



Instituto Superior de Economia e Gestão

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA

DESDE 1911

MESTRADO
DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO
INTERNACIONAL

TRABALHO FINAL DE MESTRADO
DISSERTAÇÃO

AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS NA GUINÉ-BISSAU E A
COOPERAÇÃO PORTUGUESA PARA O
DESENVOLVIMENTO

RAQUEL RODRIGUES SOBRAL

SETEMBRO 2012



Instituto Superior de Economia e Gestão

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA

DESDE 1911

MESTRADO EM

DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

TRABALHO FINAL DE MESTRADO

DISSERTAÇÃO

**AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS NA GUINÉ-BISSAU E A
COOPERAÇÃO PORTUGUESA PARA O
DESENVOLVIMENTO**

RAQUEL RODRIGUES SOBRAL

ORIENTAÇÃO:

PROFESSORA DOUTORA MARIA RITA DUARTE RAPOSO

SETEMBRO 2012

RESUMO

A educação tem sido alvo de diversas acções a nível mundial, quer por parte dos governos nacionais, quer das instituições internacionais. Todavia, este sector apresenta ainda desafios de diferentes naturezas, nem sempre visíveis na análise dos números divulgados por diferentes organismos no que respeita à evolução do acesso à educação.

No caso específico da Guiné-Bissau, importa realçar as dificuldades de acesso ao ensino por parte de algumas comunidades que vivem nas regiões rurais e mais isoladas do país. As respostas encontradas pela população à não acção por parte do Estado na resolução dos problemas da sociedade guineense, passam pela participação activa na criação de escolas geridas pela própria comunidade.

As escolas comunitárias, como complemento das instituições públicas, são um veículo para a população superar parcialmente o problema da alfabetização e, conseqüentemente, da pobreza, promovendo e incentivando a sua participação e a concretização de objectivos comuns.

A educação comunitária surge como uma resposta à problemática da pobreza e do desenvolvimento das zonas rurais, onde o apoio de projectos de cooperação para o desenvolvimento desenvolvidos por ONGs em parceria com o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), actual Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P. (Camões I.P.), é fulcral para a manutenção e sustentabilidade deste tipo de ensino.

Palavras-chave: Educação, Desenvolvimento, Escolas Comunitárias, Cooperação.

ABSTRACT

Education has been the target of several actions at the global level, either by national governments or international institutions. However, this sector still presents several challenges, not always visible in the analysis of figures released by different agencies regarding the evolution in access to education.

In the specific case of Guinea-Bissau, it is important to highlight the difficulties of access to education for some communities that live in the most isolated and rural areas of the country. The answers given by the population to the lack of action by the State to resolve the problems of the Guinean society are visible through active participation in the creation of schools managed by the community itself.

The community schools, which are seen as a complement to public institutions, are an added value for the population because they promote and encourage the participation and the achievement of common goals, surpassing partially the problem of literacy and, consequently, of poverty.

Community education emerges as a response to the problem of poverty and the development of rural areas, where support for development cooperation projects carried out by NGOS in partnership with the IPAD, now Camões I.P., are essential to the maintenance and sustainability of this type of education.

Keywords: Education, Development, Community Schools, Cooperation.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio de diversas pessoas.

Gostaria de expressar o meu especial agradecimento à Professora Doutora Rita Raposo pelos seus conselhos e disponibilidade;

à minha Mãe, ao meu Pai e aos meus avós, pelo apoio incondicional;

à tia Sofia e ao tio João, pelo acolhimento e todo o carinho demonstrado;

à D. Sofia por ter sido uma terceira avó e um ombro amigo;

à Dra. Isabel Soares pela possibilidade de integração na equipa do Colégio;

aos colegas de mestrado, em especial à Giulia, à Kris e à Mariana pela amizade construída ao longo destes dois anos;

à Sara, companheira de aventuras na Guiné-Bissau, com quem partilhei tecto, comida, medos e alegrias;

à Flávia, que me deu conselhos e esteve ao meu lado numa das fases mais difíceis da escrita;

à Elisa que tentou sempre com que a nossa estadia na Guiné fosse a melhor possível e nos mostrou uma Cassacá verde e cheia de sorrisos;

ao Justino, que se mostrou um amigo na Guiné-Bissau e que, apesar da distância, sempre se mostrou disponível para o auxílio na recolha de dados estatísticos e no próprio testemunho do trabalho que desenvolve;

ao Mamadu Saliu Jassi, sempre disponível e encorajador;

à Guiné, terra *sabi*, que me acolheu e mostrou o mundo com outros olhos.

A todos, um grande bem haja.

‘Nô sta djunto’.

Índice

Introdução.....	1
1 – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	3
1.1 Conceito de Educação	3
1.2 Conceito de Desenvolvimento.....	4
1.3 Relação entre Educação e Desenvolvimento.....	6
2 - EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU	9
2.1 Caracterização do país.....	9
2.2 O sistema educativo do país	11
3 - EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NA GUINÉ-BISSAU.....	17
3.1 Origem e evolução.....	17
3.2 Potencialidades e Fraquezas	18
3.3 Relação com o desenvolvimento	21
4 – A COOPERAÇÃO PORTUGUESA PARA O DESENVOLVIMENTO E A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NA GUINÉ-BISSAU	25
4.1 Caracterização	25
4.2 Projecto-exemplo.....	27
Considerações Finais	30
Referências bibliográficas	31
Anexos.....	35

Introdução

A actual conjuntura mundial abre espaço para a reflexão de questões que, não influenciando directamente o indivíduo, o inquietam, permitindo-lhe uma posição de agente activo de desenvolvimento. Cada vez mais estão à disposição do cidadão comum formas deste contribuir activamente para o desenvolvimento da sua região ou de outras mais distantes, com as quais de alguma forma se identifica. A Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) portuguesa concretiza-se frequentemente através de projectos de voluntariado para a cooperação, dirigidos a pequenas comunidades desfavorecidas. Nesta circunstância, e tomando como problema de investigação a relação entre o funcionamento das escolas comunitárias na Guiné-Bissau e a intervenção da Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento, este trabalho prossegue os seguintes objectivos: 1) analisar o estado da educação comunitária guineense, salientando as suas potencialidades e fraquezas; 2) sinalizar uma intervenção por parte da cooperação portuguesa que responda às necessidades existentes relacionadas com este tipo de educação.

Para a concretização de tais objectivos foram examinados vários documentos relacionados com o tema da educação, tais como: livros e artigos científicos; relatórios de organizações internacionais; relatórios oficiais do país relevante; relatórios de avaliação de projectos e estudos realizados na área da educação guineense. Alguns destes elementos, não públicos, foram-nos facultados por agentes que se prontificaram a apoiar este estudo (e.g. o Secretário Executivo da Estrutura para o Desenvolvimento da Educação Comunitária - EDEC e um consultor técnico da Organização Holandesa de Desenvolvimento – SNV). Este procedimento foi complementado com o tratamento e a análise estatísticos de dados fornecidos pelo Gabinete de Informação, Planificação e Análise do Sistema Educativo (GIPASE) do Ministério da Educação da Guiné-Bissau, e, ainda, com a análise de elementos recolhidos por intermédio de observação directa.

No que respeita à estrutura do trabalho, este tem como ponto de partida a discussão dos conceitos de Educação e de Desenvolvimento, e da sua relação, elementos que constituem a base de todo o trabalho e das principais questões teóricas abordadas neste mesmo capítulo.

O capítulo segundo inclui um breve exercício de caracterização geral do país e uma apresentação sumária da estrutura do sistema educativo guineense (esta última baseada no recente documento ‘Lei de Bases do Sistema Educativo’). Neste capítulo são ainda discutidos os principais problemas actuais da educação guineense (vários níveis de ensino) e das estratégias públicas para a sua resolução.

No terceiro capítulo é brevemente descrita a origem e a evolução da educação comunitária na Guiné-Bissau e apresentada uma análise das suas principais potencialidades e fraquezas, e da sua relação com o nível de desenvolvimento do país. É ainda apresentado, a título de exemplo, o caso de uma ONG local que intervém numa das zonas do país mais penalizadas pela distância à capital e o mau-estado das respectivas infra-estruturas de acesso: a EDEC, que trabalha com comunidades do sul da Guiné-Bissau, sector de Cacine, região de Tombali. Ainda, neste capítulo, é apresentada a distribuição regional das escolas comunitárias existentes na Guiné-Bissau, através do tratamento, por nós realizado, de dados estatísticos fornecidos pelo GIPASE¹ e de dados de estatísticas realizadas pelo governo da Guiné-Bissau, como o 4º Inquérito por Amostragem aos Indicadores Múltiplos (MICS 2010), o segundo Inquérito Ligeiro de Avaliação da Pobreza (ILAP 2) e o último Recenseamento Geral da População e Habitação (2009).

No último capítulo é apresentada uma visão geral do estado da cooperação portuguesa para o desenvolvimento, em que se destaca o caso da relação com a Guiné-Bissau, e em que também se inclui a própria perspectiva deste último país. Por último, apresentamos um projecto de cooperação português, exemplo de boas práticas tanto em matéria de duração e continuidade como de complementaridade com outros.

Por fim, resta-nos salientar que este trabalho é resultado da análise cruzada dos diplomas legais e dos elementos estatísticos mais recentes (os últimos datam de 2005²) relativos à Educação na Guiné-Bissau, e da nossa experiência e observação directa do terreno, nomeadamente no âmbito do projecto de voluntariado para a cooperação “Nô Djunta Mon” da ONGD Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária (ISU), em 2011.

¹ Os dados utilizados neste estudo não se encontram disponíveis ao público, tendo sido directamente fornecidos pelo GIPASE e dizem respeito ao ano lectivo de 2009/2010, sendo que, aquando da realização deste trabalho, os dados do ano lectivo seguinte ainda não estavam reunidos na sua totalidade.

² Nos anos lectivos seguintes, nomeadamente entre 2005 e 2009, o GIPASE não recolheu dados.

1 – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

1.1 Conceito de Educação

A educação ultrapassou o conceito de literacia há longo tempo, sendo considerada como fulcral no alcançar dos objectivos traçados por várias instituições internacionais e patentes em diversos acordos. Desde o final de 1948, com a assinatura da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que a Organização das Nações Unidas (ONU) consagra, no seu Artigo 26º, a Educação como um direito universal.

Para análise deste conceito é especialmente tida em conta a abordagem da ONU nascida da Declaração de Jomtien em 1990 – ‘Educação para Todos’ (reforçada, dez anos mais tarde, na Conferência de Dakar).

Foi em Jomtien que se reconheceu que, apesar dos esforços de muitos países em assegurar que o direito à Educação se tornasse universal, se continuava a verificar uma situação dramática neste capítulo em vários países, em especial nos menos desenvolvidos. Considerou-se então imprescindível continuar a apostar fortemente na educação das populações como forma de as capacitar para enfrentar os múltiplos desafios do mundo actual e vindouro (UNESCO, 1990).

A educação foi assim considerada factor preponderante para a eliminação da pobreza e o consequente desenvolvimento dos países, tendo a Declaração de Jomtien sido assumida como documento base para a planificação de políticas económicas e sociais por diversos países. Infelizmente, as respectivas metas não foram alcançadas. Assim, em 2000, reuniram-se em Dakar, no Fórum Mundial sobre Educação, os governantes de diferentes nações, de onde resultou a *Dakar Framework of Action* que seria adoptada pelos países participantes. Estes comprometeram-se a realizar todos os esforços necessários ao cumprimento dos novos objectivos e metas definidos (UNESCO, 2000).

