

# AS INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO GUINEENSE: UMA ANÁLISE SOBRE POLÍTICAS CURRÍCULARES (1980-2010)<sup>1</sup>

Leonel Vicente Mendes<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo aborda numa forma crítica sobre atuações e influências dos organismos internacionais na educação guineense nas formulações de políticas curriculares. Este estudo contempla um recorte temporal que privilegia um período de 30 anos, de 1980-2010. Focalizando assim em entender os discursos e estratégias que foram usados pelos OI, que fundamentaram na elaboração da política curricular em diferentes momentos. De maneira geral busca compreender em que medida que estas reformas curriculares oferecem as alternativas efetivas para melhorar qualidade do ensino público guineense, e quais são os debates que o currículo tem privilegiado no ponto de vista epistemológico. Para a realização deste trabalho, percorre-se dois estratégias metodológicas, primeiro foi realizado um estudo bibliográfico, dialogando com autores AKKARI (2011), DA SILVA (2011), LOPES (2014), CÁ (2008), FURTADO (2005), DJALÓ (2009). Em seguida foram analisados os documentos produzidos pelo MEN como material empírico e os relatórios de OI que atuam na área de educação. A pesquisa aponta que o fracasso escolar que se verifica, entre outros fatores se deve as políticas curriculares implementado porque existem uma crise de distanciamento entre a realidade local e a prescrições normativas expressado no currículo centralizado que tem privilegia o debate epistemológico a partir da perspectiva eurocêntrico.

**Palavras-chave:** Educação básica - Guiné-Bissau - Currículos. Educação e Estado - Guiné-Bissau - 1980-2010. Educação - Guiné-Bissau - Cooperação internacional.

## ABSTRACT

This article critically addresses the actions and influences of international organizations in Guinean education in curriculum policy-making. This study contemplates a timeframe that privileges a period of 30 years from 1980-2010. Focusing on understanding the speeches and strategies that were used by the IOs, which were based on the elaboration of curriculum policy at different times. In general, it seeks to understand the extent to which these curriculum reforms offer effective alternatives to improve the quality of Guinean public education, and what debates the curriculum has privileged from an epistemological point of view. To perform this work, two methodological strategies are adopted, first a bibliographic study was conducted, dialoguing with authors AKKARI (2011), DA SILVA (2011), LOPES (2014), CÁ (2008), FURTADO (2005), DJALÓ (2009). Subsequently, the documents produced by MEN as empirical material and the IO reports that work in the area of education were analyzed. The research points out that the school failure that occurs, among other factors is due to the curricular policies implemented because there is a crisis of distancing between local reality and normative prescriptions expressed in the centralized curriculum that has privileged the epistemological debate from the Eurocentric perspective.

**Keywords:** Basic education - Guinea-Bissau - Curricula. Education and State - Guinea-Bissau - 1980-2010. Education - Guinea-Bissau - International cooperation.

---

<sup>1</sup> Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Matheus Benedicto.

<sup>2</sup> Licenciando em Pedagogia pela UNILAB. Possui graduação em Inglês pela Escola Normal Superior Tchico Té ENSTT Guiné-Bissau; Bacharel em Humanidades e Especialista em Gestão Pública pela UNILAB.

## 1 INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau é um pequeno país situado na costa ocidental de África, limitada a norte pela república do Senegal, a leste e sul pela república da Guiné-Conacri e a oeste pelo oceano Atlântico.

O país conquistou a própria independência em 1973, por via de uma luta armada. Após o reconhecimento da independência por Portugal em dez de setembro de 1974, o país foi governado por um regime de partido único, em que o PAIGC (Partido Africano Para a Independência de Guiné e Cabo-Verde), partido libertador, foi a única força política dirigente da sociedade e do Estado, tendo liderado politicamente o país até meados de 1991, a data da abertura democrática, com a revisão da Constituição de 1984. Deu-se, assim, o início à formação de vários partidos políticos, à democratização das instituições e a liberdade de imprensa.

A população é de um milhão, quinhentos e trinta mil e seiscentos e setenta e três habitantes 1.530.673<sup>3</sup> habitantes. O território guineense possui uma superfície de 36.125km<sup>2</sup>. Além do território continental, o país tem a parte insular formada pelo arquipélago dos Bijagós, composto por 88 ilhas e ilhéus, localizadas na costa do Oceano Atlântico do país, separado do continente pelos canais do Geba, Pedro Álvares, Bolama e Canhabaque.

Do ponto de vista administrativo a Guiné-Bissau é constituída por 8 (oito) regiões e 1 (um) setor autónomo (Bissau). As regiões estão, por sua vez, divididas em setores (37 no total) e estes em seções, compostas por tabancas (aldeias). A agricultura continua a constituir o suporte principal da economia guineense, envolvendo cerca de 80% da população ativa (setor tradicional / agricultores da comunidade).

Relativamente à composição social, o país possui grande diversidade sociocultural, que se traduz na existência de um mosaico linguístico no qual são reconhecidas cerca de trinta línguas diferentes, apensar que algumas se encontram em fase de extinção. O crioulo é uma língua nacional que comunica pessoas de diferentes grupos étnicos. O português é considerado a língua oficial, mas ela é pouco falada, utilizada nos meios oficiais e por pequeno número de pessoas escolarizadas especificamente na capital Bissau.

