



Globalização e currículo – um caso de estudo na Guiné-Bissau*

Rui da Silva**

P. 39-57

1. Introdução

Este artigo reflete sobre um caso de estudo na Guiné-Bissau, com o qual se pretende inferir em que medida agendas globalmente estruturadas interferem/ influenciam as decisões curriculares a nível nacional na área da educação nos países em desenvolvimento. Aborda, em especial, o papel da cooperação internacional (multilateral e/ou bilateral – Banco Mundial, Cooperação Portuguesa, UEMOA, UNESCO e UNICEF), tendo como foco um país periférico do sistema mundial, a Guiné-Bissau. Através de um *corpus* documental realiza-se a análise de conteúdo dos seguintes documentos: a Lei de Bases do Sistema Educativo (MENCCJD, 2011a), o documento do Programa da Cooperação Portuguesa¹ (IPAD, 2009), a Carta Política do Sector Educativo (MENCCJD, 2009), o Plano Nacional de Ação da Educação para Todos (Ministério da Educação Nacional, 2003) e a Diretiva n.º 3/2007/CM/UEMOA (UEMOA, 2007). São também utilizadas notas de campo, recolhidas no período de setembro de 2009 a julho de 2011, no decorrer de sete deslocações à Guiné-Bissau, com a duração média de 10 dias cada.

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) influencia(m), essencialmente, o currículo no contexto/ nível de decisão curricular político-administrativo (Anderson-Levitt, 2003, 2008), inserindo-se este caso de estudo, precisamente, neste nível macro de decisões curriculares, uma vez que se analisa, à luz dos referentes curriculares da globalização, o sistema educativo da Guiné-Bissau, onde uma miríade de organizações internacionais

* O presente artigo tem por base o trabalho desenvolvido pelo autor na sua dissertação de mestrado em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular na Universidade do Minho sob orientação do Prof. Catedrático José Augusto Pacheco e da Doutora Isabel Carvalho Viana.

** Instituto de Educação da Universidade do Minho e Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

1 Ao longo do texto quando fazemos referência à Cooperação Portuguesa, estamos somente a ter em consideração a cooperação bilateral, e não o cofinanciamento das ONG e outras organizações.



Guiné-Bissau. Bissau. Rui da Silva, 2009.

intervêm, devido à sua condição pós-colonial e à classificação como estado frágil, por parte de organizações como o Banco Mundial e a OCDE (Banco Mundial, 2007; OCDE, 2009).

Este artigo assume, portanto, como referencial a perspectiva do pós-colonialismo por este ajudar a “increase our understanding of the relations between globalisation, context and difference” (Crossley & Watson, 2003, p. 66), porque a “globaliza-

tion 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 a Guiné-Bissau, país que esteve sob domínio colonial português e que declarou unilateralmente a independência em 1973 (Chabal, 2002). A Guiné-Bissau é um pequeno estado e um país periférico do sistema mundial e em situação de fragilidade. A fragilidade do contexto guineense circunscreve-se à situação político militar, como é exemplo o golpe militar, ocorrido a 12 de abril de 2012 e, ainda, em fase de resolução pela comunidade internacional. Revela-se também nas características do sistema educativo com, por exemplo, uma taxa líquida de escolarização de 67 %, 13 % das salas de aula de *quirintim*, ausência de livros escolares e, por vezes, um número de dias de aulas limitado, devido às greves por causa dos atrasos no pagamento de salários aos professores (MENCCJD, 2011b). No entanto, o sistema educativo apresenta uma enorme resiliência, uma das características dos sistemas educativos em contexto de emergência/fragilidade/reconstrução pós-conflito, pois as aulas continuam ou recomeçam nas circunstâncias mais difíceis, especialmente com o apoio das comunidades, devido ao valor estratégico e simbólico atribuído à educação (Brannelly, Ndaruhutse, & Rigaud, 2009; INEE, 2010; Kirk, 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, 2011b; Monteiro, 2005).

2. Globalização, educação e currículo

O conceito de globalização não é novo, embora seja utilizado atualmente com relativa frequência, em especial a partir da segunda metade do século XX, com o final da guerra fria (Cortesão & Stoer, 2002; Little & Green, 2009; Smith, 2003; Thomas, 2005). A globalização é “(...) um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo (...)” (Santos, 2002, p. 32). O seu resultado mais evidente é que “(...) all nations of the world are becoming interdependent with one and another” (Thomas, 2005, p. 144), trazendo para o debate o papel dos Estados-nação influenciados pela emergência de organismos transnacionais, nem sempre com uma lógica neoliberal (Charlot, 2007; Dale, 2004, 2009; Pacheco & Pereira, 2007; Santos, 2006).

