

# Impactos e efeitos de um programa de ajuda pública ao desenvolvimento em escolas públicas e privadas: um caso na Guiné-Bissau

*Impacts and effects of an educational development assistance programme in public and private schools: a case in Guinea-Bissau*

*Impactos y efectos de un programa de ayuda pública para al desarrollo en escuelas públicas y privadas: un caso en Guiné-Bissau*

---

RUI DA SILVA

**Resumo:** O artigo procura focar-se na experiência de um Programa bilateral de apoio à educação, no âmbito da ajuda pública ao desenvolvimento de Portugal, tendo por referência a Guiné-Bissau. Após explicitar as questões inerentes à transnacionalização da educação, à ajuda pública ao desenvolvimento e à privatização da educação, o texto discute os impactos e efeitos que o apoio à educação pública teve nas escolas privadas. Para tal, recorreu-se a um *corpus* documental, a entrevistas semiestruturadas e a grupos focais. A análise indica que o apoio às escolas públicas proporcionou, concomitantemente, apoio às escolas privadas, tendo ainda a intervenção funcionado como mediador curricular.

**Palavras-chave:** Guiné-Bissau; globalização; privatização; ajuda pública ao desenvolvimento, Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau.

**Abstract:** The article focuses on the experience of a bilateral Program of education development in the context of Portugal's official development assistance, with reference to Guinea-Bissau. After explaining the inherent issues in the transnationalization of education, the text oversees development assistance and education privatization, the text discusses the impacts and effects that the Program support for public education has had on private schools. Data collection was based on document analysis, semi-structured interviews and focus groups. The results indicates that the support to the public schools at the same time supported private schools, and the intervention functioned as a curricular mediator.

**Keywords:** Guinea-Bissau; globalization; privatization; official development assistance, Guinea-Bissau Educational System Support Program.

**Resumen:** El artículo busca centrarse en la experiencia de un Programa bilateral de apoyo a la educación en el contexto de la ayuda pública al desarrollo de Portugal, teniendo como referencia a Guiné-Bissau. Después de explicitar las cuestiones inherentes a la transnacionalización de la educación, a la ayuda pública

al desarrollo y a la privatización de la educación, el texto discute los impactos y efectos que el apoyo a la educación pública tuvo en las escuelas privadas. Para eso, se buscó datos documentales, se realizó entrevistas semiestructuradas y grupos focales. El análisis indica que el apoyo a las escuelas públicas proporcionó, concomitantemente apoyo a las escuelas privadas, teniendo aún la intervención funcionado como mediador curricular.

---

**Palabras clave:** Guiné-Bissau; globalización; privatización; ayuda pública al desarrollo, Programa de Apoyo al Sistema Educativo de Guinea-Bissau.

## INTRODUÇÃO

Num contexto de políticas educativas globais (PEG) (ROBERTSON; VERGER; ALTINYELKEN, 2012) constamos que a educação tem vindo a ser ativamente influenciada por ‘reformas viajantes’ que reduzem a capacidade dos países, principalmente de países pequenos, frágeis e do Sul global<sup>1</sup> para “conduzir os seus sistemas educativos” (BALL, 2012, p. 138). Nesse contexto de PEG, assistimos a uma crescente mercantilização da educação e a uma, consequente, promoção da sua privatização, que se encontra em crescimento a nível internacional (VERGER; FONTDEVILA; ZANCAJO, 2016). No que diz respeito aos países africanos de língua oficial portuguesa, a investigação da privatização da educação é escassa (SILVA; SANTOS; PACHECO, 2015; HÄRMÄ, 2016a; b). Assim, este artigo pretende ser um contributo para a investigação . área.

As organizações com várias tipologias e mandatos, como por exemplo o Banco Mundial, a UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), entre outras, promovem as suas agendas e ganham preponderância no âmbito dos sistemas educativos a nível mundial (BURBULES; TORRES, 2000; GEO-JAJA; ZAJDA, 2005; PACHECO; PEREIRA, 2007; TEODORO; ESTRELA, 2010; KAMENS; BENAVIDES, 2011; PACHECO; MARQUES, 2014). Neste âmbito, a ajuda pública ao desenvolvimento funciona como um mecanismo de financiamento de várias organizações e, consequentemente, de suas ações. Daí que muitas destas organizações não sejam órgãos externos ao Estado; são, no entanto, mais externas a uns Estados do que a outros (ROBERTSON, 2012; VERGER, FONTDEVILA; ZANCAJO, 2016).

Tendo estes pressupostos em mente, nossa análise pretende averiguar, ainda que de forma exploratória, os impactos e efeitos que o apoio à educação pública por parte do Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG), promovido pela Cooperação Portuguesa, teve nas escolas privadas

---

1 Para discussão do termo Sul global ver, por exemplo, Santos (2010)

daquele país. A recolha de dados recorreu a entrevistas semiestruturadas, grupos focais, análise documental, observação não participante e notas de campo, sendo utilizada a análise de conteúdo, como técnica de análise de dados.

O presente artigo encontra-se organizado em quatro partes. Na primeira tecemos algumas considerações sobre transnacionalização da educação, cooperação internacional e privatização da educação, em tempo de globalizações. Na segunda expomos a abordagem metodológica. No terceiro segmento a apresentação e discussão dos dados. Intitulamos o último ponto de considerações finais, onde identificamos as principais conclusões e futuras análises que este trabalho pode proporcionar.

## TRANSNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO DE GLOBALIZAÇÕES

A globalização, que pode ser definida como “um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (SANTOS, 2002, p. 32), promove a emersão de organismos transnacionais onde predomina uma lógica neoliberal (HALLAK, 2000; CORTESÃO; STOER, 2002; DALE, 2004; DALE; ROBERTSON, 2004; MORGADO; FERREIRA, 2004; THOMAS, 2005;

SANTOS, 2006; CHARLOT, 2007; PACHECO; PEREIRA, 2007). Trata-se de um processo global multifacetado que influencia em todos os níveis o mundo atual (político, económico e cultural), sendo um processo cada vez mais descentralizado, sentindo-se seus efeitos em toda a parte, embora em proporções diferentes, tendendo para uma uniformização independentemente dos contextos nacionais (GIDDENS, 2005; LITTLE; GREEN, 2009; PACHECO, 2009).

As globalizações tem vindo a influenciar ativamente a educação e a reconfigurar vários sistemas educativos em nível mundial, essencialmente do modelo neoliberal dominante; conseqüentemente, uma globalização hegemónica, embora seus resultados sejam multifacetados (KLEES; SAMOFF; STROMQUIST; 2016). Neste âmbito, o currículo passa a ter papel central como “veículo de conhecimento, que passa a ser valorizado como um recurso económico” (PACHECO, 2009, p. 117). Dessa forma, a educação desempenha um papel subsidiário, isto é, deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um meio para alcançar determinados fins, essencialmente económicos. Estes

pressupostos levam a que a pergunta curricular clássica: ‘qual é o conhecimento mais valioso?’ possa ser substituída por: ‘quanto vale o conhecimento?’<sup>2</sup> (SMITH, 2003, p. 36).

Nesse contexto, assistimos a ‘reformas viajantes’ que se instalam nos sistemas educativos (STEINER-KHAMSI, 2012), limitando, assim, a capacidade dos países, principalmente de países pequenos, frágeis e do Sul global para “conduzir os seus sistemas educativos” (BALL, 2012, p.138).

Esse fenómeno acontece, devido aos países do Sul global terem uma intensidade de influências globais superior por, essencialmente, serem os mais pobres e terem uma grande dependência de ajuda externa (VERGER; NOVELLI; ALTINYELKEN, 2012). Assistimos, também, a uma grande capacidade material e ideológica para agentes externos aos países definirem as agendas e as prioridades (*Ibidem*).

Dessa forma, estamos perante a existência de uma ‘política educativa global’ (PEG) (ROBERTSON, 2012; VERGER; NOVELLI; ALTINYELKEN, 2012). Num contexto de PEG, a promoção da privatização da educação é um fenómeno bastante presente e em crescimento a nível internacional (VERGER; FONTDEVILA; ZANCAJO, 2016). Esse fenómeno é multifacetado, podendo ser observados diferentes modalidades de privatização da educação, pois a sua forma é variada e muda conforme o contexto onde ocorre (ROBERTSON; DALE, 2013). A privatização da educação também é sentida na formulação de políticas educativas, porém é um campo emergente e de certa forma sub-pesquisado na maioria dos contextos (VERGER; FONTDEVILA; ZANCAJO, 2016).

Podemos considerar que a privatização da educação é um fenómeno que está a ocorrer, não está finalizado, levando a que seja caracterizado como um processo de transformação social e não apenas de reforma (BALL, 2007).

Os atores que participam em nível global na privatização da educação são, também, múltiplos, levando a que uma abordagem centrada apenas no Estado para perceber este fenómeno não seja adequada, pois os atores não estatais estão cada vez mais ativos nos vários domínios das políticas educativas (VERGER; FONTDEVILA; ZANCAJO, 2016).

Na problematização desse conceito, podemos distinguir, sobretudo, dois tipos de privatização da educação: 1) a privatização da educação pública ou uma privatização exógena; 2) a privatização na educação pública ou uma privatização endógena (BALL; YOUDELL, 2008).

Nos países do Sul global as escolas privadas parecem estar a surgir de forma padronizada (*by default*) (VERGER; FONTDEVILA; ZANCAJO, 2016).

---

2 No original “what knowledge is of most worth?” e “How much is knowledge worth?”.

No que diz respeito aos países africanos de língua oficial portuguesa, a investigação da privatização da educação é escassa, parecendo indicar que, apesar de haver uma tendência para a mercantilização da educação nos vários países, as condições económicas e financeiros das famílias não têm favorecido sua massificação (SILVA; SANTOS; PACHECO, 2015; HÄRMÄ, 2016a; b).

## COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

A maioria dessas organizações internacionais/supranacionais emergiu após o fim da Segunda Guerra Mundial e o início dos movimentos anticoloniais, o que originou, ao longo das décadas seguintes, a independência de várias colónias na Ásia, África e Médio Oriente. Nesse período, após 1945, os países mais ricos, considerados desenvolvidos, foram incumbidos da responsabilidade de ajudar os países mais pobres a desenvolver-se (HARBER, 2014). Nesse período, surgiu a estrutura dupla de apoio ao desenvolvimento internacional que persiste até a atualidade, a ajuda bilateral (entre países) e a multilateral (para, por exemplo, as organizações das Nações Unidas). Estes dois tipos de ajuda podem ser fornecidos a curto e a longo prazo e considerados os dois lados da mesma moeda (SHIELDS, 2013; HARBER, 2014).

Esses processos de cooperação para o desenvolvimento não implicam apenas transferência de fundos, mas também de políticas e de ideias, pois a relação entre poder e conhecimento é central quando discutimos os processo e práticas de cooperação para o desenvolvimento (KING; MCGRATH, 2004). Atualmente parece predominar no desenvolvimento internacional um paradigma neoliberal, entre os paradigmas dominantes (neoliberal, liberal e progressista) (HARBER, 2014).

