



FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Fara Caetano

**“A cooperação portuguesa para o desenvolvimento na área da
educação da Guiné-Bissau: impacto dos projetos”**

2º Ciclo de estudos em
História, Relações Internacionais e Cooperação

Orientador: Prof. Doutor Luís Antunes Grosso Correia

Porto, Setembro de 2012

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto,
para a obtenção de grau de mestre em História, Relações Internacionais e Cooperação,
sob a orientação do Prof. Doutor Luís Antunes Grosso Correia.

Agradecimentos

A concretização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio incondicional das pessoas que fazem parte do meu quotidiano, bem como daquelas que se cruzaram no meu caminho. Neste sentido, deixo aqui algumas palavras de agradecimento.

Ao meu orientador, Doutor Luís Grosso Correia, um agradecimento especial pelo interesse, paciência e dedicação, bem como pelas críticas, conselhos e sugestões. Por todo o profissionalismo, boa disposição e amizade.

À minha família – pai, mãe, irmãos e Roberto – 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. A ti, Roberto, meu braço direito, por estares sempre do meu lado e por partilhares comigo todos os momentos de alegria e de angústia. Pela força e coragem que me transmites. Pela poesia e pela pintura. Por me ensinares a ver as coisas sempre de um modo positivo e alegre. Se consegui chegar até aqui, muito te devo a ti.

À Joana Fernandes, minha companheira de percurso, pelas caminhadas que fizemos juntas ultrapassando dificuldades e conquistando sucessos; pela amizade sincera, pelos momentos divertidos que me proporciona. Por me fazer rir quando mais preciso e por me compreender.

Ao Ricardo e ao Miguel.

Aos meus amigos mais próximos, por toda a amizade e apoio, Ricardo Barbosa, Inês, Ana Isabel, Élodie, Joana Mateus, Svetlana, Raquel Henriques, Alexandre.

À Guiné-Bissau e ao seu povo maravilhoso que me recebeu com todo o carinho durante seis meses e que fez despertar em mim uma paixão pela simplicidade e pelo genuíno. Que me ensinou a ver a vida de um modo diferente.

Aos amigos da Guiné que me ajudaram no momento da investigação, João Baptista Mendes, Luís e Preta Mendes, Benavides, Suzete, Ana Poças, Paula Bijagó, João Mendes Pereira, João Biague, Dânia Malaca, ASOCE. A todos os meus meninos guineenses pela alegria e espontaneidade. Aprendi mais do que ensinei.

À Embaixada e ao Consulado portugueses na Guiné-Bissau e aos elementos da cooperação que se mostraram sempre disponíveis para colaborar na minha investigação, Natália Falé, Maria Manuel, Sofia Alves, Leonor Santos, Domingos Gomes.

À professora Helena Osswald e ao professor Luís Amaral pela lembrança, preocupação e amizade. A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho pudesse ter-se tornado real.

*“A grande tarefa nossa de passar pelo mundo
é exatamente a da briga constante e permanente,
pela busca do ser mais”*

Paulo Freire

À minha mãe, pessoa mais lutadora que conheço, minha heroína,
ao meu pai, meu exemplo de vida,
aos meus avós que até hoje os sinto presentes comigo,
e ao Roberto, pelo ser que é.

Resumo

A primeira década do século XXI foi marcada pelo emergir das preocupações relacionadas com as questões da miséria, fome e pobreza mundiais e, consequentemente, com a cooperação internacional para o desenvolvimento. Com vista a colmatar as desigualdades que colocam em causa a dignidade de muitos povos do planeta, foi assinado, em 2000, um dos mais emblemáticos compromissos internacionais que impôs responsabilidades aos países mais desenvolvidos, no sentido de reunirem esforços para a promoção do desenvolvimento e eliminação da pobreza dos países mais vulneráveis até 2015 – a Declaração do Milénio das Nações Unidas.

Portugal, enquanto membro participante desse compromisso, e consciente da importância da concretização do mesmo até ao prazo estipulado, define a cooperação para o desenvolvimento como uma das suas prioridades da política externa. Em consequência do passado histórico comum, da predominância da língua portuguesa e da existência de sistemas administrativos e legais muito semelhantes, a maior percentagem da ajuda bilateral portuguesa destina-se aos PALOP e a Timor-Leste.

O presente estudo pretende dar a conhecer e analisar os projetos de cooperação implementados pelo Estado português, na área da educação, no território específico da Guiné-Bissau. Trata-se de perceber em que medida é que tais projetos interferem no desenvolvimento do sistema educativo guineense em particular, o no desenvolvimento da Guiné-Bissau em geral.

Palavras-chave: Portugal, Cooperação para o Desenvolvimento, Educação, Guiné-Bissau

Abstract

With the first decade of the XXIst century new concerns about misery, hunger and poverty arose and therefore the international cooperation for development is in the agenda of global priorities. In order to reduce the inequalities that compromise the dignity of the people, in the year of 2000 was signed one of the most emblematic international agreements in this field – the United Nations Millennium Declaration. This agreement defines the responsibilities of the developed countries in the promotion of the development and poverty eradication in the most vulnerable countries until 2015.

As a member and participant of this compromise – and one that is aware of the importance of putting this agreement into practice within the implementation deadline – Portugal defines development cooperation as a foreign policy priority. The largest percentage of the Portuguese bilateral assistance goes directly to the PALOP (African Portuguese-Speaking Countries) and East-Timor.

This master thesis intends to present and analyze the educational cooperation projects carried out by the Portuguese Government in Guiné-Bissau. It is our goal to understand the impact of this cooperation projects in the development of Guiné-Bissau's educational system and in the general development of the country as well.

Keywords: Portugal, Cooperation for Development, Education, Guinea-Bissau

Índice

Índice de Quadros e Gráficos

Acrónimos e siglas

Introdução	1
Capítulo I – Desenvolvimento, Cooperação e Educação: fundamentação conceptual ..	25
1.1 – Desenvolvimento	26
1.2 – Cooperação para o Desenvolvimento	36
1.3 – Educação	55
Capítulo II – A Guiné-Bissau e a Cooperação Portuguesa	61
2.1 – A Guiné-Bissau – contextualização	64
2.1.1 – Posição geográfica	65
2.1.2 – Percurso histórico	66
2.1.3 – Economia	71
2.1.4 – Sociedade e cultura	74
2.1.5 – Política	79
2.2 – A Cooperação Portuguesa	84
2.2.1 – Quadro institucional da Cooperação Portuguesa	85
2.2.2 – O Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD)	88
2.2.3 – Os atores da Cooperação Portuguesa	89
2.2.4 – Quadro de ação da Cooperação Portuguesa	91
2.2.4.1 – Compromissos Internacionais	92
2.2.4.2 – Campo Multilateral	93
2.2.4.3 – Campo Bilateral	95
2.2.5 – Cooperação Portuguesa na Guiné-Bissau	98

Capítulo III – O sistema educativo guineense e os projetos de cooperação portugueses	100
3.1 – Descrição do sistema educativo guineense e os entraves ao seu bom funcionamento.....	101
3.1.1 – Fraquezas institucionais do sistema educativo guineense	104
3.1.2 – Assimetrias de género e de regiões	106
3.1.3 – Escassez de recursos materiais e humanos	107
3.1.4 – O ensino da Língua Portuguesa	108
3.2 – Os projetos da Cooperação Portuguesa	115
3.2.1 – Programa de Apoio ao Sistema Educativo Guineense (PASEG)	116
3.2.2 – Fundação Fé e Cooperação (FEC)	120
3.2.3 – Faculdade de Direito de Bissau (FDB)	125
3.2.4 – Instituto Camões (I.C., IP)	127
3.2.5 – Apresentação e análise de resultados	130
Considerações Finais	150
Fontes e Bibliografia	154
Anexos	

Índice de Quadros e Gráficos

Índice de Quadros

Quadro 1 – A evolução da cooperação e o contexto internacional	42
Quadro 2 – Lista dos beneficiários da Ajuda estabelecida pelo CAD – para 2002	50
Quadro 3 – Indicadores geo-políticos da Guiné-Bissau e dos países vizinhos	66
Quadro 4 – Distribuição das religiões pela população guineense (em %)	75
Quadro 5 – Atores da cooperação portuguesa no âmbito da Administração Central do Estado	91
Quadro 6 – Distribuição sectorial da APD bilateral 2005-2010 ME	96
Quadro 7 – Número de agentes da cooperação, desde 2003, em programas de cooperação	97
Quadro 8 – Repartição da população analfabeta por género e por região	107
Quadro 9 – Objetivos do PASEG II	118
Quadro 10 – Atuação da FEC na área da educação	121
Quadro 11 – Alunos da FDB que beneficiaram da lecionação por docentes da FDUL ou por docentes por estes coordenados (2007-2011)	126
Quadro 12 – Género dos inquiridos	144
Quadro 13 – Características que um agente da cooperação deve possuir	147

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Canais de distribuição da Ajuda, em 2002	46
Gráfico 2 – Etnias mais representativas na Guiné-Bissau	75
Gráfico 3 – Línguas mais representativas na Guiné-Bissau	76
Gráfico 4 – Distribuição da APD multilateral (1996-2010)	94
Gráfico 5 – Guiné-Bissau – Estrutura da Ajuda a Infra-Estruturas e Serviços Sociais (1999-2010)	99
Gráfico 6 – Idade dos inquiridos	144

Gráfico 7 – Trabalho que tem sido desenvolvido pela cooperação portuguesa na Guiné-Bissau, no ramo educacional	145
Gráfico 8 – Necessidade do apoio da cooperação portuguesa no sistema educativo da Guiné-Bissau	146
Gráfico 9 – Contributo da cooperação portuguesa para o desenvolvimento da Guiné-Bissau	146
Gráfico 10 – Correlação dos projetos da cooperação portuguesa e a realidade guineense	147
Gráfico 11 – Importância da relação de cooperação entre Portugal e a Guiné-Bissau, no que respeita à área da educação	148

Acrónimos e siglas

- ACS – Alto Comissariado da Saúde
- AD – Ação para o Desenvolvimento
- AFI – Associação Financeira Internacional
- AID – Associação Internacional para o Desenvolvimento
- AIFA/PALOP – Associação Internacional para a Formação em África/Associação dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
- AMGI – Agência Multilateral da Garantia de Investimentos
- ANP – Assembleia Nacional Popular
- APAD – Agência Portuguesa de Apoio ao Desenvolvimento
- APD – Ajuda Pública ao Desenvolvimento
- BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- BRD – Bancos Regionais de Desenvolvimento
- BRINGFOR – Brigadas de Formação
- CAD – Comité de Ajuda ao Desenvolvimento
- CAP – Cursos de Aperfeiçoamento do Português
- CDE – Centros de Desenvolvimento Educativo
- CE – Comissão Europeia
- CEAUP – Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto
- CEDEAO – Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental
- CEEF – Centros Experimentais de Educação e Formação
- CEI – Conferência Episcopal Italiana
- CEPI – Centros de Educação Popular Integrada
- CEsA – Centro de Estudos Africanos sobre África e o Desenvolvimento
- CGE – Campanha Global pela Educação
- CIADI – Centro Internacional para Arbitragem e Disputas sobre Investimentos
- CIB – Conferência Ibero-Americana
- CID – Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
- CIEE – Comissão Interdiocesana de Educação e Ensino
- CLP – Centro de Língua Portuguesa
- CNUCEC – Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento
- CONU – Cuidados Obstétricos e Neonatais nos Hospitais Regionais
- DENARP – Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza

DGAI – Direção-Geral de Administração Interna
DGOTDU – Direção-Geral do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Urbano
DGPDN- Direção-Geral de Política e Defesa Nacional
DGPE – Direcção-Geral de Política Externa
DGPJ – Direção-Geral da Política de Justiça
DGS – Direção-Geral de Saúde
DGT – Direção-Geral do Turismo
DGTF – Direção-Geral do tesouro e Finanças
DPP – Departamento de Prospetiva, Planeamento e Relações Internacionais
DRE – Direção Regional de Educação
ED – Educação para o Desenvolvimento
ESE-IPVC – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
FAO – Organização para a Alimentação e Agricultura
FCE – Fundo para a Cooperação Económica
FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia
FDB – Faculdade de Direito de Bissau
FEC – Fundação Fé e Cooperação
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNUAP – Fundo das Nações Unidas para a População
FUNDEI – Fundação Guineense de Desenvolvimento Empresarial e Industrial
GAP – Grupos de Acompanhamento Pedagógico
GCC – Gabinete Coordenador para a Cooperação
GEP – Gabinete de Estratégia e Planeamento
GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
GMCS – Gabinete para os Meios de Comunicação Social
GPP – Gabinete de Planeamento e Política
GPEARI – Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais
GPERI – Gabinete de Planeamento Estratégico e Relações Internacionais
GRICES – Gabinete de Relações Internacionais, da Ciência e do Ensino Superior
ICE – Instituto para a Cooperação Económica
IC, IP – Instituto Camões
ICP – Instituto da Cooperação Portuguesa
IDE – Investimento Direto Estrangeiro
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IDP – Instituto do Desporto de Portugal
IEEI – Instituto de Estudos Estratégicos e Internacionais
IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

IFI – Instituições Financeiras Internacionais
ILAP – Inquérito Ligeiro para Avaliação da Pobreza
INA – Instituto Nacional de Administração
INAFOR – Instituto Nacional de Formação Profissional
INE – Instituto Nacional de Estatística
INDE – Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
ISU – Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária
MEN – Ministério da Educação Nacional
MENCCJD – Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos
MF – Ministério das Finanças
MNE – Ministério dos Negócios Estrangeiros
NEI – Novos Estados Independentes
NOEI – Nova Ordem Económica Internacional
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
OMC – Organização Mundial do Comércio
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONGD – Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento
PAE – Programas de Ajustamento Estrutural
PAEIGB – Projeto de Apoio à Educação no Interior da Guiné-Bissau
PAICV – Partido Africano para a Independência de Cabo-Verde
PAIGC – Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde
PAIPA – Projeto de Apoio à Intensificação da Produção Alimentar
PALOP – Países Africanos de Língua Portuguesa
PAM – Programa Alimentar Mundial
PASEG – Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau
PD – Países Desenvolvidos
PECO – Países mais avançados da América Central e Oriental
PED – Países em Desenvolvimento
PFR – Países de Fracos Rendimentos
PIB – Produto Interno Bruto
PIC – Programa Indicativo de Cooperação
PMA – Países Menos Avançados
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRE – Países de Rendimento Elevado

PRITI – Países de Rendimento Intermédio de Tranche Inferior
PRITS – Países de Rendimento Intermédio de Tranche Superior
PRS – Partido da Renovação Social
PVD – Países em Vias de Desenvolvimento
RDH – Relatório de Desenvolvimento Humano
RGB – República da Guiné-Bissau
RNB – Rendimento Nacional Bruto
SADC – Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral
SIDA – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
SOFID – Sociedade para o Financiamento do Desenvolvimento
UEMOA – União Económica e Monetária da África Ocidental
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

O presente estudo, intitulado *A cooperação portuguesa para o desenvolvimento na área da educação da Guiné-Bissau: impacto dos projetos*, enquadra-se no âmbito do Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação ministrado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto sob a orientação do Professor Doutor Luís Grosso Correia.

Numa altura em que as questões relacionadas com a crise económica e financeira, tanto a nível nacional como global, são uma constante nos dias que correm, torna-se questionável, como consequência, o papel que tem vindo a ser desempenhado pela cooperação portuguesa, considerada como uma das prioridades da política externa de Portugal. Apesar do pequeno aumento no valor da Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) Portuguesa, afirmado pelo ex-Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação, João Gomes Cravinho, cujo registo se justifica pela intensificação das relações com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Timor Leste¹ nos últimos anos (mais especificamente entre 2007 e 2010), desde 2011 que esta tendência tem verificado uma inversão, quer a nível nacional, quer a nível mundial.

Nesta sequência, têm surgido nos últimos meses várias reflexões a nível internacional acerca do impacto da crise financeira e da austeridade na ajuda ao desenvolvimento e na cooperação internacional. Algumas delas apontam para uma nova abordagem desenhada na última década e que se caracteriza pela emergência de novos financiadores em detrimento do domínio económico dos países ocidentais, a par de uma ação coletiva sobre os problemas globais². Outras apresentam dados recentes sobre as mudanças mais significativas que se têm registado em 2012, designadamente: 8 dos 15 maiores países financiadores cortaram a Ajuda ao Desenvolvimento dos seus orçamentos; a APD deverá cair cerca de 0,28%, em 2012, nos países do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento/Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (CAD/OCDE), representando o valor mais baixo desde 2008; os Países em Desenvolvimento (PED) a quem não é atribuída importância estratégica e as

¹ Plataforma das ONGD, *Cooperação: Ajuda Pública portuguesa aumentou apesar da crise, destaca João Gomes Cravinho*. Notícia divulgada pela agência Lusa a 07-04-11. Disponível em [URL:WWW.http://www.plataformaongd.pt/noticias.aspx?info=nacionaisinternacionais&id=1071](http://www.plataformaongd.pt/noticias.aspx?info=nacionaisinternacionais&id=1071). Consultada a 15-11-2011.

² BIRDSALL, Nancy, “The Global Financial Crisis: the Beginning of the End of the ‘Development’ Agenda?”, *Center for Global Development (CGDev)*, April 2012, p.15.

organizações multilaterais irão sofrer os cortes mais significativos da ajuda ao desenvolvimento³. No entanto, e apesar dos dados recentemente revelados pela OCDE corroborarem a hostilidade vivida no seio da APD, Angel Gurria, Secretário-Geral da OCDE, encorajou os doadores a cumprir as suas promessas já que a APD é uma fonte de grande preocupação que aparece num momento em que os PED estão a ser atingidos pelo efeito de arrastamento da crise e são os que de mais ajuda necessitam. Exalta ainda a postura dos países que mantêm os seus compromissos, apesar dos esforços e difíceis planos de consolidação orçamental com que se deparam, pois os mesmos confirmam que a crise não deve ser usada como desculpa para reduzir as contribuições da cooperação para o desenvolvimento⁴.

Notícias como estas fazem-nos perceber que, apesar de todas as dificuldades que possamos atravessar nos vários domínios, nomeadamente no domínio económico, não devemos deixar de cumprir as nossas responsabilidades. Neste caso, reportamo-nos às responsabilidades, em contexto internacional, assumidas por Portugal no quadro da cooperação portuguesa para o desenvolvimento, materializadas - juntamente com os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio, adotados pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2000 – nos compromissos de financiamento para o desenvolvimento (Monterrey, 2002 e Doha, 2001), na melhoria da Eficácia da Ajuda (Declaração de Paris, 2005 e Agenda para a Ação de Acrá, 2008) e no apoio à adaptação e mitigação das alterações climáticas (Copenhaga, 2009)⁵. Compromissos estes que abordaremos com mais detalhe à frente no nosso projeto de investigação, à exceção do último, já que se distânciaria da temática que pretendemos abordar.

Perceber e analisar o trabalho que tem vindo a ser realizado no âmbito da política portuguesa de cooperação para o desenvolvimento, essencialmente na última década, é o que nos propomos fazer. Contudo, tornou-se imperativo e necessário definir uma trajetória mais clara e objetiva que permitisse delinear com mais clareza o caminho a percorrer e, nesta sequência, seguem-se alguns elementos essenciais que nos possibilitaram a realização de uma análise mais sólida e concreta, tentando evitar dispersões acerca da temática que pretendemos estudar.

³ ZEALAND, Kathryn e Howes, Stephen, “End of Aid Boom? The Impact of Austerity on Aid Budgets”, *Development Policy Centre (DevPolicy)*, 5, May, 2012, p. 5.

⁴ OCDE, *Development: Aid to developing countries falls because of global recession*. Texto publicado a 04-04-2012. Disponível em <[URL:WWW.\[http://www.oecd.org/document/3/0,3746,en_21571361_44315115_50058883_1_1_1_1_00.html\]\(http://www.oecd.org/document/3/0,3746,en_21571361_44315115_50058883_1_1_1_1_00.html\)](http://www.oecd.org/document/3/0,3746,en_21571361_44315115_50058883_1_1_1_1_00.html)> Consultada a 04-04-2012.

⁵ IPAD, *A cooperação portuguesa 2005-2010*. Lisboa: IPAD, 2011, p. 4.

Um desses elementos relacionou-se com a classificação e clarificação acerca do tipo de cooperação a que nos referimos e, tendo em conta que já anunciamos que se trata de cooperação para o desenvolvimento, importa perceber também outros aspetos que se incluem no âmbito deste conceito como: o tipo de origem, o canal de execução e o instrumento de implementação da cooperação a que nos referimos⁶:

- Origem: avaliaremos o desempenho da política portuguesa de cooperação para o desenvolvimento de origem pública já que o que pretendemos é perceber o que tem vindo a ser realizado por parte da Administração Central do Estado, excluindo, deste modo, todos os outros organismos que também se dedicam à área da cooperação em Portugal, como as organizações da sociedade civil (ex: Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD)), municípios, sector privado, entre outros;
- Canal de execução: destacaremos a cooperação bilateral⁷, entenda-se, a cooperação que é fornecida diretamente ao país beneficiário, portanto aquela em que o Estado português encaminha os fluxos da APD diretamente para o país receptor;
- Instrumento: centralizaremos na cooperação técnica que se baseia prioritariamente em programas e projetos.

Os projetos de cooperação que aqui analisaremos são três, a saber: o Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG), a Faculdade de Direito de Bissau (FDB), e a Fundação Fé e Cooperação (FEC). Mencionaremos ainda do papel do Instituto Camões (IC, IP), enquanto instituto promotor e difusor da Língua Portuguesa.

Outro elemento essencial foi a definição do foco de estudo. Atendendo ao facto de a cooperação portuguesa canalizar a maior parte da sua ajuda externa pela via bilateral e ter, geograficamente, como principal destinatário o Continente africano (mais concretamente os cinco PALOP⁸), tornou-se necessário delimitar uma área geográfica

⁶ Cf. AFONSO, Maria Manuela, “A cooperação para o desenvolvimento e as suas motivações” in AFONSO, Maria Manuela e FERNANDES, Ana Paula, *abCD – Introdução à Cooperação para o desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Marquês Valle Flôr e Oikos, 2005, p. 15.

⁷ A Ajuda bilateral representa quase 60% do total da APD portuguesa. Cf. IPAD, *op. cit.*, p. 4.

⁸ A cooperação portuguesa segue um conjunto de prioridades geográficas tendo em conta as necessidades de cada país parceiro. Até 1998, mais de 97% da APD bilateral eram direcionados para os cinco PALOP, tendo esta situação sofrido algumas alterações aquando da entrada de Timor-Leste para o panorama de ações da cooperação portuguesa, ocorrido em 1999, e que alterou esta predominância, modificando o perfil da distribuição de recursos até aí constante na ajuda portuguesa. Cf. IPAD, *Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010)*. Lisboa: IPAD, 2011, p.151.

mais particular e, neste seguimento, a escolha acabou por recair sobre a Guiné-Bissau. A carência de bibliografia específica direcionada para este país, a pouca abundância de produções académicas/investigações relacionadas com a temática de cooperação para o desenvolvimento no mesmo e a escassez de uma abordagem crítica sobre as problemáticas inerentes à cooperação e educação neste território foram os principais motivos que nos levaram a interessar, de uma forma mais profunda e analítica, pelo estudo deste espaço geográfico. Como sabemos, e tal como analisaremos mais à frente, a Guiné-Bissau é um dos PALOP que, fazendo parte dos PED, enfrenta graves problemas a diversos níveis: político, económico, social, cultural, entre outros. O nível político, sustentado pela sua cíclica instabilidade, como por exemplo, os últimos acontecimentos ocorridos a 12 de Abril de 2012, tem sido o mais evidente e polémico nos últimos anos, aliás, desde a proclamação da independência em 1973, só reconhecida por Portugal em 1974. Sem estabilidade neste campo, torna-se muito difícil promover a paz e o desenvolvimento naquele país africano.

Por fim, outro elemento indispensável a definir foi a escolha do campo de ação, ou área de intervenção, no contexto da cooperação para o desenvolvimento sobre a qual nos pretendemos debruçar: a educação. Tendo a educação um papel determinante no desenvolvimento de qualquer indivíduo, tanto a nível pessoal como social, consideramos que esta seria a área que mais relevância teria para a nossa investigação, pois defendemos “o papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades: não como um remédio milagroso, menos ainda como um “abre-te sésamo” de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras...”⁹. A educação é, a nosso ver, e a par da saúde, uma das áreas base de qualquer sociedade e, por isso, fundamentais para o desenvolvimento de um país, pois “surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.”¹⁰ Não é por acaso que a educação é um dos objetivos, dos primordiais aliás - ocupando a segunda posição numa escala de oito -, dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

⁹ DELORS, Jacques, “A educação ou utopia necessária”, in UNESCO, *Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)*. Brasília: 2010, p.5.

¹⁰ *Idem, Ibidem.*

(ODM) e sobre os quais a Guiné-Bissau, como estado membro das Nações Unidas, assumiu o compromisso de os atingir até 2015, apesar de devido ao atraso demonstrado por alguns países - incluindo a Guiné-Bissau – essa meta já tenha sido alargada para 2020¹¹. Neste sentido, importa ainda referir que a cooperação portuguesa na área da educação com os PALOP encontra-se inserida no contexto da Lusofonia e este não deve ser considerado apenas um conceito geográfico, prestando relevância somente à questão da partilha de uma língua comum, não obstante este ser um aspeto de elevado relevo no quadro a que nos estamos a referir. Falar de Lusofonia pressupõe a ideia de pertença a um conjunto de países que, apesar das suas diferenças devido ao contexto em que se encontram integrados e à inevitável interculturalidade (já que se assiste à coexistência de pessoas diferentes, portadoras de hábitos, valores, memórias, referências, atitudes muito heterogéneas), pertencem a um mesmo grupo e são portadores de uma ascendência cultural comum e precisa, proveniente dos laços históricos ocorridos no passado¹².

O presente estudo tem, por isso, como principal objetivo analisar o trabalho que tem vindo a ser realizado pela política externa portuguesa no que respeita à questão da cooperação para o desenvolvimento, na área da educação, tendo por principal foco os projetos recentes implementados pelo Estado português, representados através do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), no território guineense. Esta análise visa perceber em que medida tais projetos promovem, ou não, o desenvolvimento desejado e se essa cooperação é pensada e posta em prática segundo a perspetiva africana, ou seja, tendo em conta a realidade com que se está a lidar - a realidade da Guiné-Bissau. Tendo como referência que a missão fundamental da cooperação portuguesa “consiste em contribuir para a realização de um mundo melhor e mais estável, muito em particular nos países lusófonos, caracterizado pelo desenvolvimento económico e social, e pela consolidação e o aprofundamento da paz, da democracia, dos direitos humanos e do Estado de direito”¹³, pretendemos refletir sobre as principais linhas orientadoras que têm sustentado a política da cooperação portuguesa no que remete à área da educação que se tem assumido como uma das

¹¹ VERA CRUZ, Abdelaziz, “A educação exigida pelos Objetivos do Milénio para o Desenvolvimento”, *Revista Guineense de Educação e Cultura - O Estado da Educação na Guiné-Bissau*, nº 1, Março de 2011, p. 29.

¹² FERRONHA, António Luís A., “Cooperação com os PALOP nas áreas da educação e da formação profissional” in MOREIRA, Adriano (Coord.), *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – Cooperação*. Coimbra: Almedina, 2001, p. 124.

¹³ IPAD, *Uma visão estratégica para a cooperação portuguesa*. Lisboa: IPAD, 2006.

principais áreas de intervenção nos PALOP e, neste caso em concreto, na Guiné-Bissau. De acordo com o IPAD: “ A área de infraestruturas e serviços sociais é a que maior volume de recursos tem absorvido, com particular destaque para o sector da educação, nomeadamente através da concessão de bolsas de estudo e de alguns projetos de desenvolvimento de capacidades, seguido do sector da saúde. A grande distância seguem-se as ações relacionadas com a dívida, as infraestruturas e os serviços económicos.”¹⁴

De referir ainda que o período cronológico sobre o qual nos estamos a debater é o contemporâneo na medida em que analisaremos o estado atual da cooperação portuguesa bilateral nas questões da educação no território guineense. Apesar de a cooperação para o desenvolvimento ser um instrumento de grande visibilidade para Portugal no que remete à sua projeção ao nível internacional principalmente desde 1991, altura em que o nosso país se tornou doador no quadro da OCDE¹⁵, o nosso enfoque será dado à última década desta cooperação, nomeadamente aos períodos que incidem com os projetos que nos propomos investigar.

Assim, a problemática remete para a cooperação portuguesa para o desenvolvimento na área da educação na RGB, tendo em conta os projetos de cooperação que têm vindo a ser implementados pelo Estado português, analisando a eficácia dos meios que são utilizados para a realização de tal cooperação e a forma como esta é implantada, de modo a percebermos se os objetivos propostos conseguem ser atingidos, se promovem o que é estipulado e pretendido - o desejado desenvolvimento – e tentando detetar possíveis problemas adjacentes a todo este processo que implica uma adaptação e um reajustamento à realidade com que se está a interagir. No fundo problematiza-se se a cooperação é, de facto, eficaz e capaz de gerar o desenvolvimento através da educação, num território que apresenta inúmeras dificuldades e disparidades, tanto materiais como humanas nesta área de intervenção.

¹⁴ IPAD, *Cooperação Portuguesa – Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010)* op. cit. p. 319.

¹⁵ A OCDE é uma organização de caráter internacional constituída pelos 30 países mais ricos do mundo, tendo como objetivos principais: coordenar políticas económicas e sociais; apoiar o crescimento económico sustentado; aumentar o emprego e a qualidade de vida dos cidadãos; manter a estabilidade financeira, etc. Ver mais em <URL:WWW.<http://www.oecd.org>>

Portugal foi membro fundador do CAD da OCDE em 1961 e nele permaneceu até 1974. Entretanto, a experiência mais atual de Portugal em matéria de cooperação para o desenvolvimento foi redinamizada na sequência da sua entrada para a CEE, em 1986, e da sua readmissão no CAD, em 1991, ano em que Portugal deixou de ser beneficiário e passou a ser doador. Cf. AFONSO, Maria Manuela, *Cooperação para o desenvolvimento. Características, evolução e perspetivas futuras*. Lisboa: CIDAC, 1995, p. 53.

Em sequência, torna-se pertinente e fundamental obter uma perspetiva do “outro” quanto a esta cooperação, avaliando a importância e os impactos deste elemento da política externa portuguesa para a comunidade guineense.

Deste modo, faremos uma análise sobre a perspetiva eurocêntrica da problemática, na medida em que apresentamos a perspetiva de Portugal, referente às questões da cooperação para o desenvolvimento na RGB, - designado como doador - bem como uma análise sobre a perspetiva africana, já que teremos em conta o ponto de vista de grupos populacionais específicos do território guineense, mais concretamente o dos alunos, professores e outros elementos ligados à comunidade educativa - designado como receptor. Aqui encontra-se presente uma questão de índole cultural muito forte e que não deve ser ignorada, adjacente ao fato de se estar a cooperar com um país que apresenta uma realidade muito distinta, com características próprias em termos de valores, hábitos, crenças, atitudes, comportamentos entre outros aspetos, em relação ao país cooperante, sobre os quais é necessário refletir quando pensamos em realizar cooperação. A cooperação passa, na nossa opinião, por uma questão de diálogo e compreensão entre ambas as partes – PD e PED – pois só assim será possível retirar resultados produtivos baseados nos critérios da igualdade de oportunidades em que os interesses de uns não se sobreponham aos dos outros.

As motivações que nos levaram à escolha do tema, prendem-se com vários fatores, pois na verdade, não se trata apenas de motivações académicas, mas também pessoais/afetivas já que nos temos vindo a interessar, desde há bastante tempo, pelas questões ligadas ao Continente africano em geral e à RGB em particular. Questões estas que se relacionam com a promoção do desenvolvimento e a luta contra a pobreza através da cooperação entre nações com o intuito maior de minimizar as assimetrias que o planeta enfrenta e que parecem não ter fim à vista.

Segundo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 2011, publicado no Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) de 2011 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), os níveis médios do IDH registaram um aumento considerável desde 1970 (41% globalmente e 61% nos atuais países com IDH baixo), o que permite concluir que algumas metas foram atingidas a nível global na saúde, educação e no rendimento. No entanto, torna-se importante referir que as dez últimas posições do IDH de 2011 estão ocupadas por países da África Subsariana¹⁶ e

¹⁶ Estes países são, por ordem decrescente do IDH: Guiné Conakry, República Centro-Africana, Serra Leoa, Burkina Faso, Libéria, Chade, Moçambique, Burundi, Níger e República Democrática do Congo.

que, apesar de não fazer parte desse conjunto, a posição da Guiné-Bissau também não se apresenta muito animadora, já que ocupa a posição 176 num total de 187 países e territórios¹⁷, incluindo-se no grupo de países com IDH baixo¹⁸.