A educação neste país tem percurso longínquo e complexo, durante o regime colonial o sistema do ensino das escolas-colônias eram seletivos e usados com um dos principais instrumentos para a manutenção do regime colonial. Um dos objetivos do ensino era o

---

<sup>3</sup> Fonte: INE <http://www.stat-guinebissau.com/>

desenraizamento e aculturação da população autóctone através de instruções mínimas transformando-lhes em cidadãos “civilizados” que deveriam cumprir o papel de garantir a proliferação do colonialismo e conseqüentemente constituindo as premissas para destruição dos laços tradicionais que havia unido a população local, isso provocaria uma total desestabilização das estruturas sociais. O currículo estava virado integralmente para a realidade europeia, concretamente de Portugal, este fato pode ser constatado nos estudos de Cá, (2000, 2008, 2005, 2011), Furtado (1986, 2005) e Bedeta (2013).

A partir deste breve enquadramento descritivo da evolução histórica do país, este estudo aborda atuações e influências dos organismos internacionais no cenário educacional e na formulação de políticas curriculares.

Dentre outras indagações que nortearam a nossa pesquisa, partimos do princípio que estamos no contexto de avanço de capitalismo internacional e da crescente iniciativa neoliberal que está influenciando diretamente nas reformas de Estado.

No âmbito da educação, as políticas curriculares dos países considerados periféricos estão perspectivadas cada vez mais sob as orientações ideológicas de ideias conservadoras baseadas na lógica de uma pedagogia da competência e da homogeneização das culturas, seguindo um determinado *habitus* de uma classe social definida supostamente como universal.

A educação vem sendo usada como uma das ferramentas indispensáveis para garantir o crescimento econômico e redução da pobreza, entre outros objetivos da escola esta treinar o sujeito a adquirir pequenas habilidades para atender as demandas do mercado servindo prioritariamente os interesses do sistema capitalista.

Conforme Oliveira:

O sistema educacional capitalista é regido por essa lógica subjetivista e caracterizado pela “diferenciação e especialização”, pela divisão do saber e de classes e por sua dependência ao processo de produção. A escola torna-se um instrumento de qualificação técnica para o mercado de trabalho em seus diferentes níveis de acordo com os interesses do capital. A escola capitalista assume um caráter individualista, técnico e unilateral separando a teoria da prática e a escola do trabalho (2016, p. 94).

Considerando esta tendência da perspectiva formação dos nossos tempos, levando em consideração a realidade guineense, devido à limitação de capacidade financeira do Estado em conduzir e construir de uma forma autônoma, a sua própria concepção da política curricular, sofre influência externa de várias organizações internacionais, conforme estudos de DA SILVA (2011), LOPES (2014), DJALÓ (2009), CÁ (2008), PEHRSSON (1996), e MORGADO *et. al* (2016), que destacaram: Banco Mundial, Unicef, Unesco, a cooperação bilateral (Sueca,

Portugal) CEDEAO (Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental), entre outras que, de certa forma, exerceram suas influências e intervêm diretamente na construção de políticas curriculares durante os processos das reformas educacionais que tiveram lugar no país, com objetivo de promover “uma educação de qualidade e democratizada”.

O trabalho está dividido em duas seções interligadas e uma consideração final. Na primeira seção foi abordado o conceito de educação na perspectiva de organização internacional, cada OI defende uma concepção de educação considerando questões históricas e ideológicas. Na segunda seção, foram tecidas as atuações e influências das OI analisando os mecanismos que facilitam suas atuações na educação.

Os diferentes atores sociais que intervêm na construção de políticas do currículo são influenciados pelas concepções e teorias que legitimam interesses sociais de um determinado grupo, isso torna determinante para escolha de uma concepção educacional principalmente, na seleção de epistemologias que devem ser ensinadas nas escolas, conhecidos por conteúdos disciplinares.

A nossa experiência de trajetória acadêmica mostra a complexidade da problemática do currículo, na medida em que, não tem conseguido privilegiar as epistemologias locais, os saberes, as línguas, as diversidades culturais, as memórias etc. que são violentamente excluídos e subalternizados na construção de políticas curriculares. Conforme MORGADO *et. al* (2016, p. 72) isso ocorre porque na maioria das vezes, na construção das políticas curriculares e na sua concepção predomina uma visão externa que subalterniza o contexto local. Principalmente quando o processo é liderado pelas organizações externas e seus consultores/especialistas expatriados que vinculam seus conhecimentos e conceitos ocidentais para legitimar as ideias, os valores e interesses das classes dominantes no currículo.

Neste contexto, as políticas curriculares nacionais construídas dentro das perspectivas propostas pelas organizações internacionais muitas das vezes são baseadas em uma perspectiva de princípios universais seguindo agenda globalmente estruturada a partir de referencial do ocidente, que busca cada vez mais a homogeneização ou uniformização do modelo de currículo escolar que aproxima a realidade dos países do ocidente.

## 2 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Segundo AKKARI (2011) o termo “organização internacional” refere-se tradicionalmente ao sistema das Nações Unidas, sendo a Unesco e a Unicef as agências especializadas em educação. Entretanto, existem outros tipos de organizações internacionais que têm influência significativa no setor educacional, tais como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde). Cada uma dessas organizações apresenta a sua própria história e sua própria visão de Educação.

Por outro lado, existem também organizações internacionais em âmbitos mais regionais que possuem bastante influência na educação dos países ditos periféricos que são membros destas organizações no contexto guineense, o mesmo autor, citou o exemplo de algumas: Organização de Unidade Africana (UEMOA), União Africana (UA) e Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), as assistências técnicas prestadas pelos técnicos, consultores e especialistas destas OI e regionais no âmbito de cooperações muitas vezes determinam as formas que a educação e as políticas de currículo devem ser conduzidas.

Estas organizações que exercem as influências na educação, cada um possui a sua visão sobre a educação, tendo em conta a perspectiva histórica, filosófica e ideológica que cada organização defende.