É ainda de salientar que a Educação deve ser vista como um fenómeno complexo e multidimensional que permite ao indivíduo descobrir-se na relação com os outros, como uma experiência social em que devem participar, como parte integrante, a família e a comunidade onde o indivíduo está inserido.

(...) a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (UNESCO, 1997: 89,90).

1.2 Conceito de Desenvolvimento

O desenvolvimento como objecto de estudo é interdisciplinar e passível de inúmeras abordagens. Neste estudo são especialmente tomadas em conta a abordagem do Professor Rogério Roque Amaro (2006) e a definição de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

A definição científica do conceito de ‘Desenvolvimento’ emergiu no Pós II Guerra Mundial, no contexto de (a ordem dos factores, frequentemente interligados, é relativamente arbitrária): 1) a independência de diversas colónias europeias e da sua ambição de alcançar a prosperidade económica; 2) a aplicação do Plano Marshall aos países do velho continente destruídos pela Guerra; 3) o aumento extraordinário da produção resultante, entre outros aspectos, da corrida ao armamento, da inovação tecnológica e da evolução da dinâmica da Guerra Fria; 4) a afirmação da teoria *Keynesiana*, em que o Estado passa a ocupar um lugar central na regulação da Economia e se converte na garantia do bem-estar da população e da satisfação das suas necessidades básicas; 5) o surgimento de novas ideologias de progresso e de paz, nomeadamente defendidas pela ONU.

Todavia e erroneamente, o crescimento económico foi então entendido como condição suficiente para o desenvolvimento, constituindo a industrialização uma etapa necessária. Eis um problema que haveria de se adensar com o avanço prático do neo-liberalismo (que ‘surfa’ uma vaga que vai do Chile de Pinochet, com os *Chicago Boys*, até à Inglaterra de Thatcher e os EUA de Reagan, donde é depois relançada para o resto do mundo, de modo selectivo e ‘interessado’), em especial após a consagração mundial do receituário do ‘Consenso de Washington’ (1989) que aquele dita. Por este meio, foi

imposta, em particular nalguns países em ‘vias de desenvolvimento’, uma visão que não serve senão os propósitos dos países ditos do centro e das instituições internacionais associadas (e.g. FMI). Ora, já vários autores (a par da própria realidade), de entre os quais Chang (2002), deixaram muito claro que as políticas *one size fits all* não são válidas.

Tornou-se assim crucial e urgente a busca de novos conceitos do desenvolvimento que, desde logo, superassem (mas sem abandonar) a estrita dimensão económica. Havia que contemplar primeiro as pessoas, tanto na sua individualidade, como a sua participação na vida em comunidade, e atender às especificidades de cada país e/ou região aquando da implementação de políticas económicas e sociais. A partir de 1990, surgiram novos conceitos de desenvolvimento nomeadamente o caso dos conceitos de ‘desenvolvimento humano’, de ‘desenvolvimento sustentável’ e de ‘desenvolvimento social’ (Conferência de Copenhaga, 1995, ONU), aos quais estão ligados vários Departamentos das Nações Unidas (e.g. PNUD e OIT).

É em 1990, com a primeira edição do Relatório de Desenvolvimento, que dissemina este novo conceito. Aquele tem por moldura conceptual a abordagem das *capabilities* de Amartya Sen, definindo-se o desenvolvimento humano como o processo de alargamento do leque de escolhas que um indivíduo pode ser ou realizar na sua vida, através das suas capacidades, não sendo decisiva a riqueza possuída pelos indivíduos, mas antes o usufruto que lhe é dado.

...unless societies recognize that their real wealth is their people, an excessive obsession with creating material wealth can obscure the goal of enriching human lives. (Haq, 2008: 29)

Não deixando de parte o crescimento económico, que constitui uma necessidade, é colocado o mesmo peso na qualidade do crescimento, e defendido um caminho de construção de políticas públicas ajustadas a cada realidade, seja as especificidades de cada país. Segundo a definição do PNUD no primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano:

People are the real wealth of a nation. The basic objective of development is to create an enabling environment for people to enjoy long, healthy and creative lives. This may appear to be a simple truth. But it is often forgotten in the

immediate concern with the accumulation of commodities and financial wealth.

(...) (PNUD, 1990: 9)

(...) Human development is a process of enlarging people's choices. The most critical ones are to lead a long and healthy life, to be educated and to enjoy a decent standard of living. Additional choices include political freedom, guaranteed human rights and self-respect(...) (PNUD, 1990: 10)

Trata-se de uma mudança de paradigma: o desenvolvimento deve apoiar-se na cada vez maior participação do indivíduo na sociedade; é prioritário remover as restrições ao desenvolvimento humano e exaltar as *capabilites* dos indivíduos, procurando-lhes as ferramentas de que precisam para uma plena existência, sem privações e obstáculos (da área da educação à saúde, passando por muitas outras, como as das liberdades civis e políticas) (Fukuda-Parr, 2003). Esta abordagem enaltece, portanto, os conceitos de direitos humanos, liberdades e intervenção social.

No entanto, actualmente continuam a surgir novos desafios na área do desenvolvimento, fazendo com que este seja um conceito em constante renovação (Amaro, 2006: 461).

1.3 Relação entre Educação e Desenvolvimento

A Educação, quando encarada na sua plenitude, é indubitavelmente um factor preponderante para o desenvolvimento integrado dos cidadãos e, conseqüentemente, dos países. O seu papel na redução da pobreza é igualmente reconhecido por diversos organismos internacionais que, como já referido, nela ancoram diversas estratégias com o intuito de pôr fim a ciclos viciosos de pobreza e alcançar um desenvolvimento humano integrado³. São exemplos disso a Declaração Mundial da Educação Para Todos (1990) com a Declaração de Jomtien; as metas reforçadas no Fórum Mundial sobre Educação em Dakar (2000), que visam integrar a Educação nas políticas de

³ O Índice de Desenvolvimento Humano é um instrumento utilizado na comparação de diferentes países em termos de progresso e tem como medidas a saúde, a educação e o rendimento, integrando desta forma um conceito de desenvolvimento muito mais amplo.

desenvolvimento nacionais; e os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), criados igualmente em 2000.

No que respeita aos ODM, os Objectivos 2 e 3 (e as respectivas metas) estão diretamente relacionados com a Educação, sendo que os restantes Objectivos também salientam a importância dessa área⁴.

As metas delineadas pelos ODM muito dificilmente serão alcançadas em 2015. Todavia, há que sublinhar que os esforços realizados pela maioria dos países têm sido notáveis e possíveis de ser verificados por intermédio de diferentes indicadores.

É fundamental que os países concedam prioridade à área da Educação aquando da definição de estratégias e da construção de instrumentos de desenvolvimento, posto que os seus benefícios se reflectem tanto no nível individual (melhorias na saúde, aumento de produtividade, aumento do acesso ao emprego e redução da desigualdade na distribuição de rendimento), como no colectivo (redução dos efeitos nefastos da pobreza, contribuição para a democratização, promoção da paz e da estabilidade, aumento das preocupações com as questões ambientais e da competitividade económica) (Caleiro, 2011; Banco Mundial, 2011).

Tendo em consideração que cada indivíduo tem responsabilidade no processo de desenvolvimento do meio em que se insere, a Educação contribui para o exercício da cidadania (na medida em que permite um melhor conhecimento dos direitos e deveres dos indivíduos e das populações). São os cidadãos esclarecidos aqueles que possuem maior capacidade de tomada de decisões e de realização de escolhas, nomeadamente no sentido de exigir aos seus governos o cumprimento dos compromissos que estabeleceram.

No que respeita à mudança social, a Educação pode ser encarada como uma ferramenta que facilita a escolha dos indivíduos entre diferentes alternativas de futuro tendo em conta a informação a que têm acesso no presente (Vare e Scott, 2007). Para além disso, a educação pode possuir externalidades positivas, i.e., os efeitos do investimento em educação podem não só verificar-se na situação de vida dos que são educados, como também no bem-estar dos que os rodeiam (IPEA, 1998).

⁴ Para mais informação acerca do papel da Educação presente nos ODM ver UNESCO (2011).

Relativamente às questões de igualdade de género, a capacidade (e até liberdade) da tomada de decisões das mulheres no âmbito da família e na comunidade está claramente relacionada com o seu nível de educação. Infelizmente, como é bem sabido, o poder político é representado (e detido) maioritariamente por homens; existem, em contrapartida, estudos que indicam que a presença de mulheres na vida política conduz a *“uma mudança de prioridades, diminui a corrupção e melhora a qualidade da governação”* (Gomes, 2010).

Em suma, a Educação deve ser, ela própria, entendida como um processo de desenvolvimento integrado, devendo-se dar ênfase à criação de ambientes saudáveis, em que cada indivíduo possa usufruir da melhor forma do contexto em que se insere, nomeadamente utilizando de modo sustentável os recursos de que dispõe.

2 - EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

“When we started rebuilding our country at the end of the 1990s, many things were broken. We needed new institutions, new investment and new laws — but we know that reconstruction had to start in our schools. For our people, education was part of the ‘peace dividend’: They voted on their priorities through their actions in rebuilding schools and restoring the education system.” (UNESCO, 2011: 221)

José Ramos-Horta

2.1 Caracterização do país

A Guiné-Bissau tem uma população de 1 520 830 habitantes, segundo o último Recenseamento Geral da População realizado em 2009. O seu território estende-se por 36 125 Km², dividindo-se em 8 regiões administrativas e no sector autónomo de Bissau⁵. O país encontra-se situado na costa ocidental de África, limitado a Norte pela República do Senegal, a Este e Sul pela República da Guiné Conakry e a Oeste pelo Oceano Atlântico. Para além da parte continental, a Guiné-Bissau possui uma parte insular, o Arquipélago de Bijagós, com cerca de 80 ilhas, declarado, em 2006, Património Ecológico Mundial pela UNESCO.

O mosaico étnico do país constitui um dos indicadores da sua riqueza cultural. As diferentes etnias evidenciam a respectiva identidade através de diversos idiomas, costumes, saberes tradicionais e religiões (segundo Minority Rights Group International (2007), cerca de 50% da população é animista, 45% muçulmana e apenas 5% cristã), apesar da influência portuguesa até à descolonização em 1974. O passado colonial é um marco na história deste país, bem como a Luta de Libertação Nacional que durou 11 anos.

A Guiné-Bissau corresponde a um Índice de Desenvolvimento Humano de 0.353, posicionando-se desta forma no 176º lugar numa lista de 187 países, segundo o último Relatório de Desenvolvimento Humano (2011).

⁵ Por ordem decrescente de número de habitantes: Sector Autónomo de Bissau, Oio, Gabú, Bafatá, Cacheu, Biombo, Tombali, Quinara e Bolama/Bijagós.

A pobreza é apontada pela população como um dos factores de desarmonia no país (Voz di paz, Interpeace, 2011), pois constitui um fenómeno predominante nas zonas rurais, onde vive cerca de 60,4% da população, segundo o último Recenseamento Geral da População. Tem-se contudo verificado um acentuado crescimento deste fenómeno nas áreas urbanas, nos últimos anos, em virtude do êxodo rural e do resultante aumento da população das cidades. Como consequência desta realidade verificam-se problemas estruturais graves nas condições de vida da população, como a falta de alojamento, a insegurança alimentar, a débil qualidade dos serviços escolares, dificuldades no acesso aos cuidados básicos de saúde, vulnerabilidade social, entre outros.

