfície da conversa humanitária e de desenvolvimento em que a ajuda é empacotada, muito pelo contrário, perfilam o cardápio da mesa de acordos. Entretanto, tais motivações se embaralharam com as dos receptores (oportunistas) que, compreendendo a regra do jogo, participam do banquete, independentemente das consequências dos últimos destinatários (o povo).

Para Sogge (2004), tal processo de poder e incoerência cria cadeias de ajuda que cobrem vastas distâncias sociais e geográficas. Concomitantemente, para o seu pleno funcionamento, a ajuda externa depende de um conjunto de órgãos organizados em hierarquias complexas. Conforme apresentado na figura 3, além da configuração acima, outro elemento presente na cadeia de ajuda, é o “impulso para privatizar e terceirizar tarefas que antes eram do setor público” (SOGGE, 2004, p. 30, tradução nossa). A terceirização não só usurpa o poder e a responsabilidade, como também diluem e reverterem a responsabilização se as coisas não saírem conforme o esperado. Nesse sentido, a culpabilidade do fracasso das ações impetradas recai, ou para a gestão do governo (e nunca aos difusores dos projetos), ou para o elo dominado (por exemplo, em relação a projetos educacionais, se as metas não forem alcançadas, o fracasso será atribuído ou aos professores, ou aos gestores escolares, seja por falta de competências, disposição, dedicação, etc.). Em alguns casos, “o sistema de ajuda

muitas vezes recompensa o fracasso financiando continuamente novas iniciativas para resolver os problemas deixados atrás pelos fornecedores anteriores de 'soluções' (SOGGE, 2004, p. 31, tradução nossa).

Esse mecanismo de oferecer financiamento continuamente através de novas soluções se assenta na compreensão de que a cada agenda reelaborada, reestruturada, a cada reunião, novos projetos são apresentados⁹⁸, mesmo que as metas anteriores não tenham sido alcançadas. Novos vilões e discursos são criados, incidindo assim, num círculo vicioso de dominação e dependência. Vale sublinhar que, no plano teórico, tal característica nem sempre está presente nos documentos orientadores que se encontram saturados por um emaranhado de termos técnicos como participação, cooperação, apropriação de políticas (entre outros), que suavizam o problema e escamoteiam o caráter dominante das agências externas.

Ainda para Sogge (2004), essa dominação se apresenta de forma imponente em ambientes onde os ditos *déficits* “democráticos” são mais acentuados. Nestes locais, as “[...] agências externas fazem a maior parte do pensamento, planejamento e gerenciamento dos projetos. As autoridades nacionais prestam contas aos doadores/credores em vez de *[prestarem]* para baixo, aos cidadãos” (SOGGE, 2004, p. 30). Tal processo, possibilita o encolhimento do setor público (Estado) e dos seus serviços. A consequência desta configuração se situa no enfraquecimento e na legitimação do Estado. O referido pesquisador conceitua e exemplifica os Estados da África subsaariana como sendo Estados fracos, pois, segundo a sua ótica, são Estados que foram criados à margem da objetividade, ou seja, sem o elemento de “[...] desenvolvimento emancipador”. Neste contexto, “quase nada” chegava à sociedade civil, havia uma “diferenciação em termos políticos” e existia “pouca reciprocidade” entre o Estado e os cidadãos” (SOGGE, 2012, p. 7, grifo nosso).

A delimitação conceitual da fraqueza dos Estados está na base social que, desprovida dos meios de produção, ficou à mercê da mobilidade externa. Nesse sentido, “[...] as consequências foram um ‘acesso limitado à propriedade’, a ‘pouca acumulação’ da riqueza e o fraco crescimento de classes. Noutras palavras, a base que podemos reconhecer como base para um Estado de Direito era muito fraca” (SOGGE, 2012, p.7, grifos nossos). Isso explicaria, em parte, a pouca participação da sociedade civil nos assuntos públicos, bem como

⁹⁸ Em Angola, tal mobilidade pode ser encontrada na educação, por exemplo, PAT I (2014) e PAT II (2021), são desdobramento da Estratégia de Parceria entre Banco Mundial e o Estado angolano (FY14 - FY16) de 2013. No entanto, do ponto de vista da especificidade, tanto PAT I quanto PAT II, são continuação do primeiro projeto de educação do BM de 1992.

a inclinação da prestação de contas e das economias voltadas para o exterior. Portanto, do ponto de vista ideológico, segundo Sogge (2012), dois organismos multilaterais influenciaram na criação de Estados fracos e na consequente assimetria no desenvolvimento, como FMI e o Banco Mundial:

O que o FMI [Fundo Monetário Internacional] e o BM [Banco Mundial] fizeram em África foi reduzir os fluxos para fora e aumentar os fluxos para dentro” Ou seja, para o FMI, os Estados deviam “reduzir os impostos sobre o comércio externo e investimentos de fora”. A compensação, para o FMI e o BM, “seria aumentar os impostos sobre o consumo interno”. Durante o período em que o FMI implementou essa política, cerca de 30 anos, os Estados médios ficaram cerca de 50% mais pobres. A situação foi “ainda pior para os Estados mais fracos, como a Guiné-Bissau ou Moçambique” [Angola]⁹⁹. O que acabou por se passar foi “o empobrecimento dos Estados, em especial dos mais pobres” (SOGGE, 2012, p. 7, grifo do autor e nosso).

Observa-se que, em tal composição, o empobrecimento do Estado implica, necessariamente, no empobrecimento da classe trabalhadora. Nesta configuração, o Estado, apesar de apresentar características diferentes daquelas do Estado de bem estar-social, por exemplo, não significa com isso que a natureza (do Estado fraco) seja diferente, antes, porém, reforça a compreensão de que no Estado fraco a administração da máquina pública se encontra à disposição em um grau mais elevado de dependência do capital-imperialista¹⁰⁰.

Para Hayter (1971), a lisura da CID corresponde a uma face de tal processo, ou seja, a “ajuda internacional para o desenvolvimento pode ser considerada como uma face lisa do imperialismo” (HAYTER, 1971, p.8), isto significa que a sua participação no fomento e perpetuação da dominação dos países centrais do capital contra os países em via de desenvolvimento (ou principalmente os mais pobres), se dá na sutileza de um emaranhado de imbricamentos que impossibilita enxergar a CID nos moldes do sistema imperialistas.

A argumentação da Hayter (1971) está atrelada a um conjunto de implicações extraídas da mobilidade da CID que, segundo a autora, qualquer ganho que venha a ser adquirido por meio da ajuda externa por parte dos beneficiários, pode ser considerado como acessório “aos seus propósitos principais, e devem ser equilibrados com o seu efeito geralmente negativo” (HAYTER, 1971, p. 10). Isso significa que, em muitos casos¹⁰¹, os

⁹⁹ De acordo com PAANE (2015), a desresponsabilização do Estado face aos sectores sociais, promovida pela implementação dos programas de ajustamento estrutural (finais dos anos 80), implicou dificuldades adicionais para as mulheres. As intensas políticas de privatização e de liberalização económica não acautelaram *[pioraram]* a situação das camadas trabalhadoras em geral e das mulheres em particular (PAANE, 2015, p.9, grifo nosso).

¹⁰⁰ No capítulo cinco trataremos com maiores detalhes este conceito.

¹⁰¹ Segundo Sogge (2012), na Guiné-Bissau, entre 1988 e 1989, foi imposta aos guineenses uma política que incluía a redução de verbas estatais”. Uma das medidas era o corte de cerca de metade dos efetivos do exército, o despedimento de cerca de 6.000 militares. Outra teve a ver com a moeda e com as privatizações: “deste

efeitos restritivos ou negativos tendem (foram) a ser maiores em relação à aparência de um certo melhoramento que pode ser incidido na CID. Na visão da Hayter (1971), a ajuda pode ser considerada como uma licença para os antigos colonos continuarem com as explorações. Em outras palavras:

A ajuda pode ser considerada como uma concessão pelas potências imperialistas para permitir-lhes continuar a exploração dos países semi-coloniais, é semelhante em seus efeitos às reformas dentro dos países capitalistas, no sentido de que a exploração de classes abrem mão do mínimo necessário para manter seus interesses essenciais (HAYTER, 1971, p. 10).

O mínimo necessário, neste caso, seria alavancar e criar condições de operacionalização através de um conjunto de (contra) reformas do Estado, como melhoria no poder judiciário (por exemplo, para garantir a legalidade da propriedade privada, etc), maior abertura de mercado, sistema eleitoral, a chamada boa governança, redução da pobreza, reformas educativas, saúde, emancipação feminina, etc. (MILANI, 2018). Assim, dada a assimetria na relação de poder, alguns Estados possuem pouca capacidade de barganha no que tange à aderir ou não ao que é oferecido na arena da CID.

[...], [Até um certo ponto], ajuda pode fortalecer esses governos, fornecendo algumas soluções de curto prazo para suas dificuldades econômicas. Pode também ajudar a criar e sustentar, dentro dos países do Terceiro Mundo, uma classe que depende da existência continuada de ajuda e investimento privado estrangeiro e que, portanto, torna-se um aliado do imperialismo. Do ponto de vista de quem a recebe, a ajuda tem uma série de desvantagens adicionais. Por exemplo, pode ser usado diretamente como suborno para garantir a adoção de medidas favorável aos provedores de ajuda e desfavorável aos seus destinatários, pode ser usado, deliberadamente ou não, para projetos que empobrecem a massa da população; e geralmente aumenta o 'ônus da dívida assumida pelos países que recebem e, portanto, à sua dependência" (HAYTER, 1971, p. 10).

Hayter (1971) acredita que um dos pontos centrais da ajuda consiste na possibilidade de dependência na qual o país receptor estará em relação aos seus financiadores, essa dependência pode ser no âmbito estrutural (geral) ou pontual (específica, por exemplo, na área econômica, educação etc.). Nesse sentido, de acordo com o pressuposto acima, o caráter dualista (dar e receber)¹⁰² da ajuda Internacional, constitui a condição pela qual se move os projetos da CID, (principalmente os mobilizados pelo BM), pois não só garantem a viabilidade do modo de produção capitalista, mas também garantem que a relação (entre países) de poder e dominação estabelecido por tal sistema, no âmbito global, mantenha-se. Entretanto, a autora ainda alerta que, apesar da ajuda possibilitar, em certos momentos,

neoliberalismo pode traçar-se uma linha direta para o colapso de 1997-98" (SOGGE, 2012, p. 6). Em relação a Angola ver a nota 96 de rodapé.

¹⁰² Sogge (2004), Give and Take: What's the Matter with Foreign Aid? (*Dar e Tomar: o que acontece com ajuda externa?*).

resoluções a curto prazo, principalmente no que tange ao setor econômico, ela também cria uma elite parasitária que dependerá continuamente da ajuda de investimento privado (estrangeiro) e, por conta disso, se torna aliada do imperialismo.

Acompanhando Hayter, Milani (2018) pontua que o Banco Mundial tem tido papel central nesse processo, ao menos, sob duas formas distintas: “[...] ora em parceria direta com os EUA (e suas instituições e aliados), ora buscando garantir a participação em consórcios de reconstrução nacional em países assolados por guerras civis ou por crises econômicas, a fim de promover sua reconstrução nos moldes do próprio Banco” (MILANI, 2018, p. 152). Veremos tal atuação quando discutirmos a questão do BM como Intelectual coletivo.

Em tal dimensão, podemos nos questionar em qual parte geográfica do mundo se situa ou tem-se a maior concentração das ajudas oficiais de desenvolvimentos (AOD), e por quê? O questionamento aparentemente retórico possibilitaria, para nossa análise, entender a particularidade deste campo e sua influência no nosso objeto de estudo. Segundo os dados do relatório da OCDE de 2015, em termos regionais, as maiores concentrações da AOD encontram-se nas regiões da África e na Ásia. Entre as duas regiões, a África possui maior percentagem, isto desde 2010, variando de 36% a 38%, conforme pode ser observado na figura seguir :

Figura 4 - Fluxos de Capital da Ajuda oficial para Desenvolvimento nas regiões de África e Ásia



Fonte: Elaboração própria, com base em Milani (2018).

Vários fatores levam à crescente relevância do continente africano na mobilidade internacional, principalmente para a CID. Fatores como ajuda humanitária (que tem como foco, fome, miséria, doenças) são os que mais configuram nas “mídias Hegemônicas”¹⁰³, por outro lado, tem-se as questões como pilhagem dos recursos naturais, como aquela que foi demonstrada pelo chocante relatório do Banco de Gana em que, dos US\$ 5,2 bilhões em ouro exportado por empresas de mineração estrangeiras no Gana, o governo recebeu apenas US\$ 68,6 milhões em pagamentos de *royalties* e US\$ 18,7 milhões em impostos de renda corporativas. Em outras palavras, o governo recebeu um total de menos de 1,7% dos retornos globais de seu próprio ouro (TANO, 2019, p. 6). Tais fatores não são divulgados, ou geralmente não são tomados como elementos essenciais para compreensão da dinâmica da CID no continente. Por isso, para um melhor vislumbre da relevância da África e do crescente

¹⁰³ Bordin e Abreu (2022), apontam quatro agências ocidentais de notícias, como as principais mídias Hegemônicas, que são: A norte-americana Associated Press (AP) e United Press International (UPI); A semi-estatal francesa Agence France-Presse (AFP); A agência britânica privada Reuters. Por sua vez, Moraes (2019), argumenta que, embora, muitos países administram suas próprias agências de notícias. Contudo, quando se trata de notícias internacionais, estas geralmente dependem das três agências globais (AFP, AP, Reuters), e basicamente copiam ou traduzem as informações passadas. Ver em: <https://revistaopera.com.br/2019/04/23/a-propagacao-hegemonica-como-as-agencias-globais-e-a-midia-ocidental-cobrem-a-geopolitica-parte-1/>. Acesso em: 20, nov. 2022.

aumento das AOD nesta região do globo, na próxima seção abordaremos o que tem sido chamado de nova corrida à África.

4.2 A PARTICULARIDADE DE ÁFRICA NO CENÁRIO MUNDIAL: A NOVA CORRIDA À ÁFRICA.

A mobilidade da China na África e de outros países em desenvolvimento tem provocado várias reações no âmbito político, econômico e social. Questionamentos sobre o real interesse destes países da periferia do Capital, bem como da reação das superpotências mundiais, tem mobilizado analistas, jornalistas, economistas, dentre outros, a tentar compreender o que realmente está a acontecer no berço da humanidade. Revista como *The economist*, chama a nova mobilidade em África de “a nova corrida à África”. A nomenclatura advém da crescente importância das matérias primas do continente (minerais, energéticos) para o mercado mundial, principalmente da exportação do petróleo no mercado Chinês. Além disso, tem a questão demográfica: os dados¹⁰⁴ da Nações Unidas apontam que até 2050 o continente terá 2.5 bilhões de habitantes – o que pode ser lido como uma massa elevada de força de trabalho.

Portanto, existe um mercado vasto em África, e os economistas e os organismos multilaterais apontam para um futuro promissor. No entanto, ao lado do entusiasmo está a denúncia de pilhagem – que caracteriza o sistema capitalista nas suas várias dinâmicas. Portanto, nesta seção apresentamos de forma descritiva e crítica o que tem sido chamado de nova corrida África, mostrando quem são os autores da atual dinâmica e como têm se articulado econômica, militar e diplomaticamente.

4.3 A NOVA CORRIDA A ÁFRICA

Existe uma complexificação bastante acentuada quando se pretende falar sobre África. Os seus vários aspectos e configurações demonstram que a compreensão da dinâmica do continente exige um posicionamento em relação aos atuais autores da mobilidade econômica, política e social. Do ponto de vista cultural, geográfico e demográfico o continente possui certas peculiaridades que o tornam único, seja em seu processo demográfico atual seja em sua projeção futura, ou ainda em seus recursos naturais. Para efeito de constatação, vale a pena

¹⁰⁴ Ver em: <https://population.un.org/wpp/> Acesso em: 02 out. 2022

uma descrição: a África é um continente de superfície total de 30 milhões de quilômetros quadrados, composta por 54 Estados.

De acordo com o economista senegalês, Felwine Sarr (2019), nesse espaço geográfico caberiam os Estados Unidos, a China, a Índia e uma parte da Europa Ocidental. Povoado por cerca de um bilhão de pessoas, com uma taxa de crescimento demográfico rodando a 2,6%, será, dentro de meio século, um dos continentes mais populosos, com 2,2 bilhões de habitantes e representará um quarto da população mundial. Em relação à questão geográfica, o continente dispõe de um quarto das terras emersas do globo terrestre, de 60% das terras aráveis e ociosas e de um terço dos recursos naturais mundiais.

No que tange à recursos minerais e energéticos, possui em abundância dos quais 90% ainda não foram explorados (SAR, 2019). Para o filósofo camaronês Achille Mbembe (2018), a África representa atualmente a última fronteira do capitalismo, pois, é em África que encontramos hoje as últimas jazidas de quase todos os recursos de que precisa o capitalismo para funcionar no futuro. Tal termo, (nova corrida), é usado pelos intelectuais orgânicos burgueses “[...] para descrever a crescente importância do petróleo africano para o mercado chinês e os efeitos a nível econômico e comercial que esse fato poderia causar no cenário internacional” (VENÂNCIO, 2014. p, 363). Na nova corrida estão também, além das superpotências (Estado unidos, União europeia), os países emergentes (periféricos), como, “Brasil, Índia, Rússia, Turquia, Arábia Saudita, os Emirados Árabes Unidos, Irão e etc.” (VISENTINI, 2014). Ou seja, trata-se da “nova luta pela África (mercado, classe trabalhadora, recursos naturais)” tal qual aconteceu no fim do século XIX.

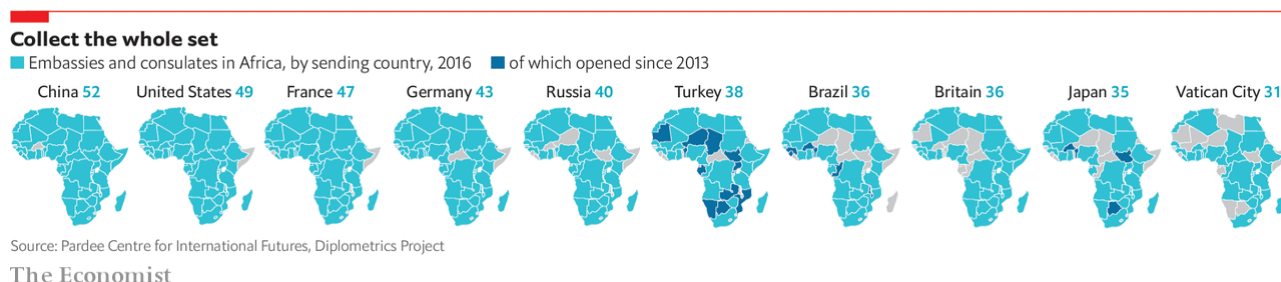
Todavia, para o século XXI, a nova mobilidade ganha uma nova roupagem, isto é, o manto da globalização; quem melhor sintetiza a especificidade estratégica da África no cenário da mundialização do capital é o Comissário da União Europeia para o Desenvolvimento, ao afirmar que, “[...] não há como negar que África se tornou um continente muito procurado num curto espaço de tempo, graças à sua importância estratégica” (COMISSÁRIO DA UE, 2011, apud VENÂNCIO, 2014. p, 363). Quem também se manifestou em relação às novas disputas na nova corrida a África foi JOHN Bolton, ex conselheiro de segurança nacional do ex presidente americano Donald Trump¹⁰⁵. Em um discurso em dezembro (2018) Bolton, “[...] falou da *África* como o local para uma nova era de ‘grande competição de poder’” (THE ECONOMIST, 2019). Portanto, tal importância

¹⁰⁵ Ex-presidente dos Estados Unidos no período de 20 de jan. 2017 a 20 de jan. 2021, pertencente ao Partido republicano.

estratégica caracteriza-se não apenas pelo fato de a África ser a única parte do mundo que ainda não foi completamente capturada pela “lógica da exploração infinita” (MBEMBE, 2018), mas também pela sua localização geográfica, população e mercado.

De acordo com Venâncio, “[...] atualmente, nesta nova corrida a África em curso, há competições geoeconômicas e estratégicas entre diferentes pólos econômicos que visam o acesso a recursos para as suas empresas, bem como o acesso a mercados africanos”. (2014, p, 365). Assim, para consolidar o posicionamento nesta nova corrida, os países interessados no mercado africano começaram a mobilizar os seus rebanhos diplomáticos através de abertura de embaixadas e consulados. Segundo o The Economist (2019), entre 2010 a 2016, mais de 320 embaixadas e consulados foram abertos na África. Só a Turquia abriu 26 (ver a figura 5). Em 2018, a Índia anunciou que abriria mais 18. Ainda de acordo com a revista, tal movimentação deva ser “provavelmente o maior *boom* de construção de embaixada de todos os tempos” (THE ECONOMIST, 2019).

Figura 5 - Mapa das Embaixadas e Consulados em África



Fonte: The Economist (2019).

Ao lado do movimento diplomático está a movimentação bélica. O aumento de manobras militares e construção de bases militares têm vindo a aumentar exponencialmente no continente, seja por meio de acordos militares, como no caso da Rússia, que assinou 19 acordos desde 2014 ou no caso da China, que se tornou o maior vendedor de arma para África subsaariana, estabelecendo laços de defesa com 45 países. Em 2018 o exército popular de libertação (ELP, Chinês) realizou exercício em Camarões, Gabão, Gana e Nigéria (THE ECONOMIST, 2019).

Para o pesquisador Sudanês Ahmed H, Adam (2018), é preciso se ater com cautela sobre o aumento da presença militar estrangeira no continente, pois o pretexto de que o aumento se dá devido ao esforço da luta contra o terrorismo ou ainda para a paz e estabilidade, não deve ser comprado sem antes se ter uma estratégia séria e unificada. O que

de certa forma a movimentação militar e construção de bases em Djibuti, Somalilândia, Somália e Eritreia, carecem de uma visão mais ampla em relação ao interesse dos próprios africanos, ou seja:

A presença militar estrangeira também está crescendo no continente sob o pretexto de esforços de contraterrorismo. Djibuti concordou em sediar bases navais e drones americanos que realizam operações no chifre da África e além. Muitas outras nações também estabeleceram bases militares no País, incluindo a França – antiga potência colonial – Itália e Japão. A base militar em Djibuti está hospedando tropas da Alemanha e da Espanha. Por outro lado, algumas das partes na crise do GCC, como a Arábia Saudita e os Emirados Árabes Unidos, estabeleceram bases militares na Eritreia e na Somalilândia, enquanto a Somália está hospedando tropas turcas. Além disso, os EUA têm se envolvido cada vez mais na luta contra “terroristas” no Sahel, fornecendo armas e treinamento militar aos governos da região. *Entretanto, África parece não ter uma estratégia séria e unificada nem capacidade institucional para responder eficazmente a esta chamada “nova corrida para África”* (ADAM, 2018, p. 3, tradução nossa).

Na visão do pesquisador sudanês, apesar da União Africana (UA) ter introduzido no seu quadro um plano estratégico denominado Agenda 2063¹⁰⁶, não é possível encontrar na agenda um plano claro e coeso em relação a como lidar com o aumento e a concorrência em África das potências mundiais e dos países periféricos. Conforme observa Adam (2018), parece que falta vontade política necessária para contrariar tal movimento e defender os interesses essenciais do continente, ou seja, falta colocar os interesses da população africana em primeiro lugar.

A movimentação bélica anda de mãos dadas com a movimentação económica, isto é, não existe nestas dinâmicas qualquer desconexão com o capital – imperialista. Desde o ano 2000 que o crescimento “económico do continente tem sido superior a 5%, um crescimento que representa 4,5% do PIB mundial em paridade de poder de compra e equivale a cerca de 2.2 trilhões de dólares” (SARR, 2019, p. 49). Sarr aponta que entre 2008 a 2013, a taxa de crescimento dos países africanos esteve entre as mais altas do mundo, destacando-se países como: Serra Leoa 9,4%, Ruanda 8,4%, Etiópia 8,4, Gana 8,11%, e Moçambique 7,25%.

Além dos fatores supracitados em relação ao interesse do mercado africano, está o que o Banco Mundial (2011) sistematizou como as quatro razões de oportunidades sem precedentes de transformação e de crescimento para o continente africano, quais sejam: em

¹⁰⁶ AGENDA 2063 é o plano central da UA, considerado pela organização de “o modelo e plano mestre da África para transformar a África na potência global do futuro. É o quadro estratégico do continente que visa cumprir o seu objetivo de desenvolvimento inclusivo e sustentável e é uma manifestação concreta do impulso pan-africano para a unidade, autodeterminação, liberdade, progresso e prosperidade coletiva perseguido sob o Pan-africanismo e o Renascimento Africano”. Ver em: <https://au.int/en/agenda2063/overview> Acesso em: 20 set. 2022.

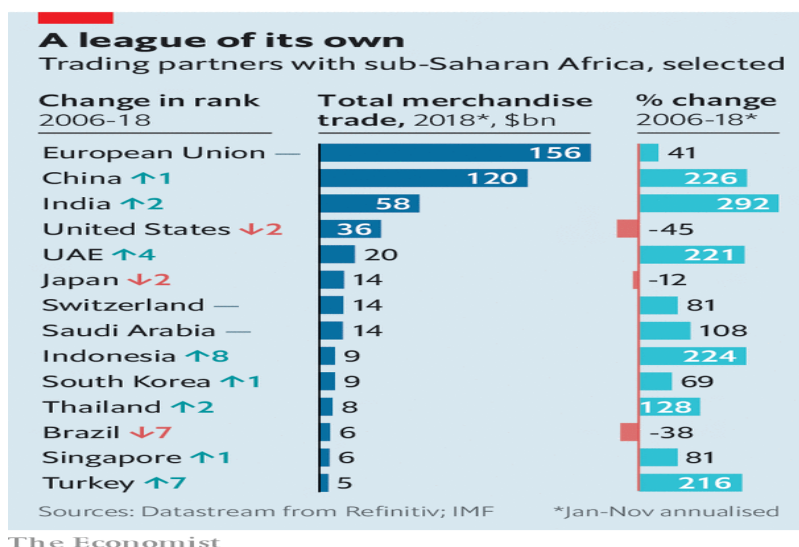
primeiro lugar, a rápida retomada do crescimento econômico após a eclosão da crise econômica global; em segundo lugar, a par da aceleração no crescimento, o progresso na consecução dos objetivos de desenvolvimento do milênio (ODM) tem sido suficientemente rápido, com fortes probabilidades de alcançar a maior parte dos objetivos; em terceiro lugar, os rendimentos do investimento em África estão entre os mais altos do mundo e por fim, em quarto lugar, tem-se revelado sólido o clima para reformas favoráveis ao mercado e em prol dos “pobres”.

Entretanto, apesar dos avanços e da intensificação dos países periféricos (China, Rússia, Irã, Turquia, Índia e etc.) em relação a parceria econômica do continente, a União Europeia continuando sendo a maior parceira de África, principalmente com a África subsaariana onde o tabuleiro da comercialização (importação e exportação) ganhou novos personagens com especial destaque para China e Índia. Em 2006 a França, Estado Unidos e a China ocupavam o top três dos países que mais comercializam com a África subsaariana, porém de 2006 a 2018 a posição dos Estados Unidos tem caído bastante (estando agora na quarta posição), quem vem assumindo a posição dos EUA é a Índia, que agora ocupa a terceira posição (ver a figura 6).

A China e a Índia aumentaram consideravelmente o seu comércio com a África. E, nesse tabuleiro comercial, enquanto uns ganham destaque na mobilidade internacional, outros, no entanto, vão deixando de ser destaque e protagonista. É o caso do Brasil, importante país que no âmbito da Cooperação técnica entre os países em desenvolvimento (CTPD), principalmente entre os Países Africano de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), já foi considerado nos anos 1960 como “a ponte entre o África e o Ocidente” (LEITE, 2011).

Segundo Puente (2010), no âmbito da CTPD na África, desde 1995 a 2005, o Brasil manteve cooperação com mais de 22 países do continente, estabelecendo 69 projetos (15 a menos que a CTPD na América do Sul, 7 a menos que CTPD na América central e Caribe e 57 a mais que a CTPD na Ásia, Oriente Médio e Leste Europeu), executando 87 atividades, das quais destacam-se setores predominantes como, “agropecuário (20,5%), saúde (16,7) administração pública e finanças (11,5%), formação profissional (11,5%), desenvolvimento social (10,3%) e educação (9%)” (PUENTE, 2010, p. 181). Em África, os PALOP são os maiores destinatários da CTPD, correspondendo a 94% dos projetos e 68,9% das atividades pontuais. Dentre os países do PALOP que mais recebeu a CTPD brasileira é a Angola, tanto nos projetos (29%) quanto nas atividades pontuais (19,5%).

Figura 6 - Principais parceiros comerciais da África subsaariana



Fonte: *The Economist* (2019)

Entretanto, atualmente, de acordo com o pesquisador angolano Filipe T. Calueio, o maior parceiro comercial de Angola é a China. Angola tornou-se um dos principais fornecedores de insumos energéticos para a China. Por outro lado, a China tornou-se o principal credor de Angola e substituiu paulatinamente as exportações de petróleo que eram encaminhadas para os EUA. Nas palavras do Calueio:

Os empréstimos chineses em Angola são majoritariamente destinados à mineração, com 41% do total. Energia com 67% ocupa a segunda causa de crédito, com 18%, e, em seguida, estrategicamente, aparecem os transportes. Os investimentos chineses em Angola não só proporcionaram o crescimento do PIB, como também permitiu a diversificação mínima da economia angolana. Isto pode ser constatado pelo investimento endereçado aos segmentos não petrolíferos. O país conseguiu diversificar sua economia em torno de 10-20 pontos percentuais no intervalo 2000-2019 (CALUEIO, 2022, p. 66-67)

Tal mobilidade comercial destaca-se pela possibilidade de mudança econômica que tem acontecido na economia angolana, principalmente em relação à dependência da estabilidade do preço do petróleo a nível internacional. Daí a importância da diversificação da economia para que o país não fique refém dos insumos energéticos e consiga acompanhar o debate global em que a defesa da preservação do meio ambiente tem se tornado pauta principal. Entretanto, isso não significa negar a importância das importações e exportações de “comércio nas relações sino-angolanas, que atingem um volume vultoso no PIB angolano, *muito menos* a participação de insumos energéticos fornecidos por Angola que chegam a cerca de 65%, ou 78,32% no segundo semestre de 2020” (CALUEIO, 2022, p. 68, grifo nosso).

Ao olharmos para o cenário atual de África parece que se avizinha um novo horizonte, existe a perspectiva de que doravante o futuro será africano. Os economistas “avaliam que a África será o próximo destino do capital internacional, pois ali obterão rentabilidade mais alta que em qualquer outro lugar. Ela abrigará um crescimento que já parece se esgotar na China e nos BRICS” (SARR, 2018, p. 10). Entretanto, o que não está claro é se nesse doce presságio de uma prosperidade vindoura em tempos de tempestades, os principais interessados foram convidados para participar e se deleitar do manjar de forma coletiva, ou se foram apenas convidados para recolherem as migalhas por baixo da mesa da burguesia. Será que não estaríamos presenciando a segunda rodada da dança das pilhagens no continente? Pois não seria a primeira vez que a palavra desenvolvimento entra no radar dos intelectuais orgânicos burgueses em relação a movimentação das potências mundiais no continente.

Segundo Sarr (2018), a própria ideia de desenvolvimento esconde e encobre a realidade e, em vez disso, justifica uma práxis e uma ordem na qual ela mesma não dá conta. Por exemplo, em meio a duzentos países em desenvolvimento, desde os anos 1960, apenas dois passaram de países de baixa renda a países de alta renda e somente treze conseguiram deixar a categoria de países de renda intermediária para se juntarem à dos países de renda elevada (SARR, 2018). Tal processo demonstra que o desenvolvimento como elemento ou projeção a partir de modelos caracterizados pela dinâmica capitalista – tende a excluir e subordinar qualquer sociedade que não abrace a lógica da valorização do valor.

O aumento de empresas estrangeiras no continente não pode ser visto apenas como oportunidade sem precedentes. Sabe-se que a extrema dependência econômica periga e condiciona o desenvolvimento industrial, o aumento de produtos dos mais elementares aos mais complexos que tem sido escoado no continente desencoraja qualquer aspiração a uma autonomia econômica. Não é a participação na economia mundial que assusta, é o domínio da economia da África por empresas estrangeiras que precisa ser problematizado. De acordo com Nkrumah “o domínio precisa terminar para termos um crescimento econômico conjunto, *coordenado e planejado*” (NKRUMAH, 1967, p. 30, grifo nosso).

Portanto, para o líder revolucionário ganês, o que tem contido o desenvolvimento do continente a bastante tempo é a configuração econômica herdada do colonialismo e a reatualização agora no seu último estágio pelo neocolonialismo – esse sistema que com suas variedades de linguagens anuncia, convence, dá leite para o bebê não chorar, balconiza – e diz para os seus lacaios, pode deixar que eu direi o que é melhor para ti. Retira do continente

matéria prima, vende ao continente africano seus produtos, atrasa a industrialização, mas exige maior abertura comercial. A isso chamam globalização. Nós chamamos neocolonialismo/imperialismo.

Nesse sentido, a luta anticolonialista é “parte do processo revolucionário mundial que põe em dificuldade o imperialismo (e o capitalismo)” (LOSURDO, 2020, p. 59). A despeito do assentamento neocolonial ser uma das causas estruturais do atraso do continente, ela não é a única. Para o historiador nigeriano Chinweizu, ao lado da inegabilidade herança colonial está a inaptidão da mentalidade de dependência da elite política¹⁰⁷:

As causas estruturais do fracasso da África relativamente a descolonização e ao desenvolvimento econômico estão inegavelmente ligados às relações de dependência herdadas do passado, mas a sua inaptidão em modificarem estas relações, mediante a sua dedicação ao crescimento das forças produtivas é, em última análise, imputável à mentalidade de dependência tão amplamente difundida junto aos nossos dirigentes (CHINWEIZU, 2011, p. 957).

Apesar da mentalidade de dependência tercerizar a responsabilização e evitar os atritos contra os antigos colonos, tal característica das frações burguesas nacionais não pode ser deslocada da integralidade do Estado. Ou seja, na sua configuração, o Estado restrito (elite política ou sociedade política), opera em total concordância e de forma orgânica com o capital. O que significa que a aparente patologia é na verdade característica central do Estado integral. Segundo Gramsci (2016), o Estado integral, compreende a sociedade civil e a sociedade política, pertencendo ambas na mesma dimensão (superestrutura), ou seja, “[...] podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado” [...] (GRAMSCI, 2016, CC 12, § 1, v 2, p. 17). Portanto, podemos observar que nessa configuração a superestrutura engloba duas instâncias, sociedade civil e a sociedade política, sendo a econômica responsável pela estrutura. Daí o Estado ser usado como “[...] instrumento para adequar a sociedade civil à sociedade econômica” (GRAMSCI, 2016, CC 10, §15, v 1, p. 277).

¹⁰⁷ A questão da mentalidade das frações burguesa e econômica africana foi também desenvolvido e debatido pela socióloga e jornalista camaronesa Axelle Kabou (2013) no seu complexo livro “E se a África recusasse o Desenvolvimento”. A autora aponta que a nanise mental de dependência dos dirigentes africanos – é, entre outras causas, um dos problemas crônicos da instabilidade e do atraso econômico e do desenvolvimento do continente. Entretanto, vale uma observação, a ideia de “mentalidade”, aqui exposta, precisa ser compreendida a partir de determinações de quais interesses concretos essas “frações burguesas” defendem. E, como tais frações burguesas nacionais que, em completa concordância com o imperialismo, porque ganha com isso, abre mão de defender os interesses de seu próprio país.