As motivações para os países fornecerem Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) são múltiplas e podem abranger princípios/interesses (NOVELLI, 2010; 2013; HARBER, 2014):

- Morais, éticos e humanitários;
- Políticos e económicos;
- Ambientais e de sustentabilidade;
- Segurança nacional e bens públicos globais.

No quadro dessas agendas, há tensões que surgem pelo cruzamento entre preocupações humanitárias e objetivos de segurança, e entre desenvolvimento e segurança, principalmente após os ataques de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos da América (NOVELLI, 2010). Esse processo levou a que se assista a uma aparente institucionalização da fusão entre segurança e desenvolvimento, com o aparecimento de “uma nova política relacionada à APD, conhecida como

a abordagem “3D” (Diplomacia, Defesa e Desenvolvimento), que visa a integrar e associar a ajuda ao desenvolvimento nas prioridades nacionais diplomáticas e de segurança.” (NOVELLI, 2013, p. 349).

A ajuda pública ao desenvolvimento e a ajuda internacional, que inclui a ajuda à educação, é uma área de grande problematização (ver, por exemplo, MILANDO, 2005; LITTLE; GREEN, 2009; KLEES, 2010; MAJHANOVICH; GEO-JAJA, 2013) que envolve um número elevado de pessoas e de dinheiro (HARBER, 2014).

## A COOPERAÇÃO PORTUGUESA

A Cooperação Portuguesa (CP) é assumida como uma vertente fundamental da política externa de Portugal e na última década sofreu transformações na busca de se adaptar à conjuntura interna e ao panorama internacional (FARIA, 2010; OLIVEIRA, 2012; FARIA, 2014). Ao longo do tempo pode ser caracterizada pelas frequentes “reformas institucionais e organizacionais, traduzidas na criação, fusão e extinção de organismos”, como aconteceu em 2012 com a fusão do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento com o Instituto Camões, criando o Camões - Instituto da Cooperação e da Língua (FARIA, 2014, p. 226). Desde sua criação, a CP assumiu um modelo essencialmente descentralizado devido ao fato de os vários ministérios e serviços estatais estarem dotados de verbas aplicáveis à cooperação, gerando falta de capacidade de coordenação e imprevisibilidade (política e financeira) por depender dos governos e não de uma política de Estado (FARIA, 2010; FERREIRA, 2012; OLIVEIRA, 2012). Os anos 70 marcam seu início, pois foi nesse período que se iniciou uma política de cooperação efetiva marcada pelo foco nos países africanos de língua oficial portuguesa, na altura recentemente independentes (FARIA, 2014).

Pode-se também referir que as seguintes tendências podem caracterizar a CP nos últimos 10 anos (FARIA, 2010; OLIVEIRA, 2012; CAMÕES, 2014; FARIA, 2014):

- aumento da “ajuda ligada”, que significa que é condicionada por interesses comerciais. Esse tipo de ajuda representou cerca de 70% da APD total em 2013 (a média da OCDE é de 14,3%). A última avaliação do Comité de Apoio o Desenvolvimento (CAD) da OCDE alerta para o risco de que a nova estratégia de Portugal potencialmente poderá contribuir, aumentar ainda mais, este fator (OCDE 2016);

- não cumprimento das metas assumidas internacionalmente, no que concerne, por exemplo, a disponibilizar 0,7% do Rendimento Nacional Bruto à APD. Em 2016, a percentagem de APD foi de 0,17%;

- foco na promoção da língua portuguesa;
- não ser transversal aos ciclos eleitorais, o que dificulta o seu consenso, coerência, relevância e estabilidade ao nível institucional.

Uma das características da CP é a promoção da língua portuguesa, muitas vezes enformada como “expansão da língua portuguesa” (PEREIRA, 2005, p. 9-11). A promoção da língua portuguesa parece estar atualmente ainda mais presente devido à conjuntura atual da CP com a criação do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, colocando aparentemente a cooperação como uma subsidiária da língua portuguesa (FERREIRA, 2012; OLIVEIRA, 2012; FARIA, 2014).

No contexto geral da CP, os agentes da cooperação (AC) tiveram, e têm, papel importante, sendo que numa primeira fase esses não eram inseridos em projetos, mas antes enviados para os países, por exemplo, para suprir lacunas de recursos humanos nos sistemas educativos (CORREIA, 2011; IPAD, 2011).

Outra característica da CP é a não contribuição para qualquer fundo multilateral do setor da Educação, bem como para uma reduzida afetação de fundos para os subsectores do ensino básico, da educação de infância e do pré-escolar (FERREIRA, 2012). Contudo, segundo Ferreira (2012), não se pode descurar que esta é uma opção da CP devido a essas áreas serem as que merecem maior atenção por partes dos restantes parceiros do desenvolvimento.

## PROGRAMA DE APOIO AO SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU

O Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG) foi implementado de 2000 a 2012 e era de âmbito bilateral (AFONSO *et al.*, 2008; IPAD, 2011). Ao longo dos seus 12 anos de duração, teve duas fases: a primeira teve a duração dos anos letivos 2000/2001 ao 2008/2009 e a segunda fase dos anos letivos 2009/2010 ao 2011/2012. A sua interrupção deveu-se ao golpe de Estado do dia 12 de abril de 2012 e ao corte de relações entre o Estado Português com o Guineense. O PASEG, durante a sua vigência, teve como objetivo o reforço do sistema educativo da Guiné-Bissau, focando ao longo do tempo suas

ações na lecionação de aulas, formação em língua portuguesa, desenvolvimento profissional de professores, apoio às direções de escola e criação de Oficinas em Língua Portuguesa (OfLP)<sup>3</sup>.