Uma grande fatia da população subsiste apenas com um rendimento esporádico e mantém-se ocupada de forma aleatória, principalmente na agricultura de subsistência, no comércio tradicional, na exploração florestal, na pesca artesanal e nos pequenos serviços. A fraca participação da população e a ausência de um quadro institucional que a inclua na tomada das principais decisões que afectam o colectivo, a par de um fraco e instável sistema político, impedem um eficaz combate à pobreza e uma melhoria generalizada do nível de vida da sociedade guineense.

Segundo o Orçamento Geral do Estado de 2012, *“A falta de um mercado doméstico robusto e a fraca competitividade, consequência de uma rede de infra-estruturas débil e de elevados custos a nível dos serviços, explica, entre outros, o fraco desenvolvimento de vários sectores considerados motores potenciais de crescimento.”* (República da Guiné-Bissau, 2012: 7).

Num país onde a agricultura prevalece como meio de subsistência da população⁶, fazendo do sector primário o sustento da sua economia, o sector terciário (onde está inserida a Educação) constitui um sector desprivilegiado⁷, não obstante os esforços verificados neste âmbito, como é possível verificar através de diferentes estratégias com vista a alcançar o desenvolvimento do país – e.g. o Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP) que conta já com duas versões.

⁶ Segundo o ILAP2, 72,4% da população guineense encontra-se empregada no ramo de actividade Agricultura/Silvicultura/Pesca, sendo que se considerarmos apenas as 8 regiões administrativas, sem o Sector Autónomo de Bissau, o valor sobe para 87%.

⁷ Segundo o OGE 2012, p.52, “O orçamento do Ministério da Educação Nacional para 2012 corresponde a 12,02% do total geral da despesa corrente do Estado e a 1,58% do PIB. O montante global dos investimentos, no quadro dos projectos ligados a este Ministério, é estimado em 5.933 milhões FCFA, o que representa 11,51% do total do investimento Público.” O montante de investimento de 5.933 milhões FCFA é constituído por donativos (3.695 milhões FCFA), empréstimos (1.247 milhões FCFA) e financiamento interno (991 milhões FCFA).

O fraco desenvolvimento do país é evidente em áreas essenciais como a saúde, a economia e a educação, sendo a percentagem de iliteracia do país muito acentuada⁸, especialmente nas zonas rurais, onde a educação ainda não é encarada por todos como uma prioridade e um catalisador do desenvolvimento social das comunidades.

Face a esta realidade e ao fraco apoio prestado pelo Estado na resolução dos problemas da sociedade guineense, têm surgido alternativas para colmatar estas lacunas, como por exemplo a criação de escolas comunitárias, associações e organizações para a promoção da educação e movimentos de associativismo juvenil. As escolas comunitárias, como complemento das instituições públicas, são um veículo para a população superar parcialmente o problema da alfabetização e, conseqüentemente, da pobreza, promovendo e incentivando a sua participação e a concretização de objectivos comuns.

A educação comunitária surge desta forma como uma resposta ao problema da pobreza e do desenvolvimento das zonas rurais, onde os dados resultantes do ILAP2 evidenciam que 13,2% da população do sector autónomo de Bissau vive com menos de 1 dólar por dia, contra os 47,2% e 45,6% em Gabu e Oio, respectivamente, resultados estes que se encontram acima dos verificados no primeiro ILAP (2002).

2.2 O sistema educativo do país

O desenvolvimento do país tem sido perturbado pela constante instabilidade política e o conseqüente não fomento de actividades sustentáveis e geradoras de mudanças estruturais, designadamente em sectores sociais específicos e cruciais como é o caso da Educação. Este sector conta, desde 2010, com um documento legal de base, a Lei De Bases do Sistema Educativo, que contempla as recentes alterações introduzidas no sistema educativo guineense. Conforme o referido documento (Capítulo II), o sistema educativo guineense integra educação não formal e formal.

O primeiro tipo de educação citado tem como propósito *“expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimento da que não puderam obter”* (República da Guiné-Bissau, Ministério da

⁸ Segundo o ILAP2, 89,8% dos homens com 15 anos ou mais, residentes em Bissau, sabe ler e escrever, contra os 56,7% nas outras regiões. No que respeita ao sexo feminino, 69,8% das mulheres residentes em Bissau sabe ler e escrever, contrastando com apenas 26,5% nas restantes regiões.

Educação Nacional, 2010: 3), e abrange a alfabetização de jovens e adultos, acções de aperfeiçoamento profissional, ocupação de tempos livres e educação cívica. Este tipo de educação conta com o apoio de diversas ONGs locais e internacionais que integram a comunidade na sua gestão.

A educação formal contempla quatro tipos de ensino: o pré-escolar, o básico, o secundário e o superior.

O ensino pré-escolar constitui um nível desprivilegiado da educação guineense, não lhe sendo conferida a devida importância. Prova disso, para além do seu cariz facultativo, é o facto de a grande maioria dos estabelecimentos de ensino deste nível se encontrar sob gestão dos pais, da comunidade e de organizações religiosas e não governamentais, carecendo de equipamentos e de educadores devidamente formados para o desempenho das funções que lhes competem⁹.

O ensino pré-escolar pode, de certa forma, ser considerado selectivo, graças à oferta limitada por parte do Estado (conducente ao encarecimento da oferta dos estabelecimentos privados) e à falta de sensibilidade por parte das famílias no que respeita à frequência escolar das crianças (Monteiro, 2005). Apesar das características apontadas, verificou-se um aumento do número de inscrições neste nível de ensino ao longo dos últimos anos, com excepção do ano lectivo de 2009/2010¹⁰. As razões para este aumento poderão estar relacionadas com: 1) o avanço da consciencialização por parte das famílias da importância deste nível de ensino para a preparação dos níveis subsequentes; 2) o aumento da vontade de uma camada social mais jovem fornecer aos seus filhos uma educação de qualidade; 3) o facto de existirem agora mais famílias em que ambos os progenitores estão empregados e que necessitam de um local para colocar os seus filhos durante o período de trabalho (Monteiro, 2005). No entanto, as fraquezas persistem, e.g.: a degradação das infraestruturas de construção precária; o material insuficiente ou inexistente; a falta de formação e preparação dos educadores, que frequentemente possuem dificuldade em falar português; a ausência de programas adequados e oficiais; o não envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos (República da Guiné-Bissau, Ministério da Educação Nacional, 2003).

⁹ Para mais informações, consultar Portugal e Aveleira (2011).

¹⁰ Segundo dados fornecidos pelo GIPASE, no ano lectivo de 2004/2005 estavam inscritos 7503 alunos no ensino pré-escolar, sendo que em 2005/2006 o número aumentou para 10733, e em 2009/2010 diminuiu para 9529.

No que respeita ao ensino básico, este diz-se de carácter universal, obrigatório e gratuito¹¹, é constituído por 9 anos e subdivido em três ciclos¹². Este nível de ensino é considerado fulcral, sendo-lhe conferida bastante importância em diferentes políticas educativas levadas a cabo ao longo das últimas décadas. Todavia, apesar do seu carácter universal e obrigatório, são diversos os impedimentos à sua concretização. A pior situação verifica-se principalmente nas zonas rurais - para além da débil rede escolar que não abrange todo o território do país, as crianças são obrigadas a realizar actividades consideradas prioritárias em relação à frequência escolar, como o trabalho agrícola e doméstico¹³. Este facto afecta maioritariamente as raparigas, que frequentam a escola em menor número que os rapazes. Apesar desta disparidade ter vindo a diminuir nos últimos anos, ela permanece, tornando-se ainda evidente e alarmante no nível de ensino seguinte¹⁴. O nível de bem-estar económico aparenta ser um dos factores que contribui para este fenómeno: apenas 12% das mulheres com idade entre os 15 e os 24 anos pertencentes a famílias mais pobres são alfabetizadas, ao passo que as mulheres da mesma faixa etária pertencentes a agregados familiares com mais poder económico apresentam um valor de 73%. Para além das razões já apontadas, o facto de muitas raparigas guineenses se casarem ainda muito jovens¹⁵ (muitas vezes ‘à força’), bem como a gravidez precoce a que muitas estão sujeitas, também contribuem para esta situação (CERFODES, Plan International, 2012).

O ensino secundário integra três anos lectivos e duas vias, a via geral e a técnico-profissional (estando esta última via muito pouco desenvolvida). De facto, é difícil conseguir bons resultados quando a ênfase é colocada no nível de ensino anterior. Para além disso, os pais também não encontram motivações para a inscrição dos filhos no nível secundário - a capacidade limitada de admissão (devido, em parte, à carência de

¹¹ Segundo a ‘Lei De Bases Do Sistema Educativo’, a gratuidade é garantida até ao 6º ano de escolaridade inclusive; “a partir do 7º ano de escolaridade, o ensino básico é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades económicas do Estado”.

¹² Primeiro ciclo: do 1º ao 4º ano; segundo ciclo: 5º e 6º anos; terceiro ciclo: do 7º ao 9º ano.

¹³ Segundo o MICS 2010, 65% das crianças com idade entre os 5 e os 14 anos realizam trabalhos infantis nas zonas rurais, contra os 45% no meio urbano. Em especial no meio rural, os filhos são frequentemente encarados como mão-de-obra e o aumento do número de crianças numa família não conduz necessariamente ao aumento dos gastos com a educação.

¹⁴ Segundo o MICS 2010, o Índice de paridade entre os sexos registou valores de 0,94 no ensino primário e 0,73 no ensino secundário.

¹⁵ Segundo o MICS 2010, 29% das mulheres guineenses com idade entre 20 e 49 anos casaram-se antes dos 18.

escolas) alia-se a um custo de oportunidade¹⁶ muito elevado (Banco Mundial, 2009). De facto, este é um nível de ensino considerado muito selectivo, principalmente devido a fraca distribuição territorial das escolas¹⁷.

A taxa líquida de frequência escolar no ensino primário em 2010 foi de 67%, o que significa que apenas 67% das crianças com idade para estudar no ensino primário frequentavam então. Eis um valor que se torna ainda mais alarmante no ensino secundário, com a taxa a descer para os 24%.

O ensino superior, universitário, não é muito reconhecido na Guiné-Bissau, sendo que a grande maioria dos seus quadros superiores foi formada noutros países. Apenas no final da década de 1970 o Estado iniciou a construção de escolas do ensino superior. Logo a sua história é muito recente e apresenta vários desafios, de entre os quais a consolidação institucional e a garantia da qualidade do ensino e da equidade (Banco Mundial, 2009).

Relativamente à distribuição dos alunos segundo o nível de ensino que frequentam, verifica-se que, no ano lectivo de 2009/2010, 62% dos alunos frequentavam o 1º ciclo e apenas 2% o pré-escolar (ver Gráfico 1 em anexo).

Para além dos quatro tipos de ensino apresentados existem ainda modalidades especiais de educação escolar, que integram a Formação Técnico-Profissional, a Educação especial, o Ensino recorrente de adultos, o Ensino a distância e a Educação para comunidades guineenses no estrangeiro.

