

## **Globalização e Currículo: Atores e Processos. Um Estudo Exploratório na Guiné-Bissau<sup>1</sup>**

**Rui da Silva**

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto – Portugal

*rdasilva@ese.ipv.pt*

### **Resumo**

Os sistemas educativos possuem um grande potencial para explorar as questões inerentes à(s) globalização(ões), tendo esta(s) ao longo do tempo vindo a influenciar a educação e o currículo a vários níveis, contribuindo para a criação de paradoxos e tensões e para a crescente importância que vem sendo dada à educação. Esta comunicação pretende inferir em que medida agendas globalmente estruturadas interferem/influenciam as decisões curriculares a nível nacional na área da educação, tendo como foco a Guiné-Bissau. Para tal, recorre-se a um *corpus* documental, para a realização de análise de conteúdo de dados invocados de forma a colocar em evidência o conteúdo manifesto. São também utilizadas notas de campo, recolhidas no período de setembro de 2009 a julho de 2011.

**Palavras-chave:** globalização, currículo, Guiné-Bissau, agendas globalmente estruturadas

*Globalisation and curriculum: Actors and processes. An exploratory study in Guinea-Bissau*

### **Abstract**

Over time, national school systems have great potential for exploring globalisation questions, which have come to influence education and curriculum at various levels and have contributed to the creation of paradoxes and tensions and to the growing importance of education. This paper explores to what extent globally structured education agendas interfere with or influence curriculum decisions at the national level in developing countries. It focuses on Guinea-Bissau, a peripheral country on the world stage. We used content analysis of a corpus of documents to demonstrate manifest and latent content. The study also draws on field notes collected from September 2009 to July 2011.

**Keywords:** globalisation, curriculum, Guinea-Bissau, globally structured agendas

---

<sup>1</sup> A presente comunicação contém dados da dissertação de mestrado desenvolvida pelo autor em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular na Universidade do Minho sob a orientação do Prof. Doutor José Augusto Pacheco e da Doutora Isabel Carvalho Viana.

Globalização é um termo partilhado por um grande número de indivíduos, independentemente do local onde vivem, sendo mais frequente o seu uso a partir da segunda metade do século XX com o final da guerra fria, predominando uma perspectiva neoliberal e hegemónica. Mesmo que não seja verbalizado, os seus efeitos são sentidos especialmente a nível económico, político e cultural, em especial nos pequenos países e países frágeis (Charlot, 2007; Dale, 2004; Dale & Robertson, 2004; Hallak, 2000; Kanu, 2005; Morgado & Ferreira, 2004; Pacheco & Pereira, 2007; Santos 2002, 2006; Thomas, 2005).

Ao longo do tempo, a globalização tem vindo a influenciar a educação e o currículo a vários níveis, contribuindo para a crescente importância que vem sendo dada à educação e pela criação de paradoxos e tensões tais como: descentralização vs. estandardização/padronização; autonomia vs. controlo dos professores; e instrução centrada nos alunos vs. centrada nos conteúdos (Anderson-Levitt, 2003). A mesma autora salienta que “*the domain of national school systems is one of the richest areas for exploring questions about globalization*” (*ibid.*, p. 1).

No que concerne à educação, a(s) globalização(ões) (Dale & Robertson, 2004; Santos, 2002, 2006) contribuem para a *retylerização*<sup>2</sup> das práticas curriculares (Pacheco & Pereira, 2007), seguindo os Estados agendas globalmente estruturadas (Dale, 2004), passando as organizações internacionais de âmbito supranacional e transnacional [*e.g.* União Europeia, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial, União Económica e Monetária da África Ocidental (UEMOA), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)] a ter uma maior importância na definição de prioridades, de estratégias e de políticas, reduzindo o papel dos Estados-nação e a sua capacidade para a tomada de decisões.