As áreas envolvidas na primeira fase, do ano letivo 2000/2001 ao ano letivo 2008/2009 foram as seguintes: língua portuguesa, matemática, física, química, biologia, filosofia, educação de adultos, com predomínio da lecionação de aulas nas escolas do 3.º ciclo do ensino básico e secundário (AFONSO *et al.*, 2008; IPAD, 2008). Na segunda fase do PASEG, do ano letivo 2009/2010 ao ano letivo 2011/2012, foi-se abandonando a lecionação direta aos alunos e foram retomadas as boas práticas e lições da primeira fase partindo para uma abordagem de desenvolvimento de capacidades.

As áreas envolvidas na segunda fase do PASEG foram as seguintes: língua portuguesa, matemática, física, química, biologia, educação para a cidadania, educação de adultos, gestão e administração escolar, educação de infância e ensino pré-escolar e professores generalistas do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico (IPAD, 2011; SANTOS; SILVA; MENDES, 2012). A nova estrutura de gestão do PASEG introduzida na segunda fase e o incremento do orçamento permitiu realizar alterações operacionais, ocorrendo a expansão territorial e o apetrechamento das Oficinas em Língua Portuguesa (OfLP). Em relação às OfLP, na segunda fase do PASEG continuou-se sua expansão e equipamento, tendo oito sido criadas na primeira fase e nove na segunda.

A partir do ano letivo 2009/2010, assistiu-se a uma alteração das atividades do PASEG, sendo formalizada e reforçada a área de gestão e administração escolar e a de cidadania e ambiente, bem como a criação da área de educação de infância e pré-escolar. Foi nesse período que a alfabetização foi excluída do Programa.

## METODOLOGIA

O presente artigo seguiu uma abordagem metodológica qualitativa. Como tarefas de investigação utilizamos a recolha e análise de dados e o trabalho de campo. Como técnicas de recolha de dados, as entrevistas semiestruturadas, grupos focais, análise documental, observação não participante e notas de campo, sendo utilizada a análise de conteúdo, como técnica de análise de dados. No

---

3 As OfLP podem ser consideradas centros de recurso que têm como valências a disponibilização de materiais, essencialmente livros, manuais escolares, dicionários e jornais, cursos/aulas de várias temáticas, bem como promoção de iniciativas de dinamização da escola. A maioria está também equipada com computadores que são utilizados para cursos de informática, datilografar textos, digitalização de imagens, impressão, acesso à internet e a máquina fotocopadora.

presente texto, pretende-se discutir os impactos e efeitos que o apoio à educação pública teve nas escolas privadas, fruto de um estudo que decorreu de 2013 a 2016.

O estudo compreendeu a análise em profundidade de quatro escolas públicas, das 15 que tiveram o apoio do PASEG.

## SOBRE AS ESCOLAS EM ANÁLISE

A Escola 1 é uma escola pública de construção definitiva, criada no ano 1983. Situa-se na área urbana de uma das regiões da Guiné-Bissau e contava com o apoio do PASEG desde 2010. No ano letivo 2012/2013, disponibilizava o 3º ciclo do ensino básico e secundário a 3481 alunos, sendo 2241 do sexo masculino e 1240 do sexo feminino. A lecionar na escola encontravam-se 72 professores, 66 do sexo masculino e seis do sexo feminino, sendo que deste universo 56 possuem formação pedagógica e 16 não. Quando o PASEG terminou (2012), essa escola tinha dois anos de apoio, razão pela qual parece que muitos dos processos ainda estavam numa fase inicial.

No que concerne ao apoio à escola, de forma global, podemos constatar que, para a maioria dos participantes no estudo, o principal objetivo do PASEG era a formação de professores com ênfase na língua portuguesa e na matemática. Quando nos debruçamos mais em profundidade na perceção dos participantes sobre a formação contínua de professores, é unânime que tiveram impacto e efeitos na escola, nos alunos e nos professores.

A Escola 2 é uma escola pública de construção definitiva e barracas<sup>4</sup>, que foi criada no ano 1999. Situa-se num dos bairros mais populosos de Bissau e contava com o apoio do PASEG desde 2005. No ano letivo 2012/2013, disponibilizava 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário a 5685 alunos, sendo 3197 do sexo masculino e 2488 do sexo feminino. A lecionar na escola encontravam-se 155 professores, 141 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, sendo que desse universo 136 possuem formação pedagógica e 19 não.

De forma global, no que concerne ao apoio à escola, podemos constatar que, para a maioria dos participantes do estudo, o principal objetivo do PASEG era a criação de Oficinas em Língua Portuguesa (OfLP), para apoiar os alunos e os professores na língua portuguesa e na informática, a lecionação de aulas e, mais recentemente, a formação de professores.

---

4

Construção precária muitas vezes construída com esteiras de bambu e outro material vegetal.

A Escola 3 situa-se num bairro de Bissau e é uma escola pública de construção definitiva e barracas criada em 1989, que contava com o apoio do PASEG desde 2008. No ano letivo 2012/2013, disponibilizava 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico a 4202 alunos, sendo 2005 do sexo masculino e 2197 do sexo feminino. A lecionar na escola encontravam-se 136 professores, 76 do sexo masculino e 60 do sexo feminino, sendo que, desse universo, 128 possuem formação pedagógica e oito não.

No geral, em relação ao apoio à escola, podemos constatar que, para a maioria dos participantes do estudo, a atuação do PASEG centrou-se na criação da OfLP, no apoio à reabilitação da escola, na distribuição de materiais, na formação de professores e no apoio à direção da escola.