A nosso ver, é fundamental e indispensável termos consciência, enquanto seres humanos e cidadãos, que não devemos abdicar das problemáticas relacionadas com a solidariedade e a responsabilidade social num mundo que se apresenta cada vez mais global e paradoxalmente mais desigual. Fontes da OCDE afirmam que o fosso entre os países mais ricos e os mais pobres, membros desta mesma organização internacional, atingiu o seu mais alto nível desde os últimos 30 anos, sustentando, a título de exemplo, que a renda média dos 10% mais ricos é agora cerca de nove vezes maior do que a renda dos 10% mais pobres nos países da OCDE¹⁹. E, se assim acontece entre um grupo de países considerados os mais ricos do mundo, podemos antever um cenário bem mais assustador se compararmos os valores destes países com os dos PED. No entanto, muitos serão aqueles que, neste momento, estarão a refletir para si mesmos sobre a coerência do que acabamos de referir, questionando a preocupação que assumimos ter com as populações pobres de outros países quando também nós temos, dentro do nosso país, populações vulneráveis. Como resposta a esta pergunta utilizaremos os argumentos apresentados por Patrícia Magalhães Ferreira²⁰ que refere que a cooperação deve ser vista como um vetor estratégico e que aquela questão “exprime uma visão protecionista e redutora da realidade”²¹. Assim, enumera três aspetos essenciais que justificam a importância da cooperação já que: “Em primeiro lugar a cooperação para o desenvolvimento constitui um vetor fundamental da nossa política externa, sendo, neste contexto, um pilar da consolidação do relacionamento com países onde pretendemos ter relações económicas e políticas privilegiadas. Em segundo lugar (...) a política de ajuda

¹⁷ PNUD, *Relatório de Desenvolvimento Humano*, 2011, p. 132.

¹⁸ A classificação do Índice de Desenvolvimento Humano, distribuída por quatro partes (IDH muito alto; IDH alto; IDH médio e IDH baixo) é relativa, tendo em conta que estão incluídos 187 países, obrigando a que se faça uma distribuição de países de modo desigual, pois os grupos de IDH muito alto e baixo têm 46 países cada, enquanto que o grupo de IDH alto tem 47 países e o IDH médio tem 48 países. Cf. PNUD, *Relatório de Desenvolvimento Humano*, 2011, p. 130.

¹⁹ OCDE, *Society: governments must tackle record gap between rich and poor, says OCDE*. Texto publicado a 05-12-11. Disponível em [URL:WWW](http://www.oecd.org/document/40/0,3746,en_21571361_44315115_49166760_1_1_1_1,00.html)
http://www.oecd.org/document/40/0,3746,en_21571361_44315115_49166760_1_1_1_1,00.html

Consultada a 17-01-12.

²⁰ Investigadora do Instituto de Estudos Estratégicos e Internacionais (IEEI).

²¹ FERREIRA, Patrícia Magalhães, *A cooperação portuguesa para o desenvolvimento ou o primado da economia sobre o desenvolvimento?* Notícia divulgada no *Diário de Notícias* em Setembro de 2011. Disponível em [URL:WWW](http://www.dn.pt/inicio/opiniao/interior.aspx?content_id=1969699&page=-1)
http://www.dn.pt/inicio/opiniao/interior.aspx?content_id=1969699&page=-1

Consultada a 21-01-12.

ao desenvolvimento não deve ser encarada como um ato de caridade dos mais ricos para com os mais pobres, mas como uma necessidade ditada por critérios de elementar justiça já que o desenvolvimento é um direito humano e deve ser promovido como tal à escala mundial (...). Em terceiro lugar (...) e caso as justificações anteriores não sejam suficientes, é fácil advogar a promoção do desenvolvimento global para o nosso próprio benefício e interesse, já que a ausência dele gera fenómenos de insegurança, migrações entre outros que facilmente nos afetam num contexto europeu. A interdependência crescente demonstra-nos que os problemas económicos ou de segurança são também problemas de desenvolvimento, exigindo um esforço de procura de soluções globais”²². A par desta sensibilidade que temos, baseada nas questões do desenvolvimento e, mais propriamente, nas relações entre os países mais desenvolvidos e os menos desenvolvidos, através da cooperação, com o intuito de proporcionar um mundo mais justo e coeso, assente nos princípios da igualdade e da equidade, as experiências pessoais que se foram tendo no âmbito social também influenciaram e contribuíram para a escolha do tema, já que o facto de termos contactado pessoalmente com algumas associações e ONGD vocacionadas para a cooperação com a RGB fez estreitar a nossa relação com este país africano.

Em termos académicos, a par da escassez de bibliografia específica relativa à temática em contexto guineense a que nos propomos investigar que já mencionamos anteriormente, outra das principais razões que mais nos motivou à realização deste trabalho de investigação foi a possibilidade de nos inteirarmos sobre esta área e aprofundarmos os nossos conhecimentos sobre a mesma, dando-nos oportunidade de detetar eventuais lacunas e problemas existentes. Servirá, também, para refletirmos sobre possíveis soluções, para a descoberta de outros caminhos que se aparentem mais eficazes ou, pelo menos, para o lançamento de novas linhas de pensamento que permitam uma reflexão mais aproximada sobre os reais problemas inerentes às questões da cooperação para o desenvolvimento. Na nossa opinião, este tema revela-se bastante pertinente na medida em que pode trazer novos contributos, no campo académico e não só, e a tornar a discussão mais aberta e profunda acerca da cooperação para o desenvolvimento num território que nos parece, por vezes, um pouco esquecido por

²² *Idem, Ibidem.*

parte de investigadores, já que temos conhecimento de alguns trabalhos²³ que se poderão enquadrar na linha de pensamento que aqui estamos a seguir, mas o seu foco de estudo direciona-se, maioritariamente, para outros territórios lusófonos como: Angola, Cabo-Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe, entre outros.

Modelo de análise

Quando nos lançamos numa investigação pretendemos enunciar um problema com a finalidade de encontrar respostas para o mesmo e, para tal, é necessário a adoção de um ponto de vista relativamente ao assunto em concreto que desejamos estudar, ou seja, torna-se pertinente selecionar, de um modo transparente, a abordagem que consideramos ser a que mais se adequa ao que nos propomos investigar. Neste sentido, procuramos aliar dois procedimentos de abordagem metodológica: o dedutivo e o indutivo. A abordagem dedutiva deriva das leituras que fomos realizando a nível bibliográfico, bem como a nível de investigações e estudos que foram produzidos anteriormente por outros autores e que nos permitiram ter noção do “estado da arte” relativamente à temática em causa. Foi um dos procedimentos cruciais no nosso percurso de investigação já que nos apetrechou de bases teóricas e conceptuais fundamentais à sustentação de todo este projeto.

Por outro lado, a abordagem indutiva também se revelou crucial e indispensável já que parte da observação no terreno²⁴. O contacto direto com a realidade que se pretende estudar oferece a possibilidade de se criarem novas pistas de investigação e interrogação, já que proporciona ao investigador o papel de explorador no universo que pretende intervir. Esta abordagem de carácter empírico assume-se como complementar à abordagem dedutiva dado que contribui para que as questões e hipóteses anteriormente apresentadas e sustentadas através das bases teóricas adquiridas possam

²³ Exemplos: CORREIA, Virgílio, *Educação e desenvolvimento*. Lisboa: Colibri, 2007, que especifica o caso cabo-verdiano; BARREIRA, Ana Maria Luciano, *Cooperação descentralizada – Príncipe – Portugal: eficiência da existência de redes de cooperação*, Dissertação académica no âmbito do Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional. Lisboa: ISEG/UTL, 2010, que foca o caso de S.Tomé e Príncipe; CONDE, José Brito, *Cooperação internacional: a cooperação sino-angolana e as repercussões económicas e sociais geradas na zona envolvente do caminho-de-ferro de Benguela*, Dissertação académica no âmbito do Mestrado em Estudos Africanos. Lisboa: ISCTE, 2009, referente às questões angolanas; entre outros.

²⁴ RUQUOY, Danielle, “Situação de entrevista e estratégia do entrevistador” in ALBARELLO, Luc *et al*, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997, p. 97.

ser repensadas, reformuladas e sujeitas a crítica, fazendo com que estas se tornem mais objetivas e adequadas ao real.

Desde cedo, e à medida que fomos delimitando o tema e definindo o que realmente nos interessava explorar, que nos apercebemos que um projeto destes, com pressupostos assentes numa realidade distinta da que estamos habituados, dificilmente nos traria resultados fiáveis e respostas concretas às questões que fomos colocando no ar, e que apresentaremos mais à frente, sem termos conhecimento, no terreno, da realidade sobre a qual pretendemos investir a nossa pesquisa. Assim, e após algumas leituras, tomamos a decisão de partir para o território que se constitui como o nosso foco de estudo já que consideramos que:

a) É fundamental contactar de perto com a realidade guineense e a sua sociedade de modo a conhecer as suas características endógenas (em termos geográficos, sociais, culturais económicos e linguísticos), já que se apresentam completamente distintas das nossas, europeus, e as quais não podemos ignorar;

b) Só o estabelecimento do contacto com as comunidades locais é capaz de nos fazer aproximar da realidade daquele país africano e fornecer os dados que precisamos - a anteriormente referida perspetiva africana - para a obtenção de respostas;

c) É essencial conhecer na prática, e não apenas teoricamente, o sistema educativo da Guiné-Bissau: o seu modo de funcionamento, a constituição do seu corpo docente e discente etc., com o intuito de detetar falhas e/ou problemas, progressos e/ou evoluções;

d) É crucial a observação e o conhecimento *in loco* do labor realizado pelos quatro projetos de cooperação portuguesa que nos propomos analisar, pois só assim poderemos compreender o seu desempenho e encontrar linhas de orientação que possam dar respostas às interrogações por nós levantadas e que sustentarão o nosso projeto de investigação.

O trabalho de campo realizou-se entre o mês de Setembro de 2011 e o de Março de 2012 e decorreu com razoável sucesso já que possibilitou a oportunidade de contar com uma Guiné-Bissau estável do ponto de vista político e, pelo que se percebeu, com uma população com uma visão mais otimista relativamente ao futuro – visão esta que acabou por ser abalada cerca de um mês depois da nossa saída do território, devido aos acontecimentos de 12 de Abril de 2012. Os primeiros três meses caracterizaram-se por serem basicamente exploratórios, fornecendo-nos um primeira abordagem de uma

sociedade tão distante e ao mesmo tempo tão perto da realidade portuguesa. Aproveitou-se para conhecer o país, avaliar o estado do ensino guineense e para estabelecer um conjunto de contatos com entidades ligadas ao sistema educativo e à cooperação portuguesa no terreno, junto dos estabelecimentos de ensino, da embaixada e do consulado português, bem como das instalações onde se coordenam as atividades da cooperação portuguesa: sede do PASEG e da FEC, FDB e IC, IP. Os três meses seguintes foram dedicados à recolha de material documental junto das entidades referidas, entre outras, bem como à realização de inquéritos, por entrevista e por questionário – fontes essenciais para a apresentação de resultados finais. No decorrer da estadia foi elaborado uma espécie de diário de campo, no qual foram sendo registados dados que representassem interesse para a investigação: histórias que foram sendo ouvidas; contactos realizados; situações do quotidiano que, numa primeira impressão, não teriam importância para o estudo em concreto, mas que serviram para compreender melhor o contexto com o qual se estava a interagir, assim como as dificuldades que foram sendo sentidas nas diferentes etapas do trabalho. Houve, ainda, a oportunidade de dar aulas (durante sensivelmente cinco meses) a uma turma do 7º ano de escolaridade – disciplinas de Português e História – que me permitiu conhecer de perto as fragilidades do sistema educativo guineense e a sua influência no aproveitamento escolar dos alunos.

Consequentemente fomos, assim, levados a colocar algumas questões iniciais que se revelam extremamente importantes para um melhor entendimento do que nos propomos investigar. É, sem dúvida, inegável que, após a nossa deslocação e durante a nossa permanência no território guineense, as questões iniciais concebidas a partir das leituras feitas e do subsequente corpo de conhecimentos estabelecidos (observação teórica), sofreram algumas alterações e reajustamentos, já que o conhecimento no terreno nos forneceu uma nova perspetiva de interpretação da problemática, tendo em conta que houve novos dados que foram introduzidos (observação prática) e que anteriormente eram desconhecidos. Assim, de uma questão de partida principal serão desmembradas outras questões, a saber:

1. Terá a cooperação portuguesa bilateral, na área educacional, influência no processo de desenvolvimento do território guineense através da implementação dos projetos e dos respetivos objetivos a que se propõe?
 - 1.1 Qual o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pelos projetos de cooperação do Estado português no sector educativo da RDG?

- 1.2 Em que medida é que tais projetos, desde à sua elaboração até à concretização, têm em conta a realidade da sociedade guineense?
- 1.3 De que forma é que a cooperação portuguesa promove o desenvolvimento da RGB em geral e do sistema educativo guineense em particular?
- 1.4 Qual é o papel desempenhado pelos agentes de cooperação portugueses?
- 1.5 Quais as principais dificuldades sentidas por parte da cooperação portuguesa na implementação e na materialização dos objetivos propostos pelos respetivos projetos?
- 1.6 De que forma é que as comunidades guineenses locais encaram o desempenho da cooperação portuguesa nos estabelecimentos de ensino do seu país?
- 1.7 Assiste-se, de facto, à cooperação para o desenvolvimento ou trata-se de um conceito utópico e ilusório que, apesar dos esforços concentrados, não consegue atingir os objetivos pré-definidos?

Para estas questões foram levantadas, por conseguinte, algumas hipóteses que, não nos facultando verdades absolutas, forneceram-nos algumas pistas e abriram possibilidades de refutação às interrogações e objeções levantadas. Apresentam-se sob preposições de resposta constituindo respostas provisórias que serviram de guião para o trabalho de recolha e análise dos dados e foram sendo testadas, criticadas e aprofundadas pelo mesmo no percorrer da sua realização. Caracteriza-se por ser uma fase importante na construção de um projeto já que a composição de uma investigação, apoiada em hipóteses de trabalho, representa um fio condutor de todo o processo investigativo e, por isso, a melhor forma de a conduzir com exatidão e disciplina, nunca colocando de parte o espírito de descoberta e de curiosidade, base de qualquer empenho intelectual²⁵.

A - Após a independência da Guiné-Bissau, a cooperação portuguesa para com este país africano surgiu como uma forma de promover o desenvolvimento económico e social assente na consolidação dos ideais da paz, da estabilidade, do Estado de direito, da democracia e dos direitos humanos.

B - A cooperação portuguesa, enquanto parte ativa dos mecanismos internacionais de cooperação para o desenvolvimento é orientada por estratégias, planos

²⁵ QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, LucVan, *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992, p. 119.

ou recomendações que representam compromissos internacionais coletivamente assumidos.

C - A Guiné-Bissau, de acordo com IDH encontra-se posicionada entre os países com o Índice de Desenvolvimento Baixo e, por isso, é classificada como sendo um país frágil e carente da ajuda externa internacional nos vários domínios, principalmente no da educação.

D - Os projetos implementados pelo Estado Português no âmbito da cooperação para o desenvolvimento, direcionados para a área da educação, constituem um forte empenho e dedicação por parte de Portugal em melhorar as condições de vida da população guineense, numa tentativa de promover o desenvolvimento.

E - Existem algumas condicionantes no que respeita à aplicação dos projetos da cooperação portuguesa bem como, posteriormente, na obtenção de resultados previamente definidos devido, em grande parte, às especificidades locais que podem constituir obstáculos na implementação das atividades no terreno tendo em conta a realidade guineense e, principalmente, a fragilidade com que se depara o sistema educativo da Guiné-Bissau, tanto a nível material como de recursos humanos.

Atingir as hipóteses traçadas implicou a adoção de uma metodologia própria capaz de nos proporcionar os veículos necessários para a obtenção de dados relevantes que nos conduzissem às respostas das questões levantadas.

Em termos metodológicos, as nossas linhas de orientação basearam-se segundo o método de investigação em ciências sociais, visto que é aquele que nos permite “compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto de situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a refletir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações.”²⁶ Por outro lado, a adoção de uma perspetiva interdisciplinar revelou ser outro importante aspeto a ter em conta, e mesmo inevitável, considerando a natureza desta investigação, já que a sua análise nos obrigou a recorrer aos contributos de várias disciplinas como: a História, a Economia, a Estatística, a Demografia e a Sociologia,

²⁶ *Idem*, p. 17.

permitindo-nos obter uma visão mais rica e completa em torno da problemática nas suas mais diversas vertentes.

A bibliografia consultada e posteriormente analisada, constituiu um suporte de elevada importância na medida em que proporcionou a aquisição das bases teóricas que fundamentaram toda esta investigação. No entanto, não nos retemos unicamente a ela.

Essenciais foram também os inúmeros relatórios, protocolos, memorandos, planos, programas, estratégias, entre outros, aos quais fomos tendo acesso durante o processo investigativo por parte de diferentes instituições ligadas à Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID), em geral, e da cooperação portuguesa, em particular, produzidos pelo IPAD, nomeadamente no que à Guiné-Bissau diz respeito. No entanto, não podemos deixar de referir que analisar todas estas ferramentas de trabalho nem sempre foi tarefa fácil. Não o foi devido essencialmente ao volume e extensão de documentos disponibilizados, bem como pela falta de critérios para a metodologia de análise de todos eles, já que não se regista uma metodologia, digamos que “universal”, o que dificultou a deteção de parâmetros de comparação fiáveis e corretos. Tal como defende Sangreman²⁷, “não há a nível internacional uma metodologia consensual de análise da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. Mesmo as instituições internacionais não têm um método detetável nos documentos que sistematicamente produzem, pensando verificar-se variações significativas dos pontos abordados ao longo dos anos. Em Portugal as fontes (...) também não têm um único esquema de análise.”²⁸

De facto, fazer uma análise coesa e fiel à realidade acerca da cooperação para o desenvolvimento é algo que, não sendo impossível, representará vários obstáculos. Para além disso, os documentos disponíveis caracterizam-se, na sua esmagadora maioria, por serem demasiado descritivos e, por isso, pouco analíticos e dotados de uma componente interpretativa e crítica demasiadamente escassa. Exemplo disso são os variados relatórios produzidos que referem apenas os objetivos a realizar e aquilo que foi feito. O elemento que nos parece reunir, em certa medida, essa componente mais crítica é o exame realizado pelo CAD à cooperação portuguesa.

²⁷ SANGREMAN, Carlos, “A teoria da cooperação internacional para o desenvolvimento e o estado da arte da cooperação portuguesa” in SANGREMAN, Carlos (coord.), *A cooperação descentralizada e as dinâmicas de mudança em países africanos – os casos de Cabo-Verde e da Guiné-Bissau*. CEsa e ACEP, 2010, p. 27.

²⁸ *Idem, Ibidem.*

Na verdade, “o interesse de ter uma metodologia unificada é de permitir uma análise comum de todos os atores/intervenientes.”²⁹

Todavia, todas estas limitações foram fazendo parte das nossas conceções ao longo da indagação e foram elas que nos incentivaram e nos fizeram tomar consciência acerca da importância que teria conhecer de perto a realidade do objeto de estudo.

Por seu turno, e apesar de haver uma produção considerável de documentos, a verdade é que em Portugal são poucas as entidades que se dedicam à escrita no que se refere à área da cooperação para o desenvolvimento. A principal entidade produtora é o IPAD já que desempenha um papel central na coordenação, orientação e recolha de dados, caracterizando-se por ser o organismo central da administração pública portuguesa responsável pela supervisão, direção e coordenação da política de cooperação, competindo-lhe a condução da implementação da política pública de desenvolvimento³⁰. Para o nosso projeto foram imprescindíveis diversos documentos estratégicos produzidos por este instituto e que servem de fontes para a nossa investigação como, entre outros:

- Memorandos da cooperação portuguesa;
- Estratégias para a cooperação portuguesa;
- Planos e relatórios de atividades;
- Planos de ação de Portugal para a Eficácia da Ajuda;
- Documentos de trabalho;
- Relatórios de execução – Agenda da cooperação para o desenvolvimento;
- Relatórios sobre a contribuição de Portugal para os ODM;
- Programas Indicativos de Cooperação (PIC) – Guiné-Bissau;
- Programas orçamentais da cooperação para o desenvolvimento:
 - Relatórios finais de acompanhamento da execução do programa orçamental da cooperação para o desenvolvimento;
 - Relatórios trimestrais de execução financeira do programa orçamental da cooperação para o desenvolvimento;
- Protocolos de cooperação entre o IPAD e:

²⁹ *Idem, ibidem.*

³⁰ Cf. Decreto-Lei nº 120/2007, de 27 de Abril (*in* Diário da República nº 82, I Série, p. 2607).

- o Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos (MENCCJD) da RGB;
- o PASEG;
- a FEC;
- a FDB.

De referir ainda que o IPAD dispõe de um centro de recursos composto por um arquivo histórico, constituído por documentação proveniente do ex-Ministério de Ultramar³¹ e por uma biblioteca do Núcleo de Documentação e Educação para o Desenvolvimento e que, para além das ferramentas oficiais e através do seu site³², o IPAD disponibiliza documentos produzidos por outros organismos como é o caso dos provenientes da OCDE.

A nível nacional, a Plataforma das ONGD, constitui outra entidade importante, uma vez que nos contempla com alguns documentos e relatórios sobre a cooperação e desenvolvimento, entre outras publicações, enquanto que a nível internacional, torna-se pertinente referir instituições como o PNUD, o Banco Mundial (BM) e a OCDE já que também estas tornam acessíveis documentação variada sobre a cooperação.

A existência de centros de estudos especializados direcionados para as questões africanas representaram um forte contributo possibilitando-nos a facilidade de acesso a material diversificado e relevante para o contexto desta investigação, sendo de destacar: o Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP), o Centro de Estudos Africanos sobre África e o Desenvolvimento (CEsA), o Centro de Estudos Africanos do Instituto Universitário de Lisboa (CEA – ISCTE-IUL) e o Instituto de Estudos Estratégicos e Internacionais (IEEI).

No terreno, o contato com diferentes instituições e personalidades, direta ou indiretamente ligadas às questões da cooperação e da educação na Guiné-Bissau, proporcionaram um melhor conhecimento da realidade deste território, do sistema educativo guineense, bem como do trabalho que tem sido desenvolvido pela cooperação portuguesa na educação guineense. Produziram novas perspetivas, aprofundaram o nosso panorama analítico, conduziram ao levantamento de novas interrogações e alargaram os nossos horizontes. Contribuíram, enfim, para a compreensão das inúmeras

³¹ Nomeadamente: Direção - Geral de Economia; Direção – Geral de Obras Públicas e Comunicação; Inspeção-Geral de Minas; Gabinete do Plano do Cunene e Gabinete do Plano do Zambeze.

³² Disponível em [URL:WWW](http://www.ipad.mne.gov.pt) <http://www.ipad.mne.gov.pt> Consultado a 09-09-11.

dificuldades que se deparam no terreno (impossíveis de percepção sem a presença *in loco*) e dos esforços contínuos do Estado Português no sentido de cooperar com o sistema educativo num território tão frágil e complexo como é o da RGB.

Esses esforços da cooperação portuguesa encontram visibilidade nos projetos implementados na Guiné-Bissau: PASEG, FEC, FDB e o IC. Estes são os nossos focos de análise e é através deles que tentaremos dar resposta às questões levantadas.

Deste modo, houve a necessidade de definir os métodos de recolha de informação a adotar, pelo que optamos pela realização de inquéritos, por entrevista e por questionário. Estes apresentam-se aqui como importantes fontes de informação, principalmente para a apresentação de resultados (capítulo III). Os primeiros foram direcionados, essencialmente, para os coordenadores ou representantes dos projetos no terreno, enquanto que os segundos se destinaram aos beneficiários finais desses mesmos projetos (geralmente alunos e professores guineenses).

Os principais motivos que nos levaram a enveredar por estes dois métodos de recolha de informação relacionam-se com vários aspetos, salientados por Quivy e Campenhoudt. Quanto ao inquérito por entrevista, convém desde já esclarecer que se optou pela realização de entrevistas semidiretivas, ou seja, entrevistas que não são inteiramente abertas, nem encaminhadas por um grande número de perguntas precisas, já que o “investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado”³³. Neste sentido, não é obrigatória a colocação das perguntas exatamente pela ordem que foram anotadas previamente, permitindo que o entrevistado possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. Assim, “o investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível”³⁴. A flexibilidade, que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, é uma das principais vantagens deste tipo de entrevistas.

Relativamente ao inquérito por questionário, que “consiste em colocar um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar”³⁵, tem como

³³ QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van, *op. cit.*, p. 192.

³⁴ *Idem*, p. 193.

³⁵ *Idem*, p. 188.

principais vantagens a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação.

Para além da aplicação destes dois principais métodos de recolha de informação, podemos acrescentar, também, o método de observação direta que acabou, igualmente, por fazer parte da componente da investigação, já que foi possível participar na vida coletiva da sociedade guineense, nomeadamente no contexto escolar, tal como referimos anteriormente.

Posteriormente, os métodos utilizados para a análise das informações recolhidas basearam-se, na:

- *análise estatística dos dados*, tendo em conta que os dados recolhidos por um inquérito por questionário só podem ser úteis no âmbito de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias e analisar as correlações entre variáveis³⁶ e

- *análise de conteúdo*, que incide sobretudo sobre “mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, atas de reuniões ou relatórios e entrevistas pouco diretivas”³⁷. No que concerne a estas últimas, trata-se de fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão que servirão de materiais para uma análise sistemática do conteúdo³⁸.

A consulta de um conjunto de revistas especializadas em questões africanas em geral e Bissau-Guineenses em particular representaram também um forte auxílio para esta investigação, a saber: Revista Africana Studia, Revista Internacional de Estudos Africanos, Revista Além-Mar, Revista Guineense de Educação e Cultura, Revista Soronda, Revista Cooperação (IPAD), entre outras.

A conceptualização constitui, a par da elaboração das hipóteses, um elemento fundamental na construção do modelo de análise. Tomando como referência a temática que se pretende investigar, vários são os conceitos que assumem um papel crucial tanto para a reflexão sobre as questões e hipóteses levantadas, como para o entendimento das mesmas. Desenvolvimento, cooperação e educação são conceitos que merecem ser repensados, já que demonstram ter mais relevância neste percurso e, por isso, dignos de

³⁶ *Idem*, p. 190.

³⁷ *Idem*, p. 226.

³⁸ *Idem*, p. 195.

uma análise mais atenta para a sua correta compreensão. Tal tornar-se-á real mais adiante, no primeiro capítulo desta investigação.

As contribuições bibliográficas por parte de diferentes autores relacionadas com o tema que aqui apresentamos representaram, sem dúvida, um alicerce e um forte auxílio para as questões do enquadramento, da elaboração das interrogações de partida, da formação das hipóteses e da definição dos conceitos, tendo assim permitido a aquisição de bases teóricas indispensáveis nomeadamente no que respeita à contextualização do assunto inerente a este trabalho de investigação. Contudo, é importante referir a dificuldade encontrada aquando da busca de obras especializadas sobre a cooperação portuguesa no território específico da Guiné-Bissau. Na verdade, mesmo em termos gerais, foram detetadas algumas lacunas no sentido em que o tema da cooperação portuguesa para o desenvolvimento não se encontra recheado com um grande número de publicações ou investigações. Observa-se a existência de algumas produções literárias, apoiadas em muitos casos pelo IPAD, mas que não nos fornecem uma perspetiva coesa e intrínseca acerca da cooperação, em geral, e do caso português, em particular. Obras como a de Maria Manuela Afonso e de Ana Paula Fernandes³⁹ são exemplos raros na literatura específica sobre a problemática da cooperação para o desenvolvimento, oferecendo-nos um panorama, a nosso ver, bastante completo, ainda que generalista, acerca das características, motivações, financiamentos, atores, instrumentos, volumes e distribuições, bem como da evolução da cooperação para o desenvolvimento, reservando também uma parte para a análise da cooperação para o desenvolvimento em Portugal. No entanto, e ainda para o caso da cooperação para o desenvolvimento com os países africanos, no que respeita a obras de carácter geral, torna-se pertinente destacar trabalhos de outros autores que representaram um grande contributo para o conhecimento das estruturas teóricas e conceptuais como: Ramiro Ladeiro Monteiro⁴⁰, Adriano Moreira⁴¹, João Gomes Cravinho⁴², Andrew Rogerson,

³⁹ AFONSO, Maria Manuela e FERNANDES, Ana Paula, *op. cit.*. Outra obra relevante, embora também de cariz generalista é AFONSO, Maria Manuela, *op. cit.*

⁴⁰ MONTEIRO, Ramiro Ladeiro, *A África na Política de Cooperação Europeia*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2001.

⁴¹ MOREIRA, Adriano (Coord.), *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – Cooperação*. Coimbra: Almedina, 2001.

⁴² CRAVINHO, João Gomes, *Visões do mundo – As relações internacionais e o mundo contemporâneo*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 2002.

Adrian Hewit e David Waldenberg⁴³, Jorge da Costa Oliveira⁴⁴, Marques Bessa⁴⁵ entre outros e, de carácter mais específico: Carlos Sangreman⁴⁶ e Álvaro Augusto Guedes⁴⁷.

Já no que toca a autores que propõe uma perspetiva mais crítica acerca da cooperação para o desenvolvimento apresentando algumas fragilidades e constrangimentos no que a este assunto diz respeito, podemos realçar: João Milando⁴⁸, Samir Amin⁴⁹, Henri Bartoli⁵⁰ e João Mosca⁵¹. Neste último conjunto de autores salientamos com maior relevo a obra de João Milando já que proporciona, através do conhecimento das sociedades africanas atuais, uma análise bastante crítica acerca da implementação de programas ou projetos em África identificando, graças aos procedimentos metodológicos adotados, os condicionamentos inerentes ao quadro de intervenção de cada um dos autores, examinando, ainda, a emergência de contextos institucionais adversos, principalmente como consequência do próprio funcionamento do sistema de cooperação para o desenvolvimento.

São também visíveis os trabalhos produzidos sobre a educação em África em geral e na Guiné-Bissau em particular, como nos demonstram alguns autores: Huco Monteiro⁵², Alexandre Furtado⁵³, Maria Helena Mira Mateus e Luísa Teotónio Pereira⁵⁴, Paulo Freire⁵⁵, Óscar Soares Barata e Sónia I.G.F. Piepol⁵⁶, José António Gomes Caride⁵⁷, Jacques Delors⁵⁸ e Virgílio Correia⁵⁹.

⁴³ ROGERSON, Andrew, HEWIT, Adrian e WALDENBERG, David, *The International Aid System 2005-2010, forces for and against change*. London: Working Paper.

⁴⁴ OLIVEIRA, Jorge da Costa, *A Cooperação Portuguesa*. Lisboa: ISEG/Universidade Técnica de Lisboa, 1996.

⁴⁵ BESSA; Marques, *O problema Africano: a questão do atraso*. Porto: Universidade Portucalense, 1990.

⁴⁶ SANGREMAN, Carlos (coord.), *op. cit.*

⁴⁷ GUEDES, Álvaro Augusto, *Estratégia de Cooperação de Portugal com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa*. Lisboa: ISCSP, 1995.

⁴⁸ MILANDO, João, *Cooperação sem desenvolvimento*. Lisboa: ICS, 2005.

⁴⁹ AMIN, Samir, *Le développement inégal*. Paris: Les éditions de minute, 1973 e AMIN, Samir, *El fracas del desarrollo en África y en el tercer mundo: un análisis político*. Madrid: IEPALA, 1994.

⁵⁰ BARTOLI, Henri, *Repensar o desenvolvimento*. Lisboa: Instituto PIAGET, 1999.

⁵¹ MOSCA, João, *S.O.S. África*. Lisboa: Instituto PIAGET, 2004.

⁵² MONTEIRO, João José Huco, *A educação na Guiné-Bissau – bases para uma estratégia sectorial renovada*. Bissau: PAEB/Firkidja, 2005.

⁵³ FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro, *Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. Aveiro: UA, 2005.

⁵⁴ MATEUS, Maria Helena Mira e PEREIRA, Luísa Teotónio (org.), *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri, 2005.

⁵⁵ FREIRE, Paulo, *Cartas à Guiné-Bissau – Registo de uma experiência em processo*. Lisboa: Temas e Problemas, 1978; FREIRE, Paulo, *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1972.

⁵⁶ BARATA, Óscar Soares e PIEPOL, Sónia Infante Girão Frias, *África: género, educação e poder*. Lisboa: ISCSP, 2005.

⁵⁷ CARIDE, José António, *Educação e desenvolvimento comunitário local: perspetivas pedagógicas e sociais de sustentabilidade*. Porto: Profedições, 2007.

⁵⁸ DELORS, Jacques et al, *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: ASA, 1996.

Para a conhecimento e compreensão da história e realidade guineense damos enfoque a José Carlos Venâncio⁶⁰, Amílcar Cabral⁶¹, Ki-Zerbo⁶², Armelle Enders⁶³, Carlos Lopes⁶⁴, Landerset Simões⁶⁵, Adelino Torres⁶⁶, René Pélissier⁶⁷, Álvaro Nóbrega⁶⁸.

Estrutura da investigação

O presente trabalho encontra-se estruturado em três capítulos essenciais e um conjunto de anexos. O primeiro será revestido por uma forte componente conceitual, na medida em que faremos uma análise dos conceitos que consideramos serem fundamentais para o entendimento da temática, a saber: desenvolvimento, cooperação para o desenvolvimento e educação (como via para atingir o desenvolvimento). O objetivo é dar a conhecer a evolução destes conceitos ao longo do tempo, já que alguns deles não possuem uma definição unívoca, tendo em conta que foram alvo de diferentes interpretações ou abordagens teóricas decorrentes do surgimento das novas realidades à escala mundial.

