



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
E POLÍTICA

CIRILO SANHÁ

**DO ENSINO PÚBLICO AO ENSINO DE INICIATIVA
COMUNITÁRIA**

(Análise do desenvolvimento e impacto das Escolas Comunitárias na
Guiné-Bissau e as intervenções das ONGs FEC & PLAN)

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Sociologia Política, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Sociologia Política.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janice
Tirelli Sousa Ponte

Florianópolis, 2014

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado ao meu pai, Bonco Sanhá, o meu exemplo de vida.

À minha mãe Tega Quadé, mulher trabalhadora, minha heroína. Aos meus irmãos, Pinto Sanhá, Quinta Sanhá, Julio Sanhá, Eduardo Sanhá.

A nossa única saída é continuar o difícil e longo caminho de conquistar um lugar digno para nós e para a nossa pátria. E esse lugar só pode resultar da nossa própria criação. (MIA COUTO, 2003)

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio incondicional das pessoas que fazem parte do meu cotidiano, bem como daquelas que cruzaram o meu caminho. Neste sentido, deixo aqui algumas palavras de agradecimento.

À minha orientadora, Doutora Janice Tirelli Ponte Sousa, um agradecimento especial pelo interesse, paciência e dedicação, bem como pelas críticas, conselhos e sugestões. Por todo o profissionalismo, boa disposição e amizade. Por acreditar em mim e aceitar me orientar.

À minha família – pai, mãe, irmãos – por todos os momentos em que estiveram do meu lado quando mais precisei, principalmente, a minha mãe (minha heroína) e pela compreensão, paciência e amor que sempre demonstraram ter. Ao padre Sergio Geremias, também ao padre Eduardo Betencourt, “*Nha polon de sombra*”, por estar sempre do meu lado e por partilhar comigo todos os momentos de alegria e de angústia. Pela força e coragem que me transmite. Pelo acolhimento da sua família. Por me ensinar a ver as coisas sempre de um modo positivo e alegre. Se eu consegui chegar até aqui, muito lhe devo.

À Sonia João Augusto Soares, minha parceira, pelas caminhadas que fizemos juntos, ultrapassando dificuldades e conquistando sucessos; pela amizade sincera, pelos momentos divertidos que me proporciona. Pela paciência e por compreender a minha ausência de praticamente dois anos.

Ao meu primogênito querido, Manuel Diogo Soares Sanhá a quem tenho um amor incondicional que, por razões da distância, não pude vê-lo nascer, crescer e não pude abraçar. Um beijo do pai e seja bem-vindo.

Aos casais La Salette Coelho e Miguel Filipe Silva. Meus amigos de coração, por toda verdade, apoio e disposição.

Ao Brasil e ao seu povo maravilhoso que me acolheu com todo o carinho durante dois anos e fez despertar em mim uma paixão pela simplicidade e pelo genuíno. Um agradecimento especial ao Governo Brasil/CNPq pela bolsa de estudo de dois anos.

Ao Ministro de Educação Alfredo Gomes, ao Diretor Geral de Ensino Básico e Secundário, inspetor Marcelo Mendes. Ao Diretor Regional de Cacheu Luís Correia, Ao Diretor Regional de Bafatá Marcelo Mendes, ao professor Braima Conté e ao professor Bernardo Gomes pela lembrança, preocupação e amizade. Aos alunos, professores e representantes de comitê de gestão das escolas comunitárias pela

entrevista concedida. A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho pudesse tornar-se real.

Uma palavra de agradecimento aos meus entrevistados pela partilha de ideias, pelo convívio e boa disposição, pelo acompanhamento nas viagens às regiões de Bafatá e Cacheu: ao amigo Baltazar Banjaqui. Ao Doutor Mário Nosoline pelo testemunho das primeiras experiências comunitárias e pela total disponibilidade para refletir sobre educação na Guiné-Bissau. Às comunidades da Região de Bafatá e Cacheu pelo acolhimento.

À Fundação Fé e Cooperação, aos colegas Rita Pais, Sónia Marques, Hugo Cruz, Glória Castelhana, Catarina Laranjeiro, Raquel Marchã, Umaro Bari, Luis Costa e Mamadú Sanó pelas experiências, incentivo, recursos materiais.

Ao Doutor Mamadú Mako Djaló pelos esclarecimentos de dúvidas, pelas discussões desenvolvimentistas. Aos amigos da/na Guiné das mais variadas nacionalidades e crenças, de todas as regiões.

Às minhas famílias adotivas, Jairo Mendonça e Maurina, Manuel Bettencourt (já falecido e que a sua alma descanse em paz) e Onesia Goulart, e à minha família que fazem do humor e da presença um indicador de eficiência, relevância e impacto na minha vida e nesta dissertação. Ao Cirilo Dias, pela simplicidade e gratuidade do apoio, ao Leontino Abubana, a Santos Fernandes, Gamal Cassama, companheiros da primeira linha desde sempre e como sempre. Ao Solomon Amoah, ao Fristtram Helder Fernandes pelo apoio na formatação deste trabalho.

Agradecimentos também aos meus colegas de orientação David Gredba, Karin, Camila e Giuliano, pelos nossos encontros e estudos.

Ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH, especialmente ao programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, por terem me aceitado no Programa de Pós-graduação no âmbito de Mestrado, às secretárias Albertina e Fátima.

Aos meus colegas de mestrado: David, Karin, Camila, Vera Gasparreto, Helio Maungue. Meu muito obrigado, na certeza de que levarei e guardarei as boas lembranças destes anos de convívios e experiências como das melhores da minha vida.

Um agradecimento especial ao pessoal do Ministério da Educação Nacional, da Organização Holandesa para o Desenvolvimento (SNV), à Plan Internacional – Guiné-Bissau. Muito Obrigad.

Sumário

LISTA DE SIGLAS	11
LISTA DE QUADROS	13
LISTA DE GRÁFICOS	15
RESUMO	17
1. INTRODUÇÃO	21
1.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU PARA SITUAR A PROBLEMÁTICA	21
1.2 TEMA E JUSTIFICATIVA	25
1.3 PERTINÊNCIA E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	28
1.4 OBJETIVOS, CONTEXTO E PROBLEMA	29
1.5 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	33
1.6 ESTRUTURA DE PESQUISA	35
2 A Educação na Guiné-Bissau e sua história	39
2.1 EDUCAÇÃO ANTES E PÓS-INDEPENDÊNCIA NA GUINÉ-BISSAU.	39
2.2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO E HISTÓRIA NA GUINÉ-BISSAU.	44
2.3 POLÍTICAS E REFORMAS NO SISTEMA DE ENSINO NA GUINÉ-BISSAU.....	48
3 Sociedade, Comunidade e Escola	55
3.1 NO CASO DA GUINÉ-BISSAU: PRINCÍPIOS QUE NORTEARAM A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS.	55
3.2 CONCEITO DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS E SUA PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	56
3.3 CONSTRANGIMENTOS DO SETOR DA EDUCAÇÃO / ESCOLAS COMUNITÁRIAS.	62
3.4 PARTICIPAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL.	64
4 Comunidade e Intervenção na Educação	71
4.1 LIMITES E POSSIBILIDADES QUE A COMUNIDADE OFERECE PARA A CRIAÇÃO DE UMA ESCOLA.	71
4.2 PAPEL DAS ASSOCIAÇÕES LOCAIS E DA DIÁSPORA NA SUSTENTABILIDADE DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS.	73
4.3 REFLEXÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES ..	78

4.4	EXPANSÃO EQUITATIVA, EDUCAÇÃO DAS RAPARIGAS.....	81
5	Intervenções das ONGs Educativas (FEC & PLAN) na Guiné-Bissau.....	91
5.1	ORIGENS E A PRESENÇA DAS ONGS NA GUINÉ-BISSAU.	91
5.2	COOPERAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO..	98
5.3	OS IMPACTOS DAS INTERVENÇÕES DAS ONGS NAS COMUNIDADES APOIADAS.	101
5.4	ANÁLISES DAS RELAÇÕES ENTRE AS ONGS, ESTADO: ENFOQUE NA PARCERIA.	106
6	INCURSÃO NO CAMPO DA PESQUISA.....	111
6.1	PERCEÇÃO SOBRE A NECESSIDADE DE APOIO DAS ONGS NO SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU.	111
6.2	A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA.....	115
6.3	A MUDANÇA SOCIAL.....	119
6.4	A COMUNIDADE NA ESCOLA.....	123
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
8	REFERÊNCIAS.....	133
9	APENDICE I.....	137
10	APENDICE II.....	139
11	APENDICE III.....	141
12	APENDICE IV.....	143
13	ANEXOS.....	145

LISTA DE SIGLAS

- AMIC – Associação de Amigos e Crianças.
ANP – Assembleia Nacional Popular
ADPP – Ajuda do Desenvolvimento do Povo para Povo.
BAD – Banco Africano para Desenvolvimento.
BM – Banco Mundial.
CFA – Comunidade da África francófona.
DENARP – Documento Estratégico Nacional para Redução da Pobreza.
DRE – Direção Regional de Educação.
DGEPAE – Direção Geral de Informação, Planificação e Avaliação do Sistema Educativo.
EBU – Ensino Básico Unificado.
EPT – Educação para Todos.
ETR – Equipe Técnica Regional.
PEQP – Programa de Ensino de Qualidade em Português.
EBE – Ensino Básico Elementar.
EBC – Ensino Básico Complementar.
EC – Escolas Comunitárias.
ESE – Escola Superior da Educação.
FEC – Fundação Fé e Cooperação.
FNUAP – Fundo das Nações Unidas para Populações.
IC – Instituto Camões.
IDH – Índice do Desenvolvimento Humano.
INDE – Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação.
INEC – Instituto Nacional de Estudos e Censos.
IPHD – Parceria Internacional para o Desenvolvimento Humano.
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.
INEC – Instituto Nacional de Estudos e Censos.
MEN – Ministério da Educação Nacional
MICS – Indicadores Múltiplos para Células de Seguimento.
NBER Bureau Nacional de Pesquisas Econômicas.
ODM – Objetivo de Desenvolvimento do Milênio.
OGE – Orçamento Geral do Estado.
OIM – Organização Internacional de Migração.
ONGs – Organizações não Governamentais.
PAEB – Programa de Apoio ao Ensino Básico.
PAE- Programa de Ajustamento Estrutural.
PAIGC – Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde.

PAM – Programa de Alimentação Mundial
PASEG – Programa de Apoio ao Sistema de Ensino Guineense.
PLAN – Organização de Desenvolvimento Internacional.
PNA – Plano Nacional de Ação.
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PIB – Produto Interno Bruto.
RGPH – Recenseamento Geral da População e Habitação.
SNV – Organização Holandesa para o Desenvolvimento.
SCMR – Sussex Center for Migration Research
TBE – Taxa Bruta de Escolarização.
TFGAE – Técnico Formador em Gestão e Administração Escolar.
UCB – Universidade Colinas de Boé.
UEMOA – União Econômica Monetária da África Ocidental
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.
UICN – União Internacional para Conservação da Natureza.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Índice de analfabetos de ensino colonial em 1960.....	40
Quadro 2 - Estrutura do ensino colonial 1962/1973.....	41
Quadro 3 - Mapa Educativo ano 2013.....	59
Quadro 4 - Distribuição da Pobreza de acordo com o Meio Rural/ Urbano.....	60
Quadro 5 - Principais canais de captação de recursos financeiros.....	61
Quadro 6 - Docentes de escolas comunitárias por habilitações literárias 2013.....	72
Quadro 7 - Repartição da população analfabeta por gênero e por região (em %).....	85
Quadro 8 - Alunos matriculados nos níveis primários e secundários por sexo.....	87
Quadro 9 - Principais financiadores do setor da Educação.....	100
Quadro 10 - Formação dos professores em Pedagogia, Língua Portuguesa, C. Integradas e Matemática.....	103
Quadro 11 - Formação dos diretores e representantes das comunidades em gestão e administração escolar.....	103
Quadro 12 - Resumo do progresso relativamente aos indicadores de eficiência (2009 – 2012)	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Principais polos de concentração da população migrante de origem guineense.	75
Gráfico 2 - Taxa de alfabetismo na Guiné-Bissau.	86
Gráfico 3 - Há necessidade de apoio das ONGs no sistema educativo da Guiné-Bissau?	112
Gráfico 4 - Contributo das ONGs para o desenvolvimento do sistema educativo na Guiné-Bissau?.....	113
Gráfico 5 - Grau da participação dos pais na escola segundo os professores.	115
Gráfico 6 - A importância de apoio das ONGs no sistema educativo da Guiné-Bissau segundo os professores.	117
Gráfico 7 - Envolvimento dos professores com o projeto FEC de formação de professores.....	118
Gráfico 8 - Preferência dos alunos sobre o trabalho dos professores da escola em conjunto com as ONGs.	119
Gráfico 9 - Possibilidades de melhorias e fragilidades com relação à parceria apontada pelo alunos e professor.....	120
Gráfico 10 - Origem da iniciativa das discussões da comunidade para abrir uma escola, Segundo representantes da comunidade.....	124
Gráfico 11 - Apoio do Estado em relação às iniciativas das comunidades para as escolas, Segundo a opinião de representantes da comunidade.....	125

RESUMO

Na Guiné-Bissau, a questão da educação é de reconhecida importância e também de muita preocupação, a começar pela educação básica. Nesta pesquisa, procurou-se saber o que norteou a criação das escolas comunitárias e quais as percepções que as autoridades do Ensino da Guiné-Bissau, os pais e encarregados dos alunos, os próprios alunos, a Comunidade e os professores têm em relação à parceria existente entre as ONGs e as escolas comunitárias.

Durante a investigação, procurou-se trazer as opiniões dos responsáveis das ONGs sobre o que tem contribuído para o sucesso e insucesso das suas intervenções no sistema de ensino guineense. Foram também levantadas as questões relacionadas às influências de organizações internacionais, nomeadamente ONGs e o Banco Mundial nas políticas educativas da Guiné-Bissau que, em muitos casos, impõem as políticas de divisão das responsabilidades com as comunidades, através da participação democrática no desenvolvimento dos Estados considerados frágeis. A Guiné-Bissau é um país de grande riqueza cultural e humana, mas enfrenta dificuldades econômicas, financeiras e acaba sendo induzido a recorrer aos parceiros e submeter-se aos desenhos tecnocráticos destes. Para abordar essa problemática, recorreu-se a seguinte metodologia: levantamento bibliográfico relacionado ao tema e leituras que pudessem contribuir com a pesquisa proposta. Fez-se necessário e fundamental, também, a leitura dos documentos sobre políticas educativas na Guiné-Bissau, documentos de ONGs que atuam na área educacional e relatórios de alguns organismos internacionais das Nações Unidas, bem como os de Estados da Guiné-Bissau. Abordaram-se, ainda, aspectos históricos anteriores e posteriores à independência da Guiné-Bissau. Foi passado, também, em revista o contexto sociopolítico do país antes e depois da independência e a sua perspectiva em relação ao mundo novo e globalizado em que vivemos.

Confirmando a autoavaliação depreciativa feita pelos entrevistados na investigação, termino por corroborar e reconhecer que o desenvolvimento dos países dependentes não pode ser autosustentável, se continuarmos a ser determinados, externamente, pelas grandes potências. O Estado da Guiné-Bissau ainda é dependente das ONGs para ampliar e potencializar os resultados das políticas públicas. Todo esse processo gerador da dependência começou com o colonialismo e foi reforçado pelo comércio internacional, assim como pela própria economia mundial.

Desse modo, apesar de a fase histórica do colonialismo terminar com as independências administrativas dos territórios, as dependências políticas, econômicas e sociais da maior parte dos países africanos não foram ainda eliminadas.

Palavras Chave: Guiné-Bissau, Participação, Comunidade, Escola, Organizações Não Governamentais, Escolas Comunitárias, Iniciativa Comunitária.

ABSTRACT

In Guinea-Bissau, the issue of education is highly acknowledged and also of much concern. This concern starts with basic education. This research sought to know what led to the creation of community schools and what are the perceptions that the educational authorities of Guinea-Bissau, parents and guardians of students, the students themselves, the community and the teachers have towards the existing partnership between the NGOs and Community schools.

The research sought to show the opinions of leaders of NGO's about what has contributed to the success and failure of their interventions in the Guinean teaching system. Questions were also raised about the influences of international organizations known as the NGO's and the World Bank on the education policies of Guinea-Bissau, which in most of the cases, impose policies of responsibility sharing on the communities through democratic participation in the development of states considered fragile.

Guinea-Bissau is a country with great cultural and human resource but faces economical and financial difficulties and ends up being induced to resort to partners and kowtowing to their technocratic drafts. To address this problem we used the following methodology: bibliographic search related to the topic and reading that could contribute to the proposed research. It was also necessary and fundamental to read documents related to education policies in Guinea Bissau, documents of NGO's that act in the educational field and reports of some international organs of the United Nations, as well as those of the State of Guinea-Bissau. The pre-historic and post-historic aspects of the independence of Guinea-Bissau were also addressed. This research also reviewed the sociopolitical context of the country, pre and post-independence, and its perspective in relation to the new and globalized world in which we live. Confirming the disparaging self-assessment made by the respondents in the research, I end by corroborating and acknowledging that development of dependent countries cannot be self-sustainable, if we continue to be determined externally by great powers.

The state of Guinea-Bissau is still dependent on NGO's to expand and increase the results of public policies. All these dependence generating processes started with colonialism and was reinforced by international trade as well as the world economy itself.

Thus, although the historic period of colonialism ended with administrative independence of the territories, the political, economical

and social dependence of most African countries have not yet been eliminated.

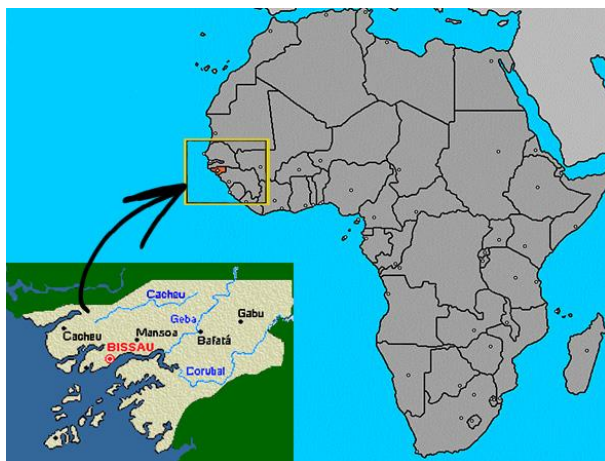
Keywords: Guinea-Bissau, Participation, Community, School, Non-Governmental Organizations, Community School, Community Initiative.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Breve Contextualização da Guiné-Bissau para situar a problemática.

O nosso tema se problematiza na Guiné-Bissau; para tal, convém iniciarmos uma viagem exploratória da Guiné-Bissau munidos de um mapa. A figura nº 1 mostra a sua localização geográfica no continente africano, as regiões e os grupos étnicos que a compõem.

Figura – 1 Mapa da Guiné-Bissau



Fonte: www.google.com.br

A Guiné-Bissau é um pequeno país situado na costa ocidental da África, formado por uma parte continental e outra insular, na sua maioria ocupada pelas ilhas dos Bijagós, ilha de Jeta, de Pecixe e do Como.

A sua superfície é de 36.125km², sendo limitada ao norte pela República do Senegal, a este e a sul pela República da Guiné-Conakri e banhado pelo oceano Atlântico. Ambos os países são francófonos, fator considerado decisivo para a Guiné-Bissau integrar-se na União Econômica Monetária da África Ocidental (UEMOA) e absorver como moeda o Franco CFA, utilizado em toda a África Ocidental francófona.

O sistema político vigente na Guiné-Bissau é semipresidencialista, constituído por um Presidente da República, por um Governo e uma Assembleia Nacional Popular.

Administrativamente, o país é constituído por nove regiões, sendo uma delas, Bissau, a capital, reduzida ao estatuto de setor autónomo; cada região administrativa é formada por setores (trinta e seis na totalidade), subdivididos em secções.

Na base de dados do último Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH), realizado em 2009, a população ficou estimada em 1.520.830 habitantes.

A Guiné-Bissau é um país, como quase todos os países africanos, constituído por grupos populacionais de origens diversas. É um autêntico mosaico étnico-cultural, onde coabitam mais de três dezenas de etnias com línguas, culturas e costumes diferentes; é um país plurilíngue e multiétnico. As principais etnias são: Balanta 27%, Fula 22%, Mandinga 12%, Mandjaco 11%, Papel 10%.

O território da Guiné-Bissau é povoado por etnias com a organização social e histórias muito diferentes, e sua unidade nacional muito recente foi um produto de luta pela independência, alcançada em 1973.

As diversas etnias guineenses, estabelecidas, sobretudo, no litoral desde os séculos XIII e XIV, a maior parte dedicada à cultura de arroz, animistas se dividem em grupos que vivem conforme o modo de produção comunitário primitivo, sem divisão de classes, e outros organizados em Estados, com uma sociedade hierarquizada (régulos, ou seja, chefes tradicionais, artesãos, homens cultos). As etnias estabelecidas no interior são agricultores, comerciantes, pastores e vivem em Estados hierarquizados.

Os Fulas e Mandingas, que são as principais etnias da Guiné-Bissau, diferem fundamentalmente do povo Balanta, Felupes, Manjacos, etc., pela sua organização política, pois se baseiam numa forma hierárquica de sociedade, com um poder central e clara divisão “vertical” de classe. Dedicam-se, sobretudo, ao comércio e pastagem. Enquanto que os Balantas detêm uma organização “horizontal”, ou seja, não possuem um chefe. Todas decisões são tomadas pelo conselho dos anciões. É uma etnia composta por agricultores, professam uma religião baseada no culto aos antepassados.

Quanto à religião, destacam-se três grupos religiosos predominantes: os muçulmanos (45%), animistas (50%) e os cristãos (5%). Segundo Cá Tomé (1999), o crioulo é a língua comum falada entre os guineenses de diferentes etnias e considerada a segunda, já que a primeira é a língua materna de cada etnia.

Após a proclamação da independência em 1973, a Guiné-Bissau instituiu o português como língua oficial, também língua do ensino e de comunicação em fóruns internacionais. A língua portuguesa é a língua materna apenas de um número insignificante da população. De fato, o português não é língua de comunicação nacional. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudo e Censos (INEC), apenas cerca de 13% dos guineenses falam o português. O crioulo é a língua franca, pois é através dela que os diferentes grupos étnicos que compõem a população guineense se comunicam, o que lhe deu o estatuto de língua de unidade nacional ou simplesmente de língua nacional.

A estas duas línguas (o crioulo e o português) juntam-se mais de três dezenas de línguas africanas guineenses que, embora sendo línguas ágrafas e que permanecem ainda orais, apresentam-se como fator de identidade étnica e cultural.

A Guiné-Bissau é um país que depende da ajuda externa de 80% do orçamento geral do Estado. É um dos países mais pobres do mundo, com um índice de analfabetismo a rondar os 45,8% da sua população, e a esperança média de vida é estimada em 45 anos para os homens e 51 para as mulheres. Tem uma população majoritariamente muito jovem, vivendo na sua maioria no meio rural e crescendo 3% ao ano, prevendo-se que o grupo etário dos 7-17 anos deva aumentar em 39% de 2006 a 2015 (MICS, 2009).

A Guiné-Bissau viveu períodos significativos de conflito, tanto anteriormente como após a independência: após 11 anos de uma guerra violenta de guerrilha, o país alcançou a independência de Portugal com poucas estruturas ao nível de quase tudo que pudesse facilitar a instauração de um governo efetivo. O conflito interno (guerra civil) de 1998 a 1999 e uma série de golpes militares tem prejudicado o desenvolvimento da infraestrutura econômica e social do país, além de contribuir para a intensificação da pobreza já generalizada.

O Presidente Bernardo Vieira assumiu o poder em 1980, através de um golpe militar que destituiu o ex-presidente Luis Cabral e governou o país até a sua destituição, no seguimento também do conflito (guerra civil) de 1998 a 1999, voltando ao governo nas eleições presidenciais de 2005.

No dia 1 de Março de 2009, o presidente Vieira e o General Tagmé na Waié, Chefe de Estado Maior General das Forças Armadas, foram mortos brutalmente em dois atentados que ocorreram num intervalo de poucas horas.

Devido às fragilidades das instituições do Estado, o país se tornou vulnerável à influência dos narcotraficantes que têm usado o país como ponto de transbordo de cocaína da América Latina para a Europa.

No dia 12 de Abril de 2012, a Guiné-Bissau somou mais um golpe de Estado que destituiu o primeiro ministro eleito e o presidente da República interino. Este último estava no poder interinamente devido ao falecimento do presidente eleito Malam Bacai Sanhá, vítima de doença prolongada.

A Guiné-Bissau é um país extremamente “frágil”, onde os conflitos militares e político-sociais são uma constante, destruindo a estrutura da sociedade guineense. E, ainda, vive uma espécie de impasse no enfrentamento da miséria, pobreza e desigualdade social.

O território Guiné Portuguesa, hoje conhecido como república da Guiné-Bissau sempre foi habitado por tribos indígenas. Em 1446, o navegador português Nuno Tristão chegou às terras da Guiné. (In: boletim cultural nº71, julho, 1963).

Entre 1884-86, dá-se a partilha da África pelas potências europeias na famosa Conferência de Berlim. A Guiné-Bissau passou assim a ter as suas fronteiras delimitadas e entregues a Portugal.

Em 1951, a Guiné-Bissau mudou de estatuto, tornando-se numa província Ultramarina de Portugal. Em 1956, Amílcar Cabral, um líder revolucionário nascido em 1924 e mais cinco dos seus companheiros fundaram o Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo-Verde. Em 1959, dá-se a greve dos estivadores do porto de “Pindjiquite”, e a repressão pela polícia dá origem a várias mortes. Após esta greve, o Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo-Verde opta pela estratégia de luta pela libertação nacional, através da mobilização dos camponeses.

Em 1960, Amílcar Cabral inicia a sua ação internacional, procurando apoios e denunciando a política colonialista do Estado português. É importante destacar aqui o esforço do Amílcar Cabral em encontrar por via pacífica a solução do problema.

Aos 14 de Dezembro de 1960 é aprovada pela Assembleia das Nações Unidas a declaração que anuncia os direitos dos povos colonizados à independência, para qual contribui decisivamente a entrada de 17 Estados Africanos para as Nações Unidas. Em 1963, o PAIGC inicia a luta armada dirigida sob a liderança de Amílcar Cabral que, imediatamente, obteve o apoio do chamado bloco comunista, nomeadamente antiga União Soviética, Cuba e China. A ação política internacional do Amílcar Cabral foi igualmente importante, pois resultou

do apoio de mais países e, conseqüentemente, no isolamento diplomático de Portugal.

Em 1970, Amílcar Cabral, fazendo-se acompanhar de Agostinho Neto e Marcelino dos Santos é recebido, em Roma, pelo Papa Paulo VI em audiência privada. Para muitos analistas, esta foi a primeira derrota do governo colonial português no campo diplomático. No mesmo ano, o governador da então província Ultramarina de Portugal, Guiné-Bissau determinou o início de uma operação militar que chamaram de “Operação Mar Verde”, cuja finalidade era a de capturar ou mesmo eliminar os líderes do PAIGC, então aquartelados na vizinha república da Guiné-Conakry. A operação não teve sucesso.

Em 20 de Janeiro de 1973, a polícia secreta portuguesa, apoiada pelos elementos do PAIGC numa conspiração, assassinaram o Cabral em Conakry¹.

Aos 24 de Setembro de 1973, o Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo-Verde proclamou unilateralmente a independência. O Luís Cabral, meio-irmão de Amílcar Cabral é nomeado o primeiro presidente do país. O projeto de Amílcar Cabral de unir Guiné-Bissau e Cabo-Verde começa a ser questionado e contestado pela ala radical guineense do PAIGC. Os cabo-verdianos começaram a ser vistos como usurpadores do poder que não lhes pertenciam. É de salientar que Amílcar Cabral é filho de pais Cabo-verdianos, porém nascido na Guiné-Bissau.

1.2 Tema e Justificativa.

Na Guiné-Bissau há quatro tipologias de escolas: as públicas, as privadas, as comunitárias e as de autogestão. A escola comunitária, tal como o nome indica, é alavancada pela comunidade, ou seja, ela se caracteriza por ser muito de acordo com a comunidade. A participação, responsabilidade, empenho e organização da comunidade é que vai permitir o bom funcionamento da escola comunitária e contribuir para a promoção do ensino de qualidade. As escolas públicas são as que são sustentadas pelo Estado, nas quais todas as pessoas podem estudar sem ter de pagar nada. Já, as escolas privadas são aquelas cuja iniciativa é singular ou coletiva, em que apenas as pessoas que pagam uma mensalidade podem cursar. E as escolas de Auto-gestão são aquelas, cuja

¹ Webportal: <http://portalgueine.com.sapo.pt> Acesso em 20/06/2014

responsabilidade para a sua manutenção, a gestão é compartilhada entre a comunidade, a igreja e o Estado.

Ao longo dos anos, a difícil situação em que se encontra o sistema de ensino guineense tem motivado o aparecimento de muitas tipologias de escolas, suscitando grandes debates e discussões, assim como a realização de diversos estudos setoriais, por iniciativa quer do Ministério da Educação Nacional (MEN), quer de organismos internacionais e ONGs e sociedade civil, com a finalidade de identificar os fatores que põem em causa o desenvolvimento do setor educativo guineense, assim como encontrar medidas corretivas para os mesmos. Apesar dos diferentes estudos e abordagens feitas desta problemática, os resultados têm demonstrado, com efeito, certa convergência, apontando para os mesmos problemas que é a incapacidade do Estado, resultante da sua ausência no interior do país.

A escolha do presente tema está intimamente ligada à minha vivência e experiência profissional.

A minha experiência com a educação começou depois de terminado os estudos de ensino complementar na capital do país – Bissau. Após os estudos, voltei para a minha cidade natal, Mansoa, onde fui convidado por um amigo missionário da igreja católica para dar aulas nas escolas de autogestão no ensino básico às crianças de uma aldeia/comunidade, que distava doze quilômetros do centro da cidade, sem ao menos ter tido uma única aula de Estágio ou de preparação de aula. Aceitei o convite e desempenhei a função durante dois anos. Foi uma experiência incrível, aprendi muito e passei a gostar de dar aulas. Passados dois anos, fui à capital estudar na escola normal e superior de formação dos professores. Durante estes anos, conheci as teorias e práticas educacionais mais de perto, além de ter tido novas experiências em sala de aula, através de estágio de docência. Com resultados que me animavam, começou assim o gosto por lecionar e pela educação. Um ano após a minha formação na escola normal e superior de formação dos professores, fui selecionado, através do programa de convênio de graduação, para estudar Letras e Literaturas da Língua Portuguesa na Universidade Federal de Santa Catarina, onde me formei em 2006.

Após formado, voltei para Guiné-Bissau e fui colocado na escola de formação dos professores, onde trabalhei durante dois anos. Depois de dois anos de trabalho na escola normal superior, trabalhei na Organização Não Governamental FEC, Fundação Fé e Cooperação, como técnico formador em didática das Ciências para os professores das Escolas

Comunitárias. Foi aí que começou o meu envolvimento com as escolas Comunitárias².

As conversas estabelecidas com os pais dos alunos, com os professores e com a comunidade em geral, nas reuniões de acompanhamento que sempre fazia às escolas, permitiram-me indagações e reflexões sobre o ensino de iniciativa comunitária.

Compromissado com este objeto de estudo, pretendeu-se dar uma atenção significativa, buscando suportes teóricos, institucionais e legais ao assunto que tenham a ver com práticas participativas; e refletir sobre um fazer e pensar participativo libertador e emancipador que, nas palavras de Amílcar Cabral: a independência também consiste em “pensar com a nossa própria cabeça e andar com os nossos próprios pés”.

O estudo do fenômeno das escolas comunitárias na Guiné-Bissau, como resposta à aparente falência do Estado, parece-me uma temática relevante para a compreensão da evolução da escola e do processo de educação nas regiões menos favorecidas do país. A carência de estudos neste âmbito é um fator de desconhecimento, não permitindo compreender a globalidade da educação no país, nem perceber se esta é uma alternativa efetiva e de qualidade, que possa suprir a falta de ofertas educativas.