A Escola 4 é uma escola pública de construção definitiva, criada no ano 1958; situa-se na praça (centro) de Bissau e contava com o apoio do PASEG desde 2000. No ano letivo 2012/2013, disponibilizava 3.º ciclo do ensino básico e secundário a 4895 alunos, sendo 2877 do sexo masculino e 2018 do sexo feminino. A lecionar na escola encontravam-se 170 professores, 156 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, sendo que, deste universo, 145 possuem formação pedagógica e 25 não.

Em geral, no que concerne ao apoio à escola, a maioria dos participantes no estudo considera que o principal objetivo do PASEG era a criação da OfLP para apoiar os alunos e os professores na língua portuguesa, a lecionação de aulas, a formação de professores e o suporte ao trabalho desenvolvido pela direção da escola.

Os seguintes testemunhos ilustram este aspeto:

PASEG que é um programa de apoio na Guiné-Bissau que vinha melhorando a qualidade do ensino ao nível do país através de superação pedagógica dos professores (...) O objetivo era ajudar os professores, precisamente, na melhoria das suas qualidades (...) No processo de ensino aprendizagem através de superação pedagógica bem como também no uso da qualidade da língua portuguesa. (...) Davam ações de formação para os professores de língua portuguesa e matemática e a nível das áreas de pedagogia (...) [Diretor da escola 1].

O objetivo do PASEG é para aumentar a capacidade dos professores e também ver o nível de como o ensino da Guiné como estão a funcionar e também para tentar aumentar a capacidade dos alunos, também, da escola. [Associação de Estudantes da Escola 2]

Já estou desde 1992 na educação, é um projeto que eu acompanhei e notei que mudou alguma coisa, mudou bastante, sobretudo nas escolas que beneficiaram do projeto PASEG. Se pudesse um dia visitar uma escola que não beneficiou do projeto, fazer a comparação você vai ver crianças e que realmente há uma certa diferença numa escola em que estava o projeto PASEG e aquelas que não

beneficiaram, nota-se logo a diferença. (...) Para mim de toda a verdade é o melhor projeto que passou na Guiné-Bissau na área da educação. Passaram muitos projetos que para mim não fizeram nada, mas o PASEG deixou marcar até hoje. Mesmo que não tivemos o PASEG temos o espaço como podemos testemunhar, as Oficinas, estão lá as pessoas, como disse, os colaboradores, os dinamizadores e pronto, os professores. [Diretor da escola 2]

Os dados indicam também que a intervenção do PASEG nas escolas pode ser considerada, de uma forma global, como uma intervenção exterior às escolas. Este apoio colmatou, de certa forma, a ausência generalizada de manuais escolares e acesso ao programa das disciplinas, fato apontado por Benavente e Varly (2010).

Da percepção dos participantes através dos grupos focais e das entrevistas, o impacto e efeitos mais frequentes do PASEG nas escolas analisadas são os seguintes:

- *Empowerment* no uso da língua portuguesa;
- Melhoria do trabalho colaborativo entre os professores;
- Mediação curricular na escola;
- Acesso a materiais didáticos;
- Melhoria do uso da língua portuguesa;
- Alteração do modo de planificação;
- Alteração das estratégias pedagógicas;
- Formação à direção da escola;
- Existência de formação contínua sediada na escola;
- Maior uso da língua portuguesa;
- Acesso a bibliografia e às TIC.

Quando nos centramos no impacto e nos efeitos do apoio a essas escolas públicas nas escolas privadas, constatamos que de todas as componentes do PASEG a formação de professores e a produção de materiais, aparentemente, são os elementos de apoio que se disseminaram para as escolas privadas. Porém, esse impacto e efeitos não se parecem ter manifestado na escola 1 e 3 da mesma forma.

Na escola 1 não encontramos evidências dessa permeabilidade entre escolas públicas e privadas e, conseqüentemente, do apoio à escola pública ter efeitos e impacto nas escolas privadas. Esse fato parece estar associado à intervenção do PASEG nesta escola ter tido a duração de 2 anos e se tratar de uma escola fora da capital, onde as escolas privadas não são uma realidade tão presente.

Em relação à escola 3, os dados também não apontam uma interação muito grande entre as escolas públicas e privadas e como o apoio à escola pública, nesse caso, reforça as escolas privadas. Este fato parece estar relacionado ao apoio

do PASEG se centrar, nesta escola, aos professores do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico e de serem na sua maioria mulheres, que, devido ao papel que desempenha em casa, não acumulam funções nas escolas privadas.

O seguinte depoimento ilustra este último aspeto:

“Ponto fraco é o tempo aqui, saímos de aulas e ficamos aqui até, às vezes à 1h, 12h:30 (...) tenho outra tarefa, ficou a casa não sei quê...”

Essa permeabilidade entre escolas públicas e privadas verifica-se devido à maioria dos professores, principalmente em Bissau, acumular a docência entre as escolas públicas e as escolas privadas, fruto dos baixos salários e/ ou longos períodos de meses com salários em atraso.

A perceção dos professores aponta, também, que a formação de professores contribuiu para a alteração da forma como planificavam, como seleccionavam e utilizavam as estratégias pedagógicas e didáticas, melhorou os conhecimentos científicos e incentivou o trabalho colaborativo entre os professores. Consequentemente, deduz-se que suas práticas melhoraram. Porém, uma vertente que será necessário averiguar no futuro é até que ponto essas formações influenciaram efetivamente as práticas dos professores e qual a tipologia de escola(s) que teve mais ganhos.