Apesar da familiaridade com o conceito de globalização, este (...) não é um processo simples, é uma rede complexa de processos. E estes operam de forma contraditória ou em oposição aberta. (...) a globalização não se limita a empurrar para cima, também puxa para baixo, criando novas pressões para a concessão de autonomias locais” (Giddens, 2005). Assim, podemos verificar que se trata de um processo global, multifacetado que influencia, a todos os níveis, o mundo atual (político, económico e cultural), porém não se trata de um fenómeno puramente sob controlo de um punhado de indivíduos, empresas ou Estados, é cada vez mais um processo descentralizado, sentindo-se os seus efeitos em toda a parte, embora em proporções diferentes, tendendo para uma uniformização, independentemente dos contextos nacionais (Giddens, 2005; Little & Green, 2009; Pacheco, 2009). A este respeito, Santos (2002, p. 62) reforça que “não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor este termo só deveria ser usado no plural.” Importa salientar esta afirmação, essencialmente a sugestão de utilizar o termo no plural, pois contraria o que é comumente aceite. Todavia, deve-se ter em atenção que as globalizações envolvem conflitos e, por isso vencedores e vencidos. Frequentemente, o discurso sobre globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios. Desta forma, não é realista pensar que as hierarquias no sistema mundial serão eliminadas, estando a acontecer precisamente o contrário, uma intensificação das desigualdades e das hierarquias, sendo que “(...) aquilo a que chamamos globalização é sempre a globalização bem sucedida de um determinado localismo” (Santos, 2002, p. 69). A globalização pressupõe sempre localismos, existindo permanentemente “(...) um mundo de localização e um mundo de globalização” (Santos, 2002, p. 69).

Posto isto, o pós-colonialismo adiciona uma perspetiva que poderá reforçar o que foi referido anteriormente, principalmente a perspetiva contra-hegemónica da globalização e a utilização do termo globalizações (R. J. Young, 2003, p. 2). Enfatiza que as pessoas nas periferias são atores ativos e não recetores passivos. O pós-colonialismo “(...) attempts to rewrite the hegemonic accounting of time (history) and the spatial distribution of knowledge (power) that constructs the Third World (...)” (McEwan, 2002, p. 128), dando voz aos mais marginalizados e excluídos, incluindo desta forma outras vozes e outras agendas periféricas de âmbito nacional, que chamam a atenção para a importância do papel de fatores locais e culturais no processo de mudança educativa, ajudando a desconstruir pressupostos enraizados (Crossley et al., 2005; Crossley & Watson, 2003).

Encontra-se bem documentada a influência das organizações internacionais nos sistemas educativos dos diferentes países (e.g. Anderson-Levitt, 2003, 2008; Bhatta, 2011; Pacheco, 2011; Rizvi & Lingard, 2010). 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 (e.g. Anderson-Levitt, 2003; Bhatta, 2011; Napier, 2003; António Teodoro & Estrela, 2010) confirmam esta influência e a convergência a nível mundial dos sistemas educativos.

Ao longo do tempo, a(s) globalização(ões) têm 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” (Anderson-Levitt, 2003, p. 1).

No que concerne à educação, a(s) globalização(ões) (Dale & Robertson, 2004; Santos, 2002) contribuem para a *retylerização*² das práticas curriculares (Pacheco & Pereira, 2007), seguindo os Estados agendas globalmente estruturadas (Dale, 2004), passando as organizações internacionais de âmbito supranacional e transnacional 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. Os países periféricos e semiperiféricos, essencialmente os países africanos, estão ainda mais suscetíveis às influências transnacionais e supranacionais fundamentalmente, devido à fragilidade dos Estados e à sua condição pós-colonial (Williams, 2009).

Contudo, não está a ocorrer uma homogeneização, apesar de haver regulação em contextos supranacionais, um recuo dos Estados-nação, e a ser dada maior importância à avaliação estandardizada e performativa (Anderson-Levitt, 2003, 2008; Charlot, 2007; Machado, 2008; Pacheco, 2009; Pacheco & Pereira, 2007; Pinar, 2010; Rizvi & Lingard, 2010). Embora haja esta tendência para a aparente uniformização curricular a nível mundial, esta está apenas a verificar-se no contexto/nível de decisão curricular político-administrativo, em detrimento dos níveis de gestão e de realização, pois o que se passa nas salas de aula varia, apesar de variar mais dentro dos próprios países do que entre países. Esta diferença está associada a diferentes filosofias pedagógicas, a recursos pedagógicos e a materiais muito diferenciados e distribuídos de forma desigual e desequilibrada, diferenças entre escolas urbanas e rurais, para além da compensação financeira e formação académica dos professores ser muito diferente, afetando os níveis de decisão curricular de gestão e de realização, mas principalmente o de realização. Assim, podemos afirmar que a diversidade e a hibridiz/crioulização e recrioulização aumentam conforme descemos do nível político-administrativo para o de realização (Anderson-Levitt, 2003, 2008; Napier, 2003).