Trabalhar o surgimento das escolas comunitárias e o seu impacto constitui um fato novo, pois traz importantes debates metodológicos e epistemológicos, dado o ineditismo de trabalhos ou estudos publicados sobre o assunto.

Na educação há uma forte relação entre os níveis de ensino e da pobreza num país. Estudos demonstram que a redução do analfabetismo eleva o grau de participação dos cidadãos nos programas do desenvolvimento sustentável; a educação de cidadãos de um país torna-se em grande contributo para o desenvolvimento social, constituindo-se, portanto, em estratégia na luta contra a pobreza. Por conseguinte, é importante a implementação de políticas públicas que garantam o acesso

² Durante anos fiz um trabalho com muita dedicação e com a certeza de que fiz o possível para realizar um bom trabalho nessas escolas.

Acredito na educação como ferramenta fundamental para construirmos um mundo melhor, o professor tem um papel importante nesse processo, pois além de ser líder de opinião, é também formador de futuros profissionais, que devem estar prontos para servir toda a comunidade onde estão inseridos e ajudar a construir um país melhor e mais justo.

de todas as crianças ao sistema do ensino, com particular atenção às meninas, como garantia da sua futura participação na luta contra a pobreza. A expansão da rede escolar, em geral, deve ser de tal forma, que facilite acesso à educação em todos os níveis de ensino, principalmente nas zonas rurais, (onde a população carece de quase tudo) através da construção de novas escolas e formação contínua de professores, de forma a garantir a qualidade e a sustentabilidade do ensino. O Programa Nacional de Alfabetização deve dar maior atenção ao meio rural, com ênfase à mulher rural, para que ela possa dar sua maior contribuição à redução da pobreza.

Na Guiné-Bissau, no início dos anos 90, como alternativa para superar a insuficiência de vagas para ingressos ao nível primário, recorreu-se à criação de escolas particulares ou privadas nas grandes cidades. Esta solução favoreceu às famílias com recursos financeiros disponíveis para suportar tais encargos. As famílias pobres não têm condições para levarem as suas crianças para estas escolas, transformando-se num grupo de analfabetos que vai se ampliando de ano para ano. Por um lado, estas crianças não têm oportunidade desejável para contribuir no desenvolvimento do país e, por outro lado, soma na elevação do índice de violência e da insegurança na sociedade. No interior do país, nas regiões mais desfavorecidas, as comunidades se organizaram em associações e com apoio das suas diásporas têm recorrido à criação das escolas comunitárias para suprir as necessidades das populações no domínio educacional.

A educação é um componente fundamental do empowerment (empoderamento) das comunidades mais distantes e isoladas, sobretudo das mulheres, uma vez que lhes proporciona meios para alcançarem a igualdade em termos sociais, políticos e econômicos. Sua contribuição maior reflete nas famílias que recebem uma remuneração mais elevada ao promoverem a educação dos filhos e ao estarem informadas sobre os cuidados de saúde, contribuindo assim para a realização de todos os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

1.3 Pertinência e Delimitação da Pesquisa

A escolha do fenômeno das Escolas Comunitárias da Guiné-Bissau está relacionada ao fato de eu mesmo ser guineense e entender que pesquisas sobre o meu país poderiam revelar importantes contribuições sobre o sistema de ensino guineense e a compreensão da importância da

parceria entre as ONGs e as Escolas Comunitárias no processo de desenvolvimento das comunidades.

Procura-se mostrar aqui, também, as políticas e reformas que têm acontecido ao longo dos anos com o propósito de adequar o sistema de ensino guineense às exigências de um ensino de qualidade.

Em relação às delimitações espaços-temporais, a minha proposta incidiu num arco cronológico de 1974 à atualidade e na escolha das regiões de Cacheu³ e Bafata⁴, mais concretamente de algumas comunidades destas zonas.

O ano de 1974, ano da independência, representa uma ruptura profunda com o antigo sistema de ensino colonial, e os últimos anos da primeira década do século XXI um momento de profunda mudança (ou tentativa de mudança) de toda a ideologia e prática educativa. As regiões escolhidas são o epicentro do aparecimento e desenvolvimento de escolas comunitárias e são, ainda, as áreas privilegiadas de atuação (em estudo). Por outro lado, estas regiões se apresentam com características culturais, étnicas e socioeconômicas diversas, o que me parece importante para perceber diferentes adaptações do modelo à realidade no qual se inserem.

A região de Bafatá é de predominância étnica Fula. Os Fulas são povos islamizados que, segundo a história, não são originários da Guiné-Bissau. Eles vieram de Rio Nilo situado no sudoeste do continente africano e chegaram à Guiné-Bissau no século XIII em busca das pastagens para os seus gados e também fazer comércio com os nativos. Os fulas são povos de uma sociedade vertical, ou seja, não dispõem de uma organização judiciária; é no topo da hierarquia que há um conselho que dirime os conflitos e profere a sentença. Já, a região de Cacheu é de predominância étnica Manjaca, originários da Guiné-Bissau que, embora tenham uma organização social semelhante a dos Fulas, são muito diferentes culturalmente. É um povo que muito cedo começou a emigrar para diferentes partes do interior e do exterior do país. Atualmente, os Fulas e Manjacos constituem o grande número dos Migrantes guineenses.

1.4 Objetivos, contexto e problema.

Tem-se, neste trabalho, como propósito, identificar e analisar o surgimento das escolas de iniciativa comunitária, avaliando o seu impacto nas respectivas comunidades e a intervenção das ONGs que trabalham

³ Cidade situada ao norte da Guiné-Bissau

⁴ Cidade situada ao leste da Guiné-Bissau

com essas escolas (FEC e a PLAN). Procurou-se saber quais as percepções que as autoridades do Ensino da Guiné-Bissau, os pais e Encarregados dos alunos, os próprios alunos, a Comunidade e os professores têm em relação à parceria existente entre as ONGs e as escolas Comunitárias. Finalmente, trouxemos as opiniões dos responsáveis das ONGs sobre o que tem contribuído para o sucesso e insucesso das suas intervenções no sistema de ensino guineense.

A Guiné-Bissau figura entre os países da África Sub-Sahariana com as maiores dificuldades quanto à universalização da educação primária até 2015. Dados disponibilizados no relatório nacional sobre o desenvolvimento humano na Guiné Bissau, produzido pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), em 2006, indicam que a taxa da escolarização primária na Guiné-Bissau, em 2003-2004, estava compreendida entre os 54% e 56,9%, deixando um grande número de crianças fora da escola ou atrasados em sua escolarização (47,7% para as jovens raparigas e 44,3% para os jovens rapazes).

De acordo com o Plano Nacional de Ação de Educação para Todos (PNA, EPT, 2003), fatores de diferentes ordens se encontram na base de explicação dessa situação como, por exemplo: a) a escolarização tardia e a taxa elevada de reprovações durante as fases e os anos de escolaridade, os abandonos e os regressos posteriores de muitas crianças ao sistema escolar; b) a elevada taxa de analfabetismo dos adultos, atingindo 45,8%, em 2010; c) as condições defeituosas de oferta dos estabelecimentos escolares no que diz respeito à disponibilidade das salas de aula e escolas, pois um grande número de escolas não oferece um ciclo completo de quatro classes, implicando as necessidades adicionais de salas de aula para substituir as barracas e o terceiro turno ou período; d) a falta de formação dos seus docentes, na medida em que, entre os 4.665 professores do Ensino Básico em serviço, no ano letivo de 2005, 48% não possuía formação adequada e certificação, e 11% não possuíam inclusive, o Ensino Secundário concluído; e) reduzido acesso aos manuais escolares e falta de equipamentos e suportes pedagógicos.

Entre os fatores destacados, a escassa formação dos docentes, devido a sua extensão, torna-se um enorme constrangimento para o desenvolvimento do sistema educativo e pode pôr em causa a concretização do objetivo da educação para todos até 2015.

A educação ao longo da história da Guiné-Bissau tem sido levada em conta como da responsabilidade única e exclusiva do Estado, através do Ministério da Educação Nacional. Aliás, de acordo com artigo nº49 da Constituição da República “Carta Magna”, a Educação é o direito e dever

de todos cuja responsabilidade é de transformação e de manutenção de valores que determinam a dinâmica social. Nos últimos dez anos, concretamente nos finais dos anos 1990, foi dado na Guiné-Bissau maior realce à educação voltada à participação da comunidade do que a educação exclusivamente assumida pelo Estado.

De acordo com (LOPES, 2004), o envolvimento e participação da comunidade e dos parceiros no processo de ensino e aprendizagem é importante e fundamental, na medida em que permite que os membros da comunidade não se sintam afastados, mas sim, que se sintam parte da escola e livres para expressar as suas necessidades de conhecimento e informação que possibilitem a construção de uma capacidade conjunta para resolver os problemas da escola.

Desde a independência até a atualidade, o governo da Guiné-Bissau, assumindo ainda não ter condições para assegurar a educação para todos e a formação dos intervenientes deste processo - diretores e professores -, rodeou-se de parceiros que o auxiliam numa oferta educativa mais abrangente e de maior qualidade.

É neste contexto que surge o trabalho desenvolvido pelas Organizações Não Governamentais FEC e PLAN, objeto de apreciação e avaliação de impacto neste projeto, trabalho esse que tem sido apontado, pelos responsáveis da educação nas regiões e pela comunidade na qual as atividades são desenvolvidas, como positivo. Como pesquisador, compartilhou-se da hipótese de que, para fazer avaliação das intervenções das ONGs, necessita-se de um estudo menos comprometido do que aquele que é, necessariamente, elaborado pelas próprias ONGs.

A Guiné-Bissau, como muitos outros países, assumiu em Dakar, no ano de 1999, o compromisso de atingir, no seu país, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, cuja principal meta educativa seria alcançar um ensino básico universal de qualidade, sendo a equidade de gêneros o enfoque. Também definiu um Plano Nacional de Ação, visando a Educação Para Todos. O governo assumiu que este só será alcançado, ou mesmo possível, se se obtiver um consenso o mais alargado possível, estimulando e reforçando todas as dinâmicas de parcerias existentes ou emergentes das comunidades ou parceiros internacionais.

Apesar de esse ser o caminho, e do Estado querer chegar aos limites do seu território, a realidade é que não tem conseguido. Na busca de soluções mais eficientes, a participação com envolvimento da comunidade vem sendo intensamente sugerida e incentivada por setores do governo e ONGs, como resposta possível das comunidades à falta de uma proposta estatal.

Constatou-se, ao longo da investigação que, atualmente, a sociedade civil vem sendo convocada pelo Estado a dar um novo significado à escola, através da reformulação dos currículos escolares e dos programas de ensino, relacionando-os com o mundo atual, com o seu tempo, de modo que a escola possa, efetivamente, estar voltada à formação de sujeitos ativos, reflexivos, críticos, cidadãos atuantes e participativos e não meros reprodutores do conhecimento adquirido ao longo dos tempos que passaram nas salas de aula. E reforçando o nosso entendimento, consideramos que, quanto mais oportunidades e interação democrática forem partilhadas e construídas coletivamente, maiores serão as possibilidades de a escola colaborar para uma sociedade justa, igualitária e democrática.

Sentindo o Estado como uma entidade afastada daquilo que é da sua responsabilidade política, social e verificando a sua incapacidade na resolução dos problemas mais básicos da sociedade, os guineenses chamam a si a responsabilidade do desenvolvimento da educação e da qualidade do ensino. Começam, assim, a surgir as iniciativas de pessoas singulares e até das comunidades mais longínquas do interior do país. A multiplicidade de iniciativas fez com que surgissem várias tipologias de escolas, entre as quais as escolas comunitárias. Estas escolas são criadas e sustentadas pelas comunidades locais e associações dos guineenses na diáspora, através das remessas financeiras que resultam das contribuições mensais dos seus associados que, anualmente, são transferidas para o país, com vista ao desenvolvimento deste e de outros projetos sociais.

O surgimento destas escolas vem trazer soluções compensatórias às dificuldades do Estado em abrir as escolas nas zonas mais longínquas do país; em pagar os salários dos professores, em equipá-las com materiais didáticos; em aumentar o número das raparigas na escola, em dar formação de base aos professores; e no recrutamento e retenção dos professores em regiões isoladas. É importante lembrar que as principais causas do insucesso escolar na Guiné se encontram nas razões acima mencionadas.

O processo educativo escolar é, antes de tudo, prática social e assim como a sociedade está sendo permanentemente construído no processo de vida do ser humano. A escola desempenha um papel social de socialização dos indivíduos, não apenas pelos conteúdos que transmite, pelos saberes que socializa, mas principalmente pelas relações sociais que se constroem e reconstroem nas situações ativas de interação. Se olharmos para a evolução do sistema educativo na Guiné-Bissau, podemos encontrar duas fases bem distintas: O período antes da

independência e o período após a independência, que explanamos no capítulo adiante sobre a educação na Guiné-Bissau e sua história.

1.5 Procedimento Metodológico

Este trabalho de investigação ocorreu em locais e em fases diferentes. Num primeiro momento, uma pesquisa documental exploratória foi efetuada no Brasil. Seguiu-se para Guiné-Bissau, sem ajuda financeira de qualquer instituição, para realização de um trabalho de campo que consistiu na realização de entrevistas com agentes envolvidos no processo educativo em diferentes comunidades (professores, alunos, autoridades envolvidas no processo decisório), durante os meses de Janeiro e Fevereiro de 2014. A investigação envolveu a pesquisa de diferentes tipos de fontes. Recolheram-se, inicialmente, fontes documentais publicadas, através de uma indagação realizada em diversas bibliotecas ou centros de documentação, documentos originais, facultados pelas diversas entidades/instituições e, por último, procedeu-se à consulta de sites na Internet.

A pesquisa de fontes documentais foi central para a realização deste trabalho. Para tal, num primeiro momento, procedemos a uma exploração bibliográfica das várias temáticas, recorrendo à documentação disponível na Biblioteca Central da UFSC, no Brasil. Num segundo momento, na Guiné-Bissau, consultamos o Arquivo da Direção Geral de Informação, Planificação e Avaliação do Sistema Educativo (DGEPAE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, a Biblioteca da Universidade Colinas de Boé (UCB), arquivos de algumas ONGs que atuam na área da educação em Bissau.

As fontes orais, essenciais a este trabalho, foram obtidas através de depoimentos recolhidos em entrevistas realizadas pelo pesquisador, num inquérito exploratório, cujo questionário também foi respondido via internet. O questionário foi distribuído numa amostra de 15 Professores, 04 autoridades da área da educação; 7 representantes das comunidades estudadas, residentes na região de Bafatá e Cacheu; 20 alunos, sendo 10 em Cacheu e 10 em Bafatá. A intenção foi averiguar as suas opiniões sobre as parcerias que existem entre as escolas comunitárias e as ONGs, bem como sobre o impacto das suas intervenções dos projetos de cooperação em que está envolvida. Os alunos inquiridos foram de 4^a a 6^a classe com idade compreendida entre 13 a 18 anos. Ressalta-se que estes alunos começaram a escolarização tardiamente. Eles vivem, principalmente, nas áreas rurais muitas vezes de difícil acesso. Enfrentam

desafios, praticamente desconhecidos no mundo rico de hoje – falta de água potável, falta de registro de identidade, a escolarização tardia, malária, secas, falta de estradas e de veículos motorizados, falta de instituições superiores de ensino, falta de hospitais, falta de eletricidade, etc. – desafios que, numa primeira análise, podemos dizer que são dolorosos de enfrentar, mas, num segundo momento, encorajadores porque se prestam a soluções práticas por parte das comunidades através das suas próprias iniciativas. Como exemplo, no que diz respeito à saúde, há comunidades que constroem os seus próprios centros de saúde e recrutam médicos e enfermeiros que são pagos pela comunidade; em relação à educação e ao saneamento básico acontece a mesma coisa. Os professores, geralmente, são nativos das comunidades, vivendo nas mesmas condições acima mencionadas, sem formação pedagógica para exercer a função de maneira eficaz e com nível de escolaridade muito baixo, como é mostrado no quadro número 4.

Neste mesmo trabalho de campo e durante a estada do autor em Bissau, o Ministério da Educação Nacional (MEN), através das Direções Regionais de Educação, facultou-nos a documentação sobre a situação do país na área da Educação. Tivemos acesso aos relatórios das atividades da Plan Guiné-Bissau, da Fundação Fé e Cooperação (FEC) e da Cooperação Holandesa para o Desenvolvimento (SNV).

Dr. Mário Nosoline, Diretor Geral das estatísticas no Ministério da Educação Nacional nos permitiu aceder a diversos materiais de pesquisa. Foram ainda consultados inúmeros sítios na Internet sobre as diversas temáticas, bem como diversas publicações periódicas, em Portugal, da ONGs que atuam na Guiné-Bissau.

No contexto do recurso às fontes orais, realizou-se uma análise de conteúdo, com base em entrevistas não estruturadas, quer no Brasil, com pessoas que já desempenharam funções de destaque no Ministério da Educação, quer na Guiné-Bissau, junto de informantes privilegiados, que entendemos importantes para uma melhor compreensão das matérias em estudo.

A Shiroma reforça a metodologia utilizada pelo investigador, destacando o seguinte:

O fato fundamental da pesquisa no campo da Educação é que o estudo deste campo não se esgota com estudo minucioso de apenas um documento. Muito pelo contrário, é preciso sondar ou saber se há documentos sobre a temática em estudo e providenciar condições de acesso a suas fontes

primárias, isto é, textos originais e, se possível, em várias versões. (apud, Djaló, 2004, p.43),

Outro ponto, destacado pela autora na pesquisa no campo da educação, refere-se ao destaque, claramente, do período que a pesquisa vai cobrir e justificá-lo, selecionando os textos que podem contribuir na lapidação da temática escolhida e identificando os critérios da escolha. Para a autora, a análise propriamente começa após o material ter sido selecionado, sem estar totalmente ausente ao longo dessa seleção.

O estudo foi baseado em documentos como material primordial que serviram de ponto de partida na análise dos diversos documentos, para melhor sintetizar e compreender em que contexto surgiram as escolas comunitárias e quais as condições impostas pelo Ministério da Educação para a sua abertura, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, das quais foram extraídos os dados para análise, organizando-os e os interpretando.

A realização do presente estudo (como já era de esperar) foi confrontada com enormes dificuldades em aceder, nas Direções Regionais de Educação (DRE) e no Ministério da Educação Nacional, às informações estatísticas e bibliográficas sobre as intervenções das ONGs no que diz respeito à área educacional. Fato esse, que se deve a fatores de várias ordens nomeadamente, a instabilidade governativa (mudança constante dos quadros técnicos), falta de arquivos e materiais informáticos etc. Há poucas informações em suportes digitais agregadas e atualizadas sobre o sistema de ensino guineense e, fundamentalmente, sobre as intervenções das ONGs no que diz respeito às escolas Comunitárias.

1.6 Estrutura de Pesquisa

A pesquisa está estruturada em seis capítulos. No capítulo I, apresentou-se uma breve contextualização da Guiné-Bissau com o objetivo de fazer conhecer a sua geografia, a sua população, diferentes momentos históricos, políticos, econômicos e sociais, as fragilidades e os desafios que tem pela frente. Apresentamos também a problemática da pesquisa, que tem como eixo central o surgimento das Escolas Comunitárias nas Regiões de Cacheu e Bafatá.

No capítulo II, analisamos a Educação na Guiné-Bissau e sua história, realçando os dois grandes períodos antes e pós-independência. Em seguida, apresentamos as reformas e políticas educativas que

aconteceram ao longo dos anos. Destaca-se a importância das Escolas Comunitárias no processo de escolarização das raparigas nas regiões mais remotas do país.

No capítulo III, expomos a abordagem teórica da pesquisa. Inicialmente, algumas considerações dos estudiosos da sociologia a respeito da Participação, Comunidade, Sociedade e Escola, fixando-nos de forma mais incisiva nos conceitos da Escola Comunitária e as motivações que levaram à criação da mesma. Posteriormente, analisamos as dificuldades do setor da Educação. Explanamos sobre a importância da parceria entre o Estado, ONGs e a Comunidade. Para encerrar este item, problematizamos a questão da participação como estratégia para o desenvolvimento, tendo em vista a centralidade do tema na presente investigação.

No capítulo IV, destacamos a participação da Comunidade na gestão da Escola Comunitária e o papel das associações na sustentabilidade das Escolas Comunitárias. É importante frisar que a participação da Comunidade é vista como fundamental e importante para dar resposta à incapacidade do Estado no que diz respeito à Educação para Todos.

No capítulo V, realizamos um relato dos aspectos institucionais relacionados às intervenções das ONGs nas Escolas Comunitárias. Conversamos com os responsáveis sobre os impactos das suas intervenções nas comunidades apoiadas e sobre quais os fatores que têm contribuído para o sucesso e insucesso das suas intervenções. Entretanto, a partir das respostas às perguntas que aplicamos aos responsáveis das Organizações Não Governamentais que atuam na Guiné-Bissau, julgamos ser necessário a introdução do debate sobre os impactos das intervenções das ONGs neste capítulo.

O capítulo VI é constituído pela análise das entrevistas realizadas durante o trabalho de campo entre (Janeiro e Fevereiro) com as pessoas que desempenham diversas funções no país, mas com ligações à participação Comunitária. Inicialmente, trabalhamos com as autoridades máximas da Educação ao nível do Ministério da Educação Nacional e das Direções Regionais da Educação. Debruçamos sobre quais são as potencialidades e fragilidades que poderiam ser apontadas em relação às parcerias que existem entre as ONGs e a Guiné-Bissau na área Educacional, e se haveria a necessidade das ONGs apoiarem o sistema de ensino guineense.

Ainda no sentido de reforçar a coleta de dados, deslocamo-nos às quatro escolas Comunitárias, duas na região de Bafatá e duas na Região

de Cacheu, no interior da Guiné-Bissau, com o objetivo de aplicar os questionários da pesquisa e entrevistar o público alvo. Com os professores, alunos e representantes das comunidades, analisamos quais as percepções que têm em relação à parceria entre as ONGs e Escolas comunitárias e o que tem mudado nas suas vidas e na escola com essa parceria.

2 A Educação na Guiné-Bissau e sua história

2.1 Educação antes e Pós-independência na Guiné-Bissau.

A Guiné-Bissau, durante a sua ocupação colonial até a independência, sempre conviveu com dois modelos diferentes de ensino: o ensino voltado à população revolucionária, conhecido pelo ensino nas regiões libertadas, que abrangia dois terços do território nacional e que tinha como objetivo a formação do “homem novo”; e outro, de responsabilidade do Estado colonial, reservado à população branca e a uma minoria da população negra considerada assimilada.

A primeira fase, antes da independência, durante a época colonial, é caracterizada fundamentalmente pela abertura do primeiro estabelecimento do ensino secundário, em 1958, período em que muitos países africanos já assistiam ao estabelecimento das escolas superiores e de formação profissional. Até então os alunos enfrentavam as aulas até a 4ª classe⁵. O ensino para a população “indígena⁶”, em contraste com a população “civilizada⁷” europeia, começou muito tarde. O ensino era confiado à Igreja católica, cujo objetivo seria a nacionalização, moralização, aquisição de hábitos e capacidade de trabalho, abandono da ociosidade, respeito pelas tradições e condições das economias regionais e a formação de futuros trabalhadores rurais e operários especializados. O acesso ao ensino era muito restrito, como já foi referido e o sistema da rede escolar também, a qual só cobria as regiões onde havia a presença colonial.

Os currículos, manuais escolares e materiais didático-pedagógicos usados para proporcionar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a aquisição do saber, falavam somente de Portugal, nomeadamente do Relevo, da Geografia, da História e dos Reis, Príncipes e Rainhas, numa clara negação ao reconhecimento da existência de uma cultura local, diferente.

Segundo Pereira (1976), os conteúdos do ensino traduziam a mais aberrante forma de colonização cultural, pois os programas escolares

⁵ Corresponde a 4 série do ensino fundamental brasileiro.

⁶ São consideradas indígenas pessoas de raça negra que nasceram nas colônias e sem possuírem nenhuma instrução e os costumes sociais e pessoais indispensáveis à aplicação integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses.

⁷ São as pessoas que sabiam ler e escrever, bem educadas, cultas, esclarecidas.

eram, obrigatoriamente, iguais aos da “Metrópole” e toda a transmissão de conhecimento visava mostrar a realidade portuguesa. Aos alunos era apresentado um mundo estranho com o qual eles tinham de se identificar, levados a desprezar a sua comunidade e, afinal, a se desprezarem para imitar o branco-senhor.

A maioria das crianças que entrava na escola não sabia falar português, mas esta língua era, não só obrigatória como a única permitida e se exprimir em português era a condição prévia de toda a promoção social.

Tudo o que havia sobre a Guiné eram escritos de alguns portugueses que se abraçaram à tarefa da fixação de algumas histórias, provérbios, contos e outros gêneros populares que, segundo Leopoldo Amado (1990) infelizmente não abundam. Muitos destes trabalhos foram publicados no boletim cultural da antiga colônia.

Segundo Djaló (2009), na Guiné-Bissau, em 1960, havia 21 escolas da responsabilidade do governo colonial e 135 da responsabilidade das missões católicas. Na tabela abaixo, isto está especificado:

Quadro nº 1 - Índice de analfabetos de ensino colonial em 1960.

População Total	Número de analfabetos	Percentagem de analfabetos
510.777	504.928	98,85%

Fontes: Anuário Estatístico do Ultramar e Instituto Nacional de Estatística, Lisboa, 1958, (CÁ, 2000, p. 7).

Segundo o mesmo autor, as escolas a cargo do Estado colonial tinham ao seu serviço 45 professores e as escolas missionárias, 185 professores:

O ensino colonial caracterizava-se exclusivamente pela escola e era organizado em compartimentos estanques. O primeiro compartimento era chamado de ensino primário, que servia apenas para preparar os alunos para o ingresso na etapa seguinte, chamado de ensino secundário que, por sua vez conduzia ao ensino superior (Djalo, 2009, p.33).

De acordo com Davidson, cerca de 60% dos alunos que estudavam nessas escolas eram europeus, geralmente filhos de comerciantes e oficiais que serviam o exército na ex-colônia. Na Guiné-Bissau não havia qualquer tipo de educação superior. De 1446 até os anos de 1960, apenas onze guineenses haviam atingido uma licenciatura universitária e todos eles eram como “portugueses assimilados”. (DAVIDSON, 1975, p.26).

O ensino sobre a cultura, sobre o povo e sobre as paisagens era proibido, e os textos que faziam apelo ao nacionalismo fortemente reprimidos pelo então governo colonial português. Na realidade, a primeira fase da educação era de um vazio literário nacional, pois a sociedade era de oratura, na qual os valores passavam através das gerações.

O Estado colonial português não se preocupava com a educação e a organização da sociedade guineense. A estrutura educacional montada pelos portugueses não foi mesmo criada para os guineenses terem acesso. Quando muito, 1% de toda a população podia ter acesso ao sistema escolar, ainda que só 0,3% tenham chegado à condição de assimilação.

Quadro nº 2 - Estrutura do ensino colonial – 1962/1973

Anos	Ensino primário: alunos	Pessoal docente	Ensino secundário: alunos	Pessoal docente
1962/1963	11827	162	987	46
1963/1964	11877	164	874	44
1964/1965	12210	163	1095	45
1965/1966	22489	192	1293	42
1966/1967	22489	204	1039	43
1967/1968	24603	244	1152	40
1968/1969	25213	315	1773	111
1969/1970	25854	363	1919	147
1970/1971	32051	601	2765	110
1971/1972	40843	803	3188	158
1972/1973	47626	974	4033	171

Fonte: Repartição provincial dos serviços da educação, província da Guiné, 1973, (CA: 2000, p.8).

Segundo Koudawo (1993), a discriminação em relação aos nativos guineenses no acesso à educação estava estreitamente ligada aos objetivos

da educação indígena, que se limitava a um contato com a língua portuguesa e ao conhecimento rudimentar de cálculo.

Com o início da Luta pela independência da Guiné-Bissau, em 1963, começaram a surgir as primeiras escolas nas regiões libertadas, que foram os embriões do processo de democratização da educação.

Neste contexto, Amílcar Cabral, consciente de que a escola, enquanto instituição social cabe-lhe ensinar, isto é, formar homens capazes, conscientes e que, acima de tudo, aprendam novos conhecimentos e valores capazes de dar respostas aos desafios com que a sociedade e o mundo se defrontam, compreendeu que o progresso da Guiné-Bissau só seria possível se todos tivessem acesso à educação. Amílcar Cabral, também chamado entre os combatentes de “Abel Djassi”, afirmou durante o primeiro congresso do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) que decorreu em Cassacá, no sul do país de 13 a 17 de fevereiro de 1964, que a independência significava “pensar com as nossas próprias cabeças e andar com os nossos próprios pés”.

Para tal, era preciso haver um plano eficiente que visasse oferecer educação à população para a formação do homem novo dotado de conhecimento para progredir à custa dos seus próprios esforços. Por isso, nas “regiões libertadas”, durante a guerra colonial, colocou-se em prática a sua política de que “os que sabem devem ensinar os que não sabem”, começando, rapidamente, a implementar este ensino nas regiões já consideradas guineenses, o que mostra que a luta de libertação nacional representou a forma mais alta de negação do colonialismo. Foi neste período que surgiu uma nova forma de conceber a educação.

A partir de 1964-1965, após o congresso de Cassacá⁸, o PAIGC começou a organizar o seu sistema de ensino com as escolas de tabancas, os internatos, a escola piloto⁹ e instituto amizade¹⁰. De acordo com Djaló (2009), este sistema concebido tinha cinco principais objetivos:

Criar uma alternativa face à educação colonial;

Descolonizar os espíritos submetidos à propaganda colonial e à consequente alienação;

Promover a mobilização contra a opressão colonial;

⁸ É uma pequena aldeia situada ao sul da Guiné-Bissau, onde decorreu o 1º congresso do PAIGC.

⁹ Escola que visava formação dos militantes e quadros do partido PAIGC.

¹⁰ Instituições do ensino superior europeia e latinos americanos que apoiavam na formação dos quadros guineenses.

Emancipar os espíritos face às forças obscurantistas locais;

Criar condições para o afastamento da Guiné-Bissau dos modelos estrangeiros e de um desenvolvimento alienador.

Com este sistema de ensino, Amílcar Cabral demonstrava uma vontade clara de vencer culturalmente o colonialismo, considerado responsável pelo atraso do povo guineense. Amílcar estava convencido que sem a alfabetização do povo, sem a erradicação da ignorância não era possível o desenvolvimento autosustentado.

Entretanto, após a independência, em 1973, numa segunda fase encontramos a ruptura com aquilo que era educação colonial, substituindo-se os conteúdos que tratavam da realidade de Portugal para os que tratam da Guiné, em busca de uma identidade nacional através de elementos diferenciadores constituídos pela paisagem, pelos costumes, pela geografia e pela forma de ser e estar da população.

Os currículos escolares e os manuais de ensino passaram a realçar a questão da identidade cultural dos diferentes povos que compõem o mosaico étnico guineense, como também a denunciar o colonizador face à escravatura, à repressão, exigindo a construção da nação.

No entanto, esta escola pós-independência não conseguiu ainda cumprir o seu papel nacional de chegar a todos os cidadãos, a todas as regiões do país, nem convencendo todos os pais da importância da educação formal dos seus filhos. As constantes instabilidades governativas resultantes de conflitos político-militares têm sido apontadas como uma das causas do insucesso ao desenvolvimento. É de salientar que, desde a independência em 1973, até aos nossos dias, não há nenhum governo ou presidente que tenha terminado o seu mandato, devido aos sucessivos golpes de Estado. Os sucessivos governos têm privilegiado a área da Defesa e Segurança do país. Para isso, a maior parte do orçamento geral do Estado é destinado a estes setores. Percebeu-se, também, que a falta de recursos se constitui como um dos grandes entraves para o avanço da educação na Guiné-Bissau. Os investimentos do Estado neste setor têm diminuído consideravelmente se comparados ao dos mesmos países da sub-região africana.