Essa subordinação implícita não permite que o povo tome o seu destino em suas próprias mãos. Daí que a máxima fanoniana de que a libertação do indivíduo não segue a libertação nacional, expressa uma verdade incontornável para o continente. Faz-se necessário, portanto, uma autêntica libertação. Pois “uma autêntica libertação só existe na medida em que o indivíduo tenha iniciado irreversivelmente sua libertação [...] e se afastado da ideia que o colonizado faz de si mesmo através do filtro da cultura colonialista” (FANON, 2021a, p. 165-166). Tal mobilidade somente encontra respaldo quando compreendido o papel que o Estado desempenha na dinâmica social.

4.4 ESTADO: QUE ESTADO É ESSE?

Para tentar compreender a invisibilidade das complexidades dos imbricamentos da sociedade civil e da sociedade política, além de outras questões, invocaremos três autores dentro da tradição gramsciana, a saber: A. V. Dantas e M. A. Pronko (2018) e Guido Liguori (2003), que oferecem explicações contundentes em relação ao papel do Estado na luta de classe, ou seja, que nos instrumentaliza para a compreensão da dinâmica capitalista. Dantas e Pronko (2018) trabalham a questão do Estado e da dominação burguesa por meio da revisitação conceitual de alguns autores, Marx e Engels (2007) e Gramsci (2007,2011), que permite-lhes analisar a natureza dos dois elementos (sociedade civil e dominação burguesa), fundamentais para a manutenção do Estado Burguês.

Tendo estabelecido tais metas, Dantas e Pronko se propõem a trabalhar de forma introdutória a “questão do Estado no capitalismo como problema político incontornável para a luta da classe trabalhadora pela sua própria emancipação” (2018. P. 74). O pressuposto vigente continua sendo o de que, nos seus mais variados estágios, o poder Estatal repousa sobre a determinação da classe dominante, mesmo quando a sua aparência parece apontar para a ausência desta, conforme a reverberação da afirmação dos fundadores do marxismo. Isto é, “[...] Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (MARX; ENGELS, 2008, p. 14). O caminho trilhado pela perspectiva gramsciana é justamente buscar os elementos que dão complexidade a este processo de dominação burguesa.

Sob esta perspectiva, Liguori (2003) vai analisar o caráter do Estado (ampliado) e a sociedade civil, com as categorias gramscianas para entender a realidade concreta. Para

Liguori (2003), ao se observar o conceito de sociedade civil, é fundamental prestar atenção para que não se arrisque proceder de maneira equivocada. Para o autor, é importante compreendermos que a concepção de sociedade civil de Gramsci difere da compreensão do século XIX que, sobretudo, configurava a sociedade civil no âmbito da atividade econômica-produtiva.

Para Gramsci, a sociedade civil se eleva até a sociedade política, pertencendo todos na mesma dimensão (superestrutura), ou seja:

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado” planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. (GRAMSCI, 2016, CC 12, §1, v 2, p. 17).

Como pode-se observar, a separação entre a produção, a sociedade civil e o Estado ocorre (nesse contexto) como elemento diferencial, não pertencente à esfera da superestrutura. De acordo com Liguori, “o termo produção é usado neste contexto, no sentido restrito, tradicional, ou seja, não ampliado sem incluir, portanto, os antagonismos que Gramsci diz serem designados vulgarmente como privados”. (LIGUORI, 2003, p. 178).

Portanto, podemos afirmar que em Gramsci a superestrutura engloba duas instâncias, sociedade civil e a sociedade política, sendo a econômica responsável pela estrutura. Por isso, o Estado na sua mobilidade e gerência se apresenta como um “[...] instrumento para adequar a sociedade civil à sociedade econômica”. (GRAMSCI, 2016, CC 10, § 15, v 1, p. 277). Daí que para Gramsci (2016, CC 6, §155, v 3, p. 248) “na política o erro acontece por uma inexata compreensão do que é o Estado[...]”, isto é, a suavização da ideia do Estado como um ente neutro e administrador das relações sociais para salvaguardar o interesse comum; tal visão (liberal) impossibilita a compreensão do significado integral do Estado (ditadura + hegemonia), conforme apresentado por Gramsci.

Para Dantas e Pronko, entender o Estado do ponto de vista integral, possibilita a compreensão ampliada da dinâmica capitalista em pelo menos três elementos fundamentais: “primeiro, a existência de classes antagônicas em luta; segundo, a necessária formulação e execução de táticas e estratégias para a consecução desta luta; e terceiro, o reconhecimento de que o Estado joga um importante papel neste conflito”. (DANTAS; PRONKO, 2018. p. 73).

Os intelectuais orgânicos (liberais, Locke¹⁰⁸, Hobbes¹⁰⁹, Rousseau¹¹⁰), compreendiam a origem e a função do Estado como poder exterior acima dos interesses particulares, seja para resolver conflitos, para garantir direitos, ou para proceder em nome do bem comum ou, ainda, como representação máxima do "Espírito". Em todos esses aspectos (na visão tradicional), o Estado não aparece como sujeito ativo e participante da dinâmica social, isto é, como criador e consequência da sociedade de classes, mas como um mero passivo desta configuração. (DANTAS; PRONKO, 2018).

O rompimento com a visão tradicional se dá em Marx e Engels que afirmaram categoricamente “que o Estado é, ao mesmo tempo, produtor e produto da sociedade de classes, ou melhor, que o Estado é, no capitalismo, sempre um Estado de classe” (DANTAS; PRONKO, 2018, p. 75). Portanto, negavam assim, a passividade (neutralidade nos conflitos) e a objetividade (universalidade) do Estado, compreendendo, antes, porém, o Estado como resultado “da apropriação privada, pela classe proprietária, da riqueza socialmente produzida pelos trabalhadores, e da necessidade de perpetuação desta relação de dominação”. (*Ibid*, 2018, p. 75).

Gramsci reflete o conceito de Estado a partir da sua efetividade no plano da mobília do real, entendendo que a ideia de um Estado passivo (neutro) é falsa, pois “o papel que o Estado joga nos processos antagônicos são de classe e responde às determinações de valorização do capital e as exigências da sociabilidade burguesa”. (2018, p. 74). Tal leitura, corresponde com a concepção revolucionária do líder bolchevique, pois, para Lênin, o Estado do ponto de vista histórico e semântico, se caracteriza como uma máquina de dominação e opressão de classe, isto é, “o Estado é o produto e a manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe. O Estado surge onde, quando e na medida em que as contradições de classe não podem ser objetivamente conciliadas. E inversamente: a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis”. (LÊNIN, 2017, p. 26).

Dada a inconciliabilidade do conflito de classe, torna-se inviável a sustentação do Estado. Portanto, no processo de transição do regime (socialista para o comunista), por meio do desmonte da dominação do regime capitalista, o definhamento do Estado é condição *sine qua non* para a soberania da classe trabalhadora, de modo que, a emancipação política

¹⁰⁸ John Locke (1632 a 1704) Filósofo Inglês conhecido como o pai do liberalismo,

¹⁰⁹ Thomas Hobbes (1588 a 1679), teórico político e filósofo inglês, autor de *Leviatã* (1651).

¹¹⁰ Jean-Jacques Rousseau (1712 a 1778) suíço, um dos principais filósofos da tradição filosófica ocidental, teórico político, escritor e compositor.

(conquista do poder político) “*torna-se* ineliminável do processo, e não deve e nem pode, pois, ser desprezada como parte de uma luta maior”. (2018. p. 76). Tal dinâmica, remete a compreensão de que o “valor do Estado como arma para o proletariado depende daquilo que o proletariado será capaz de fazer com ele”. (SILVA; MARCASSA, 2020, p.15).

Em relação às dinâmicas de dominações, Dantas e Pronko (2018) apontam que para Marx e Engels, posteriormente, para Gramsci, as relações de dominação se dão na sociedade civil onde acontece toda narrativa histórica humana, onde há experimentação dos processos relacionais e, conseqüentemente, a produção da vida. Por isso, o Estado e a sociedade civil não constituem duas esferas separadas da realidade. Para Marx e Engels, assim como para a linhagem do pensamento marxista que eles inauguram, o Estado nada mais é do que a forma específica como a burguesia no capitalismo, organiza a sua dominação”. (2018. p. 76). Ao transformar-se no baluarte, o Estado viabiliza, à classe dominante, o exercício do comando e/ou do controle direto em toda sociedade, por consenso e coerção de certos mecanismos de convencimento, que possibilitam a tradução da moral e intelectual desta classe, para assimilação (aceitação) da classe dominada como formas ‘próprias’ do conjunto da sociedade.

Dantas e Pronko, invocando Gramsci, vão afirmar que:

Nessa concepção integral do Estado, a sociedade civil é o espaço principal para a construção das vontades (individuais e coletivas) e o desenvolvimento de formas de convencimento sobre os modos de pensar e viver no mundo através, sobretudo, dos aparelhos privados de hegemonia, que formulam, consolidam e difundem projetos de sociedade. (DANTAS; PRONKO, 2018. p. 79).

A necessidade de tal processo organizativo por parte da burguesia resulta do papel fundamental do direcionamento (hegemonia) como pressuposto constante para a manutenção, fiscalização, controle das relações e práticas sociais na configuração da sociedade – para a legitimação do ponto de vista da posição (alcançada) e validade do ponto de vista da condição *sine qua non* da existência humana. Ou seja, para garantir a sua dominação, a burguesia precisa fortalecer e renovar permanentemente sua capacidade de “organizar o consentimento dos dominados, interiorizando as relações e práticas sociais vigentes como necessárias e legítimas”. (PRONKO; FONTES, 2013, apud. DANTAS; PRONKO, 2018, p. 9).

Vale recordar que, segundo os autores, Gramsci entendia que a análise da dinâmica da sociedade contemporânea pressupunha um olhar rigoroso da situação concreta, o que significa que ao fazer a análise, deve-se observar diversos níveis de relações de forças, que atuam na história em um período determinado. E isto só é possível através do método

histórico que possibilita a distinção dos movimentos e dos fatos orgânicos (permanentes e duradouros), dos conjunturais (imediatos, passageiros, etc.) bem como, da distinção dos graus de forças que corresponde no primeiro momento da compreensão das condições objetivas da estrutura social; no segundo momento corresponde a relação das forças políticas (de identidade, de solidariedade e de universalidade); e terceiro, a relação das forças militares, por ser imediatamente decisiva em cada oportunidade concreta. Por isso, a compreensão orgânica da situação concreta destoa da análise abstrata a partir de mecanismos que tomam a mobília do real como objeto de inferência para mobilização das lutas.

Dantas e Pronko argumentam que:

Toda ação política, pressupõe, portanto, uma análise das relações de força concretas, que se verificam em um tempo e espaço determinados, e a definição de uma estratégia de luta, mas sem esquecer que “o elemento decisivo de cada situação é a força permanentemente organizada e há muito tempo preparada, que se pode fazer avançar quando se julga que uma situação é favorável (e só é favorável na medida em que essa força exista e seja dotada de ardor combativo)”. (DANTAS; PRONKO, 2018. p. 87).

Nesta solidificação da compreensão das formas, meios e estratégia para ação política efetiva, nos parece que está a premissa máxima da análise dos autores, ou seja, o cerne do porquê compreender o papel do Estado na luta de classe.

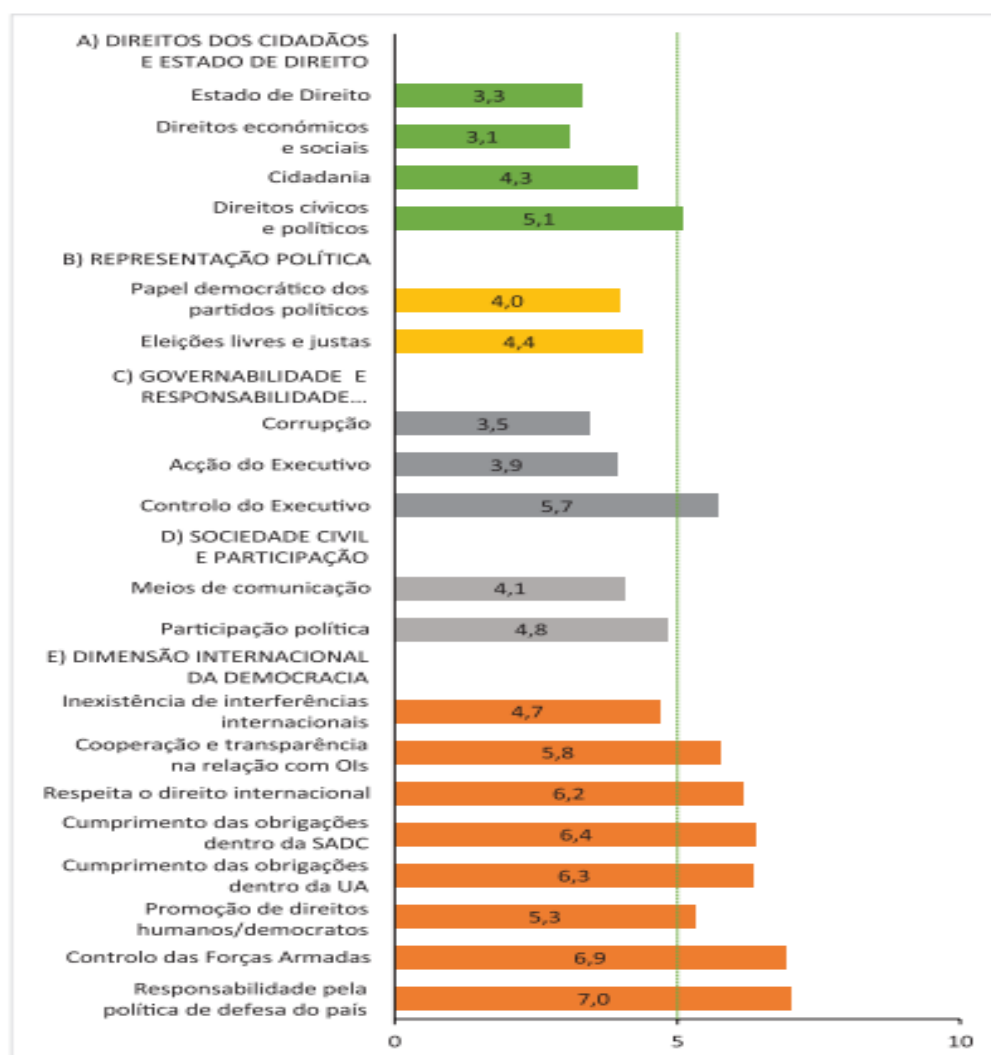
4.4.1 Estados Fracos e Estados de Governança

Sogge (2012) e Harrison (2003), analisam a questão do Estado em África de maneira distinta. Conforme apresentado na seção anterior, Sogge (2012) compreende os Estados da África subsaariana como sendo fracos, o elemento central da sua análise e, portanto, de seu conceito de Estado fraco, está no deslocamento agudo entre o Estado e Sociedade civil. O deslocamento se dá no sentido de: ausência dos meios de produção para um contingente significativo da sociedade civil, pouca reciprocidade no que tange a debates internos, passividade da sociedade civil, etc., e em última instância, falta de “[...] desenvolvimento emancipador *[da sociedade civil]*” (SOGGE, 2012, p. 7, grifo nosso).

Para Sogge (2012), tal característica explicaria, por exemplo, a dificuldade que a sociedade civil em alguns Estados em África encontra quando tentam participar nas principais decisões do País. Outro elemento que deriva desta característica ou da composição do Estado fraco é a preocupação com prestação de contas voltada para o exterior, ou seja, existe um cuidado redobrado por parte dos Estados com a imagem, com o alinhamento da concepção de

governança, com a economia do país, inclinada em grande medida a responder às demandas externas. Esse cuidado faz com que, geralmente, as principais mudanças no interior dos Estados decorram das recomendações externas. Alguns destes aspectos podem ser observados quando se analisa, por exemplo, a questão da “democracia liberal” em Angola, onde existe um contraste expressivo entre as experiências de democracia no plano doméstico e a sua projeção no plano internacional. Para os especialistas¹¹¹ consultados pelo Observatório da Qualidade da Democracia (IQD-Angola 2019), no âmbito interno a avaliação é negativa, mas para o externo é positiva. Ver o gráfico 1:

Gráfico 1- Avaliação Dimensional da Democracia em Angola, 2019.



Fonte: Sanches; Silva; Pacatolo; Boio (2020).

¹¹¹ O IQD-Angola 2019, consultou 101 especialistas angolanos, que apresentaram suas perspectivas em relação à democracia em Angola (SANCHES; SILVA; PACATOLO; BOIO, 2020, p.9).

Por sua vez, Harrison (2004), compreende a construção dos Estados em África, como construção de Estados de governança. Segundo Harrison (2004), a estruturação de estados de governança “[...] constitui uma tentativa de abordar esses problemas por meio de intervenção discursiva, programas de empréstimos centrados na reforma administrativa e capacitação, e a introdução de novas técnicas de gestão de recursos” (HARRISON, 2004, p. 4, tradução nossa). O autor estrutura quatro características dos estados de governança, que são:

Em primeiro lugar, [...], esses estados alcançaram um status de 'vitrine'. Segundo componente: estados experimentaram crescimento econômico durante a década de 1990. Em terceiro lugar, cada um dos [...] estados de governança passou por alguma forma de transição política controlada que produziu narrativas de “novos começos”. Quarto componente: os estados de governança são estados estáveis e ordenados. (HARRISON, 2004, p. 39-40, tradução nossa)

De acordo com o autor, “o Banco Mundial tem sido a instituição líder na promoção de reformas em todas essas áreas. Em uma frase, os estados de governança representam os melhores esforços do Banco para incorporar neoliberalismo na África” (HARRISON, 2004, p. 4). Portanto, governança pode ser compreendida como um conjunto de ideias e práticas (discursivas e pragmáticas) que direcionam o Estado através de elementos como “[...] transparência, administração pública eficiente, promoção de responsabilidade, Estado de direito e um judiciário capaz” (BM, 1994, apud, HARRISON, 2004). Harrison (2004), chama atenção ao fato de que, não se trata, portanto, de uma determinação funcionalista, mas que seria ingênuo não levar em conta a relação de poder subjacente que se estabelece entre os grupos de Estados, agências internacionais e as estruturas das relações de classe. O autor compreende que este triângulo relacional é fundamental para análise dos Estados de governança.

Uma das consequências que Harrison (2004) retira dessa relação é a complexificação da questão de soberania e da compreensão de instituições nacionais hermeticamente fechadas, haja vista que uma das características dos Estados de governança, se dá em “[...] um conjunto de aglomerado de ações e interpelações que tornam problemática a noção de soberania nacional” (HARRISON, 2004, p. 5).

O ponto a ser observado nesse pressuposto, consiste na argumentação segundo o qual, o excesso de interferência (recomendações) na mobilidade dos Estados de governança, em alguns casos, impossibilita delimitar a origem das determinações que tais Estados tomam. Por exemplo, saber se uma determinada política pública que está sendo aplicada advém da necessidade da sociedade civil, ou se advém de uma demanda dos organismos externos,

conforme apresentado na seção da CID. Tal constatação permite a Harrison (2004) argumentar que os Estados de governança não estão presos na relação interno/externo (conforme tem sido debatido na relação internacional), antes, porém, “[...] os estados de governança são globais tanto quanto são nacionais” (2004, p. 5). Daí que para Cooper (2001) e Latham (2001), a interação entre BM e os Estados de governança só é possível de ser analisado através da compreensão de um espaço (de atuação) que funciona como uma espécie de esfera pública internacional (COOPER, 2001; LATHAM, 2001; apud, HARRISON, 2004, p. 5). Significa que, em certa medida o BM, atua como um poder paralelo nesta interação.

Entretanto, se comparada a postura do BM com os estados de governança e com outros países, como por exemplo, o Brasil, a inflexão na postura política é bastante diferente, levando o Banco a afirmar que “[...] não pode atuar como um governo paralelo no Brasil, engajando-se em todos os desafios enfrentados pelo país” (BM, 2008, apud PEREIRA, 2020, p. 106). Pois de acordo com o BM, o banco não deve participar de áreas nas quais o Brasil possui conhecimento e domínio administrativo (PEREIRA, 2020). Tomando as afirmações supracitadas, poderíamos fazer o seguinte questionamento: o que acontece com os Estados que não possuem o domínio administrativo e possuem dificuldades multidimensionais, conforme colocado no projeto de Estratégia de Parceria do País (EPP) - Angola de 2013, (Country Partnership Strategy - FY14 - FY16)? Como o BM atua em relação a sua parceria com o Estado angolano? Para entender tais delimitações analisaremos a seguir a historicidade do BM e sua atuação como intelectual coletivo do capital.

5. BANCO MUNDIAL: INTELECTUAL COLETIVO DO CAPITAL.

O objetivo deste capítulo é analisar e apresentar a origem do Banco Mundial, o seu panorama geral, a agenda educacional e a sua mobilidade como intelectual coletivo do capital (PEREIRA, 2010, 2018, 2022; SILVA; SANTOS, 2022; ESTEVÃO, 2019; CROSSO, et al, 2008; SOGGE, 2004, 2012; HARRISON, 2004). O BM como um dos principais organismos multilaterais desempenha um papel fundamental na disseminação caracterizada pela neoliberalização desigual do capitalismo global (PEREIRA, 2022).

O capítulo está organizado em seis partes. A primeira parte aborda a origem do BM, apresentando como se deu o nascimento do maior grupo em operação na área de cooperação para o desenvolvimento. A segunda parte trata do panorama geral do BM, apresentando a constituição do BM, as instituições que o compõem e a sua historicidade na área da

cooperação internacional para o desenvolvimento. A terceira parte, por sua vez, se encarrega de apresentar a agenda educacional defendida pelo BM, dando destaque para o peso dos elementos, como aprendizagem e competências como categorias centrais no seu projeto educacional. A quarta parte trata do processo histórico de como se deu a relação entre o Estado angolano e o BM, e apresenta a carteira de empréstimos do Banco Mundial no período de julho de 1991 a maio de 2023, com especial destaque para a transição da modalidade de empréstimo da AID (Associação Internacional de Desenvolvimento) para o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento). A quinta parte discorre sobre a estratégia de parceria de país (EPP) do BM com o Estado angolano. A análise desse documento se dá por conta da sua importância em escrutinar os prognósticos e apresentar em qual área prioritária o BM pretende trabalhar em Angola. Segundo Pereira (2022), este é o documento mais importante na relação entre a instituição e os mutuários. Por fim, a sexta parte, aborda o papel do BM como intelectual coletivo do capital, demonstrando o lugar e função que o BM exerce na estrutura social e o lugar e função que desempenha em determinado processo histórico.

5.1 O NASCIMENTO DO SENHOR DAS ESTRELAS

O nascimento de uma estrela na galáxia e nos diversos espaços siderais se dá por meio de nuvens de gás e poeiras chamadas de nebulosas. A mobilidade de tal composição promove uma turbulência que origina massa suficiente “[...] para que o gás e a poeira comecem a colapsar sob sua atração gravitacional. Assim, quando a estrela atinge esse estado, o material do centro aquece, gerando três ou quatro bolhas [...]. Esse processo gera **explosões** e, assim, nascem as estrelas” (NATIONAL GEOGRAPHIC, 2022). São as nuvens nebulosas que possibilitam o nascimento das estrelas, sem elas a composição e a gestão das estrelas não seriam passíveis.

Nesse sentido, ao olharmos para o processo orgânico da mobilidade do nascimento das estrelas, a nebulosidade (por exemplo, a Orion¹¹²) se apresenta como o senhor das estrelas, pois nele e dele derivam os senhores brilhantes. Mas então como nasce o nosso “senhor (EUA/BM) das estrelas”? Será que deriva também de uma nuvem nebulosa? Produz massa

¹¹² Segundo a Agência Espacial Europeia (ESA, sigla em inglês), a nebulosa de Orion é uma das poucas nebulosas visíveis a olho nu e a mais famosa do céu noturno, além de estar a 1350 anos-luz da Terra. A nebulosa contém a região de formação de estrelas maciças mais próxima da Terra, com uma luz ultravioleta intensa proveniente das estrelas jovens e quentes que geram gases e poeira na zona brilhante. Ver em: https://www.esa.int/Space_in_Member_States/Portugal/Estrelas_embriônicas_piscam_no_coracao_de_Orion. Acesso em: 08, maio 2022.

suficiente (prescrições) e a aquece ao ponto de provocar uma explosão (mudança) capazes de criar novos senhores (Estados alinhados com as diretrizes) brilhantes chamados de estrelas (governos com boa governança)? Estas são algumas das questões que nos ajudariam a entender a origem e o papel que desempenha o nosso senhor das estrelas. Mas alguém poderia questionar porque elementos do âmbito da física poderiam ajudar a entender questões do âmbito da educação ou o que isso tem a ver com a mobilidade do Banco Mundial? Ou ainda, achar a comparação e a metáfora horrível. O nosso conselho é, esqueça tudo o que leu até aqui sobre os pressupostos supracitados, pois começaremos de novo.

Em 1941, na reta final da segunda guerra mundial, os Estados Unidos promoveram uma série de propostas para o desenho de suas políticas externas, com foco principal na economia internacional, cujas as propostas visavam a organização do mercado internacional após o fim da segunda guerra mundial. A preocupação com tal dinamismo consistia em: por um lado, estabelecer uma maior abertura para exportação das suas mercadorias, dado o caráter protecionista, por exemplo dos Estados imperialistas e, por outro lado, a necessidade de acesso à matéria prima, principalmente nas colônias africanas. Segundo Pereira, o objetivo fundamental das propostas

[...] era plasmar as condições que garantissem, ao mesmo tempo, o livre comércio para os produtos norte-americanos, a abertura dos mercados estrangeiros ao capital estadunidense e o acesso irrestrito a matérias-primas necessárias àquela que se tornara a maior potência econômica e militar do planeta” (PEREIRA, 2012, p. 392).

Assim, em 1944, os Estados Unidos (através da ONU) organizaram a conferência monetária e financeira na cidade de Bretton Woods, em julho de 1944. Estiveram presentes na conferência mais de quarenta e quatro delegados, entre aliados e neutros. Entretanto, de acordo com Pereira (2012), os pressupostos fundamentais da conferência foram as negociações definidas por apenas duas delas (Estados Unidos e Inglaterra). A preocupação de ambos era a criação de um sistema econômico que tivesse a mobilidade e capacidade de assegurar as relações comerciais sem as atenções de desconfianças e fechamentos do mercado interno para os externos, promovendo assim uma ociosidade cambial e competitiva. A ideia dos principais planejadores era o de criar condições de mobilidade para o capital de forma a assegurar a prosperidade, a paz e, de certa forma, estabelecer uma restrição contra as pressões financeiras internacionais.

No decorrer da conferência houve algumas divergências em relação aos limites de abertura e o protecionismo dos mercados. Nisso se destacam dois planejadores, Harry White (assessor-chefe do Tesouro dos EUA) e John Maynard Keynes (assessor principal do Tesouro

britânico). Segundo Pereira, as divergências entre Estados Unidos e os ingleses se davam justamente nos limites entre os interesses de privilégio das zonas do domínio Inglês e a contestação de que, para melhor efetivação, era necessário o fim de qualquer privilégio. Esses embates levaram determinados setores financeiros a entrarem em rota de colisão, por exemplo, os banqueiros ingleses (apoando as propostas Keynesianas) exigiam um certo protecionismo, por outro lado, os banqueiros norte-americanos exigiam o fim de restrições.

As propostas de Keynes se assentava em três direções: primeiro, criação da União Internacional de Compensação (UIC, uma espécie de Banco central), cujo o objetivo consistia em “ [...] assegurar o cumprimento de regras internacionais em matéria financeira, prover liquidez à economia e operar ajustes simétricos e automáticos entre países com déficit e superávit no balanço de pagamento dos países” (PEREIRA, 2012, p.393); segundo, criação de um fundo, cujo propósito máximo fosse ajudar a reconstrução dos países afetados pela guerra, mas também projetar um desenvolvimento internacional, tendo como principal credor a UIC; terceiro, a criação da Organização Internacional do comércio (OIC), tendo como premissa máxima de operação, salvaguardar os interesses do livre mercado. (PEREIRA, 2012).

No fim do dia, isto é, no início das negociações formais em 1943, as propostas de Keynes foram descartadas pelos anfitriões. As razões da renúncia são várias, dentre estas, cita-se a perda da soberania da sua política monetária e os entraves que tal proposta poderia causar na sua projeção mundial. Em vez disso:

Em lugar de um “banco central internacional”, acordou-se a criação de um fundo de estabilização monetária desprovido de mecanismos de ajuste globais em caso de superávit, de modo que todo o peso dos ajustes recairia sobre os países em situação deficitária. Ou seja, os EUA, antes mesmo da conferência, impuseram a isenção de prestar contas sobre a sua política econômica. Ainda em 1943, em lugar de um fundo acordou-se também a criação de um **banco para a reconstrução e o desenvolvimento** [...]. Contudo, àquela altura, a proposta não angariava maior interesse. O centro das atenções era mesmo o futuro fundo de estabilização. Convencido de que os investidores privados poderiam não prover o fluxo líquido de dólares necessário à reconstrução, a proposta de White concebeu um **banco que garantisse títulos estrangeiros e, quando necessário, emprestasse diretamente para Estados. Objetivo: encorajar o capital privado ao investimento produtivo**, mais do que efetuar empréstimos. (PEREIRA, 2012, p. 394, grifo do autor e nosso)

A arquitetura das propostas trazia dentro de si várias contenções e imbricamentos de modelos que na sua organicidade tendia, ora para *laissez-faire*¹¹³, ora para *embedded*

¹¹³ **Laissez-faire** é uma expressão em francês que significa “deixai fazer”. Ela é utilizada para identificar um modelo político e econômico de não-intervenção estatal. Seus defensores, em geral, acreditam que o mercado é

*liberalism*¹¹⁴, mas ainda assim, as disputas internas por parte do *establishment* doméstico norte americano e as externas por parte dos ingleses anunciavam o aquecimento das nuvens nebulosas. De acordo com Pereira, os trabalhos durante a conferência de Breton Woods se organizaram a partir de três comissões: a primeira, presidida por “White, dedicou-se à elaboração do acordo sobre o FMI; a segunda, presidida por Keynes, encarregou-se do futuro banco internacional; a terceira, a cargo do mexicano Eduardo Suárez, debruçou-se sobre a constituição de outros meios de cooperação financeira. O centro das atenções era a primeira comissão” (2012, p. 395).

Das três, apenas a primeira despertou maior interesse por parte dos participantes, então, assim sendo, coube ao anfitrião dirigir a conferência. A ampliação de tal pressuposto não se deu apenas na regência da conferência, mas também na dominação pré e pós conferência, pois todas as premissas que fundamentariam o futuro Banco descendiam, na sua totalidade, do governo Estadunidense, “[...] razão pela qual se tratava de uma proposta essencialmente norte-americana” (PEREIRA, 2012, p. 395).

A composição orgânica, gás e poeiras, que dão corpo a nebulosidade estava estruturada de tal forma que os outros elementos que poderiam fazer um contraponto em relação às propostas também se encontravam à mercê da mobilidade do anfitrião. Keynes “[...] reconheceu o fato de que o documento-base para a criação de um banco internacional se devia antes de tudo à iniciativa e à capacidade do Tesouro dos Estados Unidos” (2012, p. 395). O resultado final do processo de explosão (conferência Bretton Woods) solidificou a hegemonia Estadunidense e, assim, nasceu o “senhor das estrelas”. A mudança na configuração de poder na dinâmica internacional facultou aos Estados Unidos a capacidade de institucionalizar uma nova ordem monetária baseado no dólar, tal processo possibilitou ao “senhor das estrelas” expandir-se e internacionalizar o seu capital. Além de dar forma e estrutura aos vários organismos multilaterais.

capaz de se regular sozinho, sem a necessidade de subsídios ou regulamentações criadas pelo Estado. ver em: <https://www.politize.com.br/laissez-faire/>. Acesso em: 07, abr 2020.

¹¹⁴ Abordagem econômica dominante durante o sistema de Bretton Woods, que combinou mercados internacionais abertos com intervenção estatal doméstica para atingir objetivos como pleno emprego e bem-estar social (tradução livre). Ver em: <https://www.igi-global.com/dictionary/the-free-market-economy-as-the-main-guarantee-of-the-states-socio-economic-development-and-promoting-international-cooperation/107205>. Acesso em: 30, nov 2021.

5.2 BANCO MUNDIAL: PANORAMA GERAL.

Fundado em 1944, o grupo Banco Mundial é um organismo multilateral composto por um conjunto de organismos das quais destaca-se o principal o BIRD (Banco Internacional para reconstrução e Desenvolvimento), que por sua vez abrange cinco outras agências: “a AID (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Cooperação Financeira Internacional), o ICSID (Centro Internacional para resolução de Disputas sobre Investimentos), a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais) e o GEF (Fundo Mundial para o meio Ambiente)” (CROSO, et al, 2008, p.17).

Nos anos iniciais das suas operações, a missão do Banco consistia em assegurar e prover empréstimos para a reconstrução das economias dos países-membros (atualmente com cerca de 190 países-membros) devastados pela guerra. Portanto, não cabia ao Banco, nestes momentos iniciais, “[...] competir com os bancos comerciais privados e muito menos fortalecer o setor público e quaisquer formas mistas de economia” (2012, p. 396), apenas competia ao Banco, primordialmente:

[...], financiar projetos para fins produtivos relacionados a obras públicas de fácil definição, supervisão e aferição de resultados que não fossem de interesse direto da banca privada. Ademais, cabia ao banco promover o investimento de capitais estrangeiros, por meio de garantias ou participação em empréstimos e outros investimentos realizados por particulares, desde que relacionados a planos específicos de reconstrução ou desenvolvimento [...]. O banco consagrou, em seus estatutos e nas suas orientações operacionais, as visões norte-americanas sobre como a economia mundial devia ser organizada, como os recursos deviam ser alocados e como decisões de investimento deviam ser alcançadas (PEREIRA, 2012, p. 396).

No decorrer dos anos, as configurações e os alinhamentos das operações do Banco foram mudando consoante a dinâmica mundial. De 1946 a 1949, as políticas do Banco se concentravam apenas em atender de forma imediata (com várias limitações) as demandas europeias, o que fazia com que os países da periferia do capital também fizessem pressões para que o Banco racionalizasse os investimentos de modo a criar melhores condições de desenvolvimentos para todos os membros; tal foi o posicionamento do “[...] representante do Chile no Banco, por exemplo, sustentou que empréstimos em larga escala à Europa ameaçavam a capacidade futura da entidade de fazer empréstimos para fins de desenvolvimento” (PEREIRA, 2012, grifo nosso).

Antes de avançarmos, vale explicitar as duas formas de financiamento que o BM utiliza para os Estados. Segundo Pereira (2020), o BM oferece financiamento através do Bird e da AID: o Bird concede empréstimos a países de renda per capita média “[...]captando

recurso em mercado de capital mediante a venda de seus títulos a investidores privados e, depois, emprestando a Estados clientes em condições próximas daquelas praticadas no sistema financeiro” (PEREIRA, 2020, p. 33). O prazo de amortização varia de 15 a 20 anos, com carência de até cinco anos. Pereira (2010) situa a origem dos recursos do Bird, em três fontes: a) subscrição de capital efetuada pelos Estados-membros, que corresponde aproximadamente a 20% do total; b) captação de recurso em mercado de capital mediante a venda de seus títulos a investidores privados, que corresponde a 80% do total dos recursos; c) advém dos ganhos que a instituição obtém com os pagamentos de empréstimos e créditos. (PEREIRA, 2010).

