



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARAMÓ SECO MANÉ

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU: UM ESTUDO SOBRE OS
ACORDOS COM O BANCO MUNDIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONFIGURAÇÃO
DO SISTEMA EDUCATIVO DE 1986 A 2022**

FLORIANÓPOLIS

2026

Caramó Seco Mané

Políticas educacionais na Guiné-Bissau: um estudo sobre os acordos com o Banco Mundial e suas implicações na configuração do sistema educativo de 1986 a 2022

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), linha Trabalho, Educação e Política, para a obtenção do título de Mestre em Educação; sob orientação da Profa. Dra. Luciana Pedrosa Marcassa.

**Florianópolis
2026**

Mané, Caramó Seco
Políticas educacionais na Guiné-Bissau: um estudo sobre os acordos com o Banco Mundial e suas implicações na configuração do sistema educativo de 1986 a 2022 / Caramó Seco Mané ; orientador, Luciana Pedrosa Marcassa, coorientador, Marcos Edgar Bassi, 2025.
94 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Política Educacional . 3. Organismos Multilaterais. 4. Guiné-Bissau. 5. Banco Mundial. I. Marcassa, Luciana Pedrosa. II. Bassi, Marcos Edgar. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. IV. Título.

Caramó Seco Mané

Políticas educacionais na Guiné-Bissau: um estudo sobre os acordos com o Banco Mundial e suas implicações na configuração do sistema educativo de 1986 a 2022

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 11 de dezembro de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Luciana Pedrosa Marcassa Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientadora

Prof. Edgar Marcos Bassi Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina
Coorientador

Profa. Rosalba Maria Cardoso Garcia Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina
Examinadora

Profa. Joana D'Arc Vaz Dra.
Universidade Federal de Minas Gerais
Examinadora

Prof. Mauro Tilton Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina
Suplente

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Luciana Pedrosa Marcassa, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2026

À minha mãe, Mafalda Famata Mané.

AGRADECIMENTO

Louvado seja Allah, a Ele dou graças por tudo de bom que aconteceu neste processo e por ter me permitido realizar esta pesquisa com esforço e dedicação. Se os textos possuíssem o som, certamente, ouviriam a minha voz de agradecimento em voz alta: “obrigado a todos e todas”.

A construção desta pesquisa seria muito mais difícil se não tivesse uma profissional me orientando e ensinando detalhe por detalhe de como se proceder neste processo científico, uma pessoa que me fez entender o real significado do profissionalismo e responsabilidade, esta pessoa é a minha excelentíssima Professora e Orientadora, a Profa. Dra. Luciana Pedrosa Marcassa, uma pessoa que quando ouço a palavra orientadora, lembro-me dela. Quero agradecê-la do fundo do meu coração pela compreensão, dedicação e profissionalismo durante o processo do meu mestrado. estendo os meus agradecimentos ao meu professor e co-orientador Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi.

Aos meus pais, Mafalda Famata Mané e Mamadu Mané pela educação e amor que me deram enquanto filho; ao meu tio Aftchon Ansumane Mané; meus irmãos Bacar Mané e Fanta Mané. Às minhas avós, Mariama Dabó (*in memorian*) e Felisberta Cabral. Seria ingrato demais terminar este agradecimento sem agradecer à Rosita Miranda Nhaga Barbosa (Pumpuntcha), estendo os meus sinceros agradecimentos a ela.

Aos professores e Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em especial, da linha de pesquisa Trabalho, Educação e Política (TEP). Gratidão às professoras e professor da banca examinadora por terem aceito o convite de participar da banca: Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia (PPGE/UFSC), Profa. Dra. Joana D’Arc Vaz (UFMG) e Mauro Tilton (PPGE/UFSC).

RESUMO

A Guiné-Bissau, país do continente africano submetido a mais de três séculos de colonização portuguesa, mesmo após a sua Independência em 1973, enfrentou diversos problemas em quase todos os setores, principalmente, na área da educação, que apresentava um sistema pouco desenvolvido, com um número insuficiente de professores com formação para a docência, acesso restrito às escolas públicas, estrutura deficitária e precária das escolas, falta de recursos, entre outros problemas. Dessa forma, ao longo da década de 1970 e 1980, juntamente com a expansão das iniciativas de Organismos Multilaterais (OMs), tais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, UNESCO e outros, que passam a atuar, mediante acordos de cooperação, em países subdesenvolvidos com a retórica da “ajuda internacional” ao desenvolvimento social e educacional desses países, são estabelecidas parcerias para a realização de políticas educacionais na Guiné-Bissau, as quais contaram com a participação desses organismos, precisamente do Banco Mundial. Este estudo busca interrogar os motivos e interesses desses Organismos Multilaterais com a proposição de políticas educacionais para a Guiné-Bissau, tendo em vista discutir as condicionalidades e intenções por trás desses acordos, bem como as implicações na reconfiguração do sistema educativo no país, já que esses organismos não financiam programas e políticas sem contrapartidas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, que se vale de revisão bibliográfica e análise de documentos de políticas. Identificou-se que os acordos de cooperação, especialmente, com o Banco Mundial e FMI, assim como o atendimento às recomendações derivadas das primeiras Conferências Mundiais de Educação para Todos, patrocinadas pela UNESCO, buscaram abrir brechas para o processo de privatização e mercantilização da educação no país, na medida em que incentivaram maior participação dos entes privados na oferta educativa e submeteram a escola ao objetivo da formação de “capital humano” para o atendimento do mercado de trabalho interno e ao mercado de consumo internacional, enquanto criavam as condições objetivas para o aprofundamento da dependência do país aos financiamentos externos. Espera-se, com esse estudo, contribuir para desvelar o papel desempenhado pelos OMs na área da educação em países do sul global e ainda colaborar para as discussões sobre o desenvolvimento desigual e contraditório da educação na Guiné-Bissau.

Palavras-chave: políticas educacionais; organismos multilaterais; Banco Mundial, Guiné-Bissau

ABSTRACT

Guinea-Bissau, a country on the African continent subjected to more than three centuries of Portuguese colonization, continued to face numerous problems in almost all sectors even after gaining independence in 1973. The education sector, in particular, was underdeveloped, with an insufficient number of qualified teachers, limited access to public schools, poor and inadequate school infrastructure, and a lack of resources, among other issues. During the 1970s and 1980s, alongside the expansion of initiatives by Multilateral Organizations (MOs) such as the World Bank, the International Monetary Fund, UNESCO, and others, partnerships were established through cooperation agreements aimed at promoting social and educational development in underdeveloped countries. These organizations often justified their involvement with the rhetoric of "international aid." In Guinea-Bissau, these partnerships included the participation of organizations like the World Bank in implementing educational policies. This study examines the motives and interests of these Multilateral Organizations in proposing educational policies for Guinea-Bissau, focusing on the conditions and intentions behind these agreements and their impacts on the country's education system. Since these organizations typically finance programs and policies that come with reciprocal obligations, understanding this dynamic is crucial. This is a qualitative, exploratory, and descriptive study based on a bibliographic review and analysis of policy documents. Findings indicate that cooperation agreements, especially with the World Bank and IMF, along with adherence to recommendations from the first World Conferences on Education for All sponsored by UNESCO, aimed to facilitate the privatization and commodification of education in the country. This was achieved by promoting greater involvement of private entities in education and framing schools as vehicles for training "human capital" to meet the demands of the domestic labor market and the international consumer market. Such strategies also created the conditions for increasing Guinea-Bissau's dependence on external financing. This research aims to contribute to understanding the role of multilateral organizations (MOs) in the field of education in countries of the Global South, as well as to discussions on the uneven and contradictory development of education in Guinea-Bissau.

Keywords: educational policies; multilateral organizations; World Bank; Guinea-Bissau.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APU-PDGB	Assembleia do Povo Unido- Partido Democrática da Guiné-Bissau
BM	Banco Mundial
CONFEMEN	Conferência dos Ministros da educação dos Estados e Governos do
Mundo Francófono	
FEC	Fé e Cooperação
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian
FIT	Fast Track Initiative
LBSE	Lei de Base do Sistema Educativo
FMI	Fundo Monetário Internacional
INDE	Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
MADDEM	Movimento para Alternância Democrática
ODM	Objetivo de Desenvolvimento do Milênio
OGE	Orçamento Geral do Estado
OMs	Organismos Multilaterais
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAIGC	Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo-Verde
PDEB	Projeto de Desenvolvimento da Educação Básica
PAE	Projeto de Ajuste Estrutural
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRS	Partido da Renovação Social
UEMOA	União Económica e Monetária do Oeste Africano
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura

Lista de quadros

Quadro- 1 Lista dos trabalhos seleccionados que fazem referência à políticas educacionais do Banco Mundial	16
Quadro 2. O financiamento dos Organismos Multilaterais à educação de 1965 a 1995 (em milhões de dólares estadunidenses).....	46

Sumário

1. INTRODUÇÃO	12
OBJETIVO GERAL	14
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	14
HIPÓTESE E QUESTÕES	14
METODOLOGIA.....	15
BALANÇO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÉMICAS	17
2. CAPÍTULO 1: A GUINÉ BISSAU NA GEOPOLÍTICA MUNDIAL E AS PRIMEIRAS INICIATIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	23
2.1. A luta pela Independência na Guiné Bissau e as iniciativas educacionais nas zonas libertadas	25
2.2 Construção do Estado Nação pós-Independência	30
2.3 A posição da Guiné-Bissau na geopolítica mundial e a especificidade do continente africano	34
2.4 O sistema educacional da Guiné-Bissau	39
3. CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU PÓS 1985: ORIGENS E DESDOBRAMENTOS DOS ACORDOS COM FMI E BANCO MUNDIAL PARA A RECONFIGURAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL	44
3.1 Políticas de Ajuste Estrutural e seus efeitos na política educacional da Guiné-Bissau	51
3.2 As mudanças propostas pelo PAE no sistema educacional guineense.....	59
3.3 Educação para Todos: a agenda internacional do capital para a educação de 1990 a 2003	65
3.4 Estratégia Nacional de Redução da Pobreza e a formação do “capital humano” na Guiné Bissau.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	91

1. INTRODUÇÃO

Em sintonia com os movimentos de libertação nacional que emergiram em toda a África, após cinco séculos de colonização portuguesa, a Guiné-Bissau realiza a sua independência política e administrativa em 1973, com a tomada do poder pelo PAIGC – Partido Africano para a Independência da Guiné e de Cabo Verde. O PAIGC foi fundado em 1956 e liderado por Amílcar Cabral até 1973, quando foi assassinado. A independência da Guiné-Bissau não foi um processo pacífico, mas uma luta armada que durou quase vinte anos, durante os quais realizou a libertação de zonas e territórios ocupados pelos portugueses até a conquista do país inteiro e sua consolidação como Estado Nação. A Proclamação da República, entretanto, só veio a ser reconhecida em 1974, com o fim da ditadura de Salazar em Portugal.

Desde a independência, porém, a Guiné-Bissau tem enfrentado instabilidades políticas recorrentes, fato que afeta o funcionamento de diversos setores estatais e sociais, principalmente na área econômica e educacional. O país passou por duas principais fases na sua história enquanto país independente, ou seja, a fase “socialista”, de 1973 a 1985, e a fase “neoliberal”, de 1986 aos dias de hoje, conforme sugere Sagreman *et all* (2006). A primeira fase foi caracterizada como “socialista” não só porque boa parte dos líderes do Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) estudaram nos países socialistas (URSS, Cuba etc.), mas porque a economia era centralizada e o Estado era o único provedor dos insumos. A segunda fase foi considerada “neoliberal” em virtude dos acordos estabelecidos com o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial para a realização de ajustes estruturais no país. Estes ajustes promoveram a redução do papel do Estado e das intervenções do Estado na economia, assim como a reformulação das políticas educacionais.

Para a realização do primeiro ajuste estrutural, em 1986, o país foi alvo de um conjunto de prescrições de políticas econômicas que privilegiaram os critérios econômicos, incluindo a contenção nos gastos públicos, entre eles, com a educação. Assim, nas décadas subsequentes, fez-se notar uma miríade de projetos de reformas econômicas e educacionais financiados e assessorados pelas agências multilaterais, em especial, o Banco Mundial, que buscaram promover, desde expansão do acesso, como também a educação de qualidade, a redução de pobreza, o desenvolvimento do capital humano, formação e capacitação docente, entre diversos outros projetos.

Porém, entendemos que os acordos assinados com Banco Mundial na Guiné-Bissau não se constituíram como ajuda na promoção de melhorias do sistema educacional, já que estes acordos transcendem a mera ajuda a um país subdesenvolvido, mas configuraram-se como parte da estratégia de expansão do capital internacional aos países periféricos, na qual os OM

funcionam como agências exportadoras de políticas econômicas e educacionais, políticas que subordinam a educação à lógica do capital internacional, através das condicionalidades aos financiamentos.

Esta pesquisa objetivou, portanto, compreender como as políticas educacionais da Guiné-Bissau são direcionadas, desde 1986, pelos acordos de cooperação com o Banco Mundial e, secundariamente, com o FMI, quais as motivações e interesses em jogo, assim como as implicações para a configuração do sistema educativo no país. Para isso, realizamos um estudo bibliográfico e documental que permitisse conhecer os termos dos acordos firmados, os objetivos dos projetos capitaneados pelo Banco Mundial, suas exigências, assim como as necessidades educacionais específicas do país, as expectativas do Estado guineense em relação aos recursos e projetos e os possíveis benefícios esperados. Nesta linha, as principais questões que orientaram este trabalho foram: Como as recomendações do Banco Mundial interferiram na expansão da educação na Guiné-Bissau e como essa expansão ocorreu? Quais as relações econômicas e materiais determinaram mudanças no sistema educativo na Guiné-Bissau? A quais interesses atendem as políticas educacionais recomendadas pelo Banco Mundial? Quais são os mecanismos utilizados para adequar o sistema educacional às exigências internacionais?

Relativamente à estrutura deste trabalho, além desta introdução, que apresenta objetivos geral e específicos, problemas de pesquisa e procedimentos metodológicos, o trabalho está dividido em três principais capítulos, o primeiro capítulo versa sobre a Guiné-Bissau na sua luta pela independência, o projeto de educação que foi desenvolvido pelo PAIGC nas zonas libertadas durante a guerra, e a construção do Estado-nação pós-independência, na sua relação com o panorama geopolítico do continente africano.

O segundo capítulo discute a concepção do Estado à luz da teoria marxista e as políticas voltadas ao setor educativo. Tratamos também do poder político e das classes sociais na Guiné-Bissau, bem como da configuração do sistema educativo no país. O terceiro e último capítulo analisa a adesão de Guiné-Bissau às políticas do Banco Mundial e FMI; os efeitos de políticas de Ajuste Estrutural no sistema educacional guineense; o projeto de redução da pobreza e o projeto de desenvolvimento do “capital humano” em curso na Guiné-Bissau.

OBJETIVO GERAL

- ❖ Compreender como as políticas educacionais da Guiné-Bissau são direcionadas, desde 1985, pelos acordos de cooperação com o Banco Mundial e, secundariamente, FMI, quais as motivações e interesses em jogo, assim como as implicações para a configuração do sistema educativo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Compreender a atuação do BM e FMI na expansão das relações sociais capitalistas nos países da África e outros países do sul-global;
- ❖ Identificar como as recomendações e diretrizes do Banco Mundial e FMI, secundariamente, interferiram e direcionaram as políticas educacionais do país e de que forma contribuíram para desenhar o sistema educacional atualmente existente;
- ❖ Analisar em que perspectiva e com que objetivos e interesses o Banco Mundial financiou e segue financiando a educação na Guiné-Bissau;
- ❖ Identificar as parcerias estabelecidas dentro do país para a consecução dos objetivos relacionadas às políticas educacionais na Guiné-Bissau;
- ❖ Compreender os mecanismos de avaliação e monitoramento aplicados por esses organismos multilaterais quanto à execução das ações e os resultados subsequentes.

HIPÓTESE E QUESTÕES

Considerando esses aspectos iniciais, formulamos as seguintes hipóteses para serem perseguidas e desenvolvidas ao longo desse estudo: 1) a interferência dos OM's na educação guineense se dá de diferentes formas, não só mediante acordos de empréstimos e financiamentos, mas também através de incentivos, recomendações, condicionalidades que vão remodelando o Estado e as políticas a serem desenvolvidas no país; 2) tais intervenções cumprem vários objetivos: criar um mercado de consumidores para o comércio mundial; mercantilizar o setor educacional, posto que assim as empresas internacionais nacionais e capitais podem investir e lucrar com a educação no país; e ainda transformar empréstimos em créditos e juros.

Tendo em vista essas hipóteses, apresentamos as seguintes questões de pesquisa: Que tipo de expansão da educação as recomendações do Banco Mundial promoveram na Guiné-Bissau? Quais as relações econômicas e materiais determinaram as mudanças no sistema

educativo na Guiné-Bissau? A quais interesses atendem as políticas educacionais recomendadas pelo Banco Mundial? Quais são os mecanismos utilizados para adequar o sistema educacional às exigências internacionais?

METODOLOGIA

Qualquer que seja, a pesquisa científica requer procedimentos científicos para a coleta de informações. De acordo com Prodanov e Freitas (2013 p.126) “A investigação científica depende de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos para que seus objetivos sejam atingidos: os métodos científicos”. Tendo em conta a proposta deste projeto e no sentido de cumprir com o objetivo geral e os objetivos específicos, realizou-se uma pesquisa qualitativa que apoiou na análise de documentos de políticas, tendo em vista compreender as políticas educacionais ligadas ao sistema educativo da Guiné-Bissau.

Relativamente aos procedimentos técnicos de coleta de dados, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica pressupõe fazer levantamento da bibliografia já publicada sobre a temática a ser investigada, sejam artigos em periódicos, livros, dissertações e teses, entre outros. Relativamente à pesquisa documental, principalmente documentos de política educacional produzidos por OMs, Shiroma *et all* (2005, p. 439), evidenciam que “os documentos disseminam afirmações sobre o mundo em que vivemos que tanto pretendem oferecer representações únicas sobre a realidade como trazer soluções idealizadas para problemas diagnosticados”. Além disso, “Os documentos são relevantes, eles oferecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar as suas atividades, quanto aos mecanismos utilizados para sua publicação, uma vez que são muitos documentos oficiais nacionais e internacionais [...]”. (Shiroma *et all*, 2005, p.429).

Para entender as diretrizes da política educacional por intermédio dos acordos com OMs, interessa-nos conhecer e cotejar diversos documentos, fontes e estudos voltados à área de educação, projetos de ajustes estruturais, recomendações de Organismos Multilaterais aos países periféricos, acordos e relatórios das Conferências Mundiais sobre educação. Assim sendo, propõe-se adotar como empiria da pesquisa os documentos nacionais e dos Organismos Multilaterais, precisamente, o documento Programa de Ajuste Estrutural - PAE (1986), que foi apoiado pelo FMI e Banco Mundial, encontrado no repositório do Banco Mundial; Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (1988) e Plano Nacional de Educação (2003), Lei de Base da Educação da Guiné-Bissau (2010) ambos elaborados pelo Ministério da

Educação da Guiné-Bissau, entre outros. Escolhemos estes documentos porque neles estão contidas as principais diretrizes que norteiam o sistema educativo do país, em outras palavras, são documentos matriciais que determinam a exequibilidade da educação básica, interferem diretamente nas legislações e remodelam as dinâmicas não só do setor educativo, mas de outros setores estatais.

Relativamente aos documentos nacionais escolhidos, acredita-se que os documentos nacionais nos ajudarão a entender de que forma o sistema educativo nacional acolhe, rejeita ou modifica objetivos, metas, estratégias, dinâmicas contidas nos documentos e recomendações dos OMs.

Para o diagnóstico de dados a partir da análise documental, recorreremos a Evangelista (2012) e Shiroma *et al* (2005), as quais fornecem os subsídios teórico-metodológico para a análise dos documentos da política educacional dos Organismos multilaterais, considerando que essas autoras são referências no campo da metodologia da pesquisa documental no campo de política educacional.

Isto posto, concordando com Evangelista (2012, p. 9), os documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico”.

A autora sobreleva o cuidado no que concerne à tríplice temporalidade a ser considerada na análise documental, a primeira seria o período em que as fontes primárias são produzidas e das marcas originais de sua determinação histórica. A segunda diz respeito às fontes secundárias nas quais as análises e interpretações são feitas em seu tempo sobre o tempo das fontes primárias que analisa. A terceira e última refere-se à temporalidade em que o próprio pesquisador se envolve com estas fontes, no entanto, relaciona-se com o tempo das fontes e o tempo das análises que sobre elas se produziram.

Neste sentido, em consonância com Shiroma et al (2005), olhamos, de forma crítica, para os documentos e recomendações de OMs e interpretá-los; ler o que dizem e também captar o que “não dizem”. Partindo deste pressuposto, consideramos os documentos selecionados como produtos e produtores de orientações políticas. Também levamos em consideração que “os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem”. Para Evangelista (2012, p. 10-11)

É impossível refletir sobre a posição do sujeito e a do objeto sem referências à mediação teórica. Para que o documento exista para o sujeito, é preciso que ele o pense, entre em relação de reflexão, de diálogo, com a fonte. Esse procedimento será necessariamente mediado por sua forma particular de pensar, por sua teoria, mesmo rude (...). É preciso um aporte teórico que favoreça análises objetivas do real objetivo”.

Sendo assim, no que concerne à mediação teórica deste projeto, nos fundamentamos na teoria social marxista de análise do movimento capital para compreender a política educacional na Guiné-Bissau. Nesse sentido acreditou-se que a metodologia acima referenciada ia nos ajudar a entender a problemática da política educacional guineense, considerando que, segundo Evangelista (2012), o real não aparece como é, para entender sua essência, precisamos das mediações da teoria, da inteligência, da disciplina intelectual, da reflexão para ser conhecido. A superação da aparência e a reflexão sobre o real torna-o inteligível. É necessário construir tal inteligibilidade pelo empenho em ultrapassar a aparência em favor da conquista da essência.

BALANÇO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÉMICAS

Para encontrar os trabalhos referentes às políticas educacionais do Banco Mundial para a Guiné-Bissau nas diversas bases de dados, utilizamos seguintes descritores: “políticas educacionais”, “Banco Mundial e Educação”, “políticas educacionais do Banco Mundial”, “políticas educacionais na Guiné-Bissau” “Guiné-Bissau” e “Banco Mundial”. As bases de dados visitadas foram: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (RI/UFSC)¹, *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO)², Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³, repositório da Universidade de Lisboa, repositório do Banco Mundial⁴, FMI⁵ e INEP-Guiné-Bissau⁶. Além disso, utilizamos a ferramenta de busca do Google acadêmico, que nos auxiliou a encontrar outros trabalhos que não estavam disponíveis nas outras bases de dados.

No repositório da UFSC, encontramos mais de 20 trabalhos referentes ao Banco Mundial. Destes, selecionamos uma dissertação que se debruçou, especificamente, sobre a política educacional do Banco Mundial na Guiné-Bissau (Djalo, 2009). No SciELO,

¹Endereço eletrônico: <https://repositorio.ufsc.br/discover>. Acesso 10/07/2024.

² <https://www.scielo.br/>. Acesso 11/07/2024.

³Endereço eletrônico: <https://www.periodicos-capes.gov.br/ez46.periodicos.capes.gov.br/index.php>. Acesso 12/07/2024.

⁴Utilizamos o repositório do Banco Mundial para encontrar os documentos dos acordos assinados com a Guiné-Bissau, visto que na Guiné-Bissau os referidos documentos não estão disponíveis ao público. Além dos principais documentos eleitos como empiria, também extraímos alguns documentos que são importantes para a nossa pesquisa, como: Projeto de Ajuste Estrutural (PAE), Projeto de Desenvolvimento da Educação Básica (PNDEB), Fast Track Initiative (FTI) entre outros. Endereço eletrônico: https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/projectarchival?countrycode_exact=GW&title=Guinea-Bissau. Acesso: 09/06/2024.

⁵ Página utilizada: <https://www.imf.org/en/Countries/GNB#whatsnew>. Acesso: 09/06/2024.

⁶ Endereço Utilizado: <http://www.inep-bissau.org/Biblioteca/tabid/56/Default.aspx>. Acesso 15/06/2024.

apareceram centenas de trabalhos, mas selecionamos três artigos voltados à política educacional do Banco Mundial nos países africanos subdesenvolvidos. O mesmo ocorreu quando pesquisamos no periódico da CAPES, de modo que foi necessário fazer uma seleção minuciosa, considerando o objetivo deste estudo. Levando em consideração o fato de que muitos estudos sobre a Guiné-Bissau são desenvolvidos em Portugal, fizemos um levantamento da produção sobre o tema nos repositórios da Universidade de Lisboa⁷, Universidade do Porto⁸ e Universidade de Coimbra⁹.

Para a seleção dos trabalhos, usamos os seguintes critérios: priorizamos os trabalhos que versam sobre as políticas educacionais do Banco Mundial nos países periféricos, não apenas aqueles voltados à Guiné-Bissau, considerando que há pouquíssimos trabalhos que analisam atuação do Banco no país, e também para ter muito mais a noção sobre a totalidade do nosso objeto. Tomamos a decisão de fazer a seleção da produção após a leitura dos títulos e resumos de dezenas dos trabalhos encontrados.

No momento da busca não definimos um recorte temporal, visto que queríamos um alcance maior dos trabalhos disponíveis. Contudo, como a periodização do nosso estudo compreende o intervalo de 1986 a 2022, fechamos a seleção de estudos para o balanço de produção com dois capítulos de livro, três dissertações, três artigos e duas teses, em um total de 7 (sete) produções, além dos textos que já tínhamos incorporado no projeto de pesquisa.

Quadro- 1 Lista dos trabalhos selecionados que fazem referência à políticas educacionais do Banco Mundial

Autor/a	Ano/Tipo	Universidade/banco de dados	Título	Visão Geral
CARDOSO, Zelina	Artigo 2009	Artigo. Revista: Colloquium Humanarum, Presidente Prudente.	POLÍTICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL	O estudo deu enfoque às influências do neoliberalismo e organizações internacionais na formulação das políticas públicas educacionais sistema educacional em vigor foi fruto da

⁷ Link utilizado: <https://repositorio.ul.pt/>. Acesso: 16/06/2024.

⁸ Endereço utilizado: <https://repositorio-aberto.up.pt/>. Acessado: 16/06/2024.

⁹ Link utilizada: <https://www.uc.pt/feuc/biblioteca/repositorios-cientificos/>. 16/06/2024.