Em um estudo de DELORS (1996), “Educação: um tesouro a descobrir” impresso no Brasil em janeiro de 1998 pela Cortez editora, ilustra que a UNESCO apresenta uma visão humanista de educação. Nesta, a educação faz referência a quatro pilares: aprender a conhecer, isto é adquirir instrumentos de compreensão (valorização do conhecimento); aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente (competência); aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas (realização pessoal, criatividade); finalmente, aprender a ser/viver juntos; considerando que o conhecimento é múltiplo e o ser humano aprende compreender o mundo que o rodeia em diferentes maneiras (coesão social).

O Banco Mundial apresenta uma visão instrumental da educação. Nesta perspectiva da lógica mercantil, as escolas e as universidades entre outras funções devem treinar os indivíduos a adquirirem certas habilidades básicas profissionalizantes “saber leitura básica, e decodificar o cálculo da operação básica” que direcione o indivíduo para sua inserção no mercado do trabalho, atendendo prioritariamente os interesses do capital. Esta concepção educacional

perspectivada pela OI baseada numa visão economicista, tecnicista e neoliberal foi contemplada no currículo escolar em nosso país, considerando a última reforma que foi realizada em 2010/2011 lideradas pelas organizações internacionais.

Esta tendência da educação é totalmente contraditória, não parecia colidir com os princípios de identidade e coesão nacionais específicos adequados à realidade local e muito menos, da concepção da educação defendida na CRGB<sup>4</sup>, no seu artigo 16º que define a educação: 1- *“A educação visa a formação do homem. Ela deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso”*, no entanto, a pergunta que se coloca: É possível formar um cidadão qualificado a fim de inserir na comunidade e contribuir para o seu desenvolvimento conforme o conceito de educação expresso na carta magna a partir de base epistemológica não local, ou seja, eurocêntrica no currículo?

A Guiné-Bissau é um país essencialmente agrícola e com grande parte da população no campo vivendo dos seus recursos, a organização de política curricular padronizada não tem considerado as especificidades nacionais e regionais. Em outras palavras, os conhecimentos e habilidades priorizados no currículo não tem ajudado a sociedade a tornar-se consciente dos seus próprios problemas sociais e econômicos no sentido de contribuir para sua transformação.

A nossa experiência de trajetória acadêmica em nosso país, mostra que, os currículos não têm conseguido estabelecer um diálogo efetivo com epistemologias locais, os saberes, as línguas, as diversidades culturais, as memórias etc. que fazem parte das realidades sociais e históricas dos alunos.

O desafio é repensar os modelos de currículos no sentido de adaptá-los à vida concreta da realidade sociocultural dos sujeitos para melhor fortalecer o diálogo de forma horizontalizada entre a comunidade e a escola onde os saberes locais e os saberes universais/científicos possam encaminhar juntos para o desenvolvimento da prática educativa emancipacionista.

---

<sup>4</sup> Constituição da República da Guiné-Bissau, 1996.

### **3 A ATUAÇÃO E INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO GUINEENSE: CASO DAS REFORMAS CURRICULARES 1980-2010**

*Os oponentes da liberdade e da justiça social decidiram elaborar um programa que escraviza a mente do negro, já que a liberdade do corpo deveria ser concebida. Se você controla o pensamento de um homem, você não precisa se preocupar com suas ações. Você não precisa dizer a ele para não ficar aqui ou ir além, ele encontrará seu “lugar apropriado” e permanecerá nele. Você não precisa mandá-lo para a porta dos fundos, ele irá sem ser mandado. De fato, se não houver uma porta dos fundos, ele fará uma para seu benefício próprio. Sua educação faz com que isso seja necessário. (Carter Godwin Woodson, 2018)*

A Guiné-Bissau após ter sofrido a dominação portuguesa durante cinco séculos, em 24 de setembro de 1973 conquistou a sua independência e instalou a sua primeira administração na capital Bissau. O país enfrentou problemas complexos e sérios na área da educação nos primeiros anos da independência. Segundo Bedeta (2013), a taxa de analfabetismo era quase de 99% o que têm refletido em baixa dimensão quantitativa na situação socioeducativa e na estrutura socioeconômica do novo Estado recém-independente cujos efeitos eram muito negativos para o desenvolvimento do país, assim como para melhorar as condições de vida da população.

A alta percentagem de analfabetismo se explica porque a administração colonial não se preocupava em investir na educação da população autóctone, esse fato foi evidenciado por Furtado (1986). Segundo esse pesquisador guineense de 1471 a 1961 os colonialistas formaram apenas 14 guineenses a nível universitário e 11 a nível médio.

A preocupação inicial foi escolarizar pequeno número da população constituindo elites “civilizadas” que irão contribuir para proliferação do sistema colonial.

O novo Estado guineense passou a assumir a responsabilidade total da sua educação e prosseguiu-se com as reformas no sistema educativo, segundo Cá, (2008) as escolas deveriam cumprir a tarefa que Aristides Maria Pereira denominou de “descolonização da mentalidade”. Conforme o mesmo autor, Amílcar Cabral chama o mesmo processo de “re-africanização da mentalidade”.

A reforma foi realizada, o novo sistema foi construído baseado na ideologia do PAIGC, carregado das experiências inovadoras desenvolvidas nas escolas das zonas libertas, os conteúdos curriculares do ensino colonial que estava sendo usadas nas escolas de centros urbanos foram alterados.