Por sua vez, o financiamento da AID consiste em “doações e créditos em longo prazo com baixas taxas de juros a países de renda *per capita* baixa. Sua principal fonte de financiamento são contribuições negociadas periodicamente entre os países doadores” (PEREIRA, 2020, p.33). O prazo de amortização varia de 30 a 40 anos, tendo como carência de até 10 anos (PEREIRA, 2010). O financiamento da AID é direcionado a “governos, instituições públicas de países pobres que, por seu nível de renda, não *[têm]* acesso aos mercados de capitais nem *[são]* elegíveis ao financiamento do Bird” (PEREIRA, 2010, p. 53, grifo nosso). Nesse sentido, o autor coloca que enquanto o BIRD possui fontes de lucratividade anuais através do mercado financeiro, a AID depende de doações voluntárias dos países mais ricos, negociadas a cada três anos (PEREIRA, 2020). Apesar deste organismo multilateral ter como nome Banco Mundial, isso não significa que a instituição tem como teleologia a lucratividade em si, tal qual operam os bancos privados, antes, porém, o banco atua como promotor do “[...] desenvolvimento capitalista global mediante a assistência a Estados nacionais” (PEREIRA, 2020, p.34).

Na década de 1950, após a escalada da guerra fria, houve uma reorientação das políticas do Banco no sentido de inserção dos países de renda média “[...] ao bloco ocidental não comunista, por meio de criação de programas de assistência econômica e de empréstimo desses países” (CROSO et al, 2008, p.17). A ideia central era conter qualquer avanço do comunismo, de forma particular na Europa e, de forma geral, a nível global. Portanto, o Banco sempre estimulou certas políticas em detrimento de outras, o propósito central de tal direcionamento consistia em garantir a rentabilidade dos investimentos privados e assegurar soluções para os seus clientes.

O papel de criador e facilitador dos meios, através do qual ajudaria a melhorar as condições domésticas de desenvolvimento, é pressuposto imprescindível do Banco. Na visão do Banco, a sua assistência técnica e a mobilidade que se efetiva na sua exigência em relação a adotar certas medidas econômicas em troca dos empréstimos possibilitam aos clientes uma melhoria na “[...] qualidade do ambiente doméstico para o desenvolvimento capitalista, em particular para o capital estrangeiro” (PEREIRA, 2012). Nesse sentido, os projetos do Banco, além de serem instrumentos de disseminação de políticas econômicas, sociais, também se apresentam como produtos a serem consumidos, cuja qualidade se assenta nos processos comparativos entre os que adotam as prescrições e os que assim não procedem:

No final dos anos 1940, o financiamento a projetos foi justificado pelo “papel educacional” que eles desempenhavam. Isso ocorria de duas formas, basicamente. A primeira se dava por meio da assistência técnica e se materializava, em geral, pela montagem de agências específicas para administrar os projetos. A segunda forma ocorria pelo atrelamento da liberação de recursos ao “bom comportamento” dos clientes em matéria de política econômica. Contudo, também desde o início o grau de vigilância e tolerância variou segundo fatores de ordem geopolítica (PEREIRA, 2012, p. 408).

Vale sublinhar que de 1950 a 1962 os países pobres (principalmente os poucos países independentes africanos) não podiam ser contemplados pelas fontes de créditos internacional do BIRD, pois até então todos os empréstimos eram direcionados para projetos que se apresentavam como bancáveis, ou seja, que havia garantia de custo benefício que gerasse impacto e, acima de tudo, que desse lucro. Portanto, o delineamento dos empréstimos obedecia a um mapeamento geopolítico.

A mesma configuração prioritária se dava em relação às áreas na qual os empréstimos eram direcionados, pois áreas que correspondiam ao setor produtivo, como geração de energia, vias de transportes, telecomunicações e outros, recebiam empréstimos, enquanto que para áreas sociais (educação, saúde e etc.), não recebiam empréstimos ou os projetos não eram autorizados, justamente porque

[...] Wall Street não aceitaria, mesmo com o governo norte-americano garantindo os compromissos financeiros do BIRD. Os projetos tinham de ser pagáveis e rentáveis, o que requeria análises de custo-benefício que demonstrassem a geração de impactos imediatos na atividade produtiva e dessem lucro. (2012, p. 409).

A mudança de paradigma na cartilha (em relação a investimentos em outras áreas) do Banco, que já vinha ocorrendo desde a década de 1950 até início dos anos 1970, com a repaginação no seu perfil de atuação, se insere, em parte pelo processo da guerra fria e, em certa medida, pela onda do declínio político colonial, ao mesmo tempo em que o Banco aparece como principal articulador do combate à pobreza. Segundo Croso, et al;

70% dos programas de empréstimos do Banco era voltados às políticas de industrialização dos países do terceiro mundo, visando a sua inserção, ainda que subordinada, no sistema comercial internacional. A tese central [...], era a de que a pobreza desapareceria como consequência do crescimento econômico desses países (CROSO, et al, 2008, p. 17).

Assim, a bandeira da luta contra pobreza foi utilizada como estratégia em duas direções: primeiro, como mecanismo de expansão do desenvolvimento do capitalismo, principalmente no cooptação dos novos países independentes (africanos e não só) e segundo, como “[...] medida preventiva contra revoltas e revoluções sociais no então chamado Terceiro Mundo” (PEREIRA, 2021, p. 5). Redesenhada a nova estratégia política de empréstimos, a educação passou a ser vista como um dos instrumentos determinantes da eficácia econômica, no sentido de que, a educação não apenas participa na contribuição econômica, mas também os seus processos, sua estrutura, o seu conteúdo, passam a ser entendidos ou considerados como “[...] atividades com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria” (LAVAL, 2019, p.30).

5.3 BANCO MUNDIAL E A AGENDA EDUCACIONAL

Com o crescimento acelerado da pobreza em várias partes do mundo, escancarando uma desigualdade enorme entre países ricos e países pobres, o Banco se viu na obrigação de ampliar a sua cartilha de setores nos quais deveria investir. Nisso, as ampliações dos investimentos se deram na agricultura e nos setores sociais, além dos já existentes (projetos em infraestrutura e industrialização). Foi a partir do decênio 1970 a 1980 que se deu a principal guinada para a área da educação. Para Croso et al;

A crise de endividamento dos países *[do chamado]* terceiro mundo – principalmente com credores privado –, [...] propiciou o contexto político favorável para que o Banco assumisse um papel central na renegociação e garantia dos pagamentos das dívidas externas, na reestruturação e abertura das economias dos devedores e na instituição de condicionalidade para a obtenção de novos financiamentos” (CROSO, et al, 2008, p. 18, grifo nosso).

Entretanto, a propagação de tal política não se deu de forma simultânea em todos os espaços geopolítico¹¹⁵.

A atuação do Banco na área da educação se deu de forma tardia se comparada com a atuação, por exemplo, da ONU (Organização das Nações Unidas). O primeiro empréstimo do Banco no setor concentrou-se tanto na construção de infraestrutura escolar, quanto em treinamento de trabalhadores em grandes projetos de desenvolvimento (barragens, estradas,

¹¹⁵ O primeiro projeto de educação do BM em Angola é de 1992. Assim como, no caso brasileiro que se deu em 1995. Ver Croso et al (2008).

etc.). Ou seja, no início, os projetos de educação privilegiavam mais os aspectos de infraestrutura física e o treinamento para tarefas específicas (PEREIRA, 2010;2021).

O fundamento ou a justificativa do novo olhar do Banco em relação à especificidade da importância da educação na mobilidade do desenvolvimento consiste na argumentação segundo a qual o combate à pobreza passa, necessariamente, pelo melhoramento do capital humano. O que significa que a inserção de força de trabalho no processo mercantilista – tende ampliar a composição lucrativa, principalmente em atividades de menor valor agregado. Daí que, os principais empréstimos de projetos educacionais, nesse sentido, concentravam-se para grupos sociais que viviam em condições de pobreza extrema. Os projetos eram estruturados de forma a combinar a subjetividade (investimentos nos indivíduos), contra a objetividade (redistributivista).

A disposição de tal dinâmica acompanhava a nova intensificação orgânica do capitalismo, presente no neoliberalismo, onde a moeda de troca entre o Banco e os receptores consistia não apenas na solvência e na lucratividade de forma imediata, mas sim, no enquadramento ou nos “ajustes estruturais” (PEREIRA, 2010). A inversão da nova modalidade de empréstimo incide no papel que o Banco desempenha como líder intelectual na nova roupagem do capitalismo. Desse processo deriva o “desembolso rápido”, o método através do qual os empréstimos, as finalidades e as condicionalidades derivam, primordialmente, do financiamento da adoção de políticas e menos da execução dos projetos, ou seja, “[...] um tipo de atuação mais politizada e intrusiva, baseada em condicionalidades mais abrangentes” (2021, p. 6).

Portanto, tais condicionalidades entrecruzam as exigências do âmbito específico das negociações (com o Banco) e as do âmbito estrutural (com países, Estados, municípios, províncias) com capacidade de moldar a política interna – doméstica, imprimindo possíveis “[...] mudanças na sua legislação” (CROSO, et al, 2008). Focalizado em maximizar e categorizar a vida social nas políticas de ajuste fiscal – a educação entrou no radar do Banco como um mercado aberto para investimentos privados, com a nuance da multipolaridade dos trabalhadores, o entendimento reinante assenta-se na “flexibilidade indutiva”, hierarquizada a partir da metamorfose do mercado, cuja característica em tempos de crises é a capacidade de adaptabilidade para manter a grandeza de acumulação:

[...] das políticas macroeconômica e fiscal, todas as políticas sociais, entre as quais a educação, também foram “ajustadas”. Impulsionada pela instituição, a ideologia hipermercadista – baseada na oposição entre Estado e mercado – buscou legitimar

uma visão de educação como um mercado aberto ao investimento privado. Durante esse período, o ajuste fiscal incidiu fortemente sobre o orçamento da educação e das demais políticas sociais, induzindo uma reestruturação de toda a área social [...] (PEREIRA, 2021, p. 6).

Destarte, a autonomia ou o aparente isolacionismo da educação em relação ao mercado, hoje, constitui-se numa espécie de cortina de fumaça, pois o que antes era tido como complementaridade, atualmente encontra-se dependente (ou atrelado) às demandas do mercado. Em tal composição, desaparece o “tríptico hierarquizado dos objetivos da escola republicana: formar o trabalhador, instruir o cidadão e educar o homem” (LAVAL, 2019, p. 67).

Desse modo, os impactos dos projetos educacionais do Banco devem ser avaliados do ponto de vista da economia global, haja vista que “[...] não se pode olhar apenas para o quanto o Banco tem gasto [...], pois o Banco financia pequenos projetos aqui e ali, mas o grande impacto sobre a educação se dá a partir das políticas macroeconômicas que ele tem apoiado junto ao *FMI*” (ARCHER, 2005 apud CROSO, 2008, p. 20, grifo nosso). O alinhamento com o ajuste macroeconômico institui o impulso à aderência ou apoio às “Metas de Desenvolvimento do Milênio”¹¹⁶ (MDM ou ODMs) apadrinhadas pela ONU, bem como, da reafirmação da educação como direito pela conferência Mundial de “Educação para Todos”¹¹⁷, promovidas pela Cúpula Mundial da Educação para Todos, ou seja:

A partir de 1990, embalado pela transição acelerada das sociedades do Leste ao capitalismo neoliberal – batizada então de “terapia de choque” –, o Banco Mundial ampliou bastante a sua agenda política para além da ênfase no ajuste macroeconômico [...] No campo da educação, a instituição levou adiante a bandeira da “educação para todos”, o que na prática significava comprometer-se com o esforço multilateral de universalização do acesso à educação básica em poucos anos. Para o Banco, tal meta somente seria atingida se os Estados nacionais focalizassem o gasto público nos segmentos mais pobres da população, a fim de melhorar o capital humano dos indivíduos e elevar a sua produtividade nas relações de mercado. Em nome da “inclusão de todos” e da “redução da pobreza”, o gasto público em educação não deveria mais seguir critérios universais de distribuição, mas sim focalizados [...] (PEREIRA, 2012, p. 6).

¹¹⁶ ODMs, foram os oito objetivos internacionais de desenvolvimento estabelecidos pela ONU em 2000 para serem alcançados até o ano de 2015. Todos os 191 Estados membros da ONU na época e pelo menos 22 organizações internacionais, comprometeram-se a ajudar a alcançar as metas. Os objetivos podem ser enumerados da seguinte forma: (i) Erradicar a pobreza extrema e a fome; (ii) Alcançar o ensino primário universal; (iii) Promover a igualdade de gênero e empoderar as mulheres; (iv) Reduzir a mortalidade infantil; (v) Melhorar a saúde materna; (vi) Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; (vii) Garantir a sustentabilidade ambiental; (viii) Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento. Ver em: <https://www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml>. Acesso em: 21, abr 2022.

¹¹⁷ A primeira conferência Mundial de Educação para Todos ocorreu na Tailândia, em Jomtien, em 1990; a segunda, realizada pela Cúpula Mundial de Educação para Todos, ocorreu no Senegal, em Dakar, em 2000, ambas as conferências foram promovidas por Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. ver em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso: 04, Jun 2020.

A focalização (direcionamento dos gastos públicos para os grupos mais pobres) é de modo geral a característica primordial do gerenciamento educacional, assim como o caráter excludente do ajuste estrutural. Tal medida acarreta, em certa medida, uma incoerência no dinamismo dos seus pressupostos: a contradição da aderência de tais metas ambiciosas podem ser constatadas na substancialidade das propostas, dado que, conforme supracitado, os ajustes estruturais se dão na racionalização dos cortes públicos, no sentido de promover maior liquidez econômica em relação aos compromissos internos e externos, imprimindo assim, na visão do Banco, uma espécie de bom gerenciador – pagador.

Por outro lado, as metas da Educação para todos, acarretam, na prática, um compromisso com a universalização do acesso à educação, que por sua vez está atrelado ao combate à pobreza, o que, se levado em consideração a profundidade da desigualdade entre os países ricos e pobres, o mínimo a se exigir para tais países (pobres) seria mais investimentos em áreas sociais. O que acontece na prática é o inverso disso.

O questionamento que se faz em relação a tal propensão é: a quem compete a responsabilidade do combate à pobreza, ao Estado ou a instituições privadas (econômica)? Aqui não se trata, portanto, do questionamento unilateral, no sentido de excluir a participação ou a complementaridade das instituições privadas¹¹⁸ sociedade civil e econômica, que compõem a mobília do real, mas de localizar nessa configuração a inversão de papel e responsabilização, que coloca a sociedade econômica como o principal protagonista do combate à pobreza e relega ao Estado o papel de gerenciador da mobília do real.

Por conseguinte, o ponto aqui colocado é central para compreender o discurso do combate à pobreza que tem a educação como carro chefe, pois parece que, na visão do Banco, a viabilidade ou validade do combate à pobreza deve, necessariamente, acompanhar e, de certa forma, depender:

[...] do que, do como, do porquê e de quem, o mercado precisa e para quando precisa, no sentido estritamente utilitarista. Tais foram as críticas do economista-chefe do Banco, Joseph Stiglitz (afastado em 1999) que na segunda metade dos anos 1990 teceu críticas incisivas contra as políticas de ajuste recomendadas para os países em desenvolvimento, sob argumento de que elas pressupunham que simples ação das empresas privadas e das forças de mercado seria capaz de solucionar os problemas sociais. (STIGLITZ, 1999 apud CROSO, et al, 2008, p. 21-22).

¹¹⁸ Separabilidade entre as esferas público e privada (sociedade Civil) nesse sentido é apenas do ponto de vista metodológico, a nossa compreensão em relação a organização da mobília real, acompanha a análise do Estado integral de Gramsci. Ver a discussão sobre Estado no capítulo quatro.

Nesses moldes, a razão existencial da escola, por exemplo, se dá com base no serviço que ela pode prestar às empresas e à economia. O delineamento de tal conjuntura batizou a competitividade como elemento central do sistema educacional. Em outras palavras, competitividade econômica é também a competitividade do sistema educacional. (LAVAL, 2019). Portanto, ao “senhor das estrelas” cabe também as prescrições – estrutural e de conteúdo, isto é:

Gradativamente, a agenda educacional da instituição tornou-se mais ambiciosa, passando a prescrever uma reforma sistêmica do setor por meio da centralização da definição da matriz curricular, da descentralização administrativa (operacional) e, sobretudo, da adoção de instrumentos de avaliação baseados em indicadores (métricas) de aprendizagem quantificáveis e comparáveis nacional e internacionalmente. A participação do setor privado (lucrativo e sem fins lucrativos) foi exaltada como parte da sua conversão em um setor de serviços competitivo e globalizado (BANCO MUNDIAL, 1996 apud PEREIRA, 2021, p. 6-7).

A mobilidade do sistema educacional focalizado nos resultados imediatos e na produtividade – encarada pelo Banco como prestação de serviços, estabelecem dimensões de empresariamento na educação, de modo que os processos educacionais podem ser dimensionados de três formas: primeiro, a dimensão mercantilista da educação que corresponde ao processo pelo qual a educação escolar é subsumida à forma e à lógica da mercadoria; segundo, a mercadorização da educação, processo através do qual a educação escolar é transformada em nicho de mercado e terceiro, a subsunção da educação ao empresariado, composição pelo qual o empresariado assumiu em íntima relação com Estado estrito e organismos internacionais, as direções moral e intelectual das educações pública e privada (MOTTA; ANDRADE, 2020).

Dessa configuração deriva a nova estratégia do Banco em relação ao afrouxamento da universalização de acesso (Educação para Todos) em detrimento do processo de aprendizagem (Projeto de aprendizagem para todos – PAT), que a partir de 2011 passou a ser a principal bandeira do BM. Defendendo assim um modelo educacional baseado na gestão, principalmente do âmbito empresarial para o qual a lógica, a linguagem, a cultura são constituídas a partir de princípios administrativos que passam agora a ser condição *sine qua non* das aspirações de reformas educacionais. O pedagógico e o político são relegados à segunda categoria, mediados pelo caráter de prestação de serviço. Nesse sentido, o objetivo global do BM, no que tange à Educação, passa a ser não apenas a escolaridade, mas também a aprendizagem.

Aprendizagem para Todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens – não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes – possam [sic] não só a escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo (BANCO MUNDIAL, 2011, p. s/n).

Estevão (2019, p. 58, grifo nosso) argumenta que a nova estratégia nada mais é do que o velho revestido do novo, pois, o BM apenas substitui o termo “acesso” por “aprendizagem”, haja vista que “[...] de fato houve o aumento das taxas de matrícula e até mesmo de permanência na educação primária, [entretanto, na visão do BM], esse crescimento se deu às custas da diminuição da qualidade da aprendizagem”. Daí a nova estratégia se assentar no termo aprendizagem para todos.

Entretanto, o objetivo e até mesmo a estratégia são as mesmas apontadas na década de 1990. O primeiro centra-se no crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza, enquanto a segunda centra-se na política de formação de competências e habilidades, justificando que são elas que determinam a produtividade do trabalhador e sua capacidade adaptativa, tanto em relação às novas tecnologias quanto às oportunidades, bem como, o seu conhecimento e qualificações possibilitam a sua participação social (ESTEVÃO, 2019, p. 58).

Segundo a estratégia 2020 para educação do BM, os pontos essenciais do novo empreendimento se assentam em três componentes que são: “Investir cedo. Investir com inteligência. Investir em todos” (BM, 2011, p. 4).

O primeiro elemento, “*Investir cedo*”, consiste no entendimento de que “[...] as competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio”. (BM, 2011, p. 4);

O segundo elemento, “*Investir com inteligência*” é fundamentado na compreensão segundo a qual, para obter o melhor valor por cada moeda aplicada na educação, seria preciso fazer investimentos eficientes – aqueles que têm como componente a aprendizagem. Nesse sentido, “[...] a qualidade tem de ser o fulcro dos investimentos na educação, com os ganhos de aprendizagem como medida-chave da qualidade” (BM, 2011).

O terceiro elemento, “*Investir em Todos*”, tem como pressuposto a ideia de que aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes, e não só os mais privilegiados ou talentosos, possam adquirir o saber e as competências de que necessitam. (BM, 2011).

Para que essa estratégia se materialize o BM “[...] canalizará os seus esforços para a educação em duas vias estratégicas: reformar os sistemas de educação no nível dos países e

construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global” (BM, 2011, p. 5). Ver o quadro 21:

Quadro 21- Estratégias Prioritárias do Grupo Banco Mundial para a Educação 2020

<i>Missão do Banco na Educação</i>	<i>Aprendizagem Para Todos (PAT)</i>		
<i>Direções estratégicas para alcançar Resultados</i>	<i>Reforçar os Sistemas Educacionais</i>	<i>Construir uma base de conhecimento de grande Qualidade</i>	
<i>Alavancas para a Implementação</i>	<i>Conhecimento</i> <ul style="list-style-type: none"> - Ferramentas de avaliação e comparação do sistema - Avaliação da aprendizagem - Avaliação e pesquisa sobre o impacto 	<i>Apoio Técnico e Financeiro</i> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio técnico para fortalecer o sistema - Financeiro orientado para os resultados - Abordagem multisetorial 	<i>Parcerias Estratégicas</i> (Agências da ONU, comunidade de doadores, organizações da sociedade civil)

Fonte: Banco Mundial, (2011)

Com efeito, observa-se nesta composição uma certa retomada de uma visão padronizada, como o aspecto de vigilância dos conhecimentos a serem adquiridos:

[...] flexibilidade no trabalho dos professores, gerando responsabilização, diminuição do profissionalismo, valorização dos resultados, garantia da eficiência e equidade, transformando assim a educação em uma commodity (ROBERTSON, 2012, apud, ESTEVÃO, 2019, p. 60).

Destarte, a partir da reforma dos sistemas educacionais, o que retoma e reforça o investimento em avaliações dos sistemas, aferição dos impactos e verificação da aprendizagem e de auxiliar nisto que propõe uma base de conhecimento (ESTEVÃO, 2019).

À vista disso, os elementos categoriais da educação do ponto de vista quantitativos e qualitativos passam a ser avaliados com base nas performances dos professores em oferecer:

[...] o mais eficiente serviço *[nesta composição desaparece a ideia de educação como direito]* aos seus “clientes”, os pais. O fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstra ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para melhoria da educação, seja pública, seja privada” (CROSO, et al, 2008, p, 27, grifo nosso).

Assim sendo, pensamos que, a partir dos pressupostos supracitados, podemos inferir que a mobilidade do BM no que tange a educação é subsumida pelo seu dinamismo variativo e semântico, mas que conserva na sua essencialidade a perspectiva economicista. O modelo educacional gerencial presente nas suas recomendações, vendido e oferecido como premissa incólume que possibilitaria melhor efetivação segundo BM, não apenas funcionam como cavalo de troia na estrutura educacional, mas também, quando seguida as prescrições e

tomadas como verdadeiras, internalizam e moldam no trabalhador uma flexibilidade indutiva, incentivada pela lógica do mercado como elemento eficiente dos sistemas de ensino. Por outro lado, a mobilidade do BM aprofunda a separabilidade entre educação como direito e educação como bem e serviço, imprimindo ou incentivando a última como válida e de acordo com as perspectivas macroeconômica. Por fim, para o BM, o caráter ontológico da educação, seja no âmbito subjetivo, seja no objetivo, expressa a mobilidade da valorização do valor, sem a qual a utilidade do sistema seria ineficiente.

Tal, foi a principal preocupação do BM no seu projeto de Estratégia de Parceria do País (EPP) - Angola de 2013, (*Country Partnership Strategy* - FY14 - FY16), nela o BM aponta que a EPP visa “apoiar” Angola na transição de uma economia de renda baixa para uma economia de renda média, através de um conjunto de instrumentos na qual se destaca o **conhecimento** que, segundo o BM, constitui o cerne da EPP (BM, 2013). Portanto, para uma melhor compreensão vale observar em como se estrutura tal parceria entre o Estado angolano e o BM.

5.4 PARCERIA ENTRE BANCO MUNDIAL E O ESTADO ANGOLANO.

A relação entre o Banco Mundial e o Estado angolano se dá oficialmente no final do século XX, precisamente, em 1986. Nesta altura, em 1986, o país passa por várias situações complexas, além da guerra civil. Angola “[...] atravessava uma situação financeira e cambial crítica, caracterizada por uma enorme dívida externa resultante, principalmente, da queda do preço de petróleo no mercado internacional” (JORNAL DE ANGOLA, 2018, p. 1). A saída para negociação da dívida externa com os países ocidentais passava, segundo J.A (2018), pela aderência, primeiramente pelo contato preliminar com o “Clube de Paris”¹¹⁹, por sua vez, o contato (no sentido de negociar a dívida) com o Clube só era possível através da aderência ao FMI.

O processo de adesão foi bastante complexo e, de certa forma, demorado, pois havia dois entraves para adesão. De um lado alguns membros do clube mantinham resistência à

¹¹⁹ O Clube de Paris é um grupo informal (criado em 1956) de 22 países credores oficiais cujo papel é encontrar soluções coordenadas e sustentáveis para as dificuldades de pagamento dos países devedores. À medida que os países devedores realizam reformas para estabilizar e restaurar sua situação macroeconômica e financeira, os credores do Clube de Paris oferecem um tratamento de dívida apropriado. Os credores do Clube de Paris oferecem tratamentos da dívida aos países devedores na forma de reescalonamento, que é o alívio da dívida por adiamento ou, no caso de reescalonamento concessional, redução das obrigações do serviço da dívida durante um período definido (tratamento de fluxo) ou a partir de uma data definida (tratamento de estoque). Em 1989 Angola tratou da dívida de \$ 446 milhões com 10 países credores (Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Itália, Japão, Holanda, Espanha, Suécia e Reino Unido). Disponível em: <https://clubdeparis.org/en/traitements/angola-20-07-1989/en>. Acesso em: 22, nov. 2022.

aderência de Angola, como o caso do EUA, e do outro lado o alto escalão do partido do MPLA discordava da posição do presidente do partido e da república, na época, José Eduardo dos Santos (o malogrado), em ser membro das instituições de Bretton Woods (J.A, 2018). Tal processo fez com que, em termos comparativos, diferente de outros países da África subsaariana, que conseguiram a aderência em poucos meses, Angola somente se tornou membro após dois anos de negociação. Para tal, foi necessário o apadrinhamento e o apoio de alguns países-membros, com especial destaques para “França, Brasil, China, Suécia e Portugal (J.A, 2018). Segundo o ex-presidente do Banco de Portugal, José Alberto Tavares Moreira:

O Banco de Portugal, executando uma delicada operação de engenharia financeira de grande risco, antecipou o valor da quota de Angola no FMI. O pagamento dessa quota era um dos requisitos da adesão, “sob o compromisso de honra do então governador do BNA (António da Silva Inácio) de, logo após a adesão, sacar sobre o FMI e pagar a dívida”. Assim, cumpridas todas as obrigações, Angola tornou-se membro de pleno direito do Fundo e do Grupo do Banco Mundial (JORNAL DE ANGOLA, 2018, p. 2).

Após a aderência, Angola passou a ter acesso aos empréstimos do FMI e aos empréstimos e assistência técnica do BM. Segundo, J.A (2018), a aderência teria contribuído significativamente na aceleração do fim da guerra civil e teria contribuído também nas mudanças estruturais do Estado Angolano e da sociedade civil. Na conferência de imprensa, que teve lugar na sede do Banco Mundial, após a adesão foram identificadas algumas áreas carentes de investimento para a “[...] diversificação da economia angolana, além da reconstrução de infraestruturas, o desenvolvimento do sector do petróleo, agricultura, transportes - incluindo as vias de comunicação -, pescas, energia e águas, educação e saúde” (2018, p. 3). De lá pra cá já se passaram mais de 36 anos, e alguns destes elementos acima citados continuam a fazer parte do portfólio do Banco de Angola. Assim, quatro anos após a assinatura do acordo, os primeiros projetos do BM começaram a ser implementados no último decênio do século XX.

Nesse contexto, foram concedidos à Angola dez (10) créditos¹²⁰ de investimentos, totalizando um valor de aproximadamente 287.8 milhões de US\$. Como pode ser observado no quadro 22, os períodos analisados correspondem aos desembolsos efetuados nos primeiros

¹²⁰ As modalidades de empréstimos podem ser classificadas de duas formas: a) empréstimos de investimento, ligados a bens e serviços específicos. Ex: Projetos de desenvolvimento agrícola, transporte, educação, saúde, nutrição e desenvolvimento industrial; b) empréstimos de ajustamento, são créditos vinculados a programas de reforma estrutural, ou seja, visam ajustar externa e internamente as economias domésticas a configuração internacional de poder (LUIS, 2005; PEREIRA, 2010, p. 45).

nove (9) anos de operação do BM em Angola, isto é, de 16 de julho de 1991 a 30 de junho de 2000.

Quadro 22 - Empréstimos do Banco Mundial a Angola de 1991 até 2000 (Milhões de Dólares)

ANOS	IDA	BIRD
1991	60,700	---
1992	168,080	---
1993	19,900	---
1994	---	---
1995	24,000	---
1996	---	---
1997	---	---
1998	5,000	---
1999	---	---
2000	33,000	---
Total geral	310,680	

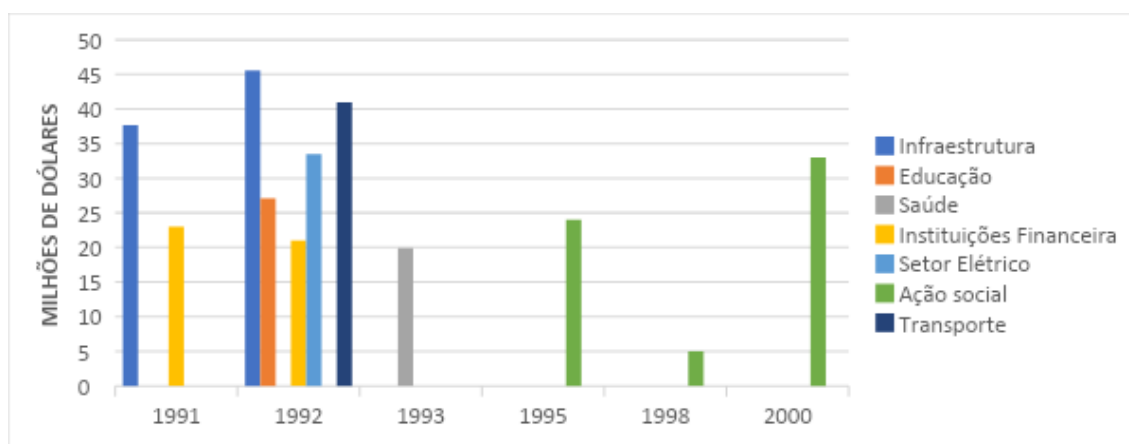
Fonte: Elaboração própria com base em:

<https://financesapp.worldbank.org/summaries/ibrd-ida/#ibrd-len/countries=AO/page=2>. Acesso em: 05 out. 2022.

Os primeiros empréstimos foram canalizados em áreas (ver o gráfico 2) que correspondiam ao âmbito da reconstrução social e de infraestrutura, além das áreas financeiras, haja vista que, neste período (principalmente em 1991-1993) a guerra havia cessado por conta das eleições gerais e, em alguma medida, do retorno à “normalidade” para sociedade angolana. Entretanto, conforme apresentado no capítulo um (1), após eleições gerais, a situação acabou por piorar, desembocando na última fase da guerra civil.

Observa-se que no quadro 22 nenhum empréstimo corresponde ao Bird (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), pois nesse período a economia de Angola era considerada de renda baixa, não sendo, portanto, elegível aos empréstimos do Bird (BM, 2013). Tal situação, somente se altera a partir de 2013, quando se dá o primeiro projeto de Estratégia de Parceria de País (EPP), conforme veremos mais adiante. Por sua vez, o gráfico 2 ilustra não só as principais áreas na qual os empréstimos foram direcionados, mas também o principal ano em que houve maior número de empréstimos, isto é, em 1992, com especial destaque em quatro áreas, educação, infraestrutura, setor elétrico e transporte, tendo ambos recebido os maiores investimentos.

Gráfica 2 - Principais áreas Canalizadas pelo Empréstimos do Banco Mundial à Angola de 1991 a 2000



Fonte: Elaboração Própria com base em: <https://financesapp.worldbank.org/summaries/ibrd-ida/#ibrd-len/countries=AO/page=2>. Acesso em: 05 out. 2022.

Após a primeira rodada de empréstimos, o BM só voltou a desembolsar mais créditos para Angola três anos depois, isto é, em 2003. Antes de 2000 houve dois grandes acontecimentos, o primeiro (2001)¹²¹ foi a reforma do sistema educacional com a aprovação da Lei de Base do Sistema Educacional nº 13/01, que imprimiu na mobilidade educacional novos pressupostos e paradigmas, como por exemplo, readaptar o sistema educativo com vista a atender efetivamente a nova mobilidade socioeconômico do país e, segundo, o fim da guerra civil¹²². Esses dois acontecimentos serviram de reforço para ampliação da parceria entre Angola e o BM.

O quadro 23 ilustra os empréstimos desembolsados de março de 2003 a maio de 2023. É interessante observar que neste período, especificamente no ano de 2015, tem início o financiamento do Bird, apesar de ser a modalidade de empréstimo com pouco tempo de atuação na parceria, isto é, nove anos, do ponto de vista quantitativo dos financiamentos autorizados, quase iguala aos financiamentos da IDA (AID) nos seus 23 anos de operação.

Quadro 23 - Empréstimos do Banco Mundial à Angola, de março 2003 até maio de 2023 (Milhões de Dólares)

ANOS	IDA	BIRD
2003	104,600	---

¹²¹ Ver a discussão do sistema educacional angolano no capítulo três.

¹²² Ver a discussão do acordo de paz no capítulo dois.

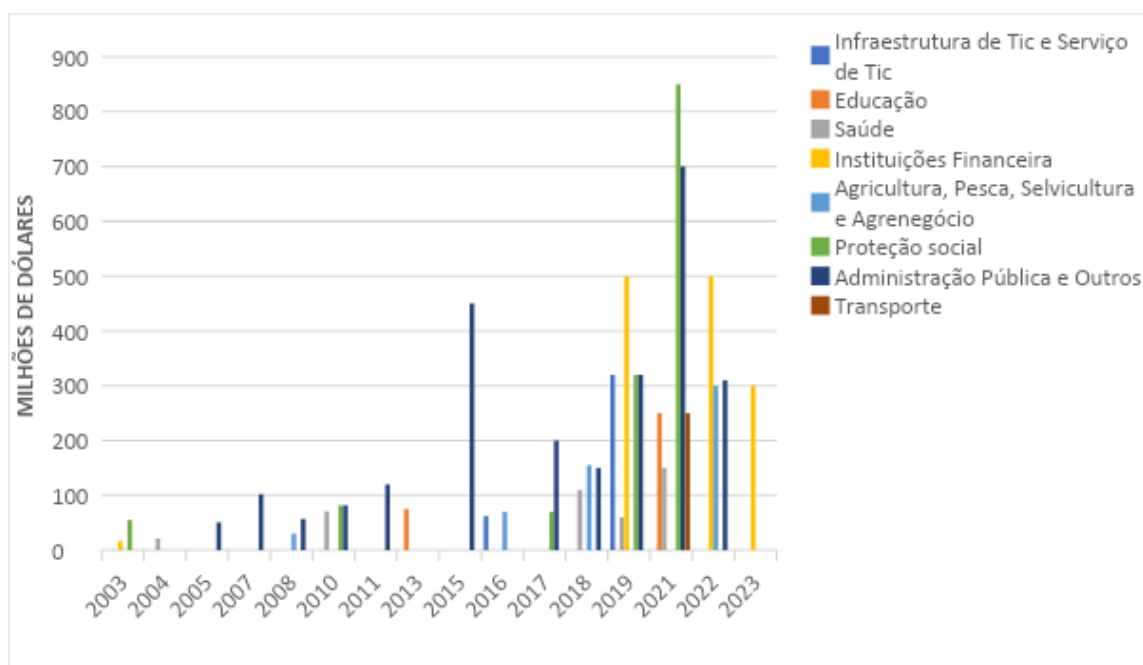
2004	21,000	---
2005	50,700	---
2007	102,000	---
2008	87,000	---
2010	152,500	---
2011	120,000	---
2013	75,000	---
2015	---	450,000
2016	---	132,000
2017	---	270,000
2018	---	415,000
2019	---	1,380,000
2021	---	1,350,000
2022	---	1,410,000
2023	---	300,000
Total:	712,800	5,707,000
Total: IDA+BIRD		6,419,800

Fonte: Elaboração própria com base em:

<https://financesapp.worldbank.org/summaries/ibrd-ida/#ibrd-len/countries=AO/page=1>.. Acesso em: 05 out. 2022.