Dos estudos empíricos consultados (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; António Teodoro & Estrela, 2010; Vieira, 2005), 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 caráter 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

2 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.

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 imanasadas 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 tecnologias da informação e comunicação.

No entanto, quando se analisa as práticas verifica-se que no contexto curricular de realização é 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 hibridação/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 hegemónicos das organizações internacionais, acabando quase sempre por predominar a vertente hegemónica, embora ocorra a sua hibridação/crioulização. As organizações internacionais, quer de índole transnacional e/ ou supranacional, desempenham um papel fundamental nos processos de globalização(ões), sem esquecer que a transnacionalização da educação pode ser considerada como uma globalização de baixo impacto (A. Teodoro, 2003a, 2003b; António Teodoro & Estrela, 2010) principalmente porque “(...) large-scale data-based research projects have an indirect influence on national education policies; and also because of the relationship established between international organizations and the formulation of these policies” (António Teodoro & Estrela, 2010, p. 624).



Guiné-Bissau. Bissau. Rui da Silva, 2009.

3. Referentes da globalização na educação e no currículo

Os referentes da globalização na educação e no currículo apresentados de seguida são baseados em vários autores (Anderson-Levitt, 2003, 2008; Azevedo, 2007; Charlot, 2007; Dale, 2004; Geo-Jaja & Zajda, 2005; Machado, 2008; Meyer, 2000; Morgado & Ferreira, 2004; Pacheco, 2009; Pacheco & Pereira, 2007; Robertson et al., 2007; Smith, 2003; A. Teodoro, 2003a, 2003b; António Teodoro & Estrela, 2010; Zajda, 2009) e constituem um marco importante para este artigo, 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 do 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* currículo;
- *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;
- Fragmentação do conhecimento escolar, dando mais peso curricular a certas disciplinas, como, por exemplo, à Matemática e às Ciências;
- Balcanização do conhecimento escolar;
- Maior importância dada a temas como educação para a cidadania.

4. 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) sendo uma forma de investigação aplicável a todos os textos políticos e que não exige muitos recursos materiais. Desta forma apresenta-se como um estudo que utiliza medidas não interferentes (Lee, 2003).

Os documentos utilizados, com exceção do Programa da Cooperação Portuguesa, são classificados como textos políticos (Ozga, 2000), caracterizando-se como dados preexistentes, sendo realizada uma utilização textual dos mesmos. Neste caso, são utilizados seis documentos produzidos pelo Governo da Guiné-Bissau (apesar de alguns serem elaborados com o apoio de consultores de organizações internacionais) e dois documentos de organizações internacionais que intervêm neste país.

Foram, também, utilizadas notas de campo descritivas e detalhadas recolhidas no período de setembro de 2009 a julho de 2011, no decorrer de sete deslocações à Guiné-Bissau com a duração média de 10 dias cada.

No universo de documentos disponíveis, foram selecionados os seguintes: a Lei de Bases do Sistema Educativo; o documento do Programa da Cooperação Portuguesa; a Carta Política do Sector Educativo; o Plano Nacional de Ação da Educação para Todos; e a Diretiva n.º 3/2007/CM/UEMOA, sendo cada um deles considerados unidades de contexto da análise de conteúdo (Esteves, 2006).

Partiu-se de uma análise categorial do conteúdo 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 das dezassete categorias, uma vez que dos documentos não emergiram unidades de registo para todas.

No quadro 001 encontram-se expostas as categorias e os respetivos referentes, sendo a ordem e a numeração atribuída meramente de carácter indicativo, não apresentando uma hierarquia ou grau de importância de uns em relação aos outros.

Quadro 001 – Categorias e referentes

Categorias	Referentes
A – Centralidade do currículo como veículo de conhecimento	A1 – O currículo é evocado como resposta aos problemas sociais e económicos;
	A3 – O currículo é valorizado como um recurso económico;
	A3 – Principal função da educação é a formação de trabalhadores.
B – Privatização de serviços	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.
C – Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos	C1 – Organização do sistema educativo próxima dos países ocidentais (ciclos de ensino, idade escolar, modelo de sala de aula, organização curricular).
D – Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma	D1 – Evocação da necessidade de descentralização;
	D2 – Evocação da necessidade/importância da reforma educativa;
	D3 – Incentivo à utilização de turmas multi-classe e trabalho por turnos.

E – Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada	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.
F – <i>Retylerização</i> das práticas curriculares e convergência para a existência de um <i>core curriculum</i>	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.
G – Balcanização do conhecimento escolar	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.

Para facilitar a evocação dos cinco documentos analisados, a partir deste momento, passam a ser designados pelas seguintes siglas:

- CaPoSE – Carta Política do Sector Educativo;
- DUEMOA – Diretiva n.º 3/2007/CM/UEMOA;
- DLBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo;
- PNAEP – Plano Nacional de Acção da Educação para Todos;
- PCOP – Programa da Cooperação Portuguesa.

5. Análise e discussão dos dados

Da análise de conteúdo dos documentos obteve-se unidades de registo diferenciadas por referente e por categoria, tal com exposto no quadro 002 e 003, podendo-se observar as diferenças de frequência das unidades de registo por referente e categoria e as diferenças de frequência das unidades de registo por categoria em cada documento, respetivamente.

Quadro 002 – Frequência das Unidades de Registo

Categorias	Unidades de Numeração		
	por referente		por categoria
A – Centralidade do currículo como veículo de conhecimento	A1 -	5	14
	A2 -	3	
	A3 -	6	
B – Privatização de serviços	B1 -	10	17
	B2 -	4	
	B3 -	1	
	B4 -	2	
C – Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos	C1 -	9	9
D – Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma	D1 -	6	12
	D2 -	4	
	D3 -	2	
E – Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada	E1 -	21	68
	E2 -	24	
	E3 -	3	
	E4 -	3	
	E5 -	1	
	E6 -	16	
F – <i>Retylerização</i> das práticas curriculares e convergência para a existência de um <i>core curriculum</i>	F1 -	5	16
	F2 -	8	
	F3 -	1	
	F4 -	1	
	F5 -	1	
G – Balcanização do conhecimento escolar	G1 -	8	22
	G2 -	14	

Pela análise do quadro 002 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 E5 –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 Milénio 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.ª ao 4.ª ano) universal e de qualidade, o combate à desigualdade de género e a linguagem próxima do mundo económico, como está inerente às suas políticas.

Quadro 003 – Frequência das Unidades de Registo por categoria em cada documento

Categorias	Unidades de Numeração				
	PNAEPT	PCOP	DLBSE	DUEMOA	CaPoSE
A – Centralidade do currículo como veículo de conhecimento	5	0	5	1	3
B – Privatização de serviços	3	0	6	0	8
C – Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos	0	0	3	4	2
D – Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização em termos de reforma	7	0	2	0	3
E – Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada	41	4	7	3	13
F – <i>Retylerização</i> das práticas curriculares e convergência para a existência de um <i>core curriculum</i>	7	0	4	0	5
G – Balcanização do conhecimento escolar	8	11	0	0	3
Total	71	15	27	8	37

Os dados presentes no quadro 003 permitem traçar uma ordem de frequência das unidades de registo por documento, que os organiza da seguinte forma, do maior para o menor:

- 1.ª: PNAEPT – com 71 unidades de registo;
- 2.ª: CaPoSE – com 37 unidades de registo;
- 3.ª: DLBSE – com 27 unidades de registo;
- 4.ª: PCOP – com 15 unidades de registo;
- 5.ª: DUEMOA – com 8 unidades de registo;

No caso dos documentos analisados, destaca-se o PNAEPT com maior frequência de unidades de registo, tendo uma diferença de frequência considerável em relação aos restantes, onde se destaca a categoria E – Cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada. Este facto deve-se muito provavelmente com a natureza, funções e origem do documento, pois está associado às metas de Dacar e aos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio com forte cunho do Banco Mundial do UNICEF (King, 2007). O documento com menor frequência de unidades de registo é o DUEMOA, muito provavelmente por se tratar de uma diretiva bastante específica referente ao ensino superior e um documento de pequenas dimensões, quando comparado com os restantes.