Segundo Furtado (2005) as primeiras alterações foram verificadas no conteúdo de disciplinas, de *Geografia, Ciência Naturais, e História*. Ou seja, as disciplinas que estavam profundamente impregnadas da ideologia colonialista, havia necessidade urgente de erradicá-las o quanto antes. Os conteúdos foram orientados para as realidades da Guiné-Bissau e Cabo Verde, dos “países irmãos” de Angola e Moçambique e da África. As Ciências Naturais abordavam conteúdo do meio da criança, sua habitação, tabanca e meio ambiente.

As disciplinas de Formação Militante e do Trabalho Produtivo foram alargadas para outros níveis, seguindo as experiências das escolas das Zonas Libertas. A formação militante visava proporcionar à criança um melhor conhecimento do seu meio social e histórico do seu país.

Conforme explicação do mesmo autor, o trabalho produtivo tinha por objetivo combater a desigualdade social, e permitir a ligação entre teoria e prática, e viabilizar a transformação da escola em uma unidade autogerida e autofinanciada, segundo o modelo das escolas das regiões libertas.

Dentre diversas medidas que foram tomadas no quadro de reforma do ensino destaca-se a manutenção e confirmação de língua portuguesa como língua oficial do ensino, essa língua era adotada nas escolas de zonas libertas.

No âmbito individual segundo Furtado, (2005. p.356) esperava-se que a educação contribuísse para a mudança de atitudes e para a formação de um “homem novo” que fosse capaz de participar conscientemente na transformação da sociedade.

Esta proposta educacional foi inspirada na ideologia do PAIGC naquele contexto histórico, podemos afirmar até em certo ponto atendia, a concepção da educação expressa no artigo 16º da CRGB, foi uma iniciativa que visava garantir uma formação para todos os cidadãos, que ligasse trabalho intelectual com trabalho manual às atividades produtivas, com a participação de estudantes nas atividades de produção agrícolas em granjas, pecuárias ou pequenas hortas. Com esse método, o trabalho foi colocado no centro da educação era um projeto desafiador em que a juventude era convidada assumir o seu papel no esforço de “reconstrução nacional”, alguns resultados positivos desta prática começavam a ser vistos.

Como nos lembrou Freire (1978), os alunos do ensino básico da região de Tombali no ano escolar de 1977 plantaram 917 bananeiras; colheram 1.020 quilos de arroz e preparavam para cultivar 837 metros quadrados de terreno. Conforme explicação do mesmo autor, essa mesma prática também aconteceu nas escolas da região de Bafatá nas quais eram mais avançadas e organizadas na prática de atividades produtivas sendo que das 106 escolas que se



tinha na região 96 tinha campo agrícola e produziam com participação efetiva de alunos e professores. No mesmo ano plantaram e colheram 24.516 quilos de batata; 4.823 quilos de arroz; 11.177 quilos de milho; 800 quilos de amendoim e 250 de feijão.

Quais foram os motivos da ruptura e descontinuidade deste sistema da educação? E como se deu abertura para atuação das OI na educação influenciando diretamente no currículo?

As repostas das nossas inquietações podem ser encontradas no estudo de SILVA (2011), LOPES (2014), CÁ (2008), FURTADO (2005) e DJALÓ (2009).

O golpe de estado de 14 de novembro de 1980, liderado por João Bernardo Vieira (Nino) que derrubou o presidente da república constitucional Luís Cabral. O golpe marcou a crise institucional. A crise se aprofundou no famoso caso de 17 de outubro de 1986 em que ala dos radicais do PAIGC, supostamente liderado pelo vice-presidente da República, Paulo Correia acusado de conspiração contra regime de Vieira, 12 oficiais foram condenados com pena capital incluindo Paulo Correia.

Esses sucessivos sobressaltos políticos e militares, tem criado a desestruturação do projeto de política econômica que havia sido implementado, no qual o Estado era o único controlador total da economia organizada dentro de uma estrutura de planificação centralizada. O Estado era o único empreendedor e gestor; controlava o preço de produtos no mercado e fixação da taxa de câmbio.

Sob pressão de financiadores externos nomeadamente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM) foi introduzido o Programa de Ajustamento Estrutural (PAE) iniciado em 1986. Segundo a visão destes organismos, o país precisava sair do nível de subdesenvolvimento que se encontrava e aproximar-se aos países do norte equilibrando seus balanços de pagamento e pagar suas dívidas externas.

Conforme Jaurá:

Esse programa propunha a progressiva desintervenção do Estado na economia, privatização das empresas públicas, estímulos através de créditos subsidiados e facilitados aos operadores privados e a todos que preferissem trocar a vida pública pela iniciativa privada. Desse período até os dias atuais, o país ingressou numa nova fase na área da atividade econômica. (2017, p. 284)

Essa abertura de novo modelo econômico, além de ter impactos negativos na economia, provocou seus impulsos na educação. A primeira mudança tem sido constatada no âmbito curricular, segundo Cá (2008), depois da efetivação da mudança da política econômica, a política de currículo que a equipe de Luís Cabral havia desenhado para o setor da educação logo após independência, o trabalho produtivo que tinha sido implementado para aproximar os

estudantes da sua realidade e do país foram abolidos do currículo escolar, assim como a disciplina de formação militante, que ajudava o estudante na compreensão política da nova conjuntura do país e a razão da luta pela independência e subsequente fase de reconstrução nacional.

Poucos anos depois deste período, a partir de década 90, houve uma proliferação das escolas privadas e particulares (*Skola<sup>5</sup> di banku, skola di kirintin, skola di bás di pé di mangu, skola di baranda di kasa etc.*) estas modalidades de escolas inicialmente não tinham mínimas condições pedagógicas de funcionamento, mas forneciam o serviço para população com o discurso de colmatar as demandas educacionais alfabetizando as crianças e jovens, mas na verdade, entre outros objetivos era obtenção de lucro.