Quando conjugamos os dados recolhidos das diferentes tipologias de apoio, formação de professores com a produção e distribuição de materiais, podemos concluir que o PASEG contribuiu para a mediação curricular intra e inter-escolas apoiadas, parecendo que poderá também ter contribuído para essa mediação em outras escolas, pela partilha de documentos entre professores e pela acumulação de funções por parte destes nas escolas privadas, principalmente em Bissau. Logo, há uma teia complexa de relações entre as escolas públicas e privadas que propagou os efeitos e impactos do PASEG e vice-versa.

Na escola 2, verificamos que a mediação curricular numa fase inicial do PASEG teve início com a adoção dos programas da escola privada A, que é tida como referência pelos professores dessa escola e, possivelmente, pelos Agentes da Cooperação<sup>5</sup> do PASEG. Assim, nas sessões de formação do PASEG, numa fase inicial, foi realizada uma mediação curricular de segundo nível e uma influência dessa escola privada nas ações do PASEG. Esse fato mostra como não é unidirecional o fluxo de efeitos e impactos, porém os dados indicam que o fluxo foi superior das escolas públicas para as privadas devido ao apoio que as escolas públicas receberam do PASEG.

---

5 Cidadão que participe na execução de uma ação de cooperação financiada pelo Estado Português, promovida ou executada por uma entidade portuguesa de direito público ou privado sem fins lucrativos em países terceiros.

O seguinte depoimento ilustra esses aspetos:

Nós por exemplo da biologia, estamos a trabalhar com programas e textos da escola privada A. Mas aqueles mesmos textos, quando estivemos nas aulas de GAP, não é, também com as mesmas características, a mesma matéria. O texto foi elaborado pela escola privada A não o PASEG. Dizer aqui que o PASEG substituiu o Governo também não concordo. Mesmo aqui há textos de história que é texto que provém da escola privada A. Não é o PASEG. Se admitirmos que o PASEG substituiu o Governo então a escola privada A também substituiu o Governo. Eu não nego, o PASEG ajudou muito, muito, muito na elaboração do programa até havia matérias que discutíamos na aula de GAP, matéria de biologia. Eu não nego, mas substituir não. [GAPE2]

Eu quando cheguei aqui quase só nos anos anteriores, nos últimos anos anteriores é que participei numa reunião de coordenação não existia. Ninguém fazia isso, cada qual dava a matéria. Quantas vezes chegamos na prova de coordenação tivemos que mudar algumas perguntas numa das classes porque não têm essa matéria. Um professor dava outro texto de outra escola. Mas na escola privada A há pessoas do PASEG lá. Então orientavam, eu não diria que são eles é que deram a matéria, porque essa matéria nesse primeiro ano, essa matéria, eu forneci alguns livros para eles, veio até aqui quando estava na escola privada B. Veio buscar porque nós é que dávamos aulas na escola privada C, ali é que conhecemos. Depois eu dava aulas na escola privada A. Ele me contactou para fazer o texto, porque tínhamos um texto que caducou há muito tempo que era da escola B. Então ele me contactou. (...) Então dei-lhe alguns livros e fez a coleção e até me mostrou o primeiro texto antes de ser completado. Mandou-me uma cópia. Eu vi, fiz algumas correções e enviei-lhe. Então ele conseguiu fazer o texto, o texto está bem perfeito. Não é que o PASEG vai substituir alguma matéria, por a matéria é científica, é na área. Por exemplo no 11.º ano é na área científica. A aqui ainda estamos no 12.º ano, os programas são variados porque não tem um, porque se houver uma compilação, porque ele também está a trabalhar alguns. Se houver a compilação então vai ser um texto único. Isso significa que o PASEG em toda a forma não substitui totalmente, mas uma grande parte o PASEG fez. Como diz o colega o PASEG ajudou bastante o Governo, isto é, numa parte vem substituir porque alguma parte o Governo não vai fazer. [GAPE2]

A intervenção do PASEG focou-se mais no nível de decisão curricular de realização promovendo uma mediação curricular intra e inter escolas com ramificações para as escolas privadas. Esse aspeto é uma característica que vai em sentido contrário às PEG e ao que refere Anderson-Levitt (2008), pois geralmente o foco é no nível de decisão curricular político-administrativo, isto é a nível macro. Este fato parece estar associado às características da cooperação promovidas pelo PASEG, devido, *inter alia*, à dimensão do país e consequentemente do sistema educativo, para além da maioria da população viver em Bissau, capital do país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo abordou, de forma exploratória, os impactos e efeitos que o apoio do PASEG à educação pública teve nas escolas privadas.

Tendo em consideração as várias componentes de apoio do PASEG às escolas públicas, constatamos que a formação de professores e a produção de materiais, aparentemente, são as componentes de apoio que se disseminaram para as escolas privadas. Contudo, esse aspecto não se manifestou da mesma forma na escola 1 e na escola 3. Na escola 1, esse aspeto parece estar relacionado ao fato de essa escola situar-se fora da capital do país, onde a oferta de educação privada é diminuta; logo, as possibilidades de os professores acumularem funções praticamente não existem. Na escola 3, o fato de a maioria dos professores apoiados serem mulheres, diminuiu a possibilidade de acumulação de funções em escolas privadas devido, essencialmente, ao papel atribuído pela sociedade guineense às mulheres – por exemplo assegurar as tarefas domésticas.

Verificamos também que materiais das escolas privadas transitaram para as escolas públicas devido a este acumular de funções dos professores, embora a um nível mais reduzido. Esta transplantação parece ter ocorrido, apenas, numa fase inicial do PASEG e originou uma mediação curricular de segundo nível e uma influência de uma escola privada nas ações do PASEG.