Posto isto, pode-se referir que há uma tendência no presente caso de estudo para a homogeneização das políticas curriculares, pelo menos ao nível político administrativo, tal como veiculado por Anderson-Levitt (2008) e Pacheco (2011), colocando a educação ao serviço da formação de trabalhadores assentes na transmissão de competências sociais moldadas por uma organização curricular conectiva onde as competências para a vida e a educação para a cultura da paz, cidadania, direitos humanos têm uma forte presença. Esta abordagem visa a criação de cidadãos que respeitem e perpetuem os valores democráticos e uma cultura de paz baseada nos direitos humanos, ocorrendo desta forma uma instrumentalização da educação.

Aparentemente, as organizações internacionais analisadas não influenciam as políticas da Guiné-Bissau, pois a autoria da maioria dos documentos analisados é do Ministério da Educação. Contudo, há evidências que mostram que esta influência está bem presente, indo ao encontro do referido por vários autores (Burbules & Torres, 2000; Pacheco & Pereira, 2007; António Teodoro & Estrela, 2010; Zajda, 2009), pois estes documentos são elaborados pelo Governo, com apoio de consultores, tendo por base os pareceres, relatórios e outro tipo de condicionalismos (e.g. questões financeiras) destas mesmas organizações internacionais.

Uma outra estratégia, comumente utilizada para a elaboração de documentos políticos nos países em desenvolvimento, é a realização de processos consultivos alargados e participativos. Utilizando esta estratégia, a influência das organizações internacionais fica ainda mais diluída, embora estes processos de participação sejam desiguais e cada participante promova a sua agenda e perspectiva, ocorrendo criouliização e recriouliização das ideias *importadas*. A razão inerente à promoção destes processos consultivos e a autoria, aparentemente exclusiva, dos documentos por parte do Governo é a abordagem adotada pelos países doadores, após a *Declaração de Paris sobre a Eficácia da Ajuda ao Desenvolvimento: Apropriação, Harmonização, Alinhamento, Resultados e Responsabilidade Mútua*, que impele os países recetores de ajuda pública ao desenvolvimento a exercerem a liderança efetiva sobre as suas políticas e estratégias e a assegurarem a coordenação das ações de desenvolvimento,



Guiné-Bissau. Bissau. Rui da Silva, 2009.



Guiné-Bissau. Bissau. Rui da Silva, 2009.

através de processos consultivos amplos (OCDE, 2006). Esta Declaração promove uma abordagem comum dos doadores internacionais, sendo uma tendência importante e evidente na “(...) international aid architecture on enhancing aid effectiveness” (Turrent, 2011, p. 413).

O discurso coloca a educação no centro do combate às assimetrias e desigualdades sociais e regionais, atribuindo-lhe uma função social bastante importante.

No entanto, a pergunta que se impõe é:

será que isto vai, realmente, acontecer na prática, quando se perspectiva o aumento da mercadorização do sistema educativo? E autores como, por exemplo, Rose (2009) e Lincove (2007) referem que, quando os Estados dependem da privatização para expandir o acesso à educação, esta abordagem pode entrar em conflito com a promoção da universalização do acesso, especialmente para as populações pobres. 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 às das escolas da capital. Nestas os professores são mais qualificados, têm melhores salários e os alunos têm um currículo feito à sua medida, que certamente, contém mais *conhecimento poderoso* (M. Young, 2010) do que as restantes. Desta forma, poderão reproduzir as práticas sociais e as desigualdades, ficando os mais marginalizados ainda mais marginalizados criando mais clivagens, impedindo desta forma a universalização do acesso à educação, comprometendo o que o Governo define na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 4/2011) sobre o direito à educação e como esta deve promover a “correção das assimetrias locais e o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social” (Lei n.º 4/2011: 2-3). Desta forma, o discurso vai certamente contrastar com a prática.

Como a análise e a interpretação dos dados, de uma maneira geral, assenta 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 conditionalismos, 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 expresso nos documentos.

6. Conclusões

No caso da Guiné-Bissau, e da descrição e análise de dados conclui-se que o direito à educação enforma o desenvolvimento dos aspetos pessoais, democráticos e sociais, devendo a educação contribuir para esbater as assimetrias locais e regionais. O desígnio do direito à educação obrigatória e da escolarização das meninas aparece de forma vinculada no PNAEPT.

Impera uma linguagem de reforma, essencialmente no ensino básico (1.º ao 9.º ano), provavelmente, por ser o nível de ensino foco da intervenção das organizações internacionais, e verifica-se também que nestes processos de reforma há a influência de organizações de âmbito internacional de várias tipologias e com mandatos distintos (e.g. agências das Nações Unidas, agências governamentais, organizações religiosas, organizações da sociedade civil). Parece haver uma pressão supranacional para a homogeneização das políticas educativas e da organização do sistema educativo (contexto/ nível de decisão curricular político-administrativo), mais próximo do dos países ocidentais, neste caso a LBSE coloca a organização do sistema muito próxima da de Portugal. A pressão para a homogeneização do sistema educativo é mais visível no ensino superior, através de uma regulação de segundo nível, ou seja, por parte de organizações supranacionais que, neste caso, em particular se trata da UEMOA.