Associado ao currículo, ao desenvolvimento curricular e às decisões educativas estão os diferentes contextos/níveis de decisão curricular – político-administrativo, de gestão e de realização (Pacheco, 2007). O primeiro resulta de decisões político-administrativas, portanto de nível macro, o segundo resulta das decisões tomadas ao nível da região, escola e comunidade, constituindo o nível meso, e o terceiro, considerado de nível micro, corresponde, em grande medida, ao que ocorre no interior das salas de aula. A(s) globalização(ões) influenciam essencialmente o currículo no contexto/nível de decisão curricular político-administrativo (Anderson-Levitt, 2003, 2008), inserindo-se o presente caso precisamente neste nível macro de decisões curriculares, uma vez que se analisa, à luz dos referentes curriculares da globalização, a

---

<sup>2</sup> Entende-se por esta palavra o regresso a Tyler, aceitando-se que o currículo é um plano, definido pela administração (normativo), embora possa ser gerido pelos professores, desde que essa gestão seja controlada pelo currículo nacional e pela avaliação estandardizada.

intervenção do Banco Mundial, da Cooperação Portuguesa, da UEMOA, da UNESCO e do UNICEF na Guiné-Bissau, onde uma miríade de organizações internacionais intervêm devido à sua condição pós-colonial e à classificação como Estado frágil por parte de organizações como o Banco Mundial e a OCDE (OCDE, 2009; Banco Mundial, 2007). Para tal, recorreu-se a um *corpus* documental, efetuando-se análise de conteúdo dos seguintes documentos: Lei n.º 4/2011 – Lei de Bases do Sistema Educativo (República da Guiné-Bissau, 2011), o documento do Programa da Cooperação Portuguesa, a Carta Política do Setor Educativo (MENCCJD, 2009), o Plano Nacional de Ação da Educação para Todos e a Diretiva n.º 3/2007/CM/UEMOA (UEMOA, 2007).

A perspetiva do pós-colonialismo foi tida em consideração, por ajudar a “*increase our understanding of the relations between globalisation, context and difference*” (Crossley & Watson, 2003, p. 66), porque “*globalization is consistent with colonization or neocolonization in that it seeks to ‘universalize’ and ‘internationalize’ the Western concepts of knowledge and science, thus continuing the marginalization of non-Western knowledge systems*” (Shizha, 2005, p. 72), e por se tratar de um estudo empírico que analisa, embora de forma exploratória, a Guiné-Bissau, país que esteve sob domínio colonial português e que declarou unilateralmente a independência em 1973.

Na Guiné-Bissau, o sistema educativo apresenta várias debilidades, quer ao nível de acesso e qualidade, dependendo da ajuda externa, mas apresenta, ao mesmo tempo, uma enorme resiliência, uma das características dos sistemas educativos em contexto de emergência/fragilidade/reconstrução pós-conflito, pois continuam ou recomeçam nas circunstâncias mais difíceis, especialmente com o apoio das comunidades, devido ao valor estratégico e simbólico atribuído à educação (Banco Mundial, 2005; Brannelly, Ndaruhutse & Rigaud, 2009; INEE, 2010; King, 2007; Nicolai, 2009). Um exemplo desta resiliência no caso da Guiné-Bissau é o facto de o conflito de 1998/1999 não ter afetado a dinâmica de crescimento das taxas brutas de escolarização nos anos que se seguiram (MENCCJD, 2011; Monteiro, 2005).

### **Educação, globalização e currículo**

Encontra-se bem documentada a influência das organizações internacionais nos sistemas educativos dos diferentes países (Anderson-Levitt, 2003, 2008; Bhatta, 2011; Burbules & Torres, 2000; Charlot, 2007; Geo-Jaja & Zajda, 2005; Hallak, 2000; Meyer, 2000; Pacheco, 2009, 2011; Pacheco & Pereira, 2007; Samoff, 2003; Teodoro, 2003a; Teodoro & Estrela, 2010; Zajda, 2009). Todas estas organizações, nascidas no final da Segunda Guerra Mundial, são produto da criação de diferentes Estados para tentar resolver problemas comuns que não podem ser resolvidos cada um de forma isolada, estando a assistir-se a um aumento do seu papel na criação de agendas globais, essencialmente sob a influência

da globalização (Dale, 2004; Tarabini, 2010). A título de exemplo, pode-se referir o caso da OCDE, que foi criada para coordenar o Plano Marshall, tendo-se progressivamente reconfigurado, sendo atualmente um dos organismos supranacionais que maior importância tem na área da educação, essencialmente dos 34 países membros, mas também em países mais periféricos do sistema mundial através do seu Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (Robertson *et al.*, 2007).