Pelos estudos recentes pode afirmar-se que a educação não faz parte das grandes prioridades de investimentos do governo, nem antes, nem durante o Programa de Ajustamento Estrutural (PAE). Em média, o Estado consagra 14,0% do seu orçamento à educação, valor muito aquém da média africana de 20%, por isso insuficiente para atingir os objetivos da democratização do ensino. Aliás, nota-se que o orçamento do Estado para a Educação sofreu quedas nos últimos anos.

Esta situação é agravada pela realidade social e política da Guiné, dependente ainda das necessidades básicas para a sobrevivência, o que leva à alienação da população com relação aos bens culturais, como a cultura escolar.

O sistema de ensino da Guiné-Bissau está em fase de reformas, e alguns progressos foram registrados, sobretudo no setor da educação, o qual detém instrumentos de política, entre as quais, a carta de política educativa, a lei de base da educação, a lei do ensino superior, o plano setorial da educação, o estatuto da carreira docente e a estratégia nacional sobre as cantinas escolares, a gratuidade do Ensino Básico, Proteção da Pequena Infância, a Promoção da escolarização das meninas, a Alfabetização e Educação de Adultos, etc, os quais, mais adiante exporemos aqui.

2.2 O papel da educação e história na Guiné-Bissau.

Estudar a educação no contexto da participação comunitária na gestão e promoção do ensino no interior da Guiné-Bissau, a partir de um olhar sociológico, exige do autor um múltiplo espectro de referências teóricas que envolvam desde a sociologia, política, história, economia e a educação. Não se pretende trazer aqui toda uma discussão teórica existente a respeito de cada teoria em questão, mas justificar a posição que a pesquisa adota para discutir as vantagens das teorias mais conhecidas.

A escola, enquanto instituição social tem por compromisso ensinar, isto é, formar homens capazes, conscientes e que, acima de tudo, aprendam novos conhecimentos e valores capazes de responder, positivamente, os desafios com que a sociedade e o mundo se defrontam. Esta posição foi primeiramente sintetizada por Émile Durkheim (1972) que, entretanto, não aborda os conteúdos educacionais, mas sim parte do conceito de homem egoísta, que precisa ser moldado para a vida na sociedade, ou seja, é preciso oferecer educação à população para a formação do homem novo, dotado de conhecimento para progredir à custa dos seus próprios esforços.

A Guiné-Bissau, desde a independência até a atualidade, tem mergulhado em constantes instabilidades em todos os sentidos que são, em parte, consequências da desestruturação socioeconômica que tem passado ao longo dos anos. Com as dificuldades que vêm surgindo e não tendo condições para assegurar a educação para todos e a formação dos intervenientes deste processo, levou o governo da Guiné-Bissau a solicitar

aos parceiros internacionais apoios e alternativas imediatas, para a resolução dos seus problemas sociais como, por exemplo, uma oferta educativa mais abrangente e de maior qualidade.

O desejo de emancipação, ou seja, de se libertar, parafraseando Paulo Freire em “Educar é Libertar” (2000), tem despertado nos guineenses a consciência participativa. Essa atitude participativa na gestão democrática em assuntos públicos vem preenchendo o espaço das demandas sociais no atendimento do imperativo democrático que, muitas vezes, os Estados, considerados frágeis economicamente, não conseguem dar resposta, ou seja, oferecer um ensino público gratuito e de qualidade a todos os seus cidadãos. Embora tenha sido discriminado, no artigo nº 49 da Constituição da República, que a educação é o direito e dever de todos, cuja responsabilidade é de transformação e de manutenção de valores que determinam a dinâmica social.

Na busca de soluções mais eficientes, a participação e o envolvimento da comunidade vêm sendo intensamente sugerido e incentivado por setores do governo e ONGs, como resposta possível das comunidades à falta de uma resposta estatal. A comunidade, através das suas associações ou movimentos sociais, tem papel importante e fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. É um parceiro importante do Governo da Guiné e a sua participação tem contribuído como instrumento para o bom desempenho da escola como instituição depois da abertura política e econômica nos anos 90. É uma forma de ação coletiva reativa aos contextos histórico-sociais nos quais estão inseridos.

Segundo Piletti (1985), a organização comunitária não é apenas a forma mais eficaz de que a população pode lançar mão para resolver os seus problemas. Para ele, é a única maneira, através da qual os problemas podem realmente ser resolvidos. É por meio da organização da comunidade que podem ser resolvidos os problemas existentes ou exigir de quem de direito – as autoridades públicas, por exemplo – a solução.

De acordo com Putnam (2002), as associações locais têm papel crucial nas estratégias de desenvolvimento rural. Ele afirma:

É essencial contar com uma vasta rede de associações para poder verdadeiramente combater a pobreza em massa nas condições que deverão prevalecer na maioria dos países em desenvolvimento num futuro previsível. (...) Embora sejam necessários outros elementos – investimentos em infraestrutura, políticas públicas subsidiárias, tecnologias apropriadas e instituições

burocráticas e de mercado -, não podemos conceber nenhuma estratégia de desenvolvimento rural que combine aumento de produtividade com ampla distribuição de benefícios na qual as organizações participativas locais não tenham papel destacado. (PUTNAM, 2002, p. 104).

Os estudiosos da educação (FURTADO, 2005 e LOPES, 2004) defendem que, para cumprir com o compromisso da política de educação para todos, até 2015, assumido pelo governo, é preciso convocar a comunidade, os pais dos alunos a participarem na vida escolar dos seus filhos. É preciso demonstrar interesse no trabalho da escola e pela educação dos seus filhos. É preciso conscientizar a população, em geral, para que as iniciativas da escola encontrem respaldo na própria comunidade, de modo que a própria comunidade se sinta parte do processo educacional e seja valorizada e integrada para melhor servir à sociedade na qual está inserida.

Como guineense posso testemunhar que o sistema de ensino guineense está tão em crise que não há memória de um ano letivo em que as aulas tenham se iniciado de acordo com o calendário determinado pelo Ministério da Educação; que não tenha sido paralisado pelas greves dos professores; ou que tenha sido concluído como previsto no calendário escolar. Esta imagem turbulenta está relacionada, sobretudo, com a crise financeira nacional, que é responsável pela incapacidade do governo em pagar regularmente os salários dos professores.

A década de 1990 consistiu num período importante, em que as comunidades assumiram a gestão e promoção do ensino no interior da Guiné-Bissau. As instabilidades políticas constantes e as crises no setor da educação dos países em desenvolvimento, do qual a Guiné-Bissau faz parte, propiciou o contexto político-social favorável para que surgissem as Escolas Comunitárias e assumissem tais papéis.

Nesse sentido, a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas, sobretudo uma necessidade fundamental do ser humano. Para Bauman:

Somos todos interdependentes neste nosso mundo que rapidamente se globaliza, e devido a essa interdependência nenhum de nós pode ser senhor de seu destino por si mesmo. Há tarefas que cada indivíduo enfrenta, mas com as quais não se pode lidar individualmente. (BAUMAN, 2003, p.133).

Se a participação é uma necessidade humana, por conseguinte ela é um direito das pessoas, por isso, nos últimos anos, a participação das comunidades no desenvolvimento do ensino comunitário na Guiné-Bissau tem merecido atenção da sociedade civil, das ONGs internacionais e tido apoios financeiros, técnicos relevantes para a melhoria da capacidade de intervenção dos agentes comunitários.

Na Guiné-Bissau há muitas ONGs europeias que estão a trabalhar com perspectivas de educação popular e para a cidadania, tendo como alvo exatamente os grupos e comunidades isoladas. São incontáveis, em todo o país, exemplos de relativo sucesso das iniciativas em termos de organização e participação de tais segmentos da população, baseadas, em grande parte, na cumplicidade política dos militantes das ONGs com as suas demandas.

A parceria entre as ONGs e o governo da Guiné-Bissau, no que respeita à área educacional, deve-se ao agravamento da situação econômica do país que culminou com a liberalização e privatização das responsabilidades do Estado em 1985. Devido à fragilidade econômica do país, o orçamento geral do Estado não correspondia às necessidades econômicas e sociais do país. No entanto, o sistema educativo guineense entra assim em crise de dependência dos organismos não governamentais (ONGs) estrangeiras e multilaterais, dentre os quais o Banco Mundial.

Na reunião dos países de Sahel¹¹, que aconteceu no ano de 1999, em Dakar¹², a Guiné-Bissau assumiu o compromisso de atingir os objetivos de Desenvolvimento do Milênio, cuja meta principal é alcançar um ensino básico universal de qualidade, sendo a educação das raparigas um dos objetivos. Elaborou políticas para cumprimento dos objetivos do milênio, embora consciente do desafio das suas limitações financeiras, e assumiu que este só será alcançado, ou mesmo possível, se se obtivesse um consenso o mais alargado possível, estimulando e reforçando todas as dinâmicas de parcerias existentes ou emergentes das comunidades ou parceiros internacionais.

Amílcar Cabral, fundador da nacionalidade guineense, considerava sempre a educação e a escola como um instrumento no processo da luta de libertação da Guiné-Bissau e, mais ainda, no processo de reconstrução

¹¹ Significa “costa” ou “fronteira” é a região da África situada entre o deserto de sahara e as terras mais férteis ao sul. Fazem parte do Sahel os países como a Guiné Bissau, Senegal, Mauritânia, Mali, Burkina Faso, Niger, Nigéria, Chade, Etiópia, Eritreia, Djibuti e Somália.

¹² Capital do Senegal

nacional, e a transformação econômica tinha de ser consequência da mesma.

Ele viu a criação duma cultura guineense comum, ao mesmo tempo nacional, popular e científica, como um esforço comum de todo o povo guineense, liderado pelo Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC), incluindo homens e mulheres, jovens e velhos. Neste contexto, considerou certamente a escola como a mais importante instituição cultural, mas não a única, e o seu papel não deveria ser limitado aos programas de ensino clássico.

Por isso, criou as “escolas do mato”¹³ nas regiões libertadas, que eram saudadas pela população como símbolo do progresso e garantia de um futuro melhor. Eram escolas instaladas debaixo das árvores, na maioria das vezes, sem a forma arquitetônica de escolas, as quais eram dirigidas por uma variedade enorme de jovens militantes do partido, dos quais somente uma minoria tinha mais do que a instrução primária; não obstante, formaram o primeiro grupo de jovens que, após a guerra, mantiveram postos na administração nacional e no sistema político. Estes jovens militantes, posteriormente, foram enviados para continuarem os seus estudos no estrangeiro. Assim, os dirigentes do PAIGC respondiam o apelo à palavra de ordem “os que sabem devem ensinar os que não sabem”.

Paralelamente ao ensino destinado à população revolucionária das regiões libertadas estava o outro ensino de responsabilidade do Estado colonial português. O ensino era confiado à Igreja católica, como já citado anteriormente, cujo objetivo seria a nacionalização, moralização, aquisição de hábitos e capacidade de trabalho, abandono da ociosidade, respeito pelas tradições e condições das economias regionais e a formação de futuros trabalhadores rurais e operários especializados.

2.3 Políticas e Reformas no sistema de Ensino na Guiné-Bissau

Não é uma tarefa fácil definir estes conceitos - política e reforma - devido às significações que as próprias palavras carregam consigo,

¹³ O Partido para a Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC), controlava algumas áreas da Guiné desde o ano em que iniciou a luta armada (1963). Seu programa compreendia um plano, de instrução e cultura, no qual eram estabelecidas metas para educação. Foi com a criação destas escolas, que muitos dos projetos do PAIGC começarem a serem postas em prática nas regiões já consideradas libertadas.

entendidas e utilizadas de várias formas ao longo de séculos. A preocupação não será, portanto, definir desde logo o conceito, o que implicaria certamente uma longa análise de várias concepções teóricas, mas sim abordar e esclarecer, em primeiro lugar, alguns elementos-chave em torno dessa questão para facilitar a compreensão do conceito Política Educativa.

Para que haja política é necessário, pela ótica de vários autores, que existam referências, valores comuns, compromissos sociais que possam suscitar ações políticas. A política é por sua natureza uma ação partilhada na busca do melhor à sociedade, do melhor bem comum desejado. Implica diálogo entre iguais e intercâmbio de ideias. Segundo Arendt, (2010), a política implica o exercício das mais importantes realizações da condição humana: a palavra – o diálogo – a ação. A fragilidade econômica e financeira tem levado o país (Guiné-Bissau) a carecer de tais condições humanas defendidas por Arendt, para fazer frente aos desafios de um mundo novo. As fragilidades econômicas fizeram com o que o governo acabe por aceitar as orientações de fora para dentro, ou melhor, propostas dos parceiros como Banco Mundial.

A Guiné-Bissau foi um dos países presentes no primeiro encontro mundial sobre Educação para Todos que aconteceu na Tailândia, e foi um dos 125 governos que adotaram os princípios:

“Toute personne – enfant, jeune et adulte – pouva bénéficier d’un enseignement conçu pour répondre à ses besoins éducatifs de base” (In: Revista Souce, nº 122, Unesco, Abril, 2000).

No caso da Guiné-Bissau, a educação não tem conseguido cumprir o seu papel, apesar de alguns progressos já mencionados devido a fatores de várias ordens, entre os quais se destacam os problemas de gestão e de qualidade de infraestruturas, de modernização e de acesso.

O sistema educativo, em qualquer país, deve ser considerado como uma ferramenta que vai orientar o desenvolvimento, na medida em que ele contribui decisivamente para a formação da pessoa humana, na formação da personalidade, na integração na vida social e no mercado de trabalho; e constitui, ainda, uma importante ferramenta para a conscientização dos indivíduos como sujeitos ativos do processo socioeconômico do país. Entretanto, na Guiné-Bissau, a educação ainda está longe de servir de instrumento para tão desejado desenvolvimento socioeconômico, por ter sido deixada para segundo plano nas políticas e estratégias governamentais.

Dez anos depois, no Fórum Mundial da Educação, Dakar 2000, mais de 180 países participaram na avaliação da educação de base, tendo concluído que:

"Les progrès sont indéniables. Mais si les taux de scolarisation en primaire dans les neuf pays les plus peuplés se sont améliorés, la qualité a souffert des efforts précipités pour faire du nombre "(In: Revista Souce, nº 122, Unesco, Abril, 2000).

A situação que também se aplica à Guiné-Bissau, onde apesar de se verificar um aumento da taxa de escolarização (de 50%, em 1992/1993, para 69% em 1997/1998), constata-se uma degradação gradual do sistema, com o incremento dos movimentos grevistas, descumprimento de programas, anulação do ano escolar, diminuição da hora semanal com a criação do 3º e 4º turnos (de 5 horas letivas diárias passou-se para 3 horas), afetação de professores não diplomados, etc. A desigualdade entre os sexos tem diminuído muito lentamente, a alfabetização de adultos tem sido muito negligenciada, aumentando constantemente a taxa de analfabetismo, o incipiente investimento no setor da pequena infância, as taxas de abandono e de repetência muito elevadas levam a UNESCO a concluir que a educação convencional por si só não conseguirá dar respostas a estas questões. Por outro lado, nota-se, cada vez mais, a tendência dos pais no financiamento da educação dos próprios filhos, o que vem surgindo como consequência da limitação dos orçamentos dos governos africanos e ampliando a desigualdade de acesso.

A Educação continua a atravessar uma profunda crise, onde o acesso à educação básica continua limitado, principalmente para as raparigas e para as crianças de algumas zonas rurais. Como causa deste fato, o Ministério da Educação aponta:

- Insuficiente oferta escolar e a sua inadequada distribuição geográfica,
- Considerável número das escolas rurais não oferecerem o ciclo completo do ensino básico da 1ª a 6ª classe (sendo que, em 10% dos casos, as escolas apenas têm a 1ª classe e, em 23%, terminam com a 2ª classe).

Atualmente, na Guiné-Bissau, a educação está estruturada em 4 níveis: pré-escolar, ensino básico, secundário e ensino superior. Em março 2010, o governo da Guiné-Bissau aprovou uma nova Lei na Organização do Sistema Educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo), de acordo com a qual o ensino básico foi alargado de 6 para 9 anos,

encurtando o ensino secundário. Se averiguarmos o nível da competência da leitura de uma criança que terminou o ensino básico depois da nova lei, veremos que é maior. O ensino básico era dividido em 6 níveis e 2 ciclos; o 1º ciclo abrangia da 1ª a 4ª classe e o segundo ciclo da 5ª a 6ª. Depois da nova lei, o ensino básico está dividido em 3 ciclos. O 1º corresponde da 1ª até a 4ª; o 2º ciclo da 5ª a 6ª e o 3º ciclo da 7ª a 9ª. O ensino secundário abrange, atualmente, 3 anos, do 10º até 12º.

Ainda em 2010, o governo aprovou a lei do Ensino Superior, a lei da Carreira Docente e a Lei que criou uma Escola Nacional de Formação de Professores, que resulta da fusão das três atuais escolas de formação de professores do ensino básico e do ensino secundário.

A carta da política do setor educativo, aprovada em 2010, faz um diagnóstico do sistema de ensino e traz a seguinte revelação: no domínio da cobertura escolar, em todos os níveis do sistema, ao longo dos últimos anos a taxa bruta de escolarização (TBE) do pré-escolar passou de 2% em 2000 para 5% em 2006. Para o ensino básico, a TBE passou de 70% em 2000 para 101% em 2006. No ensino secundário, passou de 19% em 2000 para 30% em 2006 (37% no ensino secundário geral e 19% no ensino secundário complementar). No ensino superior, criado em 2004, contam-se 224 estudantes para 100.000 habitantes em 2006.

As evoluções positivas da cobertura quantitativa do sistema são consequências não só do progresso registado na expansão da rede das escolas públicas, mas também do reforço recebido, fundamentalmente, do desenvolvimento do pré-escolar e do ensino básico por parte das comunidades. Esta iniciativa comunitária deve ser entendida mais como um indicador da pressão exercida sobre a oferta escolar que uma demonstração da capacidade financeira em prestar serviços educativos por parte da população.

Com o objectivo de corrigir as disfunções constatadas, o Governo da Guiné-Bissau decidiu implementar um programa de desenvolvimento do setor da educação para os próximos 11 anos (2009-2020). Neste contexto, as oportunidades de financiamento tornadas possíveis pela iniciativa, que o governo chamou de Fast-Track, oferecem ao sistema educativo a possibilidade de beneficiar com recursos adicionais a realização dos progressos significativos nos planos quantitativo e qualitativo. Esta perspectiva resulta da vontade do Governo de efetivar a escolarização de base universal em 2020 e de inscrever, desta forma, o país no processo da redução da pobreza e do desenvolvimento econômico e social duráveis.

A carta da política do setor educativo, aprovada em Março de 2010 e publicada no boletim oficial traz ainda as orientações gerais para o desenvolvimeto do setor educativo que resume o seguinte:

- Promover o ensino pré-escolar;
- Melhorar a cobertura do ensino secundário geral, perspectivando uma progressiva cobertura, oferecendo a grande número de jovens 9 anos de escolaridade;
- Melhorar a qualidade dos serviços educativos oferecidos no subnível do ensino secundário complementar, não descurando o seu aumento para 3 anos de duração (implementação do 12º ano);
- Desenvolver nos jovens competências apropriadas para a sua inserção na sociedade;
- Melhorar o ensino superior e promover a investigação científica para responder, em quantidade e qualidade, às demandas da economia e às necessidades da sociedade;
- Desenvolver programas de alfabetização e educação de adultos;
- Melhorar a gestão e pilotagem do sistema educativo, através da alocação optimal dos recursos, implementação de medidas que permitam a transformação dos recursos em resultados por parte dos alunos;
- Promover a equidade entre gêneros, meio geográfico e categorias sociais;
- Acrescer o papel do setor privado na oferta educativa, particularmente no âmbito do ensino secundário e superior;
- Promover e melhorar a alimentação e saúde escolar e desenvolver os comportamentos cívicos relativos à paz e aos direitos humanos.

Com relação à escolarização das raparigas, o documento contém o seguinte: O governo desenvolverá as medidas especiais com vista a encorajar a escolarização e retenção das raparigas no sistema, reduzindo as deficiências com as quais são confrontadas na sua escolarização:

- Reforço da escolarização das raparigas no ensino básico nas regiões que conhecem acentuadas disparidades de gênero;
- Implementação de políticas incitativas, com vista ao aumento das raparigas nos estabelecimentos de ensinos secundário e superior.

Na nossa perspectiva, esses dois pontos do documento não revelam as políticas concretas do governo e quais as dinâmicas que serão utilizadas para atingir este compromisso.

Essas tentativas de reformas no sistema de ensino guineense têm sido criticadas por algumas vozes do setor. De acordo com Furtado (2005), as reformas educativas ensaiadas nunca tiveram sucessos por terem sido adotadas medidas políticas sem o mínimo de garantias, fundadas apenas em simples intenções ou pressões políticas internas ou externas, exercidas por instituições financiadoras que, atualmente, afirmam-se como atores influentes capazes de modificar as políticas internas de muitos países, sobretudo os pobres.

Na grande maioria dos casos, as decisões políticas, em matéria de educação, foram tomadas e implementadas sem informar, ouvir ou proporcionar a participação dos principais atores do processo ensino-aprendizagem (alunos, pais e professores); sem projetar as necessidades em recursos humanos, materiais e financeiros; sem avaliar a capacidade de administração e gestão do sistema educativo e sem ponderar as suas consequências, a médio e longo prazo. Muitas decisões foram tomadas de forma isolada sem a contribuição ou colaboração de técnicos, uma atitude que inibiu muitas iniciativas dos poucos técnicos que passaram pelo setor da educação, alimentando clima impróprio à educação que, enquanto projeto social devia, pelo contrário, mobilizar a participação dos atores da educação. Para Furtado (2005), este cenário que ainda se repete (e com muita frequência) e que tem acarretado graves consequências à educação exige, nos dias atuais, mudança de atitudes e a criação de condições para que as decisões possam ser preparadas e tomadas num clima de colaboração efetiva entre os políticos, os administradores e os principais atores da educação, a fim de que a sua execução posterior tenha como ponto de partida, a legitimidade e as garantias necessárias.

Neste capítulo, o Amílcar faz crítica à matriz racista do pensamento do colonizador, uma vez que ela se assenta, essencialmente no “Estatuto dos indígenas”, ou seja, na incapacidade e na falta de civilização dos guineenses. Ele defende a criação de uma nova cultura, a cultura da libertação concebida num novo sistema de ensino. Esse posicionamento crítico de Cabral confirma a tese de Freire “Educar é Libertar”.

Em nosso ponto de vista, a educação concebida durante a luta de libertação nacional procurava, em sentido contrário, o fator alienante da cultura estrangeira, a dimensão consciente que comporta uma identidade

cultural, exatamente porque era colocada como, necessariamente, ligada ao propósito de realizar um projeto de sociedade.

3 Sociedade, Comunidade e Escola.

3.1 No caso da Guiné-Bissau: Princípios que nortearam a criação das Escolas Comunitárias.

As escolas comunitárias surgiram como consequência da falta de estruturas e de capacidade do Estado guineense de satisfazer um direito das populações, que é o acesso à escola. São escolas criadas, assumidas e geridas pela comunidade, mas validadas em termos jurídico-legais pelo Estado. É a participação, responsabilidade, empenho e organização da comunidade que permite que haja um bom funcionamento da escola e, assim, contribuir para a promoção de um ensino de qualidade numa determinada comunidade.

Na maioria dos casos, as escolas comunitárias são construídas pela comunidade, por vezes contando com o apoio de parceiros; a sua gestão e administração é assegurada pelo comitê de gestão, que pode ser formado por até cinco ou mais elementos da comunidade e com o apoio da Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE) e, em alguns casos, pela associação da comunidade e o salário dos professores é garantido pela mesma, através de pagamentos, às vezes, em dinheiro como também em produtos agrícolas e até em animais domésticos pelos pais e encarregados da educação das crianças que estudam na escola. Em certos casos, a escola tem o apoio de parceiros como apadrinhamentos de missionários das diferentes igrejas. A manutenção das suas infraestruturas é igualmente assegurada pela comunidade.

Foi durante o período de luta pela independência que surgiu esta forma de conceber a educação escolar na Guiné-Bissau. Os dirigentes do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo-Verde clamavam a palavra de ordem de Amílcar Cabral “os que sabem devem ensinar os que não sabem”; assim, a educação passou a ser encarada como instrumento fundamental no processo de transformação da consciência.

Assim, o PAIGC começou a abrir escolas em todas as regiões libertadas e destacou a educação dentre os aspectos prioritários no combate ao colonialismo e à ignorância. De acordo com Djaló (2009, p.74), o PAIGC não tinha recursos financeiros suficientes e utilizou como livros didáticos tudo o que dispunha como, por exemplo, cartões de embalagens de sabão ou material bélico e, como professor, todo aquele que soubesse ler e escrever.

Os depoimentos dos nossos sujeitos confirmaram que a visão política e social de Amílcar Cabral influenciou bastante as comunidades

na criação das escolas comunitárias, pois Amílcar sempre deu melhor atenção às tarefas educacionais logo que começaram a ser libertadas as regiões da Guiné-Bissau. De forma unânime, os nossos entrevistados (representantes dos comitês de gestão das escolas) afirmaram que a palavra de ordem tem sim influenciado o engajamento social e comunitário. A educação passou a ser estreitamente integrada a todas as demais atividades e é sentida como aspecto de luta conjunta para o progresso social.

3.2 Conceito das Escolas Comunitárias e sua participação na Educação.

A Escola Comunitária foi criada por decisão e com o compromisso de uma ou mais comunidades vizinhas. Ela é construída e conservada, gerida e controlada pela própria comunidade, que paga o professor por ela escolhido entre os seus melhores filhos, respeitando os outros critérios definidos pelo Ministério da Educação Nacional.

As Escolas Comunitárias surgem num contexto de emergência e de necessidade das comunidades que anseiam pela ampliação das suas condições de acesso à escola, perante a falta de estruturas e de respostas do Estado Guineense para satisfazer este Direito Universal à Escola e ao Ensino. As primeiras escolas comunitárias surgiram em meados do ano letivo de 1996-1997, na região sul da Guiné, concretamente nos setores de Cacine e de Cubucaré, onde, por coincidência ou não, Amílcar Cabral iniciou as suas ações de formação do chamado “homem novo” nas escolas do mato, através de sua política de “os que sabem devem ensinar aos que não sabem”. Para Cabral, era preciso recuperar o tempo perdido através da educação, visando à formação do homem novo, preparado para ter uma atitude e contribuição positiva no processo de reconstrução nacional.

Atualmente, é preciso considerar a própria condição histórica que determina os rumos da educação na Guiné desde as expectativas revolucionárias, levantadas como bandeiras da mudança nos anos de 1970. Se as escolas comunitárias não são a expressão completa da utopia dos anos 70, fez-se necessário o seu reconhecimento em 2003 que deu significado inovador nas perspectivas educacionais do país, criadas em 23 de julho de 2003.

O Despacho nº 19/GM/03 estabeleceu 12 critérios essenciais que devem ser preenchidos para a criação de uma Escola Comunitária:

- Antes da criação da escola comunitária, a comunidade interessada deve formular um pedido dirigido à Direção Regional de Educação;
- A Direção Regional da Educação, através de sua equipe técnico-pedagógica, deve organizar uma visita de Inspeção e Avaliação para se certificar da criação das condições pela comunidade para o funcionamento da escola;
- A distância que deverá separar a Escola Comunitária da Escola Oficial será de 3 km, no máximo, salvo em casos especiais, por exemplo, onde haja problemas de efetivos escolares disponíveis na mesma localidade;
- A Comunidade interessada na criação da Escola Comunitária deve ter, no mínimo, 20 crianças em idade escolar, inscritas no sistema do Ensino Básico;
- O Ingresso nas Escolas Comunitárias deve ser com idade mínima de 7 (sete) anos;
- No ato da inscrição dos alunos, os pais ou encarregados da educação daqueles devem apresentar registro de nascimento das crianças ou cartão de vacinas que, geralmente, traz a informação de paternidade, local e data de nascimento da criança;
- A comunidade interessada na criação da Escola Comunitária deve ter um espaço apropriado, dotado de equipamentos mínimos para o funcionamento normal das aulas;
- A organização da gestão e controle da escola comunitária deve ser baseada numa forma de participação organizada das famílias e das comunidades, no modelo de Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE) ou outros;
- Em termos de contrapartida, a comunidade deve garantir o pagamento regular dos professores/as nas Escolas Comunitárias;
- Os professores das Escolas Comunitárias devem ter, no mínimo, a habilitação literária de 6ª classe, devendo lecionar os níveis da 1ª, 2ª, 3ª, e 4ª classes, sujeitos à formação técnico-pedagógica intensiva durante 3 anos consecutivos, à base de um plano de Formação previamente preparado e apresentado para pedidos de apoio;
- O professor da Escola Comunitária deve residir na tabanca/comunidade onde vai lecionar ou trabalhar durante o ano letivo;

- O professor selecionado e que reúna os requisitos de enquadramento acima indicado, deve assinar um termo de compromisso de um ano alusivo ao exercício das suas funções docentes/educativas. Condição indispensável à renovação do seu termo de compromisso para o ano letivo seguinte.

Reforçando o nosso entendimento, podemos dizer que a criação das escolas comunitárias e a consequente fixação dos indivíduos à terra que lhes viu nascer, além de ser importante para a divisão do trabalho, representa para os responsáveis de educação um meio de diminuir a migração interna e externa, evitando problemas urbanos que já se faziam presentes, como o desemprego e, conseqüentemente, o aumento dos crimes organizados nas cidades. Entretanto, a escola rural/comunitária aparece então como um elemento eficaz de combate ao urbanismo, tomando como fim principal reter o indivíduo à terra, fazendo-o compreender e amar a vida rural.

A participação democrática das comunidades na gestão da escola, embora sendo aceita e reconhecida pelo Estado da Guiné-Bissau, ela ainda suscita muitas esperanças e dúvidas quanto a sua pertinência e sustentabilidade. A experiência pessoal do pesquisador com esta tipologia de escola e também durante o trabalho de campo fez-nos concluir que, mesmo diante desta iniciativa comunitária na gestão da escola, o processo participativo tem ainda barreiras a vencer.

De um lado, há certa desconfiança em relação às pessoas que são escolhidas nas aldeias para serem professores. São normalmente pessoas sem qualificações necessárias que, conseqüentemente, implica na qualidade de ensino. Para estes a Escola é mais do que quatro paredes, é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas, tem de ser alegre, aprazível e confortável, despertando o interesse em aprender. O espaço físico e estrutural de uma escola deve ser organizado de modo que atenda necessidades sociais, cognitivas e motoras do aluno.

De outro, estão os otimistas que acreditam que estes professores precisariam de uma formação pedagógica contínua, visando à melhoria das suas capacidades letivas, pois é indispensável no processo de valorização do professor, no desenvolvimento profissional e na qualidade de ensino. Para estes, a colaboração, a participação da comunidade em diversas iniciativas, sobretudo nas de criação de escolas, têm aumentado o número de meninas nas escolas e diminuído o número de abandono

escolar, crescendo o nível de conscientização a respeito das necessidades educacionais das crianças.

Quadro nº 3. Mapa Educativo ano 2013

Região	Nível de Ensino	Comunitária
Bafatá	01 Pré-Escolar	40
Bafatá	02 Ensino Básico	714
Bafatá	03 Ens. Secundário	18
Cacheu	01 Pré-Escolar	39
Cacheu	02 Ensino Básico	260
Cacheu	03 Ens. Secundário	37
Total		1108

Fonte: Resultados provisionais do levantamento das escolas feito em 2013 pelo MEN.

Salienta-se que, segundo o mapa educativo do levantamento feito em 2013 pelo Ministério da Educação Nacional, há, em todo o país, um total de 2435 escolas comunitárias, sendo que 1108 dentre elas estão na região de Bafatá e Cacheu, que são as regiões em que a nossa pesquisa se baseia.