				época da hegemonia neoliberal, que originou a legislação responsável pelas diretrizes da educação.
BRAGA, Daniel Santos; LOPES; Túlio César Dias	Artigo 2019	Artigo. Revista: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador.	A EDUCAÇÃO SOB A LÓGICA DO CAPITAL: CONSTITUIÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM PAÍSES PERIFÉRICOS DO CAPITALISMO MUNDIAL	O trabalho discutiu os impactos da consolidação do Capitalismo como sistema econômico hegemônico mundial no final do século XX nas políticas educacionais dos países periféricos. Analisou a constituição das organizações financeiras multilaterais e a sua atuação nesses países, tendo como estudo de caso as políticas de financiamento da educação no Brasil
DJALO, Mamadú	Dissertação 2009	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	A INTERFERÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NA GUINÉ-BISSAU: A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – 1980-2005	O Estudo analisou a interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau na dimensão da educação básica no período de 1980 a 2005. Guiné-Bissau depende totalmente de “ajuda externa”, comprometendo a ação estatal com as políticas do Banco Mundial, a soberania guineense sofre

				abalos e termina por submeter-se aos desenhos tecnocráticos propostos pela instituição financeira, aqui, em particular, no que tange à educação básica.
CRUZ, Rosana Evangelista da	Artigo 2003	Artigo. Revista: Educar, Curitiba.	Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?	O artigo analisa o contexto de avanço da intervenção dos organismos internacionais, o histórico do Banco Mundial, a concepção de políticas sociais adotada e a presença efetiva do Banco nas políticas educacionais, apresentado como exemplos o Projeto Nordeste para a Educação Básica e o Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola).
LEHER, Roberto	Artigo 1999	Artigo. Revista: outubro revista.	Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo	O trabalho analisou e sustentou a tese de que a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial aos países subdesenvolvidos, guardando íntima

				relação com o par governabilidade-segurança.
SILVA, Maria Abádia da	Livro 2002	Livro. Editora autores Associados	Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial	O trabalho afirma que as políticas para educação básica são resultantes das implicações das instituições internacionais, principalmente, o Banco mundial nas prescrições socioeducacionais, e que isto não acontece apenas pelos volumosos empréstimos, mas também pela capacidade de gerenciar e manipular os sindicatos, associações e organizações indo nas direções das forças sociais opostos.
NAMONE, Dabana.	Dissertação	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	A Luta pela Independência na Guiné-Bissau e os Caminhos do Projeto Educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional	O estudo analisou o projeto educativo do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), no período da luta de independência da Guiné-Bissau, e o seu desdobramento na fase pós-independência.

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao longo dos próximos capítulos, dialogaremos com a produção acadêmica selecionada, a qual nos ajudará a melhor compreender e analisar os documentos de políticas educacionais produzidos pelos OMs e pelos governos da Guiné-Bissau no que se refere à proposição de leis, programas, reformas e ajustes no sistema educacional guineense.

2. CAPÍTULO 1: A GUINÉ BISSAU NA GEOPOLÍTICA MUNDIAL E AS PRIMEIRAS INICIATIVAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

O país em questão, Guiné-Bissau, fica localizado na costa oeste da África ocidental, fazendo parte dos países colonizados por Portugal, com o primeiro registro da presença de portugueses no país datado entre 1446-1447. O processo de colonização marcou, profundamente, a Guiné-Bissau, de modo que ainda hoje é possível encontrar vestígios da colonização portuguesa na sociedade guineense. Indubitavelmente, a presença dos portugueses na Guiné tinha um objetivo claro: a exploração. Segundo PAIGC (1974), a base econômica portuguesa, por muito tempo, era sustentada pelo tráfico dos africanos que eram arrancados das suas terras e levados, à força, para a Europa e América.

Após quatro séculos de colonização na África, em 1884, com a conferência de Berlim, os colonizadores começaram a pensar uma forma de educação para os africanos, educação esta que seria ainda restrita apenas aos assimilados¹⁰. Esses, por sua vez, recebiam apenas instruções básicas: ler, escrever e falar a língua portuguesa. Segundo Almeida (1981), os colonizadores não tinham nenhuma intenção de elevar culturalmente as massas através do ensino ofertado aos colonizados, seus interesses estavam voltados às atividades econômicas que rentabilizam a economia da metrópole.

Um ponto muito importante a ser destacado diz respeito ao papel que as instituições religiosas e educativas desempenharam no processo de colonização da Guiné-Bissau. Estas tiveram uma função social, ideológica e política de arquitetar uma sociedade pensada de acordo com os ditames dos colonizadores, para que fosse possível dominar as mentes dos indígenas, moldar suas formas de pensar, de modo que estes aceitassem sua condição de colonizados e se sujeitassem ao poder da metrópole. As instituições religiosas, ou seja, as Igrejas, além de converterem os indígenas ao cristianismo, forneciam uma legitimidade moral à iniciativa dos colonizadores portugueses, muitas vezes, justificada como “missão civilizadora”.

As instituições educativas, por sua vez, foram incumbidas da missão de formar as elites locais de acordo com a ideologia colonial para que os sujeitos e grupos, educados dentro desse sistema, representassem e servissem, localmente, aos interesses dos portugueses. Ideologia

¹⁰ Assimilados são pessoas que renunciam suas culturas, línguas etc. e adotam a cultura e a língua europeia, ou seja, são pessoas consideradas “civilizadas” e obtiveram o direito semelhantes aos dos cidadãos portugueses. A obtenção do estatuto de assimilado é feita mediante ao cumprimento de uma série de processos burocráticos.

colonial na época era assimilacionista¹¹ permeada de um nacionalismo imperialista que negava a autodeterminação das suas colônias, assim considerando-as como extensão de Portugal, ou seja, como províncias ultramarinas portuguesas.

Estas escolas promoviam os valores e códigos da cultura europeia, fazendo com que os nativos assimilassem a cultura portuguesa e, ao mesmo tempo, se afastassem de seus costumes, rituais, saberes e tradições, gerando um apagamento das suas culturas e línguas do país. Mendy (1993, p.6) cita o patriarca de Lisboa, como era intitulado, o Cardeal Manuel Gonçalves: “Necessitamos de escolas em África, mas escolas nas quais mostramos ao indígena o caminho da dignidade do homem e da glória da nação que o protege [...]. Queremos ensinar os indígenas a escrever, ler e contar, mas não para os tornar doutores”. Portanto, a educação fornecida pelos colonizadores não estava organizada para desenvolver uma consciência crítica sobre a cultura africana, mas sim para demonizá-la sempre que necessário. Na Guiné-Bissau, em 1912, o Conselho Legislativo colonial aprovou o projeto de reforma educativa que dividia o ensino em quatro séries: preliminar, elementar, profissional elementar e especial. No preliminar, ensinavam-se as instruções básicas como falar português, ler, escrever, medir e contar; no ensino elementar tinha programas idênticos ao da Lisboa: 1º grau (elementar) e 2º grau (complementar); o ensino profissional elementar era voltado às artes e ofícios; o último que é o ensino especial tinha cursos de monitores do ensino primário, regentes agrícolas, maquinistas, de condutores de obras públicas e mestres de obras, de formação de quadros dos correios e telégrafos, enfermagem e comércio, Educação e Ensino *apud* Cá (2005).

Assim, as primeiras instituições educativas da Guiné-Bissau criaram segregações e discriminações no que diz respeito ao ensino. Havia um tipo de escola destinada aos filhos dos portugueses e aos assimilados, e outro tipo de escola destinada aos nativos “não civilizados”. A educação da última era da responsabilidade da igreja, ao passo que os primeiros tinham uma educação bem estruturada, com materiais didáticos exportados de Portugal. A Igreja ensinava apenas instruções básicas para ler, escrever, contar e fazia catequização, já a educação das elites contava com disciplinas bem estruturadas como: Matemática, Ciências sociais, Naturais, Desenho, Biologia etc.

A Guiné-Bissau é um país muito jovem que conquistou a sua independência em 1973. A grande parte dos países africanos colonizados pelos ingleses, franceses, belgas etc.

¹¹ O termo “Assimilado” era usado pelos próprios colonizadores para se referirem aos indígenas mais próximos a eles, assim apareceu no Estatuto de Indigenato de 1954, II- edição, no livro do Amílcar Cabral (1979), entre outras obras acadêmicas.

conquistaram sua independência na década de 1960. Nesta época, Portugal vivia sob ditadura de Salazar (1933 a 1968), que foi continuada por Marcello Caetano, seu sucessor, que não queria a independência de suas colônias na África. Após muitas lutas, revoltas e movimentos de libertação que impulsionaram processos revolucionários em vários países da África, a Guiné-Bissau conquista sua independência em 1973, mas Portugal só veio a reconhecê-la após seu processo de redemocratização, iniciado pela Revolução dos Cravos em 1974 (Cabral, 2024).

Somado a isso, é mister fazer uma retrospectiva histórica sobre os movimentos de resistência e luta contra os colonizadores no território que hoje corresponde à Guiné-Bissau, uma vez que emergem, justamente nesse período de intensas lutas pela libertação do país, outras iniciativas de educação na Guiné-Bissau, assim como um debate sobre a relação entre a educação e libertação dos povos, inspirado nas ideias de Paulo Freire, e desenvolvido por Amílcar Cabral¹², o principal líder do movimento de libertação da Guiné-Bissau.

2.1. A luta pela Independência na Guiné Bissau e as iniciativas educacionais nas zonas libertadas

As primeiras organizações urbanas clandestinas começaram a surgir, na Guiné-Bissau, nos anos 1950, contra a administração portuguesa. Os movimentos independentistas eram: Movimento de Libertação da Guiné e Cabo Verde (MLGC), União de Povos da Guiné (UPG), Reunião Democrática Africana da Guiné (RDAG), União dos Naturais da Guiné Portuguesa (UNGP), União da População Libertada da Guiné (UPLG), Movimento de Libertação da Guiné

¹² Amílcar Cabral nasceu em 1924, na cidade Bafatá/Guiné-Bissau, filho de pais cabo-verdianos. Cabral fez a sua juventude entre Guiné e Cabo Verde. Formado em Agronomia pelo Instituto Superior de Agronomia, em Lisboa/Portugal, onde começou suas primeiras atividades nos movimentos estudantis, principalmente no Movimento democrático da Juventude (MUD-Juvenil). De 1948 a 1951 Cabral exerceu o cargo de presidente do Comitê da Cultura da república estudantil Casa dos Estudantes do Império (CEI). Posteriormente ocupou cargo de secretário-geral e vice-presidente. Em 1951, junto a outros estudantes oriundos de colônias africanas lusófonas, como Francisco José Tenreiro e Mário Pinto de Andrade, criaram o Centro de Estudos Africanos. Após terminar os estudos, Cabral voltou para a Guiné-Bissau, em 1952, como engenheiro agrônomo, na qual foi colocado no posto experimental de Pessubé, como agrônomo. No cargo, Cabral realizou recenseamento agrícola nas aldeias, experiência que lhe permitiu conhecer cada ponta do país e lhe permitiu posterior a preparação da estratégia de luta armada de libertação. No ano 1953, criou a Associação Esportiva, Recreativa e Cultural da Guiné, na qual contempla tantos as pessoas com estatuto de "assimilados" assim como a população autóctone, o que despertou o ressentimento e a antipatia do governador da colônia, que o obriga a sair de seu país. Assim, Cabral iniciou muitas viagens de articulação política, contatos intensos com o processo revolucionário na África. Em 1955, participou da histórica Conferência de Bandung, na Indonésia, que reunia líderes de 29 países africanos e asiáticos. Em 1956, assinou o "Manifesto de 1956", de fundação do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) em Angola. No mesmo ano criou-se o Partido Africano da Independência que mais tarde se transforma em Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). No ano de 1970, Cabral foi recebido em audiência com o Papa Paulo VI, ao lado de Agostinho Neto (MPLA/Angola) e Marcelino dos Santos (Frelimo/Moçambique). No mesmo ano Cabral recebe o título de doutor honoris causa da Universidade Lincoln, Estados Unidos da América. Infelizmente, em 1973, foi assassinado a 23 de janeiro na presença da sua mulher Ana Maria em Conacri/Guiné-Conacri. Cabral (2024).

(MLG), Movimento para a Independência da Guiné (Ming), Frente de Libertação Nacional da Guiné (Fling) (Cabral, 2024).

No ano 1956, jovens Guineenses e Cabo-verdianos fundaram na capital Bissau o Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC), cujos membros fundadores foram Amílcar Cabral, Aristides Pires, Fernando Fortes, Elisée Turpin, Júlio de Almeida, Luís Cabral e Abílio Duarte. O PAIGC tornou-se o movimento mais renomado e mais consolidado e que acabou por conduzir a luta armada para a independência total da Guiné e Cabo-Verde.

Antes do início da luta armada contra os portugueses, o PAIGC fazia mobilizações secretas com a comunidade, no sentido de iniciar os protestos contra os colonizadores. O partido fazia questão de introduzir as suas ideias em toda a sociedade guineense e levar estes princípios para enfrentar a repressão do colonialismo que vigorava. As primeiras mobilizações começaram nas zonas urbanas, trazendo um número significativo das pessoas para participarem na luta política. Até 1959, o Partido contava com uma meia centena de membros ativos, elucida Mendes (2022).

Os indígenas enfrentavam monstruosa coerção por parte dos colonizadores portugueses, eram vítimas de bárbara opressão militar, castigos corporais severos para os que ousavam infringir as leis impostas. As primeiras ações indiretas contra os colonizadores começaram com a recusa de pagamento dos impostos obrigatórios, greves, cortes de energias, obstrução dos fios das instalações telefônicas, boicotes, ou seja, uma série de ações que afetavam diretamente administração colonial, mas sem o uso de força ou armas de fogo, segundo Candé Monteiro (2013). Contando com um número significativo de pessoas que aderiram à causa, o PAIGC desenvolveu uma tática de guerrilha, na qual iniciou uma luta armada direta contra os portugueses, em 23 de janeiro de 1963, na zona sul do país, concretamente em Tite. Foi, exatamente, nesta data que se iniciou uma resistência em todo o território guineense contra o domínio português.

Durante a guerra da independência, o partido discutia sobre diversos assuntos, principalmente, sobre o projeto da sociedade após a independência. As preocupações do Partido eram inúmeras e variadas, mas a principal delas era a educação dos seus cidadãos, das pessoas que iriam assumir a liderança do país após a independência. Assim, o PAIGC começou a improvisar escolas nas zonas libertas, ou seja, nas zonas que haviam sido conquistadas das mãos dos portugueses. Segundo Cá (2005), o partido enfrentava questões de gerência nas zonas

que estavam sob seu domínio. Antes da construção das escolas improvisadas nas zonas libertadas, o PAIGC havia criado, em 1960, em Conakry, capital da Guiné-Conacri, país fronteira da Guiné-Bissau, uma escola de formação de quadros políticos e que, simultaneamente, dava cursos elementares de instrução primária, para crianças, e para jovens e adultos que tinham sido negados o direito à educação.

No que se refere às escolas nas zonas libertadas, o Partido tinha consciência clara de que a educação era uma das ferramentas que os portugueses usaram para conquistar e manipular as mentes dos indígenas, e com ela também seria possível contrapor-se às ideias dos colonizadores, desenvolver consciência crítica para permitir que o povo guineense percebesse as contradições sociais, políticas e econômicas vigentes na época. Nesse ínterim, o PAIGC convocou o primeiro congresso em Cassacá (região libertada que se configurava como sede do PAIGC), em 1964, para elaboração formal do programa maior do Partido, incluindo pautas educacionais como pontos fundamentais. Nesta ocasião, foi lançado um plano de organização do sistema educativo do PAIGC, pensado para uma população cuja maioria era camponesa. O primeiro programa do PAIGC, intitulado, “Justiça e Progresso para Todos”, aprovado no referido congresso, apresentava no seu VII capítulo o seguinte:

Os estabelecimentos do ensino e os institutos científicos e técnicos serão considerados bens da nação e, como tal, propriedade do Estado. Reforma do ensino, desenvolvimento do ensino secundário e técnico, criação do ensino universitário e de institutos científicos e técnicos; 2. Liquidação rápida do analfabetismo. Instrução primária obrigatória e gratuita. Formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais; 3. Liquidação total dos complexos criados pelo colonialismo, das consequências da cultura e exploração colonialistas; 4. A Guiné, desenvolvimento das línguas nativas e do dialeto crioulo, com criação da escrita para essas línguas (...). Desenvolvimento das culturas dos vários grupos étnicos (...) Proteção e desenvolvimento da literatura e das artes nacionais; 5. Aproveitamento de todos os valores e conquistas da cultura humana e universal ao serviço do progresso dos povos da Guiné (...) Contribuição da cultura desses povos para o progresso da humanidade em geral; 6. Apoio e desenvolvimento da educação física e dos desportos para todos os cidadãos da Guiné (...); 7. Liberdade religiosa, liberdade de ter qualquer religião ou de não ter religião; 8. Proteção às Igrejas, aos lugares e objetos de culto e às instituições religiosas legais. Independência para os profissionais da religião. (PAIGC, 1996, apud GOMES, 2010, p. 92-93).

Após o congresso, na primeira fase das escolas libertadas, a escola recebia apenas os filhos das lideranças do Partido, comprometidos com a causa da libertação, e os órfãos da guerra. “No dia 23 de janeiro de 1965, aquele que viria a ser o presidente do Conselho de Estado (presidente da Guiné-Bissau), Luís Cabral, fundava em Bolama a Escola Piloto, na periferia de Conakry; criava-se, ao mesmo tempo, o Instituto Amizade para suscitar a solidariedade

internacional” (Cá, 2005, p. 48). O congresso de Cassaca desenhou o modelo da educação que seria destinado aos guineenses e possibilitou a ampliação de escolas em todas as zonas libertadas. Koudawo (1995) enfatiza que o PAIGC concebia as suas escolas a partir de duas principais características: a primeira referia-se à concretização de uma escola popular empenhada em democratizar o acesso aos cidadãos; a segunda concernente à construção de uma escola revolucionária destinada a consolidar as novas condições da renovação intelectual da elite formada nas escolas portuguesas. No entanto, é necessário apontar as imensas dificuldades que vigoravam nestas escolas, para isso citamos a Ana Maria Cabral, à época, professora na escola das zonas libertadas

(...) eram escolas que funcionavam com bastante dificuldade, porque mesmo nas zonas libertadas, de vez em quando, havia bombardeamentos. Eram escolas muito simples. Nalgumas era o chão e a terra que serviam de quadro até conseguir arranjar quadros e mandar para lá. O chão serviu de quadro para muitas crianças e eram escolas que mudavam de sítio cada vez que havia um bombardeamento. E as crianças já estavam habituadas a andar sempre com a escola às costas. O colonialista, ao ter conhecimento da existência de uma escola, procurava imediatamente destruí-la com bombardeamentos. Várias crianças morreram, outras ficaram feridas, paralisadas para sempre por terem apanhado estilhaços das bombas. Portanto, eram escolas que funcionavam com muita dificuldade. Por outro lado, quando chegava à altura da colheita, os pais solicitavam a presença dos filhos nesse processo, porque como sabemos na Guiné, todos participam na vida da tabanca. Cada um, segundo as suas possibilidades. As crianças também participavam. Vivem a vida da tabanca, participam nela. Teve que se respeitar a tradição, e na época da colheita, davam-se as férias. Eram as grandes férias. As crianças iam ajudar os pais, iam para a vida comunitária. (Ana Maria Cabral apud GOMES, 2010, p. 309-310).

Nota-se que, mesmo com todas as dificuldades, desafios e contradições dessas primeiras experiências de escola nas zonas libertas, somadas à complexidade da luta pela independência, havia uma determinação em libertar o país e educar as novas gerações. Com a proclamação da independência total da República da Guiné-Bissau em 1973, a iniciativa do partido voltou-se à educação nacional, ou seja, pretendia-se atingir as zonas que tinham permanecido sob o controle da administração colonial, as zonas urbanas. A ideia do partido era expandir a visão da “educação libertadora”¹³, que possibilitasse a “descolonização das mentes”, proposta esta que

¹³ O projeto educativo do Amílcar Cabral objetivava assegurar o direito à educação àqueles a quem a colonização tinha negado durante a colonização, bem como desencadear um processo de emancipação social. Cabral sempre enfatizou a importância da educação, da saúde e da economia. Em seu livro *Unidade e Luta*, Cabral escreve: “se a nossa economia fosse desenvolvida, quer dizer que o nosso povo seria também culturalmente mais forte do ponto de vista moderno, com mais escolas, mais liceus, capaz de trabalhar com morteiros, canhões e até com aviões. Os comandantes seriam mais capazes de entender todos os problemas de estratégia, de tática e poderiam todos trabalhar com mapas” (CABRAL, 1979, p. 31). Cabral sempre criticava o conteúdo da educação dos colonizadores, afirmando que “é uma desgraça que o tuga causou na nossa terra, não deixar os nossos filhos avançarem, aprender, entender a realidade da nossa vida, da nossa terra, da nossa sociedade, entender a realidade da África, do mundo de hoje. Isso é um obstáculo grande, uma dificuldade enorme para o desenvolvimento da nossa luta” (idem). Sempre sobreleva a educação para os mais novos nas áreas libertadas “Melhorar o nosso ensino, quer dizer,

teria sido iniciada nas zonas libertadas.

Após a independência, contudo, além dos altos índices de analfabetismo, o partido enfrentava outro problema, a coexistência de dois sistemas educativos no território nacional, em outras palavras, o sistema educativo dos portugueses e o sistema educativo do PAIGC. Assim sendo, o governo viu-se no dever de fechar, provisoriamente, todas as escolas ao nível nacional, no intuito de reorganizar e fazer um sistema único. Após a unificação do sistema educativo, foi iniciado o primeiro ano letivo, que compreendia o período entre outubro de 1974 a setembro de 1975, considerado como “ano da experiência” em educação, enquanto o ano letivo de 1975 a 1976 foi considerado o “ano I da organização da educação”. Para o partido, a reforma do sistema educativo era necessária, era preciso substituir a história de Portugal, sua cultura e sua geografia contidas nos materiais didáticos, pela cultura, história e geografia da Guiné-Bissau; instituir a língua portuguesa como língua do ensino; eliminar materiais didáticos utilizados no período colonial e introduzir os atualizados. A escolha de língua portuguesa como língua do ensino foi e continua sendo, até hoje, alvo de polêmicas e críticas, visto que, para alguns, o PAIGC teria usado a língua portuguesa como instrumento de manutenção do poder, já que a maioria dos dirigentes do Partido eram elites na época.

De acordo com Cá (2008), a reforma do sistema educativo da jovem república punha em evidência dois objetivos fundamentais, o primeiro diz respeito ao acesso e ao direito de cada cidadão à educação e ao saber, dando a todos as mesmas oportunidades; o segundo objetivo foi criar um sistema educativo que favorece, particularmente, o desenvolvimento dos valores culturais nacionais, capaz de transmitir igualmente os valores universais necessários ao desenvolvimento individual e coletivo.

Para Namone (2014), após a primeira reforma de 1974/1975, ou seja, no “Ano I da

aumentar o número de escolas. Mas aumentar as nossas escolas não chega para melhorar o nosso ensino, às vezes até pode prejudicar, porque se aumentarmos muito as escolas, depois não temos material suficiente para dar aos alunos, não temos bons professores para fazer os alunos aprenderem de fato. É melhor ter um certo número de escolas, mesmo poucas, garantindo um bom ensino aos nossos alunos, em todos os níveis que for preciso. E, a pouco e pouco, à medida que o Partido vai tendo meios, podemos aumentar o número de escolas, sobretudo meios humanos, quer dizer, professores bons. Porque ter professores para não ensinarem nada, só para passar o tempo, isso não vale a pena (CABRAL, 1979, p. 66). Cabral incentivava a admissão das mulheres nas escolas: “Fazemos e devemos fazer apenas uma exceção, que é a seguinte: exigirmos às raparigas um bocado menos que aos rapazes para entrarem na Escola- Piloto, sobretudo na questão de idade e na questão de avanço nos estudos. Os rapazes só com a quarta classe. [...]. Portanto, admiti-las com a terceira classe e mesmo que tenham quinze ou dezesseis anos, devemos recebê-las, porque nós queremos fazer a promoção, o avanço das nossas mulheres e o melhor avanço, um dos principais avanços, é ensinar-lhes a ler e a escrever como deve ser. Essa é a razão por que fizemos diferença entre rapazes e raparigas na questão de os admitir na Escola- Piloto (CABRAL, 1979, p.68).

organização do sistema educativo”, houve uma nova reestruturação do sistema educacional, e nos anos 1976/1977, considerado como “Ano II da organização do sistema educativo”, foram enfatizados três principais pontos: 1- A participação de todas as escolas no III Congresso do Partido; 2- Organização de campanha de alfabetização de jovens e adultos e; 3- A ligação entre escola e trabalho.

No terceiro Congresso do Partido em 1977, reafirma-se a necessidade de continuar ajustando os conteúdos escolares às crianças. Assim, foram traçados os seguintes objetivos a atingir:

1-) promover o desenvolvimento integral e multidirecional do homem, para que ele pudesse estar apto a considerar como suas as opções e princípios do partido; a instituição de um regime democrático, a justiça e o progresso para todos, a defesa nacional eficaz e ligada ao povo, uma política externa própria no interesse da nação, consoante com a paz e o progresso da humanidade, bem como da unidade africana; 2-) desenvolver as capacidades do indivíduo de forma integral, multilateral e harmônica, abarcando aspectos políticos, ideológicos, intelectuais, morais, estéticos, físicos e politécnicos para o trabalho e a conquista alcançadas; 3-) garantir a todos os cidadãos níveis de instrução que lhes permitisse cumprir os seus deveres e responsabilidades no desenvolvimento do nosso país, dando a todos as mesmas oportunidades através da eliminação das disparidades entre cidade e campo, desenvolvendo as vocações regionais e fazendo toda a população participar da ação educativa sob todas as formas; 4-) ser orientado no sentido da construção de uma sociedade forte e progressista, liberta de analfabetismo, da miséria, da baixeza moral, sem exploração do homem pelo seu semelhante; 5-) democratizar a educação, entendida quer como igualdade de acesso à escola, quer como igualdade de oportunidade de acesso. A educação deveria transformar todo o sistema de relações; a democratização significava ainda, [...] a valorização, pela prática, dos ideais de responsabilidade e exigência pessoal, crítica e autocrítica e solidariedade (PAIGC, 1978).

Assim sendo, nota-se que, na visão do partido, seria possível promover uma educação das massas capaz de despertá-las.

2.2 Construção do Estado Nação pós-Independência

Durante a primeira década de independência, o PAIGC governou o país segundo um projeto socialista, colocando em prática um programa de gestão e desenvolvimento econômico centralizado pelo Estado. As lideranças do PAIGC acreditavam que as experiências ligadas à organização da economia nas zonas libertadas pelo partido antes da independência serviriam como referência e ponto de partida para a construção da infraestrutura do país pós independência. Além disso, formularam uma estratégia na qual davam prioridade para o setor agrário – reconhecido como base da economia – mas os setores da saúde e da educação “foram eleitos como ponto estratégico para o desenvolvimento do país e para transferir experiências coletivas da luta de libertação para todo o país recém independente” (Djaló, 2009, p. 65). Não obstante, o setor industrial foi considerado como dinamizador da economia, mas deveria ser

desenvolvido em estreita relação com o setor agrário. As divergências internas ao partido, na condução desta estratégia, revelaram-se no trato do excedente da produção agrícola. Os socialistas propunham que o excedente da produção deveria financiar as necessidades da guerra – já que era preciso seguir defendendo a independência em cada projeto e em cada investimento que realizavam – e o restante seria dividido coletivamente.