As organizações internacionais não promovem unicamente modelos de educação para o desenvolvimento nacional, mas determinam a forma como as reformas educativas são conduzidas, delineando prioridades, o *design* da investigação e sua posterior utilização e implementação nas reformas educativas, na forma como certas iniciativas políticas são selecionadas, providas e avaliadas. Vários estudos empíricos (Anderson-Levitt & Diallo, 2003; Balarin, 2008; Bhatta, 2011; Hatch & Honig, 2003; Napier, 2003; Ouyang, 2003; Reed-Danahay, 2003; Robertson *et al.*, 2007; Rosen, 2003; Stambach, 2003; Teodoro & Estrela, 2010; Vieira, 2005) confirmam esta influência e a convergência a nível mundial dos sistemas educativos. No entanto, verifica-se que estão a acontecer, essencialmente, no contexto/nível de decisão curricular político-administrativo.

Os estudos empíricos referidos anteriormente, na sua maioria, utilizaram metodologias qualitativas. Devido à abordagem utilizada, de uma forma geral, conclui-se que existem “forças” regionais e transnacionais que moldam as reformas dos sistemas educativos dos vários países, havendo um predomínio de projetos das organizações internacionais. Os atores podem ser organizações regionais, transnacionais e até mesmo uma organização de carácter confessional. Pode-se verificar que a relação entre globalização, educação e desenvolvimento é complexa, contingente e em mudança, havendo mandatos contraditórios que moldam o terreno das políticas em educação. No caso particular dos estudos localizados na Europa, a palavra de ordem é a europeização dos sistemas educativos, existindo uma grande pressão para o isomorfismo dos sistemas educativos que se devem organizar para colocar a formação ao serviço de uma estratégia económica global. A estratégia utilizada por estas organizações para que os diferentes Estados sigam as orientações é o método aberto de coordenação, que tem como *modus operandi* a cooperação voluntariamente aceite.

As orientações emanadas possuem uma conceção técnica do currículo, logo uma conceção instrumental da educação que leva à sua mercadorização que coloca o foco: no direito de escolha; na redução do papel do Estado, promovendo a privatização; na promoção de eficiência e eficácia; na abordagem por competências; numa maior procura por parte dos pais deste tipo de ensino; no uso do inglês e no foco em determinadas disciplinas, tais como a matemática, as ciências e as TIC.

No entanto, quando se analisa as práticas verifica-se que o contexto curricular de realização é o local onde há maior diversidade e que o

conceito de programa pode ser interpretado de forma diferente pelos diferentes atores. Práticas e conflitos locais podem moldar lutas que ultrapassam o local, havendo quase sempre uma hibridização/crioulização das reformas e dos conceitos trazidos pelos modelos transnacionais, bem como, estes chegam e trazem obstáculos difíceis de ultrapassar, remetendo a educação pública para os pobres, havendo bastantes dificuldades em articular projetos que servem os interesses da sociedade e projetos hegemônicos das organizações internacionais, acabando quase sempre por predominar a vertente hegemônica, embora ocorra a sua hibridização/crioulização.

Posto isto, tendo por base vários autores (Anderson-Levitt, 2003, 2008; Azevedo, 2007; Charlot, 2007; Dale, 2004; Geo-Jaja e Zajda, 2005; Machado, 2008; Meyer, 2000; Morgado & Ferreira, 2004; Pacheco, 2009; Pacheco & Pereira, 2007; Robertson *et al.*, 2007; Smith, 2003; Teodoro, 2001, 2003a, 2003b; Zajda, 2009) apresenta-se os referentes da globalização na educação e no currículo que constituem um marco importante para esta comunicação, uma vez que são a componente que permitiu a criação de categorias para a análise de conteúdo realizada, mas também como valor simbólico em si mesmos porque os referentes são “a entidade em nome da qual se torna possível analisar a realidade” (Alves, 2004, p. 90), sendo aquilo em relação ao qual é emitido um juízo de valor (Figari, 1996).