Para compreendermos as dificuldades que as comunidades rurais enfrentam para abrir, gerir e manter uma escola comunitária, recorreu-se aos dados dos organismos internacionais. A Guiné-Bissau é um dos países mais pobres do mundo, ocupando, atualmente, em termos de desenvolvimento humano, a 176^a posição num total de 187 países avaliados. A Guiné-Bissau possui uma população majoritariamente rural e uma economia essencialmente agrícola, onde a incidência da pobreza é mais verificável em relação à capital Bissau.

Quadro nº4 - Distribuição da Pobreza de acordo com o Meio Rural/ Urbano.

Índice da pobreza por região

Regiões	Taxa de Pobreza absoluta (INF.2\$/DIA)
Bafatá	72%
Biombo/Bolama	62,60%
Cacheu	63,80%
Gabú	65,80%
Quinará/ Tombali	69,10%
Oio	69,10%
Bissau SAB	51,60%
Todo país	64,70%

Fonte: INEC, Dezembro 2002.

Como se pode ver no quadro, a pobreza se revelou mais acentuada no interior do país, do que em Bissau.

A avaliação da pobreza, feita em 2002, revela que os pobres da Guiné-Bissau são essencialmente os jovens (80% entre os 15 e 35 anos), sendo que as pessoas mais velhas não representam mais que 6,5% dessa população. A análise por gênero mostra que a pobreza afeta mais as mulheres que os homens do ponto de vista da profundidade e severidade da mesma, quando as estatísticas revelam que os agregados familiares, dirigidos por mulher, são menos expostos à pobreza que os chefiados por homem. As pessoas que vivem no interior do país estão ainda mais expostas à pobreza. (SYLLA. 2002, p.20)

A agricultura de base familiar é a principal atividade desenvolvida no cotidiano das comunidades rurais, e as colheitas são distribuídas naturalmente pelos membros da família dentro de uma perspectiva de construção histórica, social e cultural, o que contribui com o modo de gestão e com o acesso aos resultados obtidos pelo envolvimento dos membros da família no processo produtivo.

Como se pode imaginar, os meios financeiros são uma condição indispensável para o funcionamento dos sistemas educativos, uma vez que condicionam a mobilização e a utilização dos seus elementos fundamentais: os recursos humanos, em especial os professores, os edifícios e os equipamentos. São os meios financeiros que permitem a

formação, o enquadramento e o aperfeiçoamento dos recursos humanos, a construção e o equipamento de escolas, a aquisição de materiais de suporte necessários, tanto aos alunos como aos professores e que asseguram, igualmente, os serviços necessários ao funcionamento da própria Administração Educativa.

Entretanto, todo esse conjunto de fatores levou o pesquisador a levantar uma questão e aplicá-la aos representantes das comunidades. A questão é a seguinte: Quais os principais canais para a captação dos recursos financeiros para manter a escola em funcionamento?

Quadro nº 5 - Principais Canais de Captação de Recursos Financeiros.

Nº	Canais de captação de recursos	Apoia
1	Apoio do governo da Guiné-Bissau (Estado)	Sim
2	Apoio das ONGs (ONG)	Não
3	Apoio de migrantes (Pessoa física)	Sim
4	Venda de Produtos agrícolas (Comunidade)	Sim
5	Apoio das empresas (Empresas)	Não
6	Prestação de serviço aos terceiros (Comunidade)	Sim
7	Cotização da comunidade (Comunidade)	Sim
8	Apoio das igrejas (Igreja)	Não
9	Apoio de amigos internacionais (Voluntários)	Sim
10	Apoio de partidos políticos (Partidos)	Não
11	Festas, teatros e rifas. (Comunidade)	Não
12	Apoio de amigos nacionais (Pessoa física)	Não

Apesar de serem apontados diferentes canais de angariação de receitas para manterem as escolas em funcionamento, queremos realçar que, em todas as tabancas, os entrevistados enfatizaram a importância do apoio fornecido pelos migrantes para garantir que as famílias tenham melhor acesso à saúde, educação, alimentação, ou seja, as comunidades consideram que são os migrantes que mais contribuem para o desenvolvimento local, seguidos pelas ONG, enquanto o contributo do Estado surge, unanimemente, como o menos relevante dos três.

Na Guiné-Bissau são ainda escassos os debates em torno de políticas de promoção social, no sentido de desenvolvimento sustentável

às comunidades rurais e para a construção de um modelo, através de experiências fundadas a partir das escolas comunitárias. Entendemos que não basta apenas regularizar a terra para as pessoas cultivarem, é preciso antes de tudo criar condições, para que os pequenos produtores consigam permanecer nas tabancas e desenvolverem as suas localidades, através da educação dos seus filhos. E para que isso aconteça, é preciso que as comunidades alcancem as suas autonomias financeiras e sejam incentivadas a produzirem de maneira sustentável, ensinando, por exemplo, as técnicas modernas de cultivo, oferecendo sementes, máquinas e equipamentos, abrindo as estradas para o escoamento dos produtos agrícolas aos grandes centros, a fim de vender e poder manter os seus filhos na escola.

3.3 Constrangimentos do setor da Educação / Escolas Comunitárias.

A Guiné-Bissau é um país que depende da “ajuda externa” em 80% do orçamento geral do estado.

A situação econômica do país condiciona a situação econômica das famílias e estas condicionam a frequência escolar ou até mesmo a continuidade dos estudos dos alunos a outros níveis mais avançados. Em muitos casos, este fator se torna mesmo determinante para as desistências e o abandono escolar, pois as condições financeiras das famílias impedem que os pais assumam outros custos, por exemplo, mandando os filhos em centros urbanos para estudarem. O fator econômico é muito relevante no que diz respeito ao acesso à educação na Guiné-Bissau. Famílias mais pobres não têm condições de mandar seus filhos para estudarem em aldeias maiores e nas melhores escolas. Para estas crianças, o custo de concluir o ciclo básico não está somente nos gastos com matrícula, mensalidade, uniforme e livros; na maioria das vezes, também, inclui os gastos com a realocação das crianças e a dificuldade de abrir mão do trabalho delas na casa. A possibilidade de realocação para as proximidades de uma escola que ofereça um ciclo básico completo, depende do quanto a família tem recursos para abrir mão do trabalho da criança e pagar para ela viver longe de casa. Quando não há confiança nos mercados de crédito, nem familiares que queiram acolher a criança, é muito improvável que famílias pobres possam mandar seus filhos à escola longe de casa. Esta limitação tem sido demonstrada por outros estudos, confirmando que a pobreza tem um impacto significativo na demanda por

escolaridade, conseqüentemente afetando tanto a taxa de matriculados quanto os resultados de aprendizagem, especialmente nas áreas rurais.

A Guiné-Bissau enfrenta um conjunto de dificuldades que tem dificultado a criação de condições para um processo de transformação produtiva e de afirmação de um percurso, sustentado de crescimento e desenvolvimento socioeconômico. As dificuldades são de várias ordens, mas vamos aqui dar atenção a quatro tipos fundamentais: a) as dificuldades de financiamento, que resultam da fragilidade da poupança interna, mas também da ausência de um quadro institucional confiável, capaz de atrair o investimento estrangeiro; b) as dificuldades resultantes da instabilidade política, que impedem o estabelecimento de um Estado verdadeiramente desenvolvimentista e a construção de uma estrutura institucional política e estável; c) as que resultam da manipulação da diversidade étnica como instrumento de luta pelo poder; e d) as dificuldades resultantes da ausência de políticas públicas, capaz de contribuir para o estabelecimento de relações econômicas geradoras dos ganhos necessários para apoiar o financiamento e desenvolvimento do setor da educação guineense. Todos esses constrangimentos resultam em má qualidade de ensino.

A educação básica pública é gratuita e obrigatória. Porém, nas aldeias rurais, as escolas funcionam, geralmente, sem inspeção, e os professores não estão muito empenhados no ensino de conhecimentos e desenvolvimento de competências aos alunos. Em consequência, muitos pais acreditam que o retorno de frequentar a escola é muito pequeno ou mesmo nulo. Estes problemas estão ligados ao baixo orçamento do Ministério da Educação, especialmente à percentagem destinada ao ensino básico e à sua fraca capacidade de gestão e administração. Os salários dos professores são modestos e, muitas vezes, o governo não os paga a tempo. Praticamente, todos os anos, os professores fazem greve devido aos salários em atraso e pendentes de anos anteriores.

Acrescido ao problema dos salários, muitos professores não possuem formação e poucas escolas têm o ciclo básico de 6 anos completo. Há, ainda, a falta de materiais didáticos e o currículo atual não está adequado às necessidades locais. Tem sido relatado (Semedo, 2006) que os professores não seguem uma metodologia adequada, principalmente no ensino da língua portuguesa; o número de professores é insuficiente e muitos detêm fracas competências profissionais. Confirmamos, durante o trabalho de campo, que as escolas são pobres em termos de equipamentos, os professores são obrigados a dividir o seu tempo em diferentes turnos por dia para lidar com o problema do número

de alunos por sala de aula, e os manuais disponíveis para crianças são praticamente inexistentes.

Além disso, todo o sistema tem muito pouco controle das equipes pedagógicas. Observamos, durante as nossas visitas as escolas, que as crianças tinham dificuldade em reconhecer letras de imprensa, pois quase não têm contacto com livros e materiais impressos, aprendendo apenas a partir do que o professor escreve no quadro.

3.4 Participação como estratégia para o desenvolvimento local.

Os estudos e os conhecimentos acerca da realidade das comunidades pobres, sobretudo as de continente africano, mostram que a pobreza é um fenómeno estrutural que exige um conjunto diversificado de ações e programas do desenvolvimento. As políticas compensatórias são importantes para diminuir essa dificuldade social e fortalecer os grupos alvos envolvidos no desenvolvimento local. Cabe ainda destacar que o desenvolvimento local é umas das inúmeras alternativas ou procedimentos necessários para a superação da pobreza, que necessitam de ser combinadas com políticas estruturantes. Contudo, na prática, apesar de alguns avanços em relação às formulações de políticas públicas e programas como, por exemplo, aprovação da lei de base de sistema de ensino, a gratuidade do ensino básico, etc, observam-se limites significativos de integração e efetivação de políticas do governo, devido a sua fragilidade econômica. Daí a necessidade da proposta de desenvolvimento local, através da participação da comunidade.

Essa metodologia participativa pode ser expressa como vantagem e como desafio, pois torna as comunidades coautoras e não meros agentes que estão a contribuir para o desenvolvimento das ações e programas de governo. É uma aprendizagem de “andar com as próprias pernas” como dizia Amílcar Cabral, na busca dos meios que vão lhes dar a oportunidade de conquistar os resultados e o desenvolvimento.

Neste caso, o desenvolvimento pode ser compreendido de forma que implicaria as políticas estruturantes, políticas setoriais e compensatórias que visam aumentar o rendimento nacional, elevar as taxas de alfabetização, fornecer serviços de saneamento básico e assegurar um nível de vida digno às comunidades.

Para Raúl Mendes Fernandes¹⁴, investigador no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) da Guiné-Bissau, o discurso do

¹⁴ Entrevista concedida a Catarina Lopes 14.02.2006

desenvolvimento é uma espécie de langue de bois, repetitivo e pouco criativo, marcadamente ideológico. O uso mimético das palavras do (ou associadas ao) desenvolvimento visa a diversos fins, cuja aplicação prática no quadro das ONG, prende-se à exigência de financiadores e aos procedimentos para aceder a financiamentos. Por esta razão, estas organizações se especializam no conhecimento dos códigos linguísticos das normas que lhes permitem apoio ao desenvolvimento dos seus projetos. Neste sentido, pode haver duplo perigo: por um lado, a apropriação do discurso legitimado pelos financiadores, como se tratasse de um discurso verdadeiro sobre a realidade social, tomando essa repetição como a análise da própria situação e dos contextos sociais; por outro, entidades e pessoas que não queiram utilizar estes códigos, de forma mimética, serem marginalizadas e negligenciadas quanto a apoios financeiros.

Ainda se reconhece, atualmente, a grande vantagem do crescimento econômico na melhoria generalizada da vida humana e nas condições de vida e, ao mesmo tempo, que as pessoas são o recurso econômico mais importante.

Desenvolver passa sempre por mudar a nossa maneira de produzir, transformar o meio em que vivemos, as nossas relações, os próprios indivíduos. Mas, como defende Alexandre Furtado, (2005, p.182) esta busca permanente da transformação ou mudança se torna perigosa quando ocorrem num ritmo tão rápido que não permitem a criação de novas estruturas para a sua sustentabilidade.

Os objetivos do desenvolvimento comunitário têm, também, de ser definidos em termos de sustentabilidade em todos os países. Poderá haver variantes de interpretação, mas terá de conter certos pareceres decorrentes de consenso, fundado no conceito básico de desenvolvimento sustentável, inserindo-se num vasto quadro de estratégias para alcançar tais objetivos.

De acordo com o PNUD, o desenvolvimento humano tem a ver com pessoas, com o aumento das suas escolhas para levarem a vida que prezam. Crescimento econômico, comércio e investimento internacionais crescentes, progresso tecnológico – são todos muito importantes. Mas, são meios e não fins. A sua contribuição para o desenvolvimento humano, no século XXI, dependerá da expansão das escolhas das pessoas em ajudarem na criação de um ambiente que lhes seja favorável ao desenvolvimento de todo o seu potencial, levando uma vida ativa e criativa.

Porém, o conceito de desenvolvimento (humano) já não abrange apenas os dois pilares tradicionais mobilizadores da atuação individual,

através do reforço das suas capacidades produtivas (investimento na educação, saúde e promoção de um crescimento econômico equitativo), expresso de forma simplificada por meio do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

O Relatório do Desenvolvimento Humano 2002 do PNUD, reunindo um acervo de quase duas décadas de debate sobre esta matéria, demonstrou já mais alguns progressos no aprofundamento e reforço deste conceito, ao se referir a um terceiro pilar de uma estratégia para o desenvolvimento humano no séc. XXI: a promoção da participação através da governação democrática.

A governação democrática por meio da participação promove a ação coletiva, assim como a atuação individual e reforça os ganhos do desenvolvimento. O aprofundamento da democracia, através de maior liberdade política permite que as pessoas reivindiquem os seus direitos econômicos e sociais, enquanto que a educação as habilita a reivindicarem políticas econômicas e sociais que respondam às suas prioridades. Os mais recentes relatórios do PNUD apontam novos caminhos.

De acordo com o Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento, “as mudanças no mundo alteraram as prioridades do desenvolvimento humano e tornaram a liberdade política, a participação e a ação coletiva muito mais importantes como temas de políticas públicas. Ao par com o espírito de empreendimento econômico que conduz os mercados, o espírito de empreendimento social conduz, atualmente, os debates de política sobre temas que interessam às pessoas”. (PNUD, 2002, p.54).

O relatório destaca ainda:

Grupos da sociedade civil (...) têm um papel importante na ajuda à realização e acompanhamento do progresso no sentido dos Objetivos [de Desenvolvimento do Milênio]. Mas estes também impõem estados capazes e eficientes, que cumpram os seus compromissos de desenvolvimento. E exigem mobilização popular para sustentar a vontade política de as atingir. Essa mobilização popular exige culturas políticas abertas e participativas. (PNUD, 2003, p.2)

Experiências recentes também mostraram como os movimentos sociais podem levar a uma tomada de decisão mais participativa, caso do controle público dos orçamentos locais. Este tipo de ação coletiva

melhora os serviços básicos e ajuda a estimular e sustentar a vontade política.

As reformas políticas, como a descentralização dos orçamentos – o Orçamento Participativo – e das responsabilidades pelo fornecimento de serviços básicos, por exemplo, colocam a tomada de decisão mais perto das pessoas e reforçam a pressão popular para o cumprimento dos compromissos políticos por parte dos seus líderes.

Boaventura de Sousa Santos define o Orçamento Participativo como:

... uma emanção da teoria da democracia participativa [a qual] assenta na ideia de que os cidadãos devem participar diretamente nas decisões políticas e não apenas, como quer a democracia representativa, na escolha dos decisores políticos. (...) um processo regularizado de intervenção permanente dos cidadãos na gestão municipal. (Coelho, 2004, p.25).

Encorajar o desenvolvimento participativo exige, pois, a criação de um contexto que favoreça a consulta e a implicação de todos os atores envolvidos no processo de tomada de decisões. Para Coelho (2004), a abordagem participativa do desenvolvimento pressupõe:

Apoiar as instituições do governo, as associações profissionais, as organizações e as comunidades e encorajá-las a definir e a aplicar mecanismos de consulta, de elaboração de políticas e de planificação de ações de desenvolvimento;

Associar todos os atores envolvidos na concepção, execução e acompanhamento de ações de desenvolvimento, inclusive a identificação participativa de indicadores de acompanhamento; o que possui a vantagem de favorecer o processo de apropriação de projetos de desenvolvimento pelas comunidades e de assim contribuir à perenidade das ações empreendidas;

Apoiar as estruturas descentralizadas representativas ou os grupos de interesse local, indispensáveis à instauração de um desenvolvimento sustentável, que tem mais oportunidades de tomar em consideração as necessidades e as aspirações das populações e mais particularmente dos grupos mais vulneráveis, incluindo as mulheres;

Sensibilizar os governantes públicos às abordagens participativas e fazer com que eles sejam mais receptivos a isso;

Conceder às organizações temporárias e às comunidades de base a faculdade de negociar, de ter acesso às instituições e de as influenciar pela integração das suas preocupações e aspirações nas políticas setoriais, certamente de maior envergadura como os programas de luta contra a pobreza.

Deste modo, está a se formar um consenso nos fóruns mundiais quanto à importância da ação coletiva de pessoas e grupos da sociedade civil no curso do desenvolvimento humano. Nas discussões atuais sobre o desenvolvimento, salienta-se que, cada vez mais, é necessário ter em conta a voz dos pobres (populações dos países em desenvolvimento, como é o nosso caso, a Guiné-Bissau), aumentando-lhe a capacidade de participação para gerar o seu próprio desenvolvimento.

No nosso entendimento, este é um processo que deve começar nas comunidades e não no escritório de alguma instituição internacional ou gabinete governamental de um país desenvolvido, ou seja, não são as ONGs que vão às tabancas definir as suas intervenções, sem antes fazer um trabalho de auscultação da comunidade.

Por outro lado, procura-se, também, ter em conta os pobres na própria concepção (e implementação) dos projetos de redução da pobreza e/ou desenvolvimento. Nas palavras de Mário Mbó, Diretor Geral de Ensino Básico e Secundário da Guiné-Bissau;

...dar uma voz aos pobres no debate sobre a pobreza significa trabalhar com os pobres nesta matéria, o que conduz a melhores diagnósticos técnicos do(s) problema(s) e uma melhor concepção e implementação das soluções¹⁵...

De acordo com o entrevistado, o desenvolvimento só é verdadeiramente sustentável e humano se “as regras do jogo forem transparentes e o jogo for total”; jogo este que tem necessariamente de ser jogado por todos e não por apenas uma pequena parte, cada vez mais poderosa.

¹⁵ Entrevista concedida ao pesquisador (12-02-2014)

Esta nova concepção decorre de um amplo debate teórico que, durante as duas últimas décadas, tem-se desenvolvido sobre as novas perspectivas de conceptualização da pobreza, e onde se destaca a noção de empowerment, avançada pela Catarina (LOPES, 2004).

Segundo Catarina Lopes (2004), a participação das populações nos projetos e nas ações promove, não só a superação das suas necessidades materiais, mas também o autoreconhecimento dos indivíduos como cidadãos, na medida em que, no processo de identificação e análise das suas dificuldades, são evidenciadas as potencialidades de cada membro e respectivas responsabilidades. Esta redefinição de papéis pressupõe a partilha de poderes e a possibilidade de se fazer ouvir. LOPES afirma:

O empowerment dos mais carenciados e excluídos consiste, por conseguinte, no aumento de poder dos indivíduos e comunidades organizadas na tomada de decisões de assuntos que lhes são próximos. Transfere-se a concentração de poderes de estruturas impessoais para uma realidade mais micro e personalizada, permitindo assim uma distribuição mais equitativa. Esta partilha de decisões e de poder não inviabiliza, contudo a existência e a necessidade de se estabelecerem parcerias com outras instituições externas à comunidade, em particular o Estado. (Lopes, 2004, p.23)

Walzer (apud Putnam, 2002) realça a ideia defendida por Lopes, ao afirmar que numa comunidade cívica, a cidadania se caracteriza pela participação nos assuntos públicos. “O interesse pelas questões públicas e a devoção às causas públicas são os principais sinais de virtude cívica” (Putnam, 2002, p.101).

De acordo com Sarramona (apud. Furtado, 2005), a educação como um projeto da sociedade e para a sociedade exige consenso nacional em torno dos seus elementos básicos. Portanto, um sistema que nasça sem participação efetiva da sociedade na determinação dos seus princípios gerais será, dificilmente, assumido pela sociedade. O autor quer mostrar que é necessário desenvolver uma cultura de participação, como forma comum de sentir, compreender e viver as questões educativas e como método de trabalho que permita à comunidade educativa gerir as escolas. O sistema educativo, através das instituições escolares e das suas organizações, pode ter papel importante no fomento desta cultura de participação, uma vez que se aprende a participar, participando.

Partindo desta exposição sobre a discussão geral de participação comunitária na gestão da escola, reforçamos o nosso entendimento, afirmando que ainda que a natureza das escolas comunitárias possa ser explicada, devido à descrença na capacidade do Estado em garantir a manutenção de um sistema de educação com condições de qualidade e com a capacidade de atender a toda a população, é importante lembrar que elas não são um caso à parte e fora do sistema de ensino vigente no país. Elas, embora sendo comunitárias, estão vinculadas ao sistema de ensino do Ministério da Educação para fins de inspeção e fiscalização, beneficiando-se da atenção prestada a uma escola pública, embora tendo algumas especificidades.

4 Comunidade e Intervenção na Educação

4.1 Limites e possibilidades que a Comunidade oferece para a criação de uma escola.

Podemos afirmar-se que as escolas comunitárias se encontram ainda numa fase caótica de crescimento, de definição e estruturação, embora permitindo, desde já, o vislumbamento de algumas das suas potencialidades, designadamente: segundo Furtado (2005): a) centros onde as línguas maternas poderão vir a ser valorizadas e testadas como instrumento de aprendizagem dos conteúdos programáticos e da própria língua portuguesa; b) um modelo de escolas mais próximas das realidades sociais, culturais e económicas das comunidades e, por isso, com maior capacidade de integração e de relacionamento com as mesmas e, também, com possibilidades de articular os conteúdos do ensino com as práticas quotidianas dos alunos e professores; c) centros de escolarização dos jovens não escolarizados ou desescolarizados, permitindo assim o alargamento das possibilidades de educação para todos; d) novas formas de financiamento da educação; e) recursos para o desenvolvimento de inovações educativas e pedagógicas, bem como de estratégias e métodos mais consentâneos com a realidade guineense; f) centros de excelência em matéria de participação comunitária.

A valorização destas potencialidades tem muito a ver com a forma como o Estado encarará estas escolas e como será feita a sua regulação, um processo que parece tender a seguir, nos dias atuais, as vias menos corretas. A regulação devia ser vista e entendida como um processo complexo que resulta de regulações e desregulações e não como uma simples regulamentação, através de normas rígidas e sua aplicação mecânica sobre a ação das escolas (Barroso, 2003, p. 40). No caso das escolas comunitárias, será preciso, antes de tudo, um conhecimento mais profundo da sua identidade, da lógica da sua organização e modo de funcionamento, dos pontos de articulação com as escolas públicas sem perder as suas características. É com base nestes elementos que poderá ser definida a forma correta para a sua regulação, tendo presente as possibilidades dessas escolas de contribuírem para o desenvolvimento do sistema educativo. Valorizar as iniciativas é, sobretudo, dar-lhes espaços e condições para se afirmarem e não as asfixiar com procedimentos uniformes e uniformizadores. No nosso entendimento, as escolas comunitárias devem manter a sua identidade e funções, não devendo ser a cópia ou a reprodução das escolas públicas. No fundo, o que deverá ser

feito são regulações em vários níveis: o das políticas educativas, no sentido do enquadramento e fortalecimento administrativo e pedagógico das escolas, ao nível do sistema educativo, dos conteúdos, das metodologias de ensino e da própria organização e gestão dessas escolas, da formação de professores, da definição de programas e da concepção e execução de projetos educativos dessas escolas.

Quadros nº6 - Docentes de escolas comunitárias por habilitações literárias 2013

Regiões	Ensino Básico Elementar	Ensino Básico Complementar			Ensino Secundário Geral			Ensino Secundário Complementar		Totais		
	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	TG	M	F	
Bafata	4	8	31	5	12	25	5	2	92	85	7	
Gabú	2	0	7	2	6	8	0	3	28	28	0	
Oio	3	2	2	2	3	20	5	22	56	51	5	
Cacheu	0	0	3	0	4	4	3	26	40	39	1	
Tombali	7	2	55	4	16	12	0	2	98	90	8	
Quinara	4	0	6	2	6	10	6	8	42	42	0	
Totais	20	12	104	15	47	79	19	63	359	338	21	
%	5.6	3.3	29	4.2	13.1	22	5.3	17.5	100	94.2	5.8	

Fonte: Bicari, 2004.

Ressalta-se que os docentes são recrutados com base numa avaliação feita pela comunidade, fundamentada no grau de confiança que os candidatos inspiram. A preferência é para os nascidos e residentes na comunidade.

Em termos de formação, enquadramento e apoio aos docentes, os procedimentos variam de região para região. Na região de Bafatá, por exemplo, a formação dos docentes das escolas comunitárias é garantida por Formadores/Inspetores regionais, em sessões de curta duração (15 dias), na base de orientações emanadas do INDE (Instituto Nacional para Desenvolvimento do Ensino). Os custos dessa formação eram suportados pela ONG local, Plan Internacional. As escolas eram acompanhadas por uma equipa técnica regional (ETR), com apoio da Plan Internacional.

Nas Regiões de Cacheu e Bafatá, a formação e o acompanhamento dos professores são garantidos pela FEC (Fundação Fé e Cooperação) em

estreita colaboração com a Comissão Interdiocesana de Educação e Ensino.

Porém, apesar destas limitações, as escolas comunitárias são, por vezes, as únicas alternativas locais para a escolarização das crianças. Por este fato, elas gozam de uma crescente confiança dos membros das comunidades beneficiárias que não hesitam em inscrever nelas os seus filhos, independentemente do sexo. Aliás, em certas localidades, registram significativos progressos em termos de redução das disparidades entre sexos, chegando-se até a atingir certo equilíbrio, sobretudo nas primeiras classes. São também evidentes outros sinais positivos dessas escolas, como maior envolvimento da comunidade, maior controle sobre os docentes e preocupação na proteção e conservação dos edifícios escolares pelas comunidades beneficiárias que, em certas localidades, consideravam-nas produtos dos seus próprios esforços (Bicari, 2004).

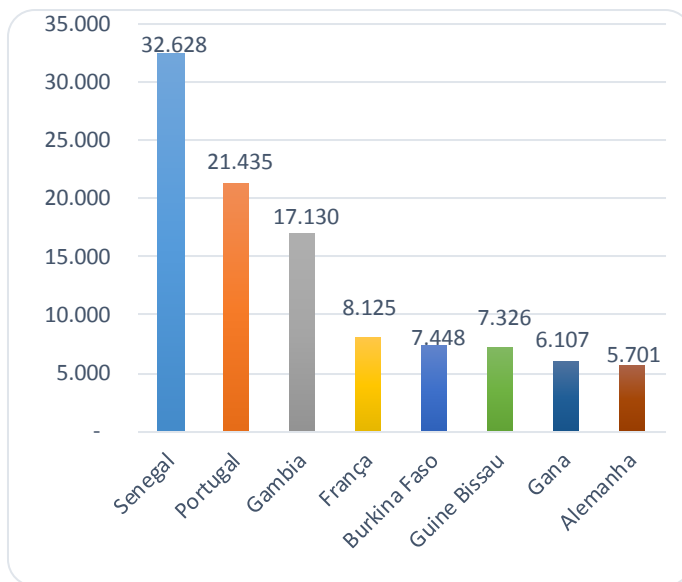
4.2 Papel das associações locais e da diáspora na sustentabilidade das Escolas Comunitárias.

A mobilidade e a migração são traços distintivos da maior parte dos grupos etnolinguísticos que constituem a população da Guiné-Bissau. Os múltiplos movimentos de povos no espaço regional envolvente conduziram a sucessivas recomposições populacionais no que é hoje a Guiné-Bissau, conferindo-lhe essa característica muito particular, que é a de constituir um verdadeiro mosaico etnocultural e linguístico. A chegada dos portugueses e europeus, e o subsequente percurso colonial geraram movimentos populacionais de grande amplitude, em consequência das “campanhas de pacificação” e da ocupação efetiva do território, das medidas de exploração e de repressão coloniais, até aos efeitos da guerra de libertação. Após a independência, a mobilidade populacional ganhou novas dinâmicas com a crescente afirmação das migrações intercontinentais. Os diversos constrangimentos que têm impedido o desenvolvimento da Guiné-Bissau traduziram-se, desde então, em sucessivas vagas de emigração, com o rápido crescimento do número de migrantes, mas também das suas motivações, da sua origem regional e, ainda, dos destinos de emigração.

A incapacidade de o Estado corresponder às expectativas de desenvolvimento e do bem-estar da população, nestes quase 40 anos de independência, bem como a permanente instabilidade política e consequente insegurança pessoal, profissional e empresarial, levaram os

emigrantes a se organizarem em associações, com diferentes graus de formalização e formas de intervenção no país, mas também com uma atitude de crítica permanente ao poder em exercício, independentemente da origem partidária. Esta atitude constitui um traço comum que dá, à diáspora guineense, características muito próprias de desconfiança profunda, em relação às políticas públicas e outras iniciativas governamentais. Este sentimento cria dificuldades de relacionamento entre a diáspora e o poder político, com consequências evidentes sobre a capacidade de formulação e execução de políticas dirigidas à emigração. Mas, as sucessivas ações militares e golpes de Estado que têm atingido a Guiné-Bissau nas últimas décadas, não só aprofundaram a instabilidade política e institucional, como retiraram crédito e confiança no poder político, impedindo que o potencial da diáspora possa traduzir-se, de fato, em mais e melhor contribuição ao desenvolvimento do país. No gráfico abaixo, são mostrados os polos da concentração da diáspora guineense para se ter a ideia da sua importância ao desenvolvimento das políticas sociais que o governo não consegue dar resposta, devido a sua incapacidade financeira.

Gráfico nº 1 - Principais polos de concentração da população migrante de origem guineense.



Fonte: SCMR, *Global Migrant Origin Database*, 2007 (v.4.0).

Segundo a *Global Migrant Origin Database*, de 2007, os polos mais numerosos da diáspora oriunda da Guiné-Bissau são o Senegal (32.628 indivíduos), Portugal (21.435), Gâmbia (17.130) e França (8.125). Adicionando a estes números as comunidades guineenses (menos numerosas) indicadas para os restantes países, obtemos um total global consistente com os 111.300 migrantes internacionais referidos pelo Banco Mundial em 2011, ou cerca de 7% da população total da Guiné-Bissau. Através destes números, podemos concluir que há fortes indícios de que estes valores subestimam, significativamente, a real dimensão e importância da diáspora guineense.

O papel desempenhado pelos pais e encarregados da educação e a diáspora guineense é de fundamental importância ao bom funcionamento da escola. São os pais e encarregados da educação que se organizam em associações residentes nas tabancas e associações na diáspora que garantem a educação dos seus filhos, através das contribuições financeiras ou de género para a escola.