Por outro lado, há evidências que indicam que o currículo está a ganhar centralidade como veículo de conhecimento, pois veicula-se que o sistema educativo deve assegurar a formação orientada para o mundo do trabalho e a qualificação dos jovens, com especialidades de curta e média duração direcionadas para os setores prioritários da economia, preparando os cidadãos para desempenhar profissões de carácter formal, mas também informal e liberal, sendo o Governo incitado a aumentar a verba destinada ao ensino técnico profissional, parecendo haver uma instrumentalização da educação.

Os dados mostram que estão reunidos os pressupostos para a *retylerização* das práticas curriculares, essencialmente do foco nos exames de âmbito nacional e na avaliação estandardizada e performativa, pois o currículo não será normativo. Este facto parece ser consequência do incentivo à iniciativa privada em todos níveis de ensino, diminuindo assim o papel do Estado e incentivando uma regulação mercantil, e uma tendência para a descentralização do sistema educativo, sendo as principais razões apontadas a necessidade de adaptação à realidade do país e a imperativos do desenvolvimento regional. Este indício pressupõe que o sistema educativo será cada vez mais um serviço público gerido por privados,



Guiné-Bissau. Cacheu. Rui da Silva, 2011.

cabendo ao Ministério da Educação um papel de regulação, sendo que os exames nacionais serão o instrumento privilegiado para realizar uma regulação dos alunos, professores e do currículo.

Os professores, aparentemente, são vistos como técnicos que devem ter acesso a uma formação técnica que os torne competentes, de forma rápida, nas competências de base necessárias ao desempenho das suas funções, perspetivando-se, neste caso, uma lógica de racionalização. Há uma forte presença de um discurso impregnado de um léxico importado do mundo económico (e.g. racionalização, eficácia, eficiência, performance), que domina o discurso que ganhará em definitivo o seu espaço, tornando-se progressivamente no esqueleto do discurso educativo definindo as suas prioridades. As notas de campo confirmam a sua presença nas práticas das organizações, mesmo nas que não têm nenhuma frequência de unidades de registo para a categoria de análise de conteúdo que trata este assunto.

Das notas de campo, há evidências de localismos globalizados com algumas características de cosmopolitismo de "(...) processos de globalização, de situações duplamente localizadas, pois decorrem de processos de origem em Portugal, país semiperiférico do sul da Europa e não de qualquer país central" (Cortesão & Stoer, 2002, p. 376), ocorrendo situações de hibridação/ crioulização de conceitos trazidos de outros sistemas educativos e contextos, quase todos com uma base ocidental, mesmo que, por vezes, sejam recontextualizados.

No que concerne à organização curricular conectiva e insular, há evidências que mostram uma tendência para a sua ocorrência em simultâneo, parecendo sobressair a organização curricular conectiva. Destas, a primeira é evocada quando se dá importância a certas áreas transversais, como competências para a vida e educação para a cultura da paz, cidadania, direitos humanos e democracia, e a segunda é evocada quando se dá importância a certas disciplinas como a biologia, a física, a química, a matemática, as tecnologias da informação e comunicação e a língua portuguesa.

O foco é também colocado na abordagem por competências e no reforço dos conteúdos, havendo mais evidências desta tendência nas notas de campo do que na análise de conteúdo dos documentos, aparecendo a qualidade como o centro das intervenções e indicador que legitima as medidas tomadas.

A aprendizagem ao longo da vida está presente nos documentos analisados, no entanto, parece que a principal preocupação não será a perspetiva do capital humano, com a preocupação de combater a frequente perda de trabalho, uma vez que a maioria da população vive do comércio informal ou da agricultura de subsistência, mas sim numa perspetiva mais holística, consequentemente mais emancipatória e de *empowerment*.

Referências bibliográficas

- Alves, M. P. (2004), *Currículo e avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Anderson-Levitt, K. M. (2003), A world culture of schooling? In K. M. Anderson-Levitt (ed.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 1-26). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.