O segundo capítulo encontra-se dividido em dois pontos complementares. No primeiro procuraremos fazer uma contextualização do nosso foco de estudo de modo a percebermos melhor a realidade com que estamos a indagar, analisando aspectos relacionados com os fatores: geográfico, histórico, político, económico, social e cultural, essencialmente desde a independência até ao presente. Será nosso propósito avaliar as condições nas quais se encontra a RGB, pois só assim poderemos compreender o intento e a importância que assume a presença da cooperação

⁵⁹ CORREIA, Virgílio, *op.cit.*

⁶⁰ VENÂNCIO, José Carlos, *O facto africano – Elementos para uma sociologia em África*. Lisboa: Vega, 2000; e VENÂNCIO, José Carlos, *Colonialismo, antropologia e lusofonias: repensando a presença portuguesa nos trópicos*. Lisboa: Vega, 1996.

⁶¹ CABRAL, Amílcar, *Guiné-Bissau – Nação africana forjada na luta*. Lisboa: Nova Aurora, 1974.

⁶² KI-ZERBO, Joseph, *História da África Negra I*. Lisboa: Europa-América, 1999; e KI-ZERBO, Joseph, *História da África Negra II*. Lisboa: Europa-América, 2002.

⁶³ ENDERS, Armelle, *História da África Lusófona*. Lisboa: Inquérito, 1997.

⁶⁴ LOPES, Carlos, *A transição histórica na Guiné-Bissau*. Lisboa: INEP, 1987; LOPES, Carlos, *Etnia, Estado e Relações de Poder na Guiné-Bissau*. Lisboa: Edições 70, 1982; LOPES, Carlos, *Compasso de espera. O fundamental e o acessório na crise africana*. Porto: Afrontamento, 1997.

⁶⁵ SIMÕES, Landerset, *Babel Negra: etnografia, arte e cultura dos indígenas da Guiné*. Porto: Oficinas Gráficas do Comércio do Porto, 1935.

⁶⁶ TORRES, Adelino, *Horizontes do desenvolvimento africano no limiar do século XXI*. Lisboa: Vega, 1999.

⁶⁷ PÉLISSIER, René, *História da Guiné: portugueses e africanos na Senegâmbia 1841 -1936*. Lisboa: Estampa, 1989.

⁶⁸ NÓBREGA, Álvaro, *A luta pelo poder na Guiné-Bissau*. Lisboa: ISCSH, 2003.

portuguesa, principalmente no que à educação diz respeito neste território específico. No segundo ponto serão apresentadas as características da política portuguesa de cooperação para o desenvolvimento nas suas várias aceções, desde: o quadro institucional, fazendo uma breve análise acerca das mudanças de paradigma que foram surgindo no seio da cooperação a nível nacional, nomeadamente no que toca à evolução dos organismos que se têm dedicado à coordenação da cooperação portuguesa (desde o início da atividade portuguesa nesta área até ao presente), já que vamos assistindo ao surgimento de novas necessidades e prioridades por parte dos países parceiros; o papel desempenhado pelo IPAD e a sua contribuição para a coordenação dos programas de cooperação, uma vez que é o instituto central da política de cooperação para o desenvolvimento que tem como principal finalidade, num quadro de unidade da representação do Estado, melhorar a intervenção portuguesa e assegurar-lhe maior relevo na política de cooperação e cumprimento dos compromissos internacionais assumidos pelo Estado Português⁶⁹; os atores da cooperação portuguesa; o quadro de ação, enfatizando o seu papel no contexto internacional e os canais de execução – campo multilateral e bilateral (salientando as prioridades geográficas e sectoriais); e, finalmente, o caso particular da cooperação portuguesa no território guineense.

Por fim, o terceiro capítulo, essência deste projeto, mostrará o impacto que representa a cooperação portuguesa para o desenvolvimento no sistema educativo da Guiné-Bissau. Pretendemos, numa fase inicial, dar a conhecer o estado da educação guineense divulgando as suas características, os problemas e dificuldades que enfrenta e que constituem um entrave ao progresso deste sector, as mudanças que se têm registado bem como conhecer as perspetivas futuras. De facto, a verdade é que a educação, apesar de ser um bem maior para qualquer país, inclusive na RGB, regista neste território, resultados pouco animadores devido a múltiplos fatores que serão avaliados nesta investigação, nomeadamente a escassez de condições nas instalações de ensino, a fraca qualificação dos professores e a falta de materiais didáticos tanto para os docentes como para os alunos que se veem privados de ter um ensino rigoroso, acessível e de qualidade. Numa fase posterior, questionaremos a intervenção portuguesa no que à cooperação com o sistema educativo guineense diz respeito, dando enfoque aos projetos de cooperação implementados pelo Estado Português: o PASEG, a FDB e a FEC e, numa outra perspetiva (de difusão da língua portuguesa), o IC. Esta fase caracterizar-se-

⁶⁹ Disponível em URL:WWW.<http://www.ipad.mne.gov.pt>. Consultado a 15-11-11.

á por conter duas componentes fundamentais: uma claramente mais descriptiva, onde serão apresentados os objetivos, características e ambições de cada programa; e outra essencialmente crítica, já que fará a relação entre o previsto e o realizado no terreno, de modo a que se perceba o impacto que a cooperação portuguesa têm na Guiné-Bissau. Esta última componente, por conter um carácter apreciativo mais elevado, pretende avaliar até que ponto os projetos de cooperação, postos em prática no território guineense, produzem verdadeiros resultados na melhoria das condições de ensino daquele país. Um dos principais intuições é refletir sobre vários aspectos que podem estar na base das dificuldades de operação dos agentes de cooperação e que podem constituir algumas pistas sobre o (in) sucesso do trabalho prestado por parte da cooperação portuguesa, atendendo a vários fatores como: a questão da deficiência na aprendizagem da língua portuguesa; a baixa qualidade das instituições de ensino; a falta de estímulo, em certos casos, principalmente por parte dos alunos que têm menos possibilidades a nível económico e/ou que já exercem uma atividade profissional (no caso do sexo feminino, observa-se com maior frequência o trabalho doméstico); a fraca qualificação e formação dos professores, bem como as próprias condições conjunturais e políticas do país que provocam descontentamento às populações, neste caso, aos docentes, nomeadamente no que se refere à falta de pagamento de salários e que conduzem, não raras vezes, a paralisações no sistema educativo, como é o exemplo das sucessivas greves de professores; entre outros aspectos.

Perceber o impacto dos projetos de cooperação no seio da comunidade é, sem dúvida, outro elemento a ter em conta nesta terceira parte, já que a principal ambição é conhecer a realidade através de dois pontos de vista essenciais: por um lado, o da cooperação portuguesa (perspetiva portuguesa/europeia) e, por outro, o da comunidade guineense (perspetiva africana), no sentido de compreender os verdadeiros contributos resultantes da atividade de cooperação para o desenvolvimento por parte de Portugal. Aqui, foram essenciais as informações recolhidas através dos inquéritos por entrevista e por questionário. Tal análise poderá fornecer a possibilidade de bravos novos caminhos no âmbito da atuação da cooperação portuguesa e contribuir para a aquisição de pistas alternativas que possam representar um aumento da eficácia e do sucesso dos projetos aplicados no país parceiro.

Capítulo I

Desenvolvimento, Cooperação e Educação: Fundamentação Conceptual

O primeiro capítulo deste trabalho será dedicado à análise, do ponto de vista conceptual, de alguns conceitos-chave inerentes à investigação do mesmo. Assim, propomo-nos a fazer uma abordagem dos que consideramos ser os três principais conceitos que sustentam toda a base teórica (desenvolvimento, cooperação e educação), de modo a que percebamos, de uma forma mais concreta e explícita, do que estamos a tratar. Partiremos de uma análise singular do primeiro, isto é, através de uma perspetiva isolada – desenvolvimento – passando depois para uma análise complementar, unificando-o ao conceito de cooperação: cooperação para o desenvolvimento. A educação, sendo a área de intervenção escolhida, também será tida em conta como uma via ou um instrumento para se poder atingir o desenvolvimento apesar de não se poder falar, neste contexto, de educação para o desenvolvimento, já que esta designação se refere a: “um processo educativo (...) que promove valores e atitudes de solidariedade e justiça que devem caracterizar uma cidadania global responsável (...) que pretende sensibilizar e mobilizar a sociedade para as prioridades do desenvolvimento humano sustentável.”⁷⁰ Falaremos sim, em educação como área prioritária e promotora do desenvolvimento; o meio através do qual a cooperação para o desenvolvimento pretende minimizar as assimetrias mundiais, privilegiando o combate à pobreza e ao subdesenvolvimento dos PED. Teremos em conta as características de cada um destes conceitos e a sua evolução ao longo do tempo, pois vamos assistindo a mudanças de paradigmas e de interpretações em todos eles no decorrer dos últimos anos.

⁷⁰ CAMÕES – Instituto da Cooperação e da Língua, *Cooperação para o Desenvolvimento*. Disponível em [URL:WWW](http://www.ipad.mne.gov.pt/SociedadeCivil/educacaodesenvolvimento/EstrategiaNacionalENED/Paginas/default.aspx) <http://www.ipad.mne.gov.pt/SociedadeCivil/educacaodesenvolvimento/EstrategiaNacionalENED/Paginas/default.aspx>. Consultado a 28-12-11.

1.1 Desenvolvimento

O conceito de desenvolvimento é, no conjunto de conceitos em análise, o que mais alterações tem registado nos últimos tempos já que se foram criando várias teorias acerca do mesmo no decorrer da História: desde o seu aparecimento associado ao capitalismo e à Revolução Industrial, até ao surgimento da noção de desenvolvimento sugerida pela ONU, mais concretamente pelo PNUD, nos anos 90 que contempla, a par dos processos económicos, os processos humanos e sociais.

No entanto, importa desde já salientar que não procederemos a uma análise exaustiva do conceito até porque, não sendo especialistas nesta matéria, é nosso objetivo fazer um enquadramento do mesmo, através de uma perspetiva histórica, e focar as transformações adjacentes ao que vulgarmente designamos de desenvolvimento, termo que se caracteriza por ser, como veremos, bastante complexo e muitas vezes controverso.

Na teoria económica tradicional, e quando se fazia referência ao desenvolvimento, a tónica inerente a este era essencialmente de índole económica associada à existência de uma variação positiva de crescimento económico medido pelos indicadores do Produto Interno Bruto (PIB). No entanto, com o evoluir da história, mais concretamente após a II Guerra Mundial e o impulso nacionalista e independentista dos países colonizados, começamos a assistir a uma nova abordagem do conceito de desenvolvimento, o qual passou a englobar as múltiplas dimensões do Homem através dos mais diversos níveis, principalmente económico, social e o cultural. Assim, no contexto do estudo do desenvolvimento torna-se pertinente frisar que se destacam sempre duas noções importantes, que apesar de serem distintas, muitas vezes se confundem: a de *crescimento*, fundamentalmente quantitativa e associada à área da economia menosprezando as outras ciências; e a de *desenvolvimento*, caracterizada por mudanças qualitativas no modo de vida das pessoas, nas instituições e nas estruturas produtivas e, por isso, associada a outras ciências sociais, como a sociologia, por exemplo. Comecemos, então, por uma definição mais remota do conceito e que justifica o seu aparecimento.

Segundo Virgílio Correia, as primeiras noções de desenvolvimento surgem intrinsecamente relacionadas com o emergir do capitalismo e com a crítica à sociedade feudal já que “foi o capitalismo que pela primeira vez tornou possível obter avanços

espetaculares das forças produtivas, viabilizando deste modo a ideia do progresso material e do desenvolvimento,”⁷¹ sendo a burguesia o principal agente deste processo. Apoiando-se em alguns autores como Larrain⁷², Correia dá-nos a conhecer as três principais fases do capitalismo:

- o *capitalismo competitivo (1700-1860)*, relacionado com a produção de bens de consumo final através do intermédio de pequenas firmas que faziam uso de tecnologia de trabalho intensivo e formas simples de organização com produtos de baixa qualidade⁷³;

- o *imperialismo (1860-1945)*, que consequentemente pôs termo às pequenas firmas e fez emergir o controlo monopolista do mercado pelas grandes empresas servindo-se de formas corporativas de organização, fazendo aumentar o processo de exportação de capital dos centros industriais para as periferias e contribuindo para que estas últimas, em alguns casos, perdessem o controlo sobre as suas matérias-primas;

- o *capitalismo tardio (1945-1980)* que se caracteriza pela produção e expansão de novos bens de consumo (ex: frigorífico, televisão, etc) sob a égide das empresas transnacionais. Esta última fase demarca-se, ainda, por dois períodos definidos como: o de *expansão (1945-1966)* e o de *desaceleração e crises (1966-1980)*.

É no primeiro período referido que assistimos ao emergir das teorias da modernização que surgem numa época da história assinalada por diversos acontecimentos de destaque ao nível mundial: o fim da II Guerra Mundial, a desintegração dos impérios coloniais e o surgimento de novas nações no “Terceiro Mundo”, a hegemonia dos Estados Unidos da América bem como a sua afirmação como superpotência e a expansão do movimento comunista. Estas teorias visam essencialmente identificar dois tipos de padrões de sociedade: a *sociedade tradicional*⁷⁴ e a *sociedade moderna* numa tentativa de explicar o processo de desenvolvimento, considerando que a modernização pressupõe um processo de passagem de um padrão para o outro. Caracterizam-se, no fundo, por defenderem a tese

⁷¹ CORREIA, Virgílio, *op. cit.* p. 13.

⁷² *Apud* CORREIA, Virgílio, *op. cit.*

⁷³ Segundo Correia, nesta fase do capitalismo importa referir o aparecimento de duas correntes: a economia política clássica de Adam Smith e David Ricardo (que defendiam o comércio internacional como um elemento relevante para a acumulação de capitais, fazendo superar as limitações do mercado interno e aumentar a produtividade) e o materialismo histórico de Marx e Engels (que corroboravam que o capitalismo se tratava de uma necessidade histórica com capacidades de promover o desenvolvimento das forças produtivas).

⁷⁴ Segundo Rostow, uma sociedade tradicional define-se por ser aquela que faz parte de uma estrutura que se expande no seio de funções de produção limitadas assentes numa ciência e tecnologia pré-newtonianas. Cf. ROSTOW, W.W., *Etapas do desenvolvimento económico*, 6^a edição. Brasil: Zahar, 1978. p. 16.

de que as sociedades ocidentais capitalistas, tidas como desenvolvidas e avançadas, representam um exemplo a seguir, uma espécie de guias, para as sociedades em desenvolvimento. São sustentadas ainda por bases teóricas apoiadas nos paradigmas funcionalistas e evolucionistas. Quanto aos primeiros, remetem para cinco ideias fundamentais: não há desenvolvimento sem crescimento económico, mas pode haver crescimento económico sem desenvolvimento; as economias assentes no produtivismo e, portanto, de elevada produção, tendem a deixar de ser economias nacionais para se transformarem em economias de escala; a obsolescência passa a ser uma característica comum, introduzindo um novo fator de análise dos consumos, não percecionados a partir das necessidades, mas associados à moda e ao atual numa perspetiva valorativa do consumismo; a visão dos territórios como fatores de competitividade (neste caso os territórios são Estados-Nação - responde ao requisito da internacionalização - já que é neles que se operacionaliza o verdadeiro poder de intervenção do Estado), significando isto a diminuição da capacidade explicativa sobre o nível local/endógeno em detrimento da lógica nacional; e finalmente, a redução dos postos de trabalho em consequência dos avanços da tecnologia e maquinaria que substituem o trabalho humano⁷⁵.

Relativamente à ótica dos segundos, os evolucionistas, a mudança social assume apenas uma direção e é realizada com progressos graduais que vão mobilizando as sociedades, através da passagem por fases ou etapas, de processos primitivos para processos modernos e avançados.

Devido ao seu caráter extremamente generalista e universalista sobre a perspetiva do desenvolvimento no “Terceiro Mundo”, as teorias da modernização foram alvo de inúmeras críticas académicas que realçaram a sua componente profundamente entnocêntrica e impositiva, na medida em que engrandecem o Ocidente definindo-o como um ideal que as outras sociedades devem acompanhar por excelência. Estas mesmas críticas defendem que “os conceitos «avançado», «moderno», «tradicional» e «primitivo» constituem meramente rótulos ideológicos utilizados para justificar a superioridade do Ocidente.”⁷⁶ Para além disso, o facto de estas teorias definirem o desenvolvimento como algo unidirecional faz com que não se abram novos horizontes e modelos relativos ao mesmo revelando, assim, a sua negligência perante a heterogeneidade dos países do “Terceiro Mundo”.

⁷⁵ CORREIA, Virgílio, *op. cit.*, p.18.

⁷⁶ *Idem*, p. 20

Seguindo ainda as premissas da modernização, há que ter em consideração o pensamento de Walt Rostow, materializado na sua obra *As etapas do crescimento económico*⁷⁷, na qual o autor delimita historicamente diversos estádios do crescimento económico, desde as sociedades tradicionais até ao expoente máximo de evolução, as sociedades de consumo de massas modernas. Assim, dá a conhecer as cinco etapas essenciais: *a) a sociedade tradicional*, isto é, uma sociedade que tem como base produtiva a agricultura, onde a terra é a única fonte de riqueza e os instrumentos de produção são rudimentares, portanto isentos de tecnologias; *b) as precondições para o arranque (ou condições prévias para a mudança)*, caracterizada por ser uma etapa de transição da sociedade tradicional para o arranque propriamente dito, nas quais as ideias e os comportamentos começam a evoluir; *c) o arranque (take-off)*, período durante o qual se assiste ao rompimento de todas as resistências ao desenvolvimento e à difusão do progresso tecnológico por toda a sociedade (a taxa de investimento duplica, assiste-se ao surgimento de indústrias e de um maior desempenho do Estado); *d) a marcha para a maturidade*, que representa a diversidade da produção e, por conseguinte, o crescimento desta passa a superar o crescimento demográfico; *e) a era do consumo de massa*, que se traduz numa renda *per capita* capaz de satisfazer todas as necessidades básicas da população, e através da qual é garantido um elevado padrão de vida na maioria dos consumidores. Estas etapas sustentavam a ideia de que existia um processo de evolução único para todas as sociedades, legitimando de forma evidente a transferência dos modelos dos países desenvolvidos para os em desenvolvimento o que, a curto e médio prazo, penalizou estes últimos. Esta teoria de Rostow valeu-lhe algumas críticas, pois consideravam-na demasiado simplista, principalmente por não ter em conta, por exemplo, os efeitos da destruturação económica e social, provocados pelo colonialismo nos países periféricos, fenómeno pelo qual os países do centro não teriam sofrido nas suas origens⁷⁸.

A par das teorias da modernização erguem-se, ainda na fase de *expansão*, ideias vindas de países da periferia (numa primeira fase por países da América Latina e posteriormente da África e da Ásia) que fazem despertar um novo contributo para a história do desenvolvimento, já que permitem conhecer a perspetiva dos “não avançados”. Nomeadamente através da Economic Commission of Latin America

⁷⁷ ROSTOW, W.W., *op. cit.*

⁷⁸ SARMENTO, Alexandre Dellamura, *Etapas do desenvolvimento económico no Brasil – um exercício Rostowiano*. Tese de mestrado em História Económica, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008, pp. 117-136.

(ECLA), que manifesta o descontentamento destes países em relação à política do comércio internacional que se definia pela troca desigual de mercadorias entre o centro e a periferia, sendo que este último era o principal lesado⁷⁹.

Já o segundo período da fase do capitalismo tardio designado por *desaceleração e crise*, como o próprio termo indica, salientou-se pela diminuição do crescimento económico e pelo surgimento de crises que favoreceram a emancipação dos regimes ditatoriais. É nesta altura que se destacam algumas teses e teorias que atacaram o pensamento Keynesiano⁸⁰, tais como:

- as teses neoliberais de economistas como Milton Friedman⁸¹, que apoiavam a supressão do protecionismo (dando ênfase à livre circulação de capitais internacionais e, por conseguinte, à globalização) e a diminuição da participação do Estado na economia, um maior controlo monetário e o corte nas despesas públicas;

- as teorias da dependência com enfoque para os contributos de André Gunder Frank⁸², que defende que estas se opõem às teorias da modernização no sentido em que promovem a independência dos países da periferia relativamente aos do Ocidente, isto é, os países da periferia deveriam adotar sistemas próprios para conseguirem atingir o seu desenvolvimento sem necessitarem do apoio do exterior, visto que consideram que o capitalismo Ocidental é o responsável pela situação de desfavorecimento dos países em desenvolvimento na economia política internacional⁸³, e de Fernando Henrique Cardoso que dispõe de uma nova perspetiva sobre a teoria da dependência uma vez que enfatiza o papel específico de cada país periférico e não o conjunto de todos eles, permitindo que se constate que o desenvolvimento capitalista é possível nuns e não em

⁷⁹ Esta troca desigual relacionava-se com o facto de os países produtores de matérias-primas venderem os seus produtos a preços muito abaixo do seu valor segundo os mercados internacionais, enquanto que em contrapartida os países avançados os faziam vender a preços mais altos do seu real valor. Cf. CORREIA, Virgílio, *op. cit.* p. 23

⁸⁰ Teoria económica de John Maynard Keynes que defendia o pressuposto que o Estado devia ser o responsável pela intervenção no desenvolvimento de um determinado país, de modo a criar os meios necessários para que o total do capital acumulado contribuísse para o desenvolvimento do mesmo.

⁸¹ Economista norte-americano defensor dos princípios do liberalismo perfilhou uma corrente própria caracterizada sobretudo pelas suas análises monetárias. Para ele, toda a economia equilibrada deve basear-se no facto de que todas as atividades humanas entram na economia de mercado e dependem, deste modo, da lei da oferta e da procura. Foi galardoado com o Prémio Nobel da Economia em 1976.

⁸² Para Frank o subdesenvolvimento do Terceiro Mundo provém das relações externas dos países periféricos com os países do centro, tendo em conta que estes últimos expropriavam os excedentes dos primeiros através dos mecanismos de mercado do modelo capitalista provocando, consequentemente, o desenvolvimento dos segundos e o subdesenvolvimento dos primeiros.

⁸³ Segundo Theotónio dos Santos a teoria da dependência abrange três momentos essenciais: a dependência colonial (século XVIII e XIX), a dependência financeira e industrial (século XIX e início do século XX) e a dependência do pós Segunda Guerra Mundial, caracterizada pelas relações de dependência estabelecidas pelas empresas multinacionais. Cf. GUIMARÃES, Maria Helena, *Economia política do comércio internacional: teorias e ilustrações*. S. João do Estoril: Principia, 2005.p 106.

outros consoante as particularidades de cada país, nomeadamente no que se refere às lutas de classes⁸⁴;

- as teorias do sistema-mundo que tiveram como principal formulador o sociólogo Immanuel Wallerstein⁸⁵ e que se baseiam numa análise do mundo como um todo e, por isso, ligado a um sistema económico/comercial global (o sistema-mundo capitalista determina a organização do sistema internacional) onde se estabelecem trocas desiguais e relações de domínio entre os países do centro e da periferia⁸⁶, no qual os primeiros dominam os segundos⁸⁷;

- e finalmente, as teorias da troca desigual de Arghiri Emmanuel e Samir Amin⁸⁸ que anunciam que a problemática remete para a desigual troca de mercadorias entre os países do centro e os da periferia resultante do declínio, ao longo do tempo, dos termos de troca dos países em desenvolvimento já que o valor das matérias-primas têm vindo a diminuir em relação aos produtos manufaturados. Ora, atendendo ao facto de serem os países periféricos aqueles que exportam as matérias-primas para os países do centro a preços abaixo do seu valor, e aqueles que importam os produtos manufaturados dos mesmos países acima do seu valor, constata-se que se efetua uma troca desigual entre os dois pólos proporcionando a acumulação de capital nos países desenvolvidos. E que “a troca desigual resulta no desenvolvimento desigual”⁸⁹.

É a partir dos anos 80/90 que se começa a abordar o conceito do desenvolvimento numa perspetiva mais ampla através do recurso a novos indicadores que passam a caracterizar o mesmo. A vertente exclusivamente economicista do termo desenvolvimento relacionado com o crescimento económico - aumento sustentado de uma unidade económica durante períodos longos cuja avaliação é feita com base no PIB e no PNB – passou a ser alvo de algumas interrogações, prendendo a atenção de

⁸⁴ CORREIA, Virgílio, *op. cit.*, p. 28.

⁸⁵ WALLERSTEIN, Immanuel, *The modern world system*. Nova Iorque: Academic Press, 1974.

⁸⁶ Esta teoria introduz a utilização de um novo conceito – *países semiperiféricos* – proposto por Wallerstein e que tem como objetivo mostrar uma representação tripartida da economia mundial, ao contrário das teorias da dependência que faziam uma interpretação bipartida da mesma.

⁸⁷ A riqueza económica bem como outros ganhos têm predominância no centro, no qual o trabalho é livre e bem remunerado, a procura e o consumo são elevados, os lucros e níveis salariais são altos, e as economias são baseadas na qualificação e produção de bens e serviços avançados; enquanto que as economias periféricas se caracterizam por um reduzido nível dos salários e lucros, pela produção de bens e serviços com menor avanço tecnológico e os trabalhadores são sujeitos, na maior parte dos casos, a uma condição de exploração intensa. Cf BURNS, Tom R. e DEVILLE, Philippe, “Teorias dos sistemas dinâmicos – Teorizações sobre o capitalismo e a sua evolução”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 50, 2006, pp. 11-44.

⁸⁸ EMMANUEL, A., *Unequal Exchange*. London: New Left Books, 1972 e AMIN, Samir, *Le développement inégal*. Paris: Les Editions de Minuit, 1973.

⁸⁹ CORREIA, Virgílio, *op. cit.* p. 30.

investigadores de diversas áreas, mais concretamente da área da sociologia. Tal situação decorre do facto de se verificar que nem sempre se regista um bom nível de vida e bem-estar nas populações dos países onde o crescimento económico é elevado, o que permite concluir que não basta apenas avaliar os incrementos constantes no nível de renda traduzidos no aumento dos índices globais de produção para se criar a condição essencial para se conseguir atingir o desenvolvimento, mas que é fundamental avaliar também como tais incrementos são distribuídos. Assim, o aumento da capacidade produtiva (economia de crescimento) não significa automaticamente aumento do nível de bem-estar (economia de desenvolvimento). Foi com base nesta constatação que o conceito de desenvolvimento passou a ser considerado como um resultante do crescimento económico acompanhado pela melhoria da qualidade de vida, ou seja, um processo complexo de mudanças e transformações de ordem económica, humana e social.

É neste contexto que a partir da década de 90 começa a entrar em voga, através de organismos especializados da ONU, como o PNUD e o Banco Mundial, o conceito de desenvolvimento humano que introduz a ideia de que “em seu sentido mais amplo, o desafio do desenvolvimento é melhorar a qualidade de vida. Especialmente nos países pobres do mundo, uma melhor qualidade de vida geralmente requer uma renda mais elevada – mas envolve muito mais. Abrange como fins em si mesmos, a melhoria da educação, padrões mais elevados da saúde e nutrição, menos pobreza, um meio ambiente mais limpo, maior igualdade de oportunidades, maior liberdade individual e uma vida cultural mais rica.”⁹⁰ Através deste relatório desenvolve-se a tese de que o objetivo essencial do desenvolvimento centra-se no aumento dos direitos económicos, políticos e individuais de todas as pessoas de ambos os性es e de quaisquer grupos étnicos, religiões, raças, regiões e países.

Mahbuh Ul Haq (economista paquistanês), representou um forte contributo nas questões sobre a análise e a avaliação do desenvolvimento, já que foi ele o criador do IDH, e do respetivo Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH), publicado anualmente pelo PNUD desde 1990. Os IDH assentam no cálculo de três indicadores/dimensões básicas do desenvolvimento: a esperança de vida (uma vida longa e saudável), o nível de educação (o conhecimento) e o PIB (um padrão de vida decente), enquanto que os RDH abrem pontos de discussão acerca de variados temas,

⁹⁰ BANCO MUNDIAL, *Relatório sobre o desenvolvimento mundial*, 1991. p. 4.

alertando para os problemas que vão emergindo e que se relacionam com as questões do desenvolvimento das nações, associadas ao melhoramento das condições de vida das pessoas desde: a liberdade, cooperação, educação, saúde, ambiente e alterações climáticas, migração, entre outros, proporcionando perspetivas novas sobre alguns dos desafios mais prementes enfrentados pela humanidade.

Importa referir, ainda, a noção de desenvolvimento sustentável que começou a merecer destaque nos últimos anos, embora as suas origens já sejam remotas, nomeadamente através da teoria económica de Thomas R. Malthus (1798)⁹¹, retomada com maior empenho na segunda metade do século passado (1972), pelo chamado Clube de Roma, que publicou um relatório intitulado *The Limits to Growth*. Nele expressaram os cinco grandes temas de preocupação global: aceleração da industrialização; aumento dos indicadores de desnutrição; rápido crescimento populacional; deploração dos recursos naturais não renováveis; e, por fim, deterioração do meio ambiente. De um modo resumido, podemos afirmar que o desenvolvimento sustentável visa a promoção do desenvolvimento económico, satisfazendo as necessidades e os interesses da geração presente, sem, no entanto, descurar as gerações futuras. Nesta ordem de ideias, o desenvolvimento é, acima de tudo, pensar na distribuição da renda, na saúde, na educação, no meio ambiente, no lazer, entre outras variáveis que podem afetar a qualidade de vida da sociedade.

Existem várias conceções acerca do conceito de desenvolvimento defendidas pelos mais diversos intelectuais. Amartya Sen, Prémio Nobel da Economia em 1998, corroborando a ideia de que um modelo de desenvolvimento baseado apenas em indicadores económicos (riqueza) não reflete a melhoria de vida das populações, entende o desenvolvimento como liberdade⁹² no sentido em que defende que o desenvolvimento deve ser caracterizado como um processo de ampliação da capacidade dos indivíduos terem oportunidade de fazerem escolhas e tomarem opções. Para Sen, os males existentes na humanidade como: pobreza, fome, desigualdade, opressão, marginalização, má distribuição dos recursos, escassez de oportunidades, entre outros, são elementos elucidativos da privação da liberdade dos seres humanos e é por este motivo que o desenvolvimento deve expressar-se, acima de tudo, como um processo de expansão das liberdades reais do qual as pessoas devem desfrutar.

⁹¹ Foi nesta data que Malthus publicou o seu ensaio acerca da população (*An Essay on the Principle of Population*), no qual desenvolveu uma teoria demográfica que se apoiava, basicamente, em dois postulados: 1) crescimento da população; 2) produção de alimentos.

⁹² SEN, Amartya Kumar, *O desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Gradiva, 2003.

Já na ótica de Celso Furtado⁹³, a ideia de desenvolvimento económico, associada à premissa de que os povos pobres poderão um dia alcançar os padrões de consumo dos mais ricos, não passa de um mito. Neste contexto, alerta para o facto de os defensores do desenvolvimento económico deixarem de considerar o impacto sobre a natureza dessa eventual universalização do consumo como sustentam, pois a permanência de um estilo de desenvolvimento baseado na pressão sobre os recursos naturais não-renováveis (petróleo, carvão, aço, etc) será tão nefasta que poderá dar origem a uma catástrofe ecológica ou ao aprofundamento do processo de exclusão social privando as populações necessitadas do benefício do autêntico desenvolvimento. Para ele, esse pensamento serve apenas para convencer os povos pobres a aceitar grandes sacrifícios em nome de um futuro criado na base na ilusão e o qual provoca interesse à minoria rica desses países, já que justifica a concentração da riqueza nas mãos de poucos em nome de um falacioso progresso tecnológico e de um desenvolvimento económico que, na verdade, nunca irá beneficiar a população mais carenciada⁹⁴.

Jeffrey Sachs⁹⁵, vê na pobreza extrema, que atinge mais de um sexto da população mundial, localizada maioritariamente na periferia subdesenvolvida e que não consegue satisfazer as necessidades mínimas de sobrevivência, o principal entrave para o desenvolvimento, pois este só pode ser alcançado quando, primeiramente, se eliminar (ou pelo menos reduzir de forma acentuada) o problema da pobreza extrema. Graças ao seu conhecimento *in loco* acerca de várias realidades mundiais, proporcionado pelas inúmeras viagens que realizou a mais de cem países, Sachs propõe uma nova política da economia do desenvolvimento através de um maior empenhamento da cooperação, coordenada pelos países do centro, que possibilite o arranque para o desenvolvimento dos países da periferia. Na sua perspetiva, e segundo os seus cálculos, os países mais pobres necessitam apenas do apoio de pouco menos de 1% do rendimento dos países mais ricos para que o círculo vicioso da pobreza possa ser combatido, valor insignificante se formos comparar com a situação dramática vivida nos países periféricos, nomeadamente os localizados na África Subsaariana⁹⁶.

⁹³ FURTADO, Celso, *O mito do desenvolvimento económico*. São Paulo: Círculo do Livro, 1974.

⁹⁴ AYRES, Andreia Ribeiro, “Celso Furtado e o desenvolvimento como invenção”, *Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais*, Fevereiro de 2007, p. 13.

⁹⁵ SACHS, Jeffrey, *O fim da pobreza: como acabar com a miséria mundial nos próximos anos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

⁹⁶ VIEIRA, Rosa Maria, *O fim da pobreza extrema*. Disponível em [URL:WWW](http://www.scielo.br/pdf/rae/v47n1/v47n1a13.pdf) <http://www.scielo.br/pdf/rae/v47n1/v47n1a13.pdf>. Consultada a 12-03-11.