As tabancas, analisadas na região de Bafatá, apresentam taxa média de emigração de 16%. O início do processo migratório é situado no período pós-independência, embora refiram que muitos emigraram na década de 1960. É uma realidade heterogênea: alguns dos inquiridos afirmaram que a migração diminuiu nos últimos anos, devido à crise na Europa, enquanto outros destacaram o seu aumento progressivo, apesar da crescente dificuldade do processo. Portugal é o destino europeu mais referenciado, seguido pela França. Outros países como Espanha, Reino Unido, Holanda, Alemanha e Itália também foram destacados, bem como, mais aleatoriamente, Austrália, Brasil, Canadá e Estados Unidos. No entanto, os países vizinhos permanecem como os destinos mais antigos e mais relevantes, nomeadamente o Senegal e a Gâmbia, seguidos de Cabo Verde. Angola foi referido como um destino recente, que tem atraído um número crescente de migrantes nos últimos anos.

As tabancas de Tame, Binhante na região de Cacheu possuem associações de migrantes radicados em Portugal, França, Espanha, Senegal. A escola primária de Tame e Binhante assim como as de outras tabancas, (que não citamos por razão da delimitação do trabalho) foram construídas pela associação de migrantes e os salários dos professores locais também são pagos pela associação. O mesmo se verificou em Caur e Campampe, ambos na região de Bafatá, em que as escolas são construídas pela comunidade local e os salários dos professores foram pagos pelos migrantes durante muitos anos. A escola de Caur recebeu um donativo de material escolar. Um furo de água potável, construído por uma ONG, obteve a contrapartida local a partir do contributo dos migrantes.

Em todas as tabancas, os entrevistados enfatizaram a importância do apoio fornecido pelos migrantes para garantir que as famílias tenham melhor acesso a saúde, educação, alimentação. Constatou-se elevado número de habitações construídas ou reabilitadas pelos migrantes nas tabancas analisadas nesta região. As comunidades consideram que são os migrantes que mais contribuem para o desenvolvimento local, seguidos pelas ONGs, enquanto o contributo do Estado surge, unanimemente, como o menos relevante dos três, como se pode ver no quadro nº5.

As tabancas inquiridas na região de Cacheu apresentam os contingentes mais significativos de migrantes de qualquer uma das regiões analisadas. Esta é também a região que apresenta a dinâmica migratória mais antiga.

A ligação destes migrantes com as suas comunidades de origem é significativa, pois todas as tabancas estudadas apresentavam associações

de migrantes na França, Portugal, Espanha, Reino Unido e Senegal entre outros países de destino.

Em Tame e Binhante, as associações de migrantes asseguram o pagamento de um subsídio aos professores, garantindo, assim, a não interrupção das aulas nos frequentes períodos de greve da função pública. Para a escola comunitária de Binhante foram enviados manuais escolares, carteiras e painéis solares; para a escola local, migrantes residentes na França, para puxar água no poço e para promover a alfabetização de adultos nos períodos em que não estejam a trabalhar no cultivo do campo. Adicionalmente, os entrevistados foram unânimes em destacar a importância das remessas, a fim de assegurar as condições necessárias para que as crianças frequentem a escola regularmente.

A pesquisa desenvolvida na Guiné-Bissau, cujos resultados dão corpo a este capítulo, teve como objetivo identificar os efeitos da migração no desenvolvimento das tabancas¹⁶ de origem dos migrantes e o seu contributo para o desenvolvimento regional e global da Guiné-Bissau.

Foram selecionadas, pelo pesquisador, 4 Escolas Comunitárias em duas regiões da Guiné-Bissau, em articulação com a análise de dados secundários, constantes em documentos de referência. Os resultados obtidos revelam que a dimensão do fenómeno migratório, bem como o grau de envolvimento e as estratégias de intervenção dos migrantes em prol do desenvolvimento do seu país variam, significativamente, de região para região. Mas, apesar dessa heterogeneidade, podemos concluir que a migração guineense afeta substantivamente o bem-estar das populações beneficiadas e que contribui para o desenvolvimento global do país, sendo mesmo fundamental em aspectos-chave como saúde, educação e segurança alimentar.

O relatório de Avaliação do potencial de desenvolvimento da diáspora da Guiné-Bissau, em 2013, ressalta que, devido ao uso de canais informais, é extremamente difícil estimar os montantes enviados pelos migrantes para as suas famílias. No entanto, a dimensão dos contingentes migratórios e a ligação que os migrantes mantêm com as famílias de origem, sugerem que as remessas beneficiam mais de 70% das famílias da Guiné-Bissau. A sua utilização é variada, mas os resultados obtidos mostram uma utilização prioritária, como se disse acima, em alimentação, saúde e educação, níveis em que as remessas têm importância incontornável. No âmbito do investimento, a sua contribuição para o

¹⁶ Aldeias

desenvolvimento global do país é modesta, mas efetiva, apesar da sua aleatoriedade, pequena dimensão e frequente desarticulação. A investigação mostrou que nas situações em que os esforços de investimento dos migrantes completam ou são completados pela ação de outros atores do desenvolvimento, como o Estado e as ONGs, a relevância desses investimentos é considerável. São vários os casos em que migrantes guineenses investiram em parceria com outros atores e com resultados interessantes, como na construção e reabilitação de escolas, construção de centros de saúde ou em projetos de abastecimento de água.

4.3 Reflexões sobre a participação das Comunidades

A participação deve ser entendida como ato e efeito de um processo em que a sociedade civil, a sociedade política e a sociedade econômica tenham tomado uma decisão em conjunto. Klausmeyer & Ramalho (1995) entendem que ela acontece quando há acesso efetivo dos envolvidos no planejamento das ações, na execução das atividades e em seu acompanhamento e avaliação.

A participação é um instrumento importante no sentido de promover a articulação entre os atores sociais, fortalecendo a coesão da comunidade e melhorando a qualidade das decisões, tornando mais fácil alcançar objetivos de interesse comum. No entanto, as práticas participativas não podem ser encaradas como procedimentos infalíveis, capazes de sempre proporcionar soluções adequadas para problemas de todos os tipos (Bandeira, 1999).

Na opinião de Cornely (1978), participação significa estar presente ativamente no designar e no escolher alternativas, caminhos e em ter possibilidades reais de utilizar toda e qualquer alternativa, bem como combiná-las. Ela gera a possibilidade de superação da injustiça social.

Segundo Pinheiro (apud, Doniak 2002), há diversos tipos ou maneiras de como as instituições de desenvolvimento interpretam e usam o termo participação:

- **Participação passiva:** as pessoas participam sendo informadas do que vai acontecer ou já aconteceu. É uma decisão unilateral, sem qualquer tipo de consulta ou diálogo.
- **Participação via extrações de informações:** as pessoas participam, respondendo a perguntas formuladas através de questionários fechados. Os métodos não são discutidos e não há retorno de dados ou de resultados.

- **Participação consultiva:** as pessoas participam, sendo consultadas por agentes externos, os quais definem problemas e propõem soluções com base na consulta, mas sem dividir a tomada de decisão.
- **Participação por incentivos materiais:** as pessoas participam, fornecendo recursos como mão-de-obra e terra em troca de dinheiro, equipamentos, sementes ou outra forma de incentivo. A maioria dos experimentos em propriedades e projetos agrícolas se encaixa neste tipo. Quando a ajuda é retirada, o entusiasmo logo termina.
- **Participação funcional:** as pessoas participam formando grupos para atender a objetivos pré-determinados e definidos por agentes externos. Estes grupos, em geral, dependem dos facilitadores, mas, às vezes, tornam-se independentes.
- **Participação interativa:** as pessoas participam de forma cooperativa, interagindo através de planos de ação e análise conjunta, os quais podem dar origem a novas organizações ou reforçar as que já existem. Estes grupos têm controle sobre as decisões locais. É dada ênfase a processos interdisciplinares e sistemas de aprendizado, envolvendo múltiplas perspectivas.
- **Participação por automobiliação:** as pessoas participam tomando iniciativas para mudar os sistemas, independentemente, de instituições externas. O resultado dessa ação coletiva pode ou não mudar uma situação social indesejável (por exemplo, distribuição desigual de renda e de poder).

Os métodos participativos possuem alguns princípios comuns e fundamentais (FLECK, 1998):

- **Flexibilidade** - Os resultados são produzidos pelo grupo que participa.
- **Transparência** - Transforma a inteligência individual em coletiva, não induz nem manipula os participantes.
- **Multidisciplinaridade** - Envolve profissionais de várias áreas de conhecimento.
- **Comunicação nas duas direções** - Técnicos e comunidades aprendem.
- **Quantidade e Qualidade** - A avaliação é realizada levando em consideração os dois métodos.

- **Orientação segundo o grupo** - Deslocamento do poder de decisão para o grupo.
- **Parcela do poder** - Envolve o aumento do poder de encaminhamento e decisão por parte do grupo.
- **Presença local** - Projetos construídos localmente e com a participação comunitária.
- **Documentação** - Registro de todas as etapas do processo participativo.

Para obter maiores êxitos na participação do desenvolvimento local, muitas ONGs, organismos não governamentais criaram diversos mecanismos e dinâmicas para a maximização da participação da comunidade.

Entrevistamos a gestora de projetos da Fundação Fé Cooperação (FEC) sobre o que tem contribuído para o sucesso e insucesso das suas intervenções? Eis o que ela disse:

Relativamente ao sucesso a FEC privilegia por uma abordagem integrada relativamente à educação, nós intervimos desde a educação de infância, ensino básico, ensino secundário. Depois também de uma forma transversal intervimos na parte de gestão e administração escolar, essa área tem ajudado muito a estruturar as escolas e tem ajudado para que a nossa intervenção seja de sucesso. Outro dos fatores é o de termos equipas de técnicos em regiões que aproximam os nossos técnicos as comunidades, as escolas que estão muito longe das capitais de cada região de cada setor também. Outro fator de sucesso é o fato privilegiarmos os formadores locais e guineenses. Acreditamos que a FEC tem que ser cada vez mais dos guineenses e que percebam a cultura da Guiné, forma de estar e forma de gerir escola. (Entrevista concedida em Fevereiro, 2014)

Para o coordenador de projetos de Plan Internacional da Guiné-Bissau:

A Plan Guiné-Bissau tem uma equipa de voluntários comunitários ou animadores nas comunidades onde atua e que tem como responsabilidade participar nas elaborações dos planos das atividades e dinamizar, através da

sensibilização porta a porta sobre a importância da escolarização das meninas e do saneamento básico e também contra as práticas tradicionais consideradas nefastas. (Entrevista concedida em Fevereiro, 2014).

No que respeita ao insucesso, os entrevistados foram unânimes e ressaltaram as constantes instabilidades político-militares. Salienta-se que no âmbito político, após o golpe de Estado em abril de 2012, verificou-se o não reconhecimento internacional do Governo de Transição, o afastamento das cooperações bilaterais e multilaterais do sistema político vigente e o apelo à normalização democrática do país. Esta situação tem condicionado o funcionamento estável de infraestruturas sociais determinantes para o país, conduzindo a suspensão ou restrição de representações institucionais e projetos de cooperação. As eleições gerais foram marcadas para 16 de Abril do corrente ano. Espera-se que, com o retorno à ordem constitucional, o país saia do isolamento internacional em que se encontra.

4.4 Expansão equitativa, Educação das raparigas.

Guiné-Bissau é um dos países com os índices de alfabetização mais baixos do mundo. De acordo com Indicadores Múltiplos para Células de Seguimento (MICS, 2000), 36.6 % da população com idade acima dos 15 anos na Guiné-Bissau é alfabetizada. A taxa de alfabetização das mulheres é duas vezes mais baixa (23.8%) que dos homens (52.6%) (MICS, 2000). Dados mais recentes (MICS, 2006) para mulheres mostram que apenas 7.4% daquelas que vivem em casas pobres sabem ler e escrever (no total são 28.6% alfabetizadas). As hipóteses de ser alfabetizado são ainda mais baixas se viverem em áreas rurais. A taxa de alfabetização feminina é de 50.9% nas zonas urbanas e de 10.1% nas zonas rurais (MICS, 2006). Entre aquelas que frequentaram pelo menos um ano na escola primária, apenas 26% sabem ler e escrever. (FAZZIO e ZHAN. 2011 p.14)

De acordo com os Indicadores Múltiplos de Células de Seguimento, MICS (2010), cerca de 69% dos rapazes e 65% das raparigas na idade de frequentar a escola primária (7 a 12 anos) estão, efetivamente, frequentando-a; dos quais, 84% no meio urbano e somente 57% no meio rural. Das crianças que frequentam a 1ª classe nas regiões rurais, apenas 19% frequentam o pré-escolar. Observou-se que as hipóteses de uma

criança frequentar a escola primária são muito mais baixas se a mãe não tiver ido à escola. Apenas 58% das crianças, cujas mães nunca foram à escola, estão matriculadas, enquanto que, no caso de mães que frequentaram o ensino secundário ou superior, a taxa de matrículas dos seus filhos sobe para 92%. O estatuto socioeconômico também influencia positivamente a matrícula das crianças na escola. Enquanto que 87% das crianças de famílias ricas frequentam a escola, apenas 52% das crianças de famílias pobres estão matriculadas (MICS, 2010). As taxas de matrícula nas escolas variam entre as regiões, sendo que a mais alta é no SAB (sector autónomo de Bissau), de 87%, enquanto que as mais baixas são nas regiões de Bafatá (50%) e Gabú (56%) (MICS, 2010).

Convém ressaltar que, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Censos (INEC), entre 30 e 60% da população de nosso país sofre de alguma forma de exclusão social, negadora de sua cidadania. Os estudos mostram que mais de 45,8% das nossas populações são analfabetas, sendo a grande maioria as mulheres e, conseqüentemente, não conhecem os seus direitos e 80% vivem no campo. Estes, quando não conseguem se organizar e lutar para, politicamente voltarem a se incluir e ter alguma perspectiva de mudança na situação geradora de desigualdade, pobreza e exclusão social se transformam no enorme contingente de abandonados das nossas sociedades.

Nesse sentido, o governo assumiu no fórum de Dakar seis grandes objetivos, conforme consta do documento de Educação Para Todos, EPT (2000).

- Desenvolver e melhorar a educação de infância, sobretudo, as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.
- Até 2015 garantir o acesso à educação básica gratuita e de qualidade a todas as crianças, sobretudo as mais vulneráveis e possibilitá-las a concluírem esta etapa.
- Atender a necessidade escolar de todos os jovens e adultos, assegurando o acesso equável aos programas adequados que visam à aquisição de conhecimento e de competências necessárias à vida corrente.
- Até 2015, melhorar em pelo menos 50% a alfabetização de adultos com destaque para as mulheres e assegurar à todos acesso aos programas de educação de base e de educação permanente.
- Eliminar a disparidade entre gêneros no ensino primário e secundário. Assegurar às meninas acesso à educação sem restrição e uma educação de base de qualidade.

- Melhorar numa perspectiva de excelência em todos os aspectos; qualidade de educação, de forma a assegurar as aprendizagens reconhecidas nos domínios da leitura, escrita, cálculo e das competências ligadas à vida quotidiana.

Em consequência do compromisso de Fórum de Dakar, o governo da Guiné-Bissau elaborou, em 2003, o seu plano Nacional de Educação para Todos, cujo objetivo era o de proporcionar condições para que todos os guineenses tivessem uma educação de base, como garante a nossa Constituição da República no artigo nº 49.

A educação básica é considerada indispensável, pois através dela as populações poderão melhor organizar as suas vidas e lutar pela sua sobrevivência. Tal se confirma nas palavras de Paulo Freire, quando afirma que o analfabetismo tanto ameaça a ordem econômica quanto se constitui profunda injustiça que tem graves consequências. Coloca em jogo a autonomia dos sujeitos para tomarem as decisões e participarem de processos políticos. Segundo o autor, ameaça também os princípios democráticos da sociedade (FREIRE, 1997, p.43).

Preocupados com esta situação, a UNESCO criou o programa Educação para Todos, como fórum permanente, congregando cerca de 180 países que se reúnem com certa regularidade para discutir e avaliar os objetivos definidos na Conferência de Jontiem¹⁷.

Alguns estudos produzidos pela UNESCO expuseram as principais razões para os países em desenvolvimento investirem na educação básica das meninas:

(...) a educação básica cria famílias mais saudáveis que podem, por sua vez, educar melhor suas crianças. Uma educação de qualidade aumenta a produtividade econômica, desenvolve um moral social e psicológico mais elevado e proporciona um senso maior de participação social e política, à medida que a população conquista seus direitos. Essa participação gera um desenvolvimento mais profundo, abrindo caminhos para mudanças estruturais de longo prazo, sustentadas pela capacidade das pessoas de melhorar suas próprias vidas. (OLIVEIRA 2001, p.45).

¹⁷ Conferencia Mundial sobre Educação.

Conforme o autor, sem a educação não há o desenvolvimento no mundo atual. Para isso, argumenta que, quando a maior parte da população sabe ler, escrever e calcular, os conhecimentos se acumulam e se disseminam, ao passo que quando apenas uma pequena parcela da sociedade tem acesso ao conhecimento escrito, o desenvolvimento é limitado.

A participação na criação das iniciativas, ou seja, as boas práticas que ajudam de certa forma o desenvolvimento da comunidade, através da construção de direitos e oportunidades iguais, levando-a a sentir-se parte integrante no processo do desenvolvimento local e livre para expressar a sua opinião em relação às preocupações comuns. A dedicação das comunidades mostra que os jovens, homens e mulheres estão dispostos e preparados para desempenhar o protagonismo a favor da comunidade.

Segundo o depoimento de um dos técnicos do Ministério da Educação¹⁸:

Para atingir a escolarização primária universal é necessária uma despesa média de cerca de 20% do orçamento geral do Estado para o setor da educação e a atribuição de pelo menos 50% desse montante para o ensino básico. Para se pensar a Educação como um direito universal, a Guiné-Bissau terá que desenvolver grandes esforços para aumentar de forma significativa o nível de investimento no setor da educação e moderar também as políticas educacionais dos organismos multilaterais (27-01-2014).

Apesar de o ensino ser gratuito e constar na carta magna do artigo nº49 da Guiné-Bissau, como um direito de todos os cidadãos, a educação está longe de acolher boa parte das crianças, pois, apesar dos esforços já reconhecidos, o índice continua ainda muito elevado, sobretudo das raparigas.

As desigualdades no acesso à educação têm sido uma das grandes fragilidades do sistema educativo, tanto ao se refere às questões de gênero, observando-se uma discrepância entre o sexo masculino e o feminino, quanto ao âmbito geográfico, já que se assiste a uma diferenciação entre o meio urbano (capital) e o rural.

De fato, o fosso entre a percentagem de alunos do sexo masculino e feminino que frequenta a escola, apesar de ter vindo a registrar uma

¹⁸ Entrevista concedida ao autor em 27 de janeiro de ano 2014.

diminuição paulatina após a independência, continua a ser um problema na realidade educativa guineense - o que demonstra a difícil concretização do plano Objetivo do Desenvolvimento do Milênio; promover a igualdade de gênero e a autonomização da mulher. O fenômeno de abandono escolar, antes de ser completada a instrução básica, afeta predominantemente as raparigas, pelo que permanecem analfabetas, permitindo concluir que este fenômeno é um dos principais obstáculos à eliminação do analfabetismo das mulheres. As razões do abandono podem ser de várias ordens, desde a falta de interesse/motivação pela escola, os elevados custos da escolaridade, distância entre casa-escola, doença ou casamento e gravidez precoce. As tarefas domésticas diárias impostas ao sexo feminino e os estereótipos sociais associados ao papel familiar da mulher podem, também, constituir entrave ao seu interesse pela escola, pois, muitas vezes, não têm tempo disponível para se dedicarem às atividades escolares.

Quadro nº7 Repartição da população analfabeta por gênero e por região (em %)

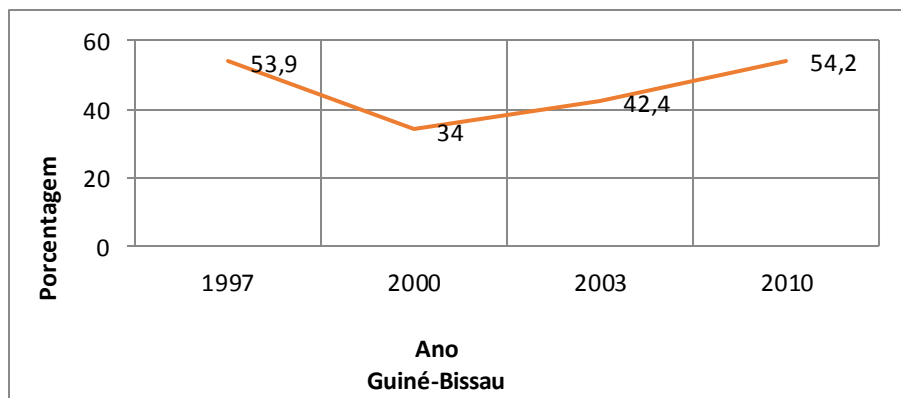
Regiões	Taxa de analfabetismo das mulheres	Taxa de analfabetismo dos homens
Biombo	91.0	88.8
Bolama	78.2	74.1
Bafatá	92.6	92.1
Cacheu	87.3	82.3
Gabu	94.5	91.7
Oio	95.5	94.2
Quinará	91.3	88.9
Setor autónomo de Bissau	49.8	37.8
Tombali	92.4	87.3
Total	83.3	76.2

Fonte: ONU, *Premier rapport sur les objectifs du Millénaire pour le développement en Guinée Bissau*, 2004, p. 17.

Analisando este quadro, é possível concluir que entre regiões se estabelecem desigualdades, tendo em conta que o centro, mais concretamente o Setor Autônomo de Bissau (capital), é o que apresenta uma taxa de analfabetismo menor, contrariamente às regiões do interior/rurais, que dispõem de uma percentagem mais elevada de analfabetos, como se pode verificar através do quadro. As regiões de Oio, Gabu, Bafatá e Quinara eram as que apresentavam, segundo os dados de 2004, um número maior de analfabetos no total dos sexos. Em contrapartida, Bissau, Bolama, Cacheu e Tombali são os que apresentam resultados mais elevados de alfabetização. Destaca-se que, em todas as regiões, o número de analfabetismo é sempre superior no sexo feminino. Tal fato é justificado devido ao casamento precoce, aos trabalhos domésticos e práticas como excisão feminina, que são as causas da interrupção dos estudos das meninas.

Apesar de o índice de analfabetismo ainda continuar elevado, o gráfico das pesquisas recentes mostra que, tendencialmente, o analfabetismo está em queda, tanto nos homens como nas mulheres.

Gráfico nº 2 - Taxa de alfabetismo na Guiné-Bissau.



Fonte: indexmundi.com

No gráfico nº2 é mostrado que, nos anos de 1997, o índice de alfabetismo na Guiné-Bissau era de 53,9%; em 2000, de 34%; em 2003, 42,4%; e, em 2010, é de 54,2%. Para compreender a queda de alfabetismo, entre os 1997 e 2000, é preciso entender que, neste período, aconteceu no país uma guerra civil que destruiu as infraestruturas escolas, provocou a perda de vidas humanas e forçou a saída do país de muitas famílias, em busca refúgio e segurança nos outros países.

Evidencia-se que a política educativa da Guiné-Bissau para inverter este quadro é, por vezes, inspirada nas conclusões e recomendações de conferências internacionais e das políticas do Banco Mundial e UNICEF, o que tem sido criticada pelos estudiosos da educação, pela forma generalizada como são tratadas as questões educacionais no mundo.

Oliveira (2001) chama a atenção aos estudos que o Banco Mundial faz, afirmando que este não pode permitir uma avaliação rigorosa de seus métodos e desenvolvimento, e também a sua aplicabilidade junto aos diferentes países que utilizam seus dados, pois influências desses fatores podem variar de acordo com as circunstâncias locais.

Quadro nº 8 - Alunos matriculados nos níveis primários e secundários por sexo.

Guiné-Bissau	Alunos matriculados nos níveis primários e secundários por sexo.							
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Total	232292	252488	269287	X	X	X	X	278890
H/M	X	X	X	X	X	X	X	144075
F/M	X	X	X	X	X	X	X	134815

Fonte: Estatística da CPLP, 2012.

Pelos dados se vê que o acesso à Educação na Guiné-Bissau tem tido sinais visíveis do progresso, com a elevada taxa de cobertura escolar nos últimos anos. Com aproximadamente 300.000 alunos inscritos no ensino básico e secundário, em 2005, o sistema de educação acolhe, atualmente, o dobro de alunos que em 1995. No ensino básico, o número de alunos mais que duplicou durante o mesmo período, passando de 105.430 para 269.287. Este aumento na cobertura, particularmente nos últimos anos, deve-se em parte aos esforços sem precedentes do governo para disponibilizar novas salas de aulas e estimular a procura, mas também está associado ao grande envolvimento dos provedores privados e das comunidades locais na oferta de serviços da educação básica.

Em relação ao apoio aos grupos vulneráveis, o Governo pretende, igualmente, no âmbito do Documento Estratégico Nacional de Redução da Pobreza DENARP II, desenvolver programas de apoio aos pobres e muito pobres. Estes programas devem privilegiar uma abordagem

sistemática que tenha em conta a oferta e a procura em matéria da educação das crianças. As ações concretas a serem implantadas são:

- Fornecimento de equipamentos, materiais didáticos e de reforço de capacidade do pessoal;
- Redução dos custos da escolarização das crianças com vista à implantação da política da educação gratuita;
- Supressão de custos de escolarização para crianças na situação de extrema vulnerabilidade;
- Alargamento e diversificação das cantinas escolares;
- Desenvolvimento dos programas de alfabetização e instrução para adultos, como forma de contribuir para a redução da pobreza nos agregados familiares.

Segundo o DENARP- Documento de Estratégia Nacional de Redução de Pobreza (Julho, 2011), a materialização deste objetivo impõe a implementação das seguintes ações: a) redução da taxa de repetência para 10%, a partir de 2015 contra 14,8% em 2010; b) Assunção progressiva pelo Estado das escolas comunitárias; c) promoção da oferta do ensino privado, através de medidas de incentivos (10% do custo unitário do aluno do sector público para cada aluno do sector privado); d) eliminação de disparidades no que concerne ao acesso à escola; e) implantação, com o apoio das comunidades, de cantinas escolares, prioritariamente, nas zonas de fraca procura escolar e de elevadas taxas de abandono, no âmbito da sua universalização; f) recurso sistemático às turmas multiclasse nas zonas com fracos efetivos escolares; g) construção e reabilitação de 365 salas de aula, em média, por ano; e h) recrutamento de próximos 635 professores por ano. A realização destas medidas previstas permitirá escolarizar 546 mil crianças no horizonte de 2020 contra 362 mil em 2010.

No que diz respeito, especificamente, às questões de gênero na intervenção do DENARP II, o governo da Guiné-Bissau propõe sete (7) ações prioritárias, a saber:

- Conceder uma atenção especial às raparigas para que a sua taxa de inscrição escolar, de retenção e de finalização dos ciclos seja uma realidade em todos os níveis;
- Garantir a inscrição e a retenção das raparigas no sistema educativo durante a idade legal;
- Criar, em todos os níveis, condições administrativas, sociais e jurídicas de proteção do (a)s aluno(a)s e do(a)s estudantes do assédio sexual.

- Facilitar e promover a inscrição e retenção de mulheres nas estruturas de alfabetização, assim como seu acompanhamento pós-alfabetização;
- Garantir o equilíbrio de gênero na retenção e recrutamento de professores;
- Incluir as questões de gênero nos programas transversais de formação de professores e alunos, a partir da primária.

Neste capítulo, mostrou-se que apesar das limitações de várias ordens que as escolas comunitárias apresentam, elas têm sido responsáveis pela escolarização de crianças em idade escolar nas regiões mais isoladas do país e têm reduzido a disparidade escolar entre crianças de sexos diferentes. Portanto, é importante que Estado apoie o direito de participar na tomada das decisões por parte das comunidades e suas diásporas, pois exercem papel fundamental no desenvolvimento local sem, no entanto, deixar de fazer o papel fiscalizador que garanta a qualidade do ensino, para que estas crianças possam aprender de igual forma daquelas dos centros urbanos.

5 Intervenções das ONGs Educativas (FEC & PLAN) na Guiné-Bissau.

5.1 Origens e a presença das ONGs na Guiné-Bissau.

Neste capítulo são citados alguns dos importantes eventos históricos que marcaram a evolução e organização das ONGs, além dos resultados de estudos anteriores que enfatizaram o surgimento e a participação de ONGs no processo de desenvolvimento, logo após a segunda guerra mundial.

Segundo ELKINGTON (apud Calixto. 2001), o termo ONG surgiu na década de 1980, apesar de ter sido usado pela primeira vez depois da segunda guerra mundial, quando as Nações Unidas o utilizaram para se referir às organizações privadas que ajudaram a sanar os grandes estragos da guerra. O termo é importado da Cooperação Internacional Não Governamental; referia-se às organizações que recebiam ajuda financeira na realização de projetos de interesse público. As ONGs, segundo o autor, independentemente das suas naturezas sociais, começaram a se organizar e realizar eventos paralelos aos encontros oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU) na década de 1990. Na Guiné-Bissau, com a abertura política, o poder de influência das ONGs cresceu à medida que foram se profissionalizando e ocupando mais espaço na mídia, promovendo direitos civis das populações mais desfavorecidas.

Nos últimos anos, a parceria tem sido utilizada como estratégia de ação, tanto por parte do Estado quanto das ONGs na área de políticas públicas, o que, às vezes, implica, por parte do Estado, a adoção de uma postura de coordenação e financiamento, conjugada a uma retração na execução de projetos/programas.

Para as ONGs, é uma oportunidade para ampliar sua área de atuação e de influenciar o processo de elaboração de políticas públicas. Nesse sentido, procuramos investigar 1): a percepção que as comunidades, professores e alunos têm das parcerias? 2) Que percepção o Estado tem das parcerias? Consideramos, assim, ONGs com atuação na região de Bafatá e região de Cacheu, nomeadamente a FEC e a Plan Internacional.

O cenário internacional, no fim do século XX, foi marcado por intensas transformações, e a Guiné-Bissau não foi exceção. Destaca-se a crise do modo de atuação do Estado. Nesse contexto, um dos principais processos é o da Reforma do Estado. Movimento que ganhou força a partir de 1980, sob o discurso do aumento da eficiência e eficácia da

atuação do Estado, por meio da redução dos seus papéis e reformulação de sua intervenção.

Na Guiné-Bissau, propostas como privatização, descentralização, participação cidadã, parcerias, etc. emergiram como estratégias para a gestão da máquina pública. Neste contexto, o Estado assumiria a função de catalisador de energias e potencialidades existentes, tanto na esfera do governo como na esfera da sociedade civil (KEINERT, 1994). Observa-se, então, um crescente interesse por parte de organismos do Estado em relação às organizações não governamentais (ONGs), ao mesmo tempo que boa parte delas procura ampliar sua atuação na sociedade e, em alguns casos, passam a considerar uma atuação junto a esses organismos. Para KEINERT, uma das maneiras, pela qual esta relação acontece é a chamada parceria.

Segundo KISIL (1997), as organizações não governamentais aparecem como atores importantes, consideradas como sendo capazes de fornecer incentivo e apoio a iniciativas locais, de maneira ágil e apropriada, seja através de fornecimento ou acesso ao crédito, aconselhamento técnico, propiciando acesso à informação para decisões ou treinando recursos humanos.

No entanto, a parceria ONG-Estado pode ser entendida de diferentes maneiras. Do ponto de vista neoliberal, ela é considerada como uma alternativa para a prestação de serviços públicos sob a responsabilidade do Estado. Para alguns autores de esquerda, a parceria pode ser uma estratégia de privatização por parte do Estado. Em relação às ONG's, é possível verificar nas discussões acadêmicas uma posição que considera a parceria como algo prejudicial às mesmas, que pode afetar sua capacidade de crítica, cobrança e controle em relação ao Estado. Outra posição vê a parceria como uma oportunidade de a ONG ampliar sua área de atuação e, ao mesmo tempo, influenciar os processos de elaboração de políticas públicas (CHAGNAZAROFF, LIGIA, HENRIQUE, 2004). A perspectiva adotada considera que a parceria pode ser um instrumento importante para a atuação das ONG's e pode ter um caráter complementar na atuação do Estado. Isso não desconsidera os problemas envolvidos neste tipo de processo que podem estar relacionados, por exemplo, com o risco de cooptação das ONG's por parte do Estado e com a terceirização de serviços. Podem emergir questões relacionadas a não representatividade e à falta de prestação de contas por parte das ONG's à sociedade, havendo o risco dessas organizações estarem mais interessadas na obtenção de recursos financeiros do que em, efetivamente, contribuir à concretização de objetivos públicos. A despeito

dos problemas, as ações conjuntas entre ONG's e Estado vêm ganhando certo espaço nas áreas de políticas públicas e prestação de serviços públicos. Isso significa avanços, tanto por parte das ONG's, no que se refere à sua capacidade de atuação, quanto por parte do Estado, referente à possibilidade de se adotar uma postura mais diferenciada nessas áreas.