O país também não escapou da reforma educacional promulgada pelos organismos internacionais no qual foi feito a reforma do Ensino Básico (EB) para o Ensino Básico Unificado (EBU) em 1987, seguindo as orientações do Banco Mundial.

Conforme Cá (2008),

As políticas educacionais no plano nacional passaram por mudanças visando ajustá-lo à conjuntura atual do capitalismo. A ordem era sintonizar os sistemas educativos ao modelo neoliberal. A tendência das reformas educativas é de reagregar o processo educativo à economia de mercado, em uma modalidade modificada em relação ao que propunham os estudiosos da economia da educação, a teoria do capital humano. Tendeu-se subordinar os sistemas educacionais à economia considerando-se que o novo paradigma de produção, as novas tecnologias requerem trabalhadores bem qualificados, com mais flexibilidade profissional para atender as demandas do mercado de trabalho e com e com intuito empreendedor para fazer frente à competitividade econômica mundial (2008, p.218).

Conforme Cá, cada fase tinha seus objetivos definidos em função dos objetivos finais do ensino básico, tendo em conta que os objetivos de cada uma delas representava uma etapa para a consecução dos objetivos finais.

Conforme explicação do mesmo autor, para 1ª fase, os objetivos deveriam ser atingidos no decorrer de dois anos letivos, ou seja, no final da 2ª série. Para as 2ª e 3ª fases, haveria objetivos específicos por ano, sendo que os do primeiro ano da fase representavam uma etapa para atingir, os do segundo ano. Entre o primeiro e o segundo ano de cada fase, aplicava-se a

---

<sup>5</sup> (*Skola di banku, skola di kirintin, skola di bás di pé di mangu, skola di baranda di kasa etc.*) eram modalidades de escolas privadas, improvisadas para o efeito de alfabetização das crianças. Essas escolas não se diferem tanto em relação aos seus funcionamentos, os nomes são reflexos de suas características. A escola de banku é nomeada assim visto que as crianças levam seus bankus (cadeira) para se sentarem. A de kirintin tem seu nome ligado a esse produto artesanal que lhe serve de vedação. As escolas de pé di mangu e de baranda, por seus turnos, os nomes são porque funcionam de baixo da mangueira e na varanda respectivamente.

promoção automática (progressão continuada), que significava que, nas 1ª e 2ª fase (2 anos), os alunos passavam diretamente de uma série/ classe a outra, sem necessidade de exame.

Segundo AKKARI, (2011) pode-se identificar três tipos de influências possíveis que as organizações internacionais exercem no setor educativo seja nos países emergentes do “terceiro mundo” e desenvolvidos que são: Na concepção, na avaliação e no financiamento.

1. *Concepção das políticas* educacionais, para o mesmo autor, a crescente presença do termo “benchmark” ou “ponto de referência” no discurso das organizações internacionais é revelador de sua influência na concepção das políticas educacionais. Boas práticas circulam nas mãos de especialistas: é necessário poder difundi-la em países onde o sistema educacional é considerado ineficiente. Assim, os bons resultados educacionais do Sudoeste Asiático são geralmente propostos como possíveis soluções para o continente africano como um todo.

Neste veio, um dos impactos desse primeiro ponto destacado por Akkari se enquadra na uniformização ou homogeneização dos modelos educacionais. Podemos citar exemplo num estudo realizado por Da Silva (2011), no qual o autor constatou que há uma pressão supranacional para a homogeneização e uniformização das políticas educativas e para a organização do sistema educativo guineense, colocando-o mais próximo dos países ocidentais.

Da Silva verificou aparentemente uma maior pressão no ensino básico e superior. No nível de ensino superior, esse autor constata vinculação de um alinhamento ao sistema educativo português e conseqüentemente ao do resto da Europa na formação de professores. Esta opção é considerada fundamental para o reconhecimento dos graus e os cursos ministrados na Guiné-Bissau.

No entanto, por outro lado, Da Silva afirma que há dados contraditórios referentes à formação de professores. Os dois principais doadores multilaterais na área da educação presentes no país (UNICEF e UNESCO) preconizam um modelo que se afasta de um modelo mais próximo do ocidental, e se assemelha a de outra nação cuja posição no sistema mundial está mais próximo da Guiné-Bissau (exemplo Senegal).

Da Silva (2011), salienta que

Neste caso particular, é exercida pressão para que seja implementada uma formação de curta duração (um ano) e de caráter não superior, para assim suprir as carências apresentadas pelo sistema de formação de professores com habilitação para a docência, parecendo perspectivar-se neste caso uma lógica de racionalização e ao entendimento dos professores como técnicos que rapidamente devem adquirir as competências técnicas para o desempenho das suas funções (2011, p. 65).

Com relação ao ensino básico e secundário, Da Silva constatou que também existe uma pressão para a homogeneização das políticas educativas e para a organização do sistema educativo mais próximo dos países ocidentais. Pois “o Ensino Básico desenvolveu-se ao longo de 9 anos de escolaridade e organiza-se em três ciclos” (LBSE) quando anteriormente se organizava em dois. E “o ensino secundário compreende os 10º, 11º e 12º ano” (LBSE) quando anteriormente compreendia do 7º ano até 11º ano de escolaridade.

Conforme explicação de Da Silva, no caso do ensino secundário a alteração foi mais significativa, pois, é apontada a necessidade de “melhorar a qualidade dos serviços educativos” oferecidos no sub nível do ensino secundário complementar, não descurando o seu aumento para 3 anos de duração (implementação do 12º ano).