Adelino Torres⁹⁷, dá-nos a conhecer a perspetiva do desenvolvimento focalizando-se especificamente ao caso africano, procurando compreender alguns dos acontecimentos do mundo contemporâneo no âmbito das relações Norte-Sul. Segundo Torres, tais relações revelam-se cada vez mais essenciais para os países em desenvolvimento tendo em conta o contexto de mundialização e de relativa interdependência das economias, resultantes do processo de globalização. O desenvolvimento africano dificilmente será concebido sem uma ajuda substancial dos países industrializados (nomeadamente da Europa, dos E.U.A. e do Japão), já que não haverá desenvolvimento sem cooperação internacional, pois nenhum país pode escolher entre adaptar-se ou não se adaptar aos choques externos. Realça, no entanto, que também as relações Sul-Sul – mal aproveitadas até agora – são importantes, na medida em que a integração dos mercados regionais aparece hoje como uma questão fulcral do desenvolvimento dos países do Sul, sem a qual a pretendida integração na economia mundial se afigura como um problema praticamente insolúvel. Esta integração dos espaços regionais (exemplo da CEDEAO para o caso do nosso foco de estudo - Guiné-Bissau), apesar de registar poucos avanços (as trocas interafricanas não ultrapassam 8% do comércio externo dos países), assume particular relevo, tendo em conta que as economias africanas dispõem de mercados internos insuficientes e de produções concorrentiais umas com as outras, o que não lhes permite consolidar as bases do seu próprio desenvolvimento⁹⁸.

João Milando, ao direcionar a sua perspetiva de análise sobretudo para a forma como são implementados os projetos de cooperação para o desenvolvimento, mais concretamente no Continente africano, pretende identificar neles os possíveis obstáculos para o alcance do desenvolvimento. Na sua obra, *Cooperação sem Desenvolvimento*⁹⁹, Milando aponta as razões que justificam o insucesso de tais projetos, entre elas o não reconhecimento das dinâmicas internas de cada contexto particular. Ou seja, tendo em consideração que o desempenho económico dos países receptores da “ajuda”, apresenta grandes variações – resultantes, obviamente das particularidades de cada país, já que os países em desenvolvimento não devem ser considerados como um todo homogéneo, antes pelo contrário – enquanto uns conseguiram obter resultados favoráveis, outros, especialmente os do Continente africano, não o conseguiram, regredindo até em alguns

⁹⁷ TORRES, Adelino, *op.cit.*

⁹⁸ *Idem*, pp. 35-59.

⁹⁹ MILANDO, João, *op. cit.*

casos. Para ele, o principal problema baseia-se naquilo a que apelida de “indução estratégica do desenvolvimento”, que coloca a tónica na ideia de que o desenvolvimento é a indução dos modelos ocidentais. Apelidando as organizações internacionais de financiamento de programas e projetos (como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outras) de “teóricos da indução estratégica”, frisa que estas são sustentadas pelo pressuposto segundo o qual é possível alcançar ou acelerar, de um modo voluntarista, a integração dos países “atrasados” no “mundo moderno”¹⁰⁰. A sua principal crítica dirige-se, de uma maneira geral, ao modo como as organizações internacionais definem as suas preocupações e prioridades de desenvolvimento, defendendo que, na maior parte dos casos, elas funcionam mais em função de estratégias de segurança própria e de auto-reprodução, mantendo o controlo político e económico sobre as regiões pobres, do que propriamente de difusão de bem-estar das populações dessas regiões e proporcionar-lhes as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Para concluir esta análise sobre o conceito de desenvolvimento, podemos afirmar que, de facto, não é possível definir desenvolvimento de um modo preciso, claro, exclusivo, singular e livre de arbitrariedades, já que pelo que foi possível perceber ao longo deste texto, trata-se de um conceito que se caracteriza por ter várias interpretações consoante o sujeito que o analisa. Contudo, e apesar de haver divergências relativas à conceção do mesmo - graças ao seu caráter extremamente heterogéneo – há que referir que nenhuma definição é mais correta do que outra, na verdade, todas elas se completam.

1.2 Cooperação para o desenvolvimento

Através de uma breve passagem por um dicionário de Língua Portuguesa, poderíamos dizer que o conceito de cooperação se define por ser: “1) ato de colaborar para a realização de um projeto comum ou para o desenvolvimento de um campo de conhecimentos; 2) ato de unir esforços para a resolução de um assunto ou problema, facilitando o acesso aos meios práticos para o conseguir; 3) prática de ajuda económica e cultural a países menos desenvolvidos.”¹⁰¹ De entre as três alíneas apontadas, a que

¹⁰⁰ *Idem*, p. 105.

¹⁰¹ COSTA, Margarida Faria e SILVA, Sofia Pereira (Coord.), *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 2004, p. 394.

mais se aproxima da noção de cooperação que nos referimos neste estudo é a terceira, no entanto, todas elas realçam a ideia de que este conceito incorpora em si o espírito de trabalho em equipa; de auxílio mútuo com o objetivo de atingir determinado fim.

Num mundo cada vez mais pautado pelos efeitos da globalização, o estabelecimento de relações de cooperação entre países é cada vez mais comum, fazendo parte integrante da dinâmica económica e social dos mesmos. Segundo Maria Manuela Afonso, “auxílio para um fim comum, ato de cooperar, entendido este como um trabalho em comum, de colaboração, e ato de Ajuda ao Desenvolvimento são formas possíveis de definir cooperação”, já que considera que “a cooperação é a criação de mecanismos e o estabelecimento de laços de solidariedade, para compensar o fosso cada vez maior, entre Países Desenvolvidos (PD) e Países em Vias de Desenvolvimento (PVD).”¹⁰²

Do ponto de vista histórico, este conceito surgiu após a Segunda Guerra Mundial, mais precisamente aquando das intenções manifestadas na assinatura da Carta das Nações Unidas (1945) e do Plano Marshall (1947). Na sequência da destruição de muitos países europeus (consequência da guerra) e da necessidade de um investimento financeiro para a reconstrução dos mesmos, foi criado pelos Estados Unidos da América este plano económico que tinha como principal objetivo possibilitar a reconstituição dos países capitalistas (aliados dos E.U.A.), reforçando também, deste modo, a hegemonia dos Estados Unidos. É neste contexto que assistimos ao aparecimento das primeiras preocupações relacionadas com a temática da cooperação, neste caso, orientada para financiamento. O plano, apresentado durante um discurso por George Marshall (autor do plano) na Universidade de Harvard, serviu de base para a expansão de um novo tipo de políticas orientadas para uma área que era desconhecida no seio do diálogo político internacional: a cooperação internacional para o desenvolvimento. Contudo, importa referir que, nesta fase, a cooperação destinava-se a pôr a funcionar estruturas já existentes - mas que se encontravam desorganizadas -, tendo em conta que os países europeus já dispunham de condições institucionais, políticas, de recursos humanos, entre outros, não se revelando complicada a sua reconstrução nem o seu rápido crescimento económico. Situação inversa acontece a partir de meados das décadas de 50 e 60, no contexto dos processos de descolonizações. De facto, é neste período de forte transformação, principalmente para os países africanos, durante o qual várias colónias

¹⁰² AFONSO, Maria Manuela, *op. cit.*, p. 13.

de potências europeias ganharam a sua independência, que passamos a observar um novo tipo de cooperação – a cooperação para o desenvolvimento - direcionada para os países em desenvolvimento, da qual falaremos no ponto seguinte deste projeto.

De um modo geral, e segundo a definição da Plataforma Portuguesa das ONGD, a cooperação para o desenvolvimento tem como principal objetivo apoiar regiões, países e comunidades que apresentam mais dificuldades, num contexto de desequilíbrio da repartição dos recursos e oportunidades a nível mundial. Assim, cooperar para o desenvolvimento significa “envolver as populações na definição, planificação e criação do seu próprio futuro, é capacitar as pessoas e as comunidades para intervirem no seu próprio desenvolvimento auto-sustentado, num mundo cada vez mais globalizado e independente¹⁰³.

Evolução histórica do conceito

Como já foi referido, é na sequência da Segunda Guerra Mundial e do posterior Plano Marshall, considerado o primeiro projeto específico de cooperação entre Nações (neste caso entre os E.U.A e um vasto número de países europeus), que começa a entrar em voga, em meados dos anos 60, o conceito de cooperação para o desenvolvimento, ou seja, uma cooperação que se estabelece entre os PD e os PED com o intuito de promover o desenvolvimento dos últimos.

Iniciada a Guerra Fria, a par do processo de descolonização, emerge também a problemática do subdesenvolvimento através da qual as atenções passam a ser viradas para os PED, fruto dos novos interesses económicos, políticos e geoestratégicos, que se desenvolvem na política internacional. Desde logo, a criação da OCDE (1961), que veio substituir a então OECE (1948), demonstrou ter interesses na política económica e comercial dos países recém-independentes, já que o auxílio aos países exteiros passou a ser visto como uma via para manter e reforçar a influência do Norte no Sul, permitindo concluir que foram os interesses da política externa que motivaram a concessão da ajuda ao desenvolvimento. Estados Unidos e União Soviética, atores principais da Guerra Fria, encontraram na ajuda um dos meios para poderem expandir os seus ideais políticos: o primeiro defendendo o sistema capitalista, baseado na economia de mercado, sistema democrático e propriedade privada; e o segundo

¹⁰³ FERNANDES, Ana Paula, “Os atores da cooperação para o desenvolvimento” in AFONSO, Maria Manuela e FERNANDES, Ana Paula, *op. cit.* p. 62.

defendendo o sistema socialista, baseado na economia planificada, partido único, igualdade social e ausência de democracia. Na verdade, “não era tanto o desenvolvimento em si que estava em causa, mas antes uma forma de promover a estabilidade política de uma orientação política, de acordo com os blocos políticos dominantes. Foi neste período que os interesses estratégicos, políticos e económicos tiveram maior peso na APD, embora nunca mais se separassem da política que os norteia.”¹⁰⁴ De um modo geral, poder-se-á dizer que, efetivamente, as grandes economias do mundo viam nos países mais pobres a possibilidade de atingirem os seus intentos, verificando-se aquilo a que Raquel Faria denomina de “ajuda interessada”¹⁰⁵.

De referir ainda a criação da ONU (1945) que, apesar de ter como objetivo inicial a manutenção da paz, colocando em prática mecanismos que possibilassem a segurança internacional, foi, nos anos que se seguiram, adotando o sistema de cooperação para o desenvolvimento, passando a assumir responsabilidades num vasto conjunto de domínios como o económico, o social e o cultural, inclinando a sua atenção para os PED.

A década de 60 foi a primeira a ser proclamada de “década do desenvolvimento”, pela ONU, fixando-se metas que deveriam ser cumpridas pelos PED: um crescimento em cada ano, do rendimento nacional de 5%, até ao fim da década, através do auxílio dos PD, os quais deveriam atribuir 1% do seu Produto Nacional Bruto (PNB) anual para a ajuda ao desenvolvimento. Nesta altura, o desenvolvimento baseava-se ainda e somente na componente do crescimento económico (ver ponto 1.1) e a ajuda caracterizava-se por ser demasiado vasta, englobando vários tipos de transações decorrentes das mais diversas organizações internacionais que foram surgindo a uma velocidade vertiginosa. No entanto, apesar do forte incremento de capitais nos PED, não se constataram resultados positivos nestes países e a ideia de que o capital externo poderia, tal como aconteceu com o Plano Marshall, pôr termo às dificuldades e promover o desenvolvimento, não se realizou.

A segunda “década do desenvolvimento” foi definida nos anos 70, voltando-se a estipular metas ambiciosas para os PED: crescimento médio de 6% ao ano, com os países desenvolvidos a cumprirem o 1% do PNB anual destinado à APD até 1975,

¹⁰⁴ AFONSO, Maria Manuela, *op. cit.*, p. 23.

¹⁰⁵ FARIA, Raquel, *O desenvolvimento do sector educativo africano como prioridade da APD portuguesa (1998-2011)*, Documento de Trabalho nº 111. Lisboa: CEsa, 2012, p. 3.

baixando para 0,7% do PNB ainda nessa década¹⁰⁶. Este período ficou marcado, para além dos debates sobre o desenvolvimento – em continuação da década anterior – pelo surgimento de dois aspectos: a população e o ambiente. Relativamente ao ambiente, pouca importância foi dada pela comunidade internacional¹⁰⁷; quanto à população, começa-se a dar relevância aos indicadores humanos, principalmente no que respeita às necessidades básicas da humanidade e à subsequente luta contra a pobreza.

Nos primeiros anos desta década, assiste-se:

a) à tentativa de afirmação dos países do Sul que apelam ao estabelecimento de uma Nova Ordem Económica Internacional (NOEI), baseada num novo paradigma para a problemática da cooperação: a cooperação Sul-Sul – que pressupunha a colaboração entre sociedades e Estados em situações semelhantes de grau de desenvolvimento, numa ótica virada para o desenvolvimento autocentrado em que os países se protegeriam mutuamente numa perspetiva regional, ou seja, para o desenvolvimento endógeno através do aproveitamento dos próprios recursos para a satisfação das necessidades básicas;

b) à primeira crise no petróleo e a consequente queda dos preços das matérias-primas, que contribuiu para agravar os problemas dos países pobres, refletidos nos crescentes défices das balanças de pagamentos e no aumento da dívida, muito devido ao excesso do recurso ao crédito. Nesta altura, os países industrializados mostram-se mais preocupados com a deterioração da sua situação económica do que com os PED.

Mais uma vez os objetivos propostos pela ONU fraquejam e, no final da década de 70, conclui-se que as disparidades entre os PED e os PD são cada vez maiores, acentuando-se o fosso entre ricos e pobres e aprofundando-se as desigualdades dentro dos próprios PED¹⁰⁸.

Chegados à década de 80, a ONU aclama a terceira “década do desenvolvimento” e estipula mais uma meta: atribuição de 0,15% do PNB por parte dos PD aos PED. O agravamento da situação económica do Norte, muito devido à crise da dívida a par da subida das taxas de juro e da recessão dos doadores, fez mudar o panorama da cooperação internacional. A crise vivida nos PD começa a interferir na

¹⁰⁶ *Idem*, p. 25.

¹⁰⁷ Só na década posterior, nos anos 80, é que a questão do ambiente passou a ter mais interesse para os doadores, nomeadamente com a questão do aquecimento global, passando os aspectos ambientais a subirem para o topo das preocupações da agenda do desenvolvimento. Cf. AFONSO, Maria Manuela, “A evolução da cooperação para o desenvolvimento” in AFONSO, Maria Manuela e FERNANDES, Ana Paula, *op. cit.*, p. 27.

¹⁰⁸ AFONSO, Maria Manuela, *op. cit.*, p. 25.

ajuda, iniciando-se um processo de racionalização no seio das instituições de cooperação e uma consequente redução dos fundos destinados à ajuda, evidenciando-se, deste modo, o cenário desolador que caracterizava a cooperação para o desenvolvimento neste período. Para além disso, o facto de a descolonização não ter conduzido à independência económica da maioria dos PED fez com que os problemas relacionados com a pobreza se agravassem a um ritmo acelerado.

Neste sentido, e perante o fracasso da APD, os países do Norte sentiram necessidade de rever as políticas económicas e de repensar a política de cooperação. Tal conduziu a que a Ajuda passasse a estar condicionada às mudanças macroeconómicas dos países receptores, apostando-se num conjunto de políticas para reduzir o défice, materializadas nos Programas de Ajustamento Estrutural (PAE) – conjunto de medidas que têm como principal objetivo a redução dos défices interno e externo, a diminuição das despesas do Governo e o aumento da eficácia da economia. Porém, os resultados continuaram desanimadores: “os anos 80 são conhecidos como a década perdida do desenvolvimento: recessões económicas e mesmo crescimento negativo na América Latina, fome e miséria humana em África.”¹⁰⁹

Finalmente, a quarta “década do desenvolvimento”, anunciada nos anos 90 pelas Nações Unidas, define-se como uma época de grandes mudanças no contexto internacional da ADP; do fim da Guerra Fria e com ela observam-se:

- a)* alterações na motivação para a ajuda;
- b)* o alastrar da violência étnica e religiosa, bem como o surgimento de novas preocupações relacionadas com a questão da segurança internacional;
- c)* o insucesso e enfraquecimento da ajuda, o chamado “cansaço da ajuda”¹¹⁰, proveniente do agravamento continuado da crise económica iniciada em décadas anteriores e da constatação da opinião pública dos débeis resultados conseguidos com o desenvolvimento.

Deste modo: determina-se, de acordo com o Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD), o desenvolvimento humano como uma prioridade, fazendo um alerta para as áreas que contribuem diretamente para desenvolver as capacidades locais e para o reforço da capacidade governativa no processo da administração do

¹⁰⁹ AFONSO, Maria Manuela, “A evolução da cooperação para o desenvolvimento” in AFONSO, Maria Manuela e FERNANDES, Ana Paula, *op. cit.*, p. 31.

¹¹⁰ Esta expressão era utilizada pelos países doadores para mostrar a sua desilusão face aos resultados de esforço de cooperação para o desenvolvimento nos últimos 40 anos, traduzindo-se na diminuição dos orçamentos destinados à Ajuda. Cf. *Idem*, p. 32.

desenvolvimento; assiste-se ao incentivo para a atenuação da dependência, perante a ajuda, dos países receptores; salienta-se a necessidade de aumentar a eficácia e a eficiência da ajuda, apontando o aumento ao recurso à assistência técnica (com vista a melhorar as capacidades técnicas dos PED) como uma via capaz de atingir tais pressupostos; e opta-se por direcionar a ajuda aos países que adotam políticas económicas e sectoriais sustentáveis¹¹¹.

Atualmente, no século XXI, o discurso sobre a ajuda e o desenvolvimento reflete a sintetização dos elementos do passado. Salientam-se três aspectos essenciais:

- o reconhecimento da importância do papel dos governos, sobretudo no que respeita à transparência das ações e à prestação de contas;
- a consideração sobre as políticas macroeconómicas, que assumem mais relevância, não significando isto a negligência sobre as intervenções específicas para ajudar os mais carenciados a beneficiar do crescimento;
- e a ênfase sobre as questões do ambiente e os seus efeitos na população, a pobreza, o desemprego e a injustiça social – principalmente no que toca às questões de género, em que as mulheres são as principais vítimas¹¹².

A síntese da evolução da cooperação para o desenvolvimento pode ser analisada através do Quadro 1.

Quadro 1
A evolução da cooperação e o contexto internacional

Década	Contexto Internacional	Cooperação	Conceito de Desenvolvimento
60	Independências	Forma de promover a estabilidade e uma orientação política a par da criação de mercado de escoamento, de fornecimento de matérias-primas e de investimento no estrangeiro	Desenvolvimento igual a crescimento económico
	Guerra Fria	Cooperação como investimento geoestratégico Forma dominante: Ajuda projeto	

¹¹¹ *Idem, Ibidem.*

¹¹² *Idem*, p. 37.

70	Crise do petróleo (1973)	<p>As determinantes económicas dos doadores continuam a comandar a política de cooperação</p> <p>Política de auxílio englobando também a satisfação das necessidades básicas</p>	<p>Desenvolvimento integrado</p> <p>Desenvolvimento sócio-económico</p>
80	Atenuação da Guerra Fria	<p>Política de ajuda condicionada pela aplicação dos PAE. Considera-se que são as estruturas dos países receptores as responsáveis pelo fracasso da ajuda</p>	<p>Desenvolvimento pela economia de mercado e abertura ao exterior</p>
90	Fim da Guerra Fria	<p>Passagem para a ajuda a programas sectoriais</p> <p>Continuação da ajuda ligada aos PAE (reformas macroeconómicas)</p> <p>Aparecimento do condicionamento político – abertura ao multipartidarismo e à democratização, nos moldes ocidentais</p> <p>Aparecimento de políticas de “alívio de pobreza”</p>	<p>Desenvolvimento sustentável</p> <p>Introdução das preocupações com os grupos vulneráveis</p>

Fonte: AFONSO, Maria Manuela, 1995.

A Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD)

Tal como já foi referido anteriormente, a cooperação para o desenvolvimento surge num contexto de mudança no panorama mundial, muito devido aos efeitos da globalização, sendo, por isso, considerado um conceito novo no quadro das relações internacionais. No entanto, à medida que as problemáticas sobre o desenvolvimento, bem como a sua promoção nos países mais desfavorecidos, foram sendo exploradas, passou a verificar-se também uma dispersão em relação a alguns termos, nomeadamente entre cooperação e APD. Deste modo, importa clarificar a grande confusão terminológica entre ambos: enquanto que a cooperação é *biunívoca*, no sentido em que tem em conta a satisfação dos interesses específicos dos Estados envolvidos - geralmente entre o Norte e o Sul - salientando-se a ideia de reciprocidade; a APD é

únivoca, ou seja, envolve apenas o doador, sem existência de qualquer contrapartida por parte do recetor¹¹³.

Devido a essa imprecisão terminológica e aos vários ajustes que foram sendo realizados ao conceito de APD ao longo do tempo, esta passou a assumir uma definição mais sólida a partir dos anos 70 por intermédio do CAD. Para esta instituição, a APD é um conjunto de recursos humanos, financeiros e materiais que, sob a forma de donativos ou empréstimos, são transferidos para os PED diretamente pelos organismos estatais do país doador ou, de modo indireto, através dos vários organismos multilaterais financiados pelos países dadores (ex: Bancos Regionais, múltiplos organismos das Nações Unidas, União Europeia, etc). Contudo, para serem consideradas fluxos da APD, as transferências devem obedecer a quatro condições fundamentais:

- Ser canalizadas pelo sector público;
- Contribuir para promover o desenvolvimento económico dos PED e melhorar as suas condições de vida, em termos de longo prazo, sendo este o seu objetivo principal;
- Haver, em caso de se tratar de empréstimos, um elemento de doação nunca inferior a 25%, significando isto que devem ser concedidos em condições mais favoráveis que as do mercado;
- O país beneficiário deve constar da lista dos Países em Desenvolvimento elaborada pelo CAD.

Deste modo, segundo a definição do CAD, a APD não se caracteriza com mesma amplitude da cooperação para o desenvolvimento, pois esta última, para além de integrar a APD propriamente dita, incorpora ainda a ajuda não-governamental, assim como todas as transferências tanto públicas como privadas possíveis. De um modo conciso, “a cooperação para o desenvolvimento, cuja componente fundamental é a APD, envolve realidades e fenómenos muito distintos e complexos, como sejam a cooperação oficial (ou pública), a cooperação não-governamental (ou privada), a cooperação empresarial, a cooperação Norte-Sul, a cooperação Sul-Sul (...) e ainda a cooperação como sinónimo de ajuda.”¹¹⁴

¹¹³ GOMES, Daniela, *A Ajuda Pública ao Desenvolvimento: rumo à erradicação da pobreza?*, in Jornal Defesa e Relações Internacionais a 13-08- 2007.

Disponível em [URL:WWW](http://www.jornaldefesa.com.pt/conteudos/view_txt.asp?id=501) http://www.jornaldefesa.com.pt/conteudos/view_txt.asp?id=501. Consultada a 09-07-11.

¹¹⁴ MONTEIRO, Ramiro Ladeiro, *op. cit.* p. 64.

A classificação da cooperação para o desenvolvimento

Segundo Maria Manuela Afonso, a cooperação para o desenvolvimento pode ser classificada de acordo com três elementos principais: a origem, os canais de execução e os instrumentos de implementação¹¹⁵:

a) Quanto à *origem*, esta pode ser pública, através da administração central, ou privada, por meio das Organizações Não-Governamentais (ONG), empresas, associações, entre outros organismos.

b) Quanto aos *canais de execução*, a cooperação pode ser fundamentalmente bilateral, multilateral, multibilateral ou descentralizada.

Considera-se bilateral quando os doadores canalizam (e controlam) os fluxos da APD diretamente para os países recetores, ou seja, quando é fornecida por um Estado para outro Estado. Este tipo de ajuda está dependente das relações políticas gerais que unem os países doadores aos recetores e relaciona-se, em grande parte, com os laços históricos e culturais, pelo que a sua distribuição regional é influenciada pelo passado colonial. Neste caso, o fato de haver um controlo direto dos doadores sobre a APD, dá a possibilidade de estes assegurarem os seus próprios interesses, sendo esta a forma de ajuda preferida dos mesmos¹¹⁶.

A cooperação multilateral caracteriza-se pela transferência dos fundos por intermédio de organizações também elas multilaterais – contribuições dos diferentes países para as diversas instituições (ex: ONU e as suas agências, U.E., etc.) - as quais os utilizam para financiar as suas atividades de promoção do desenvolvimento. Aqui, os organismos multilaterais assumem o papel principal de todo o processo. De acrescentar, ainda, que esta é a forma de cooperação que se tem revelado mais eficaz, em comparação com a bilateral, principalmente no que toca à resolução de problemas que são comuns a vários países. No entanto, a escassez de coordenação entre os doadores multilaterais revela-se um elemento negativo, que pode questionar a sua eficácia. Em termos teóricos, é caracterizada por garantir um maior grau de neutralidade política, já que não corre tanto risco de ser influenciada pela pressão dos doadores.

A cooperação multibilateral define-se por ser aquela em que um determinado país doador concede a um certo organismo multilateral recursos para que estes sejam

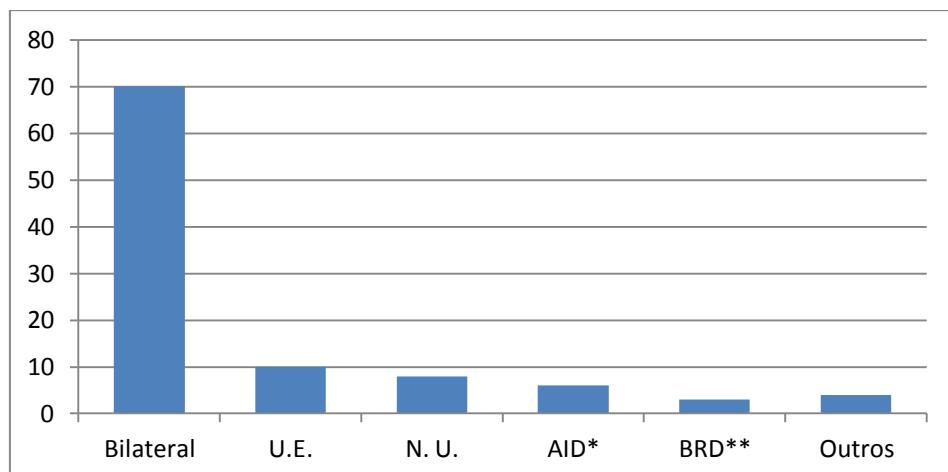
¹¹⁵ AFONSO, Maria Manuela, “A cooperação para o desenvolvimento e as suas motivações” in AFONSO, Maria Manuela e FERNANDES, Ana Paula, *op. cit.*, p.15.

¹¹⁶ MONTEIRO, Ramiro Ladeiro, *op. cit.* p. 72.

implementados num objetivo bem definido e específico. Um exemplo desta cooperação pode ser o facto de Portugal colocar à disposição do PNUD um certo número de técnicos para exercerem a função de assessores num departamento de um ministério de um determinado país receptor da ajuda¹¹⁷.

Por fim, a cooperação descentralizada refere-se à cooperação que não faz parte da administração central do Estado, ou seja, aquela na qual participam uma grande variedade de atores da sociedade civil e instituições autónomas e municipais: municípios, instituições de ensino, câmaras municipais, entre outros. Pressupõe cooperar desde do âmbito local, ou desde a sociedade civil, dando a possibilidade de se levar a cabo ações de solidariedade entre o Norte e o Sul livres de condicionamentos políticos e/ou comerciais, situação que não se verifica na cooperação centralizada. Este tipo de cooperação contribui para a existência de múltiplos atores do desenvolvimento com capacidade de organização de elevada autonomia, destacando outros atores de cooperação, que não os estatais. Permite, ainda, uma verdadeira participação dos atores dos países beneficiários (sociedade civil dos PED) no seu próprio desenvolvimento. (ver Gráfico 1)

Gráfico 1
Canais de distribuição da ajuda, em 2002 (em %)



Fonte: OCDE/CAD, 2004 *in* AFONSO, Maria Manuela, FERNANDES Ana Paula, 2005.

*Associação Internacional para o Desenvolvimento.

**Bancos Regionais de Desenvolvimento

¹¹⁷ *Idem*, p. 73.

Neste contexto de execução da cooperação deve ser referida ainda a condicionalidade da ajuda estabelecida entre o país doador e o receptor que pode ser caracterizada em: ajuda ligada ou ajuda não ligada. A primeira, que tem manifestado uma carga negativa, define-se pelo facto de o país doador fazer depender a sua APD em conformidade com alguns critérios, no sentido em que haverá APD se os equipamentos necessários forem adquiridos no país doador, ou mesmo a determinadas empresas desse país. Esta situação revela-se bastante polémica uma vez que constitui “uma forte subordinação dos princípios da APD aos interesses dos países doadores. De facto, considera-se que os custos da condicionalidade representam, para os países receptores da ajuda, cerca de 25% da ajuda ligada que recebem.”¹¹⁸ Em sentido oposto, opera a ajuda não ligada, na qual o país beneficiário é livre de procurar no mercado os bens de que necessita.

c) Quanto aos *instrumentos de implementação*, estes podem distinguir-se entre: cooperação técnica, cooperação financeira, ajuda-projeto, ajuda-programa e a ajuda humanitária e de emergência (inclui a ajuda alimentar).

A cooperação técnica relaciona-se com o fornecimento de pessoal técnico especializado para assessorar determinada área ou projeto específico (professores, voluntários, agentes de cooperação, etc), ou por ações centradas no desenvolvimento dos recursos humanos (direcionados à formação nos domínios da educação e da formação profissional), bem como de fornecimento de equipamentos técnicos fundamentais ao bom funcionamento dos serviços. O objetivo primordial é proporcionar e melhorar os níveis de qualificação, conhecimentos, competências técnicas e aptidões produtivas dos PED. Constituída, essencialmente, por donativos, a CT distribui-os com a finalidade de: a) serem utilizados pelos órgãos competentes dos PED (para o financiamento da educação e/ou formação profissional no país); b) servirem para financiar a formação no exterior (através da concessão de bolsas de estudo de indivíduos no estrangeiro); c) financiar o custo dos recursos humanos dos PD (docentes, administradores, voluntários, peritos técnicos, etc), em trabalho naqueles países. Trata-se do principal instrumento para melhorar as capacidades humanas e institucionais dos PED.

A cooperação financeira, como o próprio nome indica, envolve apenas a transferência de recursos financeiros, sendo destinada, por conseguinte, a objetivos de

¹¹⁸ *Idem, Ibidem.*

desenvolvimento económico, que se podem realizar através de donativos (ajuda em bens necessários ao desenvolvimento do país receptor e que este não pode importar), de empréstimos ou créditos de ajuda (ex: investimentos em equipamentos físicos), ou ainda de financiamento de reformas estruturais (anulação ou reescalonamento da dívida, por exemplo).

A ajuda-projeto traduz-se em projetos que pressupõe uma intervenção bem delineada no país beneficiário, através da especificação dos objetivos, atividades e despesas a serem financiadas no mesmo. É um dos instrumentos mais característicos da cooperação para o desenvolvimento e pode exemplificar-se em vários domínios: construção de uma auto-estrada, de uma barragem, de um determinado número de casas, ou de um bairro, entre outros. Neste campo, existem várias formas de os doadores poderem apoiar os projetos de desenvolvimento, nomeadamente através: da *ajuda-projeto gerida pelo Governo receptor*, onde os recursos do projeto são desembolsados diretamente para a conta do Governo, que passa a ser o responsável pela gestão do projeto, controlando a utilização dos fundos do doador (esta situação é mais recorrente nos doadores multilaterais); da *ajuda-projeto gerida pelos doadores*, no qual o doador exerce o controlo e gestão do financiamento do projeto, tomando todas as decisões relativamente aos recursos a fornecer, entre outros aspetos (aqui, os doadores bilaterais ganham terreno); e a *ajuda-projeto por intermédio das ONGD* ou outra entidade privada, que se realiza através da concessão do poder de autoridade, por parte do doador, a uma ONG, tendo como base um projeto específico (sendo este um instrumento cada vez mais utilizado pelos doadores).

A ajuda-programa consiste basicamente em todas as contribuições fornecidas ao país receptor, tendo como fim o desenvolvimento geral do mesmo, isto é, destina-se à atividade social de um país, encarando este como um todo, sem se apostar num projeto específico. Como exemplo deste tipo de instrumento podemos identificar: apoio ao nível da balança de pagamentos, apoio geral ao orçamento, apoio às importações, etc.

A ajuda humanitária engloba a ajuda alimentar e aos refugiados (bem como repatriados ou deslocados) e define-se por ser um tipo de ajuda distinto dos outros, já que não procura resolver as causas de situações de crise, mas sim os seus efeitos – responder a situações de emergência. Procura, de um modo geral, colmatar situações de perigo que coloquem em risco a vida das populações (mediante a distribuição de bens de primeira necessidade) caracterizando-se, por isso, por resolver problemas a curto prazo – caráter pontual e limitado. Neste instrumento de ajuda podemos referir situações

de: catástrofes de origem natural - desastres da Natureza como sismos/terramotos, erupções vulcânicas, furacões ou, simplesmente, condições de seca extrema; e catástrofes provocadas pelo homem: conflitos, guerras, entre outros¹¹⁹.