Nas últimas décadas do século XX, em países desenvolvidos e em desenvolvimento, o Estado passou por um período de crises, decorrentes de problemas relacionados principalmente com a ineficiência e ineficácia na gestão. Os governos foram considerados como falhos no que se refere ao planejamento, elaboração e implantação de políticas públicas. Problemas e críticas relacionados como, por exemplo, a centralização decisória, falta de legitimidade, ineficiência no uso do recurso público, lentidão na resposta a problemas da sociedade; comuns ao longo dos anos 1970, 80 e 90 em países em via de desenvolvimento.

Com o golpe de Estado de 1980, liderado pelo General João Bernardo Vieira, e com a dominância do ideário neoliberal em vários países do mundo, ocorreram também na Guiné-Bissau alguns processos de reforma que buscaram atenuar os problemas do Estado, por exemplo, o chamado "comércio livre", que tirou do Estado, a responsabilidade de ser o único fornecedor dos produtos de consumo e outros bens às populações. A abertura política, nos anos 90, na Guiné-Bissau foi um período de intenso questionamento sobre o tamanho do Estado e o seu papel na economia e na sociedade. Foi uma fase de grande descrédito em relação à atuação governamental. Daí os processos de privatizações e desregulamentação econômica. No entanto, diante de novos problemas, tais como poluição, violência, necessidade de infraestrutura competitiva, para fazer frente ao desenvolvimento econômico internacional, além da continuidade de velhos problemas sociais e econômicos, houve reconhecimento de que a proposta de retração do Estado não era, necessariamente, a mais adequada. Percebeu-se que seria necessário um envolvimento governamental, mas de maneira diferenciada. Esses problemas indicavam que a atuação dos governos deveria levar em conta os limites que eles enfrentam na sua capacidade de gestão e passar a trabalhar com outros atores relevantes nos setores de políticas públicas.

Grande parte da atividade política dos governos se destina à tentativa de satisfazer as demandas que lhes são dirigidas pelos atores sociais ou aquelas formuladas pelos próprios agentes do sistema político, ao mesmo tempo em que articulam os apoios necessários. Na realidade, o próprio atendimento das demandas deve ser fator gerador de apoios. Na tentativa de processar as demandas é que se desenvolvem as parcerias.

As parcerias estabelecidas entre as ONGs e Estado da Guiné-Bissau resultou em vários progressos e ganhos no âmbito do ensino e não só aí. As ONGs parceiras têm construído, não só escolas e salas de aula, como também residências para professores, salões multiuso, poços de água potável e latrinas, a fim de melhorar as condições de higiene, saúde e saneamento nas escolas.

Em parceria com o Programa Alimentar Mundial (PAM), o governo adotou a Estratégia Nacional das Cantinas Escolares, estipulando que os produtos que alimentam as escolas sejam adquiridos no país e 30% na localidade da escola “fomento da agricultura familiar”, através da criação de hortas escolares que se transformam num instrumento pedagógico.

Os esforços de melhoramento do sistema educativo são extensivos à alfabetização de adultos, onde a taxa de analfabetismo permanece elevada, situando-se na ordem dos 70% entre as mulheres e de 40% entre homens.

Entre 2003 e 2010, foram criadas cinco instituições de ensino superior e mais de uma dezena de centros de formação de nível médio e técnico-profissional. Na perspectiva de uma educação para todos, visando o desenvolvimento sustentável, o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Desenvolvimento do Ensino (INDE), empreendeu vasto programa de reforma curricular. Em 2011, firmou um Acordo com a União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), no sentido de introduzir temáticas de educação ambiental nos currículos escolares, estando os suportes didáticos e pedagógicos em fase de elaboração.

Embora a Guiné-Bissau continue entre os países mais pobres do mundo, observam-se os avanços significativos em vários indicadores sociais importantes. Há avanços em alguns indicadores como, por exemplo, na educação como referimos, embora não tenham o ritmo necessário para alcançar os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM). Os índices de matrícula escolar apresentaram aumento excepcional desde a eliminação das propinas escolares¹⁹ (de 45%, em 2006, para 65% em 2010), com sólidos ganhos também nos indicadores de resultados educacionais, tais como os de alfabetização destacados acima.

¹⁹ São valores pagos, anualmente, pelos pais e encarregados de educação das crianças, para garantir a compra de materiais consumíveis nas escolas.

Atualmente, muitas ONGs se organizaram para defender direitos de comunidades contra o poder de grandes corporações, no que se refere aos direitos das mulheres e contra o trabalho infantil; outras impulsionaram iniciativas globais para que as grandes corporações tivessem um código de conduta sobre as relações trabalhistas mantidas em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

A Guiné-Bissau sempre foi governada por um regime militar até os anos 1990, quando se instaurou a democracia, após a pressão política da comunidade internacional. Com isso, foi feita a nova revisão constitucional que passou a dar mais liberdades e direitos civis; permitiu que os cidadãos livremente pudessem criar organizações que defendessem os direitos civis e promovessem interesses coletivos.

Nessa perspectiva, surgiram as ONGs que, na maioria dos casos, são consideradas entidades não governamentais que atuam no desenvolvimento participativo e sustentável.

Há poucos registros da existência de organizações não governamentais antes da independência, atuando na defesa popular.

Segundo HANDEM (2008, p.17), no seu trabalho intitulado “no tissi no futuro”²⁰ fala do aparecimento das ONGs no nosso país destacando o seguinte:

As primeiras organizações da sociedade civil guineense pertenceram às igrejas católicas e outras confissões religiosas que eram consideradas politicamente inofensivas ainda nos meados de 1950. Nos primeiros anos, após a independência, foram criadas as organizações sociais de massa como forma de garantir uma mobilização rápida e abrangente à população para as tarefas de reconstrução nacional. (...) o espaço para criar novas organizações para além daquelas criadas pelo partido e pelo Estado era muito reduzido.

Durante os 20 anos em que o país foi governado por um regime militar, nunca fora permitida a criação de movimentos de sociedade civil que pudesse lutar pelos direitos e pela melhoria da qualidade de vida das suas populações. Segundo consta no Documento Estratégico Nacional de Redução da Pobreza, DENARP (2005), esta situação contribuiu para o mau desempenho das políticas econômicas e sociais adotadas pelo governo.

²⁰ Significa em crioulo construiremos o nosso futuro.

Conforme consta no relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) sobre o IDH das nações de 2007/2008, a Guiné-Bissau, como maioria dos países do sul de Sahara, ocupa o lugar 175º em termos de desenvolvimento humano. Pelos relatórios do Ministério da Educação Nacional é realçado que o grande problema da Guiné-Bissau reside, ainda, num elevado número de analfabetismo.

A partir dos anos 1990, após pressão internacional, deu-se abertura política ao pluralismo democrático, pondo término ao regime militar que vigorava no país. Com essa abertura, criou-se uma nova constituição que permitia a criação das associações e liberdade de expressão para toda a população.

Em 1992, dois anos após a abertura política, o governo, através de um Decreto-Lei publicado no boletim oficial nº 12, de 23 de março de 1992, autorizou a regulamentação, criação e o exercício da atividade das ONGs no país. Foi neste âmbito, segundo HANDEM (2008), que surgiram as primeiras ONGs na Guiné-Bissau.

De acordo com este pesquisador guineense, as ONGs serviam como instrumento canalizador de ajudas internacionais com o objetivo de minimizar os efeitos negativos do mercado. Ainda destaca que as ONGs guineenses, que surgiram logo após a abertura política, eram uma espécie de continuidade de uma prática antiga de organização de massa na Guiné-Bissau, visto que sempre existiram organizações tradicionais e culturais denominados de “mandjuandadi”²¹, que desenvolvem trabalhos junto às comunidades locais, nas quais estão inseridas e, normalmente, não são registradas oficialmente.

O aparecimento desse modelo de participação tem favorecido o crescimento de sistemas alternativos de apoio ao desenvolvimento social e econômico do país.

Atualmente, além dos ONGs nacionais encabeçadas pelos quadros técnicos guineenses, funcionários de diversos ministérios estatais que expandem iniciativas de apoio às comunidades, com maior grau de eficácia e solidariedade, também estão presentes, no país, muitas organizações internacionais que atuam nas mais variadas áreas de desenvolvimento, entre as quais a FEC e a Plan internacional.

A Plan Guiné-Bissau é uma organização de desenvolvimento internacional centrada na criança, que atua na Guiné-Bissau desde 1995. O trabalho é destinado a possibilitar e capacitar crianças, famílias e

²¹ Grupo de pessoas de uma mesma comunidade que, geralmente, são da mesma faixa etária e que se organizam para ajudar no trabalho dos elementos do grupo.

comunidades para quebrar o ciclo de pobreza e atingir o seu pleno potencial nos domínios da saúde, educação e proteção. Atualmente, a Plan Guiné-Bissau opera, diretamente, em mais de 715 comunidades de 11 setores das regiões de Bafatá e Gabú.

Segundo o coordenador de programas da Plan Guiné-Bissau, os programas e atividades da Plan focalizam nos direitos das crianças, na educação básica de qualidade, saúde materna e infantil, saneamento básico e participação da criança, beneficiando, aproximadamente, 21.144 crianças das regiões de Bafatá e Gabu.

A FEC é uma ONG criada, em 2000, pela Igreja Católica em Portugal (Conferência Episcopal Portuguesa, Confederação Nacional dos Institutos Religiosos e Federação Nacional dos Institutos Religiosos Femininos); a visão da FEC assenta no investimento de mobilizar pessoas, comunidades, instituições e recursos, através da aposta em redes, iniciativas, projetos integrados e ideias inovadoras que conduzam a uma sociedade profundamente humana. Assim, tem como missão fundamental:

“Promover o desenvolvimento humano integral através da cooperação e solidariedade entre pessoas, comunidades e igrejas, inspirados pelo Evangelho e pela Doutrina Social da Igreja Católica.” (Relatório atividade FEC, 2011 p. 06).

Nesta sequência, os eixos de ação na cooperação para o desenvolvimento da FEC, são:

- Promover ações para o acesso e qualidade de serviços sociais básicos como a educação e a saúde;
- Desenvolver projetos em que as pessoas são o motor do seu próprio desenvolvimento;
- Promover projetos em que a comunidade e parceiros expressem as suas aspirações;
- Fomentar a sustentabilidade social, econômica e ambiental na tomada de decisões.

A educação é a área prioritária da atuação da FEC, embora sejam desenvolvidas atividades noutras áreas como na capacitação institucional e na saúde. Relativamente ao contexto geográfico, na Guiné-Bissau, a FEC exerce as suas funções nas zonas rurais, por vezes, em zonas de difícil acesso.

5.2 Cooperação como estratégia de desenvolvimento

De acordo com Bruno (2001), nas fases iniciais do capitalismo, o Estado Nacional era tido como instituição de poder central, sendo o coordenador das atividades, das unidades econômicas, mediando suas disputas, definindo e garantindo prioridades de investimentos e assegurando a existência de condições gerais de produção materiais, sociais e políticas. Uma situação que, segundo a autora, prosseguiu até fins do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

Entretanto, dada à necessidade de busca de caminhos que pudessem superar a ingovernabilidade dos Estados Nacionais, como era referido na década de 70, estabeleceram-se novas formas de cooperação global institucionalizadas entre Estados, Organizações internacionais e organizações não governamentais.

A grande justificativa era a de que o Estado havia se transformado numa estrutura pesada e quase impossível de ser administrada/controlada, cara e improdutiva, reguladora da vida dos cidadãos, etc.

Na Guiné-Bissau, apesar de a Educação constituir um setor prioritário nas estratégias dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), do Documento Estratégico Nacional para a Redução de Pobreza (DENARP) e do Plano Nacional de Ação da Educação para Todos – PNA/EPT, a realidade é que, ainda, a sua satisfação está muito aquém das expectativas desejadas.

A precária situação em que se encontra o ensino guineense conduziu a vários estudos, tanto por parte do Estado, através Ministério da Educação Nacional e de alguns especialistas em educação, como de organismos internacionais e organizações da sociedade civil, com o propósito de identificar os constrangimentos e, conseqüentemente, sugerir as soluções para tais.

Nesta ordem de ideias, foram sugeridas algumas soluções e elaborados vários documentos, projetados e feitos vários estudos para a identificação das forças e fraquezas do sistema educativo guineense, dentre os quais se destacam a: Declaração da política educativa, organizada pelo MEN no ano 2000; o Documento Estratégico Nacional para a Redução da Pobreza; os Objetivos do Milênio na Guiné-Bissau do ano 2004; Plano Nacional de Ação de EPT, 2005; Plano Setorial de Educação para todos de 2007 (este recomendado pela UNESCO); a Participação Comunitária, etc.

No entanto, as conclusões quase sempre apontaram para a mesma direção, que são as principais fraquezas do sistema de ensino guineense:

o não comprometimento do Estado, assim como a indisponibilidade de recursos para o setor educativo constituem a gênese de todos os problemas que travam o desenvolvimento do sistema nacional de educação.

Reconhecendo o Estado as dificuldades no sistema educativo guineense, recorreu-se à cooperação dos parceiros nacionais e internacionais. Desta cooperação podemos sublinhar alguns aspectos positivos, pois tanto o governo como a sociedade civil têm vindo a empreender e desenvolver grandes esforços, com vista à melhoria da situação do ensino no país, dentre os quais se destacam:

A criação das Escolas Comunitárias deu-se por iniciativas e com apoio das ONGs, associações e comunidades locais, contribuindo de certa forma, para a resolução de problemas de acesso às escolas e da distância das mesmas referentes às comunidades. Os progressos podem ser verificados em relação à taxa bruta de escolarização que passou de 45,3% em 2000 para 67,4% em 2010 (INE, 2010).

Segundo QUADÉ (2012), a introdução do sistema de Ensino Básico Unificado (EBU) contribuiu também, decisivamente, à redução do afastamento das escolas pelo fato de passarem a se situar mais próximas do meio familiar das próprias crianças.

A parceria com os organismos internacionais e da sociedade civil, tais como: o Programa Alimentar Mundial (PAM), a Associação Amigo das Crianças (AMIC), a Ajuda do Desenvolvimento do Povo para Povo (ADPP) ou a Parceria Internacional para o Desenvolvimento Humano (IPHD), no quadro da cantina escolar, têm contribuído muito para atrair as crianças mais carentes à escola, para o aumento do fluxo de entrada, ainda para a redução da desistência/abandono escolar, sobretudo nas regiões rurais.

O que se percebe no processo de formação dos professores, é a aposta do Ministério da Educação Nacional na formação em serviço dos professores sem qualificações no Ensino Básico, financiada principalmente pela UNICEF com o apoio do PAM, UNESCO e Plan Guiné-Bissau, conduzida pelo INDE com a assessoria de consultores brasileiros, sendo considerada um importantíssimo suporte à melhoria de qualidade do ensino num curto espaço de tempo (2007 – 2009)²²

²² Foram formados, neste espaço de tempo, mais 1500 professores dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico no momento em que exerciam atividades pedagógicas nas suas escolas.

Quadro nº9 - principais financiadores do setor da Educação

Parceiros de desenvolvimento	Natureza de intervenção	Valor do projeto
Banco Mundial	Apoio à educação de base	18,5 milhões de USD
União Europeia	Apoio orçamental	1,3 milhões de francos CFA
BAD	Reabilitação pós-conflito para a educação nas regiões de Bissau, Quinará e Tombali.	1.174 milhões de USD
EDUC III/BAD	Apoio à educação de base, lançamento de formação profissional e gestão do sistema.	9.923 milhões de USD
Plan Internacional	Apoio à educação de base na região de Bafatá	6 milhões de USD
PAM	Cantina escolar	1.9 milhões de USD
UNICEF e FNUAP	Alfabetização e escolarização das meninas, prevenção e planeamento familiar.	Nd

Fonte: PNA/EPT (2003).

Percebe-se que os parceiros da Guiné-Bissau têm contribuído, fundamentalmente, na educação de base. Mesmo assim, o setor demanda ainda mais investimentos para alcançar um dos objetivos de desenvolvimento do milênio.

Consideramos, segundo os documentos sobre avaliação das atividades do ano 2012/2013, que a Cooperação Portuguesa tem contribuído no apoio ao sistema educativo, através das ações Fundação Fé e Cooperação (FEC), o Programa de Apoio ao Sistema Educativo Guineense (PASEG), no apoio à capacitação institucional do MEN, no que diz respeito à Revisão Curricular do Ensino Básico e da Escola Superior de Educação (ESE), na gestão e administração escolar e promoção da língua portuguesa, o que constitui um importantíssimo impulso à melhoria da qualidade de ensino.

5.3 Os impactos das intervenções das ONGs nas Comunidades apoiadas.

A Guiné-Bissau assumiu a vontade política de garantir uma Educação Para Todos até 2015. Consciente da escassez de recursos humanos qualificados para os diversos setores de ensino, o país, em conjunto com parceiros internacionais, identificou, em 2009, a necessidade de se definirem cenários de formação de agentes educativos, seja na formação contínua, seja na formação em serviço. Com efeito, a Guiné-Bissau prevê, até 2015, que a população dos 7 aos 12 anos aumente 32%, número elevado que não tem e não terá, sem estes novos cenários, resposta em termos de docência.

Por estas e outras razões, anteriormente mencionadas, fizeram com que o setor da educação tenha como parceiros de desenvolvimento inúmeras Organizações Não-Governamentais, das quais destacamos as duas que são objeto do nosso estudo; a FEC e Plan GB, organizações internacionais e Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD), que continuam presentes no terreno, circunscrevendo a sua atuação no âmbito técnico e pedagógico em colaboração com as Direções Regionais de Educação (DRE), numa ótica de apoio aos alunos, professores e população em geral.

Os quatro indicadores seguintes que mostraremos, neste capítulo, são do campo educacional e nos dão informações importantes sobre a aquisição de conhecimento num nível ainda elementar, mas fundamental do ponto de vista da transformação da qualidade e das condições de vida dos indivíduos. Este é um dos campos onde o progresso guineense é evidente, embora ainda com muito para progredir. A taxa de analfabetismo ainda é mais elevada do que a média dos países do mesmo grupo de rendimento, se bem que com algum progresso: de uma taxa de 58,6% em 2000, o país passou para 45,8%, em 2010, ou seja, já mais próximo da média dos outros países. Em relação aos níveis de escolarização, os progressos têm sido significativos, tanto no ensino primário, como no secundário, ainda que a Guiné-Bissau esteja longe de alcançar a “meta do milênio” do ensino primário universal em 2015. Mas, os progressos relativamente aos países de rendimento-baixo são muito importantes: no ensino primário, o percurso foi de 50,9% de escolarização bruta, em 1990, para 123,1%, em 2010, muito melhor que a média do grupo.

Face à realidade educativa da Guiné-Bissau, caracterizada por: Escassas qualificações dos professores e agentes educativos; Deficiências

no âmbito da gestão e administração escolar; Ausência ou escassez de materiais adequados aos profissionais guineenses (administrativos, pedagógicos e didáticos), a FEC desenvolveu durante 3 anos o projeto **Djunta Mon²³: Ensino de Qualidade em Português** que tem como objetivos específicos:

...melhorar a qualidade do ensino básico elementar nas escolas comunitárias selecionadas pela FEC, centrando-se nas áreas da Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências Integradas, das Competências Pedagógicas e da Gestão e Administração Escolar” e “aumentar a frequência do uso da Língua Portuguesa no quotidiano guineense. (Relatório de atividades FEC, 2012-2013 p.11).

De modo a alcançar esses objetivos, o relatório aponta que a FEC se propôs a atingir 6 resultados como: 1) melhoria da capacidade formativa dos professores e formadores; 2) melhoria da capacidade letiva dos professores; 3) contribuir para a consolidação da gestão e administração escolar das escolas; 4) melhorar o apetrechamento das escolas-alvo em materiais de apoio a agentes educativos e alunos; 5) criação de publicações científicas e materiais didáticos e 6) melhoria da qualidade dos programas de rádio e dos grupos de conversação em língua portuguesa.

Segundo conteúdo do relatório de avaliação das atividades (2012/2013), constatamos que os professores das escolas comunitárias obtiveram resultados positivos no que respeita à avaliação da formação.

²³ Significa em crioulo demo-nos as mãos.

Quadro nº10 - Formação dos professores em Pedagogia, Língua Portuguesa, C. Integradas e Matemática.

Regiões	Nível	Nº de professores	Assiduidade	Avaliação de portfólio	Provas	
					Diagnóstico ²⁴	Final ²⁵
Bafatá	N1	51	84,60%	56,10%	57,00%	62,30%
	N2	28	97,00%	72,60%	70,00%	71,20%
Cacheu	N1	34	88,10%	58,50%	68,80%	77,00%
	N2	42	87,60%	62,70%	72,80%	74,70%
Total/ Média		155	89,30%	67,10%	67,1	71,30%

Fonte: Relatório de avaliação final da FEC, 2012/2013.

Quadro nº11 Formação dos diretores e representantes das comunidades em gestão e administração escolar.

Regiões	Nº de Escolas	Nº de Formandos	Assiduidade	Avaliação de Dossiê do professor	Provas	
					Diagnóstico	Final
Bafatá	9	17	95,30%	57,00%	62,60%	62,10%
Cacheu	17	28	78,90%	60,20%	65,50%	57,90%
Total	26	45	85,10%	59,00%	64,40%	59,50%

Fonte: Relatório de avaliação final da FEC, 2012/2013.

No que se refere à aquisição de conhecimento em Gestão e Administração Escolar, constatamos que houve uma evolução positiva na região de Bafatá, mas o mesmo não sucedeu com os formandos de Cacheu, que tiveram uma baixa na nota da prova final em relação à prova de diagnóstico.

²⁴ São avaliações feitas para perceber o nível do conhecimento dos professores sobre determinados conteúdos que serão ministrados nas sessões de formação.

²⁵ São as avaliações feitas aos professores no final de todas as sessões de formação, para aferir a assimilação dos conteúdos ministrados.

Quadro nº12 - Resumo do progresso relativamente aos indicadores de eficiência (2009 – 2012)

Resultados	Indicadores	Progressos
Melhoria na formação dos professores, de recursos e formadores locais, contratados para formar os professores das escolas comunitárias.	Aumento de número de formadores de professores e diretores de escolas capacitados.	6 TFGAE e 24 Formadores
Melhoria da capacidade letiva dos professores de ensino básico das escolas da região de Bafatá e Cacheu, para ministrarem os programas de língua portuguesa, matemática e ciências integradas.	Nº professores do ensino básico elementar de escolas de base comunitária formados pela FEC, nas regiões de Bafatá e Cacheu, com pelo menos 75% de taxa de assiduidade.	86,62%
Contribuir para a consolidação da estrutura de gestão e administração das escolas acompanhadas pelo projeto.	Aumento em 10% no Índice de Capacidade de Gestão e Administração Escolar no final dos 3 anos.	56,99%
Melhoria do apetrechamento de escolas-alvo em materiais de apoio a agentes educativos e alunos.	100% das escolas-alvo, dotadas de manuais escolares, de livros de ponto e sebatas, de livros de registro de presença (1 p/turma) e um baú pedagógico.	100%
Melhoria da qualidade dos programas de rádio e dos grupos de conversação em língua portuguesa.	Diminuição em 10% do número de erros de língua portuguesa, detectados nos programas de rádio.	27,93%

Fonte: Relatório da avaliação final da Fundação Fé e Cooperação 2009/2013.

A análise dos principais resultados do **Djunta Mon: Ensino de Qualidade em Português** permite constatar que as atividades foram globalmente cumpridas e superadas, apesar das dificuldades e constrangimentos locais, e renovam a pertinência e o contributo do projeto à melhoria de uma educação de qualidade na Guiné-Bissau, focalizando a ação nos profissionais de educação, nas escolas e comunidades.

Ressalta-se que na Guiné-Bissau são faladas mais de vinte e cinco línguas étnicas (línguas nativas, muitas delas pertencentes a famílias

diferentes e outras aparentadas), o crioulo (língua veicular e de unidade nacional – meio de comunicação inter-étnico) e o português (língua oficial), sendo estas últimas resultantes da colonização portuguesa. Neste quadro linguístico, o crioulo é falado de 75% a 80% da população, enquanto que o português é conhecido por perto de 13% da população, havendo, porém, estatísticas que apontam para uma percentagem ainda mais reduzida, cerca de 5%. No entanto, como língua oficial, o português é a língua utilizada nas escolas, nos mais importantes discursos políticos (mesmo que sejam proferidos em crioulo, são sempre escritos em português), na documentação oficial e em alguns órgãos da comunicação social. Assim, praticamente tudo que há escrito, está nessa língua: livros didáticos (que são frequentemente importados de Portugal).

Ainda, no relatório, é ressaltado que, em 2011, a FEC lançou a campanha de sensibilização *Aprender sem Medo*, em parceria com a PLAN Guiné-Bissau, junto dos agentes escolares para reduzir a violência nas escolas, através da promoção dos direitos da criança, igualdade de gênero e disciplina positiva. Foi produzido e distribuído o manual *Aprender sem Medo*, de suporte educativo aos professores, que foi objeto de muito reconhecimento pelas autoridades de Educação e pelas comunidades.

Na região de Bafatá, o Ministério da Educação Nacional conta com o importante parceiro que, desde 1995, atua nesta região com o objetivo de quebrar o ciclo de pobreza que afeta as comunidades da região de Bafatá, centrando o seu apoio nas seguintes áreas:

- Melhoria da capacidade financeira das famílias para ajudar a educação dos filhos.
- Promoção da Educação de qualidade, através da formação dos professores.
- Promoção da Educação das raparigas.
- Combate à violência escolar nas comunidades.
- Construção e reabilitação de salas de aulas.
- Promoção e participação comunitária e das crianças na comunidade.

Segundo o relatório de atividade da Plan Guiné-Bissau (2012), para melhorar o acesso à escola e proporcionar um ambiente de aprendizagem adequado para as crianças, esta organização apoiou na construção de 37 salas de aula na região de Bafatá, fato que vai ajudar as crianças que percorriam longas distâncias para irem à escola. Além disso, foram criados 10 centros de alfabetização de adultos na região de Bafatá

para ajudar a reduzir o analfabetismo dos adultos nas regiões da intervenção da Plan Guiné-Bissau. Os centros estão todos equipados com materiais de aprendizagem para atender às necessidades de alfabetização. A Plan Guiné-Bissau apoiou, igualmente, a capacitação de 11 voluntários comunitários, indicados como instrutores ou professores dos referidos centros de alfabetização de adultos.

No que respeita à capacidade financeira das famílias, no sentido de poderem manter e suportar os custos da educação dos filhos, a Plan Guiné-Bissau apoiou a criação e formação de 78 grupos comunitários e poupança e empréstimo em 58 comunidades, beneficiando 3.945 membros, incluindo 3.344 mulheres e 601 homens. Esta abordagem da Plan G-Bissau traz mudanças positivas nas comunidades, sobretudo às mulheres que já promovem iniciativas de pequenos negócios e atividades geradoras de rendimentos. Como parte de retenção e desempenho das meninas na escola, a Plan Guiné-Bissau oferece, todos os anos, bicicletas para meninas e meninos que concluíram com sucesso o sexto ano de escolaridade em todas as escolas nas quais intervêm. Segundo o coordenador dos projetos da Organização, esta iniciativa visa igualmente encorajar os pais a manterem as suas filhas nas escolas, animando-as nas suas deslocações para escolas distantes.

No entanto, os resultados apresentados para estes dois projetos são elucidativos dos impactos positivos que os mesmos têm representado para o ensino guineense. De fato, a atuação da FEC e da Plan Internacional na Guiné-Bissau, no que diz respeito à área da educação, tem contribuído de forma significativa ao melhoramento da qualidade do ensino guineense, mais concretamente do Pré-Escolar e do Ensino Básico nas regiões do interior do país.

5.4 Análises das relações entre as ONGs, Estado: enfoque na parceria.

A definição de parceria, em que nós apoiamos para introduzir este subcapítulo, baseia-se em Brooke (1989, p.45, 47). De acordo com Brooke, a parceria é uma relação que há entre uma instituição pública e outros organismos, na qual todas as partes mantêm a sua independência constitucional de ação, mas concordam em colaborar na realização de alguns objetivos comuns, uma vez que a colaboração é tida como vantajosa em relação às ações individuais.

A parceria emerge num contexto marcado, entre outros aspectos, pela crise do Estado e a emergência do neoliberalismo, com a ideia de

diminuição da atuação do Estado na economia e nos serviços públicos em prol das “forças do mercado”. (Fingermann & Loureiro, 1992. p.27).

Nesse contexto, identifica-se uma situação de “falência do Estado”, segundo Bernareggi (1992. p.15), para quem esta situação seria determinada por dois tipos de problemas:

- Problemas organizacionais – neste aspecto ressaltam-se a diminuição de eficiência da máquina pública, devido à falta de informação adequada sobre a realidade; a dificuldade de elaboração de um sistema de controle de resultados.
- Problemas financeiros – há um desequilíbrio entre a demanda pela intervenção pública e a oferta de meios financeiros públicos, derivada dos impostos, taxas e tarifas públicas.

Na Guiné-Bissau, a consequência destes problemas constitui num dos entraves ao desenvolvimento e se relaciona com a falta de infraestruturas capazes de assegurar as necessidades da população. Na área da educação, esse problema é bem visível e acarreta graves consequências negativas para a promoção de um ensino de qualidade nas escolas. Ao par disso, acresce a escassez de recursos materiais didáticos, tanto por parte dos alunos, como por dos professores, o que representa um forte obstáculo às condições de ensino/aprendizagem, cujas razões podem estar relacionadas com o tímido poder de compra decorrente do fraco rendimento dos pais e dos professores. Na maioria das escolas, os alunos não têm acesso a livros escolares, existindo apenas e, em alguns casos, sebatas que servem para auxiliar as matérias. Também os professores não usufruem de meios pedagógicos que lhes permitam lecionar de uma forma mais eficaz, reduzindo o ensino naquilo de sempre, o meio de transmissão de conhecimento na Guiné-Bissau, a oralidade. A falta de recursos humanos qualificados é outra das grandes fragilidades do ensino, já que muitos dos professores que exercem a profissão não têm qualificação acadêmica para tal. Estima-se que 60% dos professores não têm formação inicial. A situação do professor guineense é particularmente muito difícil, pois se encontra relacionada com a pouca importância dada à educação por parte do Estado, o que faz com que as escolas funcionem com vários problemas, os quais foram mencionados aqui.

Diante do que foi exposto, a possibilidade de parceria aparece como alternativa de ação, tanto para as ONGs quanto para o Estado.

De fato, o estabelecimento de boas parcerias é muito importante para a obtenção de bons resultados e são recomendadas. Em primeiro lugar, porque no topo da agenda internacional estão os Objetivos de

Desenvolvimento do Milênio (ODM), que acabam por facilitar o entendimento e a delimitação de estratégias de ação comuns, com os resultados voltados a um só fim: atingir os próprios ODM e os compromissos assumidos pelos governos. Em segundo, porque a partilha de ações entre parceiros que se complementam, segundo linhas estratégicas concertadas com o Governo, pode garantir um maior e melhor impacto junto das comunidades alvo.