Esse autor concluiu que a homogeneização e alinhamento à organização curricular do atual sistema educativo da Guiné-Bissau ao dos países ocidentais foi um fato concretizado, sob pressão de Unicef, Banco Mundial e Unesco sendo que as principais organizações internacionais que exerceram mais pressão neste sentido, suas agendas e propostas foram consideradas e implementadas na reforma. Pois, estas organizações alertaram os técnicos e políticos locais caso fosse aplicado outro modelo não seriam financiados.

2. *Na avaliação dos sistemas educacionais segundo Akkari (2011), os especialistas das organizações internacionais, procedentes, por exemplo da Ocde ou do BM, examinam cuidadosamente os sistemas educacionais nacionais e redigem relatórios de trabalhos sobre o que funciona ou sobre o que precisa ser melhorado.*

As considerações trazidas por Akkari no que concerne a avaliação dos sistemas educacionais é importante no nosso entendimento, pois, sabe-se que os métodos e critérios que são aplicados para avaliar os sistemas educacionais dos países considerados ineficientes na maioria das situações baseiam-se a partir de ideais ocidentais considerados como modelos eficientes e “padrão universal” para que todos os países que apresentassem índices baixos seguissem, para melhorar o índice educacional, sem necessariamente considerar as especificidades, regionais, históricas, culturais e econômicas de cada país.

No ensino básico foi adotado o sistema de aprovação automática, isto é, mesmo que o aluno não atinge a nota suficiente, tem que ser aprovado. Um dos objetivos desta prática é atingir a meta de desenvolvimento do milênio, garantir a “Educação Básica de Qualidade Para Todos” onde as crianças de ambos os sexos tenham direito de concluir ensino básico, não importa a qualidade da aprendizagem, mas sim a quantidade de serviço que a escola tem a

obrigação de prestar para a sociedade entre outras funções, capacitar os cidadãos com habilidades mínimas de ler e escrever.

Neste veio, garantir uma formação plena volta para a realidade do cidadão que lhe possibilita ter uma capacidade crítica, para exercer a sua cidadania e participar na democracia no sentido de refletir sobre suas escolhas e oportunidade, não se faz a prioridade para escola.

3. A terceira influência exercida pelas organizações internacionais no entendimento de Akkari (2011) é o *financiamento*, segundo o mesmo autor, a crise na década de 1980 resultou no agravamento de dependência de alguns países africanos, os quais, necessitavam de recursos financeiros provenientes de financiamento externo. Aspecto positivo foram sentidos, desde a década 1990, na medida em que houve um aumento no número de matrículas, especialmente, por meio de importantes financiamentos de cooperação internacional.

Segundo esse autor, o fato de financiar o setor permite ao mesmo tempo o exercício de uma pressão sobre estes países para que apliquem as orientações desejadas.

O financiamento no setor educativo é um problema estrutural e complexo, infelizmente, o setor da educação na Guiné-Bissau não tem sido colocado como prioridade nos programas de governação de sucessivos governos. Segundo Sané, (2018, p. 62-63) no período de 1978 a 1988, o setor da educação recebeu do Orçamento Geral do Estado entre 14 e 17%, que foi diminuído até, aproximadamente, 10% em 1995.

Conforme Pehrsson,

A percentagem do PIB destinado ao setor era de 2,4% em 1996; já em 1993, foi diminuído para 0,9%. Do total do orçamento da educação 94% eram destinados aos salários dos professores e ao pessoal administrativo em 1993. Esse fato não evidencia a existência ou o pagamento de bons salários para os professores, porquanto eles recebiam um salário miserável e desmotivador para exercerem a profissão. Portanto, os escassos recursos disponíveis eram utilizados ineficientemente (1996, p. 12)

Atualmente em termos de despesas correntes, a educação representa apenas 11% do orçamento Geral do Estado, e é inferior aos 20% recomendado aos países da sub-região para alcançar o ensino primário universal. Nestes 11% dos gastos é destinado ao pagamento de salários dos professores e pessoal administrativo. Não é feito investimento para o desenvolvimento de projetos de pesquisas e extensões no ensino básico e no ensino superior.

A grande quantidade de financiamento do setor educacional guineense é proveniente de ajuda externa, segundo o relatório “Avaliação Externa à Intervenção da Cooperação Portuguesa no Setor da Educação na Guiné-Bissau” produzido em 2017, desde a independência o setor de

educação na Guiné-Bissau tem sido dos que mais se beneficiou do apoio externo, quer de agências multilaterais quer bilaterais, entre as quais se destacam Portugal, Holanda e Suécia. Considerando os eixos prioritários do Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP), os principais parceiros de cooperação na Guiné-Bissau na área da educação têm sido:

- Cooperação Portuguesa- com atuação aos níveis de Educação de Infância (EI), Ensino Básico (EB), Ensino Secundário (ES), e Ensino Superior, nas áreas de formação de professores, apoio técnico, capacitação, divulgação de materiais didáticos, construção de infraestrutura e bolsas de estudo.
- Banco Mundial- reabilitação de infraestruturas, apoio a programas.
- FNUAP- apoio técnico Ministério da Educação Nacional (MEN).
- PAM- distribuição de refeições escolares.
- PLAN internacional- apoio financeiro a projetos na área de educação,
- União Europeia- reabilitação de infraestrutura sociais, apoio a programas de EI e EB.
- UNESCO- no quadro do EFA tem apoiado programas de formação em serviço, estabelecimento de currículos e implementação de programas multilíngues. Neste quadro salienta-se, no período em análise, o projeto *Improvement of teacher qualification and setting up of a system for the management of learning outcomes in Guinea-Bissau (2009-2015)* com o objetivo de intervir na formação inicial, contínua e em serviço de professores do ensino básico.
- UNICEF desde 1990 tem-se visto afirmar como a principal agência internacional na implementação dos objetivos do EFA. Na GB coordenou o GLE, apoia os programas da EI e a revisão curricular junto do MEN.