Referentes da globalização na educação e no currículo:

- Centralidade do currículo como veículo de conhecimento;
- Currículo valorizado como um recurso económico;
- Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada;
- Foco em padrões de eficiência e qualidade;
- Privatização de serviços;
- Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos, essencialmente no contexto/nível de decisão curricular político-administrativo;
- Convergência para a existência de um *core curriculum*;
- *Retylerização* das práticas curriculares;
- Reforço dos conteúdos e das competências;
- Foco na avaliação performativa e estandardizada (testes de âmbito nacional);
- Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma;
- Foco na individualização, no reforço do local e em noções de identidade, diversidade e projeto;
- Introdução de conceitos-chave, tais como:
  - Qualidade;
  - Prestação de contas;
  - Aprendizagem ao longo da vida;

- Economia do conhecimento;
- Competência;
- Eficiência.
- Ênfase na busca de qualidade e eficiência impulsionadas através de boas práticas;
- Balcanização do conhecimento escolar, dando mais peso curricular a certas disciplinas como por exemplo à matemática e às ciências;
- Maior importância dada a temas como educação para a cidadania.

### Metodologia

Neste estudo empírico, tendo em conta a problemática e a natureza do objeto, optou-se por recorrer à análise documental (de documentos primários, incluindo também notas de campo). Partiu-se de uma análise de conteúdo categorial, baseada num sistema pré-definido, seguindo desta forma um procedimento fechado devido às categorias emergirem do quadro teórico, neste caso dos referentes da globalização na educação e no currículo identificados anteriormente (Bardin, 2007; Esteves, 2006).

As categorias e os respetivos referentes foram ajustados no decorrer da análise de conteúdo mediante o conteúdo dos documentos analisados, o posicionamento após a leitura flutuante dos mesmos e o enquadramento teórico, tendo sido utilizadas sete (ver quadro 1) das 17 categorias, uma vez que dos documentos não emergiram unidades de registo para todas as categorias.

A ordem e a numeração atribuída às categorias e aos respetivos referentes são meramente de carácter indicativo, não apresentando uma hierarquia ou grau de importância de uns em relação aos outros.

**Quadro 1** Categorias e referentes

<b>Categorias</b>	<b>Referentes</b>
<b>A – Centralidade do currículo como veículo de conhecimento</b>	A1 – O currículo é evocado como resposta aos problemas sociais e económicos;
	A3 – O currículo é valorizado como um recurso económico;
	A3 – A principal função da educação é a formação de trabalhadores.
<b>B – Privatização de serviços</b>	B1 – Valorização da iniciativa privada;
	B2 – Incentivo ao recurso da iniciativa privada;
	B3 – Direito de escolha;
	B4 – Evocação da educação como um serviço público de gestão privada;
	B5 – Preconiza-se a diminuição da interferência do Estado.

<b>C – Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos</b>	C1 – Organização do sistema educativo próxima dos países ocidentais (ciclos de ensino, idade escolar, modelo de sala de aula, organização curricular).
<b>D – Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma</b>	D1 – Evocação da necessidade de descentralização; D2 – Evocação da necessidade/importância da reforma educativa; D3 – Incentivo à utilização de turmas multiclasse e trabalho por turnos.
<b>E – Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada</b>	E1 – Valorização da qualidade; E2 – Evocação de termos importados do mundo económico (e.g. competitividade, eficácia, eficiência, performance); E3 – Evocação de uma abordagem por competências e reforço dos conteúdos; E4 – Evocação da aprendizagem ao longo da vida; E5 – Definição das funções atribuídas à educação e aos diferentes atores; E6 – Foco na educação obrigatória e na educação das meninas.
<b>F – Retaylorização das práticas curriculares e convergência para a existência de um <i>core curriculum</i></b>	F1 – Evocação da avaliação estandardizada e performativa; F2 – Evocação de testes/exames de âmbito nacional para os alunos; F3 – O currículo é definido como um plano; F4 – O currículo é normativo e definido pela administração central; F5 – O currículo é definido pelos resultados.
<b>G – Balcanização do conhecimento escolar</b>	g1 – Organização curricular insular (disciplinas) – destaque para disciplinas como a matemática, a língua portuguesa, a língua inglesa, o empreendedorismo e as TIC; g2 – Organização curricular conectiva (competências) – destaque para os <i>life skills</i> e a educação para a cidadania.