Lewis (2001) chama atenção sobre problemas que poderiam existir entre as ONGs e o Estado. Aquelas ONGs que foram criadas em um contexto de repressão política podem considerar difícil confiar ou trabalhar com o governo, como, também, considerar que seus papéis se tornaram confusos, a partir da instalação de governos democráticos. Outro aspecto se refere ao modo pelo qual as ONGs podem ser vistas pelo Estado, o qual, caso se sinta ameaçado pela perda de poder, e perceber que a ONG aumentará a oposição a ele, exercerá, então, seu poder de modo desfavorável a ela.

No relacionamento entre esses dois atores, pode observar-se diferentes estratégias a serem ou não usadas. Lewis (2001) identifica três estratégias que as ONGs podem adotar em relação ao governo. Na primeira, elas procuram manter-se pouco notadas (*low profile*), por meio de trabalhos em espaços existentes na prestação de serviços, com reconhecimento tácito por parte dos governos ou, deixando que os mesmos recebam os créditos por aquilo que foi conseguido pelas ONGs. Este papel de preencher vazios, de um lado pode trazer benefícios em curto prazo, principalmente, quando os recursos são limitados; por outro, pode causar problemas de sustentabilidade e de responsabilização (*accountability*) em longo prazo.

A segunda estratégia é engajar-se em colaboração seletiva com certas agências de governo, que pode ser restrita a um determinado setor ou estar baseada em relacionamentos individuais entre pessoas ou ligações no âmbito local. Podem ter ou não apoio formal por parte do governo. Essa estratégia tem vantagem no que se refere a seu caráter pragmático, mas pode gerar inconsistências na elaboração e implantação de políticas públicas.

A terceira estratégia é a de *advocacy* em questões de políticas públicas, entendido aqui como o esforço da ONG em influenciar as decisões de qualquer elite institucional, a favor de um interesse coletivo. Através dela, a ONG pressiona o governo em favor dos interesses de determinados grupos da sociedade ou apresenta alternativas para as

abordagens adotadas pelo governo, em relação àqueles grupos (LEWIS, 2001).

Pelo lado do Estado, segundo Bratton (1989) *apud* Lewis (2001), as ações têm sido influenciadas, principalmente, por questões políticas e não por questões relacionadas à possível contribuição social e econômica por parte das ONG's. De fato, o crescimento dessas organizações pode apresentar um dilema para o Estado, na medida em que iniciativas institucionais privadas podem questionar-lhe a legitimidade perante à comunidade; se ele se mostra incapaz de cumprir suas promessas, se o descontentamento cresce em certas parcelas da população, a base de poder do Estado pode se tornar enfraquecida. Também de acordo com Bratton (1989) (*apud* Lewis, 2001), o Estado pode utilizar pelo menos quatro diferentes estratégias em suas relações com as ONG's. Na estratégia de monitoramento, ele procura verificar as ações das ONGs e, se julgar necessário, limita o seu registro. A estratégia de coordenação procura distribuir as atividades das ONG's, de modo mais balanceado, entre áreas geográficas e setores, com o intuito de evitar duplicação. A cooptação é uma estratégia que objetiva atrair as ONGs para o tipo de atividade que o governo deseja e, assim, distanciá-las de ações consideradas como potencialmente ameaçadoras. Finalmente, tem-se a dissolução. Para isso, o Estado estabelece meios que lhe permitam ter controle sobre as ONGs para aprovar ou não suas atividades, limitando sua abrangência de ação ou as fechando, se considerar necessário.

Apresentadas algumas possíveis relações entre ONGs e o Estado, a ideia de parceria será agora considerada. Este termo, junto com outros similares, tais como colaboração, cooperação e coordenação, está cada vez mais presente e sendo demandado em contextos de desenvolvimento. Parceria pode ser vista de maneira distinta por diferentes autores. Na visão de Brooke (1989), por exemplo, parceria entre uma instituição pública e outros organismos é uma relação em que todas as partes mantêm sua liberdade constitucional de ação, mas concordam em colaborar na realização de alguns objetivos comuns, dado que a colaboração é vista como vantajosa em relação à ação individual. Nesta pesquisa, parceria se refere a uma relação acordada, baseada em um conjunto de ligações entre duas ou mais organizações em um projeto de desenvolvimento, em geral, envolvendo uma divisão de papéis e responsabilidades, tendo, em comum, a busca dos mesmos objetivos.

A palavra parceria cobre um vasto conjunto de diferentes relações entre organizações e pode ser caracterizada, de acordo com Lewis (2001), por aspectos ativos ou dependentes. A partir deste esquema, proposto por

Lewis (2001), é que os problemas de pesquisa apresentados anteriormente serão respondidos.

A parceria ativa é considerada em termos de processo. Embora os papéis dos atores envolvidos devam ser definidos *a priori*, eles também podem ser reavaliados e renegociados quando necessário. As ligações não devem se dar sob rígida perspectiva de vantagem comparativa, como aquela que requer das ONGs o fornecimento de insumos e do governo, a realização da pesquisa. A sinergia decorrente do processo pode gerar resultados não esperados, alguns úteis e outros não (LEWIS, 2001).

Ela também incorpora a noção de divisão de riscos entre os atores envolvidos, o que pode auxiliar no esforço de atingir eficiência e buscar a inovação. Deve-se ter a prática da discussão aberta e honesta, com reconhecimento dos erros e o enfretamento das falhas.

A troca de informação entre os participantes é um pré-requisito para o aprendizado dentro do projeto/programa. A parceria dependente, por sua vez, é marcada pela chamada gerência científica, na qual aspectos relacionados ao controle, hierarquia e instrumentalidade são enfatizados.

Segundo Brooke (1989), há algumas condições para a implantação adequada de uma parceria. A primeira delas é a clareza dos objetivos, não basta a definição de pontos gerais, mas sim, que haja concordância entre todos os parceiros quanto aos objetivos, desde o início do planejamento do projeto. Há, também, segundo o autor, um claro problema para as organizações públicas no que tange à negociação com múltiplos parceiros, à medida que seu processo decisório tende a ser centralizado, tornando difícil a adaptação de suas políticas e ações. Poderá haver casos em que a instituição pública tenha que reestruturar algumas unidades para se adequar a seus parceiros. O uso de grupos/comissões pode facilitar as relações, por certo período, e auxilia na criação de condições necessárias para chegar a um objetivo comum.

Partindo-se das discussões feitas, neste capítulo, por diversos autores sobre a parceria, pode concluir-se que a fragilidade econômica do país constitui um dos entraves ao desenvolvimento e, conseqüentemente, resulta na busca de parceria que, muitas vezes, com papéis a desempenhar mal definido pelas partes envolvidas (Estado e ONGs). Assim, a definição teórica das intervenções dos considerados parceiros para o desenvolvimento deveria ser feita não somente entre Estado e ONGs, mas unindo mais as outras redes de atores sociais (Comunidade), a fim de ser estabelecida relação de cooperação.

Este tipo de ação coletiva pode ser entendida como parceria e fortalece a autoajuda e o poder local por parte das comunidades.

6 INCURSÃO NO CAMPO DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa e os passos que nortearam e permitiram sistematizar as considerações levantadas sobre os elementos ideais, institucionais do modelo da gestão participativa pesquisada; como, também, os sujeitos envolvidos no processo da participação comunitária na gestão da escola. As contribuições dos grupos alvos, por meio das informações e relatos tornaram enriquecedoras as análises que serviram à explanação do pesquisador.

Como já abordamos anteriormente, a forma da participação social no setor da educação na Guiné-Bissau, que tem contribuição ao progresso da educação em decorrência da emergente necessidade da participação comunitária na escola, destacando os projetos que são desenvolvidos em parceria com as ONGs do setor educativo, bem como as que têm outras finalidades.

Considerado este quadro social, optamos pela aplicação do instrumento de coleta de dados que nos auxiliasse a compreender o que influenciou a comunidade a criar escolas comunitárias, perceber as opiniões dos alunos/professores/comunidade e autoridades da educação sobre a parceria com as ONGs.

A seguir, apresentamos os aspectos de diferentes agentes educacionais, suas opiniões sobre vários aspectos educativos que envolvem a realidade educacional da Guiné-Bissau.

Esclarecemos que alguns questionários não foram interpretados graficamente, mas numa explanação síntese dos mesmos.

Os diferentes questionários foram respondidos pelos agentes envolvidos no sistema educacional comunitário, assim distribuídos: 20 (vinte) alunos no total, sendo dez em cada região (Bafatá e Cacheu); 4 (quatro) autoridades centrais e regionais da educação responderam e 7 (Sete) representantes dos comitês de gestão das escolas.

6.1 Percepção sobre a necessidade de apoio das ONGs no sistema educativo da Guiné-Bissau.

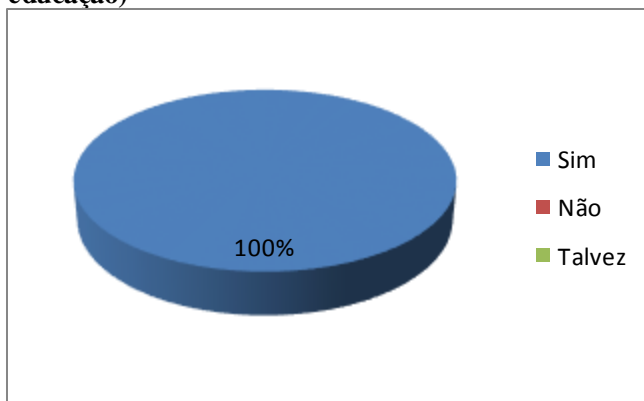
Amílcar Cabral, desde muito cedo, teve consciência de que escola, enquanto instituição social, cujo objetivo é transmitir os conhecimentos, informações, aptidões úteis e indispensáveis para a socialização do indivíduo, enquadra-se no processo de desenvolvimento das capacidades físicas, morais e intelectuais das crianças e do ser humano, em geral,

visando à sua integração na vida da sociedade onde se encontra inserido. Cabral compreendeu que o progresso da Guiné-Bissau só seria possível se todos tivessem acesso à educação. Infelizmente, passados 40 anos da independência, o país não conseguiu ainda cumprir o seu papel nacional de chegar a todos os cidadãos, não alcançou todas as regiões do país, nem convenceu todos os pais da importância da educação formal dos seus filhos, o que contribuiu para manter o índice de analfabetismo mais alto entre os países de rendimento médio e, quiçá, do mundo.

Consciente do desafio das limitações financeiras, os sucessivos governos da Guiné-Bissau assumiram que o estado ideal da educação só será alcançado ou mesmo possível, se se obtiver um consenso o mais alargado possível, estimulando e reforçando todas as dinâmicas de parcerias existentes ou emergentes das comunidades ou parceiros internacionais.

Nesta ordem de ideia, justificou-se a necessidade imperiosa de cooperar com os parceiros nacionais da sociedade civil e internacionais, para encontrar solução no domínio do ensino, reforçando a cooperação mediante uma abordagem dinâmica, inovadora e, ainda, algumas vias orientadoras para a solução dos atuais problemas do ensino guineense, especialmente na vertente do ensino de qualidade.

Gráfico – 3 Há necessidade de apoio das ONGs no sistema educativo da Guiné-Bissau? (na opinião dos responsáveis da educação)



É possível observar que o apoio das ONGs ao sistema educativo da Guiné-Bissau tem uma boa aceitação por parte das autoridades da educação, pois é total a percentagem da aceitação. A maioria afirma

reconhecer a necessidade do apoio, como pode ser constatado nestes destaques abaixo:

[Dep. 01]. Com certeza tem toda a necessidade de ONGs cooperarem ou dar apoio ao sistema educativo da Guiné-Bissau, tendo em conta a fragilidade do ensino. Só com o apoio necessário das ONGs e dando as suas contribuições que o sistema pode melhorar, porque só a Guiné-Bissau ou o Ministério da Educação não é capaz de melhorar o sistema.

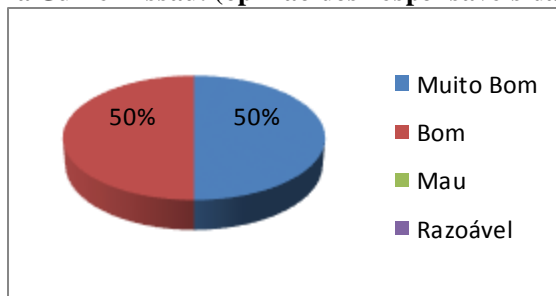
[Dep. 02] Sim. Acho que há muita necessidade do apoio, porque o nosso sistema educativo carece de meios. Sabemos que no nosso país existe sempre instabilidade política e governativa, não há meios financeiros para responder as exigências, por isso é de extrema importância o apoio as ONGs, uma vez que cresce o número de novas escolas públicas e particulares e números dos alunos. Nestas circunstâncias, o governo por si só não poderá responder às necessidades.

[Dep. 03] No meu ponto de vista não há sombra de dúvida em relação a esta questão. Se olharmos bem o nosso sistema de ensino, se não fosse os apoios das ONGs seria pior, portanto, o apoio é necessário, ainda necessário apoiar nesse sentido.

[Dep. 04] Eu digo logo sim, porque o sistema de ensino na Guiné-Bissau é um sistema que precisa de muitos apoios, sobretudo das ONGs. Havendo esse apoio, talvez o sistema do ensino guineense vá encontrar a solução para muitos problemas que estão a dificultar o próprio sistema neste momento.

Os depoimentos permitem concluir que as intervenções das ONGs têm conseguido desenvolver um bom trabalho e sido fundamental para melhorar o sistema de ensino da Guiné-Bissau.

Gráfico -4 Contributo das ONGs para o desenvolvimento do sistema educativo na Guiné-Bissau. (opinião dos responsáveis da educação).



Pelo gráfico acima, percebe-se que a metade dos nossos entrevistados afirma que o contributo das ONGs no desenvolvimento do sistema educativo da Guiné-Bissau tem sido muito bom, e a outra metade afirma que tem sido bom. De qualquer maneira, podemos concluir que as autoridades da educação reconhecem e valorizam o trabalho que está sendo desenvolvido em prol de uma educação de qualidade, isto é, que possa ser comparado ao de países com políticas públicas mais desenvolvidas.

Destaco aqui os depoimentos das autoridades centrais e regionais da educação:

[Dep.01] Na minha opinião, essa contribuição das ONGs é muito boa, porque contribui para a busca de soluções para os diferentes problemas que o sistema educativo enfrenta.

[Dep. 02] No meu ponto de vista diria que é bom, porque se olharmos os dados estatísticos vamos ver que as intervenções das ONGs permitiram que muitas crianças tivessem acesso à educação, por exemplo, aqui na região de Bafatá, há dez anos, o número dos alunos nunca ultrapassava aos 10 mil inscritos, mas agora, neste ano letivo 2013/2014, temos uma média de 49 mil alunos inscritos no sistema, o que demonstra que os apoios das ONGs têm dado passos importantes em relação às inscrições das crianças em idade escolar.

[Dep. 03] Posso dizer que o contributo das ONGs é bom, apesar de muitas vezes desenvolverem as suas atividades nas escolas comunitárias sem consultarem as autoridades locais de educação.

[Dep. 04] eu acho que o contributo dado pelas ONGs é muito bom, tendo em conta as atividades apresentadas, atos concretos que as ONGs fazem na Guiné-Bissau, em termos de construções das escolas, de formação dos professores e devido acompanhamento.

Os relatos das autoridades da educação apontam aspectos positivos da contribuição das ONGs no desenvolvimento do sistema, mas também chamaram atenção em relação a algumas fragilidades que precisam ser melhoradas, para que não haja a sobreposição das mesmas atividades das diferentes ONGs na mesma região e até mesmo na mesma escola. O que pode ser confirmado no depoimento de uma das autoridades entrevistadas, a qual considera que “o governo da Guiné-Bissau precisa acompanhar o desenvolvimento de todas as ONGs que atuam na área da educação”.

O entrevistado destaca ainda que:

[Dep. 01] Não se pode permitir que as ONGs realizem os seus trabalhos como quiserem. Deve haver um acompanhamento de perto por

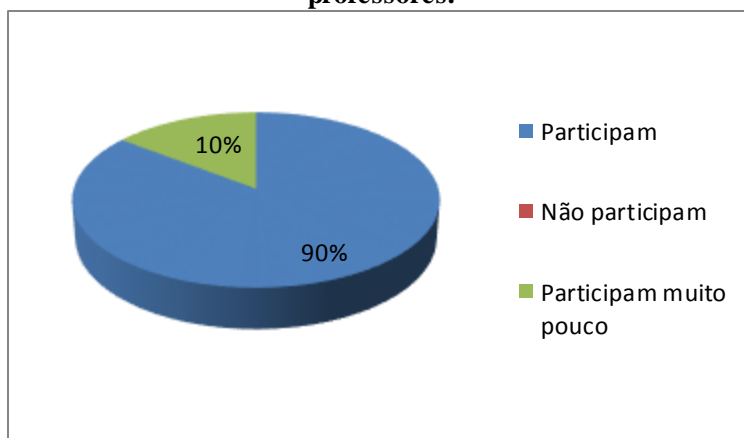
parte do governo, bem como deve ser criado um espaço de melhoria permanente para poderem melhorar o trabalho da própria ONG.

6.2 A participação política

A participação política não se faz apenas através do voto, mas principalmente pela participação em atividades que são de interesse de toda a população.

É verdade que há escolas que se reduzem a uma sala apenas, sem outros recursos, como a maioria das escolas comunitárias. Neste caso, cabe à escola, através do professor, atuar juntamente com a comunidade no sentido de garantir aos alunos locais apropriados para as atividades de lazer, através de mutirões. Abrir as portas à comunidade tem múltiplas vantagens que podem beneficiar, tanto a educação das crianças quanto o desenvolvimento comunitário.

Gráfico - 5 Grau da participação dos pais na escola segundo os professores.



É possível verificarmos, na coleta de dados junto aos pais dos alunos, que há interesse na participação nos trabalhos da escola.

Os depoimentos dos professores apontam que há empenho e disposição por parte dos pais dos alunos, pois eles constituem um segmento muito importante e é necessário estarem presentes, participando no processo de construção de conhecimento dos seus filhos.

[Dep. 01] Na nossa comunidade os pais têm uma participação positiva, porque contribuem no pagamento dos subsídios aos professores, apresentam as suas opiniões para melhorar a atividade do professor e permitem que as raparigas frequentem a escola.

[Dep. 02] Os pais participam, porque querem que os seus filhos aprendam bem para que o futuro deles seja próspero.

[Dep. 03] A participação dos pais tem contribuído no aumento de número dos alunos na escola, concretamente, das meninas.

No gráfico 5 (cinco), vê-se uma percentagem dos pais que participam muito pouco nas atividades da escola. Os professores afirmam que dez por cento (10%) dos pais participam muito pouco nas atividades da escola em consequência de:

[Dep. 01] os pais participam muito pouco, porque não se interessam mesmo com a educação dos seus filhos e acabam por deixar esta responsabilidade com o diretor da escola.

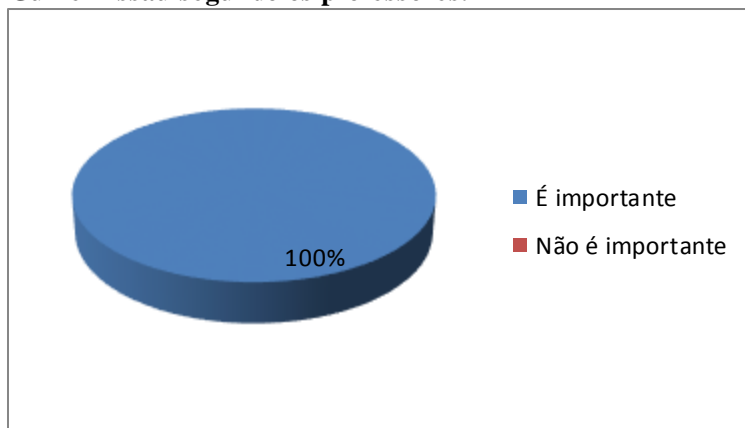
[Dep. 02] eles participam muito pouco, porque têm outras responsabilidades, devido as suas funções culturais que exercem nas suas aldeias das suas etnias.

A participação dos pais na escola comunitária tem sido um imperativo, um desafio, uma necessidade e um desejo que a grande maioria das comunidades, no interior no país, sente para poder dar resposta as suas necessidades educativas.

A participação proporciona mudanças significativas na vida das pessoas, à medida que elas passam a se interessar e a se sentir responsáveis por tudo que representa o interesse comum, assumir responsabilidade, escolher e inventar novas formas de relação coletiva que fazem parte do processo de participação e trazem possibilidades de mudanças que atendem os interesses coletivos.

Piletti (1985 p.187) reforça essa ideia ao afirmar que a escola, para realizar eficazmente seu trabalho, precisa estar presente na comunidade, além de se manifestar através dos mecanismos tradicionais, como as Associações de Pais, etc., podendo se revestir de diversas formas como, por exemplo, a programação, execução e avaliação das atividades ligadas à aprendizagem escolar; participação em atividades de cultura e lazer; discussão dos problemas da comunidade e apresentação de soluções.

Gráfico – 6 A importância de apoio das ONGs no sistema educativo da Guiné-Bissau segundo os professores.



A aproximação entre as escolas comunitárias e as ONGs tem aumentado e fortalecido, significativamente, o sistema de ensino guineense. A resposta de todos os sujeitos entrevistados mostra que é um caminho a ser seguido e fortalecido na busca de melhoria na qualidade de ensino, e a parceria visa capacitar os professores e representantes das comunidades com conhecimentos em gestão e administração escolar e em outros temas transversais como a educação para a cidadania, além de desenvolver ações que facilitam a interação escola-comunidade.

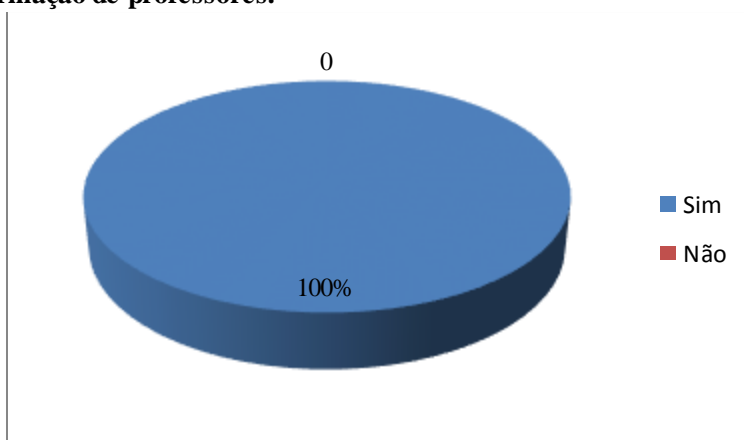
Observa-se, neste gráfico, que 100% dos professores acham que é importante uma parceria entre a escola comunitária e ONGs e destacam a formação dos professores e a construção de novas salas de aulas, construídas pelas ONGs como fruto dessa parceria. Conforme um dos professores entrevistados:

Na situação em que o país se encontra, é preciso união em nossas comunidades, assumindo as nossas responsabilidades e também admitindo a necessidade da ajuda das organizações internacionais, para que as condições do trabalho escolar sejam melhoradas”.

No nosso entender, é necessário ter a clareza para que as parcerias com as escolas não sejam imposições de um modelo importado da Europa, sem nenhuma correlação com a realidade das comunidades e que não se limitem apenas a melhorar o sistema educativo guineense

existente, por meio de programas de apoio à formação de professores, representantes das comunidades, acompanhamentos e outros tipos de contribuições às atividades escolares. Esses apoios por parte das ONGs são bem vindos, mas não satisfazem as necessidades de tornar as escolas um lugar de aprendizagem e respeito às tradições, à cultura e de críticas, a fim de que as escolas sejam incentivadas a assumir maiores responsabilidades, implementando educação de qualidade, com métodos de avaliação mais adequados.

Gráfico – 7 Envolvimento dos professores com o projeto FEC de formação de professores.



Conscientes de que a educação constitui um dos setores prioritários no desenvolvimento humano sustentável e um meio de inclusão social contra todas as formas de discriminação e, conseqüentemente, na luta contra a pobreza, os professores reconheceram com elevada relevância a importância de uma formação.

Com a elevada taxa percentual do gráfico, é possível afirmar que todos os professores das escolas comunitárias consideram a formação pedagógica imprescindível, pois 100% dos professores entrevistados afirmam estarem envolvidos no projeto de formação dos professores, como destaca um dos deles: “essa formação ajudou-me a melhorar a dinâmica do meu trabalho como professor e ajudou-me a motivar as crianças a envolverem-se mais nos estudos”. Para reforçar a necessidade da formação docente, podemos recorrer à visão de compromisso que Durkheim indica para o professor no seu compromisso geracional de educar as novas gerações, tendo como objeto suscitar e desenvolver na

criança, certos números de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, destina-se.

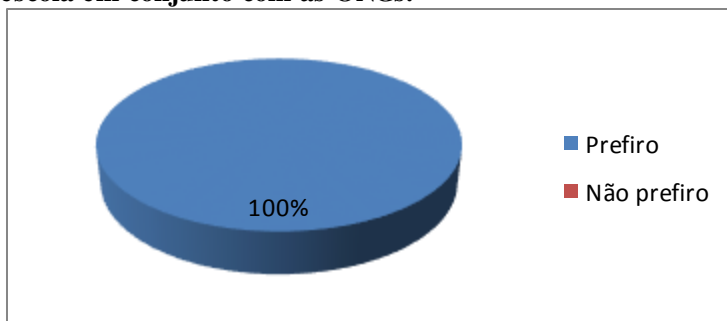
A educação consiste em promover a participação e socialização das novas gerações, procurando moldar, por assim dizer, os seus costumes e hábitos.

Dentro desse contexto, é preciso dotar os professores de ferramentas, competências e conhecimentos sobre o domínio dos conteúdos, para que sejam lecionados eficazmente e, não só, como também criar alunos com consciência crítica, visando à promoção ao debate para uma mudança social.

6.3 A mudança social

A educação, para os clássicos como Durkheim (1978), expressa uma doutrina pedagógica, que se apoia na concepção do homem e sociedade. O processo educacional emerge através da família, igreja, escola e comunidade. Fundamentalmente, Durkheim parte do ponto de vista de que o homem é egoísta, necessitando ser preparado para sua vida na sociedade. Este processo é realizado pela família e também pelas escolas, com o objetivo de conseguir alguma mudança, a qual não acontece automaticamente. Ela é um processo que resulta de um trabalho humano, proporcionando uma verdadeira mudança de consciência.

Gráfico – 8 Preferências dos alunos sobre o trabalho dos professores da escola em conjunto com as ONGs.



Na análise desta questão, é possível verificar que há unanimidade de preferência por parte dos alunos em verem os seus professores trabalhando com as ONGs.

O objetivo de trabalhar com as ONGs é, com certeza, o de fornecer aos alunos e professores linhas que orientarão a aprendizagem dos alunos, e a própria escola poderá modificar-se, superar seus graves problemas, caso possibilite maior participação dos professores nas comissões conjuntas dos estudos, nas quais se elaboram, planificam as aulas e discutem os problemas que têm a ver com altos índices de reprovação nas escolas.

No que respeita à preferência em trabalhar com as ONGs, eis alguns relatos dos alunos:

[Dep. 1] prefiro, porque vai ajudar o professor a melhorar a sua capacidade de trabalhar e será mais fácil entender a sua explicação.

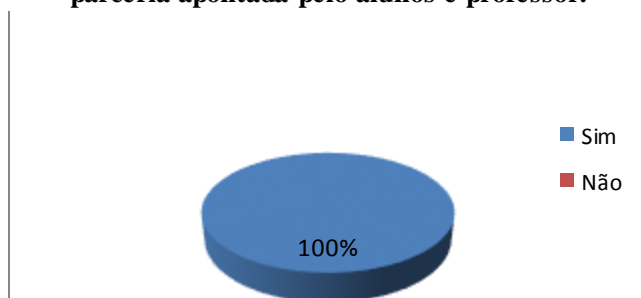
[Dep.2] sim, prefiro, porque os professores da nossa escola terão mais conhecimentos para ensinar os seus alunos de forma correta.

[Dep. 3] prefiro, porque eles constroem as escolas, dão gêneros alimentícios e oferecem materiais didáticos para professores e alunos, a fim de aprendermos melhor.

Os depoimentos dos alunos apontam diversas razões, justificando o seu interesse em que os professores trabalhem com as ONGs. Embora, as razões sejam diferentes, na verdade, elas convergem no final, cujo único objetivo é possibilitar um ambiente favorável à aprendizagem e, conseqüentemente, oferecer um ensino de qualidade.

Reforçando o nosso entendimento, podemos dizer que para se alcançar um ensino de qualidade na escola, é preciso desenvolver um trabalho de forma coletiva e equilibrada, respeitando as diferenças, ou seja, a realidade na qual trabalhamos ou desenvolvemos determinado projeto. É necessário estudarmos a situação da escola e suas necessidades e interesses. Propor a construção de projeto e o desenvolver com a participação da comunidade, criando, assim, um vínculo.

Gráfico – 9 Possibilidades de melhorias e fragilidades com relação à parceria apontada pelo alunos e professor.



No gráfico acima, podemos verificar que todos os alunos entrevistados afirmaram que, com a implantação da parceria, houve mudanças e fragilidades. Destacamos os depoimentos dos entrevistados:

[Dep. 01] A nossa escola melhorou muito. Ela era feita de galhos e folhas das palmeiras, mas agora com ajuda da Plan Guiné-Bissau temos uma escola de construção definitiva com salão de multiuso.

[Dep. 02] Agora, temos na nossa escola professores capacitados para transmitir a matéria de forma correta. Agora temos aulas sobre a saúde comunitária e a nossa escola recebe gêneros alimentícios.

Os relatos dos alunos não só destacam a qualidade das infraestruturas, mas também realçam as qualidades dos professores. As parcerias devem ter como base as necessidades reais das escolas e dos seus alunos, só assim poderemos dizer que estamos a atender uma real necessidade. Foi muito destacada, também, a questão da distribuição dos gêneros alimentícios que as ONGs fazem às escolas todos os anos, como forma de reter os alunos e alunas na escola. Os estudos que resultaram desta parceria dão a possibilidade de acreditar que depois da implantação das cantinas escolares, houve uma taxa de redução significativa de abandono escolar e da reprovação dos alunos.

É interessante mostrar que todos os alunos que apontaram as melhorias com a parceria das ONGs, citaram, ainda, as fragilidades dessa parceria. Destacamos, de forma resumida, as preocupações de quase todos os alunos.

[Dep. 03] A nossa escola não tem biblioteca para os alunos estudarem, não temos água potável, temos falta de professores formados, não há energia elétrica na escola e nem temos computadores.

Os professores assim se posicionaram quando foram questionados sobre o que teria mudado em termos dos seus comportamentos. Eis a resposta que destaco dos depoimentos:

[Dep. 01] Eu, antes desta formação, quando o aluno chegava atrasado à sala de aulas, mandava-o de volta para casa sem procurar saber a razão do seu atraso, ou pensar na longa distância que ele tinha que andar até a escola. Eu também batia muito nos meus alunos (método de castigo corporal). Isso era o único método que eu conhecia para controlar as minhas turmas. Agora, com a formação percebi que bater no aluno não é o melhor método de ensinar, pois existem melhores formas de incentivar e ensinar os alunos quando eles fazem algo errado.

A violência nas escolas continua a ser um grande problema na África Ocidental, e a Guiné-Bissau não é uma exceção. As crianças,

muitas vezes, sentem-se inseguras e desconfortáveis em lugares onde deveriam se sentir seguras e protegidas.

A falta da formação pedagógica dos professores e a violência nas escolas do ensino básico da Guiné-Bissau tem sido a preocupação das autoridades do setor, conforme disse o Diretor de Ensino Básico:

[Dep. Diretor do EB] A formação das ONGs traz mais valia para o setor da educação, porque a violência nas escolas continua a ser um problema sério que todas as autoridades educacionais enfrentam. Esta formação vai ajudar os professores a ensinarem melhor e vai, igualmente, permitir que os alunos aprendam num ambiente saudável e seguro.

No que diz respeito à participação da comunidade nas atividades das escolas, as respostas dos alunos ao nosso inquérito mostram que a grande maioria afirma que a participação da comunidade na escola é importante.