Quadro a seguir mostra o investimento na área de educação, desde 2000-2010

**Quadro 1** - Investimento externo na educação (2000-2010)

Financiador	Período coberto	Montante (Milhões US\$)	Porcentagem	Qualidade
Banco Mundial	2000-2004	14,347, 300	90	2
PLAN Internacional	2003	300,000	0,19	1
PAM	2000	182, 270	0,11	1
FNAUP	2002-07	150,107	0,9	1
UNICEF	2001-07	922,267	5,7	1
Total		15, 901, 844	100%	

Fonte: Gomes (2014, p. 117). **1-donativos, 2-empréstimo**

Os financiamentos externos provenientes destes parceiros para o investimento no setor educativo, segundo Rwehera (1999, p. 59) citado por Furtado (2005, p. 185) podem revestir a forma de donativos e empréstimo a baixos juros ou com prazo muito dilatado de pagamento. Essas “ajudas” podem passar por dois canais: bilateral (quando são de governo para governo) e multilaterais (quando são de instituições internacionais ou de comunidade de Estados, de grupos privados ou de ONG para o Estado).

Existem duas modalidades de financiamentos provenientes destas organizações e parceiros que apoiam o setor educativo, a primeira modalidade passa pelo apoio ao orçamento geral do Estado. A segunda modalidade é o financiamento direto ao serviço de MEN para execução de pequenos projetos e despesas internas.

De fato, o financiamento externo tem contribuído de certa forma, para obtenção de resultados positivos no setor, na medida em que, tem minimizado alguns problemas pontuais que o setor educativo apresenta. Mas também é inegável que esse financiamento ou “ajuda” tem suas consequências ideológicas e políticas, principalmente no momento de tomada de decisão, muitas das vezes, as vozes de técnicos nacionais especialistas em matéria de educação não são respeitadas nem tão pouco levadas em consideração, visto que, em algumas situações os financiadores ou “ajudadores” fixam os planos, programas, objetivos e metas que devem ser cumpridas sem necessariamente uma consulta pública com segmentos sociais e agentes da educação que compõem o setor educativo para que eles opinassem sobre a natureza e política de sentido de “ajuda” que está sendo oferecido para o setor.

Infelizmente o país é “obrigado a cumprir e aplicar” as orientações dadas como condições imprescindíveis para receber o financiamento ou “ajuda”.

Akkari, (2011) nos chama atenção ao afirmar, “os países que recebem a maior ajuda não necessariamente aqueles que mais precisam. A concessão de uma ajuda se faz geralmente em função de interesse, muitas vezes de ordem econômica, política ou histórica” (Legado colonial) (2011. p. 30).

Nenhum financiamento é feito sem a contrapartida ou interesse que gera o resultado satisfatório por parte dos financiadores ou doadores, entretanto, hoje o impacto de financiamento externo como foi referido anteriormente, limitou o poder de decisão do nosso país que não tem conseguido elaborar e implementar uma política educacional efetiva e consistente de uma forma autônoma baseada nas necessidades concretas dos problemas sociais e econômicos enfrentados pela sociedade guineense. As orientações e as pautas fixadas nas agendas dos financiadores acabam por se sobrepor aos interesses nacionais.

Enfim, as atuações das OI na educação dos países ditos de terceiro mundo é uma espécie de nova forma de colonização moderna, pois, os modelos de currículos que são implementados nas escolas distanciam-se da realidade concreta dos sujeitos, essa prática favorece ao colonizador controlar a nossa mentalidade sem necessariamente a sua presença física. Como dizia Woodson “*Sê você controla o pensamento de um homem, você não precisa se preocupar com suas ações*”. As escolas e universidades foram programadas inteligentemente para cumprir essa função de nos aprisionar mentalmente.

Ki-Zerbo (2006) nos chama atenção ao afirmar que:

A educação deve ser considerada o coração do desenvolvimento. Hoje, isto se justifica tanto mais porquanto o principal investimento é o da inteligência (...). Mais do que nunca, a educação e o desenvolvimento devem ser postos em equação, na condição de tratar-se de uma educação adaptada. É aqui que é necessário sair do mimetismo, da cópia pura e simples dos modelos vindos de fora. Tal como existe hoje, a educação é uma “educação antidesenvolvimento”. A maioria das crianças africanas recebe hoje uma educação que destrói o seu futuro em todos os planos. (PIRES, 2015 p.6)

A afirmação do professor historiador africanista Joseph Ki-Zerbo nos ajuda refletir sobre a problemática do sistema do ensino presente no continente africano e sua complexidade no caso específico da Guiné-Bissau.

Partindo desses argumentos é urgente reconstruir um novo sistema de ensino alternativo, melhor do que está em funcionamento, neste caso, um sistema de ensino afrocentrado, gerenciado politicamente, economicamente e epistemologicamente pelos guineenses.