Os intervenientes da Ajuda

A APD é desenvolvida por dois grupos: os recetores, ou seja, aqueles que beneficiam da ajuda; e os doadores, aqueles que se dedicam à promoção do desenvolvimento dos países, regiões ou comunidades mais vulneráveis, através de financiamento ou implementação de políticas de cooperação. Seguidamente, analisamos com mais pormenor, cada um deles.

a) - Os recetores

Segundo a definição do CAD, os países considerados beneficiários/recetores da Ajuda encontram-se divididos em duas partes: parte I referente aos países e territórios em desenvolvimento, apelidados de Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD); e a parte II dirigida aos países e territórios em transição, designados de Ajuda Pública (AP), tal como verificamos no Quadro 2¹²⁰:

Assim, a parte I é constituída por:

- Países Menos Avançados (PMA), ou seja, conjunto de países que se encontram em posições abaixo do mínimo estipulado no que se refere ao rendimento, diversificação económica e desenvolvimento social;

- Países de fracos rendimentos (PFR), que caracteriza outros países que, não se incluindo no grupo dos PMA, apresentam um RNB/ habitante igual ou inferior a 760 dólares, em 1998;

- Países de rendimento intermédio da tranche inferior (PRITI), respeitante aos países cujo RNB/habitante se situava entre 761 e 3 030 dólares, em 1998;

- Países de rendimento intermédio da tranche superior (PRITS), isto é, países nos quais o RNB/habitante se limitava entre 3 030 e 9 360 dólares, em 1998;

- Países de rendimento elevado (PRE), direcionado aos PED, cujo RNB se posicionava acima dos 9 360 dólares, em 1998.

¹¹⁹ FERNANDES, Ana Paula, “Os instrumentos da cooperação”, in AFONSO, Maria Manuela e FERNANDES, Ana Paula, *op. cit.* pp. 73-93.

¹²⁰ Cf. AFONSO, Maria Manuela, “A cooperação para o desenvolvimento e as suas motivações” in AFONSO, Maria Manuela e FERNANDES, Ana Paula, *op. cit.* p. 16.

Já a parte II é constituída por:

- Países mais avançados da Europa Central e Oriental (PECO) e os mais avançados dos Novos Estados Independentes (NEI) da ex- URSS;
- PED mais avançados.

Quadro 2

Lista dos beneficiários da Ajuda estabelecida pelo CAD – para 2002

Parte I: países e territórios em desenvolvimento (APD)	
PMA	Afeganistão, Angola, Bangladesh, Benin, Butão, Burkina Faso, Burundi, Cambodja, Cabo Verde, Rep. Centro Africana, Chade, Comores, Rep. Dem. do Congo, Djibuti, Eritreia, Etiópia, Gâmbia, Guiné, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Haiti, Iémen, Kiribati, Laos, Lesoto, Libéria, Madagáscar, Malawi, Maldivas, Mali, Mauritanía, Moçambique, Myanmar (Birmânia), Nepal, Niger, Ruanda, ilhas Salomão, Samoa, S. Tomé e Príncipe, Senegal, Serra Leoa, Somália, Sudão, Tanzânia, Togo, Tuvalu, Uganda, Vanuatu, Zâmbia.
PFR	Arménia, Azerbeijão, Camarões, China, Rep. Congo, Rep. Dem. Coreia, Costa do Marfim, Gana, Honduras, Índia, Indonésia, Rep. Kirguizia, Moldávia, Mongólia, Nicarágua, Nigéria, Paquistão, Quénia, Tajiquistão, Timor-Leste, Turquemenistão, Vietname, Zimbabué.
PRITI	Albânia, Argélia, Belize, Bolívia, Bósnia-Herzegovina, Kazaquistão, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Rep. Dominicana, Dominique, Egípto, El Salvador, Equador, Fidji, Geórgia, Guatemala, Guiana, Irão, Iraque, Jamaica, Jordânia, Macedónia, Marrocos, ilhas Marshall, Estados Federados da Micronésia, Namíbia, Niue, África do Sul, Filipinas, Papua-Nova-Guiné, Paraguai, Peru, Sérvia e Montenegro, Sri Lanka, S. Vicente e Grenadines, Suriname, Suazilândia, Síria, Tailândia, Territórios sob administração Palestiniana, Tokelau*, Tonga, Tunísia, Uzbequistão, Wallis e Futuna*
PRITS	Botswana, Brasil, Chile, ilhas Cook, Croácia, Gabão, Grenada, Líbano, Malásia, Maurícias, Mayotte*, México, Nauru, ilhas Palau, Panamá, St. Helena*, St. Lúcia, Trinitá e Tobago, Turquia, Uruguai, Venezuela Apenas com acesso aos empréstimos do BM: Anguilla, Antiqua e Barbuda*, Arábia Saudita, Argentina, Bahrain, Barbados, Montserrat*, Oman, Seicheles, St. Kitts e Nevis*, ilhas Turks e Caíques*
PRE	Eslovénia, Malta
Parte II: países e territórios em transição (AP)	
PECO e NEI	Bielorússia, Bulgária, Rep. Checa, Rep. Eslovaca, Estónia, Hungria, Letónia, Lituânia, Polónia, Roménia, Rússia, Ucrânia
Países e territórios em desenvolvimento mais avançados	Antilhas Holandesas*, Aruba*, Bahamas, Bermuda*, Brunei, ilhas Caimão*, Chipre, Coreia, Emiratos Árabes Unidos, ilhas Falkland*, Gibraltar*, Hong-Kong* (China), Israel, Kuwait, Líbia, Macau*, Nova Caledónia*, Polinésia Francesa*, Qatar, Singapura, Taipé Chinesa, ilhas Virgens* (RU).

Fonte: OCDE, 2004: 255 in AFONSO, Maria Manuela e FERNANDES, Ana Paula, 2005. * Territórios.

De referir que esta distinção entre países em desenvolvimento (APD) e países em transição (AP) ocorreu, pela primeira vez, em 1993 e que a respetiva lista de beneficiários é revista e analisada de 3 em 3 anos pelo CAD.

Os PED são um dos principais intervenientes da cooperação para o desenvolvimento, pois o seu envolvimento dedicado e empenhado é determinante para o sucesso da ajuda, bem como para a sua eficiência.

b) - Os doadores

Os principais financiadores da cooperação para o desenvolvimento são os 23 países que se encontram inseridos no CAD/OCDE¹²¹. Este Comité, apesar de não contribuir diretamente para a cooperação para o desenvolvimento, tendo em conta que não financia nem executa os projetos, desempenha um papel fundamental na harmonização dos procedimentos e práticas dos doadores de modo a proporcionar uma melhor eficácia da Ajuda. Para tal, avalia e realiza recomendações diretamente aos países doadores e recetores da Ajuda acerca das formas de melhorar as estruturas da cooperação, indicando possíveis caminhos alternativos para resolução de problemas que se relacionem com as necessidades de desenvolvimento dos PED.

No que respeita ao quadro multilateral, torna-se imperativo mencionar as diversas organizações multilaterais que assumem um papel central na política de cooperação para o desenvolvimento. A heterogeneidade das suas áreas de atuação permite que se atue nas variadas vertentes (financeira, educacional, etc) necessárias ao desenvolvimento dos PED. Deste modo, têm importância: as instituições financeiras internacionais como o FMI, o BM¹²² e os diversos Bancos Regionais de Desenvolvimento (BRD) - sendo um dos seus principais objetivos a concessão de empréstimos para projetos e programas de investimento e de desenvolvimento; e as instituições das Nações Unidas (ajuda de caráter não financeiro), como o PNUD, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa Alimentar Mundial (PAM), o Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP), a Conferência das Nações

¹²¹ Os membros atuais do CAD são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Comissão Europeia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Irlanda, Itália, Japão, Luxemburgo, Noruega, Nova Zelândia, Portugal, Reino Unido, Suécia e Suíça.

¹²² O grupo do Banco Mundial constitui-se por cinco instituições, a saber: o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional para o Desenvolvimento (AID), a Associação Financeira Internacional (AFI), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) e o Centro Internacional para Arbitragem e Disputas sobre Investimentos (CIADI).

Unidas para o Comércio e Desenvolvimento (CNUCED), a Organização para a Alimentação e Agricultura (FAO), entre outras, que têm como prioridade essencial o desenvolvimento económico e social global.

Outros doadores que se revelam imprescindíveis para a cooperação para o desenvolvimento, e que têm vindo a ganhar terreno nos últimos tempos, são as ONGD. As ONG definem-se, em termos gerais, por serem organizações da sociedade civil, não-governamentais, portanto, independentes do Estado, que visam promover o desenvolvimento dos PED - com base em projetos ou programas integrados de cooperação - bem como a solidariedade entre povos. O campo de intervenção destas organizações caracteriza-se por ser muito rico e variado, já que intervêm em diversas áreas como: saúde, educação, sustentabilidade ambiental ou do desenvolvimento, Direitos Humanos, responsabilidade social das empresas, capacitação, entre muitas outras¹²³.

Motivações, importância e necessidade da cooperação para o desenvolvimento

O aparecimento da cooperação para o desenvolvimento não surgiu por acaso. Existem várias razões que explicam a sua necessidade e importância tanto para os países desenvolvidos como para os em desenvolvimento. No entanto, mencionar os motivos que justificam a cooperação não se apresenta tarefa fácil, visto que estes foram variando ao longo do tempo, consoante as transformações que foram ocorrendo a nível mundial, nos mais variados domínios. Na verdade, os motivos podem não estar apenas relacionados com a promoção do desenvolvimento ou com o sentimento altruísta dos países mais ricos para com os mais pobres, mas também com interesses políticos e/ou comerciais.

De um modo sucinto, podem apresentar-se seis razões que podem estar na base das motivações para a cooperação para o desenvolvimento:

- *Ética e humanitária*, que se baseia no pressuposto de que os países com possibilidades financeiras mais elevadas têm o dever moral de prestar auxílio aos países com capacidades económicas e sociais mais reduzidas (as graves carências patentes nos

¹²³ FERNANDES, Ana Paula, “Os atores da cooperação para o desenvolvimento” in AFONSO, Maria Manuela, *op. cit.* pp. 43-68.

países do Sul, são consideradas ética e moralmente reprováveis aos olhos da dignidade humana);

- *Política*, que para além de ter marcado posição durante o período da Guerra Fria perante o “confronto” entre os dois blocos, está largamente associada aos interesses das antigas metrópoles nas suas ex-colónias, verificando-se uma concentração da ajuda nos antigos territórios colonizados (temos o exemplo de Portugal, que canaliza a maior parte dos recursos da APD aos países lusófonos);

- *Económica*, uma vez que, tal como na política, na economia, a inclinação da ajuda para as antigas colónias – muitas vezes relacionada com os interesses comerciais¹²⁴ - permite que se tenha um acesso privilegiado aos recursos e aos mercados desses novos países independentes, nunca descorando os laços históricos;

- *Estratégico-militar*, na medida em que a presença de um país doador pode ser um elemento estratégico no âmbito da política internacional (de referir, mais uma vez, o período da Guerra Fria), assim como a sua incidência no campo militar;

- *Ambiental e de sustentabilidade*, que alerta para a necessidade dos problemas ambientais serem resolvidos numa perspetiva global, tendo em vista a sustentabilidade dos recursos do ambiente;

- *Paz e segurança mundiais*, pois a cooperação entre o Norte e o Sul tem sido orientada para atenuação dos conflitos africanos resultantes dos processos de independência (guerras civis, golpes de Estado...), assim como para o fomento da segurança regional, já que é frequente a ocorrência de conflitos fronteiriços e inter-étnicos no Continente africano¹²⁵.

Quanto à sua importância e necessidade, a cooperação para o desenvolvimento tem-se revelado imprescindível, tanto para os países do Norte como para os do Sul. Começando pela importância para os últimos, o défice da poupança alia-se às limitações de produção tecnológica e de equipamentos, bem como do conhecimento, para justificar as escassas capacidades e possibilidades de investimento desses países, condição fundamental para o crescimento e para o desenvolvimento. Para além disso, tanto as relações comerciais como a mobilidade dos recursos humanos, são elementos de extrema relevância para o crescimento e para a modernização das economias, assim como para os fluxos de conhecimento e intercâmbio social entre povos.

¹²⁴ Verificando-se, mesmo nos países sem passado colonial como os Estados Unidos da América ou os países nórdicos, uma relação entre a Ajuda e os interesses comerciais e/ou políticos desses países.

¹²⁵ MONTEIRO, Ramiro Ladeiro, *op. cit.*, pp. 65-72.

Para os países desenvolvidos, a cooperação assume importância desde logo porque os PED possuem a maioria da população mundial, ou seja, constituem um extenso mercado para o investimento e respetiva colocação da produção. Por outro lado, o Continente africano (o mais representativo dos PED) é aquele que reúne a mais vasta e variada gama de recursos naturais, essenciais para o sector produtivo e industrial e aquele que, devido ao seu próprio subdesenvolvimento, permite estabelecer o equilíbrio ecológico do planeta¹²⁶.

A verdade é que, num mundo cada vez mais envolvido no fenómeno da globalização, a cooperação e as demais relações externas fazem parte do sistema económico capitalista mundial. Tal situação permite-nos refletir sobre os impactos que a cooperação tem para os PD e para os PED. Seguindo a ordem de ideias de João Mosca, importa analisar quem ajuda quem, pois apesar de se ter a ideia comum de que são os países desenvolvidos que ajudam os mais pobres, na realidade, as vantagens são mútuas e ao contrário do que se julga, os PED assumiram e assumem um papel crucial no desenvolvimento dos PD. Nos órgãos de comunicação social são frequentes as notícias sobre as ajudas disponibilizadas aos países mais carenciados como: o envio de alimentos, as campanhas de recolha de bens primários (vestuário, materiais didáticos para as escolas, etc), a realização de eventos de caridade com o objetivo de angariar fundos, entre outros. No entanto, são escassas as informações acerca: dos recursos que são explorados e extraídos do subsolo destes países e a sua importância para economias ocidentais¹²⁷; do valor que os países em desenvolvimento desempenham sobre o ambiente ao nível planetário, nomeadamente no que respeita às questões ecológicas como a preservação da biosfera;¹²⁸ ou da importância da mão-de-obra imigrante para o crescimento económico, em consequência da baixa de natalidade no Continente europeu¹²⁹.

¹²⁶ MOSCA, João, *S.O.S África*, *op. cit.* p. 109.

¹²⁷ João Mosca salienta a exploração das matérias-primas realizada nos países em desenvolvimento e que serviu para sustentar grande parte da Revolução Industrial Inglesa. Exemplifica o caso do algodão indiano que serviu para alimentar a indústria têxtil britânica. Cf. *Idem, Ibidem*.

¹²⁸ Cf. Mosca, as mudanças climáticas, justificadas maioritariamente pelas ações dos PD (poluição p. ex.) terão repercussões negativas, de forma mais acentuada, nos PED do que nos PD, sendo os primeiros as principais vítimas deste fenómeno. Estas alterações de clima poderão afetar a produção alimentar das regiões tropicais e subtropicais, e reduzir as disponibilidades hídricas das mesmas, aumentando, como consequência as probabilidades de se contraírem doenças (malária, cólera, etc).

¹²⁹ MOSCA, João, *S.O.S África*, *op. cit.* pp.108-113.

1.3 Educação

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world” (Nelson Mandela)

A educação é, como define Nelson Mandela a arma mais poderosa que podemos utilizar para mudar o mundo. É, por isso, uma das áreas fundamentais em qualquer sociedade, podendo os seus benefícios ser medidos ao nível: da redução dos efeitos negativos da pobreza, da contribuição para uma sociedade democrática e liberal, da promoção da paz e da estabilidade, do aumento das preocupações com o ambiente, bem como do aumento da produtividade (competitividade económica)¹³⁰. Trata-se de um conceito muitíssimo vasto e complexo, que pode ser alvo das mais diversas abordagens consoante o tempo e o espaço a que se dirige. No entanto, neste ponto, o nosso propósito é fazer uma breve análise acerca da relação que existe entre a educação e o desenvolvimento, ou seja, em que medida é que a educação pode ser um veículo condutor ao desenvolvimento, tendo em conta o caso dos PED, mais especificamente o Continente africano.

Como foi referido na parte introdutória deste capítulo, não se trata de analisar a educação para o desenvolvimento (ED), pois este conceito remete para a formação cívica, destinada principalmente às camadas mais jovens da sociedade, com o intuito de as sensibilizar para as temáticas da cooperação internacional e para a participação nas questões da cidadania global, mas sim a educação como via, meio e/ou sector prioritário para se atingir o desenvolvimento.

Antes de mais, importa salientar que a educação é, simultaneamente um direito humano fundamental (Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, artigo 26º); Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (1989)) e um fator de desenvolvimento, na medida em que se defende que existe uma relação estreita entre os níveis educacionais de uma população e os níveis de desenvolvimento de um país, sendo a educação não apenas um fim em si mesma, mas um fator promotor de desenvolvimento sustentável, de paz, de sociedades inclusivas,

¹³⁰ CALEIRO, António, *Educação e Desenvolvimento: que tipo de relação existe?* Universidade de Évora, [s. d.] p. 139. Documento disponível em [URL:WWW http://www.ela.uevora.pt/download/ELA_ensino_investigacao_cooperacao_04.pdf](http://www.ela.uevora.pt/download/ELA_ensino_investigacao_cooperacao_04.pdf). Consultado a 20-05-12.

mais justas e democráticas, e também, de todos os direitos humanos, incluindo o direito ao desenvolvimento¹³¹.

É possível constatar-se que, no âmbito dos projetos de cooperação para o desenvolvimento (nomeadamente os de Portugal com os PALOP, sobre os quais temos mais conhecimento) a educação aparece como uma área privilegiada, tal como comprovam os relatórios e documentos estratégicos que vão sendo desenvolvidos pelo IPAD: Programas Indicativos de Cooperação (PIC), Uma visão estratégica para a cooperação portuguesa¹³², entre outros. Deste modo, partindo da ideia de que tais programas visam o melhoramento das condições de vida das populações mais desfavorecidas, tentando combater a pobreza e promover o desenvolvimento, e que se debruçam de forma visível sobre as questões da educação, podemos concluir que esta constitui uma das bases essenciais, ou na que mais investimento se faz, para se alcançar o desenvolvimento. De facto, a educação caracteriza-se por ser um dos sectores chave da cooperação representando, no caso bilateral português, uma percentagem de 38% no total da distribuição sectorial da cooperação técnica entre 1996 e 2010, seguindo-se o Governo e sociedade civil e as infra-estruturas e serviços sociais, 24% e 14%, respetivamente¹³³.

Contudo, compreender a relação patente entre educação e desenvolvimento não é tarefa fácil, tanto devido à extensa literatura produzida sobre o tema¹³⁴, o que não nos permite realizar uma análise cabal sobre o mesmo, como devido às desiguais dimensões de ambos os processos que nem sempre são coincidentes, nem evoluem ao mesmo ritmo. Assim, a educação pode manifestar-se tanto como um fator positivo, como um entrave ao desenvolvimento¹³⁵.

Tal situação justifica-se porque, de acordo com Lê Thanh Khôi, o desenvolvimento assume quatro dimensões: *desenvolvimento económico*, relacionado com a produtividade; *desenvolvimento social*, referente à evolução do nível de vida, à satisfação das necessidades materiais das populações, bem como à promoção dos

¹³¹ Campanha Global pela Educação (CGE), *Entre o Saber e o Fazer: A Educação na Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento*. Lisboa: CGE, 2012, p. 19.

¹³² IPAD, *Programa Indicativo de Cooperação (PIC) – Guiné-Bissau (2008-2010)*. Lisboa: IPAD, 2008; IPAD, *Uma visão estratégica para a cooperação portuguesa*, *op. cit.*

¹³³ IPAD, *Cooperação Portuguesa: uma leitura dos últimos quinze anos de Cooperação para o Desenvolvimento (1996-2010)*, *op. cit.*, p. 139.

¹³⁴ Segundo António Caleiro, a temática sobre importância da educação no processo de desenvolvimento (económico) já é abordada há algum tempo, nomeadamente na obra *Economic Effects of Education*, de Harold F. Clark de 1930. Cf. CALEIRO, António, *op. cit.* p. 141.

¹³⁵ KHÔI, Lê Thanh, “Educação cultura e desenvolvimento em África”, *Revista Internacional de Estudos Africanos*, nºs 12 e 13, Janeiro-Dezembro, 1990, p. 323.

grupos menos favorecidos; *desenvolvimento político*, caracterizado como processo de luta por parte dos PED ao tentarem ultrapassar os efeitos negativos que as colonizações exerceiram sobre eles, privilegiando a participação do povo nos processos políticos e de construção nacional; e *desenvolvimento cultural*, associado à expansão da criatividade através dos conhecimentos, valores e atitudes¹³⁶.

Por outro lado, e segundo o mesmo autor, a educação apresenta diversas formas e desempenha diferentes funções. Quanto às formas, esta pode ser catalogada em: *educação formal*, entendida como sendo aquela que se encontra institucionalizada e organizada em etapas, portanto cronologicamente gradual e composta por uma estrutura bem definida, determinada a nível nacional; *educação não-formal*, considerada distinta da formal principalmente devido ao facto de não obedecer aos critérios institucionais, destinando-se a grupos específicos da população e a aprendizagens determinadas, como é o exemplo da formação profissional de jovens e adultos; e *educação informal ou difusa*, que se define por ser o processo através do qual um indivíduo obtém conhecimentos graças à sua experiência profissional e/ou de vida. Quanto às funções, a educação poderá ter: a *função cultural*, por intermédio da transmissão dos conhecimentos, valores, normas, competências, símbolos, etc; a *função social*, que permite a integração de um indivíduo no meio a que pertence; e a *função económica*, direcionada para a capacitação laboral, quer ela seja intelectual ou manual¹³⁷.

Estes dois últimos parágrafos não deixam dúvidas quanto à escassez de concordância entre educação e desenvolvimento no que concerne às suas dimensões e permitem confirmar a existência de uma relação complexa e fluída entre os dois conceitos. Como defende Lê Thanh Khôi, a educação pode constituir-se como um fator de desenvolvimento (relacionado com o aspeto económico – produção), na medida em que contribui para: *a*) a difusão dos conhecimentos e das atitudes favoráveis à produção (ex: aquisição de competências técnicas); *b*) o melhoramento das qualificações da mão-de-obra e, por conseguinte, da produtividade; *c*) a formação de uma variedade de categorias de quadros e de trabalhadores; *d*) a educação dos consumidores, capacitando-os para que possam exercer escolhas mais racionais perante as diversas ofertas apresentadas; *e*) a preparação para a investigação e a inovação com o intuito de melhor resolver os problemas de desenvolvimento. No entanto, e de modo inverso, a educação pode constituir-se também como um obstáculo ao desenvolvimento através: *a*) da

¹³⁶ *Idem*, p. 322.

¹³⁷ *Idem, Ibidem*.

transmissão de atitudes adversas à própria produção (como é o caso do desprezo pelo trabalho manual e a agricultura); *b*) da divulgação de um saber baseado nos livros (teórico), sem conexão com a vida real (prático); *c*) do investimento elevado no ensino, que acarreta custos excessivos e minimiza as possibilidades de investimento na produção; *d*) da ajuda internacional que transmite modelos culturais desfasados da realidade dos receptores, por isso, inadaptados, e fomenta o êxodo dos cérebros¹³⁸.

Nos países africanos o sistema educativo foi drasticamente influenciado pelo domínio colonial que, do ponto de vista económico, “criou uma situação de heterogeneidade estrutural, impôs o modo de produção capitalista, acelerou a formação de classes e introduziu um sistema de educação que agisse como sua agência e que, ao mesmo tempo, reproduzisse a estrutura de classe dos centros metropolitanos. Com o surgir da era imperial e a criação da legislação escolar das metrópoles para assegurar a integração das classes trabalhadoras nas relações de produção capitalista, o sistema escolar começou a desenvolver-se nas colónias estritamente em função das necessidades económicas, administrativas e ideológicas dos colonizadores, enquanto marginalizava ou destruía, as agências de socialização e os sistemas de normas e de valores até então existentes.”¹³⁹ Os objetivos de educação em África (influenciados pela ideologia da modernização) basearam-se, essencialmente, na importação de conhecimentos, capacidades, atitudes, comportamentos e motivações europeias, através da eliminação das particularidades africanas e da exclusão da participação popular no sistema educativo. Os conteúdos, propostos pelas potências colonizadoras para o sistema educativo dos países africanos, em nada se diferenciavam dos que já existiam nos seus países, ou seja, estudava-se a história, a geografia e a língua do colonizador, ignorando as particularidades africanas. Esta situação contribuiu para enaltecer “a ordem colonial-imperial estabelecida e a estrutura de classe formada para reforçar o desenvolvimento desigual dentro da divisão internacional do trabalho, para criar uma heterogeneidade e uma clivagem ainda maiores no tecido das sociedades africanas e para as tornar incapazes de encontrar soluções para o futuro, que fossem significativamente diferentes do presente.”¹⁴⁰ Na verdade, o poder colonial em África tinha como principal objetivo construir uma classe média bastante restrita, associada ao modelo capitalista (educação elitista e conservadora) e bem distinta do grosso da população, passando, os que

¹³⁸ *Idem*, pp. 329-330.

¹³⁹ DIAS, Patrick V., “Educação e desenvolvimento na África sub-Sariana – desajustamentos conceptuais e logros ideológicos”, *Revista Internacional de Estudos Africanos*, op. cit., p. 291.

¹⁴⁰ *Idem*, p. 294.

frequentavam o sistema escolar, a denominarem-se de “educados”. Nasceu, assim, uma nova classe instruída nos vários países africanos: na África portuguesa foram apelidados de “civilizados e assimilados”; na África francesa e belga de “évolués” e “elite negra”, na África Britânica de “elemento progressivo ou civilizado”; na África espanhola de “emancipados”.¹⁴¹ No caso português e da RGB em particular, para além de a política educativa colonial ter sido muito tardia foi também extremamente restrita, estando dela excluída a maior parte da população – 99,7% em 1961¹⁴² relacionada com o *Estatuto do Indigenato*.

Esta brevíssima análise sobre a perspetiva histórica do sistema de ensino em África, durante o período colonial, permite-nos perceber que o investimento na área da educação, realizado naquele Continente, não teve como principal intuito o desenvolvimento do mesmo, muito pelo contrário. As consequências foram mais no sentido do progressivo aprofundamento das desigualdades entre países, mais do que no sentido do progressivo nivelamento dos diferentes países em patamares de desenvolvimento homogéneos.

Atualmente, o fracasso dos sistemas de ensino nos países africanos tem-se baseado, em grande medida, na negação do Africano como indivíduo capaz e responsável pelo seu futuro. Por mais apoios externos que possam existir, na verdade, só os africanos são capazes de promover o seu próprio desenvolvimento nos mais diversos domínios, neste caso em particular, no da educação. Só a consideração sobre a sabedoria cultural e económica das populações africanas, as suas capacidades produtivas e a sua liberdade de tomar decisões, são capazes de criar um novo projeto educativo, com fundamentos endógenos de transformação económica e social, não excluindo, no entanto a possibilidade de influências exógenas (que se distingue do processo de subjugação)¹⁴³.

Apesar de alguns fracassos registados nos países africanos, no que à educação diz respeito, a cooperação continua a apostar neste sector como sendo um dos mais importantes para se atingir o desenvolvimento. O ensino técnico e profissional é apontado como um instrumento fundamental para o apetrechamento do sector produtivo nos PED, a par da cooperação científica e tecnológica que constitui também um

¹⁴¹ *Idem*, p. 292.

¹⁴² COUTO, Hildo Honório do e EMBALÓ, Filomena, “Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau - um país da CPLP”, *Papia - Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, nº 20. Brasília: Thesaurus Editora, 2010, p. 234.

¹⁴³ *Idem*, p. 281.

instrumento dinamizador e promotor do desenvolvimento. No entanto, importa frisar que a educação, por si só, não consegue alcançar o patamar do desenvolvimento, sendo necessário o acompanhamento de outros indicadores como os económicos e os de saúde.

Capítulo II

A Guiné-Bissau e a cooperação portuguesa

Este segundo capítulo encontra-se dividido em dois pontos complementares. No primeiro será realizada a caracterização do país que se enquadra no nosso foco de estudo – a Guiné-Bissau – com o principal objetivo de dar a conhecer a realidade deste país africano. Para tal, tomaremos como base de análise os fatores geográficos, históricos, económicos, sociais, culturais e políticos do mesmo, pois só assim será possível compreender a sua complexidade, derivada da extrema diversidade cultural (e não só) que a define, e enquadrar a importância e a necessidade da cooperação para o desenvolvimento no território guineense. No entanto, e antes de passarmos diretamente para a caracterização propriamente dita, julgamos ser útil realizar uma breve contextualização da Guiné-Bissau no que remete ao seu posicionamento no subdesenvolvimento, traçando o panorama geral dos países envolvidos neste fenómeno que atinge, maioritariamente, o Continente africano. Já no segundo, que se voltará para a problemática da cooperação portuguesa, analisaremos os principais elementos que caracterizam a cooperação a nível nacional, assim como a sua ação desenvolvida ao longo do tempo, mais concretamente durante o período em que se inserem os projetos de cooperação em análise, destacando, fundamentalmente, as ações realizadas no contexto guineense.

Falar de subdesenvolvimento não é, à semelhança dos conceitos analisados no capítulo anterior, uma tarefa fácil nem de resposta imediata, desde logo porque este se aplica aos países do “Terceiro Mundo”¹⁴⁴ – expressão complexa e abrangente já que engloba um elevado e heterogéneo (nas mais diversas dimensões) conjunto de países. Contudo, sabe-se que está associado ao grupo de países que, na sua grande maioria, foram colónias do Ocidente e que se encontram numa situação crítica, onde a pobreza e a miséria são fatores de destaque. Para compreendermos melhor este fenómeno do

¹⁴⁴ O Terceiro Mundo estende-se à África, à América Latina e à Ásia (neste último caso exclui-se o sueste e a região oriental).

subdesenvolvimento apontamos de seguida, tendo como base a obra de Ramiro Monteiro¹⁴⁵, algumas das causas que o justificam:

a) a colonização - que já foi alvo de vários estudos e muitas vezes apresentada como uma das principais causas (nomeadamente nas décadas de 60 e 70), embora atualmente se defenda que existem outras, também elas fundamentais para o entendimento do fenómeno do subdesenvolvimento. No entanto, nunca é demais referir que esta trouxe consequências extremamente negativas para os países colonizados; basta lembrarmo-nos, a título de exemplo, dos efeitos desastrosos da Conferência de Berlim (1884/85), divisão arbitrária que obrigou a que muitos povos tivessem que fazer parte de um mesmo território, tendo sido ignoradas, por completo, as suas diferenças (etnia, religião, língua, tradições, história...), situação que, como seria de esperar, teve impactos gravíssimos em muitos destes países (ex: genocídio no Ruanda, colónia Belga, entre hutus e tutsis). Isto já para não falar da escravatura e as suas violentas e desumanas repercussões. Esta causa pode ser também importante para elucidar os observadores menos atentos que defendem a ideia de que África é um Continente ingovernável e que os africanos não têm capacidades para viver num clima de democracia e paz. A verdade é que há que ter em conta que se os africanos não tivessem sido invadidos pelos europeus, tendo tido portanto uma continuidade na sua história (mesmo que esta implicasse guerras, batalhas e conflitos como aconteceu nos países europeus), estes haveriam encontrado uma solução africana para os problemas africanos e a sua situação atual seria, com certeza, bem diferente¹⁴⁶.

b) o clima e as vias de comunicação, que se apresentam como grandes obstáculos, uma vez que as condições climatéricas adversas, provocadas pelo clima tropical predominante nos PED, dificultam a produção e a abundância de produtos em certos países do “Terceiro Mundo” para além de dificultarem o desempenho das atividades laborais¹⁴⁷. Quanto às vias de comunicação, estas tendem a ser deficitárias, em muitos casos devido à própria geografia de certos países (como é o caso daqueles que têm grandes densidades florestais ou aqueles que são desérticos).

¹⁴⁵ MONTEIRO, Ramiro Ladeiro, *op. cit.* p. 50 e seguintes.

¹⁴⁶ COUTO, Hildo Honório do e EMBALÓ, Filomena, *op. cit.* p. 27.

¹⁴⁷ Note-se que trabalhar em locais (na maioria dos casos com poucas condições ao nível de infra-estruturas) com temperaturas a rondar os 40°C e sem qualquer tipo de ventilação pode, numa primeira análise, não parecer um fator de relevância, mas na prática influência em muito o grau de produtividade dos trabalhadores.

c) a escassez de recursos humanos qualificados, associada à debilidade dos sistemas de ensino e/ou, mais recentemente, devido à fuga de cérebros.

d) as barreiras económicas, relacionadas com vários aspetos como: falta de investimento, retirada de muitas empresas na época das descolonizações, sistemas de troca desajustados (redução do preço das matérias-primas), etc.

e) a questão da demografia, já que as elevadas taxas de natalidade dos PED ao mesmo tempo que se podem assumir como uma vantagem¹⁴⁸, podem assumir-se também como um obstáculo ao desenvolvimento, pois fomenta o êxodo rural e o subsequente aumento da pressão sobre as cidades, na elevação dos conflitos e da violência, na degradação das condições de higiene e sanitárias, entre outros.

f) o aumento das desigualdades entre ricos e pobres, que tem vindo a justificar o fraco desenvolvimento registado nos PED, pois segundo alguns observadores “na comunidade internacional e não obstante as boas vontades, o que sobressai (...) são os interesses económicos e financeiros das nações ricas do Norte.”¹⁴⁹

Estas são as causas genéricas apresentadas por Ramiro Monteiro que justificam o subdesenvolvimento, principalmente dos países africanos. No entanto, o autor salienta ainda alguns constrangimentos nas relações Norte-Sul, bem como especificidades da realidade africana (analfabetismo, ausência de governantes capazes relacionado com a falta de recursos humanos/quadros qualificados, fraca industrialização, etc) que acabam por completar a ideia do subdesenvolvimento.