Vale observar que o último financiamento da IDA, o de 2013, foi direcionado para a educação, concretamente ao projeto PAT I, que abordaremos no capítulo seis. Outro dado a ser considerado é que está em curso, ou em preparação (em 2023), mais 4 créditos do Bird, que correspondem a US\$1,300,00 milhões e que, portanto, podem sofrer alterações no valor, ou não ser levado adiante, dependendo de como será a tramitação. O gráfico 3, por sua vez, apresenta os principais setores em que os empréstimos foram direcionados, desde o ano de 2003 até 2023. Constata-se que os setores de administração pública e outros, proteção social, agricultura, pesca, silvicultura e agronegócio, seguida das instituições financeiras, constituem os setores que nestes mais de 35 anos de parceria abocanharam os principais financiamentos.

Gráfico 3 - Principais áreas Canalizadas pelos Empréstimos do Banco Mundial à Angola de 2003 a 2023



Fonte: Elaboração própria com base em: <https://financesapp.worldbank.org/summaries/ibrd-ida/#ibrd-len/countries=AO/page=1>. Acesso em: 05 out. 2022.

Conforme vimos no quadro 23, onde foi possível observar a mudança na modalidade de empréstimo passando da AID para o Bird e o consequente aumento expressivo de valores, no gráfico 3, percebe-se que tal acentuação se deve, em parte, a implementação de Estratégia de Parceria do País do BM para Angola, isto em 2013. Nela o BM aponta que, dado o crescimento econômico do País, não era mais possível continuar com a modalidade de empréstimos da AID, haja vista que, os rendimentos do mutuário excediam os limites delimitados para clientes em condições para receberem os empréstimos da AID. Portanto, havia chegado o momento que o País precisava fazer a transição da AID para o BIRD, e o EPP servia exatamente para tal feito.

5.5 ESTRATÉGIA DE PARCERIA DO PAÍS (EPP) DO BANCO MUNDIAL PARA ANGOLA

A economia de Angola ainda é bastante dependente da indústria extrativa, especificamente do petróleo, que dependendo da variação do preço global, tende a incidir no PIB nacional. Tem sido assim desde os últimos decênios. Após o fim da guerra civil em 2002, o PIB real médio havia crescido 15% entre 2002 a 2008 (devido à alta do preço do petróleo). Entretanto, caiu para 3,1% durante o período de 2009 a 2011 (BM, 2013). O declínio se deu devido à queda do preço do petróleo a nível global e a contração da produção doméstica do petróleo. A arrecadação começou a cair rapidamente, saindo de U\$13,2 bilhões em 2008

(entre janeiro a outubro) para US\$600 milhões em fevereiro de 2009 (BM, 2013). Assim, com a queda da principal fonte de receita do governo, o impacto foi imediato na economia não petrolífera, através da diminuição do consumo privado, por conta dos ajustes aplicados pelo governo, como cortes nos gastos públicos, acumulação substancial de atraso no pagamento salarial em empresas nacionais, principalmente no “setor da construção civil” (BM, 2013). Foi neste cenário onde se deu a “Estratégia de Parceria entre Banco Mundial e o Estado angolano” (FY14 - FY16). Nos finais de 2009 e começo de 2010, a economia angolana voltou a crescer, com pico em 2012, quando o PIB atingiu 8,54%. Por sua vez, de 2013 a 2015 constatou-se uma desaceleração do crescimento econômico, tendo caído para terreno negativo em 2016, com -2,58%. Ver o gráfico 4.

Gráfico 4 - Crescimento Real do PIB de 2009 a 2016



Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE), 2018.

No período de 2013 a 2014 se deu a primeira implementação da estratégia de parceria do país (EPP) do BM em Angola. Segundo o BM (2013), depois de longos anos de recuperação da economia, Angola estava preparada para fazer a transição de uma economia de renda baixa para uma de renda média, fazendo com que o rendimento do País excedesse aos limiares estruturados para cliente ou parceiro aptos para a AID. Portanto, de 2014 em diante o país já estaria apto para passar a receber, ou melhor, já se enquadraria para os empréstimos do BIRD. Segundo BM (2013), tal transição só foi possível em virtude da dotação dos ajustes estruturais do FMI. Nesse sentido, o EPP visa “apoiar” essa transição mediante um conjunto de instrumentos na qual se destaca *o conhecimento* (BM, 2013).

De acordo com o BM (2013, p. 16, tradução nossa), o EPP se dá num momento crítico, dada “[...] a conjuntura na cooperação entre o Grupo do Banco Mundial (WBG) e Angola, especialmente porque o país se aproxima de sua esperada graduação da elegibilidade da

AID”, conforme supracitado. Os desafios para Angola são multidimensionais, principalmente devido à disparidade regional, fraca capacidade institucional de implementação de políticas efetivas, incoerência na distribuição de riqueza, que advém dos recursos naturais que possibilitam uma construção baseada na diversificação econômica e melhoria quantitativa e qualitativamente à prestação de serviço. Portanto, o governo angolano havia se manifestado fortemente para aprofundar a cooperação com o BM (BM, 2013). A elaboração da estratégia contou com a colaboração de 12 ministérios, instituições públicas e o banco central, que elencou um conjunto de áreas “potenciais para o apoio do BM” (BM, 2013). A natureza do apoio proposto pelo grupo Banco Mundial à Angola girava em torno de:

Facilitar transferência de conhecimento, fornecendo consultoria de desenvolvimento estratégico e construindo instituições e capacidade, para reduzir a pobreza e promover a prosperidade compartilhada. A mudança de foco sobre a provisão de financiamento concessionas para o desenvolvimento de uma forma mais estratégica e amplamente centrada no conhecimento está um tanto atrasado não apenas para o WBG, mas também para a comunidade de parceiros de desenvolvimento como um todo, dado que o seu financiamento para o desenvolvimento agora constitui menos de 0,5% da despesa total do governo. Apesar da importância da diminuição do financiamento de desenvolvimento do WBG para Angola em relação aos seus próprios recursos, o Governo valoriza fortemente o aconselhamento estratégico e a assistência técnica do Grupo do Banco em implementar sua visão de desenvolvimento de longo prazo (BANCO MUNDIAL, 2013, p. 17, tradução nossa).

Conforme pode ser observado no gráfico 4 (acima), a partir de 2013 o principal setor que mais recebeu financiamento foi o da administração pública, principalmente na área de formação e capacitação de servidores públicos, além de um remanejamento com foco na governação e desenvolvimento do capital humano. Assim, acompanhando o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND, 2013-2017)¹²³, o EPP aponta que, alinhado com tais objetivos, a proposta estará em um subconjunto selecionado que fornecerá ao país uma oportunidade de trabalho econômico e setorial com foco:

[...] no desenvolvimento rural, restrições de gênero, desenvolvimento de competências – que procurará influenciar as políticas do Governo para reduzir a pobreza, fornecer rede de segurança social e ampliar o crescimento por meio de apoio contínuo aos setores não petrolíferos” (BM, 2013, p. 18).

Como consequência, o EPP é movido por dois princípios gerais; a) uma ênfase muito mais forte no conhecimento, com uma relação relativamente menor no que tange prioridade no apoio financeiro direto; b) o EPP é projetado para maximizar as sinergias das parcerias,

¹²³ PND, 2013-2017, estabelece 6 objetivos, que são: a) Preservação da Unidade e Coesão Nacional; b) Garantia dos c) Pressupostos Básicos Necessários ao Desenvolvimento; d) Desenvolvimento do Sector Privado; e) Melhoria da Qualidade de Vida; f) Inserção da Juventude na Vida Ativa; e por último, g) Inserção Competitiva de Angola no Contexto Internacional. Vale notar que ambos os objetivos são fundamentados em 132 medidas de política pública (ANGOLA, 2012, p. 207-2013).

tanto internamente, por meio de uma coordenação das atividades das instituições que compõem o grupo BM, bem como externamente com parceiros de desenvolvimento tradicionais e emergentes, como a cooperação com as ONGs que operam em Angola, assim como com programas de desenvolvimento privado (BM, 2013).

Ao tratar das limitações de Angola o BM (2013) sinaliza que a principal limitação de desenvolvimento, seja humano, seja em relação à diversificação da economia em Angola, consiste em grande medida na falta de capacitação¹²⁴. Por conta disso, até 2015 o país não alcançaria nenhum dos objetivos do milênio. Além de que, é um país que se encontra abaixo das classificações mundiais no que tange ao “[...] desenvolvimento humano e ambiente de negócios” (BM, 2013, p. v). Os dois obstáculos que inibiriam o ambiente de negócio, portanto, do crescimento do setor privado, seriam: a burocracia e a ausência de boa governança. Esses dois elementos se situam no âmbito da diversificação da economia em relação à prestação de serviço, tais como educação e saúde, por exemplo, a opacidade deriva da ausência de recursos humanos capazes de gerirem com eficiência tais instituições (pública ou privada) e isso teria delimitado a melhoria no âmbito dos serviços.

Portanto, para sanar ou “ajudar na melhoria” dos dois pólos, do desenvolvimento humano e do ambiente de negócios, o objetivo estratégico da EPP visa responder dois desafios¹²⁵, a saber:

Em primeiro lugar, apoiar a diversificação da economia por meio de conhecimento e assistência técnica em três áreas: a) desenvolvimento rural, estabelecendo um equilíbrio espacial entre zonas urbanas e zonas rurais; b) expansão no setor de energia e c) desenvolver o setor privado e financeiro. De acordo com o BM, a diversificação seria para estabelecer “maior competitividade e emprego” (BM, 2013, p. 19).

Em segundo lugar, melhorar a qualidade dos serviços de educação, saúde, água e saneamento básico, com foco nos grupos mais marginalizados e vulneráveis. O delineamento do pressuposto consiste na construção de competência humana e institucional, que visa uma boa gerência econômica, ou seja, habilidades necessárias para uma economia diversificada e

¹²⁴ Por capacitação, o BM entende como, competências (resiliência, empreendedorismo, gestão, transparência, etc.) necessárias para a gerência das instituições e competências para o mercado (BM, 2013).

¹²⁵ BM chama de dois pilares que se apresentam da seguinte forma: **Pilar 1: Apoiar a Economia Nacional Integrada e diversificada, através de;** a) Desenvolvimento Agrícola; b) Apoio ao Sector Energético; c) Desenvolvimento do Sector Privado e Financeiro **Pilar 2: Melhorar a Qualidade da Prestação de Serviços e Aprofundamento da Proteção Social:** a) Qualidade na Prestação de Serviços; b) Proteção Social e Nutrição. (BM, 2013, p. 20, grifo nosso).

resiliência em relação às crises econômicas globais ou mudanças climáticas. Portanto, EPP é sustentado por duas dimensões, uma de gênero e outra de governança, dela deriva o “apoio do Grupo Banco Mundial (WBG¹²⁶) para Angola”. (BM, 2013, vi).

O documento ainda afirma que a necessidade de apoiar o governo angolano no âmbito do conhecimento não pode ser ignorado, pois este poderá ser um dos produtos mais eficaz na relação entre o BM e o Estado angolano, haja vista que, tal produto demandaria novas ações (por exemplo, consultoria, avaliações, revisões técnicas, cooperação sul-sul, etc.). segundo o BM:

A importância de promover maior conhecimento local e geração de capacidade para apoiar os investimentos públicos financiados por Angola não deve ser subestimada. Será feito um maior uso de avaliações e revisões técnicas, serviços de consultoria reembolsáveis, seminários e oficinas e outros intercâmbios Sul-Sul, onde o conhecimento e a experiência poderiam ser amplamente compartilhados e divulgados. (BM, 2013, p. 19, tradução nossa)

O pressuposto citado se assenta no entendimento segundo o qual dada a necessidade de estruturação geral de vários componentes na sociedade angolana e no governo, surge a importância de validar e solidificar a parceria com vista a continuar a oferecer os serviços do BM. Nesse sentido, o BM sinaliza, não só a importância da parceria com Estado angolano, mas também da importância do quanto os resultados “positivos” poderão ser usados para divulgação e compartilhamento como um produto a ser vendido no mercado da Cooperação Internacional de Desenvolvimento (CID)¹²⁷. O caráter sinérgico do EPP com o Estado angolano visa, nessa configuração, maximizar tanto a parceria endógena como exógena, na medida que estabelece ou a ponta para um imbricamento Sul-Sul.

Destarte, ao tratar o segundo desafio, o documento, conforme citado, aponta a centralidade da formação no que tange a gênero com enfoque na mulher como principal beneficiadora, pois um maior investimento na proteção social, ao agregado familiar, permitiria a construção de meios necessário para a capacitação do capital humano (BM, 2013). Entretanto, o BM situa que a “[...] melhorias nos meios de subsistência das famílias na parte inferior quintis de renda só podem ser sustentadas se os membros das famílias individualmente puderem alcançar crescimento da produtividade” (BM, 2013, p. 25). Significa que a base para a assistência das famílias mais pobres somente é viável a partir do

¹²⁶ Sigla em Inglês que significa WORLD BANK GROUP.

¹²⁷ Ver a discussão no capítulo quatro.

momento que a individualidade dos agregados conseguir atingir a produtividade¹²⁸, isto é, vender a sua força de trabalho no mercado.

Em relação ao PAT I, o EPP coloca ênfase na melhoria da qualidade da educação (especialmente para meninas), com os seguintes pressupostos:

[...] O foco na qualidade do ensino deve ser alcançado melhorando o conhecimento e as habilidades dos professores (ou seja, matemática, português, pedagogia). A responsabilidade da escola se concentra em ser rígida, ligado ao processo em curso de descentralização da responsabilidade pelo ensino primário para municípios. Além disso, o projeto visa ajudar o Governo a implementar um sistema de avaliação para acompanhar os resultados da aprendizagem primária, desenvolvendo uma base de dados. Também será dada atenção à melhoria da capacidade do Ministério da Educação e administração local dos distritos escolares visados (ZIP) (BANCO MUNDIAL, 2013, p. 26, tradução nossa)

O desenvolvimento da educação está estreitamente ligado ao que o BM considera como condição essencial “[...] para diversificar a base produtiva e melhorar condições sociais ao nível dos países de renda média” (BM, 2013, p. 29). Para tal efeito, é necessário criar condições de modo a tornar “os agentes econômicos existentes mais produtivos, para que novos negócios floresçam na economia angolana em geral” (BM, 2013, p. 29). Portanto, caberia ao governo promover ativamente em toda economia “[...] desenvolvimento de habilidades que transformam oportunidades de negócios atualmente inviáveis em empresas lucrativas capazes de absorver mão-de-obra cada vez mais qualificada” (BM, 2013, p. 29). Nesse sentido, o vínculo entre o setor privado e a educação precisa ser coordenado de modo a estabelecer uma relação simbiótica que, pese embora ambos os elementos serem de âmbitos distintos, eles são encarados do ponto de vista orgânico, tendo em conta que:

[...] este é um pré-requisito para a diversificação econômica e promoção da prosperidade compartilhada. Na educação, uma ligação mais forte do setor privado pode ser construída *[através]* de treinamento técnico e vocacional, para garantir que as escolas forneçam aos alunos as habilidades exigidas pelas empresas. (BM, 2013, p. 29, tradução e grifo nosso).

Percebe-se uma clara indicação de um tipo de formação que visa, em última instância, atender os interesses do capital. Destarte, a atuação do BM nessa configuração se apresenta como a de intelectual coletivo do capital, na medida que procura organizar o estrato social, isto é, conectar a sociedade civil com o âmbito econômico, cultural e político, de maneira a incidir neste uma visão de mundo que corresponda aos interesses das frações burguesas dominantes. Tal característica, de intelectual coletivo, pode ser compreendida à luz do

¹²⁸ Lembremos que é produtivo, do ponto de vista do capital, o que produz o lucro, tendo como base a extração do mais-valor (FONTES, 2010, p. 158).

conceito de Gramsci de intelectual orgânico, que possibilita vislumbrar, não só a função do intelectual, mas também a posição que tal organismo ocupa na mobilidade social.

5.6 BANCO MUNDIAL COMO INTELECTUAL COLETIVO DO CAPITAL

Segundo Gramsci (2016), a compreensão sobre os intelectuais passa não apenas por um conjunto de distinções acerca da especificidade destes, no âmbito subjetivo (intelectual no sentido tradicional), mas sim pela sua compreensão no âmbito objetivo (no sentido orgânico) que possibilita, portanto, analisar a sua função no estrato social, ou seja:

Por intelectuais, deve-se entender [...] todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo [...]. Para analisar a função político-social dos intelectuais, é preciso investigar e examinar sua atitude [...], em relação às classes fundamentais que eles põem em contato nos diversos campos: têm uma atitude “paternalista” para com as classes instrumentais ou se consideram uma expressão orgânica destas classes? Têm uma atitude “servil” para com as classes dirigentes ou se consideram, eles próprios, dirigentes, parte integrante das classes dirigentes? (GRAMSCI, 2016, CC, 19, v. 5, p. 75-76).

Tal constatação possibilita averiguar que, para Gramsci, os intelectuais não são um grupo autônomo e independente que atuam fora dos processos antagônicos de classe, por isso podem ser considerados neutros, antes, porém, constituem parte integrante das relações sociais, como pertencentes a uma classe social e com a função de organizar e representar os interesses dessa classe no conjunto da vida social (SANTOS: MANCINI, 2018). Nesse sentido, o aspecto central dos intelectuais no estrato social diz respeito à sua função como operador da conservação, da manutenção e da construção de empreendimentos (projetos) hegemônicos de classe. Assim, tais intelectuais atuam de modo a manter intacto os interesses do grupo dominante, político, cultural, econômico e ideologicamente.

Entretanto, a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, “[...], mas é “mediatizada, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os funcionários” (GRAMSCI, 2016, CC, 12, v. 2, p. 17). Significa que, os intelectuais coletivos (grupos, instituições, partidos, ONG, etc.), direta ou indiretamente, agem no tecido social como intelectuais do grupo dominante (ou não), cujo domínio é assegurado pelo Estado. Logo, eles são “os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 2016, CC, 12, v. 2, p. 18, grifo do autor).

Tal papel de representante do grupo dominante deriva de dois pressupostos: 1) do “[...], consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo

grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; e, 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos [...] (GRAMSCI, 2016, CC, 12, v. 2, p. 18, grifo do autor). Observa-se que a reputação histórica do intelectual coletivo (na sociedade civil) e o Estado, garantem não só a capacidade e a posição organizativa (por meio do consenso e da coerção exercida pelo poder político-jurídico) do intelectual, mas também a conexão entre quem governa e quem é governado. É neste lugar de mediação e, conseqüentemente, da sua função na relação do Estado integral, que se assenta a importância da compreensão do conceito de intelectual.

Segundo Simionatto (2011), a necessidade de pensarmos o conceito de intelectual se dá precisamente a partir de dois componentes: “[...] pelo lugar e função que exerce na estrutura social e pelo lugar e função que desempenha em um determinado processo histórico” (SIMIONATTO, 2011, p. 58). Os dois componentes (estrutura social e processo histórico), compõem o cerne para análise da mobilidade dos intelectuais, haja vista que o questionamento que delimita a compreensão ampliada dos intelectuais consiste em entender a ontologia destes em relação a autonomia, independência ou pertencimento destes no interior do grupo social. A conclusão a que chega Gramsci evidencia que cada grupo social cria para si, ao mesmo tempo e organicamente, uma ou mais categorias de intelectuais que oferecem ao grupo social uma característica (semelhante) e consciência em relação a sua função no âmbito econômico e ético-político (GRAMSCI, 2016).

Tomando tal delineamento para a compreensão da mobilidade intelectual do BM, pode-se entender que, a legitimidade intelectual do Banco, que se baseia na neutralidade do saber econômico, tido como técnico, somente se efetiva na aparente neutralidade, haja vista que a produção intelectual (pesquisa, projetos), “[...] por ele realizado é essencialmente normativa, uma vez que visa dar suporte às suas prioridades financeiras e políticas. De modo geral, premido pela necessidade de realizar empréstimos – afinal, disso depende a sua reprodução [...]” (PEREIRA, 2022, p. 49). Isso dá entender que, mobilidade intelectual do Banco tende a potencializar não só o seu elemento operacional (empréstimos), mas também o viés político defendido pelo Banco, cujo caráter globalista levanta questionamentos, haja vista que, “[...] o controle que sofre dos principais membros e agenda de políticas à qual a *[sua]* pesquisa se subordina” (VAN WAHEYENBERGE; FINE, 2011 apud, PEREIRA, 2022, p. 50, grifo nosso). Percebe-se, assim, que a intelectualidade do Banco está atrelada ao grupo social no qual foi criado e é somente nesta relação de intercâmbio e na manutenção de seus interesses que o lugar e a função desempenhada por este organismo ganham nuances

significativas. Daí a sua importância a nível global, pois como intelectual coletivo do capital, está intrinsecamente ligado à sua historicidade.

Tal pressuposto só é possibilitado a partir do processo histórico que, concomitantemente, toma a categoria dos intelectuais como representante de uma expressão (do desenvolvimento desta estrutura/econômica) da continuidade histórica. Isto significa que os intelectuais, em toda a sua existência/história, são frutos do conjunto do sistema de relações sociais na qual sua atividade se encontra ou se efetiva. O exposto constitui o limite da aceção de intelectual. Em suma, de acordo com Gramsci,

[...] os intelectuais [...], concebem a si mesmos como os árbitros e os mediadores das lutas políticas reais, os que personificam a “catarse” do momento econômico ao momento ético-político, isto é, a síntese do próprio processo dialético (GRAMSCI, 2016, CC, 10, § 6, v. 1, p. 253, grifo do autor).

Portanto, após a breve apresentação sobre os intelectuais, podemos agora avançar na possibilidade de compreender a posição de destaque que o Banco Mundial (como intelectual coletivo) ocupa e desempenha na dinâmica da mobilidade social, econômica, cultural e política, a nível nacional e internacional.

Conforme apontado na seção 5.3 é possível, a partir do exposto, observar algumas das características (do BM) apresentada no conceito de intelectual de Gramsci. O BM foi criado, entre outros elementos, dentro da necessidade que os países centrais possuíam de criar condições de mobilidade do capital em nível internacional. Portanto, era necessário que a economia dos estados membros estivesse alinhada, ou seja, em desenvolvimento. Aqui situa-se o primeiro aspecto característico de um intelectual coletivo, dar homogeneidade ao grupo no qual pertence, no caso do BM, ajudar as economias cujo alinhamento estivesse de acordo com a visão de mundo. As pesquisadoras Silva e Santos (2022), ancoradas na lente do conceito de intelectual de Gramsci, situam a atuação do Banco mundial como intelectual coletivo do capital, que atua na formulação de proposições mais adequadas aos imperativos do capital.

Neste sentido, a defesa do modo de produção capitalista constitui o cerne da mobilidade existencial e funcional do BM. Assim sendo,, “[...] o Banco Mundial tem trabalhado aberta e intensamente para promover a expansão do capitalismo internacional em suas operações” (HARRISON, 2004, p. 7). Entretanto, a implementação de tal mobilidade econômica e política exige do BM uma certa articulação no tecido social, na qual se dará ou se pretende efetuar tal reforma (econômica, educacional etc.). Daí entra a segunda

característica do intelectual coletivo, conectar a sociedade civil, a sociedade política e a econômica. Segundo Pereira (2022), citando Gramsci, o BM, como agente da sociedade civil, atua como “instância de organização material para disputa do convencimento e da direção política, ideológica e cultural da sociedade” (PEREIRA, 2020, p. 41).

Tal atuação situa-se no âmbito da apropriação que o BM, vem efetuando na interação com os agentes nacionais. Isto é, construir estrategicamente pautas (neoliberal) já vinculadas no interior dos governantes, grupos sociais e tornar “o ajuste estrutural como algo gestado dentro das sociedades, percebido como um produto endógeno e consensual” (PEREIRA, 2022). Esse processo foi aplicado, por exemplo, na implementação do PAT I, onde o BM aponta a origem, a necessidade, a participação e o conteúdo do projeto como inerente do MED, ou seja, “[...] o Projeto resulta de um pedido concreto das autoridades de Angola, sendo que o Ministério da Educação esteve plenamente envolvido na sua preparação, desde as discussões preliminares sobre as atividades a incluir” (BANCO MUNDIAL, 2013, p.12).

Entretanto, o documento aponta que um dos principais riscos da inviabilidade do projeto consiste na fraca capacidade de quadros qualificados do MED, daí a necessidade de assistência técnica e metodológica serem externas. Outro elemento é em relação ao modelo a ser usado na formação dos professores. Segundo o BM exemplos internacionais “[...] mostram que programas de formação contínua de professores bem-sucedidos são os que evitam abordagens teóricas e seguem o modelo adoptado pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), [...] (BANCO MUNDIAL, 2013, p. 32). Ou seja, as abordagens críticas sobre a teorização da educação não são muito eficazes, mas o modelo teórico económico da OCDE possui maior probabilidade de sucesso.

Observa-se, assim, um alinhamento com os seus principais membros (por exemplo, Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, Japão, França e Canadá), aqueles dos quais recebe inúmeras pressões (PEREIRA, 2018). Assim, tomando a posição e atuação do BM como intelectual coletivo da classe dominante (nacional e internacional), compreende-se que o BM trabalha em prol de projetos hegemônicos, em que os seus pressupostos somente se efetivam por meio do Estado (seja, Estado fraco, de governança ou democraticamente consolidado). Por isso, Pereira (2018), ao estruturar as dimensões para a compreensão da historicidade do BM, aponta a relação do BM com os Estados como uma via de mão dupla, alertando que:

[...], a relação existente entre o Banco Mundial e os Estados clientes. Não se trata de mera imposição unilateral, **mas de uma via de mão dupla**. Os Estados não são simplesmente “vítimas”. Com efeito, a atuação do Banco Mundial junto aos Estados

clientes combina **coerção e persuasão**, operando em escalas internacional e nacional. Para entendê-la é necessário levar em conta ao menos três aspectos. Em primeiro lugar, todo cliente tem de ser membro, mas nem todo membro é cliente. Significa dizer que o Banco Mundial nada prescreve aos países mais ricos e com maior gravitação dentro da instituição (como Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, Japão, França e Canadá); ao contrário, deles recebe inúmeras pressões. Em segundo, a relação do Banco Mundial com os países clientes não é limitada ao governo e às agências estatais, mas envolve também organizações da sociedade civil e empresas privadas. Em terceiro lugar, dada a desigualdade de poder estrutural que marca o sistema internacional, os Estados clientes dispõem de condições muito assimétricas de negociação (PEREIRA, 2018, p. 2, grifo do autor)

No âmbito da cooperação internacional para o desenvolvimento o BM ocupa posição de destaque, se comparado aos demais atores que compõem a arena política da ajuda internacional para o desenvolvimento. Segundo Harrison (2004), o BM tornou-se um líder intelectual, não só em questões de governança, mas também em outras áreas ao longo da década de 1990 e no século XXI. Milani (2018, p. 148) aponta que no “[...] setor da educação, o BM, tornou-se a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional”. Por sua vez, Sogge (2013), sinaliza que o BM é um dos principais difusores das ideologias que levam a criação de estados fracos na África. Cada um destes autores apresenta não só o lugar e função que o BM exerce na estrutura social, mas também o lugar e função que desempenha em um determinado processo histórico. Em Angola a atuação do Banco, por exemplo, se dá desde 1989 e pode-se afirmar que desta relação surgiram várias transformações no País.

Segundo Bumba (2016, p. 46), essas transformações têm por porta de entrada a desvinculação de Angola:

[...] da União Soviética e da Alemanha Oriental, reorientando-se para países capitalistas, de onde passou a obter apoio financeiro (empréstimos). Este processo conduziu (se não forçou) Angola a integrar-se ao grupo de assistência do Banco Mundial (BM), em 1989.

A partir desta relação, passa-se a impor, em Angola, um novo sistema operacional. Portanto, o processo laborativo e administrativo da configuração das políticas públicas sofre alterações no modo de funcionamento, isto é, as políticas não são mais configuradas exclusivamente pelo Congresso do Partido, passando, agora, a obedecer a uma agenda de cooperação e assistência internacionais, coordenada pelos organismos multilaterais, de onde emanaram pacotes de medidas e políticas em curso no país nos dias atuais (BUMBA, 2016). Ao analisar a influência deste organismo multilateral, Pereira (2018) destaca os dois pressupostos (a historicidade do prestígio e a coerção do poder estatal) citados como característica do intelectual coletivo em relação ao papel representativo da classe dominante:

De fato, o Banco Mundial é influente porque atua em meio a uma extensa rede de relações que envolve agentes nacionais e globais [...]. Tais agentes, mesmo diferindo

entre si quanto aos recursos de que dispõem, interagem com o Banco Mundial no sentido de apoiar, adaptar, negociar e veicular as ideias e prescrições à instituição. Nessa relação, com frequência o discurso e as práticas do Banco Mundial fornecem argumentos e recursos para dirimir conflitos entre atores políticos e consolidar posições de poder e convicções próprias. É frequente que governos utilizem as recomendações ou condicionalidades do Banco Mundial para respaldar a implantação de reformas impopulares. Por tudo isso, a eficácia das ações do Banco Mundial necessita da construção, por fora e por dentro, dos espaços nacionais, de visões de mundo e interesses mútuos, tanto na sociedade civil como no aparelho de Estado (PEREIRA, 2018, p. 2).

A radiografia do texto supracitado coloca o Banco como principal intelectual em nível nacional e internacional. Repara-se que no caso do continente africano, na matéria de desenvolvimento, governança, educação, etc., tornou-se quase impossível analisar as políticas públicas sem encontrar em muitos programas governamentais uma influência do BM, tal constatação, é enunciada emblematicamente pela afirmação de Harrison, que evidencia que “[...] historicamente falando, a política africana é em parte política do Banco Mundial” (HARRISON, 2004, p. 24). A afirmação se dá após um estudo profundo sobre a mobilidade do BM, em África, tendo como casos específicos, o escrutínio dos países como, Moçambique, Uganda e Tanzânia: a constatação das influências do Banco, levam o autor a expressar tal afirmação. De acordo com o autor, tanto os objetivos, quanto a linguagem que delimitam os documentos norteadores das reformas (administrativa) são altamente ideologizados, portanto, se constituem verdadeiramente como um projeto político (HARRISON, 2004).

A preocupação de Harrison é tentar analisar a função do Banco na estrutura dos governos clientes (principalmente, os de baixa renda), como construtor de um tipo de cooperação interno/externo e a dinâmica das relações doador-Estado, em que desaparece, até certo ponto, a ontologia da soberania estatal, através de redes de conexões e mediações com autoridades locais e agentes externos, com certa facilidade no ambiente em que se pretende realizar tal reforma. No caso de Angola, em relação à reforma na área da educação (no que diz respeito ao PAT I), a gestão do projeto ficou a cargo da instituição Fundação Calouste Gulbenkian (FCG – União Europeia)¹²⁹, e a responsabilidade técnica e metodológica do projeto coube à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (Portugal)¹³⁰.

Os dois agentes externos têm acesso na sociedade angolana (e nos PALOP), além de serem instituições de Portugal, país conectado com Angola histórica, cultural, econômica e politicamente. Tal relação parece facilitar, em alguma medida, a aceitação das recomendações do projeto que parecem imbricadas num conjunto de linguagem aparentemente técnica.

¹²⁹ Ver a discussão no capítulo seis.

¹³⁰ Ver a discussão no capítulo seis.

Repara-se que a atuação da FCG e ESE/IPS nos PALOP é fortemente influenciada pela relação entre Portugal e suas antigas colônias, tal aspecto constitui um ponto interessante a ser observado. Em suma, a análise da atuação do BM como intelectual coletivo possibilita olhar não só o lugar que ocupa, mas também a função que desempenha na arena do desenvolvimento, evidenciado assim que, muito mais do que um simples prestador de recursos, o Banco é um ator político, intelectual e financeiro que “[...] combina a concessão de empréstimos com assistência técnica para a definição e desenho de políticas públicas: nessa articulação de funções, o dinheiro funciona como um instrumento para a indução do produto principal: ideias e prescrições sobre como pensar e o que fazer em matéria de desenvolvimento” (PEREIRA, 2018, p. 2).

6. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO RADAR DO CAPITAL-IMPERIALISMO

Quando Lênin (2021) apresentou a estrutura do imperialismo o autor procurou expor, de forma concisa, as profundezas dos elementos econômicos do imperialismo, delimitando, tanto a sua composição, isto é, a junção banco e indústria que gera a forma capital financeiro, quanto, o entendimento de que, à medida que este concentra e centraliza maior capital e se une a outros (cartéis, trusts etc.) se dá o surgimento dos monopólios. E, uma vez consolidado, controla bilhões, penetra em todo tecido social, independente do regime político do país. A máxima de Lênin (2021) é recuperada por Virgínia Fontes (2010), assentada em conceito clássico, argumenta que, o capital-imperialismo, é uma fase dilatada do imperialismo clássico, porquanto, faz uso de redes de disseminação que atuam como verdadeiros exército de intelectual coletivo do capital.

Elementos como, expropriação, expansão, capital monetário e organismos multilaterais disseminadores do capital constituem a composição do capital-imperialismo, que na sua mobilidade, procura capturar e tornar toda esfera da vida, natureza, política, social e cultural como eixo mercantil a serviço da produção de valor. Nesse sentido, as formas coletivas de existência como saúde e educação, também participam da manutenção do capital. Tendo em vista tais pressupostos, este capítulo procura apresentar de forma teórica, não apenas os conceitos de capital-imperialismo, mas também demonstrar como isso se dá na mobília do real, tomando como especificidade o PAT I.

O capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira, analisou-se e revisitou-se o conceito de imperialismo de Lenin, com o intuito de entender o desdobramento

contemporâneo do conceito. Na segunda, procurou-se apresentar e examinar o PAT I como um instrumento de hegemonia que interliga discurso humanitários e de combate à pobreza com o discurso de aprendizagem, governança e avaliação, ancorados na educação de resultado, que procura estabelecer uma formação de um certo tipo de força de trabalho baseada em competência.

A terceira seção aborda a questão da centralidade da formação do professor nessa nova dinâmica globalista da educação. O professor é tido como primordial para a qualidade da educação. As recomendações dos organismos internacionais apontam que a formação dos professores é essencial. No caso de Angola, as políticas de formação de professores possuem como elemento metodológico a abordagem por competência, que constitui o método adotado no ensino da formação inicial dos professores. Por fim, na quarta seção foram apresentados os relatórios finais produzidos durante a vigência do projeto PAT I, demonstrando os objetivos e componentes alcançados, não alcançados e, as recomendações e a possibilidade de extensão do PAT I.