## Resultados

Da análise de conteúdo dos documentos obteve-se unidades de numeração diferenciadas por referente e por categoria, tal com expresso no quadro 2.

**Quadro 2** Frequência das unidades de registo

Categorias	Unidades de numeração		
		por referente	por categoria
<b>A – Centralidade do currículo como veículo de conhecimento</b>	A1 -	5	14
	A2 -	3	
	A3 -	6	
<b>B – Privatização de serviços</b>	B1 -	10	17
	B2 -	4	
	B3 -	1	
	B4 -	2	
<b>C – Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos</b>	C1 -	9	9
<b>D – Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma</b>	D1 -	6	12
	D2 -	4	
	D3 -	2	
<b>E – Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada</b>	E1 -	21	68
	E2 -	24	
	E3 -	3	
	E4 -	3	
	E5 -	1	
	E6 -	16	
<b>F – Retylerização das práticas curriculares e convergência para a existência de um core curriculum</b>	F1 -	5	16
	F2 -	8	
	F3 -	1	
	F4 -	1	
	F5 -	1	
<b>G – Balcanização do conhecimento escolar</b>	g1 -	8	22
	g2 -	14	

Pela análise do quadro 2 pode afirmar-se que a categoria que teve mais unidades de registo foi a E – Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada [68 UR]. Sendo os três referentes com maior frequência o E2 – Evocação de termos importados do mundo económico (*e.g.* competitividade, eficácia, eficiência, performance) [24 UR], o E3 – Valorização da qualidade [21 UR] e o E6 – Foco na educação obrigatória e na educação das meninas [16 UR]. Possivelmente, a razão para este

*top* três é o foco das organizações internacionais para os países com a tipologia da Guiné-Bissau ser alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e as Metas da Educação para Todos do Fórum de Dacar que definem como meta para 2015, entre outros aspetos, atingir uma educação básica (1.º ao 4.º ano) universal e de qualidade, o combate à desigualdade de género e a linguagem próxima do mundo económico, inerente às suas políticas.

## **Conclusões**

Dos resultados obtidos, pode-se concluir que há uma tendência para a homogeneização das políticas curriculares, pelo menos ao nível político-administrativo, ocorrendo uma regulação de segundo nível no ensino superior, pois é realizada pela UEMOA. Verifica-se também que há evidências que indicam que o sistema educativo será cada vez mais um serviço público gerido por privados, cabendo ao Ministério da Educação um papel de regulação/coordenação, pois o incentivo à iniciativa privada está bem presente na maioria dos documentos analisados e em todos os níveis de ensino. Assim, é incentivada uma regulação mercantil do sistema educativo.

Verifica-se uma tendência para a *retylerização* das práticas curriculares, essencialmente do foco nos exames de âmbito nacional e na avaliação estandardizada e performativa, pois ao contrário do que seria de esperar, não há uma tendência para um currículo normativo prescrito pela administração central, mas sim um currículo feito à medida dos seus “clientes”. Neste âmbito, parece que os exames nacionais serão o instrumento privilegiado para realizar uma regulação dos alunos, professores e do currículo, pois este não é normativo.

A mercadorização do sistema educativo está presente, sendo definida a meta de 10% para o crescimento anual do setor privado na educação, sendo contabilizadas para esta meta as contribuições das comunidades, das associações locais, entre outras. Contudo nesta meta e na tendência do sistema educativo para a privatização parece existir um certo paradoxo, pois se por um lado se incentiva a iniciativa privada, por outro reconhece-se que parte da população, embora pague pela educação a que tem acesso, não tem capacidade financeira para tal.

Essencialmente das notas de campo destacam-se evidências que apontam para situações de criouliização/hibridação de conceitos trazidos de outros sistemas educativos e contextos. Estas, em certa medida, acabam por ser oportunidades onde, de forma criativa, se realiza a problematização e re-contextualização das agendas globalmente estruturadas, criando um terceiro espaço (George & Lewis, 2011). Um exemplo de criouliização/hibridação foi a criação de um módulo de formação no âmbito da formação em serviço e contínua de professores intitulado Gestos Pedagógicos, do francês *geste pédagogique*.