O PASEG contribuiu para a mediação curricular intra e inter-escolas públicas e privadas em Bissau. Os fatores que parecem ter contribuído decisivamente para essa mediação curricular são a formação de professores disponibilizada, a produção de materiais, a partilha de documentos entre professores, e a acumulação de funções por parte dos professores em escolas públicas e privadas. Assim, há uma teia complexa de relações entre as escolas públicas e privadas que propagou os efeitos e impactos do PASEG.

Podemos concluir que o apoio às escolas públicas não garante o reforço destas, pois, como vimos no caso de Bissau os professores acumulavam funções em escolas privadas. Contudo, com os dados disponíveis não nos é possível concluir qual a tipologia de escola(s) que teve mais ganhos com este apoio do PASEG e em que medida o apoio às escolas públicas contribuiu para criar desequilíbrios na crescente mercantilização da educação, funcionando como um fator que aumentou a concorrência entre escolas públicas e privadas.

De futuro consideramos que seria relevante aprofundar a análise do presente artigo alargando a amostra para que a recolha de mais dados de natureza empírica possibilitem indagar mais conclusões sobre essa interação entre oferta pública e privada e se o PASEG contribuiu para que a oferta da iniciativa privada de educação no 3.º ciclo do ensino básico e secundário não aumentasse.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, M. et al. **Avaliação de três intervenções no sector da educação na Guiné-Bissau (2000-2007)**. Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. Lisboa, p.124. 2008

ANDERSON-LEVITT, K. M. Globalization and Curriculum. In: CONNELLY, F. M.; HE, M. F., *et al* (Ed.). **The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction**. Londres: SAGE Publications, 2008. p.349-368.

BALL, S. J. **Global education inc: new policy networks and the neo-liberal imaginary**. Londres: Routledge, 2012.

BALL, S. J. **Education plc: understanding private sector participation in public sector education**. Londres: Routledge, 2007.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalization and education: an introduction. In: BURBULES, N. C. e TORRES, C. A. (Ed.). **Globalization and education: critical perspectives**. Londres: Routledge, 2000. p.1-26.

CAMÕES. **Estatísticas da Ajuda Pública ao Desenvolvimento**. 2014. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/estatisticas-da-apd/root/cooperacao/cooperacao-para-desenvolvimento/estatisticas-apd>. Acesso em: 10 de abril.

CHARLOT, B. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 14 de Junho de 2007. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**: 129-136 p. 2007.

CORREIA, A. M. N. G. A Cooperação Portuguesa e a Educação. In: **COOPEDU - Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação**, Anais, Lisboa: CEA, 2011. p.15-39.

CORTESÃO, L.; STOER, S. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português. In: SANTOS, B. D. S. (Ed.). **Globalização: fatalidade ou utopia**. Porto: Afrontamento, 2002. p.369-406.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 423-460, 2004. ISSN 0101-7330. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000200007&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200007&nrm=iso).

DALE, R.; ROBERTSON, S. Interview with Boaventura de Sousa Santos. **Globalisation, Societies and Education**, v. 2, n. 2, p. 147-160, 2004/07/01 2004. ISSN 1476-7724. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14767720410001733629>.

FARIA, R. M. T. **Dez anos de cooperação portuguesa (1998-2008)**: Guiné-Bissau, Cabo Verde, Moçambique e S. Tomé e Príncipe. 2010. 122 f. (Mestrado). Ciência Política, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Cooperação Portuguesa no contexto da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (1998-2012)**: um ensaio de modelização. 2014. 416 f. (Doutorado em História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014.

FERREIRA, P. M. **Entre o Saber e o Fazer: A Educação na Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento**. Campanha Global pela Educação. Lisboa, p.116. 2012

GEO-JAJA, M.; ZAJDA, J. Rethinking Globalization and the Future of Education in Africa. In: ZAJDA, J. (Ed.). **International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research**: Springer, 2005. p.109-129.

GIDDENS, A. **O mundo na era da globalização**. Barcarena: Editorial Presença, 2005.

HALLAK, J. Globalisation and its Impact on Education. In: Teame Mebrahtu, M. C. A. D. J. (Ed.). **Globalisation, Educational Transformation and Societies in Transition**. Oxford: Symposium Books, 2000. p.21-40.

HARBER, C. **Education and international development: theory, practice and issues**. Oxford: Symposium Books, 2014.

HÄRMÄ, J. Is there a private schooling market in poor neighbourhoods in Maputo, Mozambique? Exploring the role of the non-state education sector. **Oxford Review of Education**, v. 42, n. 5, p. 511-527, 2016/09/02 2016a. ISSN 0305-4985. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2016.1215612>.

\_\_\_\_\_. **Study of non-state provision of education in Maputo**. Department for International Development Mozambique. Maputo, p.30. 2016b

IPAD. **Programa de Apoio ao Sistema Educativo na Guiné-Bissau – ano lectivo 2008-2009 - Ficha Sumário**. IPAD. Lisboa, p. 3. 2008

\_\_\_\_\_. **Cooperação Portuguesa: Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento**. Lisboa: IPAD, 2011. 528.

KAMENS, D. H.; BENAVIDES, A. National, regional and international learning assessments: trends among developing countries, 1960–2009. **Globalisation, Societies and Education**, v. 9, n. 2, p. 285-300, 2011/06/01 2011. ISSN 1476-7724. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2011.577337>.

KING, K.; MCGRATH, S. A. **Knowledge for Development?** Comparing British, Japanese, Swedish and World Bank Aid. Londres: Zed Books, 2004. ISBN 1842773259.