6.1 O PAPEL HISTÓRICO E SEMÂNTICO DO CAPITAL – IMPERIALISMO

No livro *Imperialismo: estágio superior do capitalismo* (de 1916), Lênin nos explica como se dá o nascimento dos monopólios e o seu processo de desenvolvimento: “[...] por meio do crédito, gestando a oligarquia financeira, responsável pela junção de bancos e indústrias na forma de capital financeiro” (SABADINI; CAMPOS, 2021). O propósito de Lenin em analisar tal composição era compreender de forma precisa as entranhas ou “[...] expor os fundamentos econômicos do imperialismo, refutando a frequente concepção de que este seria, prioritariamente, um impulso à expansão territorial, política e militar” (MERCÊS, 2021, p. 8). Nesse sentido, dois aspectos centrais da interpretação do Lênin podem ser estruturados: no primeiro momento, de acordo com Lênin (2021), o imperialismo é um estágio específico do modo de produção capitalista, resultado de uma mudança substancial na sua estrutura organizacional; o estágio do capitalismo monopolista.

Neste primeiro momento os elementos categóricos do processo de acumulação de capital estão todos presentes, isto é, concentração e centralização, pois além de explorar o trabalhador, o capitalista precisa também acumular capital para que lhe seja possível competir com os seus pares (capitalistas); à medida que tal acumulação aumenta, o capital ganha uma composição orgânica.

Neste processo surge a concentração, que diferente do primeiro aspecto, se movimenta em direção a coalizão com outros capitalistas, ou seja, “[...] realiza-se pela união (mediante cartéis, trustes e a formação de holdings) de capitais já existentes. Operando conjuntamente, concentração e centralização promovem o surgimento dos monopólios [...]” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 131). O capital financeiro é neste estágio do capital, central, atuando como o impulsionador econômico do imperialismo. O segundo momento corresponde ao processo de exportação de Capital que, além de caracterizar-se no âmbito da internacionalização da economia, é também uma forma de estimular a competição entre as nações, de modo a elevar as operações do âmbito nacional para global.

Neste sentido, o declínio da fragmentação das empresas, indústrias e bancos por meio do monopólio de poucas empresas (ou capital financeiro), promove uma nova configuração na relação social, o que permite que um determinado grupo controle ou penetre de maneira total em vários aspectos da vida social, independente da particularidade ou do regime político constituído.

Destarte, o imperialismo, uma vez constituído, se torna absoluto e inevitável na sua ação, assim, “[...] o monopólio, uma vez que foi constituído e controla bilhões, penetra de maneira absolutamente inevitável em todos os aspectos da vida social, independentemente do regime político e de qualquer outra “particularidade” (LÊNIN, 2021, P. 80. Grifos no original).

Portanto, um dos pressupostos variativos do predomínio do capital financeiro consiste no controle e direcionamento de toda mobilidade do capital, o que possibilita os destacamentos de poucos em detrimento da maioria. Tal destacamento ou diferenciação do capital financeiro é também posição de dominação dos poucos Estados de potência financeira em relação aos que não possuem tal capacidade (posição dominante do rentista e da oligarquia financeira).

De acordo com Lênin (2021, p.81):

[...] O imperialismo, ou o domínio do capital financeiro, é um patamar superior do capitalismo em que [...]. O predomínio do capital financeiro sobre todas as demais formas do capital denota uma posição dominante do rentista e da oligarquia financeira, significa o destacamento de poucos Estados detentores de “potência” financeira em relação a todos os demais.

Tal configuração delimita certas atuações e protagonismos no cenário mundial, visto que enquanto uns poucos se tornam autores do dinamismo do processo histórico, econômico,

epistemológico, cultural, político e social (do ponto de vista positivo do idealismo), outros, dada a posição na configuração do imperialismo e ausência de tal potência financeira, constituem-se ou desempenham o papel de figurante, devedores e dependente do império (capital financeiro), o que não é um acidente e nem mobilidade natural do desenvolvimento, mas é uma condição do processo de construção do imperialismo como estágio superior do capital. A análise, nesse ponto, inverte totalmente a lógica positivista do idealismo, pois o elemento fundamental do processo de valorização (modo de produção capitalista) se assenta na exploração da força de trabalho que, por sua vez, é a categoria central da vida humana, pois sempre configurou-se como uma condição de existência do homem/mulher, tal condição se insere no processo histórico (do desenvolvimento) da humanidade, não como processo particular, mas como ato da mobília do real.

Isso significa que o trabalho como categoria central independe de todas as formas de sociabilidade, pois por meio do trabalho acontece a transformação objetiva (da natureza, na relação social) e subjetiva (do indivíduo com ele mesmo). Segundo Marx (2013) “[...] o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza, portanto, da vida humana.” (MARX, 2013, p. 120).

Não se trata aqui de uma definição de trabalho, mas sim da categorização da atividade primordial, essencial e indispensável da manutenção e produção da vida humana que, sob a lógica do capital, somente pode ocorrer de forma alienada. Portanto, na sociedade capitalista o trabalho constitui diferentes formas, dependendo da posição e concepção desta na estruturação geral da sociedade.

Daí que qualquer característica de desigualdade e diferenciação entre vários aspectos do desenvolvimento entre as sociedades, são elementos inevitáveis do capital. Assim, a exportação do capital no imperialismo é, de certa forma, o meio pela qual o processo de valorização na dinâmica da circulação (do capital) ganha nuance significativa, seja por meio de empréstimo ou de investimento, isto porque as estratégias que advêm de tais transações traduz-se em ganhos de várias formas, tanto econômica, quanto hegemônica, no sentido de manutenção e padronização de visão de mundo.

Segundo Lênin, tanto o monopólio dos Estado e dos privados estão conectados e unidos no avanço e na partilha do mundo, de modo que, do ponto de vista fenomênico se

apresentam de forma diferente, mas que na essência “[...] estão entrelaçados em um todo único, e como tanto uns com outros não são na prática mais do que diferentes elos da luta imperialista entre os grandes monopolistas pela divisão do mundo”. (LÊNIN, 2021, p. 97). Vale lembrar que a divisão do mundo por parte dos capitalistas é um processo que deriva não do sentido moral (ausência do certo/errado), mas da natureza do modo de produção capitalista, ou seja, da necessidade da valorização do valor.

Os desdobramentos do imperialismo (capital financeiro) estão também no centro dos agravamentos na luta pela partilha do mundo, o que significa que os atrasos econômicos e de desenvolvimentos dos processos produtivos para a manutenção da existência da vida nessas partes do globo (sul) é consequência direta e indireta de tal processo histórico.

Entretanto, apesar do imperialismo ter como fundamento a lucratividade nas relações econômicas e internacionais e ser capaz de estabelecer diretrizes que organizam o mercado interno e externo e, portanto, subordinando Estados com autonomia política e social, não significa que este seja o fim último do capital, mas para o imperialismo o que constitui o mais alto grau de lucratividade e comodidade é “[...] uma subordinação tal que traz consigo a perda da independência política dos países e dos povos subordinados” (LÊNIN, 2021, p. 106).

Lênin (2021) apresenta cinco características fundamentais do imperialismo que podem ser delineadas da seguinte forma:

- 1) A concentração da produção e do capital elevado a um nível alto de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais organiza e mobiliza a vida econômica;
- 2) Centralização do capital bancário com o capital industrial, resultando no capital financeiro de um pequeno grupo que controla as políticas sociais e econômicas (oligarquia financeira);
- 3) Exportação de capital (investimentos, empréstimos) como marca fundamental da relação comercial, diferente da exportação de mercadorias que aparece em grau menor;
- 4) Formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas;
- 5) A consolidação da divisão do mercado internacional entre as grandes potências capitalistas.

Essas características possibilitam compreender e apreender não apenas os fundamentos que sustentam o imperialismo, mas também os imbricamentos dos processos que se articulam para a manutenção do capital financeiro como expressão elevada do capital orgânico.

Tal procedimento só é possível se houver um engajamento maior por parte do imperialismo em hegemonizar as nações a partir de uma visão de mundo que seja comum a todos de maneira a facilitar a sua dominação. De acordo com Lênin (2021), a Inglaterra no século XIX pareceu proceder nesta sistematização em relação aos povos africanos, em que primeiramente para a realização da viabilidade da engrenagem capitalista era necessário educar o negro para executar trabalhos físicos ou braçal e posteriormente o trabalho industrial de primeira necessidade com um nível um pouco elevado de instrução, enquanto que aos ingleses (europeus) ficavam reservados a financeirização, ou trabalhos tecnológicos menos industrial.

A preocupação parecia ser em etapismo, isto é; primeiro, o desenvolvimento econômico e segundo o político. Essa constatação poderia ser colocada da seguinte forma:

[...] se o “mérito” do imperialismo é “educar o negro para o trabalho” (o que não passa sem coerção...), o “perigo” do imperialismo consiste em que a “Europa descarregue o trabalho físico – a princípio o agrícola e mineiro, depois o trabalho industrial mais rude – sobre os ombros da população de pele escura e se reserve o papel de rentista, preparando talvez desse modo a emancipação econômica, e depois política, das raças de pele negra e de pele vermelha” (LÊNIN, 2021, p. 131, grifo do autor).

Tal constatação de Lênin corrobora com o entendimento de que a educação ou a oferta da educação por parte dos europeus para os africanos tinha como objetivo o preparo da força de trabalho barata dos africanos. Na configuração do trabalho, a esse povo foi reservado os trabalhos básicos (agrícola e mineiro), o físico, o menos intelectual, a tecnicidade mais elementar possível. Isso explicaria a ordem do processo emancipatório, isto é; primeiro o econômico e depois o político. Nesse sentido, o político só poderia acontecer após a total assimilação (do povo africano) do seu papel na organização e divisão internacional do trabalho. O político (independência, autonomia, soberania, cidadania) não constituía o ponto de partida, mas sim de chegada. Aqui a ordem importa.

A efetivação do sujeito político aparece como consequência do sujeito econômico – a educação constitui, portanto, enquanto instrumento de treinamento e assimilação da ideologia do imperialismo, o medidor do tipo de trabalho, por isso, o conteúdo dela precisaria ser delimitado de maneira a atender a ordem estabelecida.

Partindo dos fundamentos da conceituação de imperialismo de Lênin, Virginia Fontes (2010) trabalha o conceito de capital-imperialismo, nele, a autora procura recuperar os conceitos clássicos para explorar o presente, compreendendo que a dinâmica do capitalismo

atual representa uma continuidade do período na qual tais conceitos foram operados (FONTE, 2010). O imbricamento do conceito não negligencia a realidade histórica, “expansiva e totalizante e, por essa razão, abarca as modificações ocorridas no imperialismo clássico” (FONTE, 2010).

Quer-se com isso dizer que os conceitos não são aplicados à realidade atual de forma mecânica, sem a compreensão das mudanças ocorridas na disseminação do processo imperialista. Segundo Fontes (2010), uma das diferenças entre imperialismo (século XX) e capital-imperialismo (XXI), se dá na “dilatação em nova escala” (FONTES, 2010, p.14). O fenômeno expansionista atual duplica sua malha de disseminação através de um conjunto de redes que operam em prol do convencimento de que não existe outro modo de vida fora do sistema capitalista:

[...] A perpetuação da violência de classes se duplica pela disseminação de envolventes malhas tecidas por entidades cosmopolitas voltadas para o convencimento, tentando dissuadir a classe trabalhadora pela repetição *ad nauseam* de que este é o único modo de existência possível. Violência e convencimento seguem conjugados, na disseminação de verdadeiros exércitos compostos por tanques de pensamento (think tanks) (FONTES, 2010, p.14).

Tal processo neutraliza a violência clássica do imperialismo, como guerras (constantes), colonialismo clássico, etc., que constituem características marcantes do imperialismo formulado por Lenin. Entretanto, o convencimento ou disseminação de que o capitalismo é o único modo de vida existente, cabe às organizações ou aos intelectuais coletivos do capital que atuam como um exército a serviço do imperialismo. Nesse sentido, a mobilidade do capital-imperialista situa-se nas contradições de seu processo expansionista, na medida que:

[...] O capital-imperialismo adentra o século XXI sob formidável crise, exasperando o sofrimento social e agravando as expropriações que constituem sua condição de existência. É nesse contexto que assistimos a um processo peculiar de luta pelo acesso de países retardatários (e de suas burguesias) [...] (FONTE, 2010, p. 14).

A luta pela captura de acesso ao mercado, a recursos naturais, força de trabalho, ao convencimento das frações burguesas da sociedade como um todo (ao modo de produção capitalista) nos países ditos retardatários, se apresentam como traços pertinentes do capital-imperialismo. Nesse sentido, na sua modalidade, as faces de suas tendências constituem o cerne por meio do qual tal processo se realiza, isto é, “[...] as duas faces da tendência à expansão do capital, tendência que lhe é inerente e revela-se incontrolável: a concentração de recursos sociais e a recriação permanente das expropriações sociais” (FONTES, 2010, p. 21).

Fonte (2010) estrutura três características do capital-imperialismo, que são: o domínio do capital monetário; a dominação da pura propriedade capitalista; o impulso expropriador. Destas três características, de acordo com a autora, “[...] resultaram as modificações profundas do conjunto da vida social, que atravessam o universo das empresas, o mundo do trabalho, a forma da organização política, a dinâmica da produção científica, a cultura; enfim, o conjunto da sociabilidade. (FONTE, 2010, p. 146).

Segundo Sabadini e Campos (2021, p. 43), o atributo atual do imperialismo tem como fundamento em relação a sua totalidade, o caráter expansivo que procura, na sua mobilidade, “[...] abarcar, dominar e expropriar, de forma imperialista, qualquer órbita de existência que não seja a sua própria, e, ao mesmo tempo, converter violentamente seres humanos e natureza em eixo mercantil de exploração e destruição”. Isso significa que toda a humanidade é lançada na socialização do processo produtivo, pois:

Falar, pois, de capital-imperialismo, é falar da expansão de uma forma de capitalismo, já impregnada de imperialismo, mas nascida sob o fantasma atômico e a Guerra Fria. Por impor aceleradamente relações sociais fundamentais para a expansão do capital, favorece contraditoriamente o surgimento de burguesias e de novos Estados, ao mesmo tempo que reduz a diversidade de sua organização interna e os enclausura em múltiplas teias hierárquicas e desiguais. À extensão do espaço de movimentação do capital corresponde uma tentativa de bloquear essa historicidade expandida, pelo encapsulamento nacional das massas trabalhadoras, lança praticamente toda a humanidade na socialização do processo produtivo e/ou de circulação de mercadorias, somando às desigualdades precedentes novas modalidades. Mantém o formato representativo-eleitoral, mas reduz a democracia a um modelo censitário autocrático, similar a assembleias de acionistas, compondo um padrão bifurcado de atuação política, altamente internacionalizado para o capital e fortemente fragmentado para o trabalho (FONTES, 2010, p. 149).

Fontes demonstra que nessa dinâmica expansiva e expropriadora¹³¹ o capital não adentra apenas ao âmbito econômico, ela “[...] transborda para todas as atividades da vida social e, onde não existem, precisa criá-las, como por exemplo, através da expropriação de formas coletivas de existência para convertê-las em produção de valor (saúde, educação) [...]” (FONTES, 2010, p. 203). A forma por meio do qual a expropriação encontra na educação, ou o papel que educação passa assumir nesse cenário, pode ser categorizado em três dimensões:

¹³¹ Segundo Fontes (2019, p. 5), “a expropriação é a produção de trabalhadores livres e, nesse sentido, a liberdade corresponde à mais plena disponibilidade da força de trabalho para o capital. A liberdade da força de trabalho é real, dúplice e contraditória. Ela consiste em enorme negatividade, expressando a impossibilidade de crescentes massas populares de prover a própria subsistência (singular ou familiar) fora de relações de subordinação “voluntária” ao capital (ao mercado); tende a destruir as formas de solidariedade tradicionais entre trabalhadores; a desmantelar as crenças e modos de existência até então predominantes; exacerba a concorrência; impessoaliza os contatos sociais, ao promover uma individualização contraditória, opondo seres isolados e competitivos que precisam porém cooperar estreitamente no processo social de produção, sob a batuta do capital”.

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado (SANTOS, 2014, apud ESTEVÃO, 2019, p. 56).

Aparentemente, os pressupostos das três dimensões citadas podem ser observados no EPP (Estratégia de Parceria de Países) de 2013 do BM para Angola, conforme apresentado no capítulo cinco, portanto, não retomaremos aqui. Importa salientar que, tanto Estevão (2019) quanto Fontes (2010), colocam como principais disseminadores de tal mobilidade os organismos multilaterais, em especial o BM e o FMI. Pensamos que tal centralidade foi demonstrada nos capítulos anteriores. Outro elemento a ser mencionado neste conceito de capital-imperialismo, é que ele engloba tanto as categorias políticas organizativas (através, por exemplos dos intelectuais coletivos), que foram gestadas no bojo do imperialismo clássico, quanto os entrelaçamentos desiguais dos países e capitais. Esse conjunto de imbricamento (expansão, expropriação, capital monetário, organismos multilaterais, etc.), que expressa a totalidade da mobilidade capitalista, Fontes denomina “capital-imperialismo”. (FONTES, 2010, p. 162-163).

Nesse sentido, o capital-imperialismo pode ser compreendido como a expansão do capitalismo (principalmente monetário) em todo o globo que utiliza organismos multilaterais, bilaterais e asseguram a expansão e a manutenção do capital, bem como “[...] as condições socioeconômicas, políticas e culturais nacionais sob as quais tal extração *[de mais valor]* teria lugar” (FONTES, 2010, p. 162). Esse dinamismo ocorre em uma mobilidade tripla, em que, ao mesmo tempo que captura os recursos necessários para o capital, ele tende a promover não só uma disponibilização crescente da força de trabalho global, mas também, “[...] transformar todas as atividades humanas em trabalho, isto é, em formas de produção/extração de valor”. (FONTES, 2010). Essa constatação nos leva a questionarmos o papel do PAT I na mobilidade do capital em Angola. Como um projeto de 75 milhões de dólares acarreta uma visão de mundo que, embaralhado em termos como pobreza, aprendizagem, desenvolvimento, diversificação da economia e competência, denota uma forma de vida que tem, entre outras coisas, o mercado como fim em si mesmo. No capítulo que segue, analisaremos o projeto de aprendizagem para todos.

6.2 PAT I – INSTRUMENTO DE HEGEMONIA

Como já referido na introdução deste trabalho, o PAT I é um projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação de Angola (MED) e financiado pelo Banco Mundial (BM). A gestão do projeto está a cargo da Fundação Calouste Gulbenkian¹³² (FCG – União Europeia), parceira do BM, tendo o apoio técnico e metodológico, no que tange à formação contínua dos professores, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESS/IPS¹³³ – Portugal). A composição orgânica do projeto se dá na atuação das quatro instituições – MED, BM, FCG e ESE/IPS.

O PAT I foi aprovado em setembro de 2013 pela administração do Banco Mundial e sua implementação se deu no início de junho de 2014, em Angola. A primeira fase durou cinco anos e teve de orçamento um 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) financiados pelo Estado Angolano. A continuação/renovação na segunda fase, iniciada em 2021, contou com financiamento de 250.000.000,00 USD (duzentos e cinquenta milhões de dólares americanos) (ANGOLA, 2020).

Em nível superior, o PAT I faz parte da nova estratégia de parceria entre o Banco Mundial e o Estado Angolano. A estratégia visa “[...] apoiar Angola nos seus esforços de desenvolvimento de uma diversificação económica mais integrada, melhoria da prestação de serviços básicos, e desenvolvimento de capacidade humana e institucional de mais longo prazo” (BM, 2013b, p. 5).

A parceria para o desenvolvimento se assenta em dois pilares estabelecidos: o primeiro centra-se no apoio à integração e diversificação da economia nacional, por meio da “[...] revitalização das economias rurais para uma maior competitividade e emprego. [...], bem como, *dar* uma assistência no setor de energia” (BM, 2013a, p.19, grifo e tradução nossa); o

¹³² Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), é uma organização internacional filantrópica, fundada em 1956 em Portugal, que atua nas áreas das artes, ciência e educação: possui sedes em Lisboa, Paris e Londres. Opera direta e indiretamente em Portugal, PALOP, Timor Leste e nos países com comunidades Arménias. Ver em: <https://gulbenkian.pt/>. Acesso em: 02 Jan 2022.

¹³³ Assim como FCG, o ESE/IPS é também uma parceira do BM que intervém nos PALOP. No PAT, coube ao Instituto a responsabilização do subcomponente 1.2 (ver quadro 24) que trata especificamente da Melhoria dos conhecimentos académicos e competências pedagógicas dos professores (matemática, língua portuguesa), Ensino especial, diferenciação pedagógica e a gestão do tempo na sala de aula, bem como da criação de kits pedagógico e manuais para formação de professores. A equipa do ESE/IPS é constituída por cerca de 20 docentes e envolve um orçamento global na ordem dos 1,2 milhões de euros. Ver em: http://www.si.ips.pt/ese_si/WEB_BASE.GERA_PAGINA?p_pagina=31346. Acesso em: 10 Jan 2022

segundo pilar procura trabalhar a melhoria da qualidade da prestação de serviços e aprofundar a proteção social.

O PAT I situa-se no pilar dois (2). De acordo com o projeto (2013b, p. 5), ao investir na qualidade de ensino da gestão escolar, da prestação de contas e no uso “[...] da avaliação para a melhoria da qualidade e reforço da capacidade institucional do Ministério da Educação a nível central e local, espera-se que o Projeto constitua um importante contributo para a melhoria da qualidade da prestação de serviços educativos em Angola”.

Entretanto, além do vínculo nacional, ele está diretamente relacionado com a Estratégia para a África e a Estratégia para a Educação do Banco. Portanto, o Projeto está diretamente alinhado com a Estratégia para a Região de África de 2011, “O Futuro de África e o Apoio do Banco”¹³⁴, contribuindo para o Pilar 1 sobre Competitividade e Emprego.

De acordo com BM, o delineamento da nova parceria ou fomento em África decorre da combinação atual entre o dinamismo e o optimismo sobre o continente:

[...] que se fizeram sentir *em* alto e bom som nas consultas, com os desafios de desenvolvimento futuros – sem falar nas alterações da economia global, em África e no Banco Mundial. *Portanto, este é* o momento certo para uma nova estratégia do Banco Mundial para África. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2, grifo nosso).

Os fatores sublinhados pelo BM que endossam a necessidade da parceria deriva de três elementos centrais: primeiro, a crise econômica global que se deu a partir de 2008, imprimindo uma volatilidade quase sem previsão de fim; segundo, a limitação e contestação da ajuda externa – dado o fraco resultado e terceiro, a nova corrida África¹³⁵, que tem sido protagonizado pelos países emergentes, com especial destaque para China e Índia. E, ainda neste ponto, situa-se o aumento do fluxo do capital privado que tem sido injetado em África.

Nesse sentido, para o BM o atual cenário mundial em que o continente volta a ser cotado como local ideal para proposta de investimentos aponta para a necessidade da parceria tripartida, entre governos, organismos multilaterais e setor privado. A combinação do tripé poderá garantir avanços no desenvolvimento e possibilitar para o continente uma competitividade sólida no cenário internacional. Entretanto, a chave essencial para que a combinação ocorra depende, em certa medida, da boa governação. Segundo o BM (2011), tal elemento constitui-se no principal inibidor das inquietações e dos fantasmas que perturbam os investidores no que tange aos riscos de fazer negócios em África:

¹³⁴ O Futuro de África e o Apoio do Banco é um projeto do BM de 2011, que corresponde “a nova estratégia do Banco como principal articulador no dinamismo do desenvolvimento do continente.

¹³⁵ Ver a discussão no capítulo quatro.

Para África, a sua integração na economia global, hoje em dia, é diferente do que era quarenta anos atrás. A lacuna entre África e os países em desenvolvimento emergentes, como por exemplo a China, ficou ainda maior. O desempenho excepcional destes mesmos países na área das exportações de produtos transformados e de serviços torna ainda mais difícil a competitividade dos países africanos. Os custos elevados e os riscos percebidos de fazer negócios em África prejudicam a competitividade das exportações e são obstáculo à constituição ou realocização de negócios em África. Ao mesmo tempo, alguns dos países, particularmente a China, têm necessidade dos recursos naturais de África. A valorização destas exportações de recursos depende essencialmente da governação. A terra é um outro recurso, cujo potencial depende de um ambiente regulador sólido, com sistemas de incentivos e de execução em vigor, para uma boa governação (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

Percebe-se que existem várias nuances que poderiam ser apontadas como problemáticas para a manutenção e avanço do continente. Entretanto, para a nova estratégia, o BM aponta a governação como o divisor de águas na nova corrida. No entanto, a sutileza do organismo no desenho da parceria não esconde apenas os principais pilhadores dos recursos naturais do continente, mas também maquia a configuração histórica da mobilidade do capital – imperialista no continente. Tal encobrimento atua como um limbo que adentra a categoria de novos tempos, ou ainda que anuncia o devir sem nunca ter deixado de ser.

Assim, na nova conjuntura, o BM se apresenta como parceiro que oferece uma plataforma “[...] com base na qual a assistência ao desenvolvimento e os próprios recursos do país podem ser utilizados com mais eficácia” (2011, p.3). Desaparece assim, a característica de autor que prescreve soluções. No embalo da nova corrida à África, para uma melhor sistematização o BM organizou a estratégia em três temas interdependentes: (i) competitividade e emprego; (ii) vulnerabilidade e resiliência; e (iii) governação e capacidade do sector público.

O PAT I, conforme supracitado, a partir do seu alinhamento com a estratégia, corresponde ao primeiro tema. A competitividade e emprego representam o modo ou a forma de produzir o crescimento do setor privado para a viabilidade da redução da pobreza e, consequentemente, para a criação da riqueza.

Esse tema pode ser dividido em quatro subtemas: o primeiro diz respeito ao melhoramento do défice de infraestruturas, que corresponde ao fator principal por trás da desvantagem do custo das exportações nos mercados mundiais. O que significa que as empresas africanas se deparam com um ambiente de negócio muito hostil, justamente por conta do baixo acesso a financiamento, incidindo assim, no custo indireto e fazendo com que estes sejam muito elevados.

O segundo subtema tem relação com o melhoramento no clima de investimento em geral. As leis de trabalho e de terra são apresentadas como elementos que muitas vezes travam os negócios, portanto, uma das saídas seria incentivar o empreendedorismo, criar zonas econômicas especiais (ZEE) fomentado crescimento e competitividades, expandir a literacia financeira (sobre negócio no geral), bem como promover uma capacitação das mulheres.

O terceiro, por sua vez, corresponde à força de trabalho saudável e competente, a mobilidade da competitividade e o emprego em África dependem, em grande medida, da existência deste subtema. Aproveitando o sucesso do acesso ao ensino primário, os países precisam atentar para a qualidade global de ensino, expandindo o acesso para maiores níveis de ensino. Por outro lado, devem também melhorar as competências dos profissionais da educação. O deslocamento de tal elemento exigirá um foco maior na qualidade da educação e nos resultados ou processos de aprendizagem. Nesse sentido, as competências exigidas são aquelas que correspondem “[...] às necessidades do mercado [...], *haja vista que, os métodos ou programas de formação profissional tradicional, conduzidos pelo setor público, falham repetidamente neste domínio*” (BM, 2011, p. 8, grifo nosso).

Por último, o quarto subtema trata de melhorar a percepção dos investidores em relação à África face à sua complexidade (pobreza, doenças, conflitos, crescimento lento etc.) e marginalização no imaginário internacional. Para mudar tal quadro seria necessário aproximar a opinião pública com a mobília do real atual. Portanto, para facilitar a percepção, o BM:

[...] pode desempenhar um papel que não se limite apenas a fornecer as evidências das mudanças operadas no continente e **educar** o resto do mundo, mas que inclua o apoio àqueles que, como é o caso dos meios de comunicação, interpretam esta evidência para o público e, desse modo, encurtar a lacuna entre percepções e realidade” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 8-9, grifo nosso).

Além desta composição, vale notar que o PAT I também está completamente alinhado com a Estratégia do Banco Mundial para a Educação de 2011, Aprendizagem para Todos – Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento, “[...] a qual apela a uma focalização renovada na melhoria dos resultados de aprendizagem e na prestação de contas e resultados — todas elas áreas nucleares do Projeto ora proposto” (BM, 2013b, p. 6).

A dinâmica da conectividade do projeto com várias atividades e alinhamento em nível nacional, continental e global explicam, em parte, o papel que o PAT I desempenha no

direcionamento das políticas educacionais em Angola. Segundo os autores do projeto, além da participação nas atividades relativas ao programa Russo de ajuda à educação para o desenvolvimento (READ)¹³⁶ e da produção de uma nota de política educativa para Angola, o Banco também forneceu apoio para o *esquadrinhamento* da avaliação da capacidade de leitura nas classes iniciais, bem como:

[...] para formação e desenvolvimento profissional dos recursos humanos do MED; e, para a realização de uma visita de estudo Sul-Sul ao Brasil para apresentação do sistema de avaliação de alunos e melhoria da aprendizagem no Brasil aos quadros superiores e gestores do MED” (BM, 2013b, p. 6).

No âmbito da especificidade, o PAT I tem como meta central três elementos ou conforme aponta o documento, três objetivos de desenvolvimento do projeto, que são: primeiro, melhorar os conhecimentos e as competências dos professores; segundo, melhorar a gestão das escolas nas áreas designadas do Projeto e terceiro, desenvolver um sistema de avaliação sistemática de alunos. De forma direta o projeto beneficiaria cerca de:

[...] 18.846 profissionais da educação, distribuídos entre professores, diretores de escolas, membros dos conselhos de escolas, formadores ZIP¹³⁷, EM¹³⁸, supervisores, inspetores, facilitadores, coordenadores provinciais e municipais da educação, contabilistas, técnicos do próprio projeto, membros do Grupo Técnico do Sistema Nacional de Avaliação e técnicos do MED” (BORTOT; BRÁS; SCAFF, 2022, p. 161, grifo nosso).

A abrangência também se dá nas escolas primárias, isto é, 980 escolas são beneficiadas pelo projeto, e de forma indireta, 500,000 alunos são impactados pelo Projeto. (ANGOLA, 2020).

Do ponto de vista estrutural, o projeto comporta três componentes e três subcomponentes, cada um dos elementos possui sua objetividade, valor de financiamento e os respectivos beneficiários. A configuração do projeto permite não apenas assegurar o cumprimento dos pressupostos estabelecidos, mas também imprimir nas práticas pedagógicas

¹³⁶ READ, é um programa de ajuda Russa à Educação para o Desenvolvimento, administrada pelo BM, que atua em vários países da África (Angola, Moçambique, Zâmbia etc.). Em Angola, o programa atua na área da avaliação do sistema educacional. O READ em parceria com o MED, por meio do programa SABER (sistema de avaliação dos alunos) e EGRA (Avaliação da Leitura nas Classes Iniciais) realizou em 2011 a primeira avaliação nacional em larga escala, nas classes iniciais (terceira classe) para medir a capacidade de Leitura dos alunos nas disciplinas de Língua portuguesa e matemática. A primeira avaliação contou com a participação de 5.000 alunos e 144 escolas distribuídas pelas 18 províncias. Ver em https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/Program/READ/Events/READ-conference-2011/READ_Eschborn_Angola_Country_Report_PT.pdf. Acesso em 14 Jun de 2022.

¹³⁷ Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) são conjuntos de escolas em torno de uma escola-sede, que dependem administrativamente das estruturas municipais e provinciais de educação, e metodologicamente do INFQE e das EM, e desenvolvem trabalho de apoio metodológico e pedagógico aos professores da sua área.

¹³⁸ Escolas de Magistério (EM) são instituições que realizam a formação inicial de professores de nível médio e têm dependência direta do INFQE. Por sua vez, INFQE é o Instituto nacional de formação de quadros da Educação.

uma cultura gerencial de tal forma que os dados coletados sirvam de parâmetro comparativo, qualitativo, quantitativo, sem necessariamente ter em seu escopo como um dos elementos fundamentais, as diferenças provinciais e regionais, estabelecendo assim, uma padronização desmedida e uma espécie de competitividade entre professores, escolas, diretores, coordenadores etc. ver o quadro 24.

Quadro 24 - Estrutura do Projeto da primeira fase

COMPONENTES	OBJETIVOS	FINANCIARÁ	VALORES
Componente – 1 Melhorar os Conhecimentos e Competências dos Professores e a Gestão em Escolas Primárias	a) Expandir o modelo ZIP b) Programa de FCM, de acordo com o BM c) Gestão escolar, com ênfase na prestação de contas.	As ZIP, FCP e Escolas do Ensino Primário.	US\$63 milhões
Subcomponente – 1.1 Consolidação das ZIP	a) Campanha de comunicação b) Constituição dos conselhos ZIP c) Capacitação dos conselhos d) Sistema de produção de boletins escolares	Reprodução do Manual da ZIP; Honorários de consultores; Facilitadores provinciais das ZIP; Produção e distribuição de boletins informativos das escolas	US\$3 milhões
Subcomponente – 1.2 Programa de Formação Contínua de Professores	Melhoria dos conhecimentos acadêmicos e competências pedagógicas dos professores e a gestão do tempo na sala de aula	- Assistência técnica internacional e nacional; - Equipamentos e materiais de formação para as Escolas de FP e escolas-sede das ZIP; - Reprodução de materiais de ensino e aprendizagem para formandos; - Bicicletas para mentores das ZIP e etc.	US\$58 milhões
Subcomponente – 1.3 Melhorar as Estratégias de Gestão Escolar para a Melhoria da Qualidade	a) Desenho de Projetos Educativos; b) Atribuição de subsídios aos conselhos de ZIP na forma de materiais e outros recursos	- Subsídios para as escolas; - Impressão do guião do PE e outros materiais; - Formação de facilitadores das ZIP sobre os subsídios; - Honorários de consultores e custos operacionais	US\$2 milhões
Componente – 2 Estabelecer um Sistema de Avaliação de Alunos	a) Desenvolvimento de uma estratégia quinquenal de avaliação b) Implementação de avaliações por amostragem da aprendizagem dos alunos da 4ª e 6ª classes nas disciplinas de Português e Matemática; c) Desenvolvimento de um estudo sobre a qualidade da prestação de serviços	- Assistência técnica internacional e nacional para a preparação da formação em avaliação; - Recursos e formação para o desenvolvimento dos instrumentos (testes e medidas para a prestação dos serviços); - Serviços de consultoria para estudos e avaliações; - Materiais e despesas com programas de formação e recolha de dados, etc.	US\$9 milhões

	d) Pilotagem de exames nacionais de Português e Matemática na 6ª classe,		
Componente – 3 Gestão do Projeto	Reforço das competências de gestão dos quadros do MED, dos administradores da educação a nível provincial e municipal, e dos quadros das escolas de formação de professores (EFP) que participam no Projeto	<ul style="list-style-type: none"> - Assistência técnica para a preparação dos módulos de formação de quadros das escolas de formação de professores; serviço de consultoria para apoio às atividades de capacitação; - Materiais de formação e despesas; - Custos operacionais de monitorização e programas de formação. 	US\$2 milhões

Fonte: Elaboração Própria com base no projeto PAT I (BM, 2013b).

O desenho do projeto incorporou as várias operações realizadas anteriormente em Angola. Nesse sentido, o MED, por ser a única agência de implementação passa a impressão, não apenas de controle, mas, sobretudo, de que a parceria entre ambos comunga de um mesmo objetivo, isto é, a busca pela manutenção do sistema educacional e a estruturação de um ensino de qualidade padronizado aos moldes internacionais. Portanto, a teleologia do desenho expressa a concretude da mobília do real, tanto na sua necessidade, quanto do seu conteúdo. Tal delineamento possibilita olhar o projeto do ponto de vista crítico em relação aos aliciamentos dos organismos internacionais, o que de certa forma afasta a ideia de uma parceria marginalizada e de um agir imperialista por parte do BM.

Desse pressuposto deriva a preocupação do projeto em colocar tanto a necessidade, quanto o conteúdo, como elementos inerentes ao MED, ou seja, “[...] o Projeto resulta de um pedido concreto das autoridades de Angola, sendo que o Ministério da Educação esteve plenamente envolvido na sua preparação, desde as discussões preliminares sobre as atividades a incluir” (BM, 2013b, p.12).