Há ainda evidências que mostram uma tendência para uma organização curricular conectiva e insular em simultâneo, parecendo sobres-

sair a conectiva. O discurso coloca a educação no centro do combate às assimetrias e desigualdades sociais e regionais, sendo-lhe atribuída uma função social bastante importante. No entanto a pergunta que se impõe é: será que isto realmente na prática vai acontecer, quando se perspectiva o aumento da mercadorização do sistema educativo?

Embora a resposta a esta questão seja complexa, aparentemente, uma possível resposta à questão é que vai aumentar ainda mais as desigualdades e a escola vai cada vez mais ser um lugar de segregação, acabando, na prática, quem tem maior capacidade financeira por continuar a usufruir de melhores condições de acesso e qualidade, não sendo possível, por exemplo, às regiões com menores capacidades financeiras e às escolas isoladas dos meios rurais proporcionarem níveis de qualidade equivalentes aos das escolas da capital. Nestas últimas, os professores são mais qualificados, têm melhores salários e os alunos podem ter um currículo feito à sua medida, que certamente contém mais “conhecimento poderoso” (Young, 2010) do que as restantes. Assim, as escolas mais marginalizadas continuarão a ter mais “conhecimento dos poderosos” (*ibid.*), conseqüentemente com mais conhecimento sem conteúdos, e as restantes, que formarão a elite, terão acesso a mais “conhecimento poderoso” (*ibid.*). Desta forma, as escolas poderão reproduzir as práticas e as desigualdades sociais, ficando os mais marginalizados ainda mais marginalizados, criando mais clivagens sociais, impedindo assim a universalização do acesso à educação, comprometendo o que o Governo define na Lei de Bases do Sistema Educativo sobre o direito à educação e como esta deve promover “a correcção das assimetrias locais e o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social” (Lei n.º 4/2011, 2-3). Assim, o discurso vai certamente contrastar com a prática.

Contudo, as organizações da sociedade civil, entre outras, poderão ter um papel importante, pois devido à matriz e objetivos do seu trabalho podem levar até aos mais marginalizados e excluídos o “conhecimento poderoso” que permitirá o seu *empowerment* e a sua emancipação, ajudando a quebrar o ciclo de exclusão e de marginalização.

Como a análise e a interpretação dos dados, de uma maneira geral, assentam em grande medida no plano das intenções e do discurso político, e como a Guiné-Bissau é caracterizada por apresentar uma situação de grande fragilidade, isto significa que muitas das propostas verificadas permanecerão em exclusivo no plano das intenções, parecendo que o que fará a diferença na sua implementação são os condicionais, essencialmente os que estão associados a questões financeiras, o grau de influência das organizações presentes nestes processos, e as diferenças de poder nos processos consultivos alargados. Assim, apenas se poderá confirmar se se passará do plano das intenções para o da apropriação, tendo por base a implementação e a avaliação da aplicação do exposto nos documentos analisados.