Uma outra opinião é apresentada pelos autores do recente livro *Why Nations Fail*¹⁵⁰, que defendem uma perspetiva diferente para justificar a fraqueza e a pobreza constante de determinados países e a riqueza de outros. Para eles, entre outros aspetos, o problema não se encontra centralizado nas questões culturais, geográficas, climatéricas ou na falta de conhecimento acerca do que são as boas práticas políticas, mas sim, nas instituições, já que só através de um quadro constitucional estável, credível e em liberdade é possível criar ciclos de investimento, inovação e prosperidade, ou seja, o desenvolvimento.

¹⁴⁸ A alta taxa de natalidade dos PED revela-se vantajosa (ainda que, maioritariamente para os PD), já que em consequência da reduzida taxa de natalidade da U.E. esta necessitará nas próximas décadas de centenas de milhares de imigrantes como mão-de-obra para o crescimento económico e para as dinâmicas do desenvolvimento. (MOSCA, João, *op. cit.* p. 112).

¹⁴⁹ MONTEIRO, Ramiro Ladeiro, *op. cit.* p. 52.

¹⁵⁰ ROBINSON, James A., ACEMOGLU, Daron, *Why Nations Fail – The Origins of Power, Prosperity and Poverty*. Profile Books, 2012.

2.1 A Guiné-Bissau – contextualização

Sob o ponto de vista geral, importa conhecer alguns dos indicadores base que caracterizam a realidade guineense. Segundo dados do Documento de Estratégia Nacional da Redução da Pobreza (DENARP, 2011), consta-se que: entre 2000 e 2010 a RGB registou uma taxa de crescimento médio anual do IDH de 0,9%, contra uma média de 2,1% na África Subsaariana, e de 1,68% nos países com IDH muito baixo; a taxa de crescimento económico pouco excedeu, em média, 3% entre 2000 e 2010; a deficitária situação do emprego, principalmente entre os jovens, já que a taxa de ocupação para o grupo etário de 15-24 anos era de 10,6 %, em 2009, com uma taxa de 4,6% para as mulheres (com o subemprego e o desemprego entre os jovens, a taxa de desemprego aproximou-se dos 30%). Os dois fatores que contribuem para o baixo IDH são, fundamentalmente, a pobreza generalizada, com muito baixo rendimento monetário, e da esperança de vida (48,6 anos) resultante das dificuldades do acesso e da qualidade dos serviços de saúde.

Neste sentido, os resultados do Inquérito Ligeiro para a Avaliação da Pobreza (ILAP) de 2003 indicam que 69,3% dos guineenses são pobres e 33% são extremamente pobres, ou seja, mais 5 e 13 pontos percentuais, respetivamente, comparados com o ano de 2002, o que demonstra o agravamento claro da pobreza extrema no país¹⁵¹.

Com este panorama, os ODM na Guiné-Bissau dificilmente serão concretizados no prazo estipulado (2015), principalmente o ODM1, relacionado com a erradicação da pobreza extrema e a fome.

¹⁵¹ FMI, *Guiné-Bissau – Segundo Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP II 2011-2015)*. Bissau: 2011, pp. 5 e 6.

2.1.1 Posição geográfica

A Guiné-Bissau situa-se na costa ocidental do Continente africano, fazendo fronteira a norte com o Senegal, a este e a sul com a Guiné Conacri e a oeste com o Oceano Atlântico. Com uma área de 36,125 Km² (divididos administrativamente entre as nove regiões¹⁵² e as várias dezenas de ilhas que formam o arquipélago dos Bijagós, as ilhas de Jeta, Pecixe e Bolama) e uma população de pouco mais de 1,7 milhões de habitantes (2011), apresenta condições climatéricas tropicais húmidas com duas estações: chuva (de Maio a Outubro) e seca (de Novembro a Maio).

Inclui-se no conjunto de países que constituem a sub-região da África Ocidental – espaço imenso, de cerca de 6,7 milhões de Km², com uma população estimada em quase 200 milhões de habitantes e no qual o incremento demográfico é bastante acelerado em função de taxas de crescimento anual situadas acima dos 2,5% que fazem prever que a população, em condições normais, duplique nos próximos 20 anos, passando assim para os 400 milhões. Contudo, este crescimento poderá estar condicionado pela eclosão de possíveis conflitos armados e o consequente deslocamento das populações, bem como o impacto das várias pandemias como é o caso da síndrome da imunodeficiência adquirida (SIDA)¹⁵³.

Importante é referir, ainda, que os países envolventes à Guiné-Bissau são de domínio francófono (países colonizados outrora pela França) e que, e como seria de esperar, acabam por ter muita influência no território guineense, nomeadamente no que respeita ao campo económico como comprovam algumas organizações como: a Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO) e a União Económica e Monetária da África Ocidental (UEMOA). Neste sentido, também o quadro geopolítico da Guiné-Bissau pode constituir-se bastante desfavorável tendo em conta alguns indicadores, já que a densidade populacional a par da área territorial são bastante menores comparativamente com os Estados vizinhos, já que a “Guiné-Bissau é uma pequena ilha lusófona no seio de um imenso oceano francófono.”¹⁵⁴ Para além disso, os indicadores económicos apresentam uma enorme debilidade, causando

¹⁵² As regiões são: Bafatá; Biombo; Bissau (que tem o estatuto de sector autónomo); Bolama; Cacheu; Gabú; Oio; Quinara; Tombali. Cada região administrativa é constituída por sectores (trinta e seis na totalidade), sendo estes constituídos por secções.

¹⁵³ NÓBREGA, Álvaro, *op. cit.* p. 37.

¹⁵⁴ COUTO, Hildo Honório do e EMBALÓ, Filomena, *op. cit.* p.55.

alguns problemas ao nível da dependência externa da Guiné-Bissau em relação aos países fronteiriços, tal como demonstra o Quadro 3.

Quadro 3
Indicadores Geopolíticos da Guiné-Bissau e dos Países Vizinhos

Indicadores	Guiné-Bissau	Senegal	Guiné-Conacri
População (milhões)	1.6	12.8	10.3
Território (Km ²)	36.12	196.7	245.9
Densidade populacional (Pop./Km ²)	46	65	42
Crescimento anual real do PIB (média entre 2002-10)	1.5	3.9	2.5

Fonte: OCDE, 2010.

Atualmente, a RGB faz parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, das Nações Unidas, dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e da União Africana.

2.1.2 Percurso Histórico

Desde a sua descoberta, em 1446 pelo português Nuno Tristão, e tal como Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Cabo-Verde, a Guiné-Bissau fez parte do conjunto de países africanos que foram, entre os séculos XV e XX colonizados por Portugal. Não nos sendo possível fazer uma análise completa sobre a RGB na época colonial, pois é uma temática deveras abrangente, para além de que não é o propósito maior fazê-lo, apontaremos apenas alguns aspectos que achamos importantes para este tópico. De um modo generalista, para além de a colonização portuguesa no território guineense se ter caracterizado, entre muitos outros elementos, pelas injustas trocas comerciais (com óbvias vantagens para a metrópole), pelo tráfico de escravos e pela falta de investimentos em infra-estruturas (ex.: não foi construída nenhuma barragem), em unidades industriais (após a colonização, apenas uma unidade fabril permaneceu no território guineense – fábrica de cerveja) e em transferência de tecnologias (os métodos de produção eram baseados nas tradições ancestrais), ela caracterizou-se também pela concessão de privilégios às elites crioulas cabo-verdianas em detrimento das

guineenses¹⁵⁵. No decorrer do processo de colonização, a ocupação dos postos-chave do aparelho administrativo e das alfândegas, era destinada aos cabo-verdianos que assumiam também os cargos repressivos como os de soldados, sipaios, chefes de posto, etc. O mesmo aconteceu mais tarde no seio do mais prestigiado movimento de libertação, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) - principal Partido que fez frente ao domínio colonial português, liderado por Amílcar Cabral – que demonstrou que, com o desenvolvimento da luta, a origem social dos militantes do Partido passou a ser diferente consoante se tratasse de guineenses ou de cabo-verdianos: os guineenses eram oriundos fundamentalmente do campesinato do interior, da *tabanca*, mas também do incipiente do operariado urbano, enquanto que os cabo-verdianos eram recrutados no meio estudantil (especialmente nas universidades da metrópole) e nas comunidades emigradas¹⁵⁶.

De facto, desde cedo os portugueses demonstraram pouco interesse em investir no território guineense, principalmente no que toca à questão do ensino colocando, inclusive, entraves à população guineense como foi o caso do *Estatuto do Indigenato*¹⁵⁷, ao contrário do que aconteceu com os cabo-verdianos que sempre beneficiaram do apoio colonial português, estando estes excluídos do referido Estatuto. Tal situação torna-se evidente se tivermos em conta, a título de exemplo, a criação dos primeiros liceus em ambos os países: em Cabo-Verde o liceu de S. Nicolau, fundado em 1860 e na Guiné-Bissau o liceu Honório Barreto (atual Kwame N’Krumah), fundado apenas em 1958 – que não atingia sequer os 400 alunos e dos quais 60 % eram europeus¹⁵⁸. Uma diferença de quase um século que pode levantar muitas questões e explicar muitos factos.

¹⁵⁵ A emigração cabo-verdiana para a Guiné-Bissau, registada ao longo de quatro séculos, deveu-se essencialmente à pobreza das ilhas de Cabo-Verde relacionada com a infertilidade dos solos e com as secas que conduziam à fome, assim como pelas limitadas oportunidades de emprego que o arquipélago disponibilizava.

¹⁵⁶ MATEUS, Dalila Cabrita, *A luta pela independência – A formação das elites fundadoras da FRELIMO; MPLA e PAIGC*. Mem-Martins: Editorial Inquérito, 1999 p. 63.

¹⁵⁷ Eram *Indígenas da Guiné*, os indivíduos de raça negra ou dela descendentes que não satisfizessem conjuntamente os seguintes critérios: falar, ler e escrever a língua portuguesa; possuir bens ou exercer uma profissão que possibilitasse o sustento próprio e para a família (caso se aplicasse); ter bom comportamento e não praticar os usos e costumes do comum da sua raça; haver cumprido os serviços militares que, nos termos da lei sobre o recrutamento, lhes tivessem cabido. *Os Indígenas da Guiné perante a lei portuguesa*. Texto publicado a 22 de Fevereiro de 2012. Disponível em [URL:WWW](http://www.coisasdaguine.blogspot.pt/2011/02/69-os-indigenas-da-guine-perante-lei.html) <http://www.coisasdaguine.blogspot.pt/2011/02/69-os-indigenas-da-guine-perante-lei.html>. Consultado a 19-01-12.

¹⁵⁸ AMADO, Leopoldo, “Guiné-Bissau: 30 anos de independência”, *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos (CEAUP/FLUP)*, nº 8, 2005, p. 113.

E não é por acaso que aqui destacamos a influência cabo-verdiana no território guineense. Ela é fundamental para percebermos o estado atual da RGB, pois enquanto que os guineenses foram alvo de discriminação por parte da colonização portuguesa e, durante o período de luta contra a mesma, foram orientados para a guerra (violência) – estiveram na frente da batalha na luta contra o domínio colonial português – os cabo-verdianos, por sua vez, foram orientados para a via académica e, consequentemente, para ocupar os cargos de maior relevo no território guineense. O próprio Amílcar Cabral reconhecia que: “ muitos funcionários e empregados coloniais na Guiné são cabo-verdianos, vários chefes de posto são cabo-verdianos e dado que, em Cabo-Verde, a instrução foi mais desenvolvida, mais possibilidades existem para os cabo-verdianos conseguirem emprego, do que para os filhos da Guiné.”¹⁵⁹

Este facto não podia deixar indiferente o povo guineense, pois apesar do arquipélago representar menos de um por cento dos combatentes, estes ocupavam muitos dos lugares de direção do partido. Por outro lado, visto que a luta armada e o esforço da guerra foram assegurados fundamentalmente por guineenses, a maioria cabo-verdiana da direção não podia deixar de provocar descontentamento. Neste sentido, a tensão entre guineenses e cabo-verdianos era um facto histórico indiscutível, criado pelo modelo de ocupação colonial, tendo em conta que durante vários séculos, toda a costa da Guiné fora dirigida a partir da cidade da Praia, pelo que, na memória histórica e cultural dos guineenses, os cabo-verdianos sempre tiveram um papel ambíguo no território: tanto devido à ocupação dos referidos postos na administração que desempenharam durante o governo colonial e que contribuiu em muito para a consolidação do colonialismo português na RGB; como devido à exclusão dos cabo-verdianos no *Estatuto do Indigenato* que causou um forte sentimento de injustiça nos guineenses, fazendo com que os cabo-verdianos fossem vistos como o braço direito da metrópole colonial, encarados como segundos colonizadores.

De frisar ainda que, apesar do merecido mérito dado a Amílcar Cabral pela sua incessante luta contra o domínio colonial português na Guiné-Bissau e em Cabo-Verde, este não deixou de cometer determinadas incorreções relacionadas com a sua ideologia de querer unir guineenses e cabo-verdianos na mesma luta, pois como afirma Américo Campos: “É uma ideia simpática, politicamente correta, mas impossível de pôr em prática na realidade da Guiné dos anos 60-70. Tal como azeite e água não se misturam,

¹⁵⁹ MATEUS, Dalila Cabrita, *op. cit.*, p. 64.

não havia condições para juntar guineenses e cabo-verdianos na mesma luta e naquele contexto histórico. Só a ideologia e a teimosia de Cabral não lhe permitiram enxergar isso.”¹⁶⁰ Para além disso, o facto de não ter apostado nas elites guineenses em pé de igualdade com as cabo-verdianas, o que poderia ter evitado os constrangimentos existentes entre ambos os povos, revelou o seu sentimento de discriminação entre eles. Já que Cabral defendia a unidade dos dois povos deveria tê-lo feito com base na igualdade de oportunidades e não na diferenciação no que respeita aos direitos fundamentais como o provou, aliás, o Congresso de Cassacá (1964) – reunião onde foram tomadas decisões determinantes para o prosseguimento da luta armada - que sustentava a aplicação da pena de morte como pena aplicável aos guineenses (tentativa de implementação no anteprojeto da Constituição Guineense de 1980, enquanto que na Constituição de Cabo-Verde essa era puramente suprimida) levando à execução de muitos guineenses por estes quererem enveredar por outros partidos que não o PAIGC. Pois que, apesar de haver quem defenda que “em tempo de guerra estas situações são admissíveis, porque está em jogo a sobrevivência do próprio país (...) mas existe o reverso da medalha: se o *pai da nação*, de origem cabo-verdiana, manda matar guineenses, então os guineenses também podem matar o *pai da nação*.”¹⁶¹ Em suma, a política de Cabral proporcionou a estabilidade política e desenvolvimento de Cabo-Verde, usando a Guiné-Bissau como “cavalo de Tróia” em benefício daquele arquipélago que não reunia condições para a luta armada nem estaria disponível para aceitar as ideias revolucionárias.”¹⁶²

Esta tónica dada à época colonial, e em especial à presença cabo-verdiana, teve como principal objetivo elucidar sobre a importância das questões históricas para a compreensão da situação atual da Guiné-Bissau. Não querendo com isto justificar por completo o problemático panorama guineense, a verdade é que a débil aposta no sector educativo guineense e a implementação da cultura da violência, tanto devido à luta armada como aos conflitos com cabo-verdianos, contribuíram para a não consolidação de bases de diálogo para a resolução dos problemas, mas sim o espírito de os resolver por via das armas.

¹⁶⁰ CAMPOS, Américo, *História da Guiné-Bissau em Datas*. [s. l.], [s. n.], 2012, p. 5.

¹⁶¹ *Idem, Ibidem*.

¹⁶² MENDES, Livonildo Francisco, *Democracia na Guiné-Bissau: por uma mudança de mentalidades*.

Dissertação de Mestrado em Sociologia apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra: FEUC, 2010, p. 38.

Apesar das suas pequenas dimensões, a RGB foi dos territórios coloniais que maior resistência apresentou ao poder colonial português e, não obstante a luta de libertação nacional ter sido das mais longas do resto das antigas colónias portuguesas em África (11 anos), foi a primeira a proclamar a independência. Após a sua independência, declarada unilateralmente a 24 de Setembro de 1973 e reconhecida por Portugal apenas a 10 de Setembro de 1974, elevou-se um sentimento de esperança e otimismo em se erguer uma nova Guiné, agora livre do domínio colonial português, capaz de proporcionar uma qualidade de vida mais digna ao seu povo. No entanto, esses ideais revelaram-se efémeros. Os novos dirigentes depararam-se com graves dificuldades associadas à situação de abandono do quadro da administração, essencialmente devido à saída dos cabo-verdianos no momento da independência, a um praticamente inexistente quadro de recursos humanos qualificados nos vários domínios e a uma população maioritariamente analfabeta (99%). Nestas condições muitos erros foram cometidos no que remete às estratégias de desenvolvimento: nacionalização das empresas comerciais portuguesas, numa altura em que o Estado não tinha capacidades financeiras nem humanas para geri-las; realização de empreendimentos industriais sobredimensionados com tecnologia avançada e muitas vezes sem responder às necessidades básicas da população, sem dispor de mão-de-obra preparada para fazê-los funcionar e meios para adquirir matérias-primas; desprezo pela produção agrícola que, para além de poder ter sido auto-suficiente para a própria população poderia ter servido para a realização de exportações e para a dinamização da economia, o que não foi possível devido à falta de incentivo e investimento na mesma.¹⁶³ Mesmo após o Golpe de Estado levado a cabo em 1980, conhecido também por *Movimento Reajustador*, que afastou Luís Cabral da presidência e que elevou João Bernardo Vieira (Nino Vieira) ao poder, a precária situação económica e financeira (que motivou o Golpe) permaneceu no território guineense.

A par da degradação no domínio económico, o percurso histórico da RGB foi marcado por graves problemas no domínio político, sendo este último o que mais tem contribuído para a imagem negativa que a Guiné transparece para o exterior. Na RGB, falar de instabilidade é falar de uma realidade à qual o povo guineense se foi “habitando” ao longo dos anos e que se define pela utilização, de forma desequilibrada e abusiva, do poder das armas em detrimento do diálogo numa perspetiva claramente

¹⁶³ COUTO, Hildo Honório do e EMBALÓ, Filomena, *op.cit.* p. 16.

militarista que caracteriza a base do poder neste país africano. Episódios de “quase guerra” ou potencialmente geradores de guerras, como Golpes de Estado, tentativas de Golpes de Estado, distúrbios, assassinatos, entre outros, têm sido os principais fatores que impossibilitam a paz e a estabilidade na RGB e que condicionam o seu próprio desenvolvimento nos vários níveis.

2.1.3 Economia

Apesar da sua reduzida dimensão territorial, a Guiné-Bissau é um país que possui alguns recursos naturais graças *a*) à fertilidade do seu solo, que possibilita o cultivo de alguns produtos: castanha de caju, arroz, mandioca, manga, amendoim (mancara); *b*) e à sua posição geográfica, que proporciona, por um lado, condições favoráveis à atividade piscatória e, por outro, um ambiente propício para o desenvolvimento do turismo. Ultimamente começaram a ser estudados também outros recursos, tendo em conta que o subsolo guineense é rico em minerais como demonstram: os depósitos de fosfatos em Farim, as reservas de bauxite em Boé e as potencialidades petrolíferas em *off-shore*¹⁶⁴. Sucintamente poder-se-á dizer que a Guiné-Bissau dispõe de cinco sectores chave que podem alterar o atual fraco desempenho a nível económico, a saber: a cultura do caju, a produção do arroz, a exploração dos minerais e petróleo, o desenvolvimento da pesca e a aposta no turismo. Um investimento sério nestes sectores seria o suficiente para alterar o degradante estado económico do país, bem como para promover o seu desenvolvimento, pois como já foi possível verificar, o problema não se encontra na falta de recursos, mas sim na falta de investimento nos mesmos. No entanto, existem alguns condicionalismos que dificultam a aplicação desses investimentos como a degradante condição em que se encontram as infra-estruturas do país (ex. do porto de Bissau que pode por em perigo o acesso direto ao comércio marítimo); a débil rede de estradas ou o problema da eletricidade, já que apenas 20% da população tem acesso à eletricidade pública.

Atualmente, os recursos existentes não constituem uma fonte de riqueza suficiente e capaz de sustentar a economia do país, já que a Guiné-Bissau apresenta uma economia de pequena dimensão e mercados internos restritos para além da fragilidade do sistema industrial. O sector primário, no qual se destaca a produção agrícola é

¹⁶⁴ IPAD, *Programa Indicativo de Cooperação (PIC) – Guiné-Bissau (2008-2010)*, op. cit., p.17.

predominante na economia guineense e é por este fator que a evolução macroeconómica da Guiné-Bissau se caracteriza por uma elevada dependência em relação a este mesmo sector, já que representa cerca de 55,5% do produto nacional e mais de 80% da força de trabalho total guineense. Neste quadro, a principal e mais importante produção guineense é o caju, produto responsável por 98% das receitas das exportações e 17% das receitas fiscais derivadas dessa cultura. Tal situação deve-se essencialmente às excelentes condições que a Guiné-Bissau possui para a produção deste produto – elemento que contribui para a elevação da sua qualidade que é superior a muitos outros exportadores: a GB é o dos maiores produtores africanos e o nono a nível mundial.

Para além do caju, o arroz também apresenta uma grande representatividade no panorama económico, constituindo este a base da alimentação da população nacional desde há muito tempo. Apesar da sua produção, atualmente, o país não consegue satisfazer as necessidades alimentares da sua população, ou seja, não é auto-suficiente, o que contribui para que seja necessário importar mais de metade dos produtos alimentares básicos que consome, representando o arroz mais de 50 mil toneladas/ano.

Voltando ao sector da mineração, apesar de se saber da existência de jazigos potencialmente importantes de bauxite e fosfatos desde meados de 1970, a verdade é que estes nunca foram devidamente explorados, uma vez que a instabilidade política no território e a escassez de meios adequados de trabalho representaram fortes obstáculos para a exploração. Contudo, nos últimos anos, têm sido celebrados contratos de exploração em regime de arrendamento a longo prazo destes recursos mineiros, o que permite perceber o interesse e a importância que estes podem representar para a dinamização do país. Também as várias descobertas *off-shore* de petróleo podem vir a ser favoráveis para o rendimento nacional sendo necessário, no entanto, tomar medidas cautelosas que permitam assegurar uma boa gestão na exploração desses recursos, pois existem muitos casos em que depois da descoberta, e da consequente exploração, as populações continuam na pobreza ou acabaram, por vezes, por serem mais lesadas ainda – trata-se do chamado fenómeno de “maldição de recursos.”¹⁶⁵

As receitas vindas da pesca também desempenham um papel importante na economia guineense já que a sua zona costeira é composta por águas com alguns dos mais elevados níveis de produtividade primária do mundo. No entanto, para além de ser

¹⁶⁵ República da Guiné-Bissau, *Para além da castanha de caju: diversificação através do comércio – Estudo do Diagnóstico de Integração do Comércio para o Melhoramento do Quadro Integrado Assistência Técnica para Assuntos do Comércio Internacional*. Banco Mundial e RGB, Maio 2010, p. xviii.

necessário desenvolver este sector, nomeadamente no que remete, uma vez mais, à questão da melhoria das infra-estruturas - pós captura do pescado – é fundamental melhorar a capacidade de fiscalização e vigilância do Ministério da pesca, assim como de regulamentação e concessão de licenças, pois assiste-se à predominância de pescadores estrangeiros artesanais e industriais que capturam o pescado fora do controlo das autoridades da pesca¹⁶⁶.

Finalmente, e não menos importante, destaca-se o sector turístico que, não obstante ter ainda pouca representatividade, apresenta grandes potencialidades de crescimento. De facto, a Guiné-Bissau não tem uma tradição como destino turístico, no entanto, é dotada das mais belas paisagens e reservas naturais do mundo se tivermos em conta, por exemplo, o arquipélago dos Bijagós – composto por mais de 80 ilhas e ilhéus – que foi classificado património cultural e natural da Humanidade pela UNESCO como reserva ecológica da biosfera devido à sua diversidade de ecossistemas¹⁶⁷. O seu estado praticamente virgem e de isolamento em termos de transportes e desenvolvimento (à exceção de Bolama (antiga capital do país) e de Bubaque, onde está concentrada a maior parte da população, cerca de 30.000 habitantes, residente nesse arquipélago) representam vantagens na medida em que contribuem para a preservação da natureza que permanece praticamente intocável, com uma fauna e uma flora difíceis de encontrar noutra parte do mundo, bem como para evitar os efeitos negativos que o possível investimento turístico possa ter. Uma aposta turística neste território poderia, contudo, constituir um contributo importante para a economia e, consequentemente, para o desenvolvimento do país através da implementação de planos de gestão de turismo adequados, nunca colocando em causa a sustentabilidade dos recursos naturais nem a sua proteção.

Concluindo, desde a sua independência que a Republica da Guiné-Bissau tem-se confrontado com grandes dificuldades em alterar de forma consistente o seu tecido produtivo assente, como já referimos, no sector primário. Nem mesmo a implantação de uma série de reformas no sentido da liberalização da economia, da promoção da estabilização financeira e monetária, reforço da administração fiscal e da melhoria dos recursos públicos – que possibilitou a adesão da RGB à UEMOA em 1997, passando

¹⁶⁶ *Idem*, p. xix

¹⁶⁷ É o único arquipélago da África Ocidental protegido por marés e bancos de areia exibindo uma variedade de recursos naturais, de destacar: a diversificada vida marinha, as florestas húmidas e as savanas, os mamíferos únicos como são as escassas reservas de hipopótamos de água salgada bem como espécies ameaçadas (ex: tartarugas marinhas).

esta a adotar o franco CFA (BCEAO passa a assumir funções do banco central) – contribuiu para que o país ultrapassasse ou, pelo menos, atenuasse as suas dificuldades a nível económico, registando-se apenas uma maior estabilidade cambial que permitiu a sua integração no mercado regional da África Ocidental¹⁶⁸. Deste modo, a economia guineense vem apresentando graves sinais de fragilidade com destaque para uma balança comercial muito desequilibrada e para os elevados valores da dívida externa. As causas desta debilidade económica devem-se, essencialmente, a fatores internos do país, mais concretamente no que se refere à constante instabilidade política (que favorece a ausência - por falta de crédito no que toca à estabilidade - de possíveis investidores) e à redução do preço da castanha de caju, assim como a fatores externos como é o caso da subida do petróleo.

As consequências da falta de desenvolvimento económico acarretam inúmeros problemas para o país, sendo de destacar a elevada taxa de desemprego, sobretudo entre os jovens, os quais representam a maioria da população, pois a população guineense é extremamente jovem, com mais de 50% do total da população com menos de 15 anos¹⁶⁹.

2.1.4 Sociedade e cultura

A sociedade guineense, a par do que acontece com muitas sociedades do Continente africano, é marcada por uma estrutura social fortemente heterogénea relacionada com a existência de uma multiplicidade de etnias¹⁷⁰ e, com estas, uma variedade de culturas, hábitos, línguas, tradições, etc que habitam numa área territorial comum. Para melhor podermos compreender este fenómeno, importa primeiramente clarificar que existem atualmente na Guiné-Bissau três grupos religiosos distintos: os animistas (indígenas africanos), os muçulmanos (influência árabe) e os cristianizados (influência europeia) que, segundo as nossas pesquisas, não apresentam dados concretos e precisos quanto às percentagens de cada um dos grupos, não nos permitindo, por isso, fazer uma análise consensual acerca dos resultados obtidos, tal como nos mostra o Quadro 4.

¹⁶⁸ IPAD, *Programa Indicativo de Cooperação (PIC) – Guiné-Bissau (2008-2010)*, op. cit. p. 16.

¹⁶⁹ IPAD, *Cooperação Portuguesa – Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento 1996-2010*, op. cit., p. 307.

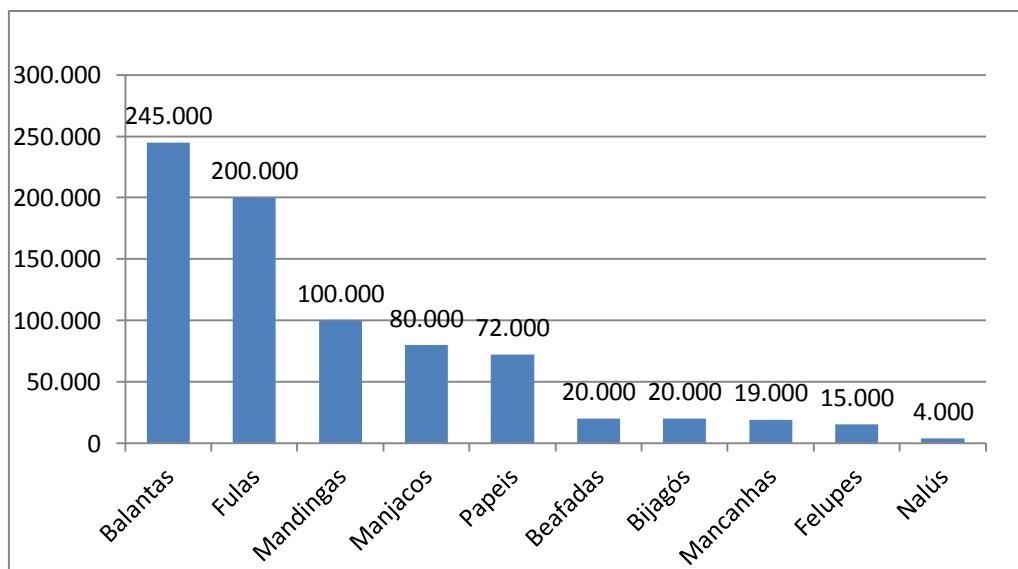
¹⁷⁰ Sobre a temática das etnias na Guiné-Bissau ver: SIMÕES, Landerset, op. cit.

Quadro 4
Distribuição das religiões pela população guineense (em %)

Religião	Onofre (1993) ¹⁷¹	Rosa (1993) ¹⁷²	Governo RGB ¹⁷³	Pinto (2009) ¹⁷⁴
Muçulmanos	46	30	50	40
Animistas	36	45	40	55
Cristãos	15	25	10	5
Outros	3	----	----	----

Para além disso, segundo Luigi Scantamburlo¹⁷⁵, existem cerca de vinte e cinco grupos étnicos, dos quais se destacam dez mais importantes no que diz respeito ao número de locutores: Balantas, Fulas, Mandingas, Manjacos, Papeis, Beafadas, Bijagós, Mancanhas, Felupes e Nalús, que podemos ver representados no Gráfico 2 (estimativa de 775. 000, isto é, 3/4 dos habitantes da Guiné-Bissau).

Gráfico 2
Etnias mais representativas na Guiné-Bissau*



Fonte: SCANTAMBURLO, Luigi (1999).

* Números estimativos

¹⁷¹ Apud COUTO, Hildo Honório do e EMBALÓ, Filomena, *op. cit.* p. 30.

¹⁷² *Idem, Ibidem.*

¹⁷³ *Idem, Ibidem.*

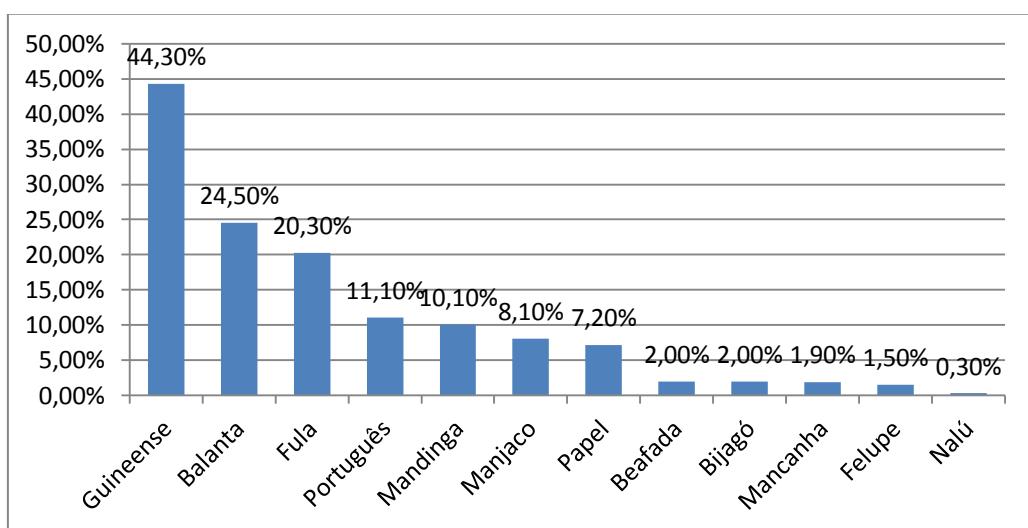
¹⁷⁴ PINTO, Paula, *Tradição e modernidade na Guiné-Bissau: uma perspetiva interpretativa do subdesenvolvimento*. Dissertação para a obtenção de grau de Mestre em Estudos Africanos pelo Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto. Porto: FLUP, 2009, p. 31.

¹⁷⁵ SCANTAMBURLO, Luigi; *Dicionário do guineense – Introdução e notas gramaticais*, Vol. I. Edições Colibri, 1999, p. 55.