- _____ (2008), *Globalization and Curriculum*. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 349-368). Londres: SAGE Publications.
- Anderson-Levitt, K. M., & Diallo, B. (2003), *Teaching by the book in Guinea*. In K. M. Anderson-Levitt (ed.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 75-97). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- 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), pp. 163-178. doi: 10.1080/14767720802061462.
- Banco Mundial (2007), *Global Monitoring Report 2007 – Millennium Development Goals: Confronting the Challenges of Gender Equality and Fragile States* (pp. 249). Washington: Banco Mundial.
- Bardin, L. (2007), *Análise de conteúdo* (4.ª 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), pp. 11-26. doi: 10.1080/14767724.2010.513283.
- 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. C., & Torres, C. A. (2000), *Globalization and education: an introduction*. In N. C. Burbules & C. A. Torres (eds.), *Globalization and education: critical perspectives* (pp. 1-26). Londres: Routledge.
- Chabal, P. (2002), *Amílcar Cabral Revolutionary leadership and people’s war* (2.ª ed.). Londres: Hurst & Company.
- Charlot, B. (2007), *Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate*. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 14 de Junho de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (04), pp. 129-136. <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-14-Conf2.pdf>.
- Cortêsão, L., & Stoer, S. (2002), *Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português*. In B. d. S. Santos (ed.), *Globalização: fatalidade ou utopia* (pp. 369-406). Porto: Afrontamento.
- Crossley, M., Herriot, A., Waudou, J., Mwiroti, M., Holmes, K., & Juma, M. (2005), *Research and Evaluation for Educational Development: Learning from PRISM experience in Kenya*. Oxford: Symposium Books.
- 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, pp. 423-460.

- _____ (2009), Introduction. In R. Dale & S. Robertson (eds.), *Globalisation and europeanisation in education* (pp. 7-19). Oxford: Symposium Books.
- Dale, R., & Robertson, S. (2004), Interview with Boaventura de Sousa Santos. *Globalisation, Societies and Education*, 2(2), 147-160. doi: 10.1080/14767720410001733629.
- Esteves, M. (2006), Análise de conteúdo. In J. Á. d. Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *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 J. Zajda (ed.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* (pp. 109-129): Springer.
- Giddens, A. (2005), *O mundo na era da globalização* (5.ª ed.). Barcelona: Editorial Presença.
- Hatch, T., & Honig, M. (2003), Beyond the “one Best System”? Developing Alternative Approaches to Instruction in the United States. In K. M. Anderson-Levitt (ed.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 99-119). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- INEE. (2010), *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery* New York: INEE.
- IPAD. (2009), Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau – Fase II. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- King, K. (2007), Multilateral agencies in the construction of the global agenda on education. *Comparative Education*, 43(3), pp. 377-391. doi: 10.1080/03050060701556331.
- Kirk, J. (2007), Education and fragile states. *Globalisation, Societies and Education*, 5(2), pp. 181-200. doi: 10.1080/14767720701425776.
- Lee, R. (2003), *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- Lincove, J. A. (2007), Do private markets improve the quality or quantity of primary schooling in sub-Saharan Africa? Retrieved 01 September, 2011, from http://www.ncspe.org/publications_files/OP_136.pdf.
- Little, A. W., & Green, A. (2009), Successful globalisation, education and sustainable development. *International Journal of Educational Development*, 29(2), pp. 166-174.
- Machado, E. A. (2008), Perspectivas e tendências da investigação em avaliação – hipóteses para a (re) interrogação de uma actividade. In M. P. Alves & E. A. Machado (eds.), *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp. 183-201). Vila Nova de Famalicão: De Facto Editores.
- McEwan, C. (2002), Postcolonialism. In I. V. Desai & R. B. Potter (eds.), *The Companion to Development Studies* (pp. 127 -131). Londres: Hodder Arnold.
- MENCCJD. (2009), Carta da política do sector educativo. Bissau: República da Guiné-Bissau – Ministério da Educação Nacional.
- _____ (2011a), Lei n.º 4/2011 de 29 de março [Lei de Bases do Sistema Educativo]. Bissau: República da Guiné-Bissau.