Os moderados abraçaram a ideia da criação de um sistema comercial privado, que comprasse o excedente da produção agrícola em troca de bens de consumo. Essas e outras divergências acompanharam a atuação do PAIGC no primeiro governo independente da Guiné-Bissau, até que, em 14 de novembro de 1980, um golpe de Estado, liderado pelo primeiro ministro e general João Bernardo Vieira, depôs o presidente Luís Cabral, que governava a Guiné-Bissau desde 1973. Essa ruptura marca, por sua vez, uma mudança paulatina na direção do projeto de sociedade para o país, sufocando a continuidade da estratégia socialista e alterando o rumo das políticas educacionais no país.

Segundo Marx, citado por Lenin (1917), nas sociedades em que há classes sociais com interesses antagônicos, “o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de opressão de uma classe por outra, é a criação da «ordem» que legaliza e consolida esta opressão moderando o conflito de classes”. O próprio Lênin vai reforçando tal definição colocando o Estado como um produto das relações de forças sociais e políticas que manifesta o caráter inconciliável das contradições de classe. O Estado surge precisamente onde, quando e na medida em que as contradições de classe objetivamente não podem ser conciliadas. Portanto, na concepção marxista, a verdadeira natureza do Estado é ocultada pela ideia de que ele cumpre uma função de conciliação dos interesses antagônicos das classes distintas, mas como esses interesses são inconciliáveis, o Estado representa o projeto das classes que detêm o poder econômico, político e que dominam os instrumentos ideológicos que asseguram a reprodução de uma certa sociabilidade.

Silva e Marcassa (2020, p.213), com base em Marx, apontam que a existência do Estado como totalidade, visto pelos liberais como representante do interesse geral, convive com os pressupostos da vida egoísta, que continuam a existir na sociedade civil, fora da esfera política. Segundo Marx, citado pelas autoras (Silva e Marcassa, 2020, p. 213):

O Estado tem como pressuposto elementos materiais e espirituais, a propriedade privada, no primeiro caso, a religião e a cultura no segundo. Mas para se constituir como universalidade, como a “vida genérica do homem”, o Estado se coloca em oposição à vida material do homem, ou seja, acima dos elementos particulares, das condições em que os homens nascem, vivem, lutam e se reproduzem. A comunidade política se estabelece, pois, sob um conjunto de preceitos abstratos (liberdade, igualdade, segurança, propriedade) como se fossem interesses gerais, numa independência ideal dos elementos particulares da vida civil, onde as distinções reais são consideradas como

não-políticas.

Nisso, recorremos a Lenin (1975), quando escreve que o Estado é uma máquina destinada a manter a dominação de uma classe sobre a outra classe. Da mesma forma, Marx e Engels (2009, p. 112) apontam que, “[...] como o Estado é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e se condensa toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns que adquirem uma forma política são mediadas pelo Estado”.

A partir da concepção marxista, compreendemos que Estado não é um órgão neutro sem lado na luta de classes. O Estado, que é expressão da hegemonia de uma classe ou de uma fração de classe sobre a inteira sociedade, funciona para controlar e manter o poder dessas classes, legitimando interesses particulares como se fossem interesses gerais.

Assim, para o pensamento marxista é impossível discutir e analisar as políticas educacionais sem se referir ao processo de constituição do poder político na Guiné-Bissau e à relação entre as classes sociais. Antes da colonização, ou seja, antes da chegada dos portugueses no país, a classe dominante era a classe que exercia poder tradicional através dos regulados, chefes de tabanca¹⁴ etc. Estes exerciam a direção política e cultural nas comunidades. Com a chegada dos colonizadores portugueses, esses instituíram os seus modelos de domínio e governo, fato que acabou por enfraquecer o poder dos regulados. Assim, com os colonizadores, formou-se uma nova elite, os colaboradores dos portugueses, ou melhor, os assimilados, tal como demonstra Cardoso (2002).

A constituição da elite política guineense tem uma história marcada pelas continuidades e descontinuidades, principalmente no que se refere às sucessivas rupturas consubstanciadas em três principais momentos: 1) a implantação efetiva do sistema colonial; 2) o fim da luta armada e os primeiros esforços de construção nacional e; 3) a vaga de liberalização (adesão à agenda neoliberal), que teve início nos anos 1986 e culminou com a abertura ao pluripartidarismo (Cardoso, 2002).

As elites indígenas, atraídas pelo movimento anticolonial que se fortalecia na década de 1950, sentiram a necessidade de romper o vínculo com os portugueses. Ruptura esta que não apenas zelava pela liberdade, mas também era motivada pelos interesses desta elite que via no movimento de libertação a possibilidade de recuperar e concentrar em suas mãos o poder político. Cardoso (2002, p. 20) aponta que “O grupo de pessoas que organizou e dirigiu o

¹⁴ Chefes de tabanca refere-se às lideranças da aldeia ou os líderes tribais.

processo da luta pela independência constituiu-se em fatores que não só determinaram as variáveis essenciais dos novos Estados africanos, mas continuam igualmente a influir no desenvolvimento político recente destes países”.

Olhando para realidades dos países como Brasil, Índia, Japão etc. no que se refere à relação de classe nos moldes do capitalismo mais avançado, nota-se que a Guiné-Bissau apresenta uma baixa projeção da estratificação social respaldada na propriedade dos meios de produção. Em conformidade com Cardoso, “embora os que detêm os meios de produção tendam a ser os mais ricos e a exercer maior influência nas tomadas de decisão, não é obrigatório que, em última análise, constituam a elite de poder (Cardoso, 2020, p. 4)”. Pois, devido a sucessivos golpes de Estados e quedas dos governos, as elites mudam frequentemente.

Como evidenciado na passagem acima, pós independência, a elite política do país estava restrita aos membros do PAIGC, por ser o Partido Estado, mas as tensões se agudizaram com a ruptura constitucional entre Guiné e Cabo-Verde, promovida pelo Movimento Reajustador liderado por João Bernardo Nino Vieira, movimento este que destituiu o presidente da república, Luís Cabral, em 1980, que também era cabo-verdiano, acusado de favorecer mais os cabo-verdianos nos espaços de destaque do país.

Paralelo a isto, outro fator que contribuiu para fazer emergir novas elites econômicas no país foi a adoção de políticas neoliberais de privatização sugeridas no PAE. Segundo Caomique (2024) e Cardoso (2002), a transferência das empresas públicas para o setor privado resultou no surgimento de uma burguesia comercial e agrária, grupos que se beneficiaram dos financiamentos provenientes dos organismos multilaterais e passaram a interferir nas decisões políticas do país. Por outro lado, surgiram grupos de intelectuais e camponeses que também começaram a ter influência na esfera estatal devido ao novo regime promovido pelo Movimento Reajustador.

Por pressão internacional, foram realizadas as primeiras eleições democráticas em 1994, cujo vencedor foi o então líder do Movimento Reajustador e, ao mesmo tempo, presidente do PAIGC na altura, João Bernardo Nino Vieira, este que viria a ser, segundo Cardoso (2002), um dos guineenses mais ricos do país, inclusive, com muitos investimentos no exterior. Vieira permaneceu no poder até 1998, quando foi deposto através de uma guerra civil, a Guerra de 7 de junho de 1998. Após a guerra, foram realizadas novas eleições em 2000, momento em que surge uma nova liderança externa ao PAIGC, o Koumba Yala, então presidente do Partido da Renovação Social (PRS) que também foi deposto em 2002 por um golpe de Estado. Nino Vieira regressou ao poder, ao vencer as eleições de 2004, como candidato independente e foi assassinado em pleno exercício da sua função como Presidente da República, no dia 2 de março

de 2009. O seu sucessor foi Malam Bacai Sanhá, que venceu as eleições pelo PAIGC em julho de 2009, e que também viria a falecer em Paris/França, vítima de uma doença, no dia 9 de janeiro de 2012. No dia 12 de abril de 2012, os militares assaltaram o poder, liderados pelo General António Ndjai, sob pretexto de que o então primeiro-ministro Carlos Gomes Júnior queria instalar forças militares estrangeiras no país. Os militares tomaram conta do país até 2014, quando foram realizadas novas eleições nas quais venceu o candidato do PAIGC, José Mário Vaz, que foi o primeiro presidente a terminar o mandato no país. Hoje quem governa o país e se estabelece como classe dirigente é uma pequena parcela de pessoas expulsas do PAIGC e que fundaram o Partido chamado Movimento Para Alternância Democrática (MADEM-G15), que venceu as últimas eleições de 2019.

Todos esses conflitos, assassinatos e golpes de Estado expressam disputas entre forças políticas e ideológicas internas aos grupos hegemônicos. Na Guiné-Bissau, a elite política é, ao mesmo tempo, a elite econômica, razão pela qual o Estado e os aparelhos do Estado tornaram-se um campo de disputa entre frações de uma mesma elite econômica, batalha esta que vem custando muitas vidas. Portanto, estas disputas inviabilizaram o projeto nacional do PAIGC que Cabral tinha desenhado, e os cidadãos foram deixados à sua própria sorte.

2.3 A posição da Guiné-Bissau na geopolítica mundial e a especificidade do continente africano

É irrefutável que a colonização deixou marcas irreparáveis no continente africano, além de subalternizar o continente, desarticulou a coesão social, saqueou riquezas, classificou o africano, de forma implícita, como sub-humano. Essas marcas estão presentes até os dias de hoje no continente africano, ou seja, estamos submersos e presos nas circunstâncias históricas criadas por outrem. Pode-se dizer que África de hoje é um continente imaginado por pessoas não africanas.

Ao analisarmos as concepções que os países centrais têm sobre a África, vê-se que eles, países centrais, veem o continente como um lugar desprovido de sucesso, de baixos índices econômicos, um lugar subdesenvolvido e atrasado. “Ainda que não se compartilhe das análises que associam a África a esses prognósticos sombrios, há certamente, elementos de colonialidade ainda presentes que são melhor compreendidos pela perspectiva Sistema-Mundo” (Teixeira *et al*, 2024, p. 112).

No plano internacional, após a Segunda Guerra Mundial, um conjunto de Organismos Multilaterais são criados com o objetivo de ajudar a consolidar o lugar dos países na divisão

internacional do trabalho, com destaque para o Banco Mundial. Este último, de acordo com Silva (2002), definiu quais seriam os países produtores de ciência e tecnologia e passou a restringir as políticas educacionais dos países da África e da América Latina à educação primária e à formação profissional rudimentar. Neste ínterim:

A partir dos anos de 1970, com a difusão da teoria do capital humano, de T.W. Schultz, expressando o valor econômico da educação, os governos nacionais e as instituições financeiras internacionais passaram a concebê-la como parte intrínseca do projeto de desenvolvimento econômico. Essa lógica coloca a educação pública como bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda. Tratada pelos técnicos e economistas como mercadoria de exploração mercantil dos empresários, a educação pública passou a ser submetida à lógica da produtividade e competitividade, favorecendo o deslocamento do debate do eixo educacional pedagógico entre educadores, políticos e empresários, para ser manipulado no terreno dos valores econômicos, Silva, 2002, p. 44).

Assim, na composição mundial de ordem capitalista após a década de 1970, a atuação dos OMs contribuiu para a subordinação dos governos nacionais dos países periféricos aos interesses da concorrência intercapitalista mundial. Essa pressão dos OMs sobre os países se sustentava não só nos empréstimos volumosos ou nas regras estabelecidas como critérios para concessão dos empréstimos, como também nas diretrizes macroeconômicas que, por outro lado, se estendiam às políticas sociais, principalmente à educação, saúde etc. Para Leher (1998, p.11) “Nos anos de 1980, o Banco Mundial passou a assumir o monopólio da condução das políticas e das estratégias sociais e educacionais, sistematizando-as nos documentos oficiais”.

Na época em que os movimentos independentistas estavam a reivindicar a libertação dos países africanos, o que estava, globalmente, em alta, era uma crise de superprodução capitalista, a crise de petróleo e uma ameaça direta à hegemonia norte-americana. As questões da guerra fria contribuíram bastante nos eventos que marcaram os anos de 1970, que foi a década da independência da maioria dos países africanos, período em que a hegemonia mundial era disputada entre o bloco capitalista e o bloco comunista. Essas potências tinham interesses nos países que se rebelaram ao colonialismo, tendo em vista difundir suas ideologias por meio de acordos de cooperação. Marinho (2010, p. 4) nos mostra o empenho dos EUA em financiar países subdesenvolvidos e afastá-los do comunismo: os “Estados Unidos tinham gastos militares elevados, além de financiamentos externos para assegurar as zonas de interesses e afastar o “perigo comunista” (por exemplo, em 1970 os Estados Unidos gastaram cerca de 1 milhão de dólares para influenciar as eleições no Chile, evitando que algo como Cuba voltasse a ocorrer)” e a URSS por sua vez financiou os movimentos independentistas na África com armamento e treinamento militar e formação dos quadros, como meio de estabelecer alianças e demarcar território perante o poder e a ideologia capitalista.

Leher (1999) adverte que, ainda sobre a crise do capital, o apogeu de contra-insurgência desses movimentos tornou-se um pouco turvo no final dos anos 1960, sem perder de vista o desastre que resultou na Guerra do Vietnã: as transformações nos países periféricos, como o processo de descolonização e o fortalecimento do “Movimento dos Países Não-Alinhados”, fenômenos estes que levaram a transformações significativas na política externa norte-americana diante das exigências da Guerra Fria. Por outro lado, o autor relembra o florescente sentimento anti-Estados Unidos nos países periféricos, fato que coloca em risco não só a supremacia estadunidense como também os objetivos estratégicos do *establishment* econômico e político.

Esses eventos dos anos 70 marcaram profundamente a crise na economia estadunidense e de acordo com demonstra Marinho:

O déficit dos EUA em 1970 era de US\$9,8 bilhões; Após a Segunda Guerra o PIB americano que representava 34% da produção mundial caiu para abaixo de 30% em 1971. Além desse complexo cenário, o enfraquecimento do dólar diante da ruptura do padrão dólar-ouro, também desencadeou uma série de consequências negativas (BANDEIRA, 2006: 298). Os acordos estabelecidos em Bretton Woods foram unilateralmente rompidos pelos Estados Unidos que acabaram com a conversibilidade dólar - ouro e ainda desvalorizaram o dólar em 8% em 1972 e nova desvalorização em 10% em 1973. As consequências para as economias mundiais foram desastrosas. O país que era invejado e copiado vivia uma crise financeira com desdobramentos negativos para as trocas financeiras global com um todo. (Marinho, 2010, p.5).

O autor enfatizou, ainda, que na mesma década de 1970, a participação estadunidense na oferta do petróleo no mercado mundial caiu de 64% para 22%, fazendo com que os Estados Unidos perdessem o monopólio na oferta desse produto e deixassem de ser os mais importantes importadores de petróleo.

Nesse prisma, é mister enfatizar que o posicionamento de alguns países centrais sobre o fim da colonização é influenciado pela Guerra Fria, mas também porque com a independência destes países colonizados poder-se-ia abrir uma nova rota de expansão dos negócios e dos mercados para os países que disputavam a hegemonia mundial, em outras palavras, estes países seriam novos locais propícios para expansão do capital. Destarte, o Banco Mundial e FMI, duas das maiores agências exportadoras das políticas, começaram suas relações com países africanos sob o pretexto de que iriam financiar os países para reconstruir as economias devastadas pela colonização, mediante adoção das políticas de ajuste estrutural, a exemplo da Guiné-Bissau, Angola e Cabo-Verde etc.

Na geopolítica mundial, o continente africano ocupa um lugar marginal, não só pela história de colonização e escravidão que perdurou séculos, ou ainda pela suposta “pobreza profunda”, como diz o documento do Banco Mundial (2022a), mas também porque se configura

como um exportador barato de commodities e matérias-primas, ao mesmo tempo que é um grande mercado de consumo na atual conjuntura mundial.

Após a independência, as políticas de ajuste estrutural postuladas pelo FMI e Banco Mundial intensificaram as formas de dominação capitalista dos países centrais sobre África, quando então se configura uma nova África, a “África pós-colonial colonizada”. Com ajuda das agências multilaterais, os países fizeram ajustes radicais na composição dos Estados Independentes, diminuíram o poder normativo do Estado, deixaram as economias à mercê dos países centrais, privatizaram serviços sociais etc.

Baseada na obra de Wallerstein (2002), Teixeira *et al* (2024, p. 109) demonstram como nas décadas de 1960, 1970 e 1980 o capitalismo articulou a divisão do mundo em três estruturas que se entrelaçam de forma hierárquica:

- Centro: encarregados da produção de mercadorias de maior complexidade tecnológica e alto valor agregado;
- Semiperiferia: são os eixos de articulação entre os "mundos". Esses países, ora se comportam como centro, estando em contato com os periféricos, ora comportam-se como periferia estando em contato com os centrais;
- Periferia: encarregados da entrega de bens de "baixo valor agregado". Para além disso são os fornecedores de commodities e matérias-primas fundamentais para a transformação nos países centrais.

Na verdade, esta configuração cria um padrão de interdependência econômica entre países centrais e países periféricos, colocando as economias dos países periféricos como reféns dos países centrais, estes últimos, alimentando o sistema com discursos de ajudas humanitárias e empréstimos criteriosos, empréstimos que são rentáveis ao capital internacional. Esta forte dependência dos países periféricos em relação aos centrais, faz com que os centrais exerçam o poder de decisão, influência, determinação e porque não, coerção, e essa dependência atribui aos países centrais uma posição menos marginal que os outros” (Teixeira *et al*, 2024, p. 110). Nessa linha, não podemos esquecer dos grupos hegemônicos internos interessados nestes acordos e que acabam influenciando as decisões dos governos nacionais para que essas ações sejam exercidas, produzindo consensos.

Mabucanhane (2022) evidencia que, por intermédio desta dependência, ergueu-se um ciclo em que os países periféricos recorrem aos empréstimos dos países centrais a fim de desenvolver as atividades de produção econômica que atendem aos interesses dos capitalistas internos e externos como, por exemplo, os banqueiros, mineradoras, ou melhor, os empresários. Pensado pelo ocidente, a configuração do continente africano no sistema capitalista mundial

adiou o sonho de autodeterminação deste. O neocolonialismo ainda perpassa os processos decisórios dos países africanos, por exemplo, nos seus modos de produção, na sua economia etc., o que acaba limitando, assim, a autonomia destes no mercado internacional.

No entanto, o funcionamento do neocolonialismo dos países centrais sobre os países africanos é, ora, assentada na coerção e no consenso que, de forma direta e indireta, interferem na soberania destes países. Podemos trazer vários exemplos que confirmam esta tese, mas preferimos o exemplo mais fácil de compreender que é a cooperação monetária assinada, em 1945, entre França e as suas antigas colônias divididas em duas zonas, ou seja, oito países da África Ocidental incluindo Guiné-Bissau¹⁵ e seis países da África Central, perfazendo, assim, 14 países no total. Franco CFA da África Ocidental (XOF) e Franco CFA da África Central (XAF), todos estão subordinados ao euro, visto que a equivalência é garantida pelo banco central da França e este continua a influenciar as duas moedas presentes na África. De 1945 a 1999, as duas moedas mantinham um valor de câmbio fixo, vinculado ao franco francês, 1 franco CFA equivalia 1,7 franco francês. Mas, quando a França adotou o euro, o CFA sofreu uma queda desastrosa, as duas moedas passaram a ter um valor fixo muito baixo em relação à moeda europeia, 1 euro passou a equivaler a 655,957 francos CFA. Com uma diferença brutal entre euro e franco CFA, nas trocas entre países europeus e países africanos, sempre os africanos saíram perdendo. Entre os vários sinais do neocolonialismo, este é um dos que se apresenta em África.

Sob outro enfoque, não podemos perder de vista os efeitos desastrosos que a globalização trouxe aos países africanos. Ao serem submetidos ao sistema neoliberal do comércio mundial nos anos 1980, logo após a independência da maioria dos países africanos, o livre comércio e as manhas coercitivas no que se refere ao controle do trabalho permitiram que as empresas multinacionais se instalassem nesses países “a partir da venda ou, então, arrendamento de terras a entrada massiva de multinacionais no território. Esta prática desarticulou-se da organização estrutural das sociedades nativas, ao expropriar o camponês de suas terras levando a uma integração forçada ao modelo de exploração neoliberal” (Teixeira *et al*, 2024, p.113).

Como buscamos explicitar, o lugar marginal que o continente ocupa na geopolítica é resultado de um processo histórico de colonização e dependência. Isso nos ajudará a entender

¹⁵ Guiné-Bissau não foi colônia francesa, mas aderiu à União Económica e Monetária do Oeste Africano (UEMOA), ou seja, adotou Franco CFA como Moeda.

os possíveis sentidos das novas políticas educacionais do Banco Mundial e entender por que é que as políticas educacionais têm sido desenvolvidas de acordo com as determinações dos organismos multilaterais. É importante salientar que, via de regra, estes organismos multilaterais se configuram como elos de difusão e fusão das ideologias dos países centrais, instalando as políticas neoliberais nos países periféricos por meio dos chamados “financiamentos criteriosos”. Antes, porém, vejamos como se constitui hoje o sistema educacional da Guiné Bissau.

2.4 O sistema educacional da Guiné-Bissau

Durante séculos, com a presença portuguesa, como havíamos dito anteriormente, a Guiné-Bissau enfrentou, e continua enfrentando, problemas referentes à educação escolar, já que o acesso ao ensino formal era muito restrito, ou seja, era voltado para filhos dos portugueses e filhos dos africanos chamados de “assimilados” (pessoas que renunciaram suas culturas africanas e adotaram/adotam hábitos e costumes dos colonizadores portugueses), ficando a maioria dos indígenas fora do sistema educativo.

Se compararmos o sistema educativo vigente e o sistema educativo que vigorava antes da independência, veremos que há avanços, não tão colossais, mas significativos, bem como recuos preocupantes quanto à estrutura e funcionamento do sistema educacional guineense. Um dos avanços foi a expansão das escolas às zonas rurais, apesar de terem péssimas estrutura e qualidade; aprovação da primeira Lei de Base do Sistema Educativo pela Assembleia Nacional Popular, em 2010, entre outros pontos. A referida Lei de Base estruturou o sistema educativo de seguinte maneira: Educação não formal¹⁶ Educação formal.

De acordo com a Lei de base, no seu artigo 6º, a educação não formal compreende: a) Alfabetização e educação de base de jovens e adultos; b) Ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica; c) Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres; e d) Educação cívica.

Já no artigo 8º, o documento compreende a educação formal da seguinte forma: “a educação formal integra ensino pré-escolar, ensino básico, secundário, técnico-profissional, superior e, outrossim, modalidades especiais e atividades para a ocupação de tempos livres”.

¹⁶ Lei de base no seu artigo 5º compreende a educação de seguinte forma: “A educação não formal está enformada por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da ação educativa e tem por escopo expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimento da que não puderam obter”.

Os níveis do ensino formal foram organizados de seguinte forma: Pré-escolar¹⁷ (Creche ou jardim de infância) é destinada às crianças de três anos de idade até à idade certa de ingresso no ensino básico, e tem duração de três anos. Apesar de não ser revisado no documento, a idade máxima para pré-escolar é de 5 anos de idade. Relativamente ao ensino básico, este é universal e obrigatório a todos os cidadãos, de acordo com a lei. Ele começa de 6 anos de idade aos 14 anos e compreende três ciclos de escolaridade, o primeiro ciclo compreende 1º; 2º; 3º e 4º ano de escolaridade, com duração de quatro anos o segundo ciclo abrange o 5º e 6º anos de escolaridade, com duração de dois anos; e o terceiro e último ciclo envolve 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, com duração de três anos.

O ensino secundário, segundo a Lei em questão, no seu artigo 18º, é entendido como “um subsistema do sistema de ensino que, seguindo-se ao ensino básico, visa dotar o aluno de conhecimentos e competências científicas, técnicas e culturais adequadas ao prosseguimento dos estudos superiores ou à inserção na vida ativa”. O ensino secundário compreende três ciclos de escolaridade, 10º, 11º e 12º ano de escolaridade, com duração de três anos. E compreende o ensino técnico-profissional como o ensino dos cursos prevalentemente dirigidos à preparação para ingresso na vida ativa, mas também ao prosseguimento dos estudos, cabendo a vários professores, à razão de um por disciplina. O ensino superior diz respeito ao ensino universitário, assim determina a lei de base.

O sistema educativo guineense enfrenta dificuldades na sua estrutura organizacional, financiamento e no próprio funcionamento em si. O primeiro entrave que se pode constatar é o fator língua do ensino, o português. A língua do ensino é pouca difundida no país, não é uma língua franca¹⁸ que se fala no dia a dia como, por exemplo, no Brasil, Angola, ou como se fala espanhol no México. Segundo dados do recenseamento populacional feito em 2009¹⁹, apenas 13% das pessoas tinham se declarado falantes da língua portuguesa. De forma explícita, a língua

¹⁷ A educação pré-escolar compreende os seguintes objetivos: a) Fazer a despistagem de precocidades, inaptações e deficiências na criança, encaminhando-a convenientemente; b) Estimular e aumentar as capacidades da criança numa perspectiva de desenvolvimento equilibrado; c) Promover a integração da criança em diferentes grupos sociais, em ordem ao desenvolvimento da sociedade; d) Incrementar a formação moral e cívica e o sentido de liberdade e responsabilidade; e) Favorecer hábitos de higiene e saúde; f) Amplificar as probabilidades de sucesso da criança no sistema de ensino, através, designadamente, da transposição da barreira linguística, artigo 10º.

¹⁸ Na linguística, a língua franca refere-se às línguas que se usam no cotidiano, em um contexto em que coexistem várias outras línguas. Exemplo concreto são os países africanos colonizados, em que, muitas das vezes, as línguas dos colonizadores se convertem em língua franca, ou surge uma outra língua (crioula).

¹⁹ Citamos recenseamento do 2009, porque é o único recenseamento que contabiliza falantes das línguas existentes no país.

mais falada pela população local é o guineense, também conhecido como crioulo da Guiné-Bissau. Segundo dados desse mesmo recenseamento, 80% dos guineenses se declaram falantes da língua guineense. No entanto, como se percebe, a língua mais falada pela maioria esmagadora não é posta como língua do ensino.

As crianças chegam à escola sem antes ter contato direto com a língua portuguesa e, para piorar, ensinam a língua portuguesa não como segunda língua, mas sim como a primeira língua. Um idioma que para as crianças é estranho, visto que não é usado em seu convívio cotidiano. Há regiões onde a língua predominante são as línguas étnicas, até mesmo o guineense, que é considerada a língua da unidade nacional, pouco se fala nestas regiões longínquas das cidades, então, instituir o português como uma única língua do ensino nestas localidades é uma enorme contradição. Manter a língua portuguesa como uma única língua do ensino, mesmo sendo um país multilíngüístico, é uma forma de reforçar o colonialismo e dificultar, senão impedir, que todas as crianças e jovens acessem a escola, a cultura e o conhecimento científico.

Portanto, no campo educacional, se a questão linguística não for sanada, o desenvolvimento do ensino não ocorre de modo a levar em conta a realidade e as necessidades específicas dos estudantes e suas famílias. Adotar uma língua não dominada pela maioria da população, e que tampouco é a língua materna, como única língua do ensino, é uma estratégia da classe dominante para afastar os grupos subalternizados das decisões que envolvem o Estado e o projeto de sociedade que ele encaminha. Marx e Engels (2009, p, 69) evidenciam que a visão de mundo das classes dominantes, o que inclui a linguagem e a língua oficial falada e escrita, é difundida “(...) como interesse universal de todos os membros da sociedade, ou seja, na expressão ideal: a dar suas ideias a forma de universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais e universalmente válidas”.

Outro ponto crucial que contribui para a debilidade do ensino é o financiamento. O financiamento do setor educativo nunca esteve à altura dos desafios da educação no país. De certo modo, o financiamento da educação é um dos pontos chaves que afetam o desenvolvimento do ensino guineense. Desde a consolidação da Guiné-Bissau como Estado independente, os recursos que o Orçamento Geral do Estado (OGE) estabelece para a educação põe em evidência o quanto a política dos governos que se passaram até hoje não incluíram/incluem a educação como uma prioridade. Grande parte dos recursos destinados à educação é gasto no pagamento dos salários. De acordo com o Plano Setorial da Educação guineense de 2018, 97% dos recursos destinados ao setor educativo vão para os salários dos professores e gestores, que é algo muito importante, pagar bem os funcionários, mas, por outro

lado, evidencia um descuido enorme para com a educação. Sob outro enfoque, o país ainda convive com as recomendações dos OMs que estabelecem a necessidade de conter os gastos públicos.

As sucessivas greves dos professores são um problema que também acaba fragilizando o ensino. Desde a consolidação do Estado guineense, quando a categoria entra em greve, os governos não respondem agilmente para sanar os problemas, tanto que já houve um ano letivo inteiro anulado devido à greve. O primeiro ano letivo anulado aconteceu em 2002/2003, o partido no governo era Partido da Renovação Social (PRS), Kumba Yalá era o presidente da República, ao mesmo tempo era líder do partido\PRS e o Mário pires era o primeiro ministro. Recentemente, os anos letivos de 2019/2020 também foram anulados, e quem governava o país era o PAIGC que tinha um governo de coligação com os outros partidos, como PRS, PND entre outros, que influenciaram os sindicatos a suspenderem a greve para salvar o ano letivo, o que foi feito, mas estava claro que, pelo prolongamento da greve, era impossível recuperar as perdas no ensino e na aprendizagem dos estudantes. O último caso ocorreu no ano letivo de 2020/2021, com o governo de coligação entre o MADEM G-15²⁰, PRS²¹ e APU-PDGB²² inaptos para acudir às reivindicações dos sindicatos dos professores em greve, exigências básicas que passavam pelo pagamento dos ordenados em atraso e reajuste salarial da categoria.

As reivindicações dos professores, muitas das vezes, são reivindicações dos salários que não são pagos. Assim, a problemática da greve fez surgir um novo modelo de funcionamento da educação chamado, ironicamente, de autogestão, um modelo que sucateia e fragmenta as escolas e o sindicato. Autogestão é um modelo em que os pais e encarregados da educação (responsáveis dos alunos) passam a pagar a mensalidade num preço simbólico à escola, para que os professores não façam greves. Foi/é um assunto que divide opiniões nos sindicatos dos professores. Os pais apoiam o projeto da autogestão para que os seus filhos possam estudar, já que o próprio Estado não conseguiu garantir a educação para a população. Por outro lado, isso prejudica a organização e a luta dos professores, por meio do instrumento de greve, para que tenham seus salários em dia e boas condições de trabalho e vida. Vale destacar ainda que os filhos das elites não estudam nas escolas públicas devido à defasagem do ensino, portanto, há uma parcela da população que não defende a educação pública.

²⁰ Movimento para Alternância Democrática

²¹ Partido da Renovação Social

²² Assembleia do Povo Unido - Partido Democrática da Guiné-Bissau

Outro aspecto dos problemas educativos refere-se à inexistência de dados censitários que forneçam um amplo conhecimento e mapeamento da realidade do setor educativo no país. A falta desses dados dificulta muito o entendimento e, conseqüentemente, a elaboração de propostas para melhoria do sistema, da forma como a educação está sendo dirigida ou monitorada. Na maioria das vezes, os dados educacionais do país são produzidos e ficam concentrados nas mãos dos parceiros internacionais como Banco Mundial, Unicef, Unesco entre outros, ou são dados de pesquisas realizadas por ONGs, mas não são disponibilizados de forma transparente. Na contemporaneidade, não se pode pensar educação sem ter um amplo conhecimento de sua história, bem como dos gargalos e pontos mais frágeis do funcionamento do sistema educativo. Se o próprio Estado não se dispõe a fazer levantamentos e monitoramento da educação, nem zelar pelo melhoramento, podemos dizer que a falta de educação aos guineenses se converte em um projeto. Nessa ótica, pode-se considerar que a política educacional do país é algo que precisa ser pensado a partir das necessidades e especificidades do país.

Atualmente, mesmo com projetos dos OMs, que postulam expansão da educação à nível nacional, não se conseguiu alcançar a tão propalada “educação para todos”, ao contrário, o sistema educativo continua com sérios problemas. O próprio governo não consegue financiar a educação do país de acordo com as demandas do setor, então, o setor educativo é subfinanciado pelos OMs. Hoje os OMs que atuam na área educacional na Guiné-Bissau são: Banco Mundial, UNICEF, Fé e Cooperação (FEC)²³, Fundação Calouste Gulbenkian (FCG)²⁴ entre outros. FEC atua na área de formação dos professores, enquanto FCG trabalha nas atualizações dos materiais didáticos.

Como veremos no próximo capítulo, os acordos de cooperação com esses OM iniciaram-se na década de 1980 e seguem sendo atualizados ou renovados até os dias de hoje. Quais foram as contribuições, limites e contradições desses acordos para a configuração do sistema educacional guineense e seus desdobramentos para a educação pública no país hoje é o que abordaremos a seguir.

²³ Fé e Cooperação é uma ONG portuguesa e católica que atua numa ampla rede de diálogo, mobilização, cooperação e sensibilização entre pessoas, comunidades e Igrejas – em particular dos países lusófonos (Angola, Guiné-Bissau, Moçambique e Portugal) – através de duas áreas de atuação: Cooperação para o Desenvolvimento; e Educação para o Desenvolvimento e Advocacia Social.

²⁴ Fundação Calouste Gulbenkian é uma instituição portuguesa de caráter privado que atua na área da educação, arte, beneficência etc.

3. CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU PÓS 1985: ORIGENS E DESDOBRAMENTOS DOS ACORDOS COM FMI E BANCO MUNDIAL PARA A RECONFIGURAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL

Indubitavelmente, na atualidade, o principal interventor nas políticas educacionais dos países periféricos é o Banco Mundial. Para explicar como Banco Mundial e FMI começaram a interferir na política educacional dos países periféricos à nível global e, consequentemente, na Guiné-Bissau, será necessário trazer alguns antecedentes históricos da sua criação e atuação.

O Banco Mundial foi criado na década de 1940, após a Segunda Guerra Mundial, na conferência de Bretton Woods, nos Estados Unidos da América. A proposta da sua criação era oferecer empréstimos, a juros baixos, aos países que foram profundamente atingidos pela Segunda Guerra Mundial. Ao mesmo tempo, buscava fazer um combate ideológico contra a propaganda comunista que se difundia após a Revolução Russa e o fortalecimento do bloco soviético perante o mundo então dividido pelas duas grandes potências mundiais: EUA e URSS (Leher, 1999).

Hoje, o Banco Mundial tornou-se uma agência muito complexa, ou seja, superou a expectativa daquela agência pensada na década de 1940, pois “o aumento gradativo da sua carteira foi acompanhado da diversificação em suas áreas de atuação, que passaram a abarcar, além de infraestrutura e energia, também política econômica, educação, saúde, habitação, meio ambiente, administração pública e reconstrução nacional pós-conflito” (Pereira, 2015, p. 19).

O Grupo Banco Mundial é composto por cinco grandes agências captadoras de recursos no mercado internacional: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (CFI), Agência Multilateral de Garantia de Investimento (AMGI), e Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimento (ICSID). O BIRD é o maior banco de desenvolvimento do mundo vinculado ao grupo Banco Mundial, e concede empréstimos, garantias, produtos de gestão de riscos, assessorias e consultorias para países de média e baixa renda. Criado em 1944, o BIRD conta hoje com 189 países membros e mais de US\$500 bilhões concedidos em forma de empréstimos aos países. A AID, que também é uma extensão do Banco Mundial, por sua vez, confere empréstimos de longo prazo com baixas taxas de juros aos países pobres, mesmo que esses tenham ou não capacidade de pagar as dívidas ao preço do mercado. As suas operações dependem das contribuições voluntárias feitas pelos países doadores, de três em três anos. O AID conta com 175 países acionistas, e foi fundado em 1960.

A CFI é uma das instituições financeiras integradas ao Grupo Banco Mundial que empresta dinheiro às empresas dos países em vias de desenvolvimento. Não requer garantias estatais ou governamentais mediante a concessão dos seus empréstimos, que cabem apenas às empresas privadas mutuárias. Ela foi estabelecida em 1956, totalizando mais de 180 países membros. Por outro lado, a AMGI concede garantias, reforço de crédito e seguros contra riscos políticos, com a finalidade de promover investimentos internacionais nos países em desenvolvimento entre investidores e credores. Ou melhor, a assistência técnica e intelectual da AMGI reside em ajudar os governos a implementar políticas que atraíam investimentos internacionais. Criada em 1985, também conta com mais 170 países membros. O ICSID é uma agência especializada na resolução de controvérsias referentes aos investimentos internacionais entre os investidores e os países credores que recebem os recursos. O ICSID também faz pesquisas nas áreas que envolvem leis de arbitragem e leis de investimentos internacionais.

Para Soares (2003), até 1956, 65% das operações do Banco Mundial concentravam-se nos países europeus, ou seja, muitos dos seus projetos de financiamento estavam centralizados na Europa. Mas no final dos anos de 1950, o Banco Mundial começou a assumir o papel de um banco voltado ao financiamento dos países em desenvolvimento. E, a partir do final da década de 1960, as políticas do Banco Mundial começaram a mudar, não só oferecendo empréstimos aos países credores, como também passou a “exportar políticas”, em outras palavras, os empréstimos eram concedidos mediante um conjunto de condicionalidades que envolviam o reajuste estrutural desses países: os países mutuários precisavam seguir as recomendações desses Organismos Internacionais como um dos requisitos para a concessão dos empréstimos.

Assim, nota-se que o processo de neoliberalização iniciado na década de 1970, no Chile, Reino Unido e EUA contou com forte participação do Banco Mundial e FMI, os gêmeos do Bretton Woods. Por outro lado, no âmbito educacional, um dos assuntos que merecem especial atenção diz respeito ao destaque que o Banco Mundial teve em relação à Unesco, sendo que Unesco é uma das principais agências das Nações Unidas voltadas à Educação.

Pronko (2015) afirma que há várias coincidências entre autores que apontaram que a atuação do Banco Mundial na educação começou desde anos 1960 nos países em via de desenvolvimento: “A diretriz que informava essa atuação estava relacionada à provisão de mão de obra qualificada capaz de sustentar e desenvolver os investimentos em infraestrutura que o Banco apoiava nesses países, e baseada conceitualmente na perspectiva de recriação de “capital Humano” (Pronko, 2015, p. 90). Neste sentido, os recursos destinados à educação miraram, até anos 1980, na expansão da educação técnica e profissional e no ensino médio, incentivando e promovendo a implantação da chamada “educação diversificada” (Pronko, 2015, p. 91).

Segundo a autora, a criação de um departamento específico para a educação no Banco Mundial, na década de 1960, conjugado com a contratação dos profissionais da área de educação, sinalizavam a articulação dos primeiros eventos que balizaram a elaboração de políticas educacionais, pelo Banco Mundial, voltadas aos países em desenvolvimento. Se no ano de 1970 a Unesco se configurava como uma agência que detinha capacidades à altura de desafiar o Banco no campo educacional (Heyneman, 2007, apud Pronko, 2015), já na década seguinte, com a nova reconfiguração da política externa dos Estados Unidos, somada ao ressentimento particular entre EUA e a própria organização, houve mudanças significativas no cenário (Pronko, 2015). A autora registra o processo que justificou, em 1947, a autorização de um acordo que conferia para ambas as agências, BM e FMI, o estatuto de organismos especializados da ONU, mas permitindo-lhes funcionar, de fato, como "organizações internacionais independentes". Mesmo assim:

As relações do BM com o Sistema ONU sempre estiveram mediadas pelas posições e imperativos da política externa dos Estados Unidos e pelas necessidades de reconhecimento de Wall Street, que apontava, com desconfiança, o caráter igualitário do poder de voto (um país = um voto) na maior parte das instâncias deliberativas e das organizações do sistema como uma possibilidade de interferência política nas orientações econômicas (Pronko, 2015, p. 91).

No momento em que ocorriam os processos de independência dos países africanos e asiáticos nas décadas de 1960 e 1970, a progressiva integração dos novos membros na ONU na época da Guerra Fria, a emergência do Movimento dos Países Não Alinhados em 1961, a decisão de fortalecer as Nações Unidas como espaço de cooperação e democratização das relações internacionais; o lançamento da proposta de criação de uma Nova Ordem Econômica Internacional (NOEI), a qual foi estimulada por esse movimento e versada na Assembleia Geral da ONU em 1974, alterou-se a correlação de forças no seu seio, reconfigurando a posição dos países mais ricos, destacadamente, os Estados Unidos” (Pronko, 2015, p. 91). Sem deixar de lado a criação da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), a derrota dos EUA no Vietnã, somado ao ressentimento anti-estadunidense que geraram os movimentos anti-intervencionistas em meados de 1970, todos esses fatores “levaram os países mais ricos a adotar uma postura de enfraquecer as Nações Unidas e suas instituições, via redução de recursos, principalmente a partir da década de 1980” (Siqueira, 2004a, p. 147, apud Pronko, 2015, p. 92). Consequência disto foi o aporte dos países centrais para fortalecer ainda mais a atuação do Banco Mundial e do FMI, em detrimento das Nações Unidas.

A conexão entre Unesco, Banco Mundial e EUA sempre foi inquietante, considerando que a presidência do BM sempre foi comandada por um estadunidense, ou seja, o BM historicamente tem representado os interesses desse país, que possui o maior número de ações nesta agência. Assim, Frau-Meigs (2005) citado por Pronko (2015), evidencia que os EUA, durante o mandato de McCarthy, acusaram a Unesco de ser um “ninho de comunismo”. Outro elemento que alterou ainda mais a composição da Unesco foi o ingresso da URSS em 1954 à organização e a incorporação de 19 países africanos em 1960.

Portanto, devido às disputas que imperavam entre os EUA e a organização, o país cortou seu financiamento à Unesco, que correspondia a 22% de todos os seus recursos, através da aprovação de cortes de financiamento pelo congresso estadunidense, em 1974, conforme nos informa Pronko (2015). Anos depois, em 1984, o país retirou-se formalmente da organização sob pretexto de “politização externa” e “hostilidade endêmica para as instituições de base de uma sociedade livre”, particularmente, imprensa livre, mercados livres e direitos individuais (Frau-Meigs, 2005, p. 102, apud Proko, 2015, p. 93). Posteriormente, Reino Unido e Singapura também anunciaram sua retirada, fato que agudizou profundamente a crise financeira na Unesco.

Assim, com a decadência financeira da Unesco, o Banco Mundial ganhou notoriedade e assumiu o protagonismo no campo da política educacional no cenário internacional. Desde a década de 1970, o Banco Mundial vem se configurando como uma das maiores organizações internacionais financiadoras dos projetos educacionais no mundo, e também na Guiné-Bissau, como veremos abaixo no quadro-1:

Quadro 2. O financiamento dos Organismos Multilaterais à educação de 1965 a 1995
(em milhões de dólares estadunidenses)

	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995
Ajuda educativa bilateral (países de OCDE)	3.412,5	3.628,8	4.038,1	5.9624,4	4.596,9	4.073,4	3.985,0
Empréstimos educacionais do BM	230,3	409,5	636,9	772,9	1.785,3	1.9663,6	1.923,7
Unesco							

Orçamento regular total	329,1	355,1	469,1	532,7	721,4	423,8	417,9
Programas educacionais	79,2	114,0	162,2	137,0	169,3	81,7	89,3
Apoio externo para programas educacionais	nd	nd	nd	nd	nd	83,3	94,2
Unicef	Nd	51,8	71,1	60,4	62,3	63,8	78,0

nd: não disponível.

Alguns dados da Unesco também não estão disponíveis

Fonte: quadro adaptado por Mundy, (2007, p.152) apud Pronko (2015, p. 94).

A autora mostra como o Banco Mundial obteve primazia no âmbito educacional em detrimento da Unesco, Unicef, PNUD entre outras agências. Na medida em que as novas orientações políticas iam se configurando sob a direção do BM e com a reestruturação da Unesco em conformidade com as exigências dos estadunidenses, os EUA regressaram à Unesco em 2003, mas sob novas condições e de acordo com outra conjuntura interna da organização. O diretor-geral à época era o japonês Koïchiro Matsuura, e representava, em certa medida, esse alinhamento, sendo saudado pelo governo estadunidense pela “eliminação do desperdício” e “da ideologia antiliberal” da Unesco (Frau-Meigs, 2005, p. 108 *apud* Poronko, 2015, p. 97)”. Logo, a volta dos EUA fez com que o país participasse novamente da organização, inclusive com a ocupação de setores chaves no que diz respeito à educação. Segundo Pronko (2015), mesmo a Unesco se alinhando aos ideais estadunidenses, via-se a persistência do conflito com o Banco Mundial.

Em outubro de 2011, sob a liderança da búlgara Irina Bokova, a organização fez um feito significativo, que agudizou os conflitos com os EUA: reconheceu a Palestina como Estado-membro da organização, hasteando pela primeira vez na história do Sistema ONU a bandeira daquela nação sem Estado no pavilhão institucional. Em resposta ao reconhecimento do Estado da Palestina como membro, o governo dos Estados Unidos retirou novamente a sua contribuição financeira, fato que fragilizou, novamente, a organização financeiramente. Todos esses eventos contribuíram para fragilizar a Unesco e fortalecer o BM, este que passava, cada vez mais, a assumir a liderança na proposição e financiamento de projetos educacionais, ao mesmo tempo que oferecia assessorias para a implementação dos mesmos.

Segundo Soares (2003), o interesse, no que diz respeito à concessão dos empréstimos com juros aos países em desenvolvimento, se deve ao acúmulo de capital que teria iniciado no período pós-Guerra Fria na Europa, somado à crise capitalista e do modelo de acumulação fordista, que posteriormente desencadeou um processo de reestruturação técnica, tecnológica e produtiva nos países capitalistas e a urgência de globalização. Em outras palavras, pode-se dizer que o capital financeiro internacional e as economias nacionais atingiram um certo apogeu à nível global que acabou originando, assim, uma crise, um descontrole tanto dos Estados nacionais quanto dos OMs sobre o capital. As transformações que ocorreriam no sistema capitalista mundial correspondiam ao declínio da ideologia econômica keynesiana que era hegemônica até então. O keynesianismo²⁵ é uma teoria econômica que defende a intervenção do Estado na economia, diferente do neoliberalismo. É uma teoria que veio a criar a imagem de um Estado de bem-estar social.

Devido à crise capitalista, do regime de acumulação fordista e do modelo de regulação keynesiano no contexto do período final da Guerra Fria, os processos de independência da maioria dos países africanos, ocorridos ao longo das décadas de 1960 e 1970, foram fortemente apoiados pelas duas grandes potências mundiais, EUA e URSS, não só porque a colonização era/é algo desumano e retrógrado, mas também, aos olhos do capital, porque era necessário assegurar a independência desses países para expandir o mercado mundial de produtos oriundos dessas potências, possibilitando a fusão do capital internacional e, ao mesmo tempo, viabilizar a difusão e expansão das ideologias rivais, a comunista e a capitalista, retroalimentando a guerra imperialista que pressupõe a conquista de aliados, de um lado e de outro.

Neste quesito, os OMs, principalmente BM e FM, serviram como um elo de fusão das ideologias neoliberais à nível global, pelo menos, junto aos países em desenvolvimento. Por meio das políticas de ajuste estrutural, esses organismos exportaram a agenda neoliberal aos países periféricos então independentes da África subsaariana (e também da América Latina) através de acordos de “cooperação”, os quais pressupunham empréstimos, privatizações,

²⁵ A teoria keynesiana, desenvolvida por John Maynard Keynes, surgiu durante a crise econômica mundial em meados do século XX, crise que também é conhecida como “a grande depressão” em 1929. A teoria de Keynes, na principal obra do autor intitulada “*The General Theory of Employment, Interest, and Money*” (A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda), também conhecida como “Teoria Geral”, defendeu que o Estado tem que intervir na economia quando for necessário; garantir pleno emprego, equilibrar a oferta e procura, opor-se ao sistema liberal entre outras teses defendidas pelo autor. Como o sistema liberal adotado na época causava crises, o então presidente dos EUA, Franklin Roosevelt, decidiu implementar o plano “*New Deal*” (Novo Tratado), inspirado na teoria de Keynes e conseguiram resultados significativos, elucida Henrique (2019). Assim, criaram o chamado *welfare state* (Estado de Bem-Estar Social). Nos anos 1970, os princípios keynesianos foram trocados pelas novas políticas neoliberais que propuseram menos intervenção estatal, privatizações das empresas estatais entre outros. Em 2008, com a crise que assolava o mundo, a teoria keynesiana voltou ao debate.

incentivo ao livre comércio e absorção da ideologia da “globalização”, tendo em vista fortalecer esses países como potenciais mercados consumidores no comércio internacional.

Tendo em conta a elevada crise econômica que assolava os países “em desenvolvimento”, na década de 1980, o Banco Mundial se insere na restauração dos países da periferia do capitalismo, abrindo as economias à iniciativa privada internacional, adequando-as às demandas do mercado mundial. Deste modo, como aponta Leher (1999), houve uma interferência direta na formulação de políticas internas e na legislação em geral dos países periféricos para que adequassem suas políticas às exigências da “globalização”. A atuação do Banco Mundial e FMI na Guiné-Bissau é a continuação da mesma ideia que pairava globalmente sobre adoção das políticas neoliberais nos países periféricos que, de forma explícita, conduziu o país a uma profunda dependência e crise econômica sem precedentes.

Com relação ao termo globalização, há um certo grau de inquietação entre os pesquisadores que se opõem à remodelação das políticas estatais à corrente neoliberal, principalmente nos países periféricos. A globalização é um fenômeno ideológico velado que carrega consigo interesses dos países dominantes no intuito de globalizar e difundir as ideologias neoliberais. Para Fontes (2010), os termos globalização ou “nova ordem mundial”, que foi posteriormente vinculado a ele, de maneira supostamente neutra, foram utilizados para apresentar a crescente mobilidade e fluidez dos capitais, ainda potencializada após o término da Guerra Fria.

Uma das armadilhas em que caíram os países em desenvolvimento foi pensar que a globalização resolveria os problemas econômicos e sociais dos mesmos. Muito pelo contrário, as economias ficaram à mercê dos países imperialistas com o suporte dos organismos multilaterais. Para Batista Junior (1998), estar submetido à ação de forças econômicas globais incontroláveis e conturbar as iniciativas nacionais foram os efeitos concretos e perversos da globalização. Um dos pontos de estrangulamento se revelou nas políticas nacionais que tiveram de se curvar aos imperativos da “nova economia global”, e qualquer resistência em relação ao consenso da globalização foi rotulada e sancionada nos mercados internacionais.

Foi neste contexto de globalização que os países africanos, no decorrer dos anos 1980, tiveram que se submeter aos Programas de Ajuste Estrutural criados pelo BM e FMI. Consequentemente, foi aqui que se iniciou a relação entre o BM e a Guiné-Bissau. De modo preciso, a presença do Banco Mundial na Guiné-Bissau começou no ano 1986, quando o país aderiu formalmente à agenda deste organismo e ao FMI, sob efeito de uma “combinação criteriosa” entre o ajustamento e o investimento, tal como emprega Djaló (2009). Desde então, o Banco Mundial tem se empenhado no financiamento dos programas governamentais locais

com o discurso de “ajudar” na “recuperação econômica destruída pela colonização”, mas, como foi dito anteriormente, isso é feito mediante o cumprimento de algumas recomendações macroeconômicas de ajuste estrutural que veremos adiante.

Portanto, a influência do Banco Mundial hoje, segundo Soares (2003), não se dá apenas por meio de ações de caráter estratégico, de empréstimos volumosos ou controle e monitoramento de seus projetos e programas, mas se realiza também pelos planos engenhosos e arquitetados na difusão do neoliberalismo junto aos países em desenvolvimento, graças à imposição da política de reajuste fiscal.

3.1 Políticas de Ajuste Estrutural e seus efeitos na política educacional da Guiné-Bissau

Após a independência, ainda nos anos 70, a economia da Guiné-Bissau estava centralizada e controlada, em grande parte, sob a direção do Estado nacional, ou seja, a economia estava estatizada, o Estado era o único provedor e financiador dos insumos básicos, uma vez orientado pelo modelo econômico socialista, conforme afirmam Siga e Lima (2023). Mas, por outro lado, o país enfrentava muitos problemas quanto ao desenvolvimento da economia. Para Sanha (1999), a Guiné-Bissau se encontrava numa profunda crise caracterizada por um excessivo índice de consumo público e privado com forte impacto nas importações; estrangulamento da produção agrícola; políticas financeiras caracterizadas por elevados défices orçamentais etc.

Como explicamos antes, neste contexto, o Banco Mundial, que já se configurava como uma organização protagonista na apresentação de análises e soluções aos problemas educacionais dos países periféricos, se aproxima da Guiné-Bissau e oferece um relatório sobre os problemas políticos, econômicos e educacionais do país, tendo em mente já um possível acordo de cooperação com o mesmo.

Segundo o levantamento do Banco Mundial apontado no documento do Programa de Ajuste Estrutural de 1986 (PAE), a crise não era motivada apenas pelas altas dívidas externas, grave sobrevalorização da taxa de câmbio, forte intervenção do setor público na economia etc., mas também pela ausência de uma educação de qualidade, desemprego, alta taxa de analfabetismo atingindo 90% da população, falta de gestores e técnicos bem preparados e ausência de uma política econômica mais eficaz, entre outras. Djaló (2009) acrescenta que havia limitações quanto à condução do governo, uma vez que as lideranças políticas colocadas à frente dos ministérios do Estado pós-colonial tinham passado boa parte das suas vidas na luta armada pela libertação do país, como também tinham experiências muito limitadas na diplomacia e faltava-lhes capacidade técnica para cumprir com as tarefas que lhes eram

conferidas. Esse levantamento do Banco Mundial de 1986 demonstra que os problemas por ele identificados na política educacional guineense contribuíram para a estagnação da economia, gerando, assim, uma profunda crise econômica nas primeiras décadas da independência.

Por outro lado, Leher (1999) considera que não podemos perder de vista que os OMs constroem suas narrativas sobre os problemas dos países a quem eles oferecem recursos para vender as soluções que eles mesmos apresentam, ou seja, utilizam os argumentos ligados à pobreza, à segurança e à incapacidade técnica e de gestão dos Estados nacionais como estratégia para convencer os países sobre a necessidade de adotarem políticas neoliberais que, supostamente, seriam capazes de alavancar o seu desenvolvimento. No caso da Guiné-Bissau, o PAE visava combater o que os OMs entendiam como baixa economia, alta intervenção do Estado, elevadas dívidas, inflação, incapacidade técnica, analfabetismo e falta de educação de qualidade, entre outros pontos que seriam os fatores geradores da crise de 1980.

Portanto, de acordo com Siga e Lima (2023), a crise de fato instalada, juntamente com as interferências dos OMs na condução de uma nova agenda política, obrigaram o Estado, que controlava um vasto campo de ações, ou seja, desempenhava o papel de empresário, legislador e fiscal, a mudar sua estratégia de desenvolvimento. A proposta de transição de uma economia centralizada e planificada para a economia de mercado e de livre iniciativa apresentada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial foi realizada por meio do Programa de Ajuste Estrutural (PAE) em 1986, cujo propósito foi o de estabilização econômica e financeira para promover o desenvolvimento auto sustentado. Dessa forma, em 1986, foi anunciado, oficialmente, o liberalismo econômico.

O Programa de Ajuste Estrutural foi sugerido pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) implicando profundas reformas nas políticas estatais da Guiné-Bissau e, de modo consequente, o sistema educativo guineense não escapou de uma remodelação. Considerando que o país não conseguia assegurar o seu desenvolvimento econômico, muito menos conter as dívidas, estas duas agências estabeleceram regras como:

a) Liberalização dos mercados:

- Abertura dos mercados aos bancos estrangeiros;
- Remoção das restrições ao capital financeiro;
- Eliminação de barreiras protecionistas;
- Livre circulação de bens, serviços, capital e trabalho;
- Auto-regulamentação segundo princípio do mercado;
- Eliminação dos monopólios estatais;

b) Estabilização macroeconômica:

- Disciplina e reforma fiscal;

- Realismo tarifário;
- Equilíbrio macroeconômico e microeconômico;
- Equilíbrio das contas públicas - déficit público;

c) **Ampla reforma do Estado:**

- Contenção dos gastos públicos;
- Eliminação dos subsídios estatais;
- Desregulamentação dos empreendimentos privados;
- Privatização de empresas estatais e serviços públicos;
- Enxugamento do Estado;
- Reforma administrativa, fiscal e do Estado

d) **Reforma Econômicas e Estrutural orientada pelo mercado:**

- Flexibilização dos contratos de trabalho;
- Reformas: tributária, da previdência e educacional;

e) **Reinserção competitiva na economia mundial:**

- Liberalização dos controles sobre os movimentos do capital;
- Estabilização econômica e controle sobre a inflação;
- Eliminação das barreiras impostas ao fluxo de capitais;
- Liberalização financeira e comercial; valorização do capital estrangeiro em detrimento dos investimentos e de produção nacional (Fiori, 2002, p.12).

Segundo Cruz (2003), as principais orientações acima citadas são orientações neoliberais que subordinam o Estado aos interesses do mercado internacional, ou seja, as orientações neoliberais impactam o papel do Estado na sociedade e na economia, induzindo esse a diminuir sua atuação sobre as políticas sociais, enquanto transfere para o mercado a responsabilidade pela execução de determinadas atividades antes exclusivas do setor público. Nota-se que os principais pontos propostos na reforma estrutural se basearam na

Diminuição do papel e tamanho do Estado (privatizações, demissões e desvio de reivindicações populares para a esfera do mercado), desregulamentação das relações trabalhistas (quebra da estabilidade, criação de contratos temporários, terceirização, diminuição da carga tributária sobre o capital) e abertura econômica e comercial (possibilitando ao capital internacional o investimento direto nos países conforme seus interesses e necessidades de expansão) (Cruz, 2003 p. 22)

No quesito privatização, na Guiné-Bissau, as empresas estatais foram transferidas para a elite política sem critério nenhum. Um certo número de empresas públicas foram parar nas mãos dos políticos (ministros, diretores gerais etc.), outras nas mãos dos próprios diretores das empresas. Conforme afirmaram Imbali *et al* (1993, p.22) “a privatização se efetuou e se efetua, em grande parte, em proveito de pessoas ou de grupos que dispõem de apoios sólidos e de relações privilegiadas com os dirigentes dos Estados”. A privatização, que teria como finalidade, segundo FMI e Banco Mundial, diminuir a pressão sobre o Estado, gerar emprego e aumentar a receita pública, nunca alcançou tal objetivo. Várias empresas estatais privatizadas

foram à falência e o Estado, que teve sua área de abrangência diminuída através da privatização, teve que subvencionar as empresas, fato que engrossou ainda mais as dívidas estatais. E, mesmo com as subvenções, algumas empresas não resistiram.

O documento intitulado Plano de Ajuste Estrutural (1986) é caracterizado como uma receita destinada a “salvar” a economia da Guiné-Bissau, quando as autoridades do país, junto da equipe²⁶ do Banco Mundial, chegaram a um acordo sobre a necessidade de um ajuste estrutural profundo no país. O documento contém 112 páginas e, além da introdução, o documento está dividido em três partes, cada uma contendo suas subseções. A primeira parte tem como título, “*A crise económica e o início do processo de ajuste estrutural: 1975-1985*”, em que traz os dados do processo econômico desde primórdios da independência, de 1975 a até 1985, ou melhor, “uma visão geral”, do Banco Mundial, sobre como o governo gastava, onde gastava mais e onde gastava menos, ou seja, o “desempenho econômico”. Esta primeira parte apresenta apenas uma descrição das políticas econômicas do país. Em seguida vem as duas outras partes deste documento.

A segunda parte intitula-se “*Elementos de uma estratégia de ajuste abrangente*”, na qual são descritos os elementos gerais para um ajuste estrutural abrangente e as estratégias gerais para anos seguintes de vigência do projeto, as políticas para um ajuste necessário, as perspectivas econômicas para médio prazo, os modelos de avaliação, entre outros pontos.

A terceira e última parte versa sobre “*O papel do investimento público no ajuste estrutural*”. O documento apresenta uma receita sobre o processo de planejamento, recomendações sobre o investimento, o programa do investimento público, o montante desse investimento, a composição do investimento público, a prescrição para o programa de investimento público, o financiamento de investimento público, entre outros pontos.

Como foi dito anteriormente, o objetivo do ajuste estrutural, como foi descrito no próprio documento, é contribuir para: (a) o desenvolvimento de uma estratégia abrangente de ajuste estrutural para a Guiné-Bissau, incluindo um quadro de médio prazo com metas anuais para os principais indicadores macroeconômicos; (b) o fortalecimento do processo de planejamento de investimentos públicos e a melhoria da carteira de investimentos públicos no que diz respeito ao tamanho, alocação setorial e composição do projeto; e (c) o aprofundamento do diálogo em curso entre o Banco Mundial e o Governo, a fim de alcançar a estabilização econômica dentro de um horizonte de três a cinco anos, criando ao mesmo tempo as condições

²⁶ A missão de fevereiro de 1986 foi composta pelos seguintes membros da equipe do Banco Mundial: Firouz Vakil (Chefe da Missão) Patrick Clawson, Peter Gil, Michel Noel e Bernard Pasquier

para o crescimento autossustentado a longo prazo (Banco Mundial, 1986). Os primeiros passos sobre ajuste, ou melhor, os principais pontos destacados no documento versam sobre a economia, como se vê a seguir:

(I) corrigir a grave sobrevalorização da taxa de câmbio para transferir a renda para os produtores de bens comercializáveis, restaurar a competitividade, redirecionar as exportações por meio de canais oficiais e reduzir a demanda por importações; (II) aumentar os preços dos produtores agrícolas para melhorar os incentivos aos agricultores, como parte de uma estratégia de crescimento liderada por uma forte expansão da produção agrícola; e (III) reduzir o setor público para restaurar o equilíbrio do orçamento do governo e concentrar-se no apoio à produção por meio do fornecimento de infraestrutura. O principal meio para alcançar essa redução seria cortar o programa de investimento público, que é maior do que pode ser gerenciado de forma eficiente, em 10% em termos reais em 1986 e em 15% em 1987 e 1988. Para atingir essa meta, os projetos de investimento devem ser classificados por prioridade, com base na análise de custo/benefício. O processo de avaliação de projetos e de coordenação macroeconômica também deve ser fortalecido. (BANCO MUNDIAL, 1986, p.03, tradução do autor).

Assim, as recomendações acima citadas evidenciam as similaridades com o texto do consenso de Washington, ou seja, demonstram que são recomendações típicas do consenso de Washington. Na prática, o ponto (I), que supõe a desvalorização cambial e a correção de “grave sobretaxa”, incentivou o governo a fazer o mesmo, fato que tornou a exportação mais barata nas moedas estrangeiras e, ao mesmo tempo, tornou a importação muito cara na moeda do país. Em outras palavras, a exportação de caju, algodão e outros produtos tornaram-se muito baratos para os compradores externos e a importação dos outros produtos tornaram-se mais caras para o país. Com relação ao ponto II, é exatamente a tradução da teoria microeconômica clássica, segundo a qual os preços mais altos incentivam a lucratividade. Se atentarmos para este trecho: “[...] crescimento liderado por uma forte expansão da produção agrícola [...]”, vê-se que esta é uma das recomendações que produziram uma avalanche da autonomia econômica do país, consolidando o modelo extrativista no país, que deixou a Guiné-Bissau extremamente debilitada e instável perante aos preços dos *commodities* nos mercados internacionais. No terceiro e último ponto é possível constatar uma das concepções neoliberais, ou seja, a premissa de que é preciso “[...] reduzir o setor público para restaurar o equilíbrio do orçamento do governo [...]”. Esta premissa contribuiu para que o Estado da Guiné-Bissau reduzisse os programas de assistência social que existiam no país, através dos cortes nos programas de investimento estatal. Cortes de 10% em 1986 e de 15% em 1987 e 1988 contribuíram na defasagem dos projetos do PAIGC, após a independência.

Segundo o documento, para solucionar a “crise econômica e financeira” e “evitar uma deterioração ainda maior da situação”, o governo da Guiné-Bissau precisaria formular e seguir

sistematicamente uma estratégia de desenvolvimento orientada para o exterior, a fim de gerar a moeda estrangeira, de que a “economia tanto necessita”. Ainda assim, sobrealça que a estratégia de desenvolvimento deveria aproveitar a base de recursos naturais relativamente extensa da Guiné-Bissau para a expansão da agricultura a baixo custo, inclusive por meio da reconstrução dos danos causados durante a guerra de Independência.

Com efeito, estas recomendações não ajudaram muito a economia do país, ou melhor, não ajudaram no fortalecimento da independência econômica, ao contrário, o que se pretendia era inserir o país no sistema capitalista mundial, onde o país nunca seria protagonista do seu próprio destino. Quando se diz que a Guiné-Bissau “precisaria formular e seguir sistematicamente uma estratégia de desenvolvimento orientada para o exterior”, vê-se que é a tentativa de integrar o país de forma subordinada ao sistema do capital mundialmente e incentivar o país a gerar reservas nas moedas estrangeiras, principalmente em dólar, como se vê na citação acima.

Ocorre que o financiamento que os OMs concedem aos países periféricos não é feito de forma gratuita. Há um certo grau de contrapartida, ou melhor, os valores concedidos devem ser devolvidos com alguns acréscimos, pois no caso de atraso nos pagamentos dos empréstimos, são cobrados juros. Assim, esses financiamentos acabam se convertendo em um grande negócio que, ao fim e ao cabo, mantém os devedores dependentes de mais empréstimos, uma vez que as dívidas se tornam impagáveis. É necessário salientar que, na execução das verbas concedidas pelos OMs, os próprios organismos participam no acompanhamento e na execução das metas, e no final pedem um relatório aos países devedores, como no caso da Guiné-Bissau. O monitoramento e as condicionalidades postas na concessão dos empréstimos, de uma certa forma, atrapalham a efetivação das políticas a longo prazo. Isso porque os governos tendem a priorizar a projeção de uma boa imagem de gestão aos olhos dos OMs, como forma de transmitir confiança e credibilidade para poder continuar recebendo os créditos. Tudo isso porque os OMs, muitas vezes, no processo de empréstimo, só repassam a primeira parcela, de modo que a segunda ou demais parcelas são liberadas mediante o cumprimento das recomendações, ou melhor, se os países demonstram a confiança e credibilidade na gestão da primeira parcela arremessada, como aconteceu na Guiné-Bissau com o PAE em 1985, no PDEB em 1988 entre outros acordos.

Neste intento, pode-se verificar que os governos guineenses da década de 1980 a 1990 fizeram uma gestão macroeconômica que, na concepção do Banco Mundial e FMI, foi adequada para enfrentar a crise, e também não foi adequada do ponto de vista das necessidades do país, fato que impossibilitou as políticas ao longo prazo.

Voltando ao texto do PAE, no que se refere ao programa de investimento público, o documento do PAE descreve: “O programa de investimento público excessivamente grande na Guiné-Bissau contribuiu para desequilíbrios macroeconômicos. Além disso, o programa de investimentos não foi claramente orientado por uma estratégia de desenvolvimento de médio e longo prazo” (Banco Mundial, 1986, p. 49, tradução do autor). Portanto, foi proposto que, para um crescimento autossustentado, a participação do investimento público no PIB teria de ser reduzida significativamente. Sob outra perspectiva, se olharmos para o prognóstico de que há um “investimento público excessivamente grande” no país e que este acabou por aprofundar o desequilíbrio macroeconômico, isto demonstra uma das narrativas para poder efetivar a política de austeridade²⁷ no país. O modelo macroeconômico proposto pela receita de ajuste estrutural foi/é inconsistente para o país, considerando os gargalos que o país vem enfrentando ao longo do tempo, como, por exemplo, a perda da sua autonomia econômica e a extinção das empresas estatais através das privatizações. Quando o PAE descreve que “o programa de investimentos não foi claramente orientado por uma estratégia de desenvolvimento”, a pergunta que surge é: de que tipo de desenvolvimento se trata e a quem ele beneficia? Na verdade, a resposta não está tão distante quanto parece, pois a estratégia, para eles, seria adotar a política de austeridade. Assim, o PAE propôs atingir metas para efetivação do ajuste estrutural, num intervalo de 10 anos, estabelecendo, assim, a distinção dos projetos em termos de categorias, ou seja, urgentes (categoria A) e outros menos urgentes (categoria B).

Doravante, o PAE apresentou propostas de como o financiamento do investimento público e privado deve ser conduzido. Recomendou ao governo pagar as dívidas externas e cortar subsídios às empresas estatais, pois subsidiar empresas estatais não ajudaria as empresas privadas. Em seguida, apresenta recomendações para incentivar o investimento privado. Sugeriu que o governo implementasse as políticas necessárias para restaurar o equilíbrio macroeconômico, criando “um clima melhor para os negócios”. O incentivo se efetivaria mediante a adoção das seguintes medidas:

- (i) fornecer preços de incentivo aos agricultores, de modo que os produtores rurais possam ter renda suficiente para reservar poupanças;
- (ii) para transferir a carga tributária para o consumo, especialmente de bens de luxo e importados;
- (iii) aumentar as taxas de juros para níveis superiores à inflação, para incentivar o direcionamento da poupança em instituições financeiras. (BANCO MUNDIAL, 1986, p. 42, tradução do autor).

²⁷ Relativamente à política de austeridade, tomamos como base as definições teóricas evidenciadas pela autora Clara Mattei, na sua obra “A Ordem do Capital: Como os economistas inventaram a austeridade e abriram o caminho para o fascismo”.

Ainda nessa linha, o documento preconizou que o governo aumentasse o crédito disponível para o setor privado e, para isso acontecer, seria necessário adotar as seguintes medidas:

I) aumentar o crédito disponível para o setor privado, reduzindo o nível de empréstimos do governo junto ao sistema bancário. O governo terá de mobilizar quantias substanciais em ajuda externa para resolver as dificuldades do balanço de pagamentos do país. Portanto, o governo estará em posição de agir como intermediário para mobilizar recursos externos da ajuda e, ao mesmo tempo, liberar recursos domésticos para o setor privado por meio de crédito bancário. ii) aumentar as taxas de juros para um nível que equilibre a demanda e a oferta de crédito, de modo que a alocação administrativa de crédito não seja mais necessária e que os empresários privados e as empresas públicas possam competir pelo crédito em condições de igualdade (BANCO MUNDIAL, 1986, p. 43, tradução do autor).

As observações supracitadas evidenciam ainda mais os interesses do capital em tornar os Estados subdesenvolvidos ainda mais dependentes dos desenvolvidos. Por outro lado, quando se refere a “liberação dos recursos para o setor privado” o documento evidencia uma tendência de querer favorecer os empresários no país. A “ajuda externa”, que nunca foi uma ajuda, mas um dos mecanismos utilizados para endividar o país através das condicionalidades, articula as propostas de ajuste às condicionalidades para concessão dos empréstimos financeiros.

Antes da chegada dos OMs, como foi dito anteriormente, o país tinha um modelo econômico inspirado na experiência dos países socialistas, em que o Estado é o principal provedor dos insumos, com fortes limitações à atuação indiscriminada do setor privado. Portanto, o PAE recomendou que o governo reduzisse as barreiras à expansão da iniciativa privada por meio de:

i) concluir a retirada do setor público do comércio varejista, incluindo a transferência para o setor privado das lojas remanescentes da SOCOMIN e dos Armazéns do Povo; (ii) transferência para o setor privado, a médio prazo, de empresas estatais de serviços que poderiam ser administradas de forma mais eficiente pelo setor privado, como hotéis; e (iii) procedimentos de licenciamento mais simples e mais acelerados para empresas privadas, especialmente a concessão de um número considerável de permissões para fornecer transporte interurbano de mercadorias e pessoas. (BANCO MUNDIAL, 1986, p. 43, tradução do autor).

Sem dúvida, todas essas propostas de ajuste econômico e as mudanças no modo de regulação social do Estado sobre os serviços públicos, as políticas sociais e o mercado estavam atrelados às reformas no sistema educacional, entendido como um setor chave das transformações estruturais abrangentes. Vejamos como as mudanças no sistema educacional da Guiné-Bissau foram formuladas e implementadas.

3.2 As mudanças propostas pelo PAE no sistema educacional guineense

Como citado no item anterior, foi exatamente neste contexto que a privatização das empresas foi impulsionada. E estas privatizações representam o alicerce de um projeto privatista de controle dos bens e serviços públicos, que passam, então, a ser fornecidos e realizados por empresas privadas, em detrimento dos programas e políticas estatais. Em outras palavras, pode-se dizer que é um projeto que quer converter os direitos básicos em privilégios, restringindo o acesso a eles aos que podem comprar e pagar pelos mesmos. Assim, em relação às recomendações que versam sobre as privatizações, o Estado publicou, no Boletim Oficial, o decreto número-14/86, de 4 de junho de 1986, a liberalização econômica, ou seja, foi liberada toda a atividade econômica lícita, seja ela importação ou a exportação, mediante a concessão de licença. Assim, seguiram-se séries de decretos privatizando as empresas estatais, liberando a atuação das empresas estatais em todas as esferas lícitas. Decreto número-54/93, determina a privatização das empresas petrolíferas do país “[...] a implementação da política mais recente de liberalização econômica, cujo sucesso depende da existência e consequente fortalecimento da classe empresarial privada capaz de, através duma dinâmica integral, criar os pressupostos necessários à realização do ciclo da produção dentro de um quadro econômico concorrencial permitiu a criação, por iniciativa privada, de uma empresa similar à DICOL, (GUINÉ-BISSAU, 1993, p.1).

Voltando ao setor educativo, o documento descreve que [...] o Estado precisa construir mais escolas nas zonas rurais e incentivar a iniciativa privada para diminuir a carga sobre o Estado [...], (BANCO MUNDIAL, 1986, p. 58). O diagnóstico de “crise educacional” no país evidencia um grande esforço de criar narrativas e apresentar supostos problemas para, depois, oferecer as soluções e orientações. O projeto consegue captar os pontos que interessam ao país para depois serem usados a seu favor, em especial quanto ao problema real das altas taxas de analfabetismo e à necessidade de expansão das escolas e das matrículas, entre outros pontos.

De acordo com a teoria marxista, o modo de produção determina as relações sociais. Em outras palavras, a forma como a economia é produzida e organizada influencia também a forma como alguns projetos sociais, incluindo a educação, são conduzidos. Assim, apresentamos uma análise baseada nas evidências encontradas no documento de Ajuste Estrutural sobre a educação.

Após o estudo realizado pela equipe do Banco Mundial sobre a situação do país em 1986, esta apresentou “fracassos e falhas” no modo de condução da economia do novo Estado, dentre eles: a) fraco desempenho da produção agrícola devido à falta de incentivos adequados para aumentar a produção; b) vigência de um programa de investimento público que pouco

contribuía para aumento da produção; c) um déficit orçamentário a ser financiado por níveis insustentáveis de empréstimos internos e externos; d) o rápido crescimento da massa monetária gerada pelo déficit orçamentário, alimentando inflação e compensando os efeitos das desvalorizações semanais (Banco Mundial, 1986, p. 11 tradução do autor), dentre tantos outros pontos apontados como entrave para desenvolvimento econômico da Guiné-Bissau. Assim, o BM justificou que o país se encontrava numa encruzilhada de escolhas de políticas fundamentais, e que as medidas corretivas de grande alcance deviam ser tomadas de forma breve, uma vez que mudanças pontuais de política seriam insuficientes para lidar com os desequilíbrios acumulados. Ainda na visão do Banco Mundial, se o Governo não avançasse numa variedade de frentes, as perspectivas econômicas para a Guiné-Bissau deteriorar-se-iam acentuadamente.

Assim, o Banco Mundial apresentava as medidas que o país deveria adotar para sair da encruzilhada em que se encontrava:

Se o Governo deseja evitar a deterioração econômica, deve optar por uma mudança de política e implementar reformas econômicas substanciais. O agravamento da situação econômica em 1986 sugere a necessidade de ações rápidas e corajosas para implementar um pacote de medidas de reforma, de modo a que a economia possa começar a estabilizar e depois avançar. O programa de reformas deve incluir: (a) a concessão de uma estratégia coerente de ajustamento a médio prazo; (b) a redução da dimensão e a reformulação da composição do programa de investimento público, (c) a redução do déficit orçamentário corrente do Governo; (d) encorajar a produção privada e as exportações através do aumento dos preços no produtor e da redefinição do papel do sector público na economia; (e) ação decisiva para aumentar o preço dos bens transacionáveis em relação aos não transacionáveis; e (f) concessão de uma estratégia de reestruturação financeira a médio prazo em consulta com os credores externos e os doadores. Na Parte II que se segue, estes elementos são analisados com algum pormenor (Banco Mundial, 1986, p. 11, tradução do autor).

As recomendações acima citadas refletem as enormes contradições tanto nas narrativas por eles criadas como na sua aplicação. A desregulamentação dos mercados e a redução do papel do Estado na economia pôs em evidência como o sistema econômico ficaria subordinado aos interesses internacionais e, por outro lado, demonstrava o objetivo dos organismos multilaterais de subordinar os Estados nacionais ao neoliberalismo. O modelo em si, o neoliberalismo, fomenta a concentração da riqueza nas mãos de uma minoria e agudiza ainda mais a desigualdade social.

Uma outra contradição constatada é a exigência de redução do investimento público contida no documento, como se vê a seguir:

Para restabelecer os equilíbrios macroeconômicos e criar as condições para um crescimento auto sustentado, será necessário reduzir a parte do investimento público no PIB. Quanto mais rapidamente o orçamento das despesas públicas puder ser reduzido para um nível sustentável a médio prazo, mais rapidamente a Guiné-Bissau poderá atingir o equilíbrio macroeconômico, [...]. O governo deve reduzir os obstáculos à expansão do setor privado, completar a retirada do sector público do comércio retalhista, incluindo a transferência para o sector privado das restantes lojas SOCOWIN e Armazéns do Povo; transferência para o sector privado, a médio prazo, de empresas de serviços estatais que poderiam ser geridas de forma mais eficaz pelo sector privado, tais como os hotéis; e procedimentos de licenciamento mais simples e acelerados para as empresas privadas, nomeadamente a concessão de um número considerável de autorizações para o transporte interurbano de mercadorias e pessoas, (Banco Mundial 1986, p. 33, tradução do autor).

Seria contraditório pedir a redução do investimento público e exigir privatizações das empresas estatais, ao mesmo tempo exigir uma política de autossustento para um país que já tinha a sua política inspirada no modelo socialista. Esta recomendação demonstra o interesse do BM em expandir as relações capitalistas por meio das reformas a serem implementadas no país, ou seja, a intenção de ajuste estrutural não era eliminar os problemas, colaborando para o desenvolvimento da Guiné-Bissau, mas, sim, injetar dinheiro na forma de financiamento e, ao mesmo tempo, inverter o modelo de produção e regulação social, aproximando-o do capitalismo neoliberal. Talvez fosse interessante, naquele momento, propor um financiamento proporcional entre os setores, em vez de exigir uma redução enorme no investimento de um Estado recém independente, em outras palavras, seria melhor aumentar o investimento nos setores mais debilitados e reduzir dos setores que tinham superinvestimentos, em vez de exigir cortes definitivos. Propor a privatização das empresas estatais como SECOWIN (Serviços de Comercialização e Cooperação com os Países Socialistas do Leste Europeu e do Terceiro Mundo) e Armazém do Povo evidencia a total intenção de enfraquecer a parceria e a influência, sobre o Estado Guineense, do bloco socialista na retirar do poder público a economia e na cultura do país. SECOWIN e Armazém do Povo eram instituições associadas ao modelo econômico socialista de autossuficiência nacional, era um modelo adotado após a proclamação da república. Armazém do Povo era uma empresa pública estatal de distribuição de bens essenciais de primeira necessidade, distribuía alimentos e produtos básicos aos cidadãos, significando era uma estratégia que o PAIGC usava para centralizar a economia e combater o sistema capitalista; já o SECOWIN era responsável pela gestão das importações e exportações de produtos, mantendo laços com países parceiros ligados ao bloco socialista.

Neste processo de privatizações, outras empresas estatais privatizadas foram: Companhia Industrial de Cervejas e Refrigerantes (CICER), Empresa Mista de Folheados e Contraplacados de Bissau (FOLBI), Eletricidade e Águas da Guiné-Bissau (EAGB), Estaleiros

Navais da Guiné-Bissau (GUINAVE), Empresa Guineense de Metalomecânica (GUIMETAL), Fábrica de Oxigênio, Sociedade Mista de Comércio Luso-Guineense (SOGUIPAL), Silo Diata (empresa estatal de transporte urbano e regional), Sociedade de Distribuição de Combustível e Lubrificante da Guiné-Bissau (DICOL), Centro de Manutenção de Veículos (CMV), Fábrica de Espuma (fábrica de colchão), Hotel 24 de Setembro, Sociedade de Comercialização e Transformação da Madeira (SOCOTRAM), Blufo (fábrica de leite) e Cerâmica de Bafatá. (Vamain, 2005). No entanto, com a onda de neoliberalização, estas empresas foram privatizadas e posteriormente foram à falência; consequentemente, o projeto socialista desmoronou drasticamente e o país se tornou dependente dos financiamentos internacionais.

Relativamente aos setores sociais como Educação e Saúde, o financiamento era voltado para a criação dos hospitais nas regiões, reestruturação dos já existentes na época, construção de escolas nas zonas distantes e contratação dos professores portugueses para formar professores. No entanto, o Ajuste Estrutural agudizou ainda mais as desigualdades sociais no país com o aumento da. Houve concentração de renda e as. As populações vulneráveis e as minorias que eram contempladas com projetos sociais foram deixadas à sua própria sorte.

Outro fato que agudizou a crise estatal foi a adesão ao UEMOA²⁸, que implicou a transição do Peso Guineense (antiga moeda local) para Franco CFA (atual moeda) em 1997. Isso causou um impacto no poder de compra e aumento da taxa de desemprego. Segundo Cruz (2003, p. 64) “O desemprego e a deterioração marcada das condições materiais de trabalho e de vida da população constituem um efetivo constrangimento (...) o Estado perdeu legitimidade para o exercício do seu poder normativo e à população restou implementar estratégias de sobrevivência”.

No que diz respeito aos ajustes estruturais do setor educacional, segundo Monteiro (1996, *apud* Djaló, 2009), um estudo feito pelo Banco Mundial em 1988, intitulado “Educação na África subsaariana” ressaltava a necessidade de ajustamento, revitalização e expansão do ensino. Neste sentido, o Banco Mundial anunciou os três pilares da política macro educativa aos Estados africanos como mecanismo para o melhoramento dos sistemas educativos: a) o ajustamento das necessidades educativas às realidades demográficas e financeiras; b) revitalização da educação e; c) expansão seletiva. No quesito do ajustamento às realidades demográficas e financeiras, o Banco Mundial recomendou a diversificação das fontes de

²⁸ União Económica e Monetária do Oeste Africano (UEMOA) é uma organização dos oito principais Estados francófonos da África Ocidental, incluindo a Guiné-Bissau. Ou seja, União dos países que têm Franco CFA como moeda.

financiamento, o que seria encorajar e dar suporte ao setor privado (escolas privadas) para aliviar a pressão sobre educação pública estatal, incentivar a participação dos beneficiários nos custos do ensino público, ou seja, inclui-los no orçamento público, reduzir ou eliminar totalmente os subsídios estudantis, adotar medidas para conter os custos unitários através de uma melhor utilização dos professores, evitar abandonos e repetências (Monteiro, 2005). Já no quesito da revitalização da educação e da expansão do ensino, o BM recomendou expandir as oportunidades educacionais, o que envolvia a ampliação e diversificação da oferta educativa pelo setor privado, e o desenvolvimento de políticas governamentais mais eficazes.

O Projeto de Desenvolvimento da Educação Básica (PDEB), lançado em 1988, foi o primeiro projeto que o Banco Mundial e o governo, à época, acordaram para remodelar a política educacional, ou seja, além da reforma que o PAIGC tinha realizado nos anos de 1970, o PDEB foi o projeto que deu nova forma ao sistema educativo. O governo foi assessorado por uma equipe do Banco e, juntos, concordaram em conceder empréstimo ao país para melhorar o sistema educativo. O projeto tinha como objetivo: (a) melhorar a qualidade, a eficiência e a pertinência do sistema de ensino primário, melhorar o acesso ao ensino primário; (b) desenvolver a capacidade institucional para planejar e gerir o sistema educativo.

Além de melhoria da qualidade, da eficiência e do acesso, o projeto previa a atualização do currículo e dos materiais didáticos. Relativamente ao currículo, o projeto apresentava as seguintes atualizações: (a) desenvolver teste e adoção de um currículo unificado de seis anos através da integração do nível de ensino básico elementar (do 1º ao 4º ano) e do nível de ensino básico complementar (5º e 6º ano) do ensino primário; b) adotar um sistema de promoção automática; c) revisão e alteração das políticas de avaliação de desempenho dos alunos; d) introdução de livros didáticos, materiais e métodos de ensino adequados no currículo revisto; e) extensão do programa de ensino bilíngue transitório no ensino primário.

Relativamente à formação docente e aos serviços de inspeção, o projeto estabelecia o seguinte: reforçar o programa de três anos de formação inicial de professores para que os licenciados pudessem lecionar os seis graus primários de acordo com o currículo revisto. Reforço do programa de quatro anos de formação de professores em serviço e formação de cerca de 3.000 professores primários para aumentar a sua competência para ensinar os seis graus primários ao abrigo do currículo revisto e para utilizar os manuais escolares revistos. Reforço do Departamento de Inspeção Escolar do MECD (Ministério da Educação, Ciência e Desporto) para aumentar o número de inspetores qualificados e prestar assistência técnica aos professores em sala de aula. Melhoria do acesso ao ensino primário através da reabilitação, do

mobiliário e do equipamento de cerca de 330 salas de aula situadas nas regiões de Quinara, Biombo, Tombali e Oio, com capacidade de 40 alunos para cada uma.

Em relação ao Ministério da Educação, o acordo estabelecia o seguinte: modificação da estrutura organizacional do MECD, incluindo a definição das funções, políticas e procedimentos das suas unidades institucionais; Implementação de um programa de desenvolvimento do pessoal no MECD através de formação no estrangeiro, localmente e internamente ao MECD; Renovação e equipamento dos escritórios administrativos centrais; Introdução de medidas orçamentárias e de eficácia para reduzir os custos e relacionar as despesas com as prioridades de desenvolvimento no setor da educação.

Não se pode negar que o financiamento concedido, de alguma forma, não tenha impulsionado o país a organizar alguns setores da educação que apresentavam graves problemas. O problema é que o volume de dinheiro concedido ao país atrapalhava a forma como o governo deveria encarar os setores prioritários. Muitas vezes o governo ficava refém do cumprimento do pagamento de dívidas, assim ignorando o essencial. Fora isso, o modelo agudizava a dívida pública.

Depois do Projeto de Desenvolvimento da Educação Básica (PDEB), houve o projeto *Firkidja*²⁹ (1997), também apoiado pelo Banco Mundial, e que tinha o objetivo específico de investir na educação primária para reduzir os índices de analfabetismo. O referido projeto era responsável pela melhoria da qualidade de ensino básico na Guiné-Bissau, com uma duração prevista de quatro anos, mas foi interrompido devido à guerra civil no país, em 1998, também conhecida como Guerra de 7 de junho³⁰.

Já em relação ao PDEB, que veio a ser adotado no país a partir de 1988, o seu documento está literalmente articulado ao Programa de Ajuste Estrutural, como demonstra o trecho do próprio documento:

Em conformidade com os objetivos do Programa de Ajustamento Estrutural do país, o PDEB destina-se a apoiar os esforços do Governo no sentido de aumentar a produtividade dos seus recursos humanos e de lhe permitir uma melhor afetação dos seus recursos limitados;

O Projeto de Desenvolvimento da Educação Básica (PDEB) destina-se a fornecer o quadro institucional e político para a integração dos investimentos no sector da educação. O projeto foi concebido em coordenação com outros doadores para melhorar a afectação global de recursos no sector. O PDEB tem dois objetivos principais: o primeiro: melhorar a qualidade, a eficiência e o acesso ao ensino básico através de: i) formação de professores; ii) formação de inspetores; (iii) melhoria do

²⁹ *Firkidja* significa Pilar na língua guineense (Crioulo guineense).

³⁰ A Guerra de 7 de junho de 1998 foi um conflito armado desencadeado por um golpe de Estado contra o presidente da república na época, João Bernardo Nino Vieira. O golpe era liderado pelo Brigadeiro General Ansumane Mané. Os dois trocaram acusações sobre vendas das armas à região do Senegal (Casamance) que lutavam pela independência junto ao Estado senegalês.

currículo e dos materiais didáticos; e (iv) reabilitação e construção de escolas primárias. O segundo: reforçar a gestão e o planeamento da educação através de: (i) reforma da estrutura organizacional do Ministério da Educação (MECD, mais tarde MEN), e (ii) criação de uma unidade de coordenação de projetos (PCU). (GUINÉ-BISSAU, PDEB 1988, p. 8 – tradução do autor).

A adoção dessas estratégias e a realização das políticas conforme as recomendações supracitadas, tornaram-se condições necessárias para a obtenção de empréstimos e financiamentos. A consecução dos objetivos do PDEB contou com a participação da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), empresa privada portuguesa que atua na elaboração do currículo e materiais didáticos junto com o Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação³¹ (INDE) e alguns professores da Universidade de Setúbal/Portugal para formação dos inspetores. Foi neste período que foi ramificada toda a estrutura do sistema educativo, incluindo a própria estrutura do Ministério da Educação.

Silva (2011) ressalta que houve uma pressão internacional para remodelar o sistema educativo da Guiné-Bissau tendo como referência os países ocidentais, ajustando-se, em especial, ao modelo de Portugal. Segundo a autora, trata-se de “homogeneização e alinhamento à organização curricular de outros países, principalmente aos ocidentais” (Silva, 2011, p. 87). Sem dúvida, as orientações contidas no PDEB já estavam em sintonia com os princípios políticos e pedagógicos que foram, logo em seguida, aclamados na I Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, como veremos a seguir.

3.3 Educação para Todos: a agenda internacional do capital para a educação de 1990 a 2003

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, conferência esta que contou com a participação de representantes de vários países ao redor do mundo, estabeleceu como prioridades a garantia da educação para todos os cidadãos, o combate ao analfabetismo e a gratuidade do ensino básico até o ano 2000, entendendo a educação como uma das armas mais eficazes para erradicar a pobreza, sobretudo nos países de economia dependente ou de capitalismo periférico. Dez anos depois, no ano 2000, foi realizada uma nova reunião do Fórum Mundial de Educação para Todos em Dakar, no Senegal, a partir da qual os objetivos e metas estabelecidos em Jomtien foram retomados e reforçados.

Segundo Rabelo et al (2015), tanto a conferência de Jomtien quanto a de Dakar foram elaboradas e patrocinadas por organismos internacionais como a Organização das Nações

³¹ O Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação (INDE) é uma instituição nacional responsável pela elaboração de materiais didáticos.

Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. A declaração de Dakar não foi promovida apenas para avaliar as metas estabelecidas em 1990, que deveriam ser cumpridas até ano 2000, mas para ampliar as metas e reforçar a necessidade de que “a educação primária deve ser gratuita, obrigatória e de boa qualidade, assumida pelo Estado” (UNESCO, 2000, p. 3).

Na verdade, a conferência de Educação para Todos de 1990 foi fundamentada no princípio de que aumentar a oferta da educação básica e instituí-la obrigatoriamente e gratuitamente atenderia às necessidades básicas de aprendizagem. Por outro lado, a Conferência, de forma implícita, pôs em evidência um novo papel que a educação básica deveria assumir mundialmente, “na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal” (Rebelo *et all*, 2015). Além disso, Leher (1998) evidenciou que, para o Banco Mundial, os sistemas educacionais e demais instituições públicas passariam a contribuir na propagação e na inserção dos países em desenvolvimento a uma nova dinâmica mundial como, por exemplo: “aliviar a pobreza extrema, manter o capital humano e adaptá-lo às necessidades de um sistema de mercado que contribuem para o crescimento, tanto quanto para a promoção da justiça social como para a sustentabilidade política” (LEHER, 1998, apud. RABELO *et. all*, 2015, p. 14).

Assim, no preâmbulo da Declaração Mundial de Educação para Todos, apresentam-se os eventos sombrios dos anos 1980 como entraves para o desenvolvimento da educação nos países periféricos, dentre eles: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento das populações desses países, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, as guerras civis, as ocupações territoriais, entre outros. Diante desses problemas, reconheceu-se que os cortes nos gastos públicos, ao longo dos anos 1980, contribuíram, não para sanar os problemas evidenciados, mas para deteriorar, ainda mais, a situação da educação pública nesses países. Na década de 1980, foram as mesmas agências de Bretton Woods que promoveram reformas nos países periféricos, inclusive, cortes nos gastos públicos. Por outro lado, repara-se que as dívidas foram acumuladas devido aos volumosos empréstimos que estas mesmas agências concederam aos países em desenvolvimento,

Ainda no artigo primeiro da Declaração de Jomtien se estabelece que “a amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura” (UNESCO, 1998, p. 3). Assim, olhando para as publicidades do projeto, nota-se que há uma grande cadeia de discursos bem animados e aparentemente atraentes e que, de uma

certa forma, pode-se dizer que são discursos progressistas, mas, por outro lado, repara-se que “há uma negação da universalidade da educação, ao reduzir a magnitude de aprendizagem de acordo com as possibilidades e a cultura de cada país” (Rebelo *et all*, 2015, p. 16). Outro aspecto que nos permite desmistificar a retórica acima se refere à “defesa da proclamada universalidade disponível, que exige, como contrapartida, o compromisso dos países envolvidos com os ajustes e as reformas nas políticas educacionais” (Rebelo *et all*, 2015, p. 16). Ou seja, nas palavras de Pronko (2015, p. 96), “a educação para todos não significa a universalização da educação básica de maneira igualitária. Esse mote foi traduzido na política como uma configuração de ofertas diferenciadas de educação escolar, com foco particular nas populações pobres”.

Contudo, não podemos avaliar os efeitos da Conferência de Jomtien sem a compreensão de como esse discurso se aprofunda na Conferência de Dakar, ocorrida em 2000. Assim como o encontro de Jomtien, em 1990, o encontro de Dakar, em 2000, reunia representantes de mais de 179 países e organizações não governamentais, os quais reafirmaram a importância da educação como direito fundamental para todos os cidadãos e como um elemento chave para desenvolvimento sustentável, a segurança e a paz. Rebelo *et all* (2015) ressaltam que a declaração de Dakar não foi feita só para reafirmar ou avaliar uma década de iniciativas no campo da educação desde o encontro de Jomtien, mas para elevar ainda mais os escopos e substanciar a ideia de que “[...] o papel do Estado deve ser suplementado e apoiado por parceiras ousadas e abrangentes em todos os níveis da sociedade[...]

(UNESCO, 2000, p. 3). A Declaração de Dakar estabeleceu normas das quais os países signatários deveriam seguir, destacando-se que os países membros tinham que “assegurar fluxo do auxílio externo (gestão/avaliação); facilitar uma coordenação mais efetiva de doadores; realizar monitoramento através de avaliações periódicas (UNESCO, 2000, p. 3). No entanto, constata-se que a tão propalada universalização do ensino básico estava alicerçada por um método de avaliação permanente, em que só eles poderiam determinar se as metas tinham sido alcançadas ou não.

Com base nos acordos firmados no encontro de Jomtien e Dakar, a Guiné-Bissau elaborou e traçou as prioridades para o sistema educativo no seu Plano Nacional de Educação, que teria vigência de 2003 a 2015. Dentre as prioridades estabelecidas, destacam-se:

Alargamento da rede escolar; formação inicial e em serviços dos professores e inspetores; adequação dos programas, do calendário escolar e materiais didáticos que podem produzir atempadamente, redução das disparidades, esforço da capacitação institucional e promoção da saúde escolar (Guiné-Bissau, Plano Nacional de Educação, 2003, p.9).

Segundo o Plano Nacional de Educação Para Todos da Guiné-Bissau (2003, p. 14), “A política Educativa da Guiné-Bissau é, por um lado, inspirada nas conclusões e recomendações

das conferências internacionais (Jomtien 1990, Dakar, 2000) e, por outro lado, nas conferências regionais (MINEDAF-VI; 46º sessão geral de CONFEMEN, Conferência Pan Africana sobre a Educação das Meninas)”. Portanto, pode-se dizer que as políticas foram remodeladas de acordo com as exigências dos organismos multilaterais como critério para obtenção dos empréstimos para o seu financiamento.

No entanto, a Guiné-Bissau não conseguia atingir as metas estabelecidas nos dois encontros devido às sucessivas mudanças de governo, à crise econômica vivida desde os anos de 1980 e à instabilidade política e social, de modo que, mesmo com volumosos empréstimos e medidas de ajustes, o país não conseguiu alavancar sua economia, ampliando e equilibrando o sistema educativo.

Nesse sentido, de acordo com Silva (2011), o Banco Mundial e Unicef recomendaram ao país que elaborasse um Plano Nacional de Educação (PNE) e reformulasse o sistema educativo tendo em vista estabelecer a Lei de Base do Sistema Educativo como critério para se candidatar ao novo fundo da Educação para Todos - *Fast Track Initiative* (FTI). Outro critério exigido à candidatura ao fundo do FTI era que o país candidato tivesse uma *estratégia de redução da pobreza* e, em seu plano nacional de educação, colocasse foco na educação primária e na obtenção da paridade de gênero.

O *Fast Track Initiative*, lançado pelo Banco Mundial em 2002, foi um projeto mobilizador das iniciativas no âmbito do sistema de educação guineense. Segundo o documento do projeto, o objetivo era promover uma parceria entre doadores e países em desenvolvimento para acelerar o progresso em direção aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)³² da educação primária universal. Assim, o FTI promoveria a reforma da política educacional; eficácia da ajuda; monitoramento e avaliação; fundos fiduciários³³; e expansão do FTI.

Os próprios doadores se comprometeram em dar “assistência técnica” aos países que obtivessem acesso ao fundo: “Os doadores também concordam em trabalhar juntos e reduzir os custos do fornecimento de ajuda ao setor educacional, por exemplo, realizando missões de revisão conjuntas” (Banco Mundial, 2002, p.7). A Guiné-Bissau aderiu ao projeto em 2007, o

³² No ano 2000, no mês de setembro, 191 dos países que fazem parte da ONU reuniram-se na sede das Nações Unidas, em Nova Iorque, para proclamar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Neste encontro, traçaram oito metas que deveriam ser atingidos até 2015, eis os pontos: erradicar a pobreza extrema; alcançar a educação primária universal; promover igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental e; estabelecer uma parceria global para o desenvolvimento (ONU, 2010).

³³ Fundo fiduciário refere-se à concessão do recurso (fundo) em que uma das partes envolvidas recebe da concedente os recursos, assumindo a responsabilidade de gerenciá-los em proveito dos beneficiários, respeitando limites pré-estabelecidos pelo contrato.

qual se sustentava em quatro principais componentes a saber:

- 1 *Estabilização do Sistema Educacional*: “apoiar” a normalidade do funcionamento do ano letivo durante a vigência do acordo e prestar apoio ao governo para os salários dos professores para evitar greves.
- 2 *Melhorar o acesso e a equidade no ensino primário*: aumentar a oferta de educação em todo o país, com ênfase nas zonas rurais onde a demanda por matrícula no ensino primário é maior; resolver a escassez de professores qualificados no sistema educativo.
- 3 *Melhorar a Qualidade da Educação*: criar um melhor ambiente de aprendizagem para os alunos do ensino primário e do ensino secundário inferior; atualização dos livros didáticos, formação inicial e continuada dos professores; e supervisão pedagógica de escolas e estudos setoriais
- 4 *Gestão e Desenvolvimento de Capacidades do Sector da Educação*: “ajudar” o sector da educação a responder ao desafio de uma melhor prestação de serviços; melhorar a gestão do sistema educativo; formação de pessoal a nível central e descentralizado e; monitoramento e avaliação.

O projeto injetou 50 milhões de dólares no país. O FTI é um projeto que não só demonstra os interesses dos países centrais em expandir capitais sob a forma criteriosa de financiamento aos países menos desenvolvidos, fazendo empréstimos com juros altos, mas também demonstra como os interesses são camuflados através da apropriação dos discursos e dos termos que interessam à educação. Ao contrário do discurso do BM nos anos de 1990 de que era preciso reduzir a dívida externa dos países subsaarianos, com o FTI a tendência foi aumentar o endividamento dos países que não conseguiam atingir as metas de Educação para Todos. Observa-se, assim, que o Banco Mundial passou a agir como intermediário para expansão dos interesses do capital junto aos países de economia dependente, como a Guiné-Bissau.

Portanto, as políticas apresentadas pelos organismos internacionais aqui citados não podem ser consideradas como “ajuda”, como vem sendo projetado nos documentos tanto dos OMs como nos documentos nacionais da Guiné-Bissau. As recomendações dos OMs em relação à abertura da educação para o setor privado, somadas aos volumosos empréstimos concedidos não só à Guiné-Bissau, mas a todos os países economicamente pobres, evidenciam o quão as estratégias apresentadas são mais convenientes aos interesses do capital.

Assim, além da elaboração do PNE (2003), foi promulgada também a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE, 2010), que teve aprovação e elogio do Banco Mundial. A formulação da LBSE, contudo, promoveu a descentralização da responsabilidade do Estado para com a educação, ou seja, fez com que o Estado compartilhasse a responsabilidade pela oferta educativa com a iniciativa privada, fato que denota a presença da ideologia neoliberal diminuindo a atuação do Estado nas políticas públicas educacionais da Guiné-Bissau.

Em referência ao Plano Nacional de Educação de 2003, assim como os outros documentos provenientes dos acordos internacionais sobre a educação, observa-se a presença de discursos animados e bem estruturados, mas que, muitas vezes, apresentam fragilidades teóricas e contradições. No sumário executivo, na secção Princípios e Diretrizes, o documento estabelece as seguintes orientações referentes às parcerias e coordenações: “*a descentralização/desconcentração da gestão da educação; a educação de qualidade para todos (igualdade e equidade); promover para todos as mais elevadas normas de performance (qualidade); gestão transparente e eficaz (responsabilidade)*” (Guiné-Bissau, PNE, 2003, p. 9).

Atente-se para o conteúdo do primeiro ponto, referente à *descentralização/desconcentração da gestão da educação*, que é uma das propostas propaladas pelos neoliberais, ou seja, uma proposta que sugere que o Estado compartilhe a sua responsabilidade com setores privados, eximindo-se dos seus encargos. Por outro lado, com a transferência de responsabilidade do Estado ao setor privado, cuja dinâmica e orientação são, respectivamente, concorrência e obtenção do lucro, a educação é vista como uma mercadoria.

O segundo ponto, a *Educação de Qualidade para Todos*, é a matriz comum das políticas educacionais desenvolvidas nas convenções de Jomtien e de Dakar, ou seja, nos discursos voltados à educação na contemporaneidade é o ponto que mais se reitera, embora a concepção de “qualidade” da educação precise ser questionada. A “qualidade de educação”, na perspectiva dos organismos multilaterais, assumiu um novo sentido na medida em que o termo é remodelado para atender às demandas e aos imperativos do capital na escala mundial. De forma implícita ou explícita, este conceito vai transformando a educação num produto mensurável às regras do capitalismo. Traz com ele a primazia do conceito “capital humano” como “investimento” individual, o qual requer padronização dos sistemas educacionais para que as qualidades sejam quantificadas pelos indicadores através de metrificações, comparações internacionais entre sistemas educativos, mesmo com especificidades de cada país. Não podemos esquecer também os conceitos de “eficiência”, “*accountability*” e “gestão” que são conceitos incorporados à ideia de “qualidade de educação”. A rigor, estas são compreensões da lógica gerencialista e empresarial que são transferidas para o campo educacional. Pode-se dizer que, nesta linha de pensamento, a educação é tratada como um negócio e a escola como uma empresa lucrativa. Esta ideia reforça fortemente as privatizações das escolas sob alegação de “baixa qualidade”, quando estas não atendem aos critérios preestabelecidos por eles.

A secção *Promover para todos as mais elevadas normas de performance (qualidade)*,

por sua vez, apresenta a mesma ideia de fundo do neoliberalismo, precisamente, o modelo gerencialista da educação, o modelo em que a educação é supervisionada através de rankings, metas de desempenho, *accountability*³⁴, entre outros pontos. Estes pontos orientam as avaliações em larga escala implementadas em diversos países, inclusive, no Brasil. Não somos contrários à avaliação da aprendizagem e ao uso de informações para o monitoramento e gestão da educação, mas entendemos que, na perspectiva dos OM, esses são utilizados, não só, para o controle dos resultados em uma perspectiva do Estado-avaliador³⁵, mas também para definir os incentivos conduzidos pelos organismos multilaterais e o tipo de performance sugerido a cada país nos testes padronizados, em relação ao trabalho dos professores, ao desempenho dos estudantes, etc. Assim, a educação não pode ser submetida e nem deve ser arrastada e reduzida aos indicadores de desempenhos estabelecidos pelo gerencialismo neoliberal.

Relativamente à *Secção gestão transparente e eficaz (responsabilidade)*, como foi mencionado anteriormente, de fato, ninguém se opõe à boa gestão, transparência e eficácia, mas a verdade é que a “boa gestão” aqui disseminada é reduzida a uma visão tecnicista em que a avaliação é o indicador dos incentivos ou redução de verbas, fato que acaba negligenciando as dimensões pedagógicas da educação.

Na implementação do Plano Nacional de Educação (2003), foram eleitos como prioridades os seguintes os passos:

- a. Reposição dos instrumentos de registo de informação ao nível das escolas

³⁴ O termo *accountability* não tem uma tradução fiel em língua portuguesa ou nas línguas neolatinas, ou seja, não tem uma tradução concisa nestas línguas. Pois, o termo contém significados diferentes dependendo do contexto em que é empregado. Mas aqui, o sentido no qual estamos nos referindo baseia-se no seu sentido sofisticado pelos neoliberais, “(...) por prometer um grau razoavelmente alto de controle do povo sobre os detentores do poder político, mas de uma forma exequível em sociedades populosas, extensas, complexas e especializadas como as contemporâneas. Ela apresenta um modelo mais sofisticado e atraente das relações entre representantes e representados do que as visões antitéticas do “mandato livre” e do “mandato imperativo” (MIGUEL, 2005, P.28).

³⁵ Com relação ao conceito Estado-avaliador, segundo Neave (1988, citado por Afonso, 2013, p.267), “inicialmente proposta para chamar a atenção para as mudanças no ensino superior), passou a ser usada e convocada tendo em mente muitos outros domínios das políticas públicas e educativas (...). Estado-avaliador foi conotada, em termos político-ideológicos, com o neoconservadorismo e o neoliberalismo emergentes, sendo igualmente a expressão de uma agenda marcadamente preocupada com a afirmação e manutenção, mais explícitas, da supremacia educacional de alguns países face a outros, reforçando (internamente) a identidade nacional e (externamente) a procura de vantagens competitivas, num mundo em que o processo de globalização se iria tornar crescentemente perceptível. Na sequência de políticas avaliativas estreitamente articuladas com o exercício do controle social por parte do Estado, pode igualmente ser referenciada à primeira fase do Estado-avaliador a introdução de mecanismos de *accountability* baseados em *testes estandardizados de alto impacto e em rankings* escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos, como tem sido o caso do programa *No Child Left Behind* (Afonso, 2009) apud (Afonso, 2013. p. 272),

- e demais instituições administrativas;
- b. Criação de competências locais/regionais em matéria de produção de informação estatística;
- c. Criação de competências centrais e regionais em matéria de análise de informação;
- d. Criação de um mecanismo de seguimento e avaliação dos resultados das aprendizagens dos alunos;
- e. Estabelecimento de relações mais estreitas com a PASEC, CONFEMEN, ADEA, SISED;
- f. Banco Mundial e Breda com vista ao aproveitamento das possibilidades que estas instituições oferecem em matéria de criação de Sistemas de Gestão de Informação da Educação, seguimento e avaliação. Guiné-Bissau-PNE (2003, p. 36).

É inegável que cada país, seja ele africano ou Latino Americano, possui as suas especificidades, assim, nota-se que estas propostas contêm orientações das convenções internacionais, em que o monitoramento e avaliação do sistema educacional são orientadas através de uma base institucional padronizada não horizontal, ou seja, cada país ou região tem as suas especificidades das recomendações. Por isso mesmo, os pontos acima citados, assim como outros pontos destacados no Plano de Educação, configuram-se como propostas por vezes genéricas, por vezes específicas. Por outro lado, carecem de detalhamento de como cada passo deveria ser executado. Na alínea c, onde se lê: “Estabelecimento de relações mais estreitas com a PASEC, CONFEMEN, ADEA, SISED”, pode-se dizer que é possível alinhar as políticas educacionais de acordo com as recomendações internacionais, desde que o alinhamento obedeça às especificidades nacionais. Por outro prisma, pode-se dizer que estes alinhamentos, em grande parte, causam dependência dos Estados nacionais em relação aos Organismos Multilaterais e essa dependência acaba encolhendo a autonomia destes países.

O Plano Nacional de Educação para todos de 2003 foi um documento proveniente do próprio Ministério da Educação Nacional e aprovado pelo Banco Mundial e Unicef. Vale lembrar que este documento foi elaborado cinco anos após a guerra civil, que durou 11 meses, de 7 de junho de 1998 a 10 de maio de 1999. O país parou durante um ano em razão da guerra civil, com um retrocesso equivalente a décadas.

O PNE, então, foi dividido em cinco capítulos, o primeiro refere-se ao *contexto e metodologia de base do plano*, no qual trouxe uma contextualização do país, a caracterização do sistema educativo, problemas enfrentados pelo sistema educativo, resumo dos dois fóruns mundiais realizados em Jomtien e Dakar. Já o segundo capítulo intitulado *Diagnósticos e prioridades sub-setoriais* traz pontos interessantes a serem analisados, pois se debruça sobre

acesso, enquadramento pedagógico, gestão, prioridades do projeto, qualidade, financiamento entre outros pontos. No capítulo terceiro, Plano e ação dos subsetores, este se debruça sobre os Princípios diretores do plano de ações para o desenvolvimento de EPT, orientações gerais, planejamento e monitoramento de avaliação, e a capacidade institucional. A Proteção e Educação da Pequena Infância, que é o capítulo quatro, versa sobre o ensino básico, alfabetização dos jovens e adultos, educação qualificada dos jovens e adultos e a planificação e implementação do próprio PNA/EPT. O quinto e último capítulo reporta-se apenas ao Plano Operacional.

Assim sendo, analisaremos os conteúdos do capítulo dois a cinco, visto que são capítulos muito mais acentuados nas políticas que foram implementadas. No subcapítulo “Desenvolvimento da Pequena Infância”, assim como nos outros documentos, foram apresentados os supostos problemas do desenvolvimento da educação infantil, como veremos a seguir. Com relação ao item “Acesso escolar”, anunciam-se os seguintes problemas: insuficiência de infraestrutura para educação pré-escolar, inexistência de centros de formação de formadores, programas inadequados, e insuficiência de materiais didáticos apropriados e de principais suportes pedagógicos. Estes pontos também foram apresentados como obstáculos nos outros projetos financiados, ou seja, cada financiamento e implementação das novas políticas educacionais, estes pontos sempre foram indicados como um dos entraves para o desenvolvimento do sistema educacional guineense. Na seção *Gestão*, ainda sobre pré-escolar, o documento determina como prioridades:

Redefinição de conceitos da pequena infância no quadro da política educativa do Governo em conformidade com os engajamentos do Fórum Mundial; Criação de cursos de Educadores nas escolas de formação de professores (2003/2007); Elaboração de programas de formação (2003/2007); Confecção de materiais e outros suportes didáticos (2003/2007); Apoio e reforço das iniciativas existentes na criação e alargamento de centros de educação da pequena infância (2003/2007); Reforço de capacidade institucional de estruturas de apoio à pequena infância, existentes no Ministério da Educação (2003/2007); Promoção de Centros Comunitários de nutrição e Saneamento Básico (2003/2007); Criação de centros de educação pré-escolar junto das comunidades, por forma, a aliviar as mães para poderem dedicar a 100% às suas atividades, assim como as raparigas para que possam estudar e formar-se. (GUINÉ-BISSAU, Plano Nacional de Educação para Todos, 2003, p. 26).

Nessa linha, observa-se a reconfiguração de conceitos relativos à pequena infância de modo a adequá-los aos padrões internacionais, ao estilo proposto pelas próprias recomendações contidas no PNE. As medidas supracitadas não são isoladas, pois são medidas que, na sua totalidade, comportam uma aparência de desenvolvimento social, mas isso não passa de uma mera aparência, pois, na prática, estas recomendações acabam gerando as desigualdades e

fragilidades das instituições que supostamente pretendem melhorar. Hoje não há creches públicas no país, as creches existentes no país são todas privadas.

No que se refere ao Ensino Básico, primeiro, nota-se uma similaridade em relação às justificativas já apresentadas nos itens anteriores, mas neste item o documento menciona os defeitos do sistema educativo: “Apesar de a gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino Básico estarem consignadas na Lei Fundamental da Guiné-Bissau, o sistema de ensino está longe de poder acolher uma boa parte das crianças em idade escolar (7 anos), deparando o sistema com problemas de infraestruturas (agravada pela recente guerra que deflagrou o país) que compromete grandemente o acesso, a qualidade da oferta, a equidade a vários níveis e a gestão do sistema” (GUINÉ-BISSAU, PNE, 2003, p. 26).

Ao analisarmos este excerto, nota-se uma dissonância entre o que a Constituição da República prevê e o que acontece na prática. Não basta determinar a gratuidade do ensino básico sem desenvolver ações que garantam a concreticidade destas políticas. A política de austeridade que o país vem implementado há décadas deixou as escolas públicas sem recursos, por exemplo, escolas sem carteiras, sem saneamento básico, sem cantina escolar etc. Estes problemas inviabilizam a permanência e o acesso. E isto, de forma sutil ou explícita, viola a garantia do direito à educação. O colapso da infraestrutura é a representação real da inércia do Estado guineense para com a educação pública, senão um dos maiores descasos ao se implementar as políticas neoliberais.

Relativamente aos problemas relacionados ao “estrangulamento do acesso no ensino básico”, o documento descreve os seguintes pontos:

Insuficiência de infraestruturas escolares; Insuficiência de professores; Inadequação dos programas à realidade sociocultural do país; Inadequação do calendário escolar à realidade socioeconómica; Existência de constrangimentos de ordem cultural (práticas nefastas); Debilidade económica das populações Insuficiência de recursos financeiros dotados à Educação; Insuficiente colaboração dos atores; Insuficiência de escolas com ciclos completos; Exclusão de escolas de outro tipo no sistema (*Madrassas*); Retenção de raparigas para tarefas domésticas e outras; Gravidez precoce. (GUINÉ-BISSAU, PNE, 2003, p. 28).

Como foi lembrado anteriormente, o referido Plano Nacional de Educação para Todos foi elaborado pelas próprias entidades guineenses, pelos técnicos do Ministério da Educação Nacional guineense. Estes pontos não são uma mera listagem dos problemas do sistema educativo guineense, uma vez que põem em evidência o quanto as políticas públicas não podem se distanciar da realidade do país. Mas o documento da PNE esconde que a política de contenção nos gastos públicos diminuiu significativamente o ensino ofertado pelo Estado. Os professores das escolas públicas ganham mal e, ainda assim, os pagamentos não são feitos

regularmente e este fenômeno desencadeou uma fuga enorme na categoria. Relativamente à menção das barreiras culturais como um dos problemas, pode-se dizer, ao contrário, que são as políticas que não reconhecem as especificidades das realidades locais. Reconhece-se que algumas práticas culturais violam direitos humanos como, por exemplo, tirar as meninas e meninos das escolas e enviá-las aos rituais de iniciação, casamento forçado entre outros pontos, mas isso não é suficiente diante de uma política que privatiza a educação e priorizar, apenas, aqueles que podem pagar pela escola.

No que se refere à qualidade do ensino básico, de acordo com o PNE, o documento destaca alguns elementos fundamentais que teriam contribuído para má qualidade do ensino guineense:

Insuficiente número de professores formados; Precariedade da maior parte das infraestruturas educativas; Programas inadequados à realidade sociocultural da comunidade; Falta de meios didáticos; Manuais escolares insuficientes e inadequados; Sistema de Avaliação inadequado; Tempo letivo reduzido (regime triplo); Fraco nível de uma boa parte dos professores diplomados; Falta de incentivos (subsídio de isolamento, alojamento, etc.) Salário baixo e o seu pagamento irregular; Não integração no currículo escolar da perspectiva género; Não integração da educação sanitária no currículo escolar; Elevada taxa de abandono escolar, 18%, sobretudo no meio rural; Elevada taxa de repetência de 27%; Fraca performance de algumas escolas privadas; Dificuldade de recrutamento e retenção dos professores em zonas mais isoladas; Deficiente domínio da língua de ensino; Desequilíbrios regionais em termos da rede escolar; Enormes carências de mobiliário, equipamentos e outros materiais didáticos; Inexistência da abordagem da cultura da paz no sistema de ensino em geral (educação para a cidadania); Falta de um sistema de avaliação do pessoal docente e não docente. (GUINÉ-BISSAU, Plano Nacional de Educação para Todos, 2003, P. 29).

Observando os pontos acima citados, verifica-se uma absoluta fragilidade do sistema educacional existente no país há décadas e tais insuficiências não se devem apenas à implementação das novas políticas provenientes dos organismos internacionais, mas também há um problema interno que o próprio Estado da Guiné-Bissau não se propôs a sanar, que é a falta de professores formados e capacitados para o trabalho pedagógico nas escolas.

Há décadas, ou seja, desde 1979, só existia na Guiné-Bissau um único centro de formação dos professores, que é o Tchico Té. Só em 2003 foi fundado o complexo Universitário Amilcar Cabral que também ficou paralisado quase uma década. No mesmo ano surgiu a Universidade Colina de Boé, que é privada e, posteriormente, em 2009, chegou a Universidade Lusófona, também privada, e a Universidade Jean Piaget, em meados de 2010. As duas últimas são redes de Universidades privadas que atuam nos diferentes países lusófonos. E vale lembrar que todas essas instituições estão concentradas em Bissau, na capital do país. Só em 2018 que, de fato, houve uma expansão dos outros centros de formação de professores para as três regiões

do país, a unidade Domingos Ramos em Bafatá/leste do país, a unidade Professor Serifo Fall Camará em Buba/sul do país e a unidade Domingos Mendonça em Cacheu/norte. Portanto, vê-se que o Estado da Guiné-Bissau implementou políticas educacionais que não contemplaram a educação superior para formar os quadros docentes que deveriam atuar nas escolas de educação básica. Portanto, não investir no ensino superior pressupõe carência de profissionais qualificados.

No que se refere à equidade, constata-se os seguintes problemas;

Disparidade de intervenção nas regiões; Disparidades regionais em termos de taxas de escolarização; Disparidade entre rapazes e raparigas; Disparidade de participação na escola entre crianças deficientes e as ditas normais; Disparidades regionais na estrutura de qualificação dos professores; Desequilíbrios regionais em termos da rede escolar. (GUINÉ-BISSAU, Plano Nacional de Educação para Todos, 2003, P. 29).

Os pontos elencados acima evidenciam como o Estado da Guiné-Bissau encolheu-se perante as políticas sociais e opera em função da lógica do capital. Contraditoriamente, estes mesmos elementos incentivaram os próprios OM's a culparem o Estado pela ineficiência na gestão e promoção da educação, para depois oferecer soluções educativas sob a ótica neoliberal, por meio de privatizações. Estes problemas não podem ser encarados como uma falha do sistema, mas sim como uma consequência estrutural, resultado de disputas e interesses em torno do financiamento da educação que não correspondem aos desafios a serem enfrentados. Tudo o que está a acontecer no país é um projeto. Nos países mais desenvolvidos há políticas de assistência social que incentivam o acesso e permanência no ensino básico, médio e superior, mas, na Guiné-Bissau, não há nenhuma política que zela pelo incentivo à permanência das crianças economicamente vulneráveis na escola.

Este fenômeno comprova o quanto o Estado opera para favorecer a classe empresarial ao manter o sistema educacional precário. Não financiar a educação é dar espaço ao setor privado. De forma implícita, o Estado mercantiliza a educação³⁶ do país. À medida que a educação pública vai se deteriorando devido ao sucateamento, as escolas privadas vão aumentando no país. Hoje, no país, as melhores escolas do país são escolas privadas e elitizadas.

No âmbito da Gestão, no documento do PNE, os problemas identificados são:

Excessiva centralização dos serviços administrativos; Deficiente qualificação do pessoal administrativo; Insuficiente rede de comunicação/informação institucional; Desobediência no cumprimento das normas básicas do funcionalismo público; Ausência de responsabilização pelas falhas que se verificam na gestão da coisa pública; Falta de incentivos ao pessoal

³⁶ No que se refere ao conceito da mercantilização da Educação, neste estudo, adotamos como referencial teórico diversos estudos, dentre eles, Oliveira (2009). *A transformação da educação em mercadoria no Brasil*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sM4kwNzqZMk5nsp8SchmkQD/?format=pdf&lang=pt>.

administrativo (baixo salário pago irregularmente, precariedade das condições de trabalho, falta de formação contínua, falta de ascensão a nível da carreira profissional); Indefinições, vazios e sobreposições de competências nomeadamente no que se refere a relações entre a administração central e as direcções regionais e locais. (GUINÉ-BISSAU, Plano Nacional de Educação para Todos, 2003, P. 29).

A crise de gestão é resultado da condução das políticas estatais remodeladas desde anos 1980 em virtude das disputas entre as classes dirigentes e que culminaram na guerra civil e em sucessivos golpes de Estado. A educação e outros setores públicos serviram como um raio-x onde estas contradições se manifestam de forma explícita. Relativamente ao financiamento para o funcionamento do sistema educativo, registam-se as seguintes dificuldades:

Adopção orçamental insuficiente para o funcionamento do sistema educativo; Execução incompleta do orçamento para o sector; Excessiva centralização da gestão financeira; Inexistência de bancos comerciais nas regiões; Fraca capacidade técnica da maior parte dos gestores do sistema; Má gestão dos recursos (humanos, materiais e financeiros); Redução drástica da ajuda externa; Fraca capacidade de mobilização de recursos financeiros a nível externo; Excessivo peso dos subsídios e das horas extraordinárias na remuneração do professor. (GUINÉ-BISSAU, Plano Nacional de Educação para Todos, 2003, P. 30).

Nessa linha, pode-se dizer que o fraco financiamento da educação não é mero acaso, pois é fruto das políticas que vêm sendo adotadas no país de forma sutil ou escancarada, e que transformam a educação num produto comerciável, não como um direito universal respaldado na constituição da república e nas convenções internacionais. A política de contenção nos gastos públicos só afetou profundamente as políticas públicas, mas não o pagamento das dívidas que favorecem apenas a classe empresarial, como bancos privados etc.

Dito isto, após os apontamentos dos elementos identificados pelas classes dirigentes como causa de um sistema educativo precário, o documento elegeu como prioridades as seguintes metas a serem cumpridas:

Alargamento da rede escolar; Formação inicial e em serviço dos professores; Formação inicial e em serviço de inspetores; Adequação, produção e distribuição em tempo útil de materiais didáticos, a Adequação dos programas e do Calendário Escolar à realidade do país; Redução de disparidades entre os sexos; Reforço da capacidade institucional do Ministério da Educação; Promoção da saúde escolar. (GUINÉ-BISSAU, Plano Nacional de Educação para Todos, 2003, P. 30).

Antes de analisar as prioridades acima elencadas, vale lembrar que este documento, o PNE, foi elaborado após conferência de Dakar, tendo em vista a obtenção de novos recursos para a educação junto ao Banco Mundial. Portanto, não tivemos acesso aos documentos que explicitam os valores financiados e se, de fato, houve a aplicação destes recursos na priorização

dos pontos acima citados ou não, mas o que se sabe é que os problemas citados ainda prevalecem no sistema educativo guineense.

Analisando os problemas apresentados pelo documento como causa da precariedade da educação básica guineense e depois olhando os elementos apresentados como prioridades, de uma certa forma, pode-se dizer que, teoricamente, são elementos progressistas dentro desse cenário, caso sejam aplicados. Assim sendo, a nossa análise não é invalidar os elementos apontados como entraves ou as políticas propostas como prioridades, mas, sim, demonstrar como a abordagem destes problemas segundo o enfoque neoliberal e os interesses do capital direcionou as políticas educacionais no país para um processo de mercantilização da educação, o que aprofundou os problemas já existentes.

No que se refere à Lei de Base, ela atribuiu liberdade de atuação das escolas privadas no setor educacional como um dos entes competentes na/para oferta do ensino. No artigo 1º da LBSE, no seu inciso 4, institui o seguinte: “A iniciativa e a responsabilidade pelo desenvolvimento do sistema educativo cabe a entidades públicas e privadas”. Mas, por outro lado, não se pode esquecer que, como foi promulgado na Constituição, a garantia fundamental da educação deve ser assegurada e regulada pelo Estado. O contraditório nesta proposta baseada na concepção neoliberal é subvencionado, com recursos públicos, as escolas privadas com fins lucrativos, enquanto o financiamento destinado às escolas públicas estatais não é suficiente para assegurar a oferta universal da educação básica, ou seja, não consegue suprir os gastos primários das escolas públicas.

Outro ponto interessante é o que determina o artigo 3º que estabelece os objetivos específicos da LBSE: “O sistema educativo deve prosseguir os seguintes objetivos: a) Garantir, em liberdade de consciência, a formação moral e cívica dos educandos; b) Assegurar uma adequada formação orientada para o trabalho, levando em conta a vocação, os interesses e a capacidade de cada um; c) Diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e atividades educativas, de modo a adaptá-las às realidades do país”. O referido artigo demonstra clara intenção de moldar a educação básica ao trabalho, reduzindo-a ao simples papel instrumental de formar mão de obra para as necessidades do mercado.

Dessa forma, olhando para os artigos supracitados e considerando os apontamentos de Shiroma et al (2005) sobre a análise dos documentos da política educacional, pode-se dizer que a LBSE é mais um mecanismo usado para concretizar a privatização e mercantilização do ensino básico guineense. Além disso, essa legislação deixou clara a finalidade da educação quanto à necessidade de adequá-la aos interesses do mercado com ênfase no trabalho técnico

profissional, ou seja, a educação básica deve estar voltada à formação da força de trabalho para as demandas do mercado.

A mercantilização da educação básica pressupõe limitar o direito social aos menos privilegiados economicamente e ao mesmo tempo submete a educação à lógica de acumulação e do lucro. A mercantilização da educação efetivada no país não se manifesta diretamente nos comércios convencionais, mas cria mecanismos, ora sutis, ora explícitos, que viabilizam tal processo, como por exemplo, a isenção do Estado para com a garantia da educação básica, fazendo com que as famílias sejam empurradas a assumir os gastos diretos com a educação básica que deveria ser gratuita para todas as crianças. Como exemplo, temos o modelo “autogestão”, modelo no qual até uniformes escolares são cobrados; e estes fenômenos resultaram na proliferação das escolas privadas e das iniciativas comunitárias no país. Como foi evidenciado anteriormente, a Lei de base, antes de ser aprovada no parlamento, teve aplausos dos organismos multilaterais como BM, Unicef, ONGs porque abriu espaço direto às escolas privadas e à educação técnico-profissional. Os Organismos Multilaterais exercem forte influência nas políticas educacionais através dos financiamentos e assessorias e estabelecem prioridades que fragilizam a autonomia estatal sobre a educação.

Sobre a via do ensino técnico-profissional, o artigo 17º da LBSE estabelece que “Quem tiver concluído o Ensino Básico e não pretender prosseguir os estudos no Ensino secundário tem acesso à frequência de ações de formação técnica e tecnológica com duração nunca superior a um ano”. Em seguida vem o artigo 18º que institui que: “O ensino secundário é um subsistema do sistema de ensino que, seguindo-se ao ensino básico, visa dotar o aluno de conhecimentos e competências científicas, técnicas e culturais adequadas ao prosseguimento dos estudos superiores ou à inserção na vida ativa”.

Analisando o artigo 17, vê-se como as leis educacionais reproduzem as relações sociais. Este artigo deixou claro que existem dois caminhos para os jovens guineenses, ou seja, o primeiro é o itinerário destinado para uma minoria que constitui a elite econômica e o segundo indica o percurso dos jovens que são direcionados ao mercado de trabalho como mão de obra barata. Este artigo, de forma sutil, expõe a falta de um projeto de nação que aposta na formação de uma força de trabalho mais qualificada, mas que acomoda a posição subalterna do país na divisão internacional do trabalho.

Vale adicionar, por último, que além dos Organismos Multilaterais que exercem influências nas políticas educacionais do país, temos também organizações sub-regionais, como

a União Económica e Monetária do Oeste Africano (UEMOA)³⁷ que, por sua vez, propõe a homogeneização do ensino superior através da Diretiva nº 03/2007/CM/UEMUA. Apesar de a educação superior não se constituir como foco deste trabalho, vale ressaltar as intervenções sub-regionais na educação.

No seu artigo primeiro, estabelece que “Os Estados membros da UEMOA comprometem-se a adotar o sistema de Licença, Mestrado, Doutoramento (LMD) como quadro de referência para os diplomas concedidos nas universidades e estabelecimentos de ensino superior situados no território da União”, o que implica na adoção de “uma arquitetura de ensino superior, baseada principalmente em três graus universitários, a saber: a Licenciatura (Bacharelado + 3 ou 180 créditos), o Mestrado (Bacharelado + 5 ou 300 créditos) e o Doutorado (Bacharelado + 8 ou 480 créditos); divisão dos períodos de formação em semestres de 30 créditos cada; uma organização da formação em cursos padrão e unidades de ensino; um sistema de créditos capitalizáveis e transferíveis de uma instituição de ensino superior para outra em todo o território da União; a emissão de um suplemento ao diploma descrevendo a jornada do aluno (UEMOA, 2007, s/n).

Isso tudo demonstra que a educação do país, desde os anos 2000, além de ser privatizada e mercantilizada, fora forjada nos moldes do pensamento neoliberal, segundo o qual a formação humana não interessa tanto, mas sim, segundo Fontes (2010), adequar a educação às formas de produção, de trabalho e de existência social reconfiguradas pela expansão do capital.

Com os acordos educacionais assinados junto aos Organismos Multilaterais, em especial o Banco Mundial, o próprio ensino básico guineense foi transformado e moldado não só aos interesses do capital internacional, mas também aos interesses das classes dirigentes nacionais que obedecem às exigências do mercado mundial e às demandas do mercado de trabalho local, beneficiando-se com isso. As classes dirigentes nacionais disputam os contratos junto ao Estado para a oferta e elaboração de materiais didáticos ligados ao PDEB – processo este em que Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) foi considerado incapaz de elaborar materiais didáticos e a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) foi contratada para tal fim). Essas elites participam também de campanhas de alfabetização, construção dos edifícios etc, recebendo recursos públicos para isso.

³⁷ UEMOA é uma organização regional Africana que alberga países da África Ocidental, no total são oito países, Guiné-Bissau, Costa de Marfim, Senegal, Benim, Burkina Faso, Mali, Níger e Togo. A organização tem como objetivo a integração monetária e económica na região e a criação de Mercado comum e homogeneizar as políticas económicas e monetárias.

Perante às observações apresentadas, nota-se que as finalidades dessas políticas, em grande medida, estão voltadas às necessidades do capital e não à formação humana, considerando a formação que a jovem república guineense precisa.

Dentro dessa mesma linha, Amorim (2017) destaca que é necessário fazer uma crítica radical a qualquer que seja a tentativa reducionista da função da educação ao preparo para o trabalho, sendo que o seu objetivo essencial é a formação integral do ser humano, enquanto uma condição basilar para o estreitamento da relação entre indivíduo e gênero no processo de formação do ser social. O autor traz/faz uma análise à luz do marxismo no que se refere à diferenciação existente entre a educação destinada ao trabalho na perspectiva do Estado burguês e a educação para a formação humana. Divisão esta que denota um antagonismo entre educação para o trabalho e formação humana nas sociedades de classes, sendo aprofundado na sociedade capitalista:

Na primeira – educação para o trabalho, - trata-se de uma educação unilateral, cuja finalidade é adaptar e readaptar a classe trabalhadora, indistintamente, às demandas do modo de produção, à exemplo do que ocorre, predominantemente, no modo de produção capitalista, em que as forças produtivas se desenvolvem de forma acelerada e a educação escolar passa a ser demandada pelo capital para a classe trabalhadora. Nessa perspectiva, o mais elevado grau de formação de um reduzido contingente de indivíduos que ocupam funções de alta complexidade na produção comandada pelo capital, não elimina o caráter de unilateralidade da formação e, consequentemente, não reduz o impedimento do desenvolvimento das potencialidades humanas em todas as dimensões de sua realização enquanto indivíduo. No segundo caso – educação para a formação humana - trata-se da formação do indivíduo no horizonte da relação deste com a genericidade humana, nas suas dimensões mais amplas, ou seja, não redutíveis ao trabalho, possível de se materializar apenas na sociedade comunista. Não se trata de desconsiderar a necessidade inerentemente humana de se apropriar de conhecimentos e desenvolver habilidades e potencialidades necessárias ao processo de trabalho, enquanto ato teleológico de transformação da natureza em meios de produção e subsistência e consequentemente de autoconstrução humana. Trata-se de constatar que não faz nenhum sentido falar de educação para o trabalho como se fosse sinônimo de formação humana (Amorim, 2017, p. 181).

No entanto, a atuação dos OMs na política educacional da Guiné-Bissau se constitui justamente na afirmação da educação como um mecanismo de preparação dos indivíduos a fim de inseri-los no mercado de trabalho de forma subalterna, projetando, para isso, a educação como meio de erradicação da pobreza. São discursos que merecem ser analisados além das aparências.

3.4 Estratégia Nacional de Redução da Pobreza e a formação do “capital humano” na Guiné Bissau

Antes de analisar o documento da Estratégia de Redução à pobreza, é preponderante salientar que, hoje, economicamente, a Guiné-Bissau encontra-se na lista dos países mais pobres do mundo, segundo relatórios anuais das agências multilaterais como: PNUD, Banco Mundial, FMI entre outras. No ano de 2023, o PIB do país posiciona-se em 2.048 bilhões de dólares, significando o maior crescimento do PIB da história do país. A renda per capita é de 900 USD. A principal fonte de renda do país assenta-se na agricultura, pesca e pecuária, com ênfase na exportação de caju. A agricultura reflete 56% da economia do país, enquanto a indústria representa 13% e os serviços contribuem com aproximadamente 31% do PIB. Além de representar o maior impulsionador do PIB, a agricultura constitui-se como o principal empregador de mão-de-obra, ocupando cerca de 80% da população economicamente ativa. A agricultura tem como principal atividade o cultivo de castanha de caju, ao lado do algodão, arroz, milho, feijão, café, batatas, cana-de-açúcar, frutas tropicais e a criação de gado bovino (Guiné-Bissau, MNE, 2022).

O Documento de Estratégia Nacional de Redução de Pobreza (DENARP) é um projeto articulado entre diversos atores internacionais, em especial, FMI e Banco Mundial e aceito pelo país. Segundo Soares (2023), o documento foi idealizado desde 2000, e só foi inscrito em 2004 e aprimorado em 2005, para delinear novas estratégias macroeconômicas e desenvolver o “capital humano” no país. O DENARP começou a ser executado em 2004, e de lá para cá sofreu alterações, tanto que já houve DENARP I e II. O projeto-II descreve que: o “*DENARP foi elaborado através de um processo alargado de consultas com as partes interessadas e os parceiros de desenvolvimento, inclusive os corpos técnicos do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial. O DENARP descreve as políticas macroeconômicas, estruturais e sociais do país em apoio ao crescimento e à redução da pobreza, bem como as respectivas necessidades de financiamento externo e as principais fontes de recursos.*” (GUINÉ-BISSAU, DOCUMENTO DE ESTRATÉGIA NACIONAL DE REDUÇÃO DA POBREZA-II, 2011, p. 1).

No entanto, para entender as assessorias do FMI e Banco Mundial para com a Guiné-Bissau, precisamos olhar os processos históricos da Guiné-Bissau, como foi evidenciado nos capítulos anteriores. Então, considerando o modo de produção, relações de classe e o imperialismo Ocidental, certamente entende-se as contradições sistêmicas de atuação dessas agências multilaterais, como vem sendo mostrado ao longo deste trabalho.

O projeto do DENARP elenca problemas de déficit de capital humano como entrave para o desenvolvimento: “O nível de desenvolvimento humano na Guiné-Bissau continua fraco e precário. As constantes instabilidades políticas não permitiram criar condições propícias para a execução das políticas públicas ambiciosas e sustentáveis” (DENARP, FMI, 2011, p. 5). Como vimos antes, essa retórica se tornou recorrente nos relatórios das agências internacionais com relação ao cenário econômico, político e educacional da Guiné-Bissau, mas, negligenciando e velando, ao mesmo tempo, o real problema que é a inserção do país no capital-imperialismo global. Além disso, trata os problemas no setor de saúde e educação como se estes acontecessem por acaso, por obra do “fracasso” que frequentemente é assinalado como resultado do modelo econômico adotado, mas que, na verdade, é um modelo ao qual o país foi submetido na divisão internacional do trabalho, um modelo dependente e extrativista.

O discurso sobre o “fraco desenvolvimento de capital humano” apontado neste documento, na verdade, quer introduzir a intensificação da exploração da força de trabalho pelo trabalho simples, com baixos salários, temporários e sem garantias ou proteções legais, precarizado, etc.

Segundo o documento, “o principal objetivo do DENARP II é de reduzir significativamente a pobreza nas suas múltiplas dimensões, criando mais oportunidades de rendimento, de emprego e melhorando o acesso aos serviços públicos básicos de qualidade num Estado de direito reforçado” (DENARP, 2011). Há contradição no objetivo deste projeto, com os projetos defendidos pelas mesmas organizações nos outros projetos como, por exemplo, PAE, PNET etc., e seria contraditório manter as relações capitalistas que geram desigualdades e pobreza, enquanto se fala de reduzir a pobreza no país. As recomendações dos OM, como a adoção de políticas de austeridade, suspensão de políticas sociais etc. são geradoras de pobreza extrema nos países periféricos.

O projeto estabelece quatro eixos como pilares centrados na promoção do Estado de direito, do desenvolvimento econômico e do capital humano: Eixo-1 - fortalecer o Estado de direito e as instituições republicanas; Eixo-2 - assegurar um ambiente macroeconômico estável e intuitivo; Eixo-3 - promover o desenvolvimento econômico e; Eixo-4 - elevar o nível de desenvolvimento do capital humano. Segundo o projeto, o eixo-1 refere-se:

Este primeiro eixo refere-se à construção, às estruturas e à autoridade do Estado na sua capacidade de desenvolver novas práticas de governação política e administrativa, com vista a instaurar o Estado de direito com uma segurança durável para as pessoas e os seus bens. Destacam-se certas agendas importantes ligadas à melhoria da situação dos direitos humanos e os mecanismos de prevenção / gestão de crises. A afirmação da separação dos poderes, da segurança e do Estado de direito constitui a base deste eixo. Isto implica a aceleração e a condução em termos de reformas engajadas nos

sectores da Defesa e Segurança. O respeito pelos direitos humanos e o desenvolvimento do sistema judicial serão fortemente apoiados. A reforma da administração pública é uma prioridade importante do DENARPII para assegurar o êxito de novas políticas públicas e ao desenvolvimento do Estado de Direito. Finalmente, o relançamento do processo da descentralização e do desenvolvimento local será uma prioridade, adoptando uma abordagem progressiva na implementação das coletividades locais e a transferência de competências / recursos. (GUINÉ-BISSAU, DOCUMENTO DE ESTRATÉGIA NACIONAL DE REDUÇÃO DA POBREZA-II, 2011, p. 8)

De fato, o conceito “capital humano” iniciou-se nos anos 1940 a 1950 e ganhou força na década de 1960, com os economistas Theodoro W. Schultz e Gary Becker. Para estes economistas, os indivíduos podem/devem ser considerados como uma forma de capital, ou melhor, como bens físicos. Os autores postularam que a educação e aprimoramento de habilidades, conhecimentos e experiências do indivíduo, além de beneficiarem o próprio indivíduo, também contribuem no crescimento econômico. Na perspectiva de Paiva (2001), a economia da educação não surgiu depois da segunda-guerra, mas, pode-se dizer que é a partir daí que o fenômeno ganhou a notoriedade em conexão com a educação como uma das peças fundamentais para desenvolvimento. No entanto, “a educação passou a ser vista, simultaneamente, como o motor das etapas do crescimento econômico e do atendimento aos planos de desenvolvimento socialista” (*ibidem* p. 186).

Neste sentido,

(...) as metodologias entrelaçaram-se porque métodos tipicamente capitalistas, como o da demanda social ou da análise custo-benefício, passaram a ser usados junto com diagnósticos que pretendiam identificar não só a disponibilidade de força de trabalho qualificada, mas a demanda futura da economia, e projetaram as características do sistema de educação e seu *output*, de modo a poder propor modificações capazes de oferecer a qualificação necessária no tempo devido. Para tanto, o *man-power approach*, método gerado nas economias socialistas, pareceu bastante adequado e não foram poucas as tentativas de combiná-las aos demais levados a cabo nos anos 60 e 70 em diversos países capitalistas. (Paiva, 2001, p. 186).

No entanto, o termo capital humano ressurgiu no início dos anos 1980, com agências multilaterais criadas na conferência de Bretton Woods. O Banco Mundial foi o responsável pela retomada do conceito de Capital Humano nos anos 80, com a mesma moldura dos anos 1960, pregado pelo Schultz, porém com algumas sofisticações. O Banco Mundial pleiteia o conceito como uma ferramenta essencial para diminuir a pobreza e destravar as economias dos países periféricos, assim, financiando o setor de saúde, educação etc. ao redor do globo. Então, na perspectiva do Banco Mundial, a educação básica passa a ser encarada como centro do problema. Paiva (2001), nos mostra que, à época,

Do ponto de vista do trabalho (assalariado ou não), níveis formais mais elevados de escolaridade começam a ser exigidos, seja do ponto de vista da diplomação, seja do ponto de vista de conteúdo. Ao mesmo tempo, num mundo em que o diploma deixou de constituir um bem raro, seu valor caiu, estabelecendo-se muitas vezes a competição na área não escolar por parâmetros não educacionais, mas práticos que dizem respeito a ser capaz de desempenhar melhor tal ou qual tarefa, essa ou aquela função. O papel socializador da escola e das próprias famílias adquiriu outro peso, uma vez que as características pessoais dos indivíduos, o lado subjetivo da qualificação, bem como as qualidades individuais tornaram-se mais claras e visivelmente decisivas ao bom andamento dos negócios. Assim, a nova economia da educação remete à antiga, mas lida com situações bastante diferentes. Em tal contexto é que se situa a recuperação do conceito de capital humano forjado a partir do conceito de “capital fixo” (maquinaria) e “capital variável” (salários). A simples ideia de aplicar a palavra “capital” a seres humanos, supondo que eles se transformavam em “capital humano” para as empresas, feria profundamente o humanismo que marcou o pensamento de esquerda no pós-guerra. O ser humano não poderia ser nunca visto como portador de capital em si mesmo; menos ainda ser ele mesmo, simultaneamente, capital (remunerado com salários) e força de trabalho comprada no mercado pelo verdadeiro capital. Entre os marginalistas, porém, o “capital humano” (capital incorporado aos seres humanos, especialmente na forma de saúde e educação) seria o componente explicativo fundamental da *Black box* (do desenvolvimento suplementar). (PAIVA, 2001, p. 187).

A concepção da teoria de capital humano vem sendo apresentada pelo Banco Mundial como forma de contribuir para destravar o desenvolvimento dos países periféricos, principalmente os países da África central e Ocidental. E como um dos principais assessores na formulação e implementação de políticas educacionais junto aos países periféricos e dependentes, o Banco Mundial representa os interesses do capital. Daí que a teoria do capital humano cabe como uma luva nas propostas do Banco Mundial para a educação na Guiné-Bissau. Vejamos como o Banco Mundial mobiliza essa teoria ao propor políticas para a Guiné-Bissau, políticas estas que não se restringem à educação, mas abrangem o setor de saúde entre outros setores.

No relatório de 2025, intitulado *análise do capital humano na Guiné-Bissau*, o Banco Mundial apresenta dois principais capítulos: *Avaliação do capital humano através do ciclo de vida na Guiné-Bissau e Sistema de desenvolvimento humano necessário para reforçar o capital humano*. Relativamente ao primeiro, o argumento é de que o desenvolvimento do capital humano contempla também a relação entre o crescimento da criança com alimentação saudável, objetivando atingir, na escola, um aprendizado que lhes permita chegar ao mercado de trabalho na condição de um adulto saudável e qualificado. “A acumulação de capital humano começa antes de uma criança nascer e durante as primeiras fases da vida, quando os investimentos em saúde, nutrição e educação desempenham um papel crucial para permitir que os indivíduos realizem todo o seu potencial” (Banco Mundial, 2025, p. 5). E segue: “A saúde infantil

desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento económico, uma vez que afeta diretamente a formação de capital humano e a produtividade a longo prazo” (*Ibid.*)

Nessa passagem, nota-se o discurso sobre as necessidades de proteção das condições básicas de sobrevivência, considerando um número considerável da população que não consegue assegurá-las. Razão pela qual o Banco Mundial se propôs a criar projetos que ‘reduzem’ os efeitos da pobreza decorrentes das contradições do capital como estratégia para proteger a força de trabalho que “[...] é a capacidade de realizar trabalho útil que aumenta o valor das mercadorias. É a sua força de trabalho que os operários vendem aos capitalistas em troca de um salário em dinheiro” (Figueiredo, Sandri, Guerra, 2024, p.6. apud Bottomore; Harris; Kiernan, 2001, p. 156).

Ainda no relatório de 2025, o Banco Mundial apresenta que “São necessários investimentos nos anos escolares para apoiar a aprendizagem e a produtividade futura. As oportunidades de aquisição de competências e o acesso ao emprego são as principais vias para sair da pobreza [...]. Os investimentos relacionados com a saúde durante os anos escolares são igualmente críticos” (Banco Mundial, 2025, p. 16). No entanto, esta visão do Banco sobre a saúde e educação reforça a profunda mercantilização da força de trabalho. Ou seja, a educação e saúde são vistos não apenas como meros direitos para o desenvolvimento pleno do indivíduo, mas como investimento para rentabilizar e elevar a produtividade baseado nos fatores ocupacionais, assim, o ser humano é visto como um ativo económico. Já a pobreza é considerada como um dos fenômenos que contribuem para o baixo nível de competência do indivíduo, premissa que oculta as relações sociais de produção que criam a pobreza em si, na sociedade capitalista. Na verdade, a pobreza não é um fenômeno que acontece por mero acaso, ou devido a ausência de qualificação do indivíduo, como vem empregando os relatórios do Banco Mundial, mas é um fenômeno estrutural que interessa ao capitalismo. Na visão de Figueiredo, Sandri, Guerra (2024),

O Projeto de Capital Humano congrega possibilidades económicas de sobrevivência, de saúde, de educação e questões de cunho emocional e psicológico, ao fazer a defesa da resiliência como capacidade de os países enfrentarem as adversidades geradas, muitas vezes, pelo sistema económico capitalista, como desastres naturais, crises económicas e sanitárias. Percebemos que o Projeto de Capital Humano, portanto, abarca desde questões de cunho individual até a responsabilização coletiva dos cidadãos, que não sabem gerir os “choques”, como ocorreu com a pandemia, (Figueiredo, Sandri, Guerra, 2024, p.6).

Assim, sob a lógica da teoria do capital humano, a educação cumpre a função de transmitir habilidades técnicas aos futuros trabalhadores, moldando a sociedade para a submissão ao mercado, para a competitividade, a exploração e precarização do trabalho.

Contudo, tal teoria oculta o real beneficiário de tanta competitividade para o capital, como evidência Santos (2004):

No “novo modelo”, promovido, “marquetizado” como símbolo de ruptura com o fordismo e toda a sua carga de “desumanidade”, faz-se necessário um “novo trabalhador”, mais comprometido afetivamente com a organização e com a produtividade, segundo tal formulação, mais humanizada no neofordismo. Não se indaga a quem beneficiará tanta competitividade, nem como será distribuído socialmente o produto de toda a produtividade almejada, entretanto, a campanha pelo engajamento e pela adesão ética do trabalhador aos interesses da empresa é justificada pelo determinismo tecnológico. E o discurso hegemônico repete incessantemente: novas bases técnicas de produção exigem novo perfil profissional e novo modelo de educação, preferencialmente protagonizado pelo agente mais qualificado para esta tarefa, por ser o principal beneficiário: a empresa. (Santos, 2004, p. 3).

Relativamente ao segundo capítulo do relatório intitulado *Sistema de desenvolvimento humano necessário para reforçar o capital humano*, as narrativas são muito bem estruturadas como sempre. No projeto de desenvolvimento do capital humano da Guiné-Bissau, as relações entre educação, trabalho e economia se constituíram como foco principal. No relatório, o banco descreve: “O baixo nível de escolaridade continua a ser um grande obstáculo à melhoria do capital humano na Guiné-Bissau” (Banco Mundial, 2025, p. 47).

A associação entre o conhecimento escolar individual e a produtividade do indivíduo cria uma concepção que mensura os dois fatores. Se o grau de escolaridade é o que determina a produtividade individual e o ganho pessoal, “então o papel dos planejadores de políticas educacionais subordina-se à lógica produtivista do mercado: limita-se a estabelecer projetos de formação racional e tecnicamente eficientes de modo a atender às exigências do sistema produtivo” (Santos, 2004, p.11). Neste sentido, o conhecimento do trabalhador é visto como um bem, ou seja, como capital agregado ao trabalhador. E se o trabalhador é considerado como um possuidor de capital, então, o antagonismo e a luta de classes deixam de existir, o que justificaria a pobreza e os fracassos pessoais como decorrentes da falta de mérito do indivíduo, ao passo que na esfera macroeconômica resultam da falta de investimento eficientes no sistema educacional.

Assim, a concepção do capital humano é justamente equiparar o trabalhador à máquina, considerá-lo como um capital físico e a educação é reduzida a um instrumento técnico. Para Schultz (1973, p. 35): “Os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações das empresas, como o folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico”. Como havíamos dito anteriormente, esta concepção é uma forma de apagamento da luta de classes, na medida em

que o conhecimento do trabalhador se converte em mais um mecanismo que incrementa a produtividade do trabalho e que depende apenas do indivíduo isolado para a sua aquisição.

Entretanto, a ideia de desenvolver "capital humano" na Guiné-Bissau é a continuação, senão um esforço suplementar, de submeter a educação básica aos interesses do mercado. O projeto do "capital humano", implementado a partir dos acordos com organismos internacionais, fez com que já não se falasse mais do projeto nacional da educação libertadora apresentado pelo PAIGC, uma educação que seria voltada à emancipação e à formação consciente dos guineenses, o qual foi suplantado por um modelo da educação que visa formar apenas para o mercado do trabalho, em nome da "erradicação da pobreza" e do "fortalecimento da economia". As implicações desses acordos resultaram na defasagem da educação, menos escolas públicas e mais escolas privadas e comunitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como as políticas educacionais da Guiné-Bissau são direcionadas pelos acordos de cooperação assinados com o Banco Mundial e, secundariamente, FMI, visando evidenciar quais as motivações e interesses em jogo, assim como as suas implicações para a configuração do sistema educativo guineense. Assim sendo, considerando os objetivos gerais e específicos do nosso trabalho, exploramos o conteúdo dos acordos assinados com estas agências multilaterais e buscamos apontar os interesses explícitos e/ou velados nestes acordos, que pressupõem a redução da atuação do Estado nacional sobre economia, sobre a educação e outros setores, para favorecer a expansão do capital internacional no país, bem como as privatizações das empresas estatais e a ascensão e predominância do setor privado na oferta de serviços públicos.

Para atingir os nossos objetivos, selecionamos duas principais obras como suporte teórico metodológico para a nossa análise documental, dentre eles Shiroma *et all* (2005) e Evangelista (2012). A primeira obra oferece subsídios para analisar as políticas com base nos conceitos, no conteúdo e nos discursos presentes nos documentos da política educacional. A segunda obra articula alguns elementos metodológicos que auxiliam na análise de processos de produção de diretrizes políticas para educação, nos documentos oficiais.

Elegemos, como método de pesquisa, a teoria marxista que comporta uma concepção científica, materialista, histórica e dialética da realidade, que nos permitiu fazer uma análise profunda sobre o nosso objeto e olhar além da sua aparência. Realizamos a pesquisa com base em dois procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica e análise documental. A revisão de literatura auxiliou-nos a apreender e apresentar o que a literatura da área tem absorvido sobre as condições reais e objetivas dos acordos assinados com o Banco Mundial no âmbito educacional, e foi importantíssima para enquadrar não só os acordos assinados para a realização de políticas educacionais na Guiné-Bissau, mas também a realidade do sistema educacional. Os principais documentos eleitos como empiria foram: Programa de Ajuste Estrutural (1996), Plano Nacional de Educação para Todos (2003), Lei de Base (2010) e o Documento da Estratégia Nacional de Redução de Pobreza (DENARP), entre outros documentos secundários.

Portanto, para organizar os dados dos documentos selecionados para esta pesquisa e, com base no referencial teórico adotado, fez-se necessário elencar as principais características destes acordos. Assim, recorrendo ao pensamento marxista, compreendemos que os documentos analisados, com exceção da Lei de Base, apresentam a origem dos problemas educacionais da Guiné-Bissau como sendo um efeito de uma economia débil, e que foram motivados pelo preparo inadequado do “capital humano”. Dessa forma, os documentos

difundem a ideia de que a má qualidade da educação é um entrave para o desenvolvimento econômico do país. Diante desse diagnóstico, ao mesmo tempo, os documentos orientam os caminhos a serem seguidos e as soluções a serem adotadas, como foi demonstrado ao longo deste estudo.

Nesta linha, constatou-se também que, desde os primeiros acordos assinados com o Banco Mundial e o FMI em 1996, esses organismos incentivaram e financiaram a redução da intervenção do Estado na economia, assim como as privatizações das principais empresas estatais, o que resultou em maior dependência do país em relação aos financiamentos externos. Até hoje mesmo os insumos básicos são importados do exterior. Em outras palavras, o país configurou-se como um grande mercado de consumo de produtos oriundos dos EUA e Europa.

O estudo constatou ainda que, com os financiamentos consecutivos aos programas e projetos educativos, alguns deles ainda vigentes no país, os governos preocuparam-se mais com as contrapartidas em termos de gestão e com o pagamento das dívidas internas e externas, ao invés de promover a melhoria dos serviços públicos incentivados por essas políticas e enfrentar os verdadeiros problemas e desafios do setor da educação e saúde, por exemplo. O sucateamento da educação pública prejudicou a qualidade do ensino e fez com que as escolas privadas virassem uma opção no país. Isto deveu-se à falta de pagamento dos professores, péssima qualidade das infraestruturas, entre outros. Esses problemas se aprofundaram com a adoção das políticas neoliberais no país que, ao invés de promover a expansão do sistema educacional, inviabilizaram a ampliação e multiplicação de escolas públicas nas zonas rurais, locais onde elas são mais escassas, quando existem.

As evidências apresentadas ao longo deste estudo dão conta de um processo crescente de mercantilização da educação voltado à promoção do capital humano, em benefício de um mercado interno de força de trabalho útil e das demandas de consumo do mercado internacional produtos e serviços. Colaboraram com esse processo os acordos assinados com os organismos multilaterais, especialmente com o Banco Mundial, cujas políticas contribuíram para dismantlar o projeto da sociedade apresentado por Amílcar Cabral e, conseqüentemente, para dificultar a realização de uma proposta de educação comprometida com o desenvolvimento social e à elevação cultural e intelectual das massas na Guiné-Bissau.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista brasileira de educação**. V.18 n.53. abr-jun. 2013.
- AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. **Educação para o trabalho ou para a formação humana**: a proposta educacional do capital para trabalhadores jovens materializada no ProJovem. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017.
- AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escombros: nação, identidade e pós-colonialíssimo na literatura da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- BANCO MUNDIAL. **Fast track initiative: Building a global compact for education**. 2005. Disponível em: <https://documents.banquemondiale.org/fr/publication/documents-reports/documentdetail/454961468314047330/fast-track-initiative-building-a-global-compact-for-education>. Acesso 14/05/2024.
- _____. Programa de Ajuste Estrutural, Guiné-Bissau, 1986.
- _____. Projeto de Desenvolvimento da Educação Básica, Guiné-Bissau, 1988.
- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)**. São Paulo: Cia das Letras, 2014. Apud MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Revista (Sorocaba)**, vol.4, n.1, jan.-abr. p.186-201. 2018.
- CAOMIQUE, Eurizando Gomes. **Elite Política e Tradicional e Moderna na Guiné-Bissau: Formação e Recreação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Paraná, 2024.
- CÁ, Lourenço Ocuni. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- _____. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2005. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CANDÉ MONTEIRO, Artemisa Odila. **Guiné-Bissau: da luta armada à construção do estado nacional**: conexões entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994). Salvador, 2013.
- CARDOSO, Carlos. **A formação da elite política na Guiné-Bissau**. Editor Centro de Estudos Internacionais do Instituto Universitário de Lisboa/Portugal (ISCTE-IUL), 2002.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa, Métodos, Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DJALÓ, Mamadú. **A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: a dimensão da educação básica- 1980-2005**. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política), UFSC. Florianópolis/BR, 2009.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.
- FERREIRA, Eduardo de Sousa. **O fim de uma era: o colonialismo português em África**. Livraria Sá da Costa Editora, 1977.
- FIORI, J. L. Globalização, hegemonia e dinheiro in: **Poder e dinheiro: uma economia política da globalização**. Ed. Vozes. Petrópolis, 1998.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREIRE, Paulo. *La Naturaleza Política de la Educación*. Madrid, **Paidós**, 1990. Apud FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau**. Tese (Doutoramento) - Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, 2005

FURTADO, Alexandre. Projeto de Investigação sobre a História do Ensino na Guiné. **Revista Soronda**, nº1, janeiro de 1986,

GUINÉ-BISSAU. **Recenseamento Geral de População e Habitação** (RGPH, 2009).

_____. **Lei de Base de Sistema Educativo**. 2010.

_____. **Plano Nacional da Educação**, 2003.

_____. **Documento de estratégia nacional de redução a pobreza**, 2006.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva *in*: KI-ZERBO, Joseph (Ed). **História geral da África**, v. 1, p. 181-218, 1982.

IMBALI Fostino. (Orgs), *in Os Efeitos Sócio-Económicos do Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau*, Edições Kacu Martel/INEP, Bissau, 1993.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007 [1917].

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, n.3, p.19-10, 1999.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Revista (Sorocaba)**, vol.4, n.1, jan.-abr. p.186-201. 2018.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATTEI, Clara. **A Ordem do Capital**: Como os economistas inventaram a austeridade e abriram o caminho para o fascismo.

MONTEIRO, João José Huco. **A educação na Guiné-Bissau**: bases para uma estratégia renovada. Bissau, 2005.

NAMONE, Dabana. **A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC**: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela De. A transformação da Educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

Organizações das Nações Unidas, Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/66851-os-objetivos-de-desenvolvimento-do-mil%C3%AAnio>. Acesso 19/11/2025.

PAIVA, Vanilda. Conceito de “Capital Humano”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113. p. 185-191, julho/2001.

PEREIRA, Luísa Teotónio; MOITA, Luís. **Guiné-Bissau- 3 anos de independência**. Lisboa, CIDAC, 1976.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul, 2013.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. IN: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio-Fiocruz. Rio de Janeiro, 2015.

SANGREMAN, C.; SOUSA, J. F. & BARROS, G. Z. M. **A evolução política recente na Guiné- Bissau: As eleições presidenciais de 2005 -Os conflitos -O desenvolvimento - A sociedade civil**. Centro de estudos sobre a África, Lisboa, 2006.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. 29. 2004, Caxambu, MG. Anais ... eletrônicos. Caxambu, MG: ANPEd, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt09/t095.pdf>. Acesso em: 05/10/ 2025.

SEMEDO, Maria Odete da Costa. **Educação Como Direito**. 2005. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf. Acesso em: 14/03/2023.

SIGA, Besna; LIMA, Jandir Ferrera de. O programa de ajustamento estrutural da Guiné-Bissau. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva**. v. 21, n. 41 – 2º Sem. 2022.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas/SP. 2002.

SILVA, Mariléia Maria da; MARCASSA, Pedrosa Luciana. O Estado contemporâneo sob as lanternas de Lenin: Definindo o grande Leviatã. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v.12, n.2, p. 205-221, out. 2020.

SILVA, Rui Manoel Ferreira da. **Globalização e currículo: atores e processos. Um estudo exploratório na Guiné-Bissau**. Dissertação (mestrado). Universidade do Minho, Portugal. 2011.

SOARES, Marcelino Mendes. **A estratégia nacional da redução da pobreza na Guiné-Bissau - DENARP: expressão de uma revolução anti-imperialista inacabada**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Maranhão, 2023.

SHIROMA, E. O. et al. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.2, 2005.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa; LIMA, Joelton Carneiro de; LEAL, Bento Misson Zerlotine; MEIRELES, Sebastião Ricardo Machado. Geopolítica da África no Sistema-Mundo e Globalização. **Cadernos de Geografia**. V.34, n. 79. 2024.

TOMÁS, António. **O fazedor de utopias: uma biografia de Amílcar Cabral**. 2.ed. Tinta da China, 2008.

UEMOA. Diretiva n.º3/2007/CM/UEMOA - **Portant Adoption du Systeme Licence, Master, Doctorat (LMD) dans les Universités et Etablissements D’enseignement**

Supérieur Au Sein De L’UEMOA. Disponível em: <https://e-docucenter.uemoa.int/fr/directive-ndeg032007cmuemoa-portant-adoption-du-systeme-licence-master-doctorat-lmd-dans-les>.

UNESCO. Declaração de Dakar: Educação para todos. Unesco, 2000.