Entretanto, a possibilidade de uma assistência técnica no desenvolvimento da capacidade dos quadros do MED será internacional somente se não houver uma capacidade nacional adequada ou instalada. A problemática de tal condicionalidade é, por outro lado, um dos elementos principais no que tange ao risco do projeto, ou seja, a dificuldade da implementação ou a principal barreira da viabilidade do projeto se dá (ou se daria) pela fraca capacidade instalada do MED, o que, por sua vez, aumenta o nível de risco, classificado pelo projeto como “elevado”, seja na preparação, como na implementação.

Segundo o PAT I (2013), a fraca capacidade de quadros generalizados em todos os níveis, central, provincial, municipal e institucional, será minimizada com a assistência

técnica externa. Daí o apoio técnico e metodológico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (Portugal).

A implementação do programa é muitas vezes definida como processo orientador da mobilidade educacional, isto no sentido indireto. O projeto não é lido no sentido direto como verdadeiro denominador da política educacional, a renitência de tal pressuposto incide nos limites de atuação e influência dos documentos orientadores. Nesta configuração, a subordinação é tomada de forma passiva, como uma simples influência que respinga no sistema educativo sem interferência imediata. Segundo Bortot, Brás e Scarf, no intuito de mudar o quadro deficitários:

[...] o MED, com recursos provenientes de cooperação internacional, tem implementado programas de formação inicial e em serviço, sinalizando, assim, que a influência dos atores internacionais ultrapassa os limites dos documentos orientadores, incidindo de forma direta na promoção de políticas. Entre os programas que vêm sendo implementados nesse cenário, destaca-se o Projeto Aprendizagem para Todos (PAT) (BORTOT; BRÁS; SCAFF, 2022, p. 161).

As prescrições dos organismos multilaterais obedecem a lógica do sistema capitalista em toda sua variação, do mais simples aos mais complexos, portanto, o objeto PAT I não pode ser tratado como um simples processo de orientação para a formação dos professores, para avaliação dos alunos ou ainda para promoção de uma gestão de qualidade nas escolas. Conforme supracitado, o alinhamento do PAT I com a mobilidade do continente africano se insere na nova corrida à África, conforme foi trabalhado no capítulo quatro.

A centralidade do econômico no projeto justifica-se mediante a associabilidade com a produtividade no mercado de trabalho, sustentado a partir da argumentação tripartida em que, o baixo resultado na aprendizagem, o investimento no ensino primário, o investimento público por conta da incapacidade do pobre, são alguns dos elementos que adentram a justificativa do projeto do ponto de vista econômico, isto é, as baixas taxas de conclusões no ensino primário e o fraco resultado dos processos de aprendizagem inibem o crescimento econômico, na medida que colocam a dispor do mercado força de trabalho sem condições básicas e necessária para orientação da produtividade do capital.

Por outro lado, o investimento na educação, particularmente no ensino primário, “[...] produzem geralmente elevados retornos económicos” (BM, 2013b). Destarte, o foco do projeto em relação à dinâmica e aos autores da educação, centraliza-se na gerência do tempo em sala de aula, ou seja:

[...] Os indivíduos pobres podem não investir o suficiente na educação por falta de recursos, pelo que se justifica o investimento público. Contudo, a qualidade da educação não é de desprezar. A investigação internacional mostra que a aprendizagem dos alunos está mais estreitamente associada a maior produtividade no mercado de trabalho e a honorários mais elevados do que a mera frequência da escola. Este Projeto centra-se por isso no que acontece na sala de aula (BM, 2013b, p. 16).

Este é um dos pontos principais do projeto, que consiste em treinar e monitorar a aprendizagem para fornecer ao mercado trabalhadores com um alto nível de produtividade para o capital. O entendimento do projeto é de que ao agir nas classes iniciais, moldando a aprendizagem por meio de um dinamismo pragmático – se reduz, em muito, o atraso na aprendizagem. O pragmatismo proposto pelo PAT I assenta-se na estratégia Benchmarking¹³⁹, que sinaliza um processo de incorporação em que os métodos que são usados em outros locais (internacionais), com resultados significativos, são replicados a nível nacional. Tal processo compreende etapas como; entender o que está funcionando em outros locais; medir a satisfação do sistema educacional por meio do impacto; e, como aumentar a eficiência e produtividade dos processos educacionais.

No caso da avaliação do desempenho dos alunos e dos programas de desenvolvimento profissional com foco nas competências dos professores, no que tange às experiências internacionais, apenas são levadas em consideração as experiências de agências apoiadas pelo Banco Mundial – a especificidade da referência permite delimitar o que o BM considera como “[...] elemento essencial para a contínua aferição da qualidade da educação num país” (BM, 2013b). Portanto, em relação às experiências internacionais bem sucedidas, dois países ganham destaque no projeto; Brasil e Vietnã.

Do Vietnã o projeto incorpora o programa de “desenvolvimento profissional de professores, *cujo escopo se assenta na* necessidade de focalizar o desenvolvimento profissional dos professores como forma de melhorar a aprendizagem” (BM 2013b, grifo nosso). Enquanto que do Brasil, o projeto abstraiu o modelo de avaliação do desempenho dos alunos e treinamento em vários programas em fase de testes no território brasileiro. Em março de 2011, uma delegação composta por vinte e um (21) elementos dos quadros do MED

¹³⁹ Benchmarking é um termo empresarial que remete a avaliação e comparação concorrencial com empresas do mesmo setor (ou não), em relação ao que dá resultados e, incorporar estes métodos na sua empresa, ou seja, é “um processo de estudo e avaliação de concorrência, podendo ser uma análise profunda das melhores práticas usadas por empresas de um mesmo setor que o seu e que podem ser replicadas pela sua empresa” (VOLPATO, 2020).

participou de uma visita de estudo ao Brasil¹⁴⁰ – onde foi apresentado o sucesso das experiências coordenadas pelas agências apoiadas pelo Banco Mundial. Segundo o PAT I:

[...] *os quadros do MED tomaram* contacto em primeira mão com a multiplicidade de iniciativas coordenadas que se estão a testar no Brasil. A visita de estudo contribuiu para uma mudança de atenção para a avaliação do sistema e para o uso da evidência como recurso para a procura de caminhos para a melhoria da qualidade da educação e, em última instância, da aprendizagem dos alunos. Com base nas lições retiradas da visita de estudo e da experiência de outros países, o Governo decidiu implementar avaliações e utilizar os resultados para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Como resultado, os responsáveis angolanos terão adquirido informação e competências necessárias à escolha das políticas a desenvolver para melhorar os resultados da aprendizagem e a qualidade dos serviços educativos (BM, 2013b, p.12, grifo nosso)

Tal processo ou visita de estudo também serviu para demonstrar a importância de medir sistematicamente e traçar níveis de referência (‘benchmarking’) para a aprendizagem dos alunos e de usar os dados da avaliação para desenhar ou informar e adaptar programas de desenvolvimento de qualidade (2013b, p.18). Apesar do Brasil ser um importante parceiro (econômico e político) para os países do PALOP em diversas áreas¹⁴¹, não negamos que em certa medida, para o PAT I, o Brasil se torna uma modelo a ser seguido no que diz respeito aos programas desenvolvidos ou apoiados pelo BM e, é dele a configuração de case de sucesso segundo o BM.

A premissa inicial do projeto consistia em apresentar um modelo educacional que visava testar uma série de intervenções que serão expandidas caso os resultados forem positivos. Entretanto, a duplicidade da premissa também salvaguardava, ao mesmo tempo que agrega e testa, as intervenções com intento a posterior expansão, por exemplo, o PAT II. Portanto, pode-se afirmar que o PAT I, está a criar as condições e a desenvolver as competências que “[...] permitirão ao Governo de Angola usá-lo como evidência para alicerçar a tomada de decisão política, e lançar um programa nacional de melhoria da prestação do serviço educativo e da qualidade dos resultados de aprendizagem” (BM, 2013b, p. 25).

O projeto sublinha que o governo angolano lançou várias iniciativas para a melhoria da educação em Angola, mas tais iniciativas não foram suficientes e não tiveram impactos

¹⁴⁰ As visitas ocorreram nos Estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Brasília. No Rio, a delegação conheceu o sistema de avaliação de aprendizagem da prefeitura do Rio de Janeiro (onde os alunos são avaliados a cada dois meses); em Pernambuco entraram em contato com o SAEPE (Sistema de avaliação do Estado de Pernambuco); em Brasília no MEC, conheceram o SAEB (Sistema de avaliação da Educação Básica), PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudante) e etc. Ver em: https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/Program/READ/Events/READ-conference-2011/READ_Eschborn_Angola_Country_Report_PT.pdf. Acesso em 07 agosto de 2022.

¹⁴¹ Ver discussão do cap. quatro, sobre o papel do Brasil no continente africano.

significativos e estruturais a longo prazo, o que, de certa forma, faz com que a prestação de serviços do setor de educação seja fraca. No entanto, “[...] o desenho do Projeto **subordina** a agenda de reforma do Estado a necessidades operacionais concretas para alcançar resultados sustentáveis com forte participação do sector” (BM, 2013b, p. 103, grifo nosso).

A subordinação, nesse sentido, se apresenta como uma das determinações que funciona como a *condição sine quo non* da existência do projeto em toda sua vertente – seja em nível nacional, continental e global. De acordo com o pressuposto supracitado, a reforma (ou contrarreforma) do Estado deve estar atrelada ao desenho do PAT I, pois, ela é a ferramenta que possibilita colocar a educação à disposição do resultado concreto da estrutura, com a mediação e organização da superestrutura. É este aspecto de gerenciamento global que faz do PAT I objeto de manutenção hegemônica do capital-imperialismo.

Segundo Lênin, o imperialismo uma vez constituído se torna absoluto e inevitável na sua ação, ou seja, “[...], uma vez que foi constituído e controla bilhões, penetra de maneira absolutamente inevitável em todos os aspectos da vida social, independentemente do regime político e de qualquer outra “particularidade” (LÊNIN, 2021, P. 80, grifo do autor). A atuação do BM nas várias esferas da mobília do real adentra ao processo de mobilização de visão de mundo. Em relação à maximização da composição orgânica do capital, ele atua como facilitador do capital – imperialista. Em relação à composição orgânica do capital, ele atua como facilitador do capital – imperialista.

Daí que as indicações da literatura a ser usada na formação dos professores serão aquelas que correspondem ideologicamente à visão de mundo hegemônica. Portanto, para que a hegemonia prevaleça é necessária uma manutenção constante – que atenda sempre aos interesses do mercado:

A literatura internacional indica que melhorar a qualidade da educação implica um investimento intensivo no corpo docente e nos materiais de ensino. A investigação aponta, em geral, para a importância de elevado nível de conhecimentos e competências cognitivas no corpo docente num ensino eficaz. Porém, de acordo com vários estudos é desencorajador o registo de casos de desenvolvimento profissional contínuo que não conduzem a melhorias mensuráveis na eficácia dos professores. No entanto, exemplos internacionais mostram que programas de formação contínua de professores bem-sucedidos são os que evitam abordagens teóricas e seguem o modelo adoptado pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em que o programa de formação contínua está cada vez mais centrado na transmissão de estratégias concretas e práticas, e técnicas deduzidas da observação de professores altamente eficazes em ação (BM, 2013b, p.32).

Ou seja, as abordagens críticas sobre a teorização da educação não são eficazes, mas o modelo teórico econômico da OCDE possui maior probabilidade de sucesso. Talvez, assim proceda, justamente por evitar os antagonismos da mobília do real. Tais programas ou estratégias conseguem transmitir um apanágio mercadológico que sustenta o pragmatismo da efetivação do sistema educacional – quando este não atenta para a materialidade. Nesse sentido, o foco sobre o que deve ser ensinado passa, necessariamente, por dois procedimentos temáticos, que são: “(i) a importância crucial da gestão do tempo na sala de aula para maximizar a instrução; (ii) como desenhar planos de aula e ritmar atividades para manter os alunos empenhados, e como avaliar o progresso dos alunos continuamente [...]” (BM, 2013b, p. 32).

Ora, a efetivação do sujeito político aparece nesta configuração como consequência do sujeito econômico. A educação constitui, por conseguinte, enquanto instrumento de treinamento e assimilação da ideologia do imperialismo, o medidor do tipo de trabalho, por isso, o conteúdo dela precisaria ser delimitado de maneira a atender a ordem estabelecida. O monitoramento por parte do organismo multilateral em relação às práticas educativas ou à políticas educacional no Estado angolano correspondem aos anseios do capital – imperialista, pois conforme referido, as competências exigidas devem comungar com a realidade do mercado, com a necessidade do mercado e, de certa forma, de acordo com divisão internacional do trabalho. Logo, a fonte de racionalidade do sistema educativo deriva da mobilidade lógica da acumulação. Significa que nessa relação, é o capital que expressa o que Angola precisa oferecer para o mercado e não o que o país necessita oferecer a partir das suas necessidades intrínsecas – tendo a população angolana como termómetro.

Desse modo, a relação sujeito e mercado, projetada a partir dos anos iniciais da formação, constitui, no PAT I, uma das suas determinações, a tecnicidade e a instrumentalização em relação à gerência do tempo em sala de aula. O monitoramento em relação ao desempenho e produtividade no ensino primário apontam para a formação em que o sujeito é instrumentalizado a ter a capacidade de adaptabilidade em situações adversas – principalmente no ambiente de trabalho. Produzir mais em curto espaço de tempo e manter-se produtivo até mesmo em situações degradantes.

Segundo Laval (2019, p. 16), a metamorfose que vem ocorrendo nas atuais reformas (contrarreforma) se constitui numa espécie de “[...] preocupação administrativa de tapar buracos”, haja vista que hoje as principais preocupações das reformas são sempre expressão

das contradições de classe, mas resultam da hegemonia da classe dominante. Portanto, os interesses da classe trabalhadora, quando comparecem, são sempre diminutos ou ausentes. Em vez disso, a nova ordem educacional mundial tem descentralizado e padronizado os métodos e conteúdos, a partir do processo de competitividade dominante na economia global.

Nesse jogo de caça às bruxas, a projeção é que, se por alguma razão o seu sistema educacional não aspirar algumas ou todas as práticas do clube dos ricos ou dos emergentes, apoiados pelos “senhores das estrelas”, provavelmente a sua instituição ou sistema educacional será taxado de ineficiente, pois ao não aceitar corroborar com a visão daqueles que são vistos como desenvolvidos na matéria de educação, demonstra não apenas atraso em literacia e numeracia, mas também profanação competitiva.

Nesse sentido, a pluriversalidade epistêmica – é “[...] condicionada pelo nível de subordinação” (KALENGUESSA, 2022). De acordo com o sociólogo francês, os organismos multilaterais “[...] contribuem para essa construção, transformando constatação, avaliações e comparações em oportunidades para produzir um discurso global que tira sua força justamente de sua dimensão planetária” (LAVAL, 2019, p.19).

6.3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM ANGOLA

Conforme apresentado no quadro 4, a estrutura do projeto tem como um dos subcomponentes a formação dos professores, que tem como objetivo “[...] melhorar os conhecimentos académicos e competências pedagógicas dos professores e a gestão do tempo na sala de aula” (BM, 2013b). A formação dos professores possui um caráter primordial no melhoramento de uma educação de qualidade, entretanto, a importância de tal formação não se constitui única e exclusivamente como delimitadora de todo um conjunto que compõe aquilo que pode ser chamado de um sistema educacional capaz de atender e suprir as necessidades de uma determinada comunidade ou sociedade.

Nesse sentido, é necessário, além da formação dos professores, outros elementos que contribuem para o funcionamento de um sistema de qualidade. No entanto, o PAT I compreende que a formação dos professores é central para o sucesso do projeto em relação à aprendizagem de qualidade. Na cooperação internacional para o desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à educação, os/as professores/as, são tomados como um dos fatores chave da melhoria da qualidade de Educação (UNESCO, 2004; YATES, 2007, apud POÇA; SANTOS, 2020).

Três razões são apontadas para explicar a centralidade deste no âmbito internacional e local. Steiner-Khamsi (2015) enumera as três razões da seguinte forma:

Primeira, a escassez de professores qualificados é um fenómeno global. Em 2008, o Grupo [...] da EPT 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 recrutar 145.000 novos professores, anualmente, para aumentar o número de matrículas no ensino primário até ao ano de 2015. [...]. Em segundo lugar, começando com a Iniciativa Fast Track da EPT (2002) e continuando para além da agenda de desenvolvimento de 2015, os doadores internacionais e os governos que recebem ajuda subscreveram critérios baseados no desempenho de eficácia da ajuda. Atualmente, os benefícios para os destinatários finais estão no centro das avaliações da eficácia da ajuda. [...]. Naturalmente, os testes de aproveitamento de alunos internacionais do tipo IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) são cada vez mais usados como instrumentos de política para aprender lições, adotando as “melhores práticas” ou para empréstimos seletivos de políticas. A forte correlação assumida entre o ensino e os resultados dos alunos levou a uma corrida global sobre como maximizar a eficácia do professor. A terceira razão pela qual os estudos sobre as políticas para professores suscitaram expectativas tão elevadas está relacionada com o financiamento: os salários constituem, de longe, a maior rubrica em qualquer orçamento nacional para a educação. Em mais da metade de todos os países do Sul global, a remuneração do pessoal absorve 75% ou mais do orçamento nacional de educação, deixando muito pouco espaço para outras rubricas importantes, como ofertas de ensino/aprendizagem, manutenção de instalações, apoio direcionado aos alunos com necessidades económicas e aos alunos com necessidades educativas especiais e desenvolvimento profissional do pessoal. (STEINER-KHAMSI, 2015 apud POÇAS; SANTOS, 2020, p. 7)

Conforme exposto, percebe-se não só o impacto da formação dos professores na vida do aluno, mas também a sua insuficiência quantitativa, ou seja, o número de docentes não é suficiente para atender as demandas de aumento de alunos, sala de aula, construção de mais escolas, etc. Entretanto, na mesma linha dos elementos citados, está a questão do salário, já observado como fator de estrangulamento do orçamento nacional de educação, ora compreendido como insuficiente para os professores, principalmente em locais em que operam os “ [...] Estados frágeis, onde além da dependência de salários de professores/as financiados por doadores, existe uma série de questões complexas, como a falta de registo bancário e de sistema de distribuição” (POÇAS; SANTOS, 2020). No entanto, foi nesse cenário que Angola, em 2007, lançou o seu primeiro “Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP)”, um documento que regulava a formação dos professores no país e que vigorou de 2008 a 2015. O plano teve a participação de uma equipa multidisciplinar, constituída por técnicos do Ministério da Educação de Angola e por técnicos do *Bureau d’Ingénierie en Éducation et en Formation* (BIEF¹⁴²), que prestaram assistência técnica e

¹⁴² É uma empresa Belga internacional de consultoria e assistência técnica criada em 1989, que trabalha com empresas privadas e governos, em sistemas educacionais e ONGs. Nos últimos anos alargou a sua

metodológica, no âmbito da cooperação belga. Tinha como objetivo, além da formação dos professores, que o Estado angolano pudesse atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) e cumprir as metas de Dakar (MED, s.d.).

Segundo POÇAS e Santos (2020), este documento apontava, também, para a mudança das metodologias de ensino na formação inicial de professores, visando que o ensino se descentralize do professor e se centre no aluno. A metodologia concentrava-se na Pedagogia da Integração baseada na Abordagem Por Competências (APC), assumindo novas propostas pedagógicas e metodológicas que conduzem a aprendizagens significativas e integradoras (BEIF, 2007).

Para o MED (s,d) e para Roegiers (2007), este é modelo de formação de professores que permite o “ [...] domínio de competências básicas indispensáveis ao ‘aprender a aprender’ ao longo da vida. Através da pedagogia de integração/APC, o aluno deve ser capaz de transferir as suas aprendizagens do contexto escolar para um contexto do quotidiano” (ANGOLA, s.d; ROEGIERS, 2007 apud POÇAS; SANTOS, 2020, p. 9). O processo de adaptabilidade em qualquer situação da vida constitui o cerne da APC; o transportar para a mobília do real uma aprendizagem contínua que se assenta em competências básicas, ganha contornos significativos, quando se percebe que a origem do método advém do mundo do trabalho:

Nas definições de competências apresentadas por Roegiers (2007) e por Perrenoud (1999), apesar de estas serem polissémicas e relativamente controversas, considera-se que a APC em contexto escolar é, por um lado, o domínio do conhecimento científico adaptado ao perfil ou nível de escolarização do aluno e visa, por outro, a preparação do aluno para fazer uso desse conhecimento, nos diversos contextos ou situações da vida, para solucionar adequadamente os problemas com que se depara. Isto significa que o enfoque nas competências não invalida que se aposte na realização de um dos pressupostos incontornáveis do desenvolvimento das competências, que é a obtenção dos objetivos cognitivos, ou seja, dos conhecimentos que terão de ser mobilizados [...]. O facto de a APC ter a sua origem no mundo do trabalho e poder traduzir lógicas inerentes à formação profissional tem causado alguma controvérsia (ROEGIERS, 2007; PERRENOUD, 1999; VARELA, 2012; FERREIRA, 2013 apud POÇAS; SANTOS, 2020, p. 9).

No caso de Angola, a BIEF (2007) aponta que a implementação de tal modelo de formação de professores se dá por conta da necessidade de uma reforma que quer chegar à sala de aula, não só através de metodologias ativas, ou de material inovador, mas também,

operacionalização, passando a abarcar no seu campo de atuação (além da educação e formação em engenharia), componentes como gestão de recursos humanos, incluindo desenvolvimento de competência e gestão de projeto. Na área da educação ela trabalha, com níveis desde a pré-escola até o ensino superior e com as universidades. Disponível em: <https://www.devex.com/organizations/bureau-d-ingenierie-en-education-et-en-formation-bief-22026>. Acesso em: 22, jun. 2022.

fundamentalmente, que toma em consideração o suporte chave do sistema, os professores. Nesse sentido, a PMFP busca “[...] harmonizar, num nível mínimo satisfatório, dos professores sem agregação pedagógica” (BIEF, 2007, p. 12). Significa que são priorizados os professores que possuem apenas uma educação básica mínima, por exemplo, 5.^a classe, ou 8.^a classe. Relativamente aos que já possuem agregação pedagógica seria preciso uma constante atualização destes saberes. A BIEF (2007), organiza da seguinte forma:

[...] uma «primeira geração» de professores sem agregação pedagógica e com uma educação básica mínima, deveria seguir uma «segunda geração» de professores que atualmente só têm a 8.^a classe e que se encontram em exercício (perfil que foi massivamente recrutado, em 2006, para responder às urgências de cobertura). Finalmente, e a médio ou longo prazos, poder-se-ia pensar numa «terceira geração» que teria como objetivo formar e atualizar aqueles professores que possuem agregação pedagógica. Este processo de harmonização de competências pedagógicas do corpo docente é um esforço a longo prazo que deve ser assumido como uma prioridade no âmbito deste PMFP (BIEF, 2007, p. 12, grifo do autor)

Esta organização permite visualizar o alinhamento desta política de formação de professores com a implementada em 2018. Vale lembrar que até ao momento ainda não há nenhum relatório sobre os resultados da PMFP de 2007. Nesse sentido, considerando a preocupação em atender uns dos principais elementos na qualidade de educação, o governo angolano procurou nos anos subsequentes resolver e alinhar cada vez mais sua política de formação de professores. Segundo Bortot, Brás e Scaff (2022):

A necessidade de atender às questões da qualidade e eficácia dos resultados em âmbito internacional para o local, tem-se em conta o indicador da estratégia 4.c do ODS4 da Agenda 2020 da Unesco (2016), que estabelece a necessidade de “revisão, análise e melhoria da qualidade da formação de professores, e em fornecer a todos os professores uma formação inicial de qualidade e um contínuo desenvolvimento e apoio profissional aos professores em serviço (BORTOT; BRÁS; SCAFF; 2022, p.159).

Fatores endógenos e exógenos serviram de impulso para que o governo angolano aprovasse, em 2018, o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD¹⁴³). O programa tem como objetivo geral garantir que de acordo com as necessidades quantitativas do sistema educativo, o papel dos/as professores/as, em níveis como “Pré-escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I e II ciclo do Ensino Secundário (geral e técnico profissional), sejam asseguradas, em cada província, por professores devidamente qualificados e com bom desempenho” (ANGOLA, 2018b, p. 4396). Desse modo, o PNFGPD visa coadunar a necessidade quantitativa e qualitativa dos

¹⁴³ Segundo o site do PNFGPD, até ao momento já foram beneficiados pelo programa 100 professores. Disponível em: <https://docente.gov.ao/>. Acesso em: 01, jan. 2023

professores, com o direito à educação de qualidade do/a aluno/a inserido no sistema educacional Angolano.

Isso significa que, do ponto de vista nacional, o nivelamento qualitativo e quantitativo dos docentes seria, de certa forma padronizado, isto é, cada província teria professores/as a altura da exigência necessária para a função. A consequência de tal preparo, de acordo com PNFGPD, será a formação de alunos/as qualificados/as. Nesse sentido, o programa parece funcionar como uma espada de dois gumes, pois o inverso da consequência também é válido, isto é, falta de qualificação na docência, falta de qualificação no discente.

Isso coloca o professor no centro da problemática da educação e encobre algo complexo, que por sua vez, tende a esconder um dos principais fatores, isto é, a precarização da condição socioeconômica dos trabalhadores. Por exemplo, alguns docentes atuam em duas funções, dada a baixa renda econômica, ora como professor/a, ora como pequeno comerciante, dono/a de lojinha, camponês/a etc. À essa duplicidade constante, soma-se a escassez de vagas nas universidades públicas, o elevado preço das mensalidades das universidades privadas, etc. Tais contradições precisam ser consideradas na análise dos projetos, pois impossibilitam determinados docentes de darem continuidade aos estudos e isso limita os mesmos de atualizarem os seus conhecimentos. Daí que, para superar tal obstáculo, o PNFGPD estrutura seis objetivos específicos, onde procura trabalhar as etapas da formação dos professores em Angola. Ver o quadro 25.

Quadro 25 - Os seis objetivos (com algumas das suas medidas) da PNFGPD de 2018

A.1. Adequar a rede de oferta de formação inicial de professores (instituições de formação, curso 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.

- Adequar o ajustamento na rede. Criar, aumentar, diminuir ou fazer manutenção em: instituições, cursos e vagas de formação inicial, com o intuito de assegurar, até 2027, a existência, em cada província, dos novos professores necessários anualmente para a docência na Educação Pré-escolar, Ensino Primário e em cada disciplina do Ensino Secundário.

- Criar curso de agregação pedagógica para qualificação profissional dos docentes (com 12.^a classe ou Licenciatura)

A.2. Atrair e selecionar para a formação inicial candidatos com melhor preparação

- Elevar o nível de escolaridade requerido para a candidatura a cursos de formação inicial de professores que venham a ser criados, organizando-os segundo o modelo sequencial: II ciclo do ensino secundário, para os cursos do Ensino Secundário Pedagógico, Licenciatura, para os do Ensino Superior Pedagógico que preparam para o ensino secundário.

- Efetuar a transição progressiva, até 2027, de todos os cursos de formação inicial de professores para o Ensino Superior Pedagógico;
- Tornar a carreira e as condições de desempenho docente mais atrativas e competitivas com a adoção das medidas do objetivo A.5.

A.3. Garantir que nos cursos de formação inicial de professores sejam proporcionadas oportunidades adequadas de aquisição da qualificação profissional exigida pelo futuro desempenho docente e que só obtenham certificação profissional para a docência os que a tiverem adquirido

- Definir perfis de qualificação profissional para a docência na educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e em disciplinas do Ensino Secundário (I e II Ciclos), bem como para a docência como formador de professores no Ensino Secundário Pedagógico e no Ensino Superior Pedagógico, identificando, em cada caso, os conhecimentos, as competências e atitudes cuja aquisição os respectivos cursos de formação devem proporcionar

Efetuar as adaptações necessárias na estrutura curricular.

A.4. Recrutar para a docência candidatos que possuam melhor qualificação profissional, devidamente certificada, em cursos de formação de professores reconhecidos pelo MED, conforme classificação de vagas.

- Estabelecer as vagas a concurso, em cada província, em função das necessidades do sistema educativo e assegurando que nas turmas não haja um número excessivo de alunos.

A.5. Atrair e reter os professores qualificados e com bom desempenho

- Criar uma nova categoria na carreira do corpo docente, a saber: professor do Ensino Secundário (I e II Ciclos). Por outro lado, eliminar a categoria professor do II Ciclo (eliminação paulatina, à medida que deixar de haver novos candidatos).

- Atribuir aos escalões de cada categoria da carreira de professores salários competitivos com os dos auferidos por profissionais com o mesmo nível de qualificação na administração pública e no setor privado.

- Assegurar a promoção na carreira em função de tempo de serviço docente, frequência com aproveitamento de oportunidades de formação em serviço e avaliação do desempenho docente, na qual constará uma observação de aulas realizadas por uma entidade externa à escola;

- Criar incentivos monetários (bónus financeiro, promoção mais rápidas nos escalões da carreira....) e/ou outros, como, habitação transporte etc., com intuito de atrair mais professores para escolas com menor procura;

- Proporcionar outras condições de trabalho atrativas no que se refere, por exemplo, ao horário letivo, ao número de alunos por turma, segurança, saneamento básico nas escolas etc.;

- Definir um processo de deslocação para outras funções dos docentes, com ou sem qualificações profissionais, cuja avaliação do desempenho o justifique.

A.6. Proporcionar aos docentes em serviço oportunidade de desenvolvimento de competências profissionais, predominantemente centrada na melhoria das práticas de ensino na sala de aula e de coordenação pedagógica na escola e com valência significativa de apoio tutorial

- Proporcionar formação aos professores em serviços nos diversos níveis e subsistemas de ensino, e não apenas no Ensino Primário, como predominantemente tem acontecido até agora;

- Organizar programas diferenciados de desenvolvimento de competências para os diversos públicos docentes (por exemplo, programa de atualização de conhecimentos e melhoria, ou aquisição, de novas competências de práticas docente).

Fonte: Elaboração Própria com base em Angola (2018b).

Ao observar os objetivos, chama atenção não só a preocupação com a quantidade de professores disponíveis para o sistema educacional, mas também com o número de professores que parecem não possuírem formações compatíveis com o grau de exigência para a sua função. Outro elemento diz respeito à questão da atratividade e competitividade, componentes bastantes defendidos, seja no objetivo A.2, seja A.5. A ideia dos pressupostos é tentar conectar a necessidade de se ter professores com formação, com a necessidade intrínseca dos professores de subirem na carreira, e assim alcançarem melhores salários. Para

tal, o programa procura criar uma espécie de elite da docência, aqueles que possuem um nível de qualificação (portanto, com bons salários) a qual somente se alcança via dispositivos delimitados pelo PNFGPD, os que não possuem tal qualificação, precisarão ter, para que também alcancem a elite. Outra forma de enxergar a composição deste pressuposto é através da ideia da responsabilização dos docentes, conforme apresentado por Silva e Santos na sua análise sobre “*o perfil docente defendido pelo Banco Mundial*”:

[...], a responsabilização dos professores e os meios pelos quais se pode pressioná-los a prestar contas do trabalho desenvolvido dentro da lógica determinada. Para tanto, alude à ideia de remunerações diferenciadas por desempenho, avaliações externas, certificação de professores, [...], e até mesmo vigilância entre pares, incentivada por bonificações dadas a grupos de trabalho. Práticas que se assemelham aos ambientes corporativos empresariais, nos quais prevalece a lógica da competitividade e individualidade (SILVA; SANTOS, 2022, p.9).

Observa-se que os mesmos instrumentos de incentivos de melhoramento servem também de controle, fiscalização, avaliações, bonificações etc., ou seja, de impulso competitivo individualista, que imprimem nos processos pedagógicos insumos que fazem dos ambientes escolares, ambientes semelhantes ao mundo corporativo. Esse conjunto de contraste entre a necessidade real de formação de professores e a necessidade de desenvolvimento de competência, para diversos públicos docentes, entrelaça competição, qualificação e quantificação, e isso faz do PNFGPD um programa bastante complexo. Entretanto, apesar do exposto, vale dizer que existe no sistema educacional angolano uma necessidade real de formação de professores, conforme apontam os dados do MED de 2019, indicando que, “[...] dos professores que atuaram nas escolas públicas [...] *[no] ano [de 2019]*, 22,9% não têm formação pedagógica, seja de nível médio ou superior” (Angola, 2019 apud BRÁS, et al, 2022, p. 160, grifo nosso). Ver o quadro 26.

Quadro 26 - Professores/as com/sem formação, por níveis de ensino no ano de 2019

Subsistema/Nível de Ensino	Professores/as com Formação pedagógica		Professores/as Sem Formação pedagógica		Total Geral	
	M/F	F	M/F	F	M/F	%
Iniciação	9.992	6.153	4.793	1.976	15.785	7,7
Ensino Primário	66.910	35.702	23.746	10.150	90.656	44,7
I Ciclo do Ensino Secundário	46.970	16.134	7.809	2.213	54.779	27
II Ciclo do Ensino Secundário	31.290	7.740	10.214	2.458	41.504	20,4
Subtotal	155.162	65.729	46.562	16.797	202.724	100
%	76,5		22,9		100	

Fonte: Adaptação própria com base em Brás, et al, (2022).

Portanto, é possível observar não só a diferença de gênero em relação ao corpo docente, mas também a composição dos professores com/sem formação pedagógica, pois o quadro acima demonstra que ainda há muito a ser feito no que tange ao melhoramento da formação dos/as professores/as, principalmente na iniciação, onde quase a metade dos professores requer uma formação mais compatível com o nível de ensino. Por isso, é de se esperar que ter 22,9% do corpo docente geral da Educação Básica “sem formação pedagógica 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 didático-pedagógica para o seu exercício profissional” (BRÁS, et al, 2022, p. 161).

Entretanto, o tipo de formação defendido no PNFGPD não nos parece ser a mais adequada, pois tem no seu escopo um explícito direcionamento sobre o APC (Abordagem Por Competências), conforme supracitado. Mas então, podemos questionar o que existe de incorreto em querer que a formação de professores tenha como eixo nucleador a pedagogia das competências?

A argumentação de Maués (2003) em relação a essa pergunta é que a APC surge da crítica de que a escola se preocupa excessivamente com os conhecimentos e, “[...] portanto, a introdução da noção de competência constitui uma mudança no sentido ideológico, ou seja, no de diminuir os conhecimentos que hoje são apresentados pela escola, tendo em vista que estes não são úteis para a inserção no mercado de trabalho” (MAUÉS, 2003, p. 107). Então, se tal formação não é útil para o mercado, é necessário que se pense em outra forma de preparar o futuro trabalhador para sociedade do *know how* (saber fazer). A outra forma, é segundo, Maués (2003):

[...] é exatamente a da pedagogia das competências, considerando que esta permite uma formação flexível, polivalente, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida. E aí está a grande mudança, isto é, os conhecimentos deixam de ser importantes para se dar maior destaque ao *savoir-exécuter* [saber executar], tendo em vista a compreensão de que as competências são sempre consideradas em situação, em ação. A formação do professor a partir do modelo de competências pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado e, [...] a pedagogia das competências [...] assume e se limita ao senso comum como lógica orientadora das ações humanas, [...] reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo (MAUÉS, 2003, p. 107).