A somar a algumas das fraquezas do sistema de ensino guineense já descritas, destacam-se outras duas igualmente relevantes (INEC, 2002): 1) as elevadas taxas de repetência e abandono, principalmente devido aos elevados custos da educação suportados pelas famílias, à falta de interesse por parte da população mais pobre e, ainda, ao facto das escolas se encontrarem distantes para muitas comunidades¹⁸; 2) o facto de os professores não serem remunerados atempadamente pelo seu trabalho, o que conduz à desmotivação e ao fraco empenho nas suas tarefas enquanto profissionais (tendem a

¹⁶ Opção entre colocar os filhos na escola, despendendo tempo e dinheiro, e a eles recorrer para o reforço do rendimento familiar (pô-los a trabalhar).

¹⁷ Segundo o ILAP2, em Bissau, 29,9% da população necessita de mais de uma hora para chegar a uma escola secundária mais próxima. Nas restantes regiões este valor sobe para 67%.

¹⁸ Segundo o ILAP 2, em Bissau 44,2% da população necessita até 14 minutos para chegar à escola primária mais próxima e apenas 2,9% precisa de mais de uma hora; enquanto que nas restantes regiões este último valor sobe para 19,7%. Perante esta realidade, alguns pais enviam crianças para casa de familiares em Bissau para estes poderem usufruir de uma educação escolar de melhor qualidade.

dedicar-se prioritariamente a outras actividades que lhes permitem obter rendimentos para a sua subsistência).

No entanto, não são apenas os professores que demonstram desprendimento da escola; também os alunos carecem de motivação e interesse para aprender. A escassez de recursos didáticos, a degradação dos edifícios (quando existentes), o início tardio do ano lectivo devido às actividades agrícolas, as frequentes greves dos professores (que reclamam os seus direitos), e a falta da percepção de que a escola ‘dá frutos’, contribuem negativamente para a falta de interesse dos alunos no que respeita à sua própria educação escolar.

Sem as condições necessárias para uma aprendizagem de qualidade e as motivações certas para conduzir as crianças e os jovens (e os seus pais, de uma outra forma) a investir o seu tempo e recursos na educação escolar, é muito difícil alterar a situação actual e alcançar das metas dos ODM.

Finalmente, há que destacar mais um obstáculo – a comunicação linguística. Apesar de o português ser considerado a língua oficial guineense, não se pode considerar ser a língua mais falada no país. De resto, as aulas são ministradas, na sua grande maioria, em crioulo. Esta língua é considerada a segunda língua e tem como função, para além de “*veículo de unidade nacional, de transmissão dos valores nacionais e da cultura*”, fazer a ‘ponte’ linguística entre as diferentes etnias do país (Barbosa e Bizarro, 2011: 116).

É de realçar o empenho do Estado guineense na procura de um rumo de qualidade no sector da Educação. Exemplos disso são a elaboração da Carta da Política Educativa, do RESEN (Rapport d’Etat sur le Système Educatif National), e da secção do DENARP dedicada a este sector. Em 2010, o Fundo Monetário Internacional (‘aspecto instrutivo’) confirmou o esforço realizado, nesse sentido, pelo governo guineense:

Desde 2009 o governo tem feito grandes avanços na reforma educativa, a fim de melhorar a qualidade dos serviços de educação, combinando o planeamento estratégico a longo prazo com legislação específica orientada para aspectos particulares do sistema educativo (FMI, 2010: 8).

Como já foi mencionado, são diversas as características do sistema educativo guineense que perturbam o seu desenvolvimento. Algumas delas encontram-se referidas no

documento elaborado pelo Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos da Guiné-Bissau, em 2010, de entre as quais destacamos: o forte crescimento populacional e o facto de o acesso ao ensino primário não ser universal e possuir elevadas taxas de repetência e de desistência; problemas relacionados com as desigualdades de género e geográficas; as disparidades entre o sector autónomo de Bissau e as restantes regiões.

No *Relatório de Monitoramento Global de EPT 2011* é definida “uma agenda para a mudança”, que visa combater algumas das falhas mais alarmantes no que no que à educação diz respeito. No caso específico da Guiné-Bissau são especialmente denunciados os cortes na despesa no sector da educação.

Em suma, os problemas são reconhecidos e as metas estão traçadas. Assim, há que ultrapassar os obstáculos e trabalhar no sentido de alterar a conjuntura actual na busca de uma Guiné-Bissau com um ensino de qualidade, capaz de formar e capacitar jovens competentes e motivados para levar o país até onde o povo deseja.

3 - EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NA GUINÉ-BISSAU

3.1 Origem e evolução

O Sistema Nacional de Ensino encontrou-se, desde a Independência e até 1986, sob a exclusiva responsabilidade do Estado. Nesse ano, o Governo do PAIGC liberalizou o mercado, incluindo o do sector da Educação. Esta liberalização conduziu ao surgimento de escolas privadas e à sua proliferação em meio urbano. As principais razões apontadas para este fenómeno, por Lino Bicari¹⁹, são: 1) o aumento da procura, por parte das famílias, de uma alternativa de ensino ao fornecido pelas escolas públicas; 2) a procura, por parte dos professores, de um salário mais elevado graças à sua própria criação e gestão de escolas privadas. No entanto, o surgimento destas escolas não contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino guineense, que continuou com graves problemas.

No que respeita ao meio rural, o procedimento não foi igual. O número de escolas públicas que deixaram de funcionar foi elevado, tendo várias zonas do país perdido a fraca oferta educativa de que dispunham. Esta incapacidade do Estado em garantir serviços básicos, como a educação, advém da fragilidade das suas instituições, consequência da instabilidade política, económica e social do país.

Com o progressivo desaparecimento das escolas públicas, a alternativa encontrada pela população foi a criação de escolas de participação comunitária, que depois da guerra de 1998/99 se multiplicaram por todo o país. A sua proliferação contou com o forte apoio de diversas ONGs e de várias instituições de cariz religioso.

Em termos geográficos, as escolas comunitárias encontram-se concentradas nas regiões rurais. Bafatá é a região da Guiné-Bissau com maior número de escolas comunitárias, apresentando um valor de 36,4% para o ano lectivo de 2009/2010. Já o Sector Autónomo de Bissau detém apenas 0,3% das escolas comunitárias do país (ver Gráfico 2 em anexo). Ao analisar os mesmos dados numa perspectiva territorial (Mapa 1), é

¹⁹ Lino Bicari, como conselheiro técnico da Organização Holandesa de Desenvolvimento (SNV), realizou um estudo acerca da escola comunitária com o intuito de propor uma reflexão ao Ministério da Educação, para que este possa agir no sentido de rever a política educativa do país.

possível verificar que a região mais próxima de Bissau (Biombo) contém, assim como a capital, um número irrisório de escolas comunitárias.

No ano lectivo de 2009/2010, 42% dos alunos matriculados em escolas comunitárias pertencem à região de Bafatá. Esta é uma região com um desenvolvimento muito elevado deste tipo de ensino (ver Gráfico 3) e com uma forte intervenção em termos de projectos de cooperação neste âmbito.

Foi com o apoio de dois projectos desenvolvidos pela SNV, o Projeto de Desenvolvimento do Ensino Comunitário PRODEC²⁰ (Cacine) e o ALTERNAG (Cubucaré), que surgiram as primeiras escolas comunitárias. Lino Bicari define este tipo de escola como: *“uma Escola criada por decisão e com compromisso de uma ou mais comunidades vizinhas, 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 MEN e que, preparada pelo seu professor, intervém directamente também no processo de ensino - aprendizagem dos seus filhos.”* (Bicari, 2005: 16).

O aumento do número de escolas de gestão comunitária nos anos seguintes levou a que, em 2003, o Ministério da Educação realizasse um documento com um conjunto de requisitos de forma a uniformizar os critérios de constituição deste tipo de escolas, “Critérios de criação de escolas comunitárias”, Despacho Ministerial nº19/GM/03 de 23 de Julho de 2003.

3.2 Potencialidades e Fraquezas

As escolas comunitárias possuem feições próprias que as distinguem das outras, apresentando tanto aspectos positivos como negativos. No que respeita às potencialidades deste tipo de escola destaca-se a forte participação da comunidade no desenvolvimento integrado da região, apesar da sua variação em função das características da população.

²⁰ Este projecto criado em 1996, deu mais tarde origem à ONG local EDEC que, em parceria com o ISU, já recebeu dois projectos “Nô DJunta Mon”, em que participámos como voluntária (projecto de 2011).

A comunidade tem confiança na escola porque esta resulta do esforço conjunto da tabanca (aglomerado de moranças, espécie de aldeia) e integra alguns dos seus habitantes. Não se tratando de um processo imposto a partir de fora, a comunidade tende também a confiar no professor e no conhecimento que este detém do local e da sua população. Este, por sua vez, compromete-se com a comunidade e trabalha no sentido de não defraudar essa confiança.

O papel do professor comunitário é crucial para o desenvolvimento deste tipo de escola. O reconhecimento e a valorização do seu trabalho contribuem para o aumento da sua motivação e da sua integração na tabanca. Ele tem facilidade de pesquisa de conteúdos e de recolha de materiais no meio em que está inserido, de forma a complementar os elementos que lecciona, graças à sua forte integração e ao seu relacionamento mais próximo com a comunidade.

Esta proximidade implica muitas vezes o pagamento aos professores por intermédio de géneros alimentares, alojamento e meios de transporte, em complemento ou substituição do pagamento monetário previamente estipulado.

A gestão das escolas comunitárias encontra-se frequentemente sob a responsabilidade do chefe da tabanca, o *Homem* ou a *Mulher Grande*, o que permite que muitos dos problemas sejam simplificados e as soluções encontradas rápida e eficazmente no seio da própria comunidade.

Esta abordagem, distinta da realizada nas escolas públicas e privadas, tem em consideração as especificidades locais, onde a escola funciona segundo os seus horários e normas, adaptando-se ao 'ritmo da comunidade'.

Outro dos aspectos relevantes diz respeito à equidade de género. O número de raparigas matriculadas nas escolas comunitárias tende a ser mais elevado do que nas públicas, o que pode estar relacionado com: 1) o facto da comunidade se apropriar das escolas, valorizando-as e estimulando-as; 2) a proximidade da escola permite que as raparigas consigam conciliar a vida doméstica com a escolar sem desperdiçar muito tempo; 3) a participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola concorre para que eles tenham mais confiança nesta para acolher as suas filhas (Monteiro, 2005).

A existência e a manutenção das escolas comunitárias contribuem para o alargamento da oferta educativa do país que, desde a implementação das políticas de Educação Para

Todos, tem visto crescer a procura de ensino. Desta forma, as escolas comunitárias contribuem para o alcance dos ODM e das respectivas metas.

Regiões que anteriormente se encontravam desprovidas de escolas com ciclos completos, em especial devido à sua localização geográfica²¹, usufruem agora de um ensino continuado e de mais fácil acesso.

Como já foi referido, existem ainda diversas fraquezas neste tipo de ensino. Contudo, espera-se que, com o tempo e com o continuado investimento do Estado, das organizações internacionais e dos acordos bilaterais, elas possam ser superadas.