## Referências

- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Anderson-Levitt, K., & Diallo, B. (2003). Teaching by the book in Guinea. In Anderson-Levitt, K. M. (Ed.), *Local meanings, global schooling – Anthropology and world culture theory* (pp. 75-97). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Anderson-Levitt, K. (2003). A world culture of schooling? In Anderson-Levitt, K. M. (Ed.), *Local meanings, global schooling – Anthropology and world culture theory* (pp. 1-26). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Anderson-Levitt, K. (2008). Globalization and curriculum. In Connelly, F. M., He, M. F., & Pillion, J. (Eds.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 349-368). Londres: SAGE.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial – Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Balarin, M. (2008). Promoting educational reforms in weak states: The case of radical policy discontinuity in Peru. *Globalisation, Societies and Education*, 6 (2), 163-178.
- Banco Mundial (2005). *Reshaping the future: Education and postconflict reconstruction*. Washington DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2007). *Global monitoring report 2007 – Millennium development goals: Confronting the challenges of gender equality and fragile states*. Washington: Banco Mundial.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bhatta, P. (2011). Aid agency influence in national education policy-making: A case from Nepal's 'Education for All' movement. *Globalisation, Societies and Education*, 9 (1), 11-26.
- Brannelly, L., Ndaruhutse, S., & Rigaud, C. (2009). *Donors' engagement: Supporting education in fragile and conflict-affected states*. Paris: UNESCO-IIEP/cfBT Education Trust.
- Burbules, N., & Torres, C. A. (2000). Globalization and education: An introduction. In Burbules, N., & Torres, C. A. (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 1-26). Londres: Routledge.
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo*, 4, pp. 129-136. Acedido em 12 janeiro, 2010, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-14-Conf2.pdf>
- Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and international educational research in education – Globalisation, context and difference*. Londres: Routledge/Falmer.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25 (87), 423-460.
- Dale, R., & Robertson, S. (2004). Interview with Boaventura de Sousa Santos. *Globalisation, Societies and Education*, 2 (2), 147-160.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J. A. de, & Pacheco, J. A.

- (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Geo-Jaja, M., & Zajda, J. (2005). Rethinking globalization and the future of education in Africa. In Zajda, J. (Ed.), *International handbook on globalisation, education and policy research* (pp. 109-129). Dordrecht: Springer.
- George, J., & Lewis, T. (2011). Exploring the global/local boundary in education in developing countries: The case of the Caribbean. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41 (6), 721-734.
- Hallak, J. (2000). Globalisation and its impact on education. In Mebrahtu, T., Crossley, M., & Johnson, D. (Eds.), *Globalisation, educational transformation and societies in transition* (pp. 21-40). Oxford: Symposium Books.
- Hatch, T., & Honig, M. (2003). Beyond the “one best system”? Developing alternative approaches to instruction in the United States. In Anderson-Levitt, K. M. (Ed.), *Local meanings, global schooling – Anthropology and world culture theory* (pp. 99-119). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- INEE. (2010). *Requisitos mínimos para a educação: Preparação, resposta e reconstrução*. Nova Iorque: INEE.
- Kanu, Y. (2005). Tensions and dilemmas of cross-cultural transfer of knowledge: Post-structural/postcolonial reflections on an innovative teacher education in Pakistan. *International Journal of Educational Development*, 25 (5), 493-513.
- King, K. (2007). Multilateral agencies in the construction of the global agenda on education. *Comparative Education*, 43 (3), 377-391.
- Machado, E. A. (2008). Perspectivas e tendências da investigação em avaliação – Hipóteses para a (re)interrogação de uma actividade. In Alves, M. P., & Machado, E. A. (Org.) *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp.183-201). Vila Nova de Famalicão: De Facto.
- MENCCJD. (2009). *Carta política do sector educativo*. Bissau: Ministério da Educação Nacional, Ciência, Juventude e Desportos.
- MENCCJD. (2011). *Pedido financeiro ao Fundo da Parceria Global para a Educação*. Bissau: Ministério da Educação Nacional, Ciência, Juventude e Desportos.
- Meyer, J. (2000). Globalização e currículo: Problemas para a teoria em sociologia da educação. In Nóvoa, A. & Schriewer, J. (Org.), *A difusão mundial da escola: Alunos-professores: Currículo-pedagogia* (pp. 15-32). Lisboa: Educa.
- Monteiro, J. J. H. (2005). *A educação na Guiné-Bissau: Bases para uma estratégia sectorial renovada*. Bissau: Ministério da Educação Nacional.
- Morgado, J. C., & Ferreira, J. B. (2004). Globalização e autonomia: Desafios, compromissos e incongruências. In Moreira, A. F., & Pacheco, J. A. (Org.), *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 61-86). Porto: Porto Editora.
- Napier, D. B. (2003). Transformations in South Africa: Policies and