O APC, aparece assim, como uma nova forma pedagógica, que busca diluir a espacialidade entre o contexto escolar e o contexto cotidiano através de competências que possam ser transportadas para a mobília do real. Portanto, pode-se afirmar que o APC se

assenta no modelo de “[...] 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). Isso significa que a pedagogia das competências se constitui em um ensino que se apresenta como um modelo utilitarista/instrumental, onde “[...] o que conta é poder ler o manual de utilização de um aparelho e poder utilizá-lo” (MAUÉS, 2003, p. 107). Nesse sentido, a “perspectiva a pedagogia das competências serve para alinhar a escola ao mercado de uma forma direta” (MAUÉS, 2003 p.). Para Brás et al (2022), formar professores com base em APC, tem sido o caminho adotado por alguns países africanos:

[...] 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. (BRÁS, et al, 2022, p. 163)

Destarte, é com base no exposto que o governo vem adotando políticas de formação de professores, como a do PAT I, com intuito de alinhar a sua política Educacional local com a global/Imperialista.

6.4 RELATÓRIOS DO PAT I

O PAT I teve o 2014 como ano fiscal e o fechamento do programa se deu em fevereiro de 2022. Durante os setes anos o BM produziu 14 relatórios, enquanto o MED fez 17 relatórios, destes relatórios surgiram orientações para a extensão do projeto e de recomendações, além de materiais pedagógicos produzidos, bem como de produtos, como por exemplo, a produção de sabão nos períodos da pandemia da covid, que foram oferecidas às escolas e aos alunos para manutenção da higiene. Para o nosso interesse, apenas analisaremos os últimos relatórios de cada entidade, BM/MED: no caso do MED, veremos apenas o relatório de 2020 e o do 2º semestre de 2021, apresentado como geral e final. Por sua vez, para o BM, apenas olharemos para o relatório 14, que o foi último, pois ao nosso ver, sintetiza substancialmente toda a mobilidade do PAT I.

O relatório de 2020 do MED apresenta da seguinte forma os beneficiários diretos e indiretos do projeto (e algumas Metas a serem alcançadas no PAT I): ver quadro 27.

Quadro 27 - Beneficiários dos Projetos do PAT I

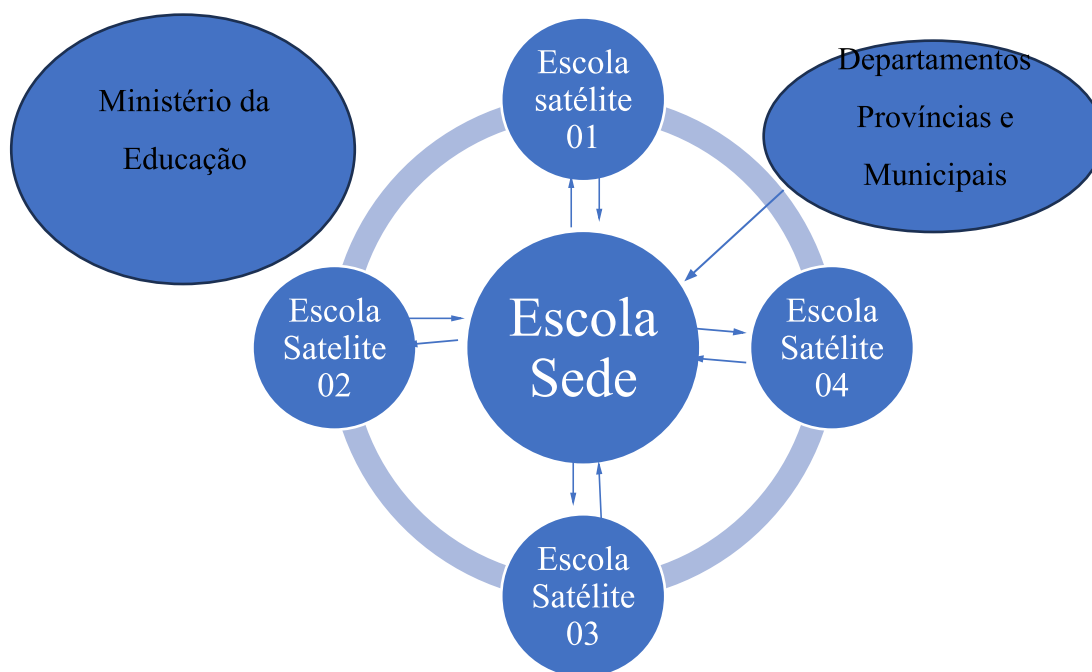
<i>Beneficiários Diretos</i>		<i>Beneficiários Indiretos</i>		
<i>Tipos</i>	<i>Quant.</i>	<i>Alunos</i>	<i>Quant.</i>	<i>Disciplina</i>

<i>Professores</i>	15,000	1 ^a , a 6 ^a classe	500,000	Língua Portuguesa
<i>Formadores ZIP</i>	669	---	---	Matemática
<i>Formadores EM</i>	60	---	---	---
<i>Supervisores EM</i>	43	---	---	---
<i>Quadros provinciais e Municipais</i>	228	---	---	---
<i>Contabilistas</i>	36	---	---	---
<i>facilitadores</i>	30	---	---	---
<i>Inspectores</i>	18	---	---	---
<i>Diretores de escolas</i>	842	---	---	---
<i>Membros de conselhos de escolas</i>	1684	---	---	---
<i>Coordenadores Municipais das ZIP</i>	167	---	---	---
<i>Quadros do PAT</i>	19	---	---	---
<i>Quadros do GTSNA</i>	26	---	---	---
<i>Técnicos do MED</i>	24	---	---	---

Fonte: Elaboração própria com base em Angola, (2020b).

No que tange ao subcomponente 1.1, até 2020 foram criados 167 conselhos de escolas da ZIP (CEZ). O CEZ é composto por um representante de cada escola satélite, um representante do município, dois da escola sede, um dos quais desempenhará o papel de coordenador da ZIP. Portanto, cabe ao CEZ desenvolver e implementar os projetos educativos da ZIP em coordenação com os diretores de escolas e os seus respectivos conselhos; é também da responsabilidade do CEZ prestar conta dos resultados. Por sua vez, foram capacitados e engajados 31 inspetores e 22 facilitadores (ANGOLA, 2020b). Os facilitadores são consultores locais contratados pelo MED, que fazem diagnósticos nas escolas (como repetência, abandono, desenvolvimento comunitário, dados de testes de avaliação, fraco desempenho, orçamentos, contabilidades etc.), no entanto, tal papel é intermediado pelos inspetores, que operam diretamente com as escolas satélites. Ver figura 7.

Figura 7 - Estrutura das Zonas de Influência Pedagógica



Fonte: Elaboração Própria com base em Banco Mundial (2013b)

Portanto, durante o ano de 2020 elaborou-se e distribuiu-se para 842 escolas, 8,430 boletins escolares, sendo entregue 10 para cada escola. No entanto, dos boletins entregues, apenas 644 escolas evidenciaram o uso dos mesmos, pelo menos uma vez (ANGOLA, 2020b). Segundo o relatório de 2020, os dois constrangimentos nesses componentes são: o atraso no envio da informação solicitada por parte dos inspetores e facilitadores e a não definição de uma metodologia para monitorar o uso dos boletins (ANGOLA, 2020b, p. 10). Por outro lado, 21.000 professores primários, 18 GPE (equipa de gestão dos projetos), 18 EM (Escola Magistério) e o MED receberam um kit composto por 6 módulos e fichas de trabalho, e 842 escolas receberam um kit pedagógico de língua portuguesa e matemática. Alguns desses módulos podem ser observados na figura 8.

Figura 8 – Kits Pedagógico, PAT I.



Fonte: PAT I. Disponível em: <https://www.pat-med.org/manuais/>. Acesso em. 07, mar. 2021.

Em relação à formação de professores entre 2016 a 2020, foram formados 17,869, dos quais 53% são mulheres e 47% são homens. Do total dos professores formados, 63,33% possuía agregação pedagógica (ANGOLA, 2020b). Segundo o relatório, um dos constrangimentos, no que diz respeito ao corpo docente, se dá no baixo conhecimento dos docentes, pois de acordo com o teste feito ao total dos professores, há professores com nível de conhecimento muito abaixo do adequado. Além destes elementos, outros também foram citados.

De acordo com o relatório (2020b) os desconfortos podem ser numerados da seguinte forma: “1), 4.473 professores tiveram resultado final inferior a 10 valores. 2) A não existência de bases legais para certificação dos professores que concluíram todos os módulos, e 3), apesar da disponibilização de dispositivos para acesso à internet, mantiveram-se baixos níveis de interação entre os formadores” (ANGOLA, 2020b, p. 15).

Um outro dado apresentado pelo relatório diz respeito à observação das práticas pedagógicas em salas de aulas, o objetivo das observações consistia em entender e identificar as habilidades dos professores no que concerne à aplicabilidade dos conceitos e metodologia apresentadas nas formações. Nesse sentido, foram realizados “3,683, observações em sala de aulas e cerca de 1,841 professores foram observados” (ANGOLA, 2020b, p. 20). No mesmo relatório consta os resultados analisados com a ferramenta de observação chamada *TEACH*¹⁴⁴, que analisa a cultura da sala de aula, a instrução e a capacidade socioemocional dos professores. Segundo o relatório:

O *TEACH* é uma metodologia de observação de aulas padronizada que objetiva medir a qualidade da prática pedagógica dos professores. 151 professores foram observados em 35 escolas. Os resultados indicam que os professores observados têm forte capacidade em Cultura da Sala de Aula; no entanto, eles exibem capacidade mais fraca em Instrução (22%) Capacidades Socioemocionais (60%) (ANGOLA, 2020b, p. 20)

Tal resultado mostra que alguns docentes possuem apenas a primeira habilidade, que é o de comunicação (cultura da sala de aula), entretanto se tratando de outras (instrução, capacidade socioemocionais), a situação é inversa, demonstrando uma certa limitação. Daí a recomendação para uma formação com foco no APC.

Dos três componentes do PAT I, **Componente 1 - Melhorar os Conhecimentos e Competências dos Professores e a Gestão em Escolas Primárias: Componente – 2, estabelecer um Sistema de Avaliação de Alunos; Componente – 3, Gestão do Projeto.** O componente dois é o que mais teve suas atividades adiadas e não realizadas. Entretanto, foram realizados vários (mais de cinco) seminários em Angola sobre exames de larga escala, dos quais destacam-se os dois eventos internacionais, um dos quais teve a participação de

¹⁴⁴ O *TEACH*, é uma nova ferramenta (do BM) de observação em sala de aula desenvolvida para enfrentar desafios (de distinguir entre ensino eficaz e ineficaz). Primeiro, o *Teach* avalia holisticamente o que acontece na sala de aula. Isso é feito considerando não apenas o tempo gasto na aprendizagem, porém, é mais importante ainda, a qualidade das práticas de ensino. Em segundo lugar, o *Teach* avalia as práticas que incentivam as habilidades cognitivas e socioemocionais das crianças. Terceiro, o *Teach* foi desenvolvido com países de renda média e baixa em mente e inclui o uso de imagens de vídeo locais para contextualizar o treinamento (BM, 2019).

palestrantes da UNESCO, BM, BID, INEPE (Instituto nacional de Estudo e pesquisa em Educação -Brasil) e ABAVE (Associação Brasileira de Avaliação Educacional).

O segundo evento internacional com tema: *Avaliação em larga escala; dimensões e potencialidade*, contou com os seguintes palestrantes: Francisco Soares (ex- presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira do Brasil); João Pedro Azevedo (Economista principal e coordenador de Estatística da educação do Banco Mundial), Huong Le (coordenadora do programa system alignment for better learning Outcomes SABLO da UNESCO, Paris), David Ruscelli (coordenadora do Teaching and learning: Educators Network for Transformations – TALENT da UNESCO, Dakar) (ANGOLA, 2020b). Neste mesmo contexto, foi realizada formação em:

[...] introdução à Avaliação de Impacto, com 20 horas, para 76 quadros do MED e do PAT. I, também [...]. foi compilada, em conjunto com os GPE e Departamento de Estatística do MED uma lista de 8.570 escolas primárias elegíveis para a amostra” (ANGOLA, 2020b, p. 27).

A ideia era que até 2021 estivesse tudo preparado para avaliação geral em Angola para as classes da 4^a à 6^a classe.

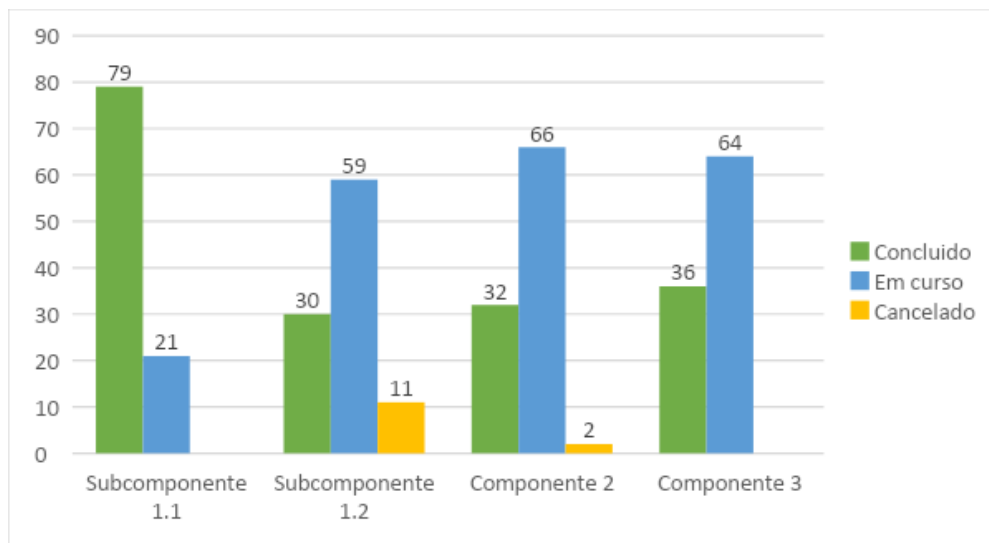
O relatório aponta que em relação aos indicadores dos ODP (objetivos de desenvolvimento do projeto) o indicador mostra que há melhoria nas competências e conhecimentos dos professores em resultado da formação foi alcançado parcialmente, (78% para a meta de 80%) e pode ser alçado na última rodada de formação de professores (ANGOLA, 2020b). Por sua vez, o Relatório de 2021 não traz muitos dados conforme o de 2020, inclusive, alguns dados mantêm-se, como por exemplo, os de indicadores da ODP.

Os dois elementos significativos que são trazidos pelo relatório podem ser descritos da seguinte forma: o primeiro diz respeito à produção de sabão (feita pelos atores da educação), onde aponta que “do início da produção (fevereiro) até o final do trimestre (junho), foram produzidas 238. 934, ou seja ,27% da produção programada” (ANGOLA, 2021c, p. 10).

Segundo o relatório (2021c), “158.925 barras de sabão foram entregues a 5.505 escolas, onde 3.441.513 alunos e 88.801 professores foram beneficiados com essa entrega”. Outro elemento significativo foi ampliação do PAT I para o PAT II, ou seja, “Gestão de toda Comunicação (ficou a cargo do EGP do PAT I) sobre o encontro com os Diretores Nacionais a propósito do Projeto de Empoderamento das Raparigas e Aprendizagem para Todos- PAT II [...]” (ANGOLA, 2021c, p. 21). Neste mesmo ano o PAT II foi aprovado e entrou em vigor. Neste trabalho não nos debruçaremos em relação ao PAT II, deixaremos para futuros

trabalhos. O relatório apresenta a evolução dos subcomponentes em seguintes cenários: ver o gráfico 5.

Gráfico 5 - Distribuição das tarefas por subcomponente segundo o status de 2021



Fonte: Elaboração Própria com base em Angola (2021c).

De acordo com o relatório (2021c, p, 23) no “[...] subcomponente 1.1. atingimos 79% de tarefas concluídas enquanto que as outras subcomponentes ficaram com uma média de 32% de tarefas concluídas. Ainda durante o período tivemos 11% de tarefas canceladas na subcomponente 1.2 e 2% na componente 2”. O total das tarefas planeadas de abril a junho correspondia a 199, destas, apenas 40% foram concluídas e 51% estavam em curso (ANGOLA, 2021c). O que se observa nos dois relatórios é um alcance maior nos dois subcomponentes do componente 1, enquanto ao componente 2 vários dos seus objetivos não se concretizaram.

O relatório 14 do BM (2022) parece ser o mais otimista de todos os que até aqui foram apresentados, apesar de, em alguns pontos, também repetir-se os indicadores supracitados. Entretanto, para uma melhor sintetização analisaremos via quadros, para compreendermos a sua mobilidade e os indicadores.

De modo geral a avaliação do BM considera o PDO moderadamente satisfatório, pois algumas das metas traçadas foram alcançadas. Tal constatação pode ser observada no quadro 28.

Quadro 28 - Avaliação Geral - 2021

Nome	Classificação Anterior	Classificação Atual
Progresso para alcançar PDO	Moderadamente Satisfatório	Moderadamente Satisfatório
Progresso geral para Implementação (IP)	Moderadamente Satisfatório	Moderadamente Satisfatório
Classificação geral de Risco	Substancial	Substancial

Fonte: Elaboração Própria com base em BM (2021).

Segundo o relatório do BM foram distribuídos “[...] material de aprendizagem acelerada para 2 milhões de alunos, treinamento em serviço com planos de aula estruturados para 60 mil professores” (BM, 2021, p. 1). Em relação à melhoria demonstrada nas habilidades e conhecimentos dos professores treinados, o BM apresenta-os em relação ao percentual de progresso.

Quadro 29 - Melhoria demonstrada nas habilidades e conhecimentos dos professores treinados

	Linha	Anterior	Atual	Alvo Final
%	0,00	76.10	76.10	80.00
Data	01-Nov-2012	05-jun-2020	05-jun-2020	29-out-2021
Comentário	[...] A amostra teste feito durante os primeiros dois anos dos Módulos 1-4 mostraram um progresso significativo com mais de 80%, de professores demonstrando maior capacidade tanto em Matemática quanto em Português. Os resultados da sessão de maio de 2019 mostram que apenas 66% dos professores conseguiram demonstrar melhorias, mas a sessão de agosto de 2019 mostraram que o resultado melhorou para 78% (BM, 2021, p. 2-3)			

Fonte: Elaboração própria com base em BM (2021)

Em relação às avaliações, o relatório aponta as expectativas das avaliações que seriam feitas em 2020 e as probabilidades de serem levadas para 2021, além de apontar que as tentativas de se fazer os exames falharam, porque os dados não eram confiáveis. Então foi necessário contratar uma nova empresa que já trabalhava com o sistema de avaliação, além de que, foi criado no MED, uma unidade que se responsabilizará com as avaliações na aprendizagem. Ver o quadro 30.

Quadro 30 - Sistema de Avaliação, número de Exercício executado e os seus desdobramentos

	Linha	Anterior	Atual	Alvo Final
Nº	1	2	2	2
Data	01-Nov-2012	05-Jun-2020	05-Jun-2020	29-Jul-2021
Comentário	Até o momento, os 2 exercícios baseados em amostras realizadas incluíram EGRA e SDI em 2016. Houve alguns problemas de			

	confiabilidade com os dados do EGRA e foi finalmente decidido que precisaria ser repetido para ter resultados confiáveis. Uma empresa internacional com significativa experiência na implementação do EGRA em outros países em desenvolvimento já foi recrutada e a nova rodada do EGRA deveria acontecer no final de 2020. Uma instituição brasileira (CAED) também foi recrutada para fornecer assistência técnica para desenvolver a avaliação nacional para 4ª e 6ª classe. Uma das principais conquistas além das próprias avaliações é que uma unidade responsável por supervisionar as avaliações de aprendizagem foi agora oficialmente criada dentro do Ministério da Educação (Direcção para Avaliação e Acreditação Nacional - DNAA) com pessoal a tempo integral, recursos orçamentais, etc. (BM, 2021, p. 3)
--	---

Fonte: Elaboração própria com base BM (2021)

Conforme supracitado sobre os módulos, o relatório do BM apresenta-os como desenvolvidos, testados e finalizados, ou seja, é um dos poucos elementos que se cumpriu na íntegra, além de que, foi o produto mais solicitado pelos governadores, segundo o BM. Ver o quadro 31.

Quadro 31 - Módulos de formação de professores alinhados com os objetivos de aprendizagem desenvolvidos

	Linha	Anterior	Atual	Alvo Final
Nº	Não	6	6	Sim
Data	01-Nov-2012	05-Jun-2020	05-Jun-2020	29-Jul-2021
Comentário	Todos os seis módulos do programa de treinamento de professores em serviço já foram desenvolvidos, testados e finalizados. Os módulos abrangem as seguintes áreas (com ênfase em Português e Matemática ao longo da vida): (i) Português; (ii) Matemática; (iii) Avaliação em sala de aula; (iv) Salas de aula multisseriadas; (v) Ensinar crianças de diferentes idades e aprendizagem acelerada; e (vi) Educação Especial os módulos foram desenvolvidos com o apoio da Universidade de Setúbal em Portugal em parceria com o Fundação Calouste Gulbenkian. Os manuais e materiais de apoio tiveram uma demanda muito alta - vários governadores provinciais escreveram formalmente para solicitar que os materiais fossem feitos disponível para todos os professores. (BM, 2021, p. 6)			

Fonte: Elaboração Própria com base em BM (2021)

De acordo com o relatório, o número de beneficiários tem sido muito maior do que previsto, isto porque, cada vez mais, têm entrado novos solicitantes, além de que, a mudança de liderança de governo facilitou o trabalho. Nesse sentido, o contingente que tem vindo a aderir é bastante significativo. Por outro lado, com o aparente sucesso, o Banco criou várias lideranças em quase todo território nacional e, hoje, tais lideranças estão familiarizadas com os *modus operandi* do Banco, principalmente no que tange a projetos educacionais. Sendo assim, o BM trabalhará para ampliar o seu envolvimento neste setor, ou seja, o BM oferecerá mais produtos na área da educação, como exemplo temos o PAT II. Ver o quadro 30.

Quadro 32 - O Impacto do PAT I na Mobilidade do sistema Educacional em Angola

	Linha	Anterior	Atual	Alvo Final
Nº	0,00	3,627,00	3,627,00	254,00
Data	01-Nov-2012	05-Jun-2020	05-Jun-2020	28-Fev-2021
Comentário	Dada a escala do projeto e as múltiplas mudanças nos líderes educacionais em diferentes níveis (Central, Dirigentes a nível Provincial, Municipal e Escolar) após a mudança de governos, o nível de esforço necessários e o número de pessoas a serem treinadas para implementar efetivamente o projeto tem sido muito maior do que inicialmente previsto.[...] De acordo com os registros de participação de diferentes lideranças, o total de capacitados já chega a 3.627 pessoas. Esses incluem indivíduos do Ministério Central, todas as 18 Províncias, todos os 167 Municípios e todas as 842 escolas alvo do Projeto. Esta é a primeira operação do Banco Mundial totalmente dedicada à educação em Angola. O projeto conseguiu criar uma grande base de líderes educacionais que agora estão familiarizados com várias regras e procedimentos na implementação de projetos do Banco Mundial. Esta fundação será crítica em relação como o Banco Mundial trabalha, para ampliar seu envolvimento no setor. (BM, 2021, p. 8)			

Fonte: Elaboração própria com base em, BM (2021)

Percebe-se que, mesmo o projeto não tendo atingido todos as metas propostas, pois, dos componentes que foram concluídos, apenas o primeiro foi trabalhado quase na sua íntegra, os componentes dois e três, por sua vez, ficaram a orbitar em torno do um, mas ainda assim, o projeto parece ter alcançado os seus objetivos, principalmente no que se refere à formação dos professores. Além disso, a aderência foi tão massiva que o projeto parece ter encontrado uma terra desolada, e apareceu em um momento de clamor, que não só salvou o dia, mas também deu vida a um sistema educacional que sofria de patologias agudas. Entretanto, o remédio a curto prazo tende a aliviar os sintomas, mas a longo prazo tende a aprofundar a patologia, cujo imediatismo tem servido, não só a interesses locais, mas também internacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto procuramos apresentar não só a historicidade de Angola, mas também as etapas de desenvolvimento do sistema educacional angolano, as interações entre o Estado angolano e as OSCs nacionais, bem como as parcerias entre os organismos multilaterais. Nessa composição, apresentamos a cooperação internacional para o desenvolvimento (CID) como o campo das relações internacionais, onde os interesses

políticos, econômicos e sociais dos países e das organizações multilaterais e ONGs, se materializam.

Destarte, averiguou-se a particularidade de África nessa nova mobilidade internacional. No entanto, a composição do enredo somente se efetiva se o componente CID (cooperação Internacional para o Desenvolvimento) estiver atrelado à compreensão de que o caráter expansivo desta relação pode ser entendido à luz do conceito de capital-imperialismo, haja vista que o imbricamento da estrutura do capital-imperialismo usa os organismos multilaterais e bilaterais, que asseguram a expansão e manutenção do capital, assim como, as condições socioeconômicas, políticas e culturais sob o espaço geopolítico onde a expropriação terá lugar. Para tal, as características, a função e o papel que tais organismos realizam, com especial destaque para o Banco Mundial, podem ser aludidos mediante análise de intelectual (coletivo), conforme proposto por Gramsci (2016).

A organização da construção do texto visou demonstrar que apesar do PAT I constituir um projeto voltado à política educacional angolana, cujos objetivos propostos se encontram atrelado ao EPP, do Banco Mundial para Angola, uma análise que visasse apenas a demonstração dos pressupostos do documento perderia de vista a totalidade na qual o PAT I se encontra vinculado, não apenas como uma nota de ensaio que procura melhorar a formação de professores, avaliar os alunos e possibilitar uma gestão escolar, mas como instrumento que, na sua singularidade conserva, a partir do seu direcionamento ideológico, uma visão de mundo compartilhada e legitimada pelos defensores do modo de produção capitalista.

Tal constatação, em si, não anula, nem invalida, a particularidade do PAT I no contexto angolano. Significa que a implementação, a avaliação e a consequente expansão, por exemplo, para o PAT II expressa, do ponto de vista dos envolvidos MED/BM, uma continuidade de um projeto que, aparentemente, conforme os relatórios produzidos pelos envolvidos, atingiu os objetivos. Entretanto, conforme foi apresentado ao longo do texto, o elemento central dos pressupostos do PAT I consistia em introduzir na política educacional angolana uma base na qual os futuros projetos educacionais (por exemplo, os do BM) para Angola tivessem o PAT I como exemplo e fundamento na qual se pudesse avançar na (contra)reforma do sistema educacional, tendo como elemento metodológico em relação à formação inicial dos professores, o método do APC.

Nesse sentido, o tripé do PAT I expõe, do ponto de vista político, uma composição alinhada com as políticas educacionais globais (PEG). Segundo Verger (2019, p. 30), “[...]”

atualmente reformas educacionais semelhantes e um determinado jargão comum para se referir às políticas de educação estão sendo aplicadas em muitas partes do mundo, locais incrivelmente diversos, tanto culturalmente como em termos de desenvolvimento econômico”. Tal constatação foi demonstrada nos primeiros capítulos da presente dissertação, quando foi apresentada a inclinação na qual as políticas educacionais angolanas tendem ao alinhamento com as demandas internacionais, em alguns casos inclusive, parecia existir um certo cinismo, na medida que procura reproduzir no ambiente nacional um deslocamento exponencial entre a mobília da real e os projetos implementados.

Procuramos apresentar a principal problemática da pesquisa, que consistiu na investigação sobre o “PAT I-Projeto de Aprendizagem Para Todos”, desenvolvido pelo Ministério da Educação de Angola, em parceria com Banco Mundial. Com o questionamento, procuramos entender as principais determinações da articulação do -Projeto Aprendizagem para Todos, desenvolvido pelo Ministério da educação de Angola (MED), (com apoio financeiro do BM), no direcionamento das políticas educacionais defendida pelo Banco Mundial para o continente africano, particularmente em Angola.

Para o estudo em tela fez-se necessário discorrer sobre a historicidade angolana, apresentando a sua composição étnica, o encontro com os portugueses, as formações dos partidos nacionalistas (MPLA, FNLA, UNITA), a independência, a guerra civil e as suas fases, paz, e por último a relação entre o estado angolano e as organizações da sociedade civil. A importância da análise da historicidade de Angola, em relação à problemática e ao objetivo da pesquisa, consistiu em entender e visualizar o percurso da jovem república angolana, e denotar seus aliados, parceiros e interesses internos e externos que a mobilizam.

Nisso, foi possível entender a partir de que momento começa se estabelecer a relação entre o BM e o Estado angolano, principalmente, quando se dá a mudança política, saindo do monopartidarismo para o pluripartidarismo e na mudança do sistema econômico (a adesão ao livre mercado). Por sua vez, no que tange à relação entre o Estado restrito e a sociedade civil, demonstramos que existe um distanciamento entre ambos do ponto de vista dialógico, o que faz com que, em grande medida, a sociedade civil (OSCs), tendesse a não participar nas construções das políticas públicas, especialmente as atinentes às áreas da educação. Assim, foi necessário capturar e analisar o sistema educacional (SE) angolano de 1976 a 2021, configurado em quatro fases, a partir de três momentos, a) de 1976 a 2001; b) de 2001 a 2015 e c) de 2015 a 2021.

Na primeira fase apresentamos a primeira reforma educacional de 1976, demonstrando as três principais preocupações da reforma: superar o sistema educacional colonial; possibilitar o acesso à educação e reduzir o analfabetismo, que na época rondava em torno de 85%. A segunda fase se dá no final de 1988, quando o MED realiza um diagnóstico sobre a implementação do SE de 1976.

O diagnóstico apresenta um conjunto de dificuldades que o SE vinha enfrentando, dentre eles, destaca-se a falta de formação dos professores, repetência dos alunos, lotação de sala de aulas e uma desproporcionalidade entre o que a reforma pretendia e o que a realidade angolana naquela altura requeria. Além do diagnóstico do MED, é importante destacar os relatórios do Banco Mundial sobre a educação na África (especificamente na África subsaariana), onde o BM aponta que a qualidade da educação nessa região está a níveis inferiores em relação aos padrões internacionais. A partir dos 1991 se dá a discussão sobre a segunda reforma educacional e, em 1992, o BM propõe o primeiro projeto educacional para o governo angolano. Alguns dos pressupostos do projeto de 1992 se encontram presentes na segunda reforma do SE.

A terceira fase do SE, ocorre de 2001 a 2015, nela é aprovada, LEI N.º 13/01/Lei de Base do Sistema Educacional (LBSE). A LBSE/2001 constitui um avanço se comparado à reforma de 1976, pois trazia em seu bojo um conjunto de elementos que possibilitavam vislumbrar mudanças significativas, como por exemplo, o aumento de um ano a mais em relação ao ensino primário (o ensino primário passou de 1ª a 4ª classe para 1ª a 6ª classe) e secundário (o 1º ciclo de ensino secundário, passou de 5ª a 6ª classe para 7ª a 9ª classe); além disso, tem-se também a composição do nível de pós-graduação (Mestrado e doutorado). Após a implementação da LBSE/2001 nos anos de 2014 surgiram os primeiros relatórios. Os relatórios mostraram que, em relação ao acesso, houve um aumento significativo, pois havia mais alunos em sala de aula, mais professores, aumento de escolas, etc. No entanto, diferente da primeira reforma, a segunda tinha como objetivos aumentar o acesso à educação e promover uma educação de qualidade. Conforme os relatórios (2014), o segundo objetivo não foi concretizado. Compreendendo tal dilema, no final de 2015, o governo lançou um conjunto de propostas e projetos para responder não só aos interesses endógenos, mas também ao alinhamento exógeno. Nesse contexto se dá a quarta fase do SE (2015 a 2021), foi nessa fase que surgiram o PAT I e o PAT II, ambos se dão na cooperação internacional para o desenvolvimento (CID)- entre o BM e o Estado angolano.

Apontamos, portanto, que muitos dos projetos aprovados nessa época, inclusive a própria Lei n.º 17/16, Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino, apresentavam uma consubstanciação em relação às agendas internacionais. Contudo, no que tange ao alinhamento global, discutiu-se, o modo pelo qual o MED recebe as recomendações advindas das cooperações. A percepção de alguns atores da educação (professores, diretores, alunos/as) é a de que as recomendações dos organismos multilaterais têm sido tomadas como a própria política pública do país e alguns casos, aplicadas sem a devida mediação, promovendo, assim, o que Poças e Santos (2020, p, 13), chamaram de “programas e projetos de cooperação para o desenvolvimento diversos e dispersos, sendo muitos deles vagos e sem fundamentação contextual”, mas que do ponto de vista do capital parecem ser assertivos.

A crítica das autoras assenta-se na compreensão segundo a qual, existe um abismo entre os pressupostos dos programas e projetos com a realidade na qual a política é aplicada. Para Verger (2019), este é o principal problema das PEG, a dissociação “entre a política global, cuja ontologia do programa tem uma pretensão universalista, e a realidade local, com a configuração particular de problemas que predominam” (VERGER, 2019, p. 48).

Para escamotear tal complexidade, os aplicadores das políticas educacionais globais simplificam a realidade e a complexidade dos problemas, focalizando em alcançar objetivos específicos que serviram de justificativa para legitimar e dar continuidade aos projetos, ou ao relaxamento político.

Todavia, para compreender a aparente passividade ou aderência voluntária, ou ainda o impulso que leva os governos, em particular o angolano, a aderir a projetos como PAT I e PAT II, é necessário compreender como se dá tal parceria na CID. Tendo tal delineamento, discutimos sobre a cooperação internacional para o desenvolvimento, com destaque para dois componentes, a nova corrida à África e a questão do Estado. Demonstramos que a CID, embora distinta dos antigos modelos de cooperação ou da pretensão de ajuda externa da época colonial, ela constitui-se num modelo que conserva a duplicidade de sua origem (tal qual era operado na época colonial), isto é, ajudar com intuito de desenvolver (cultural, social, política e estruturalmente) e ajudar com intuito de exploração econômica, através da exploração de recursos naturais e da força de trabalho.

Tal duplicidade constitui o cerne da CID, quando analisada a partir de fatores estruturais relacionados ao capitalismo e à modernização que influenciam diretamente nas agendas da CID. Nesse sentido, argumentou-se que a parceria entre estados e organismos

multilaterais no âmbito da CID obedece à composição “lisa do imperialismo” (HAYTER, 1971). Significa que a sua participação no fomento e perpetuação da dominação dos países centrais do capital contra os países subalternos a este (ou principalmente os mais pobres), se dá na sutileza de um emaranhado de imbricamentos que impossibilita enxergar a CID nos moldes do sistema imperialistas.

Isto possibilita inferir que, a parceria entre o BM e o Estado angolano através do PAT I, no campo da CID, se constitui a partir da necessidade expansiva e de manutenção do capitalismo em criar e possibilitar o seu pleno funcionamento em ambientes em que exista potencial de cooptação e expropriação de formas coletivas de existência, para convertê-los em produção de valor.

Quem possibilita que tal composição chegue à sociedade civil é o Estado restrito, portanto, o Estado joga um papel essencial na coadunação dos interesses da classe dominante para a classe trabalhadora. A intermediação, ou a execução das recomendações, segue a estrutura hierárquica da CID, doadores ou financiadores, mediante atores intermediários, impõem os pressupostos a ser delineados, por exemplo, qual formação pedagógica é viável, qual metodologia deve ser usada na formação inicial dos professores, qual modelo teórico deve ser usado, qual ferramenta de avaliação a ser usado, o que os organismos consideram boas ou melhores práticas no desenvolvimento educacional, e as práticas inviáveis.