- _____. (2011b), *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 A. Nóvoa & J. Schriewer (eds.), *A difusão mundial da escola: alunos-professores: currículo-pedagogia* (pp. 15-32). Lisboa: Educa.
- Ministério da Educação Nacional (2003), *Plano Nacional de Acção da Educação para Todos*. Bissau: República da Guiné-Bissau – Ministério da Educação Nacional.
- Monteiro, J. (2005), *A Educação na Guiné Bissau: Bases para uma estratégia sectorial renovada*. Bissau: República da Guiné-Bissau – Ministério da Educação Nacional.
- Morgado, J. C., & Ferreira, J. B. (2004), *Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências*. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (eds.), *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 K. M. Anderson-Levitt (ed.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 51-74). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Nicolai, S. (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*. 108. <http://www.oecd.org/dataoecd/14/14/43293581.pdf>.
- Ouyang, H. (2003), *Resistance to the Communicative Method of Language Instruction within a Progressive Chinese University*. In K. M. Anderson-Levitt (ed.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 121-140). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Ozga, J. (2000), *Investigação sobre Políticas Educacionais: Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2007), *Currículo : teoria e práxis* (3.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- _____. (2009), *Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização*. *Revista Portuguesa de Educação*, 22, pp. 105-143.
- _____. (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*, 37, pp. 371-398.
- Pinar, W. (2010), *Introduction*. In W. Pinar (ed.), *Curriculum Studies in South Africa. Intellectual histories & present circumstances* (pp. 1-18). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Reed-Danahay, D. (2003), *Europeanization and French Primary Education: Local Implications of Supranational Policies*. In K. M. Anderson-Levitt (ed.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 201-218). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.

- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010), *Globalizing education policy*. Londres: Routledge.
- Robertson, S. L., Novelli, M., Dale, R., Tikly, L., Dachi, H., & Alphonse, N. (2007), *Globalisation, education and development: ideas, actors and dynamics*. Londres: Department for International Development.
- Rose, P. (2009), NGO provision of basic education: alternative or complementary service delivery to support access to the excluded? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(2), pp. 219-233. doi: 10.1080/03057920902750475.
- Rosen, L. (2003), The Politics of Identity and Marketization of U.S. Schools: How Local Meanings Mediate Global Struggles. In K. M. Anderson-Levitt (ed.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 161-182). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Santos, B. d. S. (2002), *Globalização: fatalidade ou utopia*. Porto: Afrontamento.
- _____ (2006), Globalizations. *Theory, Culture & Society*, 23(2-3), pp. 393-399. doi: 10.1177/026327640602300268
- Shizha, E. (2005), Reclaiming Our Memories: The Education Dilemma in Postcolonial African School Curricula. In A. A. Abdi & A. Cleghorn (eds.), *Issues in African Education – Sociological perspective* (pp. 65-84). Nova Iorque: Palgrave Mcmillan.
- Smith, D. G. (2003), Curriculum and Teaching Face Globalization. In W. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 35-51). Mahwah Lawrence Erlbaum Associates.
- Stambach, A. (2003), Word-Cultural and Anthropological Interpretations of “Choice Programming” in Tanzania. In K. M. Anderson-Levitt (ed.), *Local Meanings, Global schooling – Anthropology and World Culture Theory* (pp. 141-160). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Teodoro, A. (2003a), Educational Policies and New Ways of Governance in a Transnationalization Period. In I. C. A. T. a. A. Antikainen (ed.), *The International Handbook on the Sociology of Education: an international assessment of new research and theory* (pp. 183-210). Boston: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- _____ (2003b), *Globalização e Educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Teodoro, A., & Estrela, E. (2010), Curriculum policy in Portugal (1995–2007): global agendas and regional and national reconfigurations. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), pp. 621-647. doi: 10.1080/00220271003735728.
- Thomas, E. (2005), Globalisation, Cultural Diversity and Teacher Education. In C. Cullingford & S. Gunn (Eds.), *Globalisation, education and culture shock* (pp. 138-155): Ashgate.
- Turrent, V. (2011), Financing access and participation in primary education: Is there a ‘fast-track’ for fragile states? *International Journal of Educational Development*, 31(4), pp. 409-416. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijeducdev.2011.01.010>.
- UEMOA. (2007), Policy n.º 3/2007/CM/ UEMOA [Portant Adoption du Systeme Licence, Master, Doctorat (LMD) dans les Universités et Etablissements D’enseignement Supérieur Au Sein De L’UEMOA]. Dakar: UEMOA.

- Vieira, A. P. (2005), *O Mandato Europeu para a Educação e a sua Recontextualização Nacional*. (mestrado), Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Williams, L. (2009), Globalisation of Education Policy: Its Effects on Developing Countries. In J. Zajda & V. Rust (eds.), *Globalisation, policy and comparative research. Discourses of globalization* (pp. 77-92): Springer Netherlands.
- Young, M. (2010), *Conhecimento e currículo : do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Young, R. J. (2003), *Postcolonialism: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Zajda, J. (2009), Globalisation, and Comparative Research: Implications for Education. In J. Zajda & V. Rust (eds.), *Globalisation, policy and comparative research: Discourses of globalization* (pp. 1-12): Springer.