- practices from ministry to classroom. In Anderson-Levitt, K. M. (Ed.), *Local meanings, global schooling – Anthropology and world culture theory* (pp. 51-74). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Nicolai, S. (Ed.) (2009). *Opportunities for change: Education innovation and reform during and after conflict*. Paris: UNESCO-IIEP.
- OCDE. (2009). *Resource flows to fragile and conflict-affected states – 2008 Annual report*. Acedido em 11 de dezembro, 2011, de <http://www.oecd.org/development/conflictandfragility/43293581.pdf>
- Ouyang, H. (2003). Resistance to the communicative method of language instruction within a progressive Chinese university. In Anderson-Levitt, K. M. (Ed.), *Local meanings, global schooling – Anthropology and world culture theory* (pp. 121-140). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: Teoria e praxis* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1), 105-143.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2007). Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 131 (37), 371-398.
- Reed-Danahay, D. (2003). Europeanization and French primary education: Local implications of supranational policies. In Anderson-Levitt, K. M. (Ed.), *Local meanings, global schooling – Anthropology and world culture theory* (pp. 201-218). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- República da Guiné-Bissau. (2011). Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 4/2011, de 29 de março). Suplemento ao Boletim Oficial n.º 13, Bissau, Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos.
- Robertson, S., Novelli, M., Dale, R., Tikly, L., Dachi, H., & Alphonse, N. (2007). *Globalisation, education and development: Ideas, actors and dynamics*. Londres: Department for International Development.
- Rosen, L. (2003). The politics of identity and marketization of U.S. schools: How local meanings mediate global struggles. In Anderson-Levitt, K. M. (Ed.), *Local meanings, global schooling – Anthropology and world culture theory* (pp. 161-182). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Samoff, J. (2003). Institutionalizing international influence. In Arnone, R. F., & Torres, C. A. (Eds.), *Comparative education – The dialectic of the global and the local* (pp. 52-91). Oxford: Rowman & Littlefield.
- Santos, B. S. (2002). *Globalização: Fatalidade ou utopia*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (2006). Globalizations. *Theory, Culture & Society*, 23 (2-3), 393-399.
- Shizha, E. (2005). Reclaiming our memories: The education dilemma in postcolonial African school curricula. In Abdi, A. A., & Cleghorn, A. (Eds.), *Issues in African education – Sociological perspective* (pp. 65-84). Nova Iorque: Palgrave Mcmillan.
- Smith, D. G. (2003). Curriculum and teaching face globalization. In

- Pinar, W. F., (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 35-51). Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stambach, A. (2003). Word-cultural and anthropological interpretations of “Choice Programming” in Tanzania. In Anderson-Levitt, K. M. (Ed.), *Local meanings, global schooling – Anthropology and world culture theory* (pp. 141-160). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Tarabini, A. (2010). Education and poverty in the global development agenda: Emergence, evolution and consolidation. *International Journal of Educational Development*, 30 (2), 204-212.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In Stoer, S. R., Cortesão, L., & Correia, J. A. (Org.) *Transnacionalização da educação – Da educação à “educação” da crise* (pp. 125-161). Porto: Afrontamento.
- Teodoro, A. (2003a). *Globalização e educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez.
- Teodoro, A. (2003b). Educational policies and new ways of governance in a transnationalization period. In Torres, C. A., & Antikainen, A. (Eds.), *The international handbook on the sociology of education: An international assessment of new research and theory* (pp. 183-210). Boston: Rowman & Littlefield.
- Teodoro, A., & Estrela, E. (2010). Curriculum policy in Portugal (1995-2007): Global agendas and regional and national reconfigurations. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (5), 621-647.
- Thomas, E. (2005). Globalisation, cultural diversity and teacher education. In Cullingford, C., & Gunn, S. (Eds.), *Globalisation, education and culture shock* (pp. 138-155). Ashgate.
- UEMOA. (2007). Diretiva n.º 3/2007/CM/UEMOA – *Portant adoption du système Licence, Master, Doctorat (ImD) dans les universités et établissements d’enseignement supérieur au sein de l’uemoa*.
- Vieira, A. P. (2005). *O mandato europeu para a educação e a sua recontextualização nacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Zajda, J. (2009). Globalisation and comparative research: Implications for education. In Zajda, J., & Rust, V. (Eds.), *Globalisation, policy and comparative research: Discourses of globalisation* (pp. 1-12). Dordrecht: Springer.