Por sua vez, aos atores beneficiários cabe a execução de forma direta ou indireta, identificam as prioridades, comunicam, realizam relatórios e prestam contas para cima e não para os principais afetados pelas políticas públicas: os trabalhadores. Portanto, pode se afirmar, a partir do exposto, que em relação ao PAT I, não foi o MED que escolheu qual metodologia usar para formação inicial dos professores, foi o BM através do seu parceiro ESS/IPS. Em relação à avaliação em sala de aula, não foi o MED que escolheu o *Teach* como ferramenta de avaliação, foi BM, através do seu parceiro ESS/IPS. Não foi MED que escolheu o que o/a professor/a do Andulo, Cuíto, Maquela do zombo, Caibambo, Bocoio, com a sua particularidade e demandas distintas, qual prática pedagógica aplicar, levando em consideração a comunidade local e sim o BM, através do seu parceiro ESS/IPS. Isso mostra a centralidade e predominância do financiador em relação ao beneficiário e atesta, de certa forma, a argumentação da Hayter, de que a CID gera dependência ao receptor, principalmente quando este se encontra com múltiplas dificuldades, conforme apontado pelo PAT I em relação aos quadros do MED.

Tal constatação nos leva à discussão do Banco Mundial, desde a origem, a composição, agenda educacional, a parceria com o estado angolano, a carteira de Angola e a sua atuação como intelectual coletivo do capital. O BM é considerado líder em matéria de cooperação para o desenvolvimento, sua singularidade e posição ao nível internacional, sua reputação, sua capacidade financeira, seu discurso de neutralidade e a tecnicidade em relação à questão econômica, governança, educação, etc. além da sua origem, imprimem para o grupo Banco Mundial, um caráter de autoridade em assuntos da CID.

Demonstramos também que a partir de 1990, embalado pela transição ao capitalismo neoliberal – o Banco Mundial ampliou a sua agenda política para além da ênfase no ajuste macroeconômico, abarcando nessa nova composição o campo da educação, levando adiante a bandeira da “educação para todos”, onde pressupunha que a meta seria somente atingida se os Estados nacionais focalizassem o gasto público nos segmentos mais pobres da população, a fim de melhorar o capital humano dos indivíduos e elevar a sua produtividade nas relações de mercado, em nome da “inclusão de todos” e da “redução da pobreza” (PEREIRA, 2012).

Tal projeto foi atualizado em 2011, com a estratégia 2020, através do projeto de Aprendizagem para Todos, que se assenta em três componentes, nomeadamente: “Investir cedo. Investir com inteligência. Investir em todos” (BM, 2011). Foi nesse cenário que se deu a EPP do BM para o Estado angolano. Nela evidenciou-se o prognóstico do BM para Angola e as áreas-chave onde a instituição trabalhará, elencou-se o conhecimento como o elemento essencial na cooperação com Angola e deu-se a transição da modalidade de empréstimos, passando da AID para o BIRD. Demonstrou-se a carteira de empréstimo do BM para Angola, mostrando os principais setores de atuação, como, por exemplo, a administração pública e apresentamos como o PAT I é encarado no EPP, isto é, como instrumento que visa conectar e contribuir para a capacitação dos agentes econômicos, para que estes se tornem mais produtivos.

Em última instância, o governo devia organizar a educação para estabelecer uma relação entre a escola e as empresas privadas, de maneira que possa se delinear uma simbiose entre ambas, para garantir que as escolas forneçam aos alunos as habilidades exigidas pelas empresas. Por fim, argumentamos que a atuação do BM pode ser compreendida à luz do conceito de intelectual de Gramsci, como intelectual coletivo do capital, cuja função consiste na atuação e formulação de proposições mais adequadas aos imperativos do capital. Significa

que “o Banco Mundial tem trabalhado aberta e intensamente para promover a expansão do capitalismo internacional em suas operações” (HARRISON, 2004, p.).

Dada relevância dessa afirmação, podemos argumentar que o PAT I, sendo uma operação do EPP que tem como objetivos auxiliar Angola na diversificação da economia, capacitando os agentes econômicos com as competências básicas (por exemplo: ler, escrever, e fazer cálculos) necessárias para a produtividade, compreende-se que, à luz do exposto, a política educacional angolana se encontra no radar do capital-imperialismo.

Assim, procuramos demonstrar que o processo expansivo do capital, através da luta pela captura de acesso ao mercado, à recursos naturais, à força de trabalho, ao convencimento da elite política, da sociedade como um todo (ao modo de produção capitalista), nos países subordinados ao capital, se apresenta como traços pertinentes do capital-imperialismo. Tal composição se dá através das duas faces da tendência à expansão do capital, que é a concentração de recursos sociais e a recriação permanente das expropriações sociais” (FONTES, 2010). Ora, as expropriações sociais se dão nas formas coletivas de existência, como a educação, a saúde, etc. No caso da educação, ela é ressignificada para “[...] conformar o novo homem [...] e, conseqüentemente, um novo professor, adaptado à sociabilidade do capital, agindo como mero executor” (SANTOS, 2019, p, 321).

Portanto, a análise do PAT I possibilitou visualizar as duas determinações do projeto, que são: primeiro, “subordinar a agenda de reforma do Estado às necessidades operacionais concretas para alcançar resultados sustentáveis com forte participação do sector (BM, 2013b, p. 103); segundo, a relação sujeito e mercado é projetada a partir dos anos iniciais da formação. Tais determinações apresentam o PAT I como um instrumento de hegemonia, na medida que atua na direção da (contra)reforma do Estado e efetiva os interesses das distintas frações burguesas dominantes (Inter)nacionais. Nesse sentido, moldar o trabalho docente por meio de novas regras/métodos que unem responsabilização, competitividade e competências na formação inicial e continuada dos professores, se apresenta como estratégia do capital para que a educação básica seja conduzida segundo seus interesses (SANTOS, 2019).

Nisso, os relatórios finais do PAT I demonstraram que, dos três componentes do Projeto, **Componente 1 - Melhorar os Conhecimentos e Competências dos Professores e a Gestão em Escolas Primárias**; **Componente – 2, estabelecer um Sistema de Avaliação de Alunos**; **Componente – 3, Gestão do Projeto**, o **componente 1** foi o que mais teve os objetivos alcançado, sinalizando assim, a centralidade deste na nova composição. Entretanto,

o grande sucesso do projeto, conforme o relatório do BM, foi ter criado uma base de líderes educacionais “[...] que agora estão familiarizados com várias regras e procedimentos na implementação de projetos do Banco Mundial” (BM, 2021). Eis uma das heranças do PAT I. Portanto, pode-se afirmar que, doravante, veremos cada vez mais a atuação do BM na política educacional angolana.

REFERÊNCIA

ANGOLA. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Luanda. 2016b. Disponível em: <http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/109840/136418/F1315876591/Untitled.FR12.pdf>. Acesso em: 20, abr 2021.

_____. LEI 12/91 de 05 de maio de 1991. Luanda, 1991. Disponível em: <https://www.lexlink.eu/conteudo/angola/ia-serie/63908/lei-no-1291/14793/por-tipo-de-docum-entolegal>. Acesso em: 15, mar. 2022.

_____. Embaixada da República de Angola no Japão: Angola principais Indicadores. Disponível em: <https://www.angola.or.jp/pt/angola-pt/#population>. Acesso em: 12, abr. 2021.

_____. Ministério da Educação/CAARE. Relatório da Avaliação Global da Reforma Educativa. Luanda. 2014a.

_____. Despacho Presidencial n.º 11/21, de 22 de janeiro – Criação da Comissão de Gestão do Projeto de Criação de Escolas de Referência. Diário da República, I Série, n.º.15. Luanda: Imprensa Nacional, 2021a.

_____. Constituição da República de Angola. Luanda. 2010.

_____. Lei n.º 32/20, de 12 de agosto - Lei que altera a 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. 123. Luanda: Imprensa Nacional, 2020a.

_____. Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de setembro – Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente. Diário da República I Série, N.º 135. Luanda: Imprensa Nacional, 2018c.

_____. Relatório (PAT I) de 2020. Luanda, jan/dez, 2020b. disponível em: <https://www.pat-med.org/relatorios-de-progresso-trimestrais/>. Acesso em: 05, out. 2022.

_____. Relatório (PAT I) abril a junho 2021: geral e final. Luanda, abr/jun, 2021c. disponível em: <https://www.pat-med.org/relatorios-de-progresso-trimestrais/>. Acesso em: 05, out. 2022.

_____. Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, PNDE 2017-2030 (EDUCAR ANGOLA 2030). Luanda. 2016a.

_____. Plano de desenvolvimento Nacional de 2018-2022. Luanda. 2018a. Disponível em, [Ministério da Economia e Planeamento \(gov.ao\)](#). Acesso em: 05 Sete. 2021.

_____. PAT (I) – Projeto de Aprendizagem Para Todos. 2013. Disponível em, [Projecto Aprendizagem para Todos \(pat-med.org\)](#). Acesso em: 07 jun. 2021

_____. Projeto Empoderamento das Raparigas e Aprendizagem Para Todos (PAT II) – Projecto No. P168699. Luanda. Fev, 2021b.

_____. Comissão Nacional Eleitoral – Angola (CNE), Eleições Gerais. Luanda: CNE, 1992; 2008; 2012; 2017. Disponível em: <https://www.cne.ao/defini%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14, fev. 2022.

_____. Ministério da educação. Relatório de Educação para Todos. Luanda. 2014b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231722>.

_____. Documentos do MPLA. 1ª. Série nº. 2. Lisboa. Ulmeiro, 1977.

_____. Ministério da Educação. Princípios de base para a reformulação do sistema ensino na R.P.A. Luanda: Ministério da Educação, 1978.

_____. Ministério da educação. Consulta pública sobre o plano de ação Nacional de Educação para todos: Estratégia Integrada para a melhoria do sistema de educação. Luanda, 21 a 24 de abril de 2004a.

_____. Ministério da educação Consulta pública sobre o plano de ação Nacional de Educação para Todos: cronograma e estratégia de implementação da lei de base do sistema de educação. Luanda 21 a 24 de abril de 2004b.

_____. Instituto Nacional de Estatística (INE). 2018b. Relatório de Indicadores de Linha de Base dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável- Agenda 2030. Luanda, 2018b.

_____. Lei Nº17/16, de 7 de outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Luanda: Imprensa Nacional, 2016b.

_____. Ministério da Educação (MED). Diagnóstico do Pré-Escolar em Angola, Luanda. 2015.

_____. Ministério da educação. Estratégia de Alfabetização e Recuperação do Atraso Escolar, 2006 – 2015. Luanda. 2005. Disponível em: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/angola_estrategia_de_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 05, març 2021.

_____. Estratégia de Desenvolvimento a Longo prazo para Angola (ELP 2025). Luanda. 2007. Disponível em: [*untitled \(gov.ao\)](https://www.gov.ao/pt/estrategia-de-desenvolvimento-a-longo-prazo-para-angola-elp-2025). Acesso em: 10, nov 2022.

_____. Programa de Privatizações - PROPRIV 2019_2022. Luanda. 2022. Disponível em: <https://www.ucm.minfin.gov.ao/cs/groups/public/documents/document/aw4z/mzcy/~edisp/minfin3372778.pdf>. Acesso em: 10, out 2022.

ANGOP. Reforma Educativa Atinge apenas um dos objetivos propostos. Luanda. 2017. Disponível em: <https://www.portaldeangola.com/2017/11/14/reforma-educativa-atinge-apenas-um-dos-quatro-objetivos-propostos/>. Acesso em: 10, jan 2023.

ACCIOLY, Inny. Dominação e Resistências na África Subsaariana: Os Ataques aos Direitos ao Conhecimento e à Vida na Agenda do Desenvolvimento. Ensino, Saúde e Ambiente – Número Especial, pp. 110-132, junho. 2020.

ABREU, Cesaltina Cadete Basto De. Sociedade Civil em Angola: da realidade à utopia. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 2006.

AMBRÓSIO, António. Avançam preparativos para frente sindical única. Luanda, 20/01/2023. Disponível em:

<https://www.dw.com/pt-002/angola-avan%C3%A7am-preparativos-para-frente-sindical-%C3%BAnica/a-64464131>. Acesso em: 10, fev. 2023.

AMARO, Domingos. Apenas 21 em cada 100 pessoas usam internet em Angola. Luanda, 20, jun. **Jornal Economia e Mercado**, 2022. Disponível em: <https://www.economiaemercado.co.ao/artigo/apenas-21-em-cada-100-pessoas-usam-internet-em-angola>. Acesso em: 10, out. 2022.

AMUNDSEN, Inge; ABREU, Cesaltina. Civil Society in Angola: Inroads, Space and Accountability. Luanda. **Chr. Michelsen Institute (CMI)**, CMI/REPORT, 2006.

ANTÓNIO, Nelson Domingos. Transição pela transação: uma análise da democratização em Angola. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

ACCIOLY, Inny. Dominação e Resistências na África Subsaariana: Os Ataques aos Direitos ao Conhecimento e à Vida na Agenda do Desenvolvimento. Ensino, Saúde e Ambiente – Número Especial, pp. 110-132, junho. 2020

ADAM, Ahmed. Estamos Testemunhando uma “nova luta pela África”? Aljazeera, Qatar, 2018. Disponível em, <https://www.aljazeera.com/opinions/2018/3/27/are-we-witnessing-a-new-scramble-for-africa>. Acesso em: 04 abr. 2021

AGENCY, The European Space. Estrelas embrionárias piscam no coração de Orion. 02, março de 2012. Disponível em: https://www.esa.int/Space_in_Member_States/Portugal/Estrelas_embriónicas_piscam_no_coracao_de_Orion. Acesso em: 08, maio 2022.

BRASIL GEOGRAPHIC, National. Como nasce uma estrela. Data 28 de out, 2022. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/espaco/2022/10/como-nasce-uma-estrela>. Acesso em: 30 de out, 2022.

BRIDJE, Instituto. Laissez-faire: o que essa expressão significa e quem a criou? Data 16, nov, 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/laissez-faire/>. Acesso em: 07, abr 2020.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. 2 ed. São Paulo: Edição 70, 2011

BRÁS, Chocolate Adão. Projeto de Criação de Escolas de Referência em Angola: análise da definição da agenda política. Rev. Sociologias Plurais, v. 8, n. 2, p. 170-202, jul. 2022. Disponível em: [Projeto de Criação de Escolas de Referência em Angola: análise da definição da agenda política | Brás | Sociologias Plurais \(ufpr.br\)](#). Acesso em; 02, out 2022.

BIEF. Plano Mestre de Formação de Professores em Angola. **Bureau d’Ingénierie en Éducation et en Formation (BIEF)**, 2007.

BORTOT, C. Maria; BRÁS, C. Adão; SCAFF, E. A. da Silva. Regulação supranacional em educação na África: estudo a partir da política de formação de professores de Angola. Revista Iberoamericana de Educación (2022), vol. 90 núm. 1, pp. 151-167. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie9015357>. Acesso em: 22 out, 2022.

BORDIN, Dagoberto; ABREU, Míriam Santini de. Potencialidades da mídia não hegemônica nas dinâmicas urbanas. CADERNOS NAUI, v. 11, n. 20. jan-jun 2022, p. 7-15. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/235176/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20v.11%20n.20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. acesso em: 20, nov. 2022.

CALUEIO, Filipe Tchinene. Formação e Inserção Internacional do Estado Angolano: Soberania, Capital e Territórios. O caso da região Litorânea de Benguela. Dissertação – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2022.

CARVALHO, Tiago Emanuel da Cunha. O Conflito entre MPLA e UNITA/FNLA como Materialização do Confronto URSS/EUA: no contexto da Guerra Fria. Dissertação de Mestrado. Covilhã/Portugal: Universidade da Beira Interior, 2015. Disponível em: [uBibliorum: O Conflito entre MPLA e UNITA/FNLA como Materialização do Confronto URSS/EUA: no contexto da Guerra Fria](#). Acesso em: 10 mar. 2021.

COELHO, Virgílio. Classificação etnográficos dos povos de Angola (1.^a parte). Luanda; Mulemba, (Revista Angolana de Ciências Sociais) v. 5 nº 9, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/mulemba/473>. Acesso em: 05, nov 2021.

CAPOSSA, Romão. Algumas consequências da Conferência de Berlim (1884 - 1885) para a atual África. Periódico est, V. 7. Pag 10-18, 2005. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/issue/view/256>. Acesso em; 17, abr. 2021.

CROSO, Camilla, et al (Org). Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a iniciativa Via Rápida na América Latina. In HADDAD, Sérgio, et al (Org). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, P, 15-75, 2008.

CONTACTOS. Estudantes angolanos manifestaram-se pelo retorno às aulas. Luanda, 05/02/2022. Disponível em: <https://www.wort.lu/pt/mundo/estudantes-universit-rios-angolanos-manifestaram-se-pelo-retorno-as-aulas-61fea64ede135b9236c49449>. Acesso em: 10, out. 2022.

CORREIA, Pezarat. Descolonização de Angola: a joia da Coroa do Império Português. Luanda: Ler & Escrever, 1991.

CRUZ, Elizabeth Ceita Vera. O estatuto do Indigenato: Angola: a legalização da discriminação na colonização portuguesa. Luanda: Chá de Caxinde, 2006.

CURIMENHA, M. M. Educação e neoliberalismo em Angola: desafios do ensino primário. *Educação*, 45(1), e83/ 1–2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38374>. Acesso em; 10, ago 2021.

CHINWEIZU, Ibekwe. A África e os países capitalista. In ALI A. MAZRUI E C. WONDJ (SÃO PAULO). Comitê científico Internacional da Unesco (Ed.). **África desde 1935**. São Paulo: Cortez, Brasília: Unesco, 2011. P. 927-963 (**História Geral da África VIII**).

DANTAS, André e PRONKO, Marcela. **Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos**. In: BARROS Anakeila de; BAHNIUK, Caroline; VARGAS, Maria Cristina, FONTES, Virgínia. **Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018, p. 73-98.

DIAS, Gastão Souza. O ensino em Angola. Delegação do Governo de Angola à 1ª Exposição Colonial Portuguesa. Luanda, Imprensa Nacional, 1934.

DURIGUETTO, M. L. A questão dos intelectuais em Gramsci. In: Serviço Social e Sociedade, n. 118, p.265-293, abr./jun. 2014.

ESTEVES, César. Acordo de Alvor foi assinado há 47 anos. Luanda, 15, jan. Jornal de Angola, 2022. Disponível em: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/acordo-de-alvor-foi-assinado-ha-47-anos/>. Acesso em 14, nov. 2022.

FANON, F. Por uma revolução Africana. Rio de Janeiro, Zahar, 2021a.

_____. Escritos Políticos. São Paulo, Boitempo, 2021b.

FERREIRA, Eduardo de Sousa. Portuguese colonialismo in África: the end of the era: the effects of Portuguese colonialismo on education, Science, culture and information. Paris: The Unesco Press, 1974.

FERREIRA, Maria João da Silva Mendes. Educação e Política em Angola: Uma proposta de diferenciação social. Cadernos de Estudos Africanos, 7/8, 105-124, 2005.

FERNANDES, Florestan. O é que marxismo-leninismo? Texto retirado da Introdução do volume “Lênin; política: ARAÚJO, Fernandes. *O é que marxismo-leninismo? (Florestan Fernandes)*. 2015. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/fernandes/ano/mes/marxismo.htm>. Acesso em; 10, jan. 2023.

FONTES, V. O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história. 3. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, vol. 1. 8ª Edição. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

_____. Cadernos do Cárcere, vol. 2. 8ª Edição. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

_____. Cadernos do Cárcere, vol. 3. 8ª Edição. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio? REVISTA PEDAGÓGICA (UNOCHAPECÓ. IMPRESSO), v. 19, p. 83-106, 2017.

HARRISON, Graham. The World Bank and Africa The construction of governance states. London: Routledge, 2004.

HAYTER, Teresa. Aid as Imperialism. Great Britain: Penguin Books, 1971.

HODGES, Tony. Angola – Do afro-estalinismo ao capitalismo selvagem. Lisboa: Principia, 2001.

HUSBAND, Mark. The Skull Beneath the Skin: Africa After the Cold War. West view, 2001. Disponível em: <https://archive.org/details/skullbeneathski00huba/page/n5/mode/2up>. Acesso em: 27, jul. 2022.

IGI GLOBAL. Site do Igi Global, 2021. What is Embedded Liberalism. Disponível em: <https://www.igi-global.com/dictionary/the-free-market-economy-as-the-main-guarantee-of-the-states-socio-economic-development-and-promoting-international-cooperation/107205>. Acesso em: 30, nov 2021.

KABOU, Axelle. E se a África recusasse o desenvolvimento? Ramada: Pedagogo, LDA; Luanda: Mulemba – Facsuan, 2013.

KALENGUESSA, F. J. bell hooks e a Pluriversalidade Epistêmica: Perspectiva de Interlocução para descolonização da Universidade. In ROSELAINE, Ripa; LUCIANA, S. Passos, et al (Orgs.). Pesquisas em Educação: Outros Diálogos com os Clássicos. 1ª Ed. Foz do Iguaçu: Editora Claec, pag. 18-31, 2022.

LAVAL, Christian. A Escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino Público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. Imperialismo, estágio superior do Capitalismo. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

_____. Estado e a Revolução. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2017.

LEITE, Patrícia Soares. O Brasil e a Cooperação Sul-Sul em três momentos de política externa: os governos Jânio Quadro/João Goulart, Ernest Geisel e Luiz Inácio Lula da Silva. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOSURDO, Domenico. Colonialismo e luta anticolonial: Desafios da revolução no século XXI. São Paulo. Boitempo, 2020.

Maués, O. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cadernos de Pesquisa, 118, 2003.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/312>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MILANI, Carlos R. S. Solidariedade e interesse: Motivações e estratégias na cooperação internacional para o desenvolvimento. 1ª. Ed. Curitiba: Appris, 2018.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. **O Capital** - crítica da economia política: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2011.

MABEKO-TALI, Jean-Michel. Angola: révolution marxiste sans marxistes? Aux racines intellectuelles du ‘socialisme’ angolais sous le parti-État MPLA, 1975-1991 In: Socialismes

em Afrique. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2021. Disponível em: <http://books.openedition.org/editionsmsh/51330>. Acesso em: 03 març 2022.

MBEMBE, Achille. Crítica da razão negra. Lisboa: Antígona, 2014.

_____. África é a Última Fronteira do Capitalismo. Combate Racismo Ambiental, São Paulo, 2018. Disponível em, <https://racismoambiental.net.br/2018/12/20/africa-e-a-ultima-fronteira-do-capitalismo-entrevista-a-achille-mbembe/>. Acesso em: 05 Set. 2021.

MENEZES, Solival. Mamma Angola: Sociedade e Economia de um país nascente. São Paulo: Fapesp, 2000.

MAIER, Karl. Angola: Promises and lies. London, Serif, 1996.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. Estado, classe e movimento social. São Paulo: Cortez, 2010.

MOUZINHO, Âurea; CUTAIA, Sizaltina. Reflexões sobre as organizações feministas em Angola. Luanda, novembro 3. **Ondjango Feminista**, 2021. Disponível em: <https://www.ondjangofeminista.com/ondjango/2021/10/31/reflexes-sobre-as-organizaes-feministas-em-angola-1>. Acesso em: 10, set. 2022.

MENDES DE JESUS, Luciano; PEREIRA, Sayonara. A questão da soberania em África como uma peça teatral: modos destrutivos e criativos de se pensar. Revista sala preta Vol. 19, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/issue/view/11251> Acesso em: 14 abr. 2022.

MAZRUI A. A. A luta pela soberania política, de 1945 às Independências. In ALI A. MAZRUI E C. WONDJ (SÃO PAULO). Comitê científico Internacional da Unesco (Ed.). **África desde 1935**. São Paulo: Cortez, Brasília: Unesco, 2011. P. 927-963 (**História Geral da África VIII**). MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul./dez. 2007. Disponível, em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/312>. Acesso em: 08 ag. 2020.

NASCIMENTO, Benvinda Lameira do. O contributo das zonas de influência pedagógica (ZIP), enquanto entidade formadora, para a qualidade de ensino em Angola: um estudo do distrito Municipal de educação da Ingombota-Luanda. Dissertação de Mestrado. Braga – Portugal: Universidade do Minho – Instituto de Educação, Braga 2020.

NETO, Manuel Brito. História e educação em Angola: do colonialismo ao MPLA. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

NGUVULE, Alberto Kapitango. Política Educacional Angolana (1976 – 2005): Organização, Desenvolvimento e Perspectivas. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

N'KRUMAH, Kwame. Neocolonialismo Último Estágio do Imperialismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

PAXE, I. Políticas educacionais em Angola: Desafios do direito à educação. Tese de doutoramento em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014a.

_____. Gestão Democrática da escola pública: Proposta à reforma educacional em Angola. Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.4, n.10, p.39-52, jan./abr. 2014b.

PACHECO, Fernando. Civil Society in Angola: Fiction or Agent of Change? Luanda. Action for Rural and Environmental Development, (ADRA-Angola). **Angonet.Org**. 2009. Disponível em: https://angonet.org/dw/sites/default/files/online_lib_files/Fernando%20Pacheco%20ADRA%20on%20Angolan%20CS%20and%20role%20in%20the%20decentralization%20process_0.pdf. Acesso em: 16, abr. 2021.

PAANE, ANGOLA. Mapeamento e produção de uma linha de base das OSC de Angola. Luanda, junho. **Programa de Apoio aos Atores não Estatais (PAANE)**, 2015.

PANSARDI, M. V. A formação de professores e o Banco Mundial. EccoS, São Paulo, n. 25, p. 127-142, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1661/2160>. Acesso em: 07, abr. 2022.

PANDA, Mbau. Projeto de Criação de escola de referência em Angola: melhorar a qualidade de ensino ou criar escolas públicas para as elites? Luanda, 16/07/ 2021. Disponível em: <https://camundanews.com/noticia/9338/projecto-de-criacao-das-escolas-de-referencia-em-angola-melhorar-a-qualidade-de-ensino-ou-criar-esco.html>. Acesso em; 05, abr 2022.

PEREIRA, João M. M. Banco Mundial: concepção, criação e primeiros anos (1942-1960). Varia História (UFMG. Impresso), v. 28, p. 389-417, 2012.

_____. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. LINHAS (FLORIANÓPOLIS. ONLINE), v. 22, p. 187-216, 2021.

_____. O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944 – 2008). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. O Banco Mundial no Brasil (1990 – 2020). Curitiba: Appris, 2022.

_____. Dimensões da história do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro. CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA **JCR**, v. 34, p. 1-4, 2018.

PÉLISSIER, René; WHEELER, Douglas. História de Angola. Lisboa: Tinta da China, 2016 (XXVI).

POÇAS, Sara e DOS SANTOS, Júlio Gonçalves. Influências da Globalização e da Cooperação na Educação e na Formação de Professores em Angola. Cadernos de Estudos Africanos, nº 39, p, 57-84, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/cea.4797>. Acesso 11, maio de 2021.

POÇAS, Sara. Estudo exploratório da situação da educação nos países participantes do PCSS – Lusófonos: Relatório de Angola. Luanda: **Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação entre Países Lusófono (PCSS-Lusófono)**, 2015.

PNUD. Diretrizes de Envolvimento para a Sociedade Civil em Angola. Luanda. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Angola** (PNUD-A), 2020.

PUENTE, Carlos Alfonso Iglesias. A cooperação técnica horizontal brasileira como instrumento da política externa: a evolução da cooperação técnica com os países em desenvolvimento – CTPD – no período 1995-2005. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2010.

REDE EPT-ANGOLA; APDES. Um olhar sobre a Educação e Cuidado na Primeira Infância em Angola. Luanda: **Rede Angolana da Sociedade Civil de Educação para Todos (Rede EPT – Angola), e Agência Piaget para o Desenvolvimento (APDES)**, 2020.

SANTOS, Márcia Luzia Dos. Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Financeirização da Educação Básica e a (Con)Formação Docente. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis 2019.

SANTOS, G. dos Reis; MANCINI, M. V. D. Vicente. Os intelectuais em Gramsci: uma análise sobre o papel dos/as assistentes sociais. Revista Libertas, Juiz de Fora, v. 21, n.1, p. 112-133, jan. / jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/libertas/issue/view/1502/499>. Acesso em: 15, nov. 2022.

SABADINI, Sousa; MAURÍCIO, De Souza. Imperialismo e Capital financeiros. In MELLO, Gustavo Moura C; NAKATANI, Paulo et al (Org). Introdução à crítica da Financeirização: Marx e o Moderno Sistema de Crédito. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SANCHES, E. Rodrigues; SILVA, S. Serra; PACATOLO, Carlos; BOIO, David. Desenvolvimento da Democracia em Angola: A Percepção dos Especialistas. **Observatório da Qualidade da Democracia, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa** (OQD – ICSLB), 2020. Disponível em: [\(PDF\) O Desenvolvimento da Democracia em Angola: A Percepção dos Especialistas \(researchgate.net\)](#). Acesso em: 18, jun. 2022.

SILVA, Mariléia Maria da. Entre “plano b” e “saídas de emergência”: percursos e expectativas profissionais de jovens trabalhadores/as. IN: Revista Trabalho Necessário, ano 13, número 21. RJ: UFF 2015. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_21/6_Artigo.pdf. Acesso em: 15/11/2022.

SILVA, M. M; SANTOS, M. L. dos. O Perfil Docente Defendido pelo Banco Mundial. Rev. Edu. Foco, Juiz de Fora Vol. 27, Fluxo Contínuo, 2022. Disponível em: [Vista do O PERFIL DOCENTE DEFENDIDO PELO BANCO MUNDIAL \(ufff.br\)](#). Acesso em: 02, jan 2023.

SILVA, Mariléia Maria; MARCASSA, L. P. O Estado contemporâneo sob as lanternas de Lênin: definindo o grande Leviatã. Germinal: Marxismo e educação em debate, v. 12, p. 1-17, 2020.

SILVA, Agostinho Alexandre Joaquim da. Angola: dinâmicas internas e externas na luta de libertação (1961-1975). Tese de Doutorado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2014. Disponível em: [ReCiL - Repositório Científico Lusófona: Angola: dinâmicas internas e externas na luta de libertação \(1961-1975\) \(ensinolusofona.pt\)](#). Acesso em: 07 ag. 2021.

SIMIONATTO, I. Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOGGE, David. Intervenções e Interdependências: a busca da coerência política para um desenvolvimento emancipador. Seminário: Projeto 'Contraponto', Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC) Lisboa, 23 de novembro de 2012.

_____. Give and Take. What's the Matter with Foreign Aid? World Review Volume 6 Summer, 2004.

SARR, Felwine. Afrotopia. São Paulo: N-1, 2019.

THE ECONOMIST. A new Scramble: Booming Chinese interest in Africa is not just about oil. Johannesburg. 25 de nov. 2004. Disponível em: <https://www.economist.com/business/2004/11/25/a-new-scramble> Acesso em: 05 ago. 2021

_____. The new scramble for Africa: This time, the winners could be Africans themselves. [s.l.], 08 de mar. 2019. Disponível em: <https://www.economist.com/leaders/2019/03/07/the-new-scramble-for-africa> Acesso em: 20 abr. 2022

_____. Africa is attracting ever more interest from powers elsewhere: They are following Where china led. Djibouti, 07 mar. 2019. Disponível em: <https://www.economist.com/briefing/2019/03/07/africa-is-attracting-ever-more-interest-from-powers-elsewhere> Acesso em 18 ago. 2022

TVEDTEN, Inge. Angola: Struggle for Peace and Reconstruction. 1ª Ed. Colorado: Westview Press, 1997.

TANO, Gyekye. Resource Sovereignty: The agenda for Africa's Exit from the State of plunder. Tricontinental: Institute for Social Research. [s.l.] no. 16, p. 1-31, maio 2019. Disponível em: <https://thetricontinental.org/dossier-16-resource-sovereignty-the-agenda-for-africas-exit-from-the-state-plunder/> Acesso em: 15 jul. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2013.

UNIÃO AFRICANA. Agenda 2063: A África que queremos. [s.l.], 01 jan. 2019. Disponível em: <https://au.int/en/agenda2063/overview> Acesso em: 20 set. 2022.

WORLD BANK. Education in Sub-saharan Africa: policies for adjustment, revitalization, and expansion. Washington, D.C.: World Bank, 1988. (World Bank Policies Study, n. 9777).

_____. Projecto de Aprendizagem para Todos. Washington, DC: Grupo do Banco Mundial, 2013b.

_____. Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. 2011. Disponível em, [World Bank Document](#). Acesso em: 14 jul. 2021.

_____. Versão Divulgável do ISR - Projecto de Aprendizagem para Todos em Angola - P122700 - Sequência Nº: 14 (Inglês). Washington, DC: Grupo do Banco Mundial, 2021. disponível em:

<http://documents.worldbank.org/curated/en/109321623042285484/Disclosable-Version-of-the-ISR-Angola-Learning-for-All-Project-P122700-Sequence-No-14>. Acesso em 06, out. 2022.

_____. Angola, First Education Project. Washington, D.C. May 7, 1992.

_____. Africa's future and the World Bank's support to it. Washington DC, 2011. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/393441468202137255/pdf/597610BR0SecM21OFFICIAL0USE0ONLY191.pdf>. Acesso em: 25, ag. 2022.

_____. Angola - Country partnership strategy for the period FY2014-2016 (English). Washington, D.C, 2013a: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/469841468204833634/Angola-Country-partnership-strategy-for-the-period-FY2014-2016>. Acesso em: 15, maio 2022.

_____. Teach: Manual do Observador. Washington DC, 2019. Disponível em: <http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/Teach/Manual/132204-WP-PUBLIC-Teach-Manual-Portuguese.pdf>. Acesso em: 25, ag. 2022.

WILLIAMS, Eric. Capitalismo e Escravidão. Rio de Janeiro: Companhia Editora Americana, 1975.

WELLENS, Karel C. Resolutions and Statements of the United Nations Security Council (1946 – 1989): A thematic Guide. Brill/Nijhof, 1990.

UNICEF. Água e saneamento nas escolas de Angola; diagnósticos das condições de água e saneamento em 600 Escolas de 6 províncias de Angola. Luanda. 2016. Disponível em: <https://www.unicef.org/angola/relatorios/%C3%A1gua-e-saneamento-nas-escolas-de-angola>. acesso em: 07, jul 2022.

VERGER, Antoni. A política Educacional Global: conceitos e marcos teóricos chaves. In MENDES, G. M. Lunardi; BORGES, M. Kaschny (Org.). Empréstimos de políticas educacionais: o modelo “um computador por aluno” em diferentes contextos. Curitiba: CRV, 2019, p. 29 a 61.

VISENTINI, Paulo Fagundes. As revoluções africanas: Angola, Moçambique e Etiópia. São Paulo: Unesp, 2012.

VISENTINI, Paulo Fagundes. África e as Potências Emergentes: O Sul e a Cooperação Profana. Revista Brasileira de Estratégia & Relações Internacionais. v.3, n.5, Jan-Jun. 2014 | p. 41-68.

VENÂNCIO, Andreia Roque. A Nova Corrida a África. Revista de Ciências Militares, Vol. II, Nº 2, novembro 2014.

VOZA, P. Intelectuais. In: LIGUORI, G; VOZA, P. (Orgs). Dicionário gramsciano (1926-1937). 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2017

VIRGÍNIA, Fontes. Marx, Expropriação e Capital Monetário – Notas para estudos do Imperialismo Tardio. **Lavra Palavra**, 2019. Disponível em: <https://www.lavrapalavra.com/2019/12/04/marx-expropriacoes-e-capital-monetario-notas-para-o-estudo-do-imperialismo-tardio/>. Acesso em: 10, dez. 2022.

VOLPATO, Bruno. Benchmarking: o que é, como fazer. Resultados Digitais: data 09 de março 2020. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/benchmarking/>. Acesso em: 20 out, 2022.

ZAU, Filipe Silvino de Pina. O Professor do Ensino Primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola (uma visão prospectiva). Tese de Doutorado. Lisboa: Universidade Aberta de Lisboa, 2005.

_____. A problemática Educativa em Angola. Jornal de Angola. Luanda. 2018. Disponível em: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/detalhes.php?id=397773>. Acesso em; 08, jan 2021.