A estes dez devemos acrescentar aproximadamente outros quinze grupos étnicos que são representados em minorias na Guiné-Bissau e que integram entre algumas centenas e poucos milhares de indivíduos: Bagas, Baiotes, Bambarãs, Banhums, Cassangas, Cobianas (Caboianas), Jacancas, Jalofos (Wolof), Landumãs, Padjadincas (Badjaranka), Saracolés (Soninkés), Sereres (Nhomincas), Sossos (Jaloncas), Tandas e Timenés. De referir ainda que se registam, em alguns casos, como é o caso Balanta e Fula, subdivisões dentro dos próprios grupos étnicos (Balantas: Balantas de Fora, Balanta Bravos, Balantas Naga, Balantas Mané e Mansoanca; e Fulas: Fulas de Boé, Fulas Pretos, Futa-Fulas e Fulas-Forros), o que realça o fator heterogéneo da sociedade guineense, mesmo no seio do próprio grupo étnico.

Também a língua é um fator de distinção, visto que cada grupo étnico tem a sua própria língua étnica, o que nos permite ter noção do enorme mosaico cultural que existe neste país lusófono (ver Gráfico 3). Apesar de a língua oficial ser o Português, a verdade é que na Guiné-Bissau esta não é a língua mais falada no quotidiano guineense, sendo o crioulo quem assume o principal elemento de comunicação entre a população, tendo em conta que a Língua Portuguesa é apenas utilizada nas escolas (muitas vezes deficitariamente, como veremos mais à frente), em alguma comunicação social e nos discursos políticos/oficiais. Este problema linguístico guineense tem repercussões, pouco positivas em alguns campos, principalmente no campo da educação/ensino como explicaremos no capítulo III.

Gráfico 3
Línguas mais representativas na Guiné-Bissau



Fonte: SCANTAMBURLO, Luigi (1999).¹⁷⁶

¹⁷⁶ Dados recolhidos com base no recenseamento da população realizado em 1979.

Trata-se, de facto, de uma sociedade multiétnica e multicultural, na medida em que cada uma das etnias se distingue por ter costumes, hábitos e valores próprios, apesar de partilharem um território comum e fazerem parte da mesma Nação – a guineense.

Esta diversidade cultural e social acarreta duas consequências distintas: por um lado, sabemos que esta diversidade é positiva pois enriquece e engrandece a cultura do povo guineense; contudo, por outro lado, assume também um papel de desunião entre a sociedade, já que é frequente assistir-se à disputa entre etnias em vários aspectos como por exemplo: o aspeto territorial – o chamado domínio do “chão”¹⁷⁷ - e o aspeto político, nomeadamente quando se fala em balantização¹⁷⁸ do Estado.

No que toca ao primeiro, na cultura tradicional guineense a elevada conflitualidade justificava-se pela pequenez do território, pela grande densidade populacional e pela existência de inúmeros povos com estruturas políticas, culturais, religiosas e sociais, por vezes, profundamente distintas e incompatíveis entre si, dando origem a algumas rivalidades inter-étnicas já que “o conflito étnico comporta em si uma grande dose de violência e crueldade sobre o *Outro* a quem não se reconhece a mesma humanidade”¹⁷⁹. Já no que se refere ao segundo aspeto, tal como já referimos, a sociedade guineense é composta por várias etnias sendo a etnia Balanta a maioritária representando, segundo dados de Scantamburlo, um número de 245.000 membros Balantas. A designação de Batantização do poder surge essencialmente em 1999 com a realização de eleições legislativas e presidenciais e na qual o PRS foi o partido vencedor encabeçado por Kumba Yalá que viria a ser eleito como Presidente da Republica na segunda volta das presidenciais. Apesar de não ter uma composição marcadamente étnica, dado que o núcleo de fundadores reunia elementos das mais diversas etnias guineenses, a verdade é que a estratégia eleitoral desenvolvida apoiou-se na etnia Balanta a que pertencia o seu líder, Kumba, que fez do famoso barrete vermelho a sua imagem de marca. Deste modo, dada a composição étnica do PRS, a partidarização do Estado acabou por corresponder ao que se designou por Balantização do poder, com elementos da etnia Balanta a ocuparem, em força, a quase totalidade dos cargos superiores do Estado e à qual não escaparam as forças armadas¹⁸⁰.

Neste contexto, muitas vezes torna-se difícil encontrar a definição do termo “guineense”, enquanto cidadão que partilha o mesmo território, língua, história,

¹⁷⁷ NÓBREGA, Álvaro, *op.cit.* p. 141.

¹⁷⁸ *Idem*, p. 293.

¹⁷⁹ *Idem*, p. 143.

¹⁸⁰ NÓBREGA, Álvaro, *op cit*, p 295.

costumes entre outros aspetos com os seus semelhantes. Muitos tendem a apelidar-se de Balantas, Fulas ou Manjacos, esquecendo-se que, no fundo, são todos guineenses e que pertencem todos ao mesmo país.

Do ponto de vista cultural permanecem ainda várias lacunas, especialmente se tivermos em conta o campo literário no qual a produção é reduzida. Por outro lado, é complicado falar em literatura guineense já que quando se trata do assunto pensa-se, em geral, na literatura que é produzida em português (literatura em português) como o comprovam as escassas obras escritas principalmente por estrangeiros durante o período colonial, bem como o que se publicou depois da independência. Deste modo, a esmagadora maioria da produção encontra-se escrita nessa língua, apesar de haver algum tipo de literatura em crioulo (narrativas orais tradicionais (*storias*), provérbios, adivinhas) e em francês.¹⁸¹ Nesta área podemos citar vários nomes de poetas e escritores que marcaram/marcam o panorama literário guineense. Seguindo a ordem cronológica de Filomena Embaló destacamos os períodos: *a*) anterior a 1945 (cunho colonial marcado nos autores) – como Fausto Duarte, Juvenal Cabral, Fernando Pais Figueiredo, Maria Archer, Fernanda de Castro, João Augusto da Silva, Cónego Marcelino Marques de Barros; *b*) entre 1945 e 1970 (poesia de combate) – com Vasco Cabral, António Baticã Ferreira, Amílcar Cabral; *c*) entre 1970 e 1980 (da poesia de combate à poesia intimista) – com Agnelo Regalla, Hélder Proença, José Carlos Schwartz, António Soares Lopes (Tony Tcheka), Félix Siga, Francisco Conduto de Pina, Pascoal D'Artagnan Aurigemma; *d*) de 1990 em diante (poesia mais intimista) – com alguns dos autores mencionados anteriormente, Carlos Vieira e Odete Semedo; e a prosa com Domingas Samy, Abdulai Silá, Filinto Barros, Filomena Embaló, Carlos Edmilson Vieira, Waldir Araújo, Carlos Lopes, entre outros¹⁸².

Para além da literatura, a cultura guineense está marcada também pela variedade musical (sons ritmados desde o gumbé: Super Mama Djombo, Justino Delgado, Manecas Costa, Sidónio Pais, Eneida Marta, Dulce Neves, etc; aos sons com influências do jazz: José Carlos Schwartz) e pelos passos, ainda que lentos, dados na Sétima Arte, essencialmente graças ao trabalho desenvolvido por Flora Gomes (famoso cineasta guineense).

¹⁸¹ COUTO, Hildo Honório do e EMBALÓ, Filomena, *op. cit.* p. 60.

¹⁸² *Idem*, p. 62.

2.1.5 Política

Como referimos anteriormente, o campo político guineense caracteriza-se, desde a consolidação da independência, pela sucessiva instabilidade dos governos tendo em conta exemplos como: a Guerra Civil de 1998/99, que representa na sua essência, o pior acontecimento de violência político-institucional do país que destruiu grande parte das infra-estruturas existentes e causou danos em todas as regiões; os vários Golpes de Estado (fora os golpes inventados que são em igual número se não os superam); a impossibilidade de alguns membros do governo poderem atingir o termo normal do seu mandato; os vastos assassinatos seletivos (ex: Chefe de Estado, CEMFA, militares de alta patente, deputados, ex-ministros, jornalistas, etc); as torturas, os espancamentos e as demais violações de Direitos Humanos que constituíram quase que como numa espécie de rotina que caracteriza a história do país. De referir, ainda, a impunidade que se assiste neste tipo de comportamentos, já que raramente se procede à investigação e julgamento dos prevaricadores. Observemos, então, a evolução da política guineense.

Com a proclamação do Estado da Guiné-Bissau, Luís Cabral assume a presidência do país. No entanto, tal feito não perdurou muito tempo, pois em 1980 um Golpe Militar liderado por Nino Vieira, o já referido *Movimento Reajustador*, justificado principalmente pelo forte descontentamento relativamente ao estado crítico em que se encontrava a economia guineense, eleva Nino ao poder, derrubando consequentemente o vínculo existente até então com Cabo-Verde (este último cria o Partido Africano para a Independência de Cabo-Verde - PAICV). Apesar da introdução do multipartidarismo em 1991, Nino é reeleito em 1994 e permanece no poder até 1999 – perfazendo 19 anos de governação absoluta. Tal significa que, desde 1980, o PAIGC entra numa fase marcada pela personalidade de Nino Vieira terminando, a longa permanência deste dirigente à cabeça do Partido, com a Guerra Civil iniciada pelo levantamento de 7 de Junho de 1998.¹⁸³ A Guerra Civil de 1998/99 foi, sem dúvida, dos piores acontecimentos ocorridos no território guineense após a sua independência, pois para além das inúmeras perdas humanas (existem estatísticas que apontam para cerca de 6000 mortos e mais de 350000 deslocados internos), contribuiu para a destruição de grande parte das infra-estruturas existentes no país. Apesar das várias pesquisas que foram realizadas para compreender as razões/motivações que deram origem a este

¹⁸³ *Idem*, pp. 17 e 18.

conflito, nenhuma delas conseguiu fornecer explicações cabais sobre o sucedido existindo, portanto, uma multiplicidade de teorias que se completam entre si na busca da verdade dos factos. Caracterizado por ter sido o conflito armado que opôs o ex-Presidente da Republica, Nino Vieira, a uma ala das forças armadas da Guiné-Bissau organizadas em torno de uma autoproclamada Junta Militar encabeçada pelo então exonerado das suas funções de Chefe do Estado-Maior das Forças Armadas, Ansumane Mané, a Guerra Civil encontrou explicações em quatro fatores primordiais:

- o tráfico de armas para a região de Casamansa - relacionado com a oportunidade de negócio que a guerra de secessão de Casamansa representava para as chefias militares guineenses, verificando-se a existência de várias redes paralelas; nesta sequência, de modo a pôr cobro à situação e tendo sido provada a origem do tráfico de armas dos Paióis do Estado, Nino Vieira optou por responsabilizar diretamente o Chefe de Estado-Maior das Forças Armadas, o Brigadeiro Ansumane Mané acusando-o de negligência e suspendendo-o das suas funções¹⁸⁴;
- a exoneração do Chefe do Estado-Maior das Forças Armadas – intimamente ligado com o fator anterior e que causou um sentimento de revolta e traição em Ansumane Mané em relação a Nino, já que ambos tinham partilhado um passado comum e de fidelidade muito devido ao facto de Mané ter sido guarda-costas de Nino durante a Guerra de Libertação e, depois do dia 14 de Novembro de 1980, um dos seus principais braços direitos;
- a intensa polémica ao redor do VI Congresso do PAIGC – associada à deterioração do Estado resultante de uma sucessão de erros, insubordinação e abusos do poder no seio do Partido;
- a insatisfação dos Combatentes da Liberdade da Pátria – que exigiam melhores salários, melhores reformas para os mais velhos; no fundo uma vida menos indigna para aqueles que durante onze anos lutaram contra o colonialismo português e deram a independência à Nação¹⁸⁵;

Em resposta ao levantamento militar levado a cabo por Ansumane Mané, Nino Vieira pede auxílio ao Senegal e à Guiné-Conacri que deferem o seu pedido, enviando

¹⁸⁴ NÓBREGA, Álvaro, *op. cit.*, p. 282.

¹⁸⁵ Ver reportagem realizada pelo jornalista da SIC, Carlos Narciso, ainda no decorrer da Guerra (altura em que já se contabilizavam 9 meses de conflito). Disponível em

[URL:WWW.<http://www.youtube.com/watch?v=bQs4UUeuV5Y>](http://www.youtube.com/watch?v=bQs4UUeuV5Y). Consultado a 01-09-11.

os seus exércitos para combater contra o exército guineense. Foi neste contexto que se iniciou a Guerra Civil¹⁸⁶ que durou 11 meses e que trouxe perdas e prejuízos incalculáveis para uma Guiné que, já se encontrando em condições precárias, ficou ainda pior com a destruição da maioria das infra-estruturas existentes, principalmente em Bissau, que ficou praticamente em ruínas.

Nos anos seguintes, em 1999-2000, realizam-se as eleições presidenciais e legislativas saindo vencedor destas ultimas o Partido da Renovação Social (PRS), tendo o seu líder Kumba Yalá sido eleito Presidente da Republica. Este foi destituído três anos mais tarde, em 2003, por Veríssimo Correia Seabra (chefe do Estado-Maior) por alegada ineficácia na resolução dos problemas do país, corrupção e uso despótico do poder. Entretanto, Henrique Rosas assume a presidência interinamente. Em 2004 assiste-se ao regresso do PAIGC ao poder com a realização de novas legislativas, na pessoa de Carlos Gomes Júnior que é nomeado Primeiro-Ministro ao mesmo tempo que é assassinado, meses mais tarde, Veríssimo Seabra (este é substituído por Tagme Na Waie, nomeado para as chefias das Forças Armadas). Em 2005, na sequência de novas eleições presidenciais, Nino Vieira volta ao poder, sendo assassinado em 2009 numa ação dos militares chefiados por Zamora Induta numa pressuposta represália pela morte do seu chefe Tagme Na Waie num atentado à bomba. Desta vez é Raimundo Pereira (presidente da ANP) a assumir a presidência interina. Nesse mesmo ano, Hélder Proença (membro do Bureau político do PAIGC, deputado e ex-ministro da Defesa) e Baciro Dabó (ex-ministro e candidato presidencial) são assassinados por suposta tentativa de Golpe de Estado. Em Julho desse mesmo ano (2009), Malam Bacai Sanhá, candidato do PAIGC, ganha as presidenciais antecipadas em consequência da morte de Nino. Em finais de 2011 Bubo Na Tchuto, então Chefe do Estado-Maior da Armada, é preso por tentativa de Golpe de Estado, sendo anunciada dias mais tarde a morte, por motivos de doença, do Presidente Malam Bacai Sanhá. Os acontecimentos mais recentes são marcados por um novo Golpe Militar a 12 de Abril do presente ano, numa altura em que se preparava a realização da segunda volta das eleições presidenciais depois de Kumba Yalá (segundo candidato mais votado, tendo sido o primeiro Carlos Gomes Júnior) ter desistido das mesmas, facto que indiciou a sua suposta participação no Golpe.

¹⁸⁶ Para uma análise mais detalhada sobre esta temática ver: CARDOSO, Carlos, “Compreendendo a crise de 7 de Junho na Guiné-Bissau”; DRIFT, Roy Van Der, “Democracy: Legitimate Warfare in Guinea-Bissau”; DJALÓ, Therno, “Lições e Legitimidade dos conflitos políticos na Guiné-Bissau” in *Soronda – Revista de Estudos Guineenses*. Bissau: INEP, Número Especial sobre o Conflito, 2000.

Através deste balanço geral sobre o estado político guineense, podemos verificar que a instabilidade política e a incessante busca pelo poder com o intuito de obter riqueza a todo o custo em detrimento do bem-estar das populações, têm sido as principais características da política guineense nas últimas décadas. De acrescentar ainda o poder que é assumido pelos militares que, no caso da Guiné-Bissau, se sobrepõe a qualquer outro poder.

Para além disso, o facto de na Guiné-Bissau, a par de outros países do Continente africano, os indivíduos que ocupam posições de poder se encontrarem profundamente interligados por relações de parentesco, étnicas, de solidariedade, de vizinhança e de clientelismo proporciona uma constante violação das regras e da legislação criando desigualdades de oportunidades entre a sociedade¹⁸⁷.

Por fim, importa também referir um outro problema que tem assolado a Guiné-Bissau, principalmente nos últimos anos: o tráfico de droga. A debilidade das instituições nacionais, a fraca existência de infra-estruturas e serviços públicos, o elevado nível de pobreza, entre outros aspetos, têm contribuído para afetar a estrutura interna do Estado guineense tornando-o vulnerável ao fenómeno do narcotráfico, protagonizado por grupos internacionais de criminalidade organizada. Todos estes fatores, aliados à sua posição geoestratégica têm contribuído para este país se converta numa “plataforma perigosa com efeito dominó expansivo para a região e também para a Europa, contribuindo assim para a recente designação de narco-Estado. Este rótulo colou-se à Guiné-Bissau desde que as máfias da América Latina começaram a servir-se da África Ocidental para fazerem chegar a cocaína à Europa. As condições para o tráfico são ideais: sem vigilância, sem uma única prisão, um Estado demasiado fraco e uma população demasiado pobre. Os traficantes sabem tudo isto.”¹⁸⁸

No entanto, e de acordo com o pensamento de Filomeno Pina¹⁸⁹, há que ter em conta que a questão da droga é um problema global, difícil de combater, e que atinge imensos países e não apenas a RGB que, muitas vezes, é utilizada como bode expiatório para o disfarce deste negócio rentável que é a droga. O nome da Guiné tem carregado o fardo de ser um narco-Estado, mas na verdade não é ela quem mais beneficia deste

¹⁸⁷ SANGREMAN, Carlos, *Avaliação do impacte do conflito de 1998/99: Projeto de construção de um observatório de bem-estar do bairro de Quelele*. Documento de trabalho nº 95. Lisboa: CEsa, 2000/2001. p. 7.

¹⁸⁸ CORREIA, Ana, *O impacto do narcotráfico no desenvolvimento da África Ocidental. O caso da Guiné-Bissau*. Documento de trabalho nº 2. Lisboa: IPAD, 2009, p. 16.

¹⁸⁹ Psicólogo clínico do desenvolvimento. Texto intitulado *De narco-estado a esquizo-estado, dois passos de um país...* (07-08-12) Disponível em

URL:WWW http://www.didinho.org/de_narcoestado_a_esquizoestado.htm. Consultado a 10-08-2012.

negócio já que a riqueza ilícita da proveniência desta mercadoria também está noutras países. Para combater este flagelo, a Guiné-Bissau necessita de melhorar o sistema global de aplicação da lei bem como de reforçar a capacidade das instituições da justiça dentro do país, em sintonia com a aposta no sector da segurança e defesa do país.

Em síntese, a Guiné-Bissau é um país que, apesar das potencialidades que tem, enfrenta graves problemas, que têm vindo a ser arrastados desde a sua independência, derivados, principalmente das questões políticas que acabam por contagiar as económico-financeiras, e que têm servido de impasse/entrave para o seu desenvolvimento. As fortes dificuldades do Estado no que remete à gestão dos sectores fundamentais (saúde e educação), que se revelam na incapacidade de garantir o atempado pagamento dos salários, resultam numa desmotivação geral dos funcionários públicos¹⁹⁰. Posicionado entre os países de desenvolvimento humano baixo (de acordo com o IDH do PNUD (2011) ocupa a posição 176 num total de 187 países), caracteriza-se por, no decorrer dos anos, continuar a apresentar elevados índices de pobreza, instabilidade política e, consequentemente, económica, social e militar que a conduzem à constante dependência externa. É necessária uma intervenção dura e eficaz através da adoção de medidas adequadas nas áreas chave do país, como são a saúde e a educação, de modo a alterar o panorama desfavorável em que a Guiné-Bissau se encontra e a promover a paz e o desenvolvimento deste país africano. Aqui torna-se importante o empenho da comunidade internacional, nomeadamente nas questões da cooperação que, aliada aos esforços internos do governo guineense, poderão unir forças para atingir as metas de desenvolvimento estipuladas a nível mundial para os PED – os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, ponto termo às enormes fragilidades que têm colocado em causa a dignidade do povo guineense.

No entanto, e pelo que a história da cooperação nos tem ensinado nas últimas décadas, o importante não é haver cooperação por si só, mas sim refletir sobre a forma como esta deverá ser realizada e posta em prática. O diálogo entre Estados doadores e Estados recetores é o fator fundamental para o sucesso, se este for estabelecido com rigor e tiver em conta as realidades de cada país, de modo a que a que possa existir um consenso entre o que é necessário fazer/previsto realizar-se e o que é realmente efetuado no terreno.

¹⁹⁰ LARANJEIRO, Catarina, *Avaliação de impacto da intervenção da FEC nas escolas de auto-gestão de Oio*. IPAD/FEC, 2009, p. 16.

2.2 A Cooperação Portuguesa

Como já foi referido, a cooperação para o desenvolvimento carateriza-se por ser uma vertente prioritária da política externa portuguesa, expressamente marcada por valores de solidariedade que promovem o estreitamento de relações, principalmente com os países com os quais existe um passado histórico comum, o mundo lusófono. O seu principal objetivo é o de promover o desenvolvimento dos países beneficiários da ajuda com o intuito de melhorar as condições de vida das suas populações e a concretização do direito ao desenvolvimento da pessoa humana.

Em Portugal, a cooperação passa a assumir relevância a partir de 1974, altura em que se passa a viver num regime democrático seguido de todo um processo relacionado com o fim guerra colonial e independência dos novos Estados independentes, e na qual se elevou uma preocupação sobre o relacionamento futuro com esses Estados. No entanto, a política de cooperação para o desenvolvimento não se tem apresentado uniforme ao longo dos anos, uma vez que desde 1974 mais de 27 Decretos-Lei regulamentaram, de um modo mais ou menos profundo, por opção ou por necessidade, a atividade da cooperação portuguesa. Tal situação poderá estar relacionada com as dificuldades evidenciadas em assegurar métodos e capacidades de coordenação global, com causas provenientes não só da deficiência de modelação jurídica como da variedade de intervenientes políticos. A natureza descentralizada do modelo seguido pela cooperação portuguesa, que apresenta uma variedade de atores, e na qual a formulação, execução e financiamento estão dispersos por vários organismos, contribui também para dificultar a coordenação, podendo originar prejuízos ao nível da sua coerência e eficácia, e consequentemente, por em causa a unidade da representação externa do Estado¹⁹¹.

¹⁹¹ IPAD, *Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010)*, op. cit., p. 57.

2.2.1 Quadro institucional da cooperação portuguesa

O percurso da história da cooperação portuguesa é marcado por algumas particularidades, desde logo se tivermos em conta a posição de Portugal enquanto Estado doador/recetor. Como já foi referido anteriormente, Portugal foi membro fundador do CAD da OCDE em 1961 onde permaneceu até 1974, momento em que se retirou por razões de ordem política relacionado com o fim da guerra colonial, as independências nacionais e a consequente descolonização. Nesse ano era, no conjunto de todos os membros do Comité, aquele em que a ajuda - que se destinava às então designadas “Províncias Ultramarinas”- era mais elevada em relação ao seu PNB, criando-se aqui uma situação ambígua na medida em que Portugal era potência colonial e era, ao mesmo tempo, considerado um país em vias de desenvolvimento pela OCDE. Após 1974, de país doador passou de facto a país recetor, beneficiando do apoio internacional. Anos mais tarde, em 1986, com a adesão à CEE Portugal volta a colaborar na cooperação para o desenvolvimento dos PED através de instituições multilaterais, integrando novamente, a partir de 1991 o referido Comité¹⁹².

No entanto, o facto de Portugal se ter retirado do CAD entre o período de 1974 e 1991, não o impedi de exercer atividades no âmbito da cooperação, muito devido à sua preocupação sobre o relacionamento com os futuros países independentes. Em 1974, pelo D.L. nº 791/74, de 25 de Dezembro, foi criado o Gabinete Coordenador para a Cooperação (GCC) sob a tutela da Presidência da Republica, que se dedicava, segundo João Gomes Cravinho, “à proteção e promoção de interesses económicos portugueses nas antigas colónias, aquilo que hoje se designa por internacionalização da economia, e não de uma instituição diretamente relacionada com a cooperação para o desenvolvimento.”¹⁹³ Consequentemente, em 1976, sob o D.L. nº 97-A/76, de 31 de Janeiro, a anterior estrutura evolui para o Instituto para a Cooperação Económica (ICE), sob a tutela do Ministério das Finanças e do Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE), também ela com objetivos voltados para um sentido amplo da cooperação, já que não tinha ligações necessárias à APD, visando essencialmente (e à semelhança do GCC) a promoção de interesses económicos portugueses em África, situação justificada pelo facto de Portugal ser um país beneficiário da APD e não ter, por isso, condições

¹⁹² AFONSO, Maria Manuela, *op. cit.* p. 53.

¹⁹³ Apud IPAD, *Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010)*, *op. cit.*, p.58.

para fornecer ajuda aos PALOP. Três anos mais tarde, e já após a extinção do Ministério da Cooperação, é criada em 1979 a Direção-Geral de Cooperação sob a tutela do MNE de acordo com o D.L. nº 486/79, de 18 de Dezembro, cujas funções eram acompanhar e apoiar, conjuntamente com outros ministérios, as atividades de cooperação nos domínios sociocultural, científico e tecnológico¹⁹⁴.

Entretanto, desde a sua reentrada no CAD em 1991 até ao presente, a evolução do quadro institucional da cooperação portuguesa tem sido marcada pela criação de vários organismos que foram alterando as suas atribuições/competências e tutelas ao longo dos anos e até ao presente. Assim, podemos destacar:

- Fundo para a Cooperação Económica (FCE): de 1991 a 1999 – instrumento financeiro criado em 1991 pelo Decreto-Lei nº 162/91, de 4 de Maio, sob a tutela do Ministério das Finanças e do Ministério dos Negócios Estrangeiros. Tinha como principais atribuições: apoiar financeiramente projetos que contribuíssem para o desenvolvimento dos PALOP ou em que estivessem envolvidas entidades portuguesas no âmbito de atividades de cooperação com aqueles países e promover a articulação dos projetos ou ações de cooperação com iniciativas nas áreas do comércio externo ou do investimento direto português nos países beneficiários da cooperação. Na Guiné-Bissau salientou-se o apoio às atividades portuárias e aos transportes terrestres e, na sequência do conflito de 1998/99, o estabelecimento de uma linha de crédito que apoiava os empresários portugueses que operavam no país;
- Instituto da Cooperação Portuguesa (ICP): de 1994 a 1999 – fundado em 1994 pelo Decreto-Lei nº 60/94, de 24 de Fevereiro, sob a tutela do MNE, tinha como objetivo o planeamento, coordenação, acompanhamento e avaliação da política de cooperação para o desenvolvimento, cabendo-lhe, com o intuito de assegurar a prossecução dos interesses nacionais, a articulação de todas as ações desencadeadas pelos restantes departamentos estatais na área da ajuda ao desenvolvimento;
- Agência Portuguesa de Apoio ao Desenvolvimento (APAD): de 1999 a 2003 – em consequência da extinção do FCE, iniciou as suas funções a

¹⁹⁴ IPAD, *Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010)*, op. cit., p. 59.

partir de 2000, sob a tutela do MNE e do MF, conforme o Decreto-Lei nº 327/99, de 18 de Agosto. Caracterizou-se por ser uma entidade que centralizava o financiamento e a execução da política de cooperação portuguesa, dotada de personalidade jurídica própria, autonomia administrativa, financeira e patrimonial. As suas principais atribuições eram: contribuir para a formulação e execução da política de CD; promover a cooperação empresarial e o desenvolvimento do sector privado nos países beneficiários; promover a participação das organizações e associações privadas na AD; participar, em conjunto com outras instituições públicas em projetos de CD e assegurar a articulação com instituições nacionais e internacionais de AD;

- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD): de 2003 a 2012¹⁹⁵ – criado através da fusão entre o ICP e a APAD e sob a tutela do MNE. Este instituto será alvo de uma análise mais pormenorizada já no ponto seguinte.
- Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (C-ICL): 2012 – conforme o Decreto-Lei nº 21/2012, de 30 de Janeiro, carateriza-se por ser o mais recente projeto criado ao dispor da cooperação, resultado da fusão entre o IC e o IPAD, com o objetivo de obter um aumento da eficácia na prestação dos serviços públicos. Assim, este novo Instituto visa potenciar a capacidade de intervenção no desenvolvimento da política de cooperação internacional e de promoção externa da língua e da cultura portuguesas.

Incluída nas iniciativas em matéria de apoio ao sector privado encontra-se a Sociedade para o Financiamento do Desenvolvimento (SOFID) criada em 2007 que, envolvendo o Ministério dos Negócios Estrangeiros, o Ministério das Finanças e da Administração Pública e o Ministério da Economia e da Inovação, tem como objetivo central o financiamento de atividades privadas sustentáveis, contribuindo para o crescimento económico dos PED. Na verdade surgiu para tentar colmatar uma lacuna

¹⁹⁵ Cf. Decreto-Lei nº 5/2003, de 13 de Janeiro. Este é o Instituto que interessa para a nossa investigação, já que é o que se enquadra no período cronológico previamente definido aquando da escolha do tema desta dissertação e no qual integram os projetos de cooperação em análise. O Camões-Instituto da Cooperação e da Língua surgiu numa altura em que a nossa investigação já ia avançada (em Fevereiro de 2012), pelo que não entrará na nossa análise.

deixada em aberto com a extinção do FCE e da APAD, apoiando a internacionalização das empresas portuguesas e incentivando o investimento direto português nos PED¹⁹⁶.

2.2.2 O Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD)

Como foi possível verificar no ponto anterior, o IPAD é o instituto de coordenação da cooperação portuguesa que se enquadra no âmbito cronológico da nossa investigação, pois enquanto realizávamos a nossa pesquisa era este o instituto que se encontrava a exercer funções, apesar de, entretanto, se ter assistido à sua fusão com o IC, o que originou a criação de um novo instituto, nos inícios de 2012, o já referido Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. Assim sendo, consideramos ser relevante dar a conhecer o contributo dado pelo IPAD no âmbito da cooperação portuguesa.

Criado em 2003 e sob a tutela do MNE, o IPAD é definido como sendo um instituto público, dotado de personalidade jurídica, de autonomia administrativa e de património próprio, cujos fins se destinam: *a*) à supervisão, direção e coordenação da política de cooperação e da APD, com o objetivo de fortalecer as relações externas de Portugal e à promoção do desenvolvimento económico, social e cultural dos países beneficiários da ajuda, com especial realce para os PALOP, bem como a melhoria das condições de vida das populações; *b*) ao planeamento, programação e acompanhamento da execução, avaliando os resultados dos programas e projetos de cooperação e APD realizados pelos vastos organismos do Estado; *c*) a centralização da informação sobre os projetos de cooperação promovidos por entidades privadas¹⁹⁷.

De entre as quinze atribuições publicadas no Diário da República, salientamos apenas as que pensamos ter mais relevância para a compreensão geral do seu desempenho e importância:

- ❖ Propor ao órgão de tutela as orientações relevantes para a definição da política de cooperação;
- ❖ Enquadurar os programas e projetos nas orientações da política de cooperação;

¹⁹⁶ IPAD, *Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010) op. cit.*, p. 73.

¹⁹⁷ Cf. Decreto-Lei nº 5/2003, de 13 de Janeiro (in Diário da República, nº 10, I Série-A, p. 110).

- ❖ Assegurar o financiamento dos projetos diretamente elaborados pelo IPAD;
- ❖ Proceder à avaliação dos resultados da execução dos programas e projetos de cooperação;
- ❖ Entre outras.

2.2.3 Os atores da Cooperação Portuguesa

Fortalecida por uma componente descentralizada, a cooperação portuguesa apresenta uma multiplicidade de atores, existindo na Administração do Estado, muitos Ministérios que se dedicam à cooperação nas mais variadas áreas de intervenção (educação, saúde, justiça, etc). No entanto, existem outros atores que também desempenham um papel importante no campo da cooperação para o desenvolvimento, a saber: a Assembleia da República, as instituições de ensino superior, os municípios, as organizações de sociedade civil, e o sector privado.

No que respeita à *Assembleia da Republica*, são desenvolvidas atividades de cooperação interparlamentar em consequência da assinatura de protocolos de cooperação entre Presidentes de Parlamentos, nos quais se incluem os Parlamentos dos PALOP e Timor-Leste, bem como outros PED, que visam essencialmente a cooperação técnica focalizada para a formação e capacitação parlamentar¹⁹⁸. Relativamente às *Instituições de Ensino Superior*, estas têm representado um grande contributo na cooperação a nível universitário, tendo em conta que se enquadram em projetos que envolvem a lecionação direta e a qualificação/formação em exercício de docentes locais, o apoio à elaboração de manuais e programas bem como dos processos de revisão curricular para a sua adequação às normas internacionais, etc.¹⁹⁹ Também os *Municípios* e as *Organizações da Sociedade Civil* têm mostrado empenho no que tange às questões da cooperação. Quanto aos primeiros, podemos afirmar que as geminações se afiguram cruciais já que desenvolve a criação de laços entre municípios de cidades de países diferentes e possibilitam o estabelecimento de “relações de amizade, intercambio e solidariedade, e através da qual um cidadão de qualquer uma dessas cidades poderia beneficiar do bem-estar, do progresso e dos serviços que outra cidade oferecia, pelo

¹⁹⁸ IPAD, *Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010) op. cit.*, p. 100.