Há de chamar a comunidade para partilhar a responsabilidade, pois a exclusão social se opõe à participação. A escola poder ser fator importante na aprendizagem da participação. E isso ocorrerá, à medida que a comunidade for estimulada a se interessar pelo que acontece na escola, na sala de aula ou fora dela; mostrar à comunidade que a educação não é só da responsabilidade da escola, mas que a comunidade tem papel importante. É preciso permitir à comunidade de dar a sua contribuição na escolha dos assuntos, métodos de trabalho. É preciso que a direção da escola se disponha a ouvir a comunidade e a estimule a discutir os eventuais problemas da escola e as maneiras de resolvê-los. Só assim é que poderá haver as mudanças sociais.

Na verdade, nenhuma escola está fora de uma comunidade ou de um país, por isso refletir e pensar sobre a necessidade de a comunidade dar o seu contributo à escola é uma das responsabilidades da escola. Só assim ela estará preparando os alunos para conhecerem a realidade em que vivem e participarem ativamente em sua transformação.

Em relação à participação da comunidade na escola, eis os depoimentos dos alunos:

[Dep. 01] A participação da comunidade na escola é muito importante, porque apoia o Estado na gestão da escola e contribui com o pagamento de subsídio de incentivo aos professores e, ao mesmo tempo, participa na construção e manutenção da escola.

[Dep. 02] Sim, acho que a participação da comunidade é muito importante, porque permite a existência do diálogo entre ambas as partes. Só com o diálogo é que se pode tomar conhecimento das reais necessidades da escola.

[Dep.03] A participação da comunidade ajuda no desenvolvimento e na melhoria das condições escolares dos alunos.

Na verdade, a comunidade se torna espaço importante para a estratégia de descentralização do sistema de ensino; ela deverá responsabilizar-se pelo grau de excelência que a escola poderá alcançar. Logo, o problema da educação é um problema de cada localidade isoladamente e não mais do Estado que se legitima por veicular o modelo, a metodologia e as técnicas de organização do sistema de ensino, mas não por garantir sua oferta com qualidade, a partir da meta de igualdade social.

6.4 A comunidade na escola

A combinação perfeita que pode acontecer da relação entre a escola e a comunidade, para contribuir de maneira positiva ao desenvolvimento da proposta de uma “Educação para Todos”, defendida pelo governo da Guiné-Bissau e que tem como meta atingir até 2020; é, sem dúvida, a aproximação e parceria entre família e escola. A parceria entre escola e comunidade é indispensável para uma Educação de qualidade e depende da boa relação entre pais, professores e estudantes. É importante e fundamental aproximar os pais do trabalho pedagógico, é um dever da direção da escola. Através desta pesquisa, pode observar-se um pouco o papel da comunidade na escola.

No que diz respeito à visão da comunidade, em relação às intervenções das ONGs nas suas escolas, as opiniões dos representantes da comunidade nos levam a entender que as intervenções das ONGs nas escolas têm sido boas, e os resultados têm sido atingidos e reconhecidos pelas comunidades.

Pelos gráficos, é possível observar que os representantes das comunidades acreditam nas intervenções e relatam pontos importantes das contribuições para fortalecer a efetividade dos trabalhos das ONGs nas suas escolas, conforme destacam os representantes do comitê da gestão da escola:

[Dep.01] A comunidade vê as intervenções das ONGs como muito importantes e cito, como exemplo, a FEC que dá formação aos professores em diferentes conteúdos, estes depois de capacitados os resultados refletem-se nas aprendizagens dos alunos. Um professor sem a formação trabalha com grandes dificuldades.

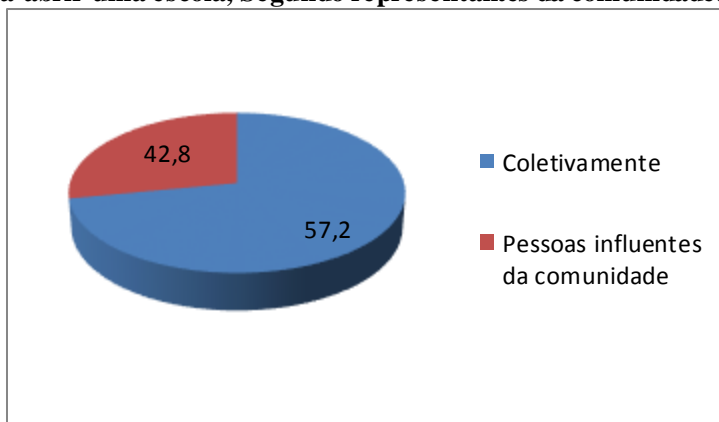
[Dep.02] Temos exemplo da ONGs americana, chamada IPHD, que apoia as escolas com gêneros alimentícios para motivar as crianças a irem à escola, o que faz com que haja aumento e permanência das crianças

na escola. Ela também apoia as meninas com materiais didáticos e escolares, e os pais ficam felizes e motivados a deixarem as meninas irem à escola.

Apesar do impacto positivo das ações das ONGs no seio das comunidades, que se manifestam pelo interesse e clamam nos seus depoimentos para a efetivação e intensificação das suas atividades nas escolas, deixa-me, como pesquisador, um pouco cético com os condicionamentos que as ONGs oferecem aos alunos, sobretudo às meninas que, em troca da frequência e permanência às aulas, recebem materiais escolares e comida. Ora, a grande pergunta que me deixa intrigado é “se um dia estas ONGs deixarem de dar comidas e materiais às crianças, elas continuarão a frequentar as aulas”? A resposta para esta pergunta ficará ao critério dos leitores desta pesquisa.

De acordo com os depoimentos, chegou-se à conclusão de que as ONGs sempre serão vistas com bons olhos, como afirmou um depoente, pois serviram sempre como consciência coletiva e como veículo à participação direta e bem próxima dos cidadãos em todas as áreas que afetam as nossas vidas. Elas estão mais próximas das pessoas, sabendo o que é preciso fazer e têm a credibilidade que o Governo nem sempre tem.

Gráfico - 10 Origem da iniciativa das discussões da comunidade para abrir uma escola, Segundo representantes da comunidade.



Em análise a este gráfico, foi possível verificar junto aos representantes da comunidade ou do comitê de gestão das escolas que há relativa diferença nas discussões da comunidade para abrir uma escola comunitária. É de lembrar que os questionários foram aplicados em duas

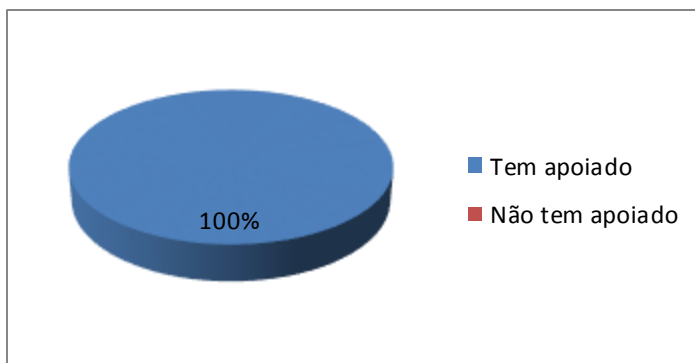
regiões do país, em comunidades de povos diferentes, com costumes e tradições e realidades diferentes, talvez, isso seja a razão dessa margem relativamente grande.

Os dados do gráfico confirmam que há uma democratização e partilha de ideia e tomada das decisões, conforme destacam os representantes das comunidades:

[Dep.01] Para abrir uma escola na comunidade, a ideia pode até partir de uma pessoa, mas essa ideia tem que ser compartilhada com outras pessoas influentes da tabanca como, por exemplo, os régulos²⁶, comitês das tabancas, em resumo os líderes da opinião. Depois é comunicado à população para lhes apresentarem a ideia e tomar a decisão de abrir a escola comunitária.

A Guiné-Bissau é um país, cuja organização social é constituída por grupos étnicos que obedecem a uma hierarquia social e cultural, chamada de sociedade vertical e grupos étnicos em que a organização social não obedece a essa hierarquia, chamada de sociedade horizontal. Nestes últimos não há chefes. As decisões são tomadas pelo conselho dos anciões, o que não acontece com o primeiro, no qual há chefes, cujas ordens devem ser aceites e respeitadas.

Gráfico – 11 Apoio do Estado em relação às iniciativas das comunidades para as escolas, Segundo a opinião de representantes da comunidade.



Em análise ao resultado apresentado pelo gráfico, podemos chegar à conclusão de que o Estado da Guiné-Bissau, apesar de sua incapacidade

²⁶ Responsáveis máximas das aldeias.

de oferecer a educação a todos os guineenses até 2020, conforme o compromisso assumido no encontro de Dakar, tem contribuído à medida de sua possibilidade, no que diz respeito ao acompanhamento às escolas, através dos seus inspetores da educação, beneficiando-as com todas as regalias de uma escola estatal. Destacamos, assim, os depoimentos dos representantes da comunidade:

[Dep.01] O Estado, às vezes, manda à escola comunitária um professor com a formação pedagógica para lecionar e apoiar com o conhecimento pedagógico de que dispõe. O Estado apoia as escolas comunitárias, através dos seus inspetores na planificação das aulas, com os programas e conteúdos a serem ensinados, giz e materiais didáticos.

A qualidade da educação na Guiné-Bissau constitui, infelizmente, um dos mais sérios obstáculos ao seu desenvolvimento e à formação de uma economia forte, capaz de dar resposta aos desafios que põem em causa o cumprimento dos deveres do Estado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A cooperação e a participação democrática para o desenvolvimento dos países em via de desenvolvimento têm-se revelado uma área fundamental para o estabelecimento de relações do chamado “relação Norte e o Sul”, numa perspectiva global direcionada à redução da pobreza e das desigualdades entre povos. Prova disso foi a assinatura, em Setembro de 2000, pelos membros das Nações Unidas da Declaração do Milênio em que foi acordado o compromisso de alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, que tem como um dos pontos a Educação Para Todos (EPT), até 2015.

O objeto deste estudo foi discutido, a partir de diversos aspectos abordados desde o primeiro ensino, proposto pelo PAIGC, ainda durante a luta pela independência até os dias de hoje com o surgimento das escolas de iniciativa comunitária. Durante o desenvolvimento deste trabalho, foram apresentados e discutidos o ensino colonial, razões de surgimento de ensino comunitário e quais as percepções que as comunidades e as autoridades de MEN têm da parceria entre as ONGs e as comunidades; os impactos das intervenções das ONGs que atuam nas escolas comunitárias como parceiras.

As considerações aqui registradas não constituem conclusões definitivas, mas inferências feitas a partir dos levantamentos colhidos ao longo do estudo. Durante a construção do texto, buscou-se fazer, de maneira sintetizada, as várias questões trabalhadas de modo que as suas articulações se tornassem mais simples, na perspectiva de ocorrer comentários remanescentes.

As pesquisas realizadas por estudiosos deste fenômeno chamado “participação escolar” apontam que esses novos contornos participativos vêm favorecendo o alargamento da participação da sociedade civil no setor da educação, assim como, provocando o progressivo afastamento das ações do Estado no fornecimento de bens e serviço neste setor. Apesar de os incentivos e garantias legais, por parte do Estado às comunidades abrirem as escolas, participando no processo de desenvolvimento do país, a experiência do pesquisador em trabalhar com as escolas comunitárias na gestão do processo participativo na escola mostra que, propiciar condições concretas de participação social na escola vai muito além de apenas promovê-la por mecanismos institucionais.

Novos arranjos sociais também contribuíram à abertura de espaços de participação na escola, marcando de forma decisiva novos contornos participativos. A interferência das igrejas, as ONGs, através das parcerias,

baseiam-se na promoção e no fortalecimento da sociedade civil; pais, comunidade que participar. Detectou-se que a ideia do apoio às escolas comunitárias tem sido a melhoria da qualidade de ensino nas regiões mais carentes e a promoção da igualdade de oportunidade entre as crianças que vivem nas regiões rurais e as que vivem nos grandes centros do país.

A participação comunitária na gestão da escola é muito importante nos níveis elevados da decisão, à medida que a comunidade passasse a sentir que a escola pertence ao povo, vencendo assim a visão patrimonialista de que ela só pertence ao governo.

Tem predominado, no campo educacional da Guiné-Bissau, a ideia do modelo de participação social de caráter comunitário, proposta que vem obtendo crescente adesão das instituições internacionais, também recomendada e incentivada pelo Banco Mundial. Este modelo utiliza o trabalho voluntário e o sistema de parceria como forma de levar a participação da comunidade, não apenas ao setor de educação, mas a outros segmentos sociais que o governo tem elegido como de responsabilidade social, devido à crescente deteriorização da vida.

No setor da educação, os projetos apontam para uma dimensão positiva e de potencial inovador, ao mobilizar a população para intervir socialmente no ensino público e propor a participação por ações sociais que aprimorem a qualidade de ensino.

A ausência do Estado na assunção da educação como uma das prioridades nacionais e a influência dos princípios da globalização conseguiram que, enquanto expressão participativa social, as escolas comunitárias geraram na opinião pública forte disposição para abraçar a causa educacional. Os resultados obtidos em função dessa adesão à causa educacional, divulgados pelos parceiros como a FEC e Plan, estudados nesta pesquisa e pelas autoridades de educação confirmam a aceitação de pais, professores e alunos.

Os resultados positivos que as escolas comunitárias vêm produzindo, através das parcerias com as ONGs, os professores por nós entrevistados apontaram que o ambiente escolar melhorou, sensivelmente, após a implantação das parcerias. As melhorias se referem a alunos muito mais estimulados para estudarem, os alunos são mais criativos, mais envolvidos com as atividades, maior disciplina, melhor relacionamento como os colegas e, conseqüentemente, menor evasão escolar e menor índice de repetência.

De acordo com os fatos investigados, constataram-se as contribuições das ONGs no fortalecimento da presença da comunidade na

escola, na aproximação entre a escola/comunidade e comunidade/escola; na melhoria da qualidade de educação.

Essas parcerias entre as ONGs e escola, não só mobilizam a comunidade a participar da educação pública, mas também fornecem suporte institucional, orientando a escola a desenvolver atividades no seu meio, desenhando projetos e programas de ação educativas com foco em temas prioritários como a cidadania, educação para saúde, informatização, conscientização, relacionamento, aprendizagem, conhecimento e entre outros assuntos transversais que estão fora dos programas de ensino.

Lembra-se que a Guiné-Bissau conheceu, durante os 40 anos da sua independência, sucessivos processos de rupturas político-sociais de diferentes intensidades, o que proporcionou outros problemas após cada ruptura. As dificuldades econômicas que o país vem enfrentando resultam de erros de concepção e direção de estratégia econômica desfavoráveis, levando a dependência do país aos ditos parceiros internacionais. O país convive, atualmente, com uma dependência total, traduzida em avultadas somas em dinheiro das organizações estrangeiras, chamadas de empréstimos. Toda esta dependência abriu caminho para que organismos multilaterais, como o Banco Mundial, atuassem com peso numa economia vulnerável como a da Guiné-Bissau.

Durante o trabalho de campo na Guiné-Bissau, percebeu-se que a sociedade está insatisfeita com a falta de atenção que os sucessivos governos vêm dando à questão do ensino. As pessoas estão sempre querendo que a educação mude, que o Governo dê atenção especial à educação. Defendemos que o mundo globalizado, no qual se vive, atualmente, requer a competitividade, por isso nos preocupa a forma como as futuras gerações dos países em desenvolvimento, tendência da qual a Guiné-Bissau não escapa, estão sendo preparadas.

Durante o envolvimento com a educação, particularmente, com as escolas comunitárias nas regiões do interior do país, despertou-me a atenção o fato de a educação estar passando por um processo de valorização constante por parte das comunidades. Atitude que considero preponderante à emancipação política e fator estratégico ao desenvolvimento e ao fortalecimento da estrutura econômica e política existente no país.

Mais uma vez, realço a grande importância que percebi na realização deste trabalho. Levou-me a compreender por que razão a comunidade se levantou para participar, através de projetos sociais no desenvolvimento das comunidades, como também a entender o que

pensam as comunidades nas quais as ONGs intervêm e, sobretudo os responsáveis educativos do país. Destaco aqui, ainda, como as políticas não acertadas dos organismos multilaterais, combinadas com Estados frágeis, em especial os países em desenvolvimento, afetam as economias desses países. Percebeu-se que, realmente, o Estado não tem cumprido suas obrigações para com a realização ou satisfação das necessidades da sociedade, com isto passou a desenvolver parcerias com organismos multilaterais e Organizações Não Governamentais, para assim poder responder, satisfatoriamente, às exigências dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio.

Desta forma, notou-se que o poder público, através de políticas talvez não acertadas com os parceiros internacionais, nomeadamente o Programa Alimentar Mundial, (PAM), Parceria Internacional para o Desenvolvimento Humano, (IPHD) vem estimulando a inscrição das crianças no sistema de ensino, sobretudo das meninas em idade escolar. Em contrapartida, é concedida a estas crianças comida e materiais escolares que funcionam como estímulo para que continuem a frequentar a escola.

Sendo assim, como pesquisador, resta-me perguntar e parar para refletir de que forma a prática de dar comida e materiais escolares às crianças está contribuindo, efetivamente, para estimular o acesso a escola? Esta prática social das ONGs não levaria a um processo de dependência?

Entretanto, pensamos que os paradigmas traçados por Amílcar Cabral tiveram influência no surgimento das escolas comunitárias e outras iniciativas de engajamento social. Em todos esses elementos históricos e sociais levantados, tem-se como uma questão importante e presente na vida dos guineenses do séc. XXI a necessidade do desenvolvimento de uma cultura política de participação, como forma comum de sentir, compreender e viver as questões educativas e como método de trabalho que permita à comunidade educativa gerir as escolas. Nesse contexto, o sistema educativo, através das instituições escolares e das suas organizações pode ter papel importante no fortalecimento da autonomia do homem guineense.

De modo conclusivo, afirma-se que há uma aceitação da comunidade de tudo aquilo que vier para suprir sua necessidade resultante de carências e deteriorização das suas condições de vida. Embora tivéssemos expectativas que durante o processo de pesquisa se revelasse uma resistência por parte da comunidade em relação às parcerias e

intervenções das ONGs; tal fato não se explicitou na investigação desse trabalho.

8 REFERÊNCIAS

- ACHINGER, Gertrud. **Teoria e prática da Educação rural na Guiné-Bissau**, 1986.
- AMADO, Leopoldo. **A Literatura Colonial Guineense**. In: Revista ICALP, vol. 20 e 21, Julho – Outubro de 1990, 168-178.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11ªed. 2012
- Avaliação do potencial de desenvolvimento da diáspora da Guiné-Bissau em Portugal e França. 2013.**
- Anuário estatístico de estado da educação nacional e cultura, Ministério da Educação Nacional**, 1999-2000.
- BACARI, Lino. **Relatório sobre Escolas Comunitárias**. Guiné-Bissau, SNV. Despacho nº19/GM/03. 2004.
- BANCO, M. **Prestação de serviços sociais básicos num contexto de fragilidade Estatal e de Transição social**. Desenvolvimento Humano II Região da África. 2008.
- BANDEIRA, P.; **Participação, Articulação de Atores Social e Desenvolvimento Regional**. Texto para Discussão n. 630. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, fevereiro de 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 2003.
- BERNAREGGI, G. **Falências do mercado e falências do Estado: uma introdução**. In: Fingermann, H (org). **Parceria público-privado**. São Paulo, Summus, 1992. V.1
- BORDENAVE, J.E.D. **O que é participação?** Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **A profissão do Sociólogo: Preliminares epistemológicos**. Petrópolis, RJ: vozes, 1999.
- BROOKE, R. **Managing the Enabling Authority**. Harlow: Logman, 1989.
- BRUNO Lúcia. **Reorganização Econômica, Reforma do Estado e Educação**. 2001
- Carta Política do sector educativo do Ministério da Educação Nacional**. 2009-2010.
- CALIXTO, Laura. **Responsabilidade Socioambiental: A Percepção das ONGs Ambientalistas**, sd.
- CORNELY, S. A. **Serviço Social: Planejamento e Participação**. 2a. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

COELHO, Vasco. **Cooperação Descentralizada e Participativa entre Portugal e Moçambique: o exemplo do município de Matola**, 2004.

Colóquio, INEP/CODESRIA/UNITAR. **A construção da nação em África, os exemplos de Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe**. Bissau, Ed. INEP.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sócias**. São Paulo: Cortez, 1995.

CKAGNAZAROFF, I. Beck. VERA, Liga. HENRIQUE, Pedro. Relação entre ONG e o Estado: Um estudo de parceria. In: revista Integração.

Constituição da República da Guiné-Bissau, Artigo nº 49.

Dados Estatísticos recolhidos a partir da Direção de Estatísticas e Planificações do MENCJD.

DAVIDSON, Basil. **A libertação da Guiné, aspecto de uma revolução africana**. Lisboa, Ed. Sá da Costa, 1975.

DJALÓ, Mamadú. **A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: A dimensão da educação básica – 1980 – 2005**. Florianópolis, 2006 (Dissertação).

Documento Estratégico Nacional para redução da pobreza (DENARP II).

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia, Melhoramentos**, 8ªed. São Paulo, 1972.

Estatística da Comunidade dos Países da Língua Oficial Portuguesa (CPLP), 2012.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e Gestão de Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades**, 2005.

FREIRE, P. **Educar é Libertar**, 2000.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FLECK, L. F.; **Aprendendo a conhecer a realidade local e suas relações**. In: CONTAG; Programa de formação de lideranças e técnicos em desenvolvimento local sustentável. Módulo II. Brasília: Convênio MTb/Sefor/Codefat/Contag, setembro de 1998.

FAZZIO, Ilsa. ZHAN, Zhaoguo. Relatório de Estudo NBER – 2011. Lacunas de Conhecimento nas zonas rurais de Guiné-Bissau.

HANDEM, A. **No na tisi no futuro**. Boletim informativo do projeto de reforço das organizações da sociedade civil da Guiné-Bissau. Nº 4, Nov. 2008.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

- KOUDAWO, Fafali. A independência começa pela escola: educação do PAIGC versus educação colonial. In: CARDOSO, C e AUGEL J. (org) **Guiné-Bissau vinte anos de independência**. P. 67-75, Nov.1993.
- KLAUSMEYER, A.; RAMALHO, L.; **Introdução a metodologias participativas**: Um guia prático. Recife: ABONG, 1995.
- KEINERT, T. M. M. Os paradigmas da administração pública no Brasil. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 34, n. 3, 1994.
- KISIL, Marcos. **Organização social e desenvolvimento sustentável: projetos de base comunitária**. In: IOSCHPE, E. B. (org) **Terceiro Setor: e desenvolvimento social sustentado**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997. p.133-155.
- LEWIS, David. **The managemant of Non-Governmental Development Organizations**. London: Routledge, 2001.
- LOPES, Catarina. **Participação da população local no desenvolvimento da educação**. 2004.
- MELUCCI, A. **Movimentos Sociais E Sociedade Completa. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Movimentos Sociais**. PUC-SP, 1989.
- Ministério da Educação Nacional. **Plano Nacional de Ação de Educação para Todos**, Bissau, Fev. 2003.
- Ministério da Educação e Unicef. **Relatório Diagnóstico das escolas de formação de professores de ensino básico**. Ministério da Educação. Bissau, 2008.
- PEREIRA, Luísa Teotónio. **Guiné-Bissau 3 anos de independência**. Ed. CIDA-C. Coleção. África em Luta, 1976.
- PILETTI, Nelson. **Sociologia da educação**. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1985.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Banco Mundial e as Políticas de Formação Docente: a centralidade na Educação Básica**. 2001.
- PINHEIRO, S. L. G.; PEARSON, C. J.; CHAMALA, S.; **Enfoque sistêmico, participação e sustentabilidade na agricultura. I: Novos paradigmas para o desenvolvimento rural? In: Revista Agropecuária Catarinense**. Florianópolis: Epagri, v. 10, p. 18-22, março de 1997.
- PUTNAM, Roberto D, com Robert Leornadi e Raffaella Y. Nanetti. **Comunidade e Democracia a experiência da Itália moderna**. 3ªed. Rio de janeiro: editora FGV, 2002.
- Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau**. Ed. Kacu Martel, INEP, 1996.
- Programa de formação dos Educadores do Ensino Básico da Guiné-Bissau**, 2007.

Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento – PNUD, relatório de desenvolvimento humano 2011. Sustentabilidade e equidade: um futuro melhor para todos. Disponível em http://dhr.undp.org/em/media/hdr_2011 SUMMARY.Pdf. Acesso em: 22 de março 2014.

QUADÉ, Allende Samori Fernandes. **Estudos Sociológico e qualidade de ensino: que sistema de Ensino para a Guiné-Bissau?** In: Revista Guineense de Educação e Cultura, 2012.

< <http://guinebissau.no.sapo.pt/osectordaeducacao.html> >. Acesso 12 fev. 2010.

Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo. Oeiras, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. 2010

Revista de estudos guineenses, vol. 1 Nº 1 Janeiro 1997.

Revista de estudos guineenses, nova série Nº 8 Julho 2004.

SEMEDO, M. O. *Gloobal*. Retrieved June 17, 2010, from Gloobal: (2006).

http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf.

SYLLA, MOMAR B. Avaliação da Pobreza na Guiné-Bissau, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto. Dossie: **uma metodologia para a análise conceitual de documentos sobre política educacional.** Florianópolis, 2004. (Mímeo).

ROSÁRIO, Maria dos Anjos (1999): **Desenvolvimento participativo e Gestão Urbana; Comunicação ao seminário organizado pela ACEP:** “As ONG dos PALOP como parceiras na luta contra pobreza”, Setembro/Outubro 1999; ACEP: Lisboa.

Webportal: <http://portalgvine.com.sapo.pt> acesso: 20/06/2014

9 APENDICE I

Caro Professor!

O senhor está convidado a contribuir com a realização desta pesquisa.

A sua participação é muito importante!

1. Você está envolvido com o projeto “FEC” de formação dos professores na escola?

() sim () não

Por quê? _____

2. Você acha que é possível efetivar os objetivos do seu trabalho e ao mesmo tempo incentivar a participação da comunidade através deste projeto?

() sim () não

Por que? _____

Em sua opinião, esta sendo possível realizar a proposta de participação comunitária.

3. Você acha que a participação dos pais e da comunidade na escola é importante?

() sim () não

Por quê? _____

4. Marque o grau de importância na participação de pais na escola...

1. Como você vê a participação dos pais na escola?

2. Qual o grau de participação dos pais na escola...

() participam () não participam () participam muito pouco

Por quê? _____

4. Os investimentos das ONGs na escola contribuem para melhorar a capacidade letiva do professor.

Pergunto: você acha que é importante a escola comunitária desenvolver parcerias com as ONGs?

() é importante () não é importante

Por quê? _____

5. Como as ONGs contribuem para melhorar a vida escolar na Guiné-Bissau? _____

6. Como as parcerias com as ONGs contribuem na construção de conhecimento, formação de atitudes e mudanças de comportamento. Quais melhorias e fragilidades nessa contribuição você apontaria?

E fragilidades?

()sim ()não Quais?

7. Os conteúdos que são ministrados na formação atendem a sua expectativa?

()sim () não

Por quê? _____

8. Para você a qualidade de ensino está relacionada a: marque 3 alternativas....

() formação dos professores

() empenho da direção da escola

() números de alunos em sala de aula

() interesse dos alunos em estudar

() conteúdos trabalhados

() condições físicas e materiais que a escola oferece.

Outros.....

Obrigado!

10 APENDICE II

Caro Aluno.

Você está sendo convidado a contribuir com a realização desta pesquisa.

A sua participação é muito importante!

1. Você prefere que os professores da sua escola trabalhem com as ONGs?
 prefiro não prefiro
 Por quê? _____
2. Quantos professores trabalham com a ONGs na sua turma?
 um mais de um todos
3. Você acha que a participação da comunidade na escola é importante?
 sim não
 Por quê? _____
4. Você considera que os seus pais participam da escola:
 sempre não participam participam muito pouco
5. Os investimentos das ONGs na escola contribuem na qualidade da capacidade letiva dos professores.
 Pergunto: Você acha importante a escola desenvolver projetos em parceria com as ONGs?
 é importante não é importante
 Por quê? _____
6. Na implantação da parceria entre a escola comunitária e ONGs, há contribuições e fragilidades que apresentam na construção de conhecimentos, formação de atitudes e mudanças de comportamento.
 É possível apontar melhorias com estas parcerias?
 sim não Quais

E fragilidades?

sim não

Quais _____

7. Você percebe que houve alguma mudança de atitude, de comportamento e construção de conhecimento que podem ser atribuídos à contribuição dos projetos ou ONGs?
() sim () não
Quais? _____
8. Os projetos ou conteúdos que são desenvolvidos na escola atendem a sua expectativa, têm validade e podem garantir o futuro da instituição?
() sim () não
Por quê? _____
9. Para você a qualidade de ensino está relacionada a:
() formação dos professores
() empenho da direção da escola
() números dos alunos em sala
() interesse dos alunos em estudar
() qualidade dos conteúdos trabalhados
() condições físicas e materiais que a escola oferece.
Outros.....

Obrigado

11 APENDICE III

Caro representante da Comunidade.

Você está sendo convidado a contribuir com a realização desta pesquisa.

A sua participação é muito importante!

1. Qual a principal palavra de ordem de A.C. que teve influência para fundar as escolas comunitárias?
2. Em que medida a organização do trabalho é discutida, questionada, reformulada pela própria comunidade?
3. A comunidade pode expressar suas expectativas em relação à atividade educativa na escola?
() SIM () NÃO
Por quê? _____
4. Quem dá o ponto de partida nas discussões, ou seja, quem escolhe os temas e formula as questões para as discussões?
() Comitê de Gestão da escola () Diretor da escola () ONGs ()
5. Como é feito o processo de recrutamento dos docentes para lecionar nas escolas comunitárias?
() Concurso () Conversa com professor () Colocado pelas ONGs
6. Quais as condições exigidas pelo Ministério da Educação Nacional para abrir uma escola comunitária?

7. As discussões da comunidade para abrir uma escola partem da discussão coletiva ou de alguma pessoa influente na comunidade?
() coletivamente () por pessoas influentes da comunidade
8. Quais são os limites e as possibilidades que a comunidade oferece para a criação de uma escola comunitária?

9. Qual é o apoio do Estado em relação às iniciativas das comunidades para as escolas comunitárias?
() Tem apoiado () Não tem apoiado
Por que? _____
10. Como é que a comunidade vê as intervenções das ONGs nas suas escolas?

() é necessária () não é necessária

Por quê? _____

OBRIGADO

12 APENDICE IV

Caro representante de MEN.

Você está sendo convidado a contribuir com a realização desta pesquisa.

A sua participação é muito importante!

1. Há necessidade de apoio das ONG's no sistema educativo da Guiné-Bissau?
()Sim ()Não ()Talvez
Por quê?
2. O que acha do contributo das ONG's ao desenvolvimento do sistema educativo da Guiné-Bissau?
()Péssimo ()Muito mau ()Bom ()Razoável
3. Qual é a importância da relação de cooperação entre ONG's de Guiné-Bissau no que respeita à área da educação?

13 ANEXOS

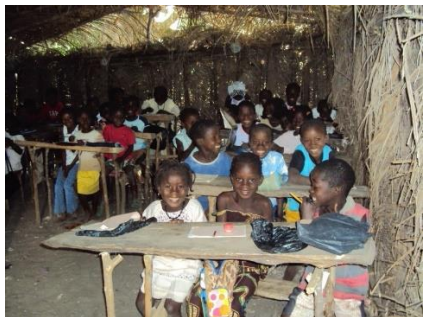


Escola comunitária de Bidjope. Foto de Lasalete Coelho.



Escola comunitária Cincora Nthama





Escola comunitária de Bidjope. Foto de Lasaete Coelho.



Escola de Ilhéu Infanda





Comunidade construindo a Escola comunitária de Bidjope. Foto de Lasalete Coelho



Blocos para construção da Escola. Foto de Lasalete Coelho.