Segundo Justino Gomes²², os problemas das escolas comunitárias podem ser agrupados em dois conjuntos. O primeiro está relacionado com as questões que dizem respeito à qualidade do ensino, tais como: 1) em muitas escolas não é leccionado o ciclo na sua totalidade; 2) a formação técnica dos professores é insuficiente (o facto de serem provenientes da tabanca onde ensinam poderá ser indicativo de falta de escolarização); 3) a grande maioria dos docentes lecciona as aulas em crioulo. O segundo conjunto de problemas diz respeito a questões de sustentabilidade económica, como por exemplo: 1) a falta de organização das próprias comunidades; 2) as limitações financeiras que condicionam a resolução de problemas (como o estado de degradação das infraestruturas e a escassez de materiais pedagógicos e didácticos).

Outro dos problemas mais salientes diz respeito ao não pagamento regular aos professores. Isto deve-se em parte à falta de consciencialização da importância da escola e, assim, à prioridade dada a outros aspectos talvez menos importantes, como a aquisição de vestuário²³ e, ainda, ao facto de muitas comunidades quererem exigir ao Estado o pagamento dos professores comunitários, mesmo não contribuindo com qualquer tipo de imposto.

Muitas das vezes, os professores comunitários possuem vantagens muito fortes relativamente aos de outros tipos de escola; em contrapartida, não possuem

²¹ Os projectos “Nô Djunta Mon” realizados em parceria com a EDEC em 2010 e 2011 contribuíram para a melhoria da qualidade do ensino em Tombali, numa região de difícil acesso.

²² Secretário Executivo da EDEC.

²³ Experiência realizada numa das sessões de formação, em que foi estipulado um valor mensal disponível para consumo e cada membro da Associação de Pais e Encarregados de Educação presente tinha que repartir esse mesmo valor pelas diferentes categorias. Os resultados foram diferentes, sendo contudo perceptível que a educação não representava uma prioridade para a maioria.

conhecimentos e capacidades suficientes para se fazer valer das suas potencialidades da melhor forma possível²⁴.

3.3 Relação com o desenvolvimento

A população verifica que o sistema não fornece as soluções para os seus problemas e mobiliza-se no sentido de agir para os colmatar. Por vezes estas acções servem de exemplo e originam iniciativas em localidades próximas, com o mesmo tipo de necessidades. O envolvimento da população conduz, de facto, a que as comunidades se tornem agentes do seu próprio desenvolvimento.

A comunidade é um dos melhores agentes de desenvolvimento devido ao conhecimento profundo das suas necessidades (problemas e pontos fortes) e ao sentimento de união e de trabalho em prol de todos. Por sua vez, o indivíduo reconhece o seu valor e vê satisfeitas as suas aspirações, muitas vezes partilhadas por toda a comunidade, e aumentando o seu poder de decisão. Este “empowerment” é extremamente importante para o desenvolvimento das regiões mais desfavorecidas. Segundo Friedmann, “(...) a abordagem do empowerment, que é fundamental para um desenvolvimento alternativo, coloca a ênfase na autonomia das tomadas de decisão de comunidades territorialmente organizadas, na auto dependência local (mas não autarcia), na democracia directa (participativa) e na aprendizagem social pela experiência. O ponto de partida é a localidade, porque a sociedade civil é mais prontamente mobilizável em torno de temas locais.” (1996: xi)

O desenvolvimento *bottom-up* centra-se nas pessoas, na comunidade e baseia-se na entreatajuda e na solidariedade. No caso da Educação, a comunidade participa activamente na organização dos recursos humanos, através de diferentes actividades, tais como: 1) pagamento aos professores; 2) limpeza das salas antes do início de cada ano lectivo; 3) reconstrução de infra-estruturas em mau estado (devido ao desgaste do tempo e, por vezes, a tempestades inesperadas). Para o efeito, a comunidade reúne-se para discutir e resolver os problemas da tabanca²⁵.

²⁴ Esta foi uma das preocupações do projecto Nô Djunta Mon, reconhecer as potencialidades da escola comunitária e do professor comunitário, valorizando-as e mostrando formas de as explorar, capacitando os animadores e os professores comunitários.

²⁵ Situações diversas presenciadas em Cassacá.

Entretanto, o Estado não pode ser encarado como um rival, mas antes como um parceiro no processo de desenvolvimento. Apesar da importância das iniciativas e da acção comunitárias, há que reconhecer que elas fazem parte de um todo maior e que precisam da parceria e do reconhecimento do Estado, nomeadamente para garantir a sua sustentabilidade e permitir o seu alargamento ao resto da população que se depara com o mesmo tipo de carências.

Como já vimos, a gestão das escolas comunitárias encontra-se normalmente sob a responsabilidade do chefe da tabanca que, em conjunto com a comunidade, desenvolve um trabalho que visa melhorar a qualidade e garantir o bom funcionamento do ensino da tabanca. Tal responsabilidade constitui uma forma de mostrar respeito e reconhecer a dignidade da estrutura familiar, das tradições e da coesão da comunidade.

O apoio fornecido à educação comunitária por outras entidades tem sido diversificado e garantido a sua sustentabilidade. Os projectos implementados revelam-se sustentáveis através da progressiva redução das funções dos agentes exteriores e o aumento de responsabilidade dos agentes locais, o que lhes garante uma maior independência. Dois bons exemplos disso são a parceria do ISU com a EDEC e os projectos da FEC. Estas parcerias destacam-se pela sua abertura e ligação à comunidade, pela discussão contínua e participada, sem imposições, dos problemas e soluções, ao longo de todo o processo de desenvolvimento do projecto.

Apesar da pobreza, as comunidades rurais possuem múltiplas ‘riquezas’, com destaque para a própria ‘força comunitária’. É assim necessário repensar as políticas aplicadas nessas zonas do país, por forma a mobilizar a população, definindo prioridades e contribuindo para que o processo de melhoria da educação seja conduzido por entidades locais, de forma eficiente e sustentável. Neste contexto, deve dar-se particular destaque às mulheres, enquanto agentes de mudança. É necessário revalorizar a mulher e o seu espírito dinâmico e inovador, que outrora foi crucial para o desenvolvimento de vários países africanos.

Para Justino Gomes, coordenador do PRODEC (que mais tarde viria a dar origem à EDEC), “*o estabelecimento de escolas deve ser primordialmente um empreendimento comunitário para satisfazer as necessidades educativas*”, sendo que “*a visão do PRODEC, enquanto organização local de promoção e desenvolvimento da educação comunitária baseia-se, essencialmente, na criação de condições que favoreçam a*

emergência de capacidades locais para garantir e/ou mobilizar e aprovisionar os recursos a favor da educação das crianças”. Para além da formação de professores comunitários, que sempre constituíram um elemento crucial para o PRODEC, foram também fornecidos às comunidades materiais para a construção e manutenção das escolas, mobiliário e materiais didácticos.

Este projecto resultou da reformulação de um outro que não foi aprovado, o projecto “Reforço das Capacidades dos Recém-formados”, criado por alunos que terminaram os cursos e não tiveram possibilidade de ser contratados pelo Estado (o único empregador na altura). A duração do PRODEC foi prevista inicialmente para 15 anos, divididos em 3 fases. No final da primeira fase, o acordo bilateral entre a Guiné-Bissau e a Holanda terminou. No entanto, graças aos bons resultados alcançados, foi decidido que o projecto deveria continuar (agora sob responsabilidade de uma organização local), donde os 3 anos seguintes de autonomização originaram a EDEC. Esta organização tem contribuído para o desenvolvimento da educação comunitária em diversas zonas rurais, através do apoio à criação de escolas e de formação e capacitação de professores, entre outras actividades. Tem assim fomentado a participação activa da comunidade e o associativismo, e incentivado o desenvolvimento de actividades geradoras de rendimento.

Uma das actividades de destaque da EDEC é a sensibilização da população em diferentes áreas da saúde (como a prevenção da cólera e o incentivo à vacinação e ao aleitamento materno) e da educação (como a responsabilização e alerta dos pais e encarregados de educação para a importância da escola e do acompanhamento escolar dos filhos). Estas campanhas são realizadas sob a responsabilidade da Conselheira de Programas da organização, e com o apoio de um grupo de jovens da comunidade, o grupo Esperança, recorrendo ao teatro e às danças tradicionais como metodologia de reflexão e de intervenção na comunidade.

No início dos anos de 1990 a educação comunitária vingava em diferentes países, dando origem a um novo paradigma de educação, centrado nas pessoas e nos recursos disponíveis no seu próprio meio envolvente. Segundo Poster e Zimmer *“É necessário um conceito de educação, como processo integrado de desenvolvimento humano e social, orientado para a criação de ambientes físicos e psicológicos saudáveis, em que pessoas de todas as idades possam fazer o uso máximo do contexto natural e dos*

recursos existentes, isto é, um conceito baseado em processos e abordagens de educação comunitária integrada e auto-suficiente.” (1995 : 93).

4 – A COOPERAÇÃO PORTUGUESA PARA O DESENVOLVIMENTO E A EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NA GUINÉ-BISSAU

4.1 Caracterização

Portugal assumiu no pós 25 de Abril de 1974 o papel de cooperante perante as suas ex-colónias, sendo estas os principais receptores da sua ajuda pública ao desenvolvimento (APD) (Tabela 3 em anexo). O foco de Portugal na APD bilateral (60% da APD total) é um dos pontos fortes apontados pelo Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), aquando da última avaliação à cooperação portuguesa (2010) – se bem que lhe tivesse sido criticada a forma fragmentada como distribuí essa ajuda, nomeadamente o financiamento de pequenos projectos em detrimento de projectos de dimensão superior.

Segunda essa mesma avaliação, Portugal está num bom caminho no que respeita a cooperação internacional, tendo seguido as indicações feitas na avaliação prévia (2006). Contudo, não atingiu a meta dos 0,7% do Produto Interno Bruto em APD, tendo apenas alcançado 0,23% em 2009. Valores mais recentes indicam que alcançou 0,29%, tanto em 2010, como em 2011²⁶.

No que respeita à distribuição sectorial da ajuda é possível verificar que o sector Infra-Estruturas e Serviços Económicos tem sido alvo da maior fatia da APD Bilateral Portuguesa (Tabela 4), com destaque para a intervenção nas áreas da Educação e do Governo e Sociedade Civil (Tabela 5).

A cooperação de Portugal com a Guiné-Bissau representa um desafio, pois este é considerado um Estado frágil, pertencendo à lista dos países menos desenvolvidos. Neste sentido, a actuação de Portugal deve ser cuidadosamente planeada e executada, tendo em especial atenção as prioridades definidas pelo país parceiro. Para tal, aquando do planeamento da intervenção portuguesa, teve-se em consideração o DENARP, bem como as políticas levadas a cabo pelo país e as metas a alcançar nos ODM.

²⁶ Valores do CAD.

Na óptica do receptor, a distribuição sectorial da APD doada pelos países do CAD à Guiné-Bissau incide maioritariamente no sector das Infra-Estruturas e Serviços Sociais, onde se inclui a Educação (Tabela 6).

Portugal destaca-se nos primeiros lugares, ao lado de países como a Espanha, a França e a Itália (Tabela 7), da lista dos doadores da Guiné-Bissau.

A cooperação entre os dois países obedece aos objectivos da cooperação portuguesa, expressos no documento “Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa”, e segue as recomendações efectuadas pelo CAD na sequência das suas avaliações. Em termos evolutivos, os valores referentes à APD destinada a este país têm sido relativamente constantes, como é possível verificar na última linha da tabela 8. Em termos sectoriais, é possível verificar que o sector social tem sido o alvo da maior fatia da APD (Tabela 8), com especial destaque para a área da Educação (Tabela 9).

A intervenção portuguesa na área da Educação tem vindo a sofrer alterações. Inicialmente eram fornecidas respostas pontuais aos problemas sinalizados; mais recentemente tem-se apostado numa intervenção pensada e sustentada, com o intuito de fornecer mecanismos de fortalecimento do ensino guineense.

Por forma a dar corpo à estratégia de cooperação entre os dois países, foi criado o Programa Indicativo de Cooperação (PIC). Com a duração de três anos, o último PIC acompanhou o DENARP (2008-2010) e focou-se em dois Eixos, obtendo uma maior eficácia: I) Boa Governança, Participação e Democracia e II) Desenvolvimento Sustentável e Luta contra a Pobreza.

Na área da Educação, os três projectos financiados pelo IPAD descritos no PIC, em conjunto com um mais recente (que se iniciou em Novembro de 2009 e se prolonga até Setembro de 2014 - Bambaram di Mindjer), abrangem todos os níveis de ensino guineense e as diferentes regiões do país, sendo que para o estudo em questão importa realçar o trabalho desenvolvido pelo projecto Djunta Mon da Fundação Fé e Cooperação (FEC). O projecto Bambaram di Mindjer – Educação de Infância, desenvolvido igualmente pela FEC, em Bissau, “*com o objectivo de capacitar Educadores de Infância, principalmente mulheres jovens, e melhorar o funcionamento e a qualidade do serviço prestado pelos Jardins -de - Infância*” (IPAD, 2010c: 33) é um projecto de extrema importância, dada a situação actual deste nível de ensino. O

projecto conta já com uma avaliação, feita ao primeiro ano, onde se refere que o mesmo se encontra “*numa fase de desenvolvimento considerável*” (FEC 2010b: 8) Os outros dois projectos presentes no PIC são: 1) Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau – PASEG; 2) cooperação entre a Faculdade de Direito de Lisboa e a Faculdade de Direito de Bissau (desde 1990).

Em 2010, o IPAD realizou uma avaliação do PIC onde foi possível aferir que a intervenção portuguesa é de extrema relevância, dado a sua complementaridade com os documentos estratégicos implementados pelo Governo guineense e a larga experiência de Portugal em termos de actuação na Guiné-Bissau. Relativamente ao Eixo II, os efeitos positivos verificaram-se no sector da educação, tanto ao nível do ensino básico (com as intervenções da FEC e do Instituto Marquês de Valle Flor), como ao nível do ensino superior (Faculdade de Direito de Bissau).

4.2 Projecto-exemplo

A FEC, em parceria com o IPAD, tem desenvolvido desde 2001 projectos com vista à melhoria da educação básica no interior da Guiné-Bissau. Começou com o Projecto de Apoio à Educação no Interior da Guiné-Bissau – PAEIGB (2001-2007), seguindo-se o Projecto + Escola (2007-2009), que, por sua vez, originou o Projecto Djunta Mon - Ensino de qualidade em português (2009-2012).

Tendo em consideração o exposto no capítulo anterior, importa realçar o surgimento do PAEIGB como resposta a um pedido efectuado pelo governo guineense. Para além deste facto, “*teve como objectivo global a promoção da qualidade da educação nas zonas rurais, em particular as mais desfavorecidas e isoladas do país*” (IPAD, 2008: 50). Numa primeira fase do projecto foram realizadas diferentes actividades de diagnóstico que serviram de base à estruturação dos planos de acção, os quais após terem sido postos em prática sofreram alterações por forma a ir de encontro às necessidades específicas de cada local.

Outro dos pontos fortes do projecto é a consideração das orientações inscritas no DENARP e nas metas dos ODM.

Originalmente, o projecto visava quatro regiões distintas: Bafatá, Oio, Cacheu e Tombali. Contudo, a implementação nesta última região não foi bem sucedida, devido a problemas relacionados com as suas acessibilidades.²⁷

Os resultados apresentados no final do projecto foram bastante positivos, tendo-se alcançado os objectivos propostos. Como consequência, surge o Projecto + Escola, que incidiu em escolas de gestão participativa e privadas, sobretudo em localidades isoladas das regiões de Bafatá e Cacheu. O objectivo era melhorar a capacidade dos professores ensinarem eficazmente os conhecimentos e desenvolverem as competências definidas nos programas de diferentes disciplinas. A FEC detinha já um conhecimento aprofundado da realidade local graças à sua experiência do terreno, o que lhe permitiu alcançar resultados muito positivos com este projecto: verificou-se *“um aumento de 27,58% da taxa média de progresso do Índice de Capacidade Lectiva dos professores”*, bem como *“uma diminuição da taxa de abandono masculino e feminino com destaque particular para as raparigas, as quais registaram uma diminuição da taxa de abandono escolar de 63,4% de 2007 a 2009”* (FEC, 2009b: 7).

Na sequência do Projecto + Escola, concebido como “projecto-piloto”, surge o projecto Djunta mon, sendo este um projecto de desenvolvimento e consolidação sustentável do ensino de iniciativa comunitária e de auto-gestão no interior do país. Entre as actividades desenvolvidas destacam-se: 1) a formação contínua de professores do ensino básico; 2) a formação dos directores de escola em gestão e administração escolar; 3) o apoio com material escolar e equipamento; 4) a sensibilização da população; 5) o apoio ao funcionamento de Comités Escolares Comunitários. Estas actividades são de extrema importância, tanto para a valorização do esforço das comunidades para alcançar o acesso à educação, como para a construção do caminho para a autonomia das escolas comunitárias.

Enfim, foi possível verificar que as potencialidades apresentadas no capítulo anterior foram aproveitadas e a intervenção se fez no sentido de ultrapassar as fraquezas da educação comunitária. O objectivo comum aos três projectos foi o de melhorar a qualidade do ensino guineense, em particular nas zonas rurais mais desfavorecidas e isoladas, nomeadamente por intermédio de: 1) da formação técnica de professores; 2) da

²⁷Talvez neste campo se devesse ter feito um esforço no sentido de trabalhar em parceria com organizações locais instaladas na região, como é o caso da EDEC, já referida anteriormente, no entanto não é possível aferir esta questão sem uma explicação da FEC.

aposta no fomento da língua portuguesa; 3) da valorização dos recursos nacionais; 4) envolvimento das comunidades e sensibilização local para a importância da escola.

Pode assim afirmar-se que a cooperação portuguesa tem feito um esforço continuado de implementação de projectos com vista ao desenvolvimento integrado das comunidades rurais mais desfavorecidas. É contudo necessária uma maior interação entre e participação de os agentes locais. Estes precisam de ganhar mais autonomia em termos de gestão e funcionamento, passando a cooperação portuguesa ao papel de auxiliar. Outro dos aspectos que deve ser alterado diz respeito a intervenção junto de comunidades mais isoladas, como é o caso da região de Tombali, no sul do país. Esta região já reconhece e valoriza a actuação da ONG local EDEC, a qual, contudo, carece do apoio de outras organizações para ultrapassar as suas dificuldades de acesso (devidas sobretudo à inexistência de estradas na ligação ao sector de Cacine).

A FEC encontra-se neste momento a lançar um projecto de educação para a cidadania, com a duração prevista de quatro anos. Com experiência no terreno há já 10 anos, este novo projecto tem por intuito integrar diferentes áreas complementares, como a saúde, o saneamento básico e a alimentação, contribuindo desta forma para o desenvolvimento do país através do reforço do papel das escolas (FEC, 2012).

Tendo em conta o papel fulcral da educação na melhoria das condições de vida da comunidade, a implementação de projectos que contribuam de forma positiva para a melhoria da qualidade do ensino da Guiné-Bissau deve ser incentivada e a aposta na autonomização da gestão das escolas comunitárias por parte de organizações de base e da comunidade deve continuar presente na agenda da cooperação portuguesa.

Considerações Finais

A Guiné-Bissau tem desenvolvido políticas de educação visando alcançar os ODM e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino do país. Contudo, o interior tende a ser marginalizado no que concerne a respostas institucionais, devido a problemas de acessibilidade e à distância do meio urbano, o qual dispõe de mais recursos públicos e privados.

As populações das zonas menos favorecidas, descontentes com a sua situação, tentaram encontrar soluções autónomas para os seus problemas, donde o surgimento da educação comunitária e de escolas geridas pela população. Os modelos educacionais gerados correspondem à realidade de cada comunidade e à sua dinâmica, sendo este um dos seus pontos fortes. É, no entanto, também certo que este tipo de educação ainda apresenta diversos problemas que têm vindo a ser sinalizados e, nalguns casos, solucionados.

A cooperação portuguesa, que tem intervindo conforme os princípios, avaliações e recomendações do CAD, tem desempenhado um papel fulcral no combate aos problemas das escolas comunitárias, nomeadamente por intermédio de diversos projectos implementados na área da Educação.

Um dos exemplos a fixar é o trabalho desenvolvido pela FEC, em parceria com o IPAD, em zonas rurais e com fraca oferta educativa. Ao longo dos 11 anos de trabalho desta ONG na Guiné-Bissau, foram várias as mudanças que se verificaram, nomeadamente ao nível da frequência escolar e da melhoria da gestão das escolas.

Bafatá mostra ser a região do país com maior desenvolvimento a nível de educação comunitária. A sua extensão territorial é um factor a ter em consideração, sendo no entanto de salientar o papel fulcral da FEC. O seu trabalho é reconhecido pela comunidade da região e também a nível nacional. Por sua vez, a FEC demonstrou recentemente a continuação do seu interesse no desenvolvimento do interior do país com a introdução de um novo projecto, com uma maior abrangência e mais ambicioso.

Em suma, e assim concluímos, estas iniciativas, que fazem parte integrante do PIC e da estratégia do governo guineense, expressa nos seus documentos de orientação, contribuem para a redução da pobreza, a melhoria da qualidade de vida da população e a promoção do desenvolvimento sustentado da Guiné-Bissau.

Referências bibliográficas

Amaro, A. Roque 2006. *Desenvolvimento – Um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. Ensaios de homenagem a António Simões Lopes*, Lisboa, ISEG: 427-465.

Banco Mundial 2009. *Guiné-Bissau - Revisão dos Sectores Sociais*. Washington D.C., The Worldbank.

Barbosa, Gabriela e Bizarro, Rosa 2011. *Educação para todos na Guiné-Bissau: que princípios metodológicos-didáticos para a aula de língua portuguesa?*, COOPEDU — Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação. Lisboa, CEA, 2011. p. 111-120.

Bicari, Lino 2005. *Escola Comunitária no contexto do sistema nacional do ensino e formação da Guiné-Bissau*, República da Guiné-Bissau, Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Caleiro, António 2011. *Educação e Desenvolvimento: que tipo de relação existe?*, 2º Encontro Luso-Angolano, Universidade Metodista de Angola, Luanda.

CERFODES, Plan International 2012. *A manutenção e performance das raparigas no ensino primário e secundário: factores construtivos e destrutivos*. República da Guiné-Bissau.

Chang, Ha-Joon 2002. *Kicking Away the Ladder: Development Strategy in Historical Perspective*. London: Anthem Press.