KLEES, S. J. Aid, Development, and Education. **Current Issues in Comparative Education**, v. 13, n. 1, p. 7-28, 2010.

KLEES, S. J.; SAMOFF, J.; STROMQUIST, N. P. Conclusion. In: KLEES, S. J.; SAMOFF, J., *et al* (Ed.). **The World Bank and education : critiques and alternatives**. Roterdão: Sense Publishers, 2012. p.227-238.

LITTLE, A. W.; GREEN, A. Successful globalisation, education and sustainable development. **International Journal of Educational Development**, v. 29, n. 2, p. 166-174, 2009. ISSN 0738-0593. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059308001028>.

MAJHANOVICH, S.; GEO-JAJA, M. A. **Economics, Aid and Education**. Roterdão: Sense Publishers, 2013.

MILANDO, J. **Cooperação sem desenvolvimento**. Lisboa: ICS - Instituto de Ciências Sociais, 2005.

MORGADO, J. C.; FERREIRA, J. B. Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In: MOREIRA, A. F. e PACHECO, J. A. (Ed.). **Globalização e educação**. Desafios para políticas e práticas. Porto: Porto Editora., 2004. p.61-86.

NOVELLI, M. The new geopolitics of educational aid: From Cold Wars to Holy Wars? **International Journal of Educational Development**, v. 30, n. 5, p. 453-459, 9, 2010. ISSN 0738-0593. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059310000349>.

\_\_\_\_\_. A fusão entre segurança e desenvolvimento no setor da educação: discursos e efeitos. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 345-370, 2013. ISSN 0101-7330.

OLIVEIRA, A. F. **Relatório Aid Watch 2012** – uma leitura da Cooperação Portuguesa desde 2003. Plataforma Portuguesa das ONGD. Lisboa, p.60. 2012

PACHECO, J. A. Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, p. 105-143, 2009. ISSN 0871-9187. Disponível em: [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872009000100006&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872009000100006&nrm=iso).

\_\_\_\_\_; MARQUES, M. Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Ed.). **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto: Porto Editora, 2014. cap. 6, p.105-135.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, N. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, p. 371-398, 2007. ISSN 0100-1574. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000200008&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000200008&nrm=iso).

PEREIRA, L. T. Cooperação para o desenvolvimento: complexidades e desafios. In: MATEUS, M. H. M. e PEREIRA, L. T. (Ed.). **Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento**. Lisboa: Colibri, 2005. p.9-15.

ROBERTSON, S. L. Researching Global Education Policy: Angles In/Out/Out... In: VERGER, A.;NOVELLI, M., et al (Ed.). **Global education policy and international development: New agendas, issues and policies**. Londres: Bloomsbury Academic, 2012. cap. 2, p.33-51.

ROBERTSON, S. L.; DALE, R. The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: a relational account. **Oxford Review of Education**, v. 39, n. 4, p. 426-445, 2013/08/01 2013. ISSN 0305-4985. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2013.820465>.

SANTOS, B. S. **Globalização: fatalidade ou utopia**. Porto: Afrontamento, 2002.

\_\_\_\_\_. Globalizations. **Theory, Culture & Society**, v. 23, n. 2-3, p. 393-399, 2006. Disponível em: <http://tcs.sagepub.com/content/23/2-3/393.abstract>.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S. e MENESES, M. P. (Ed.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010. p.23-71.

SANTOS, J. G. D.; SILVA, R. D.; MENDES, C. Culturas de apoio a Professores em contexto de fragilidade educativa: Algumas reflexões e lições da Guiné-Bissau. In: **II COOPEDU - ÁFRICA E O MUNDO**, Anais, Lisboa: ISCTE-IUL, CEA, ESECS- IPL, 2012. p.64-77.

SHIELDS, R. A. **Globalization and International Education**. Londres: Bloomsbury Academic, 2013.

SILVA, R. D.; SANTOS, J. G. D.; PACHECO, J. A. Crossed looks: globalisations and curriculum in Guinea-Bissau. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 45, n. 6, p. 978-999, 2015/11/02 2015. ISSN 0305-7925. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2015.1013018>.

SMITH, D. G. Curriculum and Teaching Face Globalization. In: PINAR, W. (Ed.). **International Handbook of Curriculum Research Mahwah**: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p.35-51.

STEINER-KHAMSI, G. Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In: STEINER-KHAMSI, G. e WALDOW, F. (Ed.). **World yearbook of education 2012**. Policy borrowing and lending in education. Londres: Routledge, 2012. p.5-17.

TEODORO, A.; ESTRELA, E. Curriculum policy in Portugal (1995–2007): global agendas and regional and national reconfigurations. **Journal of Curriculum Studies**, v. 42, n. 5, p. 621-647, 2010/10/01 2010. ISSN 0022-0272. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220271003735728>.

THOMAS, E. Globalisation, Cultural Diversity and Teacher Education. In: CULLINGFORD, C. e GUNN, S. (Ed.). **Globalisation, education and culture shock**: Ashgate, 2005. p.138-155.

VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; ZANCAJO, A. **The privatization of education : a political economy of global education reform**. Nova York: Teachers College Press, 2016.

VERGER, A.; NOVELLI, M.; ALTINYELKEN, H. K. Global education policy and international development: an introductory framework. In: VERGER, *et al* (Ed.). **Global education policy and international development: New agendas, issues and policies**. Londres: Bloomsbury Academic, 2012. cap. 1, p.3-31.

---

**RUI DA SILVA** é Investigador integrado do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto/Portugal. É doutor em Ciências da Educação na especialidade de Desenvolvimento Curricular.

*Recebido em setembro de 2018  
Aprovado em fevereiro de 2019*