¹⁹⁹ *Idem*, p. 103.

simples fato de residir ou estar nela. (...) A extensa lista de geminações (...) ilustra bem o peso e a importância que este sector detém no contexto geral não só da cooperação para o desenvolvimento, como do relacionamento de Portugal com os povos do mundo inteiro e, sobretudo, daqueles onde o maior número de marcos da nossa cultura ainda permanece.”²⁰⁰ Quanto às segundas, privilegia-se o papel das ONGD, representadas pela Plataforma das ONGD²⁰¹, pois têm- se revelado meios importantes para o exercício de uma cidadania ativa e responsável com preocupações assentes nas problemáticas da pobreza, da educação para o desenvolvimento e da ajuda humanitária. Neste sentido, enquanto parceiras do Estado Português na cooperação para o desenvolvimento, o IPAD tem reforçado o seu relacionamento com estas, nomeadamente através do apoio a nível financeiro anual por meio da Linha de Co-Financiamento de Projetos, estreitando a relação entre os dois organismos como o demonstram, aliás, a realização de reuniões periódicas com vista à assunção dos compromissos assinados na Declaração do Milénio e no sentido de solidificar a eficácia e transparência da ajuda. Por outro lado, a inclusão das ONGD nos projetos promovidos pelo Estado (através do IPAD), representa uma mais-valia para este último uma vez que estas organizações são dotadas de um conhecimento da realidade, fruto das experiências no terreno²⁰². Finalmente, e não menos importante é o *Sector Privado*, que também contribui, por intermédio do investimento direto estrangeiro (IDE), para a promoção do desenvolvimento dos PED, pois comporta a formação de capital, criação de emprego, formação profissional, aumento das receitas fiscais ou alteração da estrutura produtiva e exportadora desses mesmos países – elementos essenciais para o desenvolvimento das economias e para o aparecimento progressivo de um sector privado dinâmico nos países receptores²⁰³.

Para a nossa investigação o ator principal é a Administração Central do Estado, representada no Quadro 5, com relevo para o Ministério dos Negócios Estrangeiros, onde se inclui o IPAD e, consequentemente, os projetos de cooperação que analisaremos no capítulo seguinte.

²⁰⁰ *Idem*, p. 106.

²⁰¹ A Plataforma das ONGD é uma associação privada e sem fins lucrativos constituída em 1985, que surge pela necessidade das ONGD se posicionarem enquanto interlocutores privilegiados tanto a nível nacional como internacional tendo como objetivo contribuir para a qualificação da intervenção da sociedade civil nos domínios da Cooperação para o Desenvolvimento, da Ajuda Humanitária e da Educação para o Desenvolvimento e Formação. Ver mais em

[URL:WWW <http://www.plataformaongd.pt/>](http://www.plataformaongd.pt/)

²⁰² IPAD, *Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010)*, *op. cit.*, p. 113.

²⁰³ *Idem*, p. 114.

Quadro 5

Atores da Cooperação Portuguesa no âmbito da Administração Central do Estado

Ministério	Organismos
Ministério dos Negócios Estrangeiros	IPAD, DGPE, IC,IP
Ministério das Finanças	GPEARI, DGT,INA
Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior	FCT, GRICES
Ministério da Defesa Nacional	DGPDN
Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social	GEP, IEFP
Ministério da Administração Interna	DGAI (PSP e GNR)
Ministério da Saúde	DGS, ACS
Ministério da Educação	GEPE
Presidência do Conselho de Ministros	GMCS, IDP, INE
Ministério da Justiça	DGPJ
Ministério do Ambiente e do Ordenamento do Território	DPP, DGOTDU
Ministério das Obras Públicas, Transportes e Comunicações	GPERI
Ministério da Economia, da Inovação e do desenvolvimento	DGT
Ministério da Cultura	GPEARI
Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas	GPP

Fonte: Adaptado a partir de: IPAD, *op. cit.* 2011, pp.81-115.

2.2.4 Quadro de ação da Cooperação Portuguesa

Como nos demonstrou a evolução do quadro institucional da cooperação portuguesa, o plano interno da cooperação tem sido lento e alvo de muitos ajustes e modificações que tornam o campo legal complexo e por vezes contraditório já que, apesar do propósito maior das alterações que se têm registado ao longo do tempo ser o de melhorar e aperfeiçoar a ajuda, na realidade constatamos que nem sempre ela é eficaz ou consegue atingir os objetivos a que se propõe, como é o exemplo dos ODM que, segundo o que as estatísticas recentes fazem prever, não cumprirão as metas estipuladas no prazo previamente definido. Esta situação pode ter várias justificações como: a inadaptabilidade da cooperação à conjuntura internacional, principalmente no que se refere à questão da globalização (ex: adoção dos mesmos modelos, sem adaptação à realidade atual/novos desafios); a ineficácia dos métodos em curso; a dificuldade em executar os projetos nos países parceiros devido aos constrangimentos existentes nas realidades locais; desconhecimento dessas realidades aquando da aplicação dos projetos, entre outros possíveis elementos.

2.2.4.1 Compromissos internacionais

Enquanto país doador da APD, Portugal tem a seu cargo responsabilidades relacionadas com os compromissos de cooperação que têm sido definidos pelos organismos internacionais e que visam melhorar tanto a quantidade como a qualidade da ajuda. Um desses compromissos, e o que tem tido mais enfoque na atualidade, é a concretização dos ODM, constituídos na Cimeira do Milénio (2000). Estes objetivos²⁰⁴ têm como principal intuito combater a pobreza a nível mundial, criando condições para a obtenção da dignidade humana dos países mais carenciados e a promoção do desenvolvimento sustentável. Assim, foram criadas metas quantitativas para o alcance dos objetivos num prazo pré-determinado de 15 anos, ou seja, até 2015. (ver Anexo I²⁰⁵)

A par deste compromisso foi estabelecido outro conjunto de conferências internacionais como: a Cimeira Mundial do Desenvolvimento Sustentável (Joanesburgo, 2002), que representou um impulso fundamental ao estabelecimento de parcerias entre o Norte e do Sul e entre os sectores público e privado e que culminou num triângulo no qual se integra a Conferência de Doha (Qatar, 2001) da Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Conferência sobre o Financiamento do Desenvolvimento (Monterrey, 2002)²⁰⁶.

Sob um outro ponto de vista, o da harmonização e eficácia da ajuda, foram importantes a Declaração de Roma (2003), “centrada na necessidade de harmonização das políticas e práticas dos doadores e do seu alinhamento com os sistemas nacionais dos países parceiros”²⁰⁷; a Declaração de Paris (2005), que veio dar realce às questões da eficácia da ajuda em cinco principais dimensões: harmonização, alinhamento, apropriação, gestão centrada nos resultados e prestação de contas mútua, e adotou um

²⁰⁴ Os 8 ODM são: 1 – Erradicar a pobreza extrema e a fome; 2 – Atingir o ensino primário universal; 3 - Promover a igualdade de género e a capacitação das mulheres; 4 – Reduzir a mortalidade infantil; 5 – Melhorar a saúde materna; 6 – Combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças; 7 – Garantir a sustentabilidade ambiental; 8 – Criar uma parceria global para o desenvolvimento.

²⁰⁵ Anexo I – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio.

²⁰⁶ A conferência de Doha caracterizou-se por reafirmar o papel fundamental do comércio internacional na promoção do desenvolvimento económico e no alívio da pobreza com acentuado destaque para os PED. Já os compromissos de Monterrey baseavam-se em : aumentar a mobilização dos recursos financeiros no interior dos países; aumentar os fluxos de investimento privado internacional e ampliar a sua distribuição geográfica; alargar o acesso aos mercados e assegurar regimes comerciais justos e equitativos; reforçar a APD; resolver os problemas difíceis da dívida dos PED; aumentar a coerência das estruturas financeiras mundiais e regionais e promover a justa representação dos PED no processo de tomada de decisões ao nível internacional. Cf. IPAD, *Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010)*, op. cit., p.112.

²⁰⁷ *Idem*, p. 123.

conjunto de indicadores de progresso a implementar;²⁰⁸ e a Agenda para a Ação de Acra (2008), também com o objetivo de comprometer os doadores e os PED a agirem de forma rápida na promoção da eficácia da ajuda.

De um modo geral, estas conferências internacionais, com especial destaque para os ODM, visam essencialmente a luta contra a pobreza, as desigualdades sociais, as discriminações de várias ordens e a degradação ambiental, de modo a promover um mundo mais humanizado, voltado para a melhoria das questões económicas, sociais e ambientais e com vista ao desenvolvimento dos PED. Para tal, torna-se fundamental refletir sobre as melhores formas de tornar a ajuda eficaz e capaz de cumprir os objetivos estipulados, uma vez que se têm sentido dificuldades na concretização das metas definidas.

Focado na concretização dos ODM foi criado um documento estratégico da cooperação portuguesa intitulado *Uma visão estratégica para a cooperação portuguesa*, aprovado pelo Conselho de Ministros em 2005 através da resolução nº196, que se caracterizou pelo estabelecimento dos principais objetivos estratégicos da cooperação portuguesa, constituindo-se como uma resposta nacional aos desafios que o contexto internacional impõe à cooperação portuguesa para o desenvolvimento, enquanto componente essencial da política externa nacional. Neste sentido, destaca a importância de um maior envolvimento de Portugal nas grandes discussões de âmbito multilateral tendo em vista o reforço da visibilidade, da presença e da capacidade de influência portuguesa na elaboração das estratégias das organizações internacionais²⁰⁹.

De referir, ainda, que o primeiro documento enquadrador da cooperação portuguesa, orientado para o estabelecimento de objetivos e identificação dos instrumentos para os atingir, surgiu em 1999, aprovado em Conselho de Ministros pela resolução 33/99, com a denominação *A cooperação portuguesa no limiar do século XXI*.

2.2.4.2 Campo multilateral

A cooperação multilateral tem assumido muita importância uma vez que reforça a cooperação portuguesa no contexto mais vasto do sistema internacional de apoio ao desenvolvimento (ver Gráfico 4). Esta tem visibilidade nas contribuições que Portugal

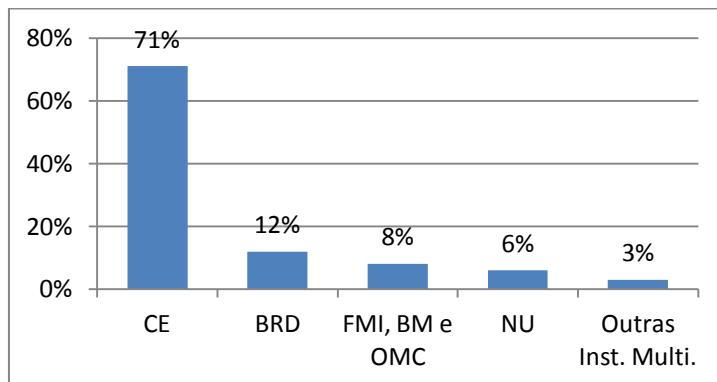
²⁰⁸ *Idem*, p. 124.

²⁰⁹ IPAD, *Estratégia Portuguesa de Cooperação Multilateral*, [s. l.], [s. d.], p. 5.

efetua para as agências e programas das instituições internacionais (entre elas as instituições financeiras), bem como na participação ativa nas comunidades de natureza política e geoestratégica. Neste sentido, os espaços multilaterais prioritários são:

- ❖ A U.E;
- ❖ A ONU: Assembleia Geral, ECOSOC e consequentes Fundos e Programas e Agências especializadas: PNUD, UNICEF, FAO, OIT, OMS, etc;
- ❖ A OCED, em particular, o CAD;
- ❖ As Instituições Financeiras Internacionais (IFI): FMI, BM, BRD;
- ❖ Organizações Regionais como a União Africana, a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) e a CEDEAO.
- ❖ A CPLP;
- ❖ A Conferência Ibero-Americana (CIB).

Gráfico 4
Distribuição da APD Multilateral (1996-2010)



Fonte: IPAD, 2011.

Tal como é possível observar no gráfico 4, a maioria da APD multilateral é destinada à Comissão Europeia que tem absorvido parte substancial desse esforço, apresentando uma média de 71%, seguindo-se o grupo dos Bancos Regionais de Desenvolvimento, segundo maior destinatário ainda que a uma grande distância da CE.

Neste contexto multilateral, a cooperação portuguesa segue algumas orientações como: o destaque especial para África, em particular os PED; o interesse particular do apoio à estabilização e à transição para o desenvolvimento; o alinhamento e harmonização entre as estratégias nacionais e as internacionais em torno do apoio à

prossecução dos ODM; e o reforço do espaço lusófono através da utilização da língua comum como potenciadora de intervenções e da constituição de redes no espaço lusófono de modo a contribuir para o reforço da capacidade de resposta dos países da CPLP aos desafios da globalização²¹⁰.

2.2.4.3 Campo bilateral

A APD bilateral portuguesa tem representado nos últimos quinze anos, ainda que com algumas oscilações, cerca de 60% do total da APD de Portugal, sendo os restantes 40% destinados à vertente multilateral. Neste campo bilateral, importa identificar as prioridades geográficas, assim como a estrutura sectorial da ajuda.

No que concerne às prioridades geográficas, a APD portuguesa tem-se focado nos cinco PALOP (Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe) e Timor-Leste, sendo que, até 1998, mais de 97% da APD bilateral era direcionada para os primeiros e, a partir de 1999, este último veio alterar o panorama da distribuição da ajuda, uma vez que passou a ser o principal destinatário da APD bilateral portuguesa. Atualmente, os PALOP e Timor-Leste continuam a ser, sem dúvida, os principais espaços geográficos receptores da ajuda bilateral portuguesa, tanto devido ao passado histórico comum e à predominância da Língua Portuguesa em todos eles, como à existência de sistemas administrativos e legais muito semelhantes. Uma parcela mais restrita da ajuda é dirigida a outros países como Marrocos, Bósnia-Herzegovina, Kosovo, Líbia, Iraque e Brasil²¹¹.

Quanto às prioridades sectoriais da APD bilateral portuguesa, destaca-se o agrupamento das *Infra-estruturas e Serviços Sociais*, com uma representatividade média de 66.2% entre 2005-2010, e no qual se incluem os sectores da educação e do Governo e sociedade civil (os mais representativos deste agrupamento), tal como podemos observar através do Quadro 6.

²¹⁰ *Idem*, p. 6.

²¹¹ IPAD, *Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010)*, *op. cit.*, pp. 199 e 200.

Quadro 6

Distribuição sectorial da APD bilateral 2005-2010* (em milhares de euros)

Sectores	2005-2010	%
<i>I – Infra-estruturas e serviços sociais</i>	124.2	66.2
Dos quais:		
Educação	52.5	28.0
Saúde	7.5	4.0
Governação e Sociedade Civil	46.7	24.9
Outras Infra-estruturas e Serviços	16.5	8.8
<i>II – Infra-estruturas e Serviços Económicos</i>	30.3	16.2
Dos quais:		
Transportes e Armazenagem	21.6	11.5
Comunicações	1.7	0.9
<i>III – Sectores de produção</i>	2.8	1.5
Dos quais:		
Agricultura	1.8	1.0
<i>IV – Multi sector/transversal</i>	10.1	5.4
Total da ajuda sectorial	164.4	89.3
Outros	20.1	10.7
Dos quais:		
Ajuda Humanitária	3.1	1.7
Custos Administrativos	12.0	6.4
Apoio a ONG	3.0	1.6
Total	187.6	100.0

Fonte: IPAD

* Excluindo ajuda a programas/produtos e operações da dívida.

A ajuda à educação, como fator integrante do apoio ao desenvolvimento sustentável e à luta contra a pobreza, é fornecida, essencialmente, através de projetos de cooperação, maioritariamente orientados para a formação de professores, assim como na atribuição de bolsas dirigido fundamentalmente ao ensino superior. Neste sector torna-se imprescindível mencionar o papel desempenhado pelos agentes de cooperação, entenda-se, “cidadão que, ao abrigo de um contrato, participe na execução de uma ação de cooperação financiada pelo Estado português, promovida ou executada por uma entidade portuguesa de direito público ou por uma entidade de direito privado de fins

“não lucrativos em países beneficiários”²¹². De facto, o maior número de agentes de cooperação encontra-se centrado no sector da educação e, em termos geográficos, em Timor-Leste, seguido da Guiné-Bissau, tal como nos demonstra o Quadro 7.

Quadro 7

Número de agentes da cooperação, desde 2003, em programas de educação

País	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Angola	0	1	1	8	7	9	25	17
Cabo-Verde	85	72	54	43	38	20	2	0
Guiné-Bissau	11	17	18	41	43	33	29	29
S. Tomé e Príncipe	12	15	22	24	25	22	23	21
Moçambique	0	3	3	3	2	1	0	0
Timor-Leste	134	118	133	124	122	119	117	72
Total	242	226	231	243	237	204	196	139

Fonte: IPAD.

Já a ajuda ao Governo e sociedade civil, inclui o desenvolvimento de programas de capacitação institucional em diversas áreas na administração pública, como as finanças públicas e a justiça, bem como no sector Conflitos, Paz e Segurança, através da cooperação técnico-policial e técnico-militar, no âmbito dos apoios à ONU e à NATO.

Importa ainda salientar a principal modalidade de programação da cooperação bilateral portuguesa: os Programas Indicativos de Cooperação (PIC), celebrados de três em três anos com cada um dos países parceiros, que surgiram a partir de 1998, colocando termo ao modelo tradicional de Comissões Mistas – que eram realizadas alternadamente em Portugal e no país parceiro. Estes PIC representam um quadro geral para a cooperação portuguesa, através da criação de prioridades e metas, com cada país parceiro, e com o objetivo geral de reduzir a pobreza e estabelecer estratégias de desenvolvimento.

De um ponto de vista mais amplo da cooperação portuguesa, salienta-se o documento estratégico *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa*²¹³, que coloca a cooperação portuguesa no contexto internacional e define os seus princípios, prioridades e instrumentos.

²¹² *Idem*, p. 212.

²¹³ IPAD, *Uma visão estratégica para a cooperação portuguesa*, op. cit.

2.2.5 Cooperação portuguesa na Guiné-Bissau

Como já foi referido anteriormente, a cooperação portuguesa concentra a maior parte da APD para os PALOP e Timor-Leste. No entanto, no contexto da nossa investigação, importa apenas destacar o caso da Guiné-Bissau em particular.

Consciente dos problemas que têm impossibilitado o desenvolvimento da RGB, e no âmbito das políticas nacionais de desenvolvimento, o Governo guineense aprovou um Documento de Estratégia Nacional de Redução à Pobreza (DENARP, 2006) que visa o cumprimento de determinados objetivos a longo prazo: redução do nível geral da pobreza de 68,5% da população em 2005, para 59,7% em 2015; redução da pobreza extrema de 22% da população em 2005, para 19,2% em 2015; aceleração no progresso dos ODM de modo a recuperar as perdas anteriores a 2015; e o desenvolvimento da produção de infra-estruturas²¹⁴. Nesta sequência, foi assinado em 2008 em Bissau, alinhado com o DENARP, o PIC para 2008-2010 voltado essencialmente para o sector da segurança e da justiça, devido à situação de instabilidade vivida na RGB e ao problema do tráfico de droga. Entretanto, em 2011, foi criado o DENARP II (2011-2015), cujos objetivos específicos são: redução da incidência ao nível nacional de 69,3% em 2010 para 59% em 2015 e da extrema pobreza de 33% para 20%, no decorrer do mesmo período, tendo em conta as disparidades entre homens e mulheres; redução do índice de insegurança alimentar de 32% para 16% em 2015; alcance de uma taxa de crescimento económico média de 5% por ano entre 2011 e 2015; estabilização do contexto de segurança do país por uma reforma harmonizada das forças da defesa e segurança; e a redução das desigualdades estruturais entre homens e mulheres²¹⁵.

Tal como acontece no contexto geral da ajuda bilateral portuguesa, a área das infra-estruturas e serviços sociais é a que maior volume de recursos tem absorvido, com particular relevo para a educação, uma vez que a distribuição sectorial da ajuda portuguesa na Guiné-Bissau se caracteriza por apresentar a seguinte distribuição: 78% nas infra-estruturas e serviços sociais; 9% nas ações relacionadas com a dívida pública;

²¹⁴ Associados a estes objetivos foram propostos quatro eixos: 1) Desenvolvimento de capacidades institucionais; 2) Aceleração do crescimento económico; 3) Melhoria do acesso aos serviços sociais pelos mais pobres; 4) Melhoria das condições de vida dos grupos mais vulneráveis. Cf. IPAD, *A cooperação portuguesa 2005-2010*. Lisboa: IPAD, 2011, p. 83.

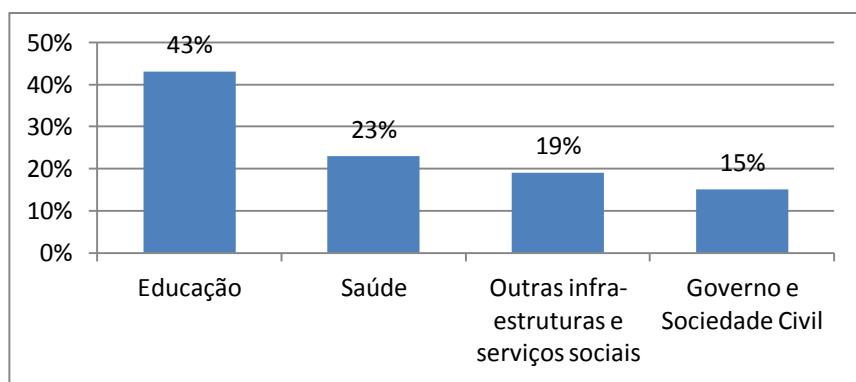
²¹⁵ Associados a estes objetivos foram propostos quatro eixos: 1) Fortalecer o Estado de Direito e as instituições republicanas; 2) Assegurar um ambiente macro-económico estável e incitativo; 3) Promover o desenvolvimento económico durável; 4) Elevar o nível de desenvolvimento do capital humano. Cf. FMI, *op. cit.*, p. 8.

6% nas infra-estruturas e serviços económicos; 4% em outros serviços; e 3% na ajuda de emergência²¹⁶.

No seio do sector das infra-estruturas e serviços sociais, a área da educação representa pouco menos de metade do total do sector, tal como verificamos no Gráfico 5.

Gráfico 5

Guiné-Bissau – Estrutura da ajuda a infra-estruturas e serviços sociais (1999-2010)



Fonte: IPAD, 2011.

Outras áreas que se salientam no panorama da ajuda bilateral portuguesa no contexto guineense, excluindo a da educação, que será alvo de análise no capítulo seguinte, são: a segurança e justiça (programa de apoio ao sector da justiça, programa de cooperação Técnico-Militar, etc.); capacitação institucional (projetos da RTP na Guiné-Bissau, projeto de apoio às finanças públicas da Guiné-Bissau, apoio aos processos eleitorais, etc.); a saúde (projeto de apoio ao Centro de Medicina Tropical, projeto Cuidados Obstétricos e Neonatais de Urgência nos Hospitais Regionais (CONU), apoio ao Hospital Nacional Simão Mendes, etc.); agricultura (projeto Centro Experimental e de Fomento Frutícola e Hortícola do Quebo, projeto de apoio à intensificação da produção alimentar (PAIPA)); bem como outras áreas como o ambiente, as infra-estruturas, o desenvolvimento sociocomunitário e Ajuda Humanitária e de reabilitação.

²¹⁶ IPAD, *Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010)*, op. cit, p. 319.

Capítulo III

O sistema educativo guineense e os projetos de cooperação portugueses

Este último capítulo encontra-se dividido em três pontos essenciais. Numa primeira fase, pretendemos dar a conhecer as principais componentes que caracterizam o sistema educativo na Guiné-Bissau, expondo e analisando, ainda que de uma forma holística, devido às limitações temporais e expansivas deste projeto de investigação, os problemas que o afetam, bem como as mudanças e perspetivas futuras. Na verdade, abordar a questão do ensino na RGB daria, devido ao seu caráter extremamente complexo, certamente, tema para uma dissertação de mestrado dedicada apenas a esse assunto. Assim, tentaremos, dentro das limitações que nos são exigidas, expor esta temática da forma mais completa possível, embora não a analisemos até à exaustão.

Seguidamente, já numa segunda fase, apresentaremos os projetos de cooperação portugueses que se têm dedicado à área da educação, descrevendo os seus objetivos, métodos de ação, etc. Por fim, numa terceira fase, faremos um balanço geral acerca dos projetos implementados pela cooperação portuguesa no território guineense, na área da educação, tentando perceber o seu impacto no ensino deste país e de modo a tentar encontrar respostas para as questões levantadas, inicialmente, nesta investigação.

Este capítulo, para além de conter informação sustentada com base na bibliografia e fontes documentais mencionadas na parte introdutória desta pesquisa, comportará, também, uma perspetiva de análise baseada na experiência realizada pela autora aquando da sua estadia no território guineense, permitindo dar a conhecer uma visão enquanto observadora externa do contexto educativo guineense. Assim, a análise geral da problemática aqui apresentada terá um revestimento mais rico, baseado nas leituras efetuadas acerca da temática (perspetiva teórica) e na experiência *in loco* da realidade em análise – a guineense – (perspetiva prática).

3.1 Descrição do sistema educativo guineense e os entraves ao seu bom funcionamento

Antes de partirmos para a descrição propriamente dita do sistema educativo da Guiné-Bissau, importa reforçar a ideia, mencionada já no capítulo anterior, acerca da falta de importância dada à questão do ensino na RGB, desde a era colonial. O *Estatuto do Indigenato*, que definia várias restrições aos guineenses, nomeadamente o impedimento dos “indígenas” poderem ter acesso à escola, uma vez que esta estava reservada apenas ao escasso número de “civilizados”, foi revogado em 1961, no entanto, na prática, continuaram a prevalecer limitações no acesso à escola. Esta situação poderá estar relacionada com a implementação tardia da escola, como o comprovou, aliás, a criação do primeiro liceu na Guiné-Bissau, apenas em 1958, período em que muitos países africanos, ainda que sob o domínio colonial, já assistiam ao estabelecimento de escolas superiores e de formação profissional²¹⁷. Os esforços realizados na educação, durante o período da luta até à independência, pela política social praticada pelo movimento de libertação Nacional, revelaram-se escassos, proporcionando apenas um alargamento da rede de oferta de ensino primário.

Em consequência, a precariedade da situação herdada da época colonial, contribuiu para o agravamento das deficiências que se foram acumulando em matéria de educação e formação. Essa situação pode ser resumida, segundo Alexandre Furtado, da seguinte forma: uma política educativa desajustada relativamente às dimensões social, política, e económica do país; um sistema educativo estranho à realidade e aos anseios do país, fortes resquícios do passado; uma escola ainda mal compreendida e com dificuldades de integração na comunidade; e uma administração educativa centralizada, altamente burocrática, inadequada e obsoleta²¹⁸.

Não sendo nosso objetivo aprofundar a evolução histórica do ensino guineense, consideramos, contudo, ter sido pertinente relembrar esta informação, já que pensamos ser um elemento crucial para a compreensão do problemático e preocupante estado atual do ensino na Guiné-Bissau.

²¹⁷ SEMEDO, Maria Odete da Costa, “Educação como Direito”, *Revista Guineense de Educação e Cultura – o estado na educação na Guiné-Bissau*, *op. cit.*, p. 18.

²¹⁸ FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro, *op. cit.*, p. 3.

Do ponto de vista administrativo, o sistema educativo está sob a responsabilidade do Ministério da Educação Nacional (MEN), ao qual compete a conceção, coordenação, execução e avaliação da política educativa do país.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicado pelo Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos da RGB (2010), por *sistema educativo* entende-se o conjunto de instituições e recursos dirigidos à materialização do direito à educação, considerando-se, este último, o direito social, reconhecido a todos, a um permanente processo formativo, em ordem à consecução do pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social²¹⁹. Neste sentido, o sistema educativo guineense apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Garantir, em liberdade de consciência, a formação moral e cívica dos educandos;
- Assegurar uma adequada formação orientada para o trabalho, levando em conta a vocação, os interesses e a capacidade de cada um;
- Diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e atividades educativas, de modo a adaptá-las à realidade do país;
- Promover a participação de toda a população, designadamente alunos, pais e encarregados de educação, docentes e outros atores do processo de educação, na definição da política educativa e na administração escolar;
- Promover, no que se relaciona aos benefícios da educação, ciência e cultura, a correção das assimetrias locais;
- Garantir uma escolaridade de nova oportunidade a pessoas que não beneficiaram da escolaridade em tempo oportuno e àquelas que, por motivos profissionais e de elevação do nível cultural, pretendem entrar no sistema;
- Garantir a ambos os sexos a igualdade de oportunidades;
- Contribuir para a salvaguarda e aprofundamento do diversificado património cultural.

²¹⁹ MENCCJD, “Lei de Bases do Sistema Educativo”, in *Suplemento ao Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau*, nº13, capítulo I, artigo 1º, Março de 2011, p. 30.

No entanto, e como verificaremos no ponto seguinte, a concretização destes objetivos na realidade guineense tem-se revelado pouco satisfatória, muito devido aos enormes problemas que o sistema educativo evidencia.

Quanto à sua estrutura, o sistema educativo guineense integra a educação formal e a educação não-formal. Relativamente à primeira, é composta, sequencialmente, pelos ensinos pré-escolar (estado embrionário e de caráter urbano, porque está essencialmente implementado na capital), básico (gratuito e obrigatório), secundário, técnico-profissional e superior²²⁰, integrando também modalidades especiais de educação escolar (ex. educação especial, ensino à distância, educação para comunidades guineenses no estrangeiro) e atividades para ocupação de tempos livres. A segunda, não-formal, caracteriza-se por conter uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da ação educativa com o intuito de expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimento da que não puderam obter. As principais áreas que integra são: *a) alfabetização de jovens e adultos; b) ações de aperfeiçoamento profissional; c) educação dirigida para ocupação criativa dos tempos livres; d) educação cívica*²²¹.

Esta forma de ensino - não-formal – ocupa, atualmente, um lugar marginal no sistema educativo, tanto devido à reduzida quantidade de efetivos, docentes/formadores/animadores, como à baixa fatia orçamental dispensada para a mesma. No entanto, importa realçar o papel importante assumido pela mesma após a independência e, fundamentalmente no período de 1976/77, altura em que foi lançada a campanha nacional de alfabetização, apoiada e orientada pela equipa de Paulo Freire. Apesar de não ter tido continuidade, o principal objetivo desta campanha era o de minimizar a elevada percentagem de analfabetismo existente nas populações.

Como membro da Comunidade Internacional, a Guiné-Bissau integra o grupo de países que se comprometeu a alcançar os compromissos internacionais, relacionados com os já mencionados ODM (2000) e com o Acordo de Dakar (2000) – objetivos e

²²⁰ O ensino superior é muito pouco desenvolvido, sendo a maior parte das formações superiores realizadas no estrangeiro, nomeadamente Rússia, Portugal, Cuba e Brasil. Existem duas Universidades privadas, ambas sediadas na capital: a Universidade Lusófona da Guiné-Bissau e a Universidade Colinas de Boé. No que toca à área da formação inicial de professores, existem duas escolas de formação de professores para o Ensino Básico: Escola Normal Amílcar Cabral (Bolama) e a Escola Normal 17 de Fevereiro (Bissau). Existe, ainda, uma Escola Normal Superior para a formação de professores do Ensino Secundário, denominada de Escola Normal Tchico Te e uma escola de formação de professores de Educação Física e Desporto Escolar (ambas sediadas em Bissau). Cf. MEN, *Plano Nacional de Ação - Educação para Todos (EPT)*. Bissau: MEN, 2003, p. 15.

²²¹ MENCCJD, “Lei de Bases do Sistema Educativo”, in *Suplemento ao Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau, op. cit.* pp. 30-37.

metas para Educação para Todos (EPT). No entanto, e passados já mais de dez anos após a assinatura desses compromissos os progressos são muito pouco visíveis, a melhoria do sistema educativo tem sido demasiadamente lenta e as condições de vida das populações permanecem num estado precário²²².

Apesar das pequenas evoluções positivas que se têm registado no âmbito da educação na Guiné-Bissau, nomeadamente no que se refere ao crescendo da proporção de crianças que, cada vez mais, têm a oportunidade de ingressar no contexto escolar, na realidade a área da educação incorpora, ainda, vários problemas graves que têm afetado o seu bom funcionamento e a sua qualidade, como demonstram as estatísticas: em 2000, a taxa de analfabetismo de adultos era estimada em 63, 4%, e em 2009, a taxa de analfabetismo feminino situava-se em 76,2% e o masculino em 47,4%²²³. Analisemos, então, os principais pontos críticos do sistema educativo guineense.

3.1.1 Fraquezas institucionais do sistema educativo guineense

A descontinuidade das políticas educativas, fruto das frequentes mudanças que se foram verificando no seio do MEN desde a independência do país, comprova, desde logo, a dificuldade de organização presente no campo educativo. A dispersão dos gabinetes põe em causa a estrutura do sistema uma vez que, “a nível central, o funcionamento do Ministério articula-se em torno de: (i) grandes direções-gerais cobrindo as funções académicas clássicas, como sejam o ensino básico, o ensino secundário, médio e superior, a alfabetização e educação de adultos e o ensino técnico-profissional; (ii) serviços de apoio técnico, administrativo e pedagógico (departamentos e serviços responsáveis pela: (a) estatística e planeamento, (b) administração e finanças, (c) inspeção escolar); (iii) serviços autónomos como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), o Instituto Nacional de Formação Profissional (INAFOR) e a editora escolar; (iv) serviços consultivos e de coordenação: conselho diretivo, gabinete de ministro.”²²⁴

²²² VERA CRUZ, Abdelaziz, *op. cit.* p. 29.

²²³ LARANJEIRO, Catarina, *op. cit.* p. 21.

²²⁴ MONTEIRO, João José Huco, *op. cit.*