Correia, Augusto Manuel Nogueira Gomes 2010. *A Cooperação Portuguesa e a Educação*. IPAD.

EFA Global Monitoring Report 2011. *The hidden crisis: Armed conflict and education*. UNESCO.

FEC 2009a. *Relatório de Actividades 2009*, Lisboa.

FEC 2009b. *Relatório de avaliação final Projecto +Escola*, Lisboa.

FEC 2010a. *Relatório de Actividades 2010*, Lisboa.

FEC 2010b. *Resumo do Relatório de Avaliação do Projecto Bambaram di Mindjer, Qualificação das mulheres e profissionalização da educação de infância, Ano 01 [01 de Novembro de 2009 a 30 de Setembro de 2010]*, Lisboa.

Friedmann, John 1996. *Empowerment. Uma política de desenvolvimento alternativo*, Celta Editora, Oeiras.

Fukuda-Parr, Sakiko 2003. The Human Development Paradigm: Operationalizing Sen's Ideas on Capabilities, *Feminist Economics*, 9(82-3): 301-317.

Fundo Monetário Internacional 2010. *Nota Consultiva Conjunta das Equipas Técnicas sobre o Relatório Anual de Seguimento da Implementação da Estratégia Nacional de Redução da Pobreza*, Relatório do FMI nº 10/381.

Gomes, Patrícia 2010. *Equidad de Género: Desarrollo y cooperación – Algunas reflexões conclusivas*, CIEA7 #11.

Haq, Mahbub ul Haq 2008. *The Human Development paradigm*” in *Secondi*, Giorgio 2008, p. 28 -33.

INEC 2002. *Relatório de avaliação de pobreza na Guiné-Bissau*, República da Guiné-Bissau.

Instituto Nacional de Estatística 2010. *4º Inquérito por Amostragem aos Indicadores Múltiplos (MICS 2010)*, República da Guiné-Bissau, Ministério da Economia do Plano e Integração Regional.

IPAD 2008. *PIC 2008-2011*, Lisboa.

IPAD 2010a. *A Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento – Relatório Anual 2010*, Lisboa.

IPAD 2010b. *Avaliação do PIC da Guiné-Bissau 2008-2010*, Lisboa.

IPAD 2010c. *Cooperação Portuguesa: Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento 1996-2010*, Lisboa.

IPEA – Instituto de Pesquisa Económica Aplicada 1998. *Investimentos em educação e desenvolvimento económico*, Texto para discussão N°525, Rio de Janeiro.

Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos da Guiné-Bissau 2010. *Three-Yar Plan for the Development of Education:2011-2013*, República da Guiné-Bissau.

Monteiro, João José Huco 2005. *A Educação na Guiné-Bissau. Bases para uma estratégia sectorial renovada*. República da Guiné-Bissau, Ministério da Educação Nacional, PAEB/FIRKIDJA.

OCDE 2010. *DAC Peer Review of Portugal*, [Online] OECD Publishing.

OCDE 2011. *Relatório 2011 sobre a intervenção internacional em Estados frágeis: República da Guiné-Bissau*, OECD Publishing.

ONU 1947. *Declaração Universal dos Direitos do Homem*.

PNUD 1990. *Relatório de Desenvolvimento Humano*.

Portugal, Gabriela e Aveleira, Ana 2011. *O projecto melhorar a educação de infância na Guiné-Bissau*. In COOPEDU — Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação. Lisboa, CEA, 2011, p. 135-145.

Postern, Cyril e Zimmer, Jugen 1995. *Educação Comunitária no terceiro mundo*, Papyrus Editora.

República da Guiné-Bissau 2012. *OGE 2012, Bissau*.

República da Guiné-Bissau, Ministério da Economia do Plano e Integração Regional 2011. *ILAP2 - Segundo Inquérito Ligeiro de Avaliação da Pobreza*, Bissau.

República da Guiné-Bissau, Ministério da Educação Nacional 2003. *Plano Nacional de Acção – Educação para todos*, Bissau.

República da Guiné-Bissau, Ministério da Educação Nacional 2010. *Lei De Bases Do Sistema Educativo*, Bissau.

UNESCO 1990. *World Declaration on Education For All. Meeting Basic Learning Needs*.

UNESCO 1997. *Educação Um Tesouro A Descobrir*, Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Edições ASA/Cortez.

UNESCO 2000. *The Dakar Framework for Action. Education For All: Meeting Our Collective Commitments*, Dakar, Senegal.

UNESCO 2011. *Education as a path to peace*, Special contribution in *The hidden crisis: Armed conflict and education*.

Vare, P e Scott, W 2007. *Learning for a change: exploring the relationship between education and sustainable development*, Journal of education for sustainable development 1 (2).

Voz di paz, Interpeace 2011. *Guiné-Bissau: As causas profundas de conflitos: a voz do povo*, Bissau.

Referências electrónicas

Banco Mundial 2011. Disponível em:

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20591648~menuPK:1463858~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>.

FEC 2012. Disponível em :

http://www.fecong.d.org/projectos_guine_noticias1.asp?noticiaid=34140&tipo_id=262

INEC 2009. *Recenseamento Geral da População e Habitação*, [Online] República da Guiné-Bissau. Disponível em:

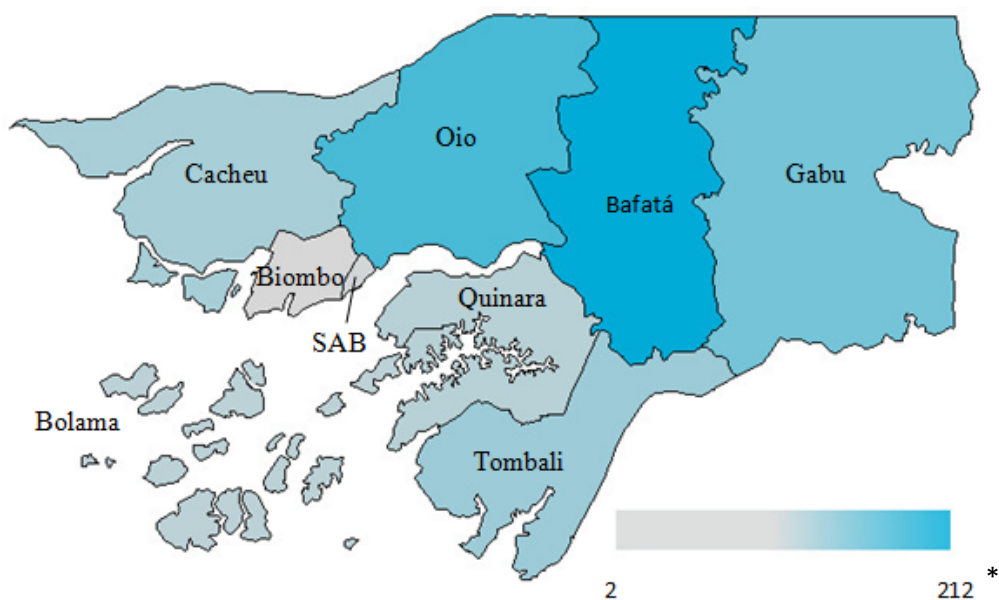
<http://www.stat-guinebissau.com/nada3/index.php/catalog/10>.

Minority Rights Group International 2007. *World Directory of Minorities and Indigenous Peoples - Guinea-Bissau: Overview*. Disponível em:

<http://www.unhcr.org/refworld/docid/4954ce5fc.html>.

Anexos

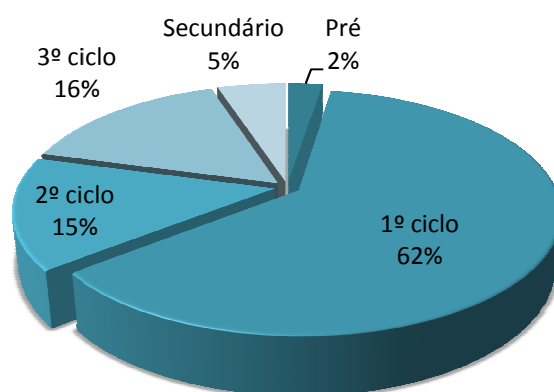
Mapa 1 - Distribuição Regional das Escolas Comunitárias (Ano lectivo 2009/2010)



*Graduação de cores no intervalo de 2 a 212 Escolas Comunitárias

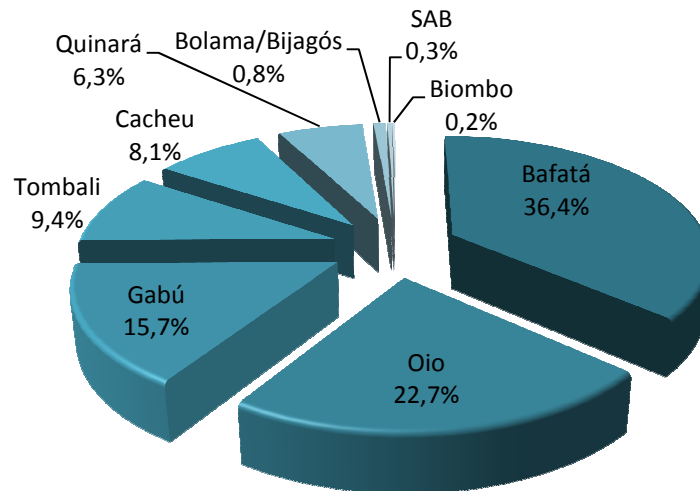
Elaboração própria. Fonte dos dados: GIPASE

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por nível de ensino (Ano lectivo 2009/2010)



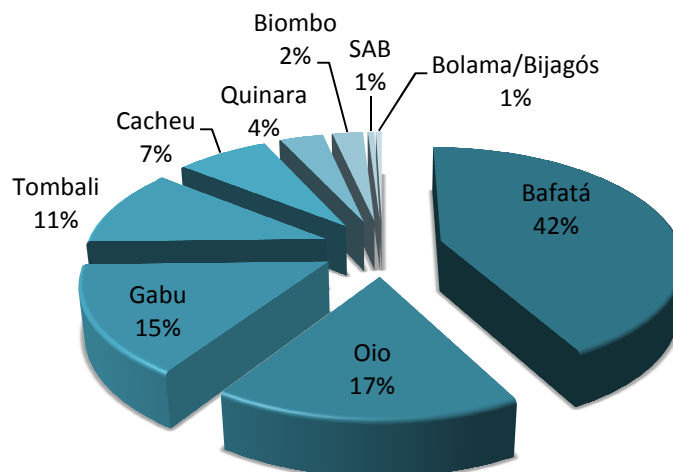
Elaboração própria. Fonte dos dados: GIPASE

Gráfico 2 – Distribuição Regional das Escolas Comunitárias (Ano lectivo 2009/2010)



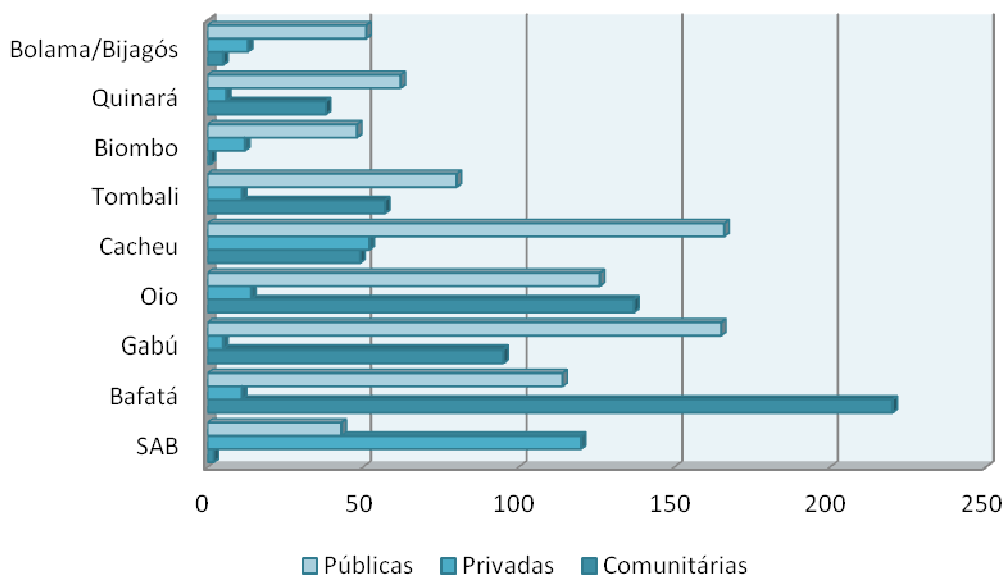
Elaboração própria. Fonte dos dados: GIPASE

Gráfico 3 – Distribuição Regional de alunos matriculados em Escolas Comunitárias (Ano lectivo 2009/2010)



Elaboração própria. Fonte dos dados: GIPASE

Gráfico 4 – Distribuição Regional das Escolas Públicas, Privadas e Comunitárias
(Ano lectivo 2009/2010)



Elaboração própria. Fonte dos dados: GIPASE

Tabela 1- Distribuição geográfica por tipo de Escolas (Ano lectivo 2009/2010)

	Comunitária	Privada	Pública	Total Região
SAB	2	120	43	165
Bafatá	212	11	107	330
Gabú	95	5	165	265
Biombo	1	11	48	60
Cacheu	46	51	165	262
Oio	139	14	126	279
Bolama/Bijagós	5	13	51	69
Quinará	32	6	61	99
Tombali	57	11	80	148
Total tipo de Escola	589	242	846	1677

Elaboração própria. Fonte dos dados: GIPASE

Tabela 2 – Distribuição da População por Regiões (2009)

	Pop.	%
SAB	387909	25,51
Oio	224644	14,77
Gabú	215530	14,17
Bafatá	210007	13,81
Cacheu	192508	12,66
Biombo	97120	6,39
Tombali	94939	6,24
Quinará	63610	4,18
Bolama/Bijagós	34563	2,27
Total	1520830	100,00

Elaboração própria. Fonte dos dados: GIPASE

Tabela 3 - Distribuição da APD Bilateral Portuguesa entre 2005 e 2010 (Valores em Euros)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010*
ANGOLA	16836	15996	13975	13250	-7072	-9631
CABOVERDE	36499	37688	31921	43286	38392	107331
GUINÉ-BISSAU	10874	11761	11518	12371	10361	11932
MOÇAMBIQUE	18150	17268	15799	17410	48831	85221
SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	9224	8952	9539	9209	10637	19515
PALOP**	4295	2891	4124	3539	4899	2493
TIMOR-LESTE	27907	30674	34071	27030	24872	27514
OUTROSPAÍSES	51859	43103	76413	132767	67690	56085
TOTAL	175644	168333	197360	258862	198610	300460

* Valores provisórios ** Projectos conjuntos ou não discriminados por país

Fonte: IPAD

Tabela 4 - Distribuição Sectorial da APD Bilateral Portuguesa entre 2005 e 2010
(Valores em Euros)

SECTORES	2005	2006	2007	2008	2009	2010*
I Infra-Estruturas e Serviços Sociais	100 752	112 187	148 091	128 905	127 459	127 875
II Infra-Estruturas e Serviços Económicos	23 203	20 489	22 536	34 004	18 791	63 069
III Sectores de Produção	4 894	2 604	1 940	2 402	3 588	1 633
IV Multisectorial/Transversal	15 083	11 519	11 996	7 638	7 177	6 976
V Ajuda a Programas e Ajuda sob a Forma de Produtos	1 851	483	- 1 128	68 344	45 728	104 154
VI Acções Relacionadas com a Dívida	781	- 1 555	- 1 360	- 1 315	- 21 149	- 21 037
VII Ajuda Humanitária	10 249	5 592	502	828	798	358
VIII Custos Administrativos dos Doadores	12 721	10 203	10 173	11 006	13 163	14 707
IX Apoio às Organizações Não-Governamentais	4 947	5 946	2 421	4 903	350	
Ajuda aos Refugiados (No País Doador)		194	306	244	194	206
X Não Afectado/Não Especificado	1 163	671	1 883	1 903	2 511	2 520

* Valores provisórios

Fonte: IPAD

Tabela 5 - Distribuição da APD Bilateral Portuguesa no Sector II Infra-Estruturas e Serviços Económicos entre 2005 e 2010 (Valores em Euros)

SECTORES	2005	2006	2007	2008	2009	2010*
I Infra-Estruturas e Serviços Sociais	100 752	112 187	148 091	128 905	127 459	127 875
Educação	51 536	52 211	52 161	50 396	54 117	54 814
Saúde	8 013	8 269	7 871	5 433	6 546	8 644
Políticas em Matéria de População/Saúde Reprodutiva	87	6	278	261	144	676
Fornecimento de Água e Saneamento Básico	2 001	499	1 148	224	305	750
Governo e Sociedade Civil	19 946	35 453	71 217	56 125	50 067	47 420
Outras Infra-Estruturas e Serviços Sociais	19 169	15 749	15 416	16 466	16 280	15 570

* Valores provisórios

Fonte: IPAD

Tabela 6 - distribuição sectorial da APD doada pelos países do CAD à Guiné-Bissau entre 2005 e 2010 (Valores em milhares de Dólares)

SECTORES	2005	2006	2007	2008	2009	2010
I Infra-Estruturas e Serviços Sociais	13,2	19,1	23,3	28,5	26,0	37,7
Educação	4,7	6,0	6,9	6,5	7,0	16,8
II Infra-Estruturas e Serviços Económicos	0,1	0,6	0,8	0,2	0,3	0,4
III Sectores de Produção	1,3	0,9	1,7	4,6	4,0	12,1
IV Multisectorial/Transversal	1,4	1,3	2,7	3,0	2,7	0,8
V Ajuda a Programas e Ajuda sob a Forma de Produtos	1,2	5,2	13,8	10,6	16,7	11,1
VI Acções Relacionadas com a Dívida	0,1	7,3	0,0	0,0	0,0	0,0
VII Ajuda Humanitária	15,0	1,1	0,1	1,5	1,0	1,3
X Não Afectado/Não Especificado	14,8	2,4	2,0	2,2	1,0	1,3

Fonte: OCDE.stat

Tabela 7 - Top 5 países doadores à Guiné-Bissau entre 2005 e 2010 (Valores em milhares de Dólares)

	2005		2006		2007		2008		2009		2010
Portugal	12,2	Portugal	15,8	Espanha	12,6	Portugal	16,5	Espanha	13,1	Portugal	22,9
França	2,96	EUA	5,54	EUA	5,85	Espanha	16,4	Portugal	11,9	Japão	16,1
Holanda	2,62	Espanha	5,13	Portugal	3,05	Japão	5,83	Japão	9,43	Espanha	8,29
Espanha	2,25	França	3,33	Japão	1,08	França	4,76	França	5,31	EUA	5,93
Canadá	1,9	Itália	1,16	Canadá	0,87	Itália	2,24	Itália	2,22	França	1,5

Fonte: OCDE.stat

Tabela 8 - Distribuição Sectorial da APD Bilateral Portuguesa - Guiné-Bissau entre 2005 e 2010 (Valores em Euros)

SECTORES	2005	%	2006	%	2007	%	2008	%	2009	%	2010	%
I Infra-Estruturas e Serviços Sociais	7.893.460	72,6	8.467.639	72,0	9.468.386	82,2	8.454.839	68,3	8.893.066	85,8	10.824.550	91,2
II Infra-Estruturas e Serviços Económicos	80.076	0,7	233.271	2,0	450.795	3,9	125.183	1,0	99.329	1,0	53.265	0,4
III Sectores de Produção	393.599	3,6	97.800	0,8	53.818	0,5	114.629	0,9	686.349	6,6	296.583	2,5
IV Multisectorial/Transversal	322.709	3,0	615.816	5,2	590.267	5,1	426.702	3,4	299.624	2,9	183.577	1,5
V Ajuda a Programas e Ajuda sob a Forma de Produtos	0	0,0	759.532	6,5	0	0,0	2.000.000	16,2	0	0,0	121.573	1,0
VI Acções Relacionadas com a Dívida	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
VII Ajuda Humanitária	1.404.341	12,9	49.957	0,4	0	0,0	10.000	0,1	0	0,0	0	0,0
VIII Custos Administrativos dos Doadores	152.470	1,4	313.234	2,7	374.026	3,2	338.660	2,7	351.751	3,4	379.750	3,2
IX Apoio às Organizações Não-Governamentais	590.288	5,4	1.219.485	10,4	563.371	4,9	900.494	7,3	0	0,0	0	0,0
Ajuda aos Refugiados (No País Doador)	0	0,0	4.705	0,0	1.733	0,0	0	0,0	1.295	0,0	6.753	0,1
X Não Afectado/Não Especificado	37.521	0,3	0	0,0	15.309	0,1	0	0,0	29.634	0,3	0	0,0
TOTAL BILATERAL	10.874.464	100	11.761.439	100	11.517.705	100	12.370.507	100	10.361.048	100	11.866.051	100

Fonte: IPAD

Tabela 9 - Distribuição do Sector Infraestruturas e Serviços Sociais da APD Bilateral Portuguesa - Guiné-Bissau entre 2005 e 2010 (Valores em Euros)

SECTOR	2005	%	2006	%	2007	%	2008	%	2009	%	2010	%
I - INFRA-ESTRUTURAS E SERVIÇOS SOCIAIS	7.893.460	72,6	8.467.639	72,0	9.468.386	82,2	8.454.839	68,3	8.893.066	85,8	10.824.550	91,2
Educação	3.083.103	28,4	3.392.739	28,8	3.634.697	31,6	3.559.806	28,8	3.588.430	34,6	3.657.502	30,8
Saúde	2.305.346	21,2	2.988.297	25,4	2.866.014	24,9	824.835	6,7	891.140	8,6	1.168.239	9,8
Políticas em Matéria de População/Saúde Reprodutiva	0	0,0	0	0,0	252.518	2,2	103.273	0,8	23.200	0,2	183.075	1,5
Fornecimento de Água e Saneamento Básico	117.495	1,1	99.725	0,8	217.842	1,9	154.497	1,2	100.352	1,0	86.859	0,7
Governo e Sociedade Civil	858.492	7,9	192.865	1,6	872.990	7,6	1.483.800	12,0	2.651.400	25,6	2.589.538	21,8
Outras Infra-Estruturas e Serviços Sociais	1.529.024	14,1	1.794.013	15,3	1.624.325	14,1	2.328.628	18,8	1.638.544	15,8	3.139.337	26,5

Fonte: IPAD