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas curriculares patrocinadas e influenciadas pelas OI no âmbito da cooperação sob argumento de “modernizar” o sistema educativo, que permite um diálogo com a realidade de outros países no mundo moderno/globalizado, não tem oferecido as alternativas efetivas para melhorar a qualidade do ensino público guineense. Os resultados insatisfatórios de escolarização e o fracasso escolar que se verifica, entre outros fatores se deve as políticas curriculares implementadas porque existe uma crise de distanciamento em termos de diálogo entre a realidade local e as prescrições normativas expressadas no currículo centralizado que privilegia o debate epistemológico a partir da perspectiva eurocêntrica. O recorte temporal e epistemológico dos currículos é pensado a partir da Europa, partindo da Europa o mundo é pensado. É no ocidente que elas têm as suas referências (programas, tempo cronológico, métodos, conhecimentos, linguagens, referências teóricas, concepções etc.). É em relação à Europa e ocidente que elas se situam.

O discurso de modernizar o sistema educativo por meio de reformas curriculares que permite um diálogo com a realidade de outros países no mundo moderno/globalizado sempre é usado como uma das justificativas, mas na realidade como nos lembrou o pensador peruano Aníbal Quijano é um novo sistema estratégico de colonialidade do poder no sistema-mundo colonial/moderno. O Estado é “obrigado” atender as demandas ideológicas e epistemológicas impostas pelos patrocinadores das reformas. Essa tendência além de facilitar uma consolidação da política educacional neoliberal, também é um novo projeto de *epistemicídio*<sup>6</sup> que está se consolidando nosso país.

#### REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: Transformações e Desafios**- Petrópolis: Vozes, 2011

Avaliação Externa à Intervenção da Cooperação Portuguesa no Setor da Educação (Pré-escolar, Básico e Secundário) na Guiné-Bissau (2009-2016) (Relatório final de julho de 2017).

---

<sup>6</sup> Este conceito foi cunhado por Boaventura de Souza Santos para caracterizar formas de exclusão realizadas por processos epistemológicos colonizadores, que se aprimoraram na eliminação sistemáticas de saberes não alinhados a certa hegemonias. Episteme: conhecimento, cídio: morte.

BEDETA, Garcia Biifa. **Políticas educativa na Guiné-Bissau.** (Dissertação de Mestrado) Universidade de Porto, Faculdade de Letras. Porto. 2013

CÁ, Lourenço Ocuni. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado.** Cuiabá: EdUFMT/CAPES, 2008.

\_\_\_\_\_, Lourenço Ocuni. **A educação durante a colonização a portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)** in Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.2, n° 1, out. 2000.

\_\_\_\_\_, Lourenço Ocuni. **Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP).** In ETD- Educ. Tem. Dig, campinas, v.13. n.1, p. 207-224, jul/dez. 2011.

\_\_\_\_\_, Lourenço Ocuni. **Perspectiva Histórica do sistema educacional da Guiné-Bissau.** (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: (s.n.), 2005.

DA SILVA, Rui Manuel Ferreira. **Globalização e currículo: atores e processos. Um estudo exploratório na Guiné-Bissau.** (Dissertação de Mestrado área de Especialização em Desenvolvimento Curricular) Universidade do Minho. 2011.

DELORS, Jacques. **(UNESCO) educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.** São Paulo. Cortez Editora. 1998

DJALÓ Mamadú. **A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: A Dimensão da Educação Básica – 1980-2005.** (Dissertação de Mestrado) Florianópolis. 2009.  
Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92590> Acesso em: 04/01/2018.

Educação para todos. Guiné-Bissau perfil do País EPT. 2014 (Organização das Nações Unidas Para Educação Ciência e Cultura, UNESCO).

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau.** (Tese de Doutorado) Aveiro: Universidade de Aveiro-Departamento de Ciências da Educação. Policopiad. 2005.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Teoria de Investigação sobre a história do ensino.** In Revista de Estudos Guineenses", n° 001, janeiro de 1986, CasaComum.org, Disponível /HTTP: [http://hdl.handle.net/11002/fms\\_dc\\_11332](http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_11332) (2018-7-20). Acesso em 26/06/2018.  
FREIRE Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo.** 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

GOMES, Flaviano. **Organismos Internacionais no apoio ao setor educativo na Guiné-Bissau: O caso do programa alimentar mundial.** (Dissertação de Mestrado em sociologia). Coimbra, 2014.

LOPES, Luísa Da Silva Lopes e. **A lei de bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau: Uma Análise do Processo de Construção Política.** (Dissertação do mestrado) Universidade de Aveiro. 2014.

MORGADO, José Carlos; SANTOS, Júlio; SILVA, Rui da – **Currículo, memória e fragilidades: Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re) pensar a educação na Guiné-Bissau 57 contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau.** Configurações, vol. 17, 2016, pp. 57-77

JAUARÁ, Manuel. **Análise do processo de transição democrática na África lusófona.** Curitiba: CRV, 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PEHRSSON, Kajsa. **O direito à educação na Guiné-Bissau: Análise genérica dos problemas do setor.** Estocolmo, Fev. 1996.

PIRES, Ana Cristina Duarte. **Que africano para o século XXI? Um contributo da Educação – currículo.** Codesria. 2015.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina. In. Libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas.** In. Edgardo lander (org). Colección Sur Sur, CLASCO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

Relatório da situação do sistema educativo para a reconstrução da escola sobre novas bases. Ministério de Educação Nacional. Agosto de 2015.

SANÉ, Samba. **Os Desafios da Educação Na guiné-Bissau. In.** Revista Temas em Educação. João Pessoa, Brasil, v. 27, n.1, p. 55-77, jan/jun 2018.

WOODSON, Carter Godwin. **A deseducação do negro.** Tradução/ Kwame Asafo N. Atunda. São Paulo: Medu Neter Livros, 1ª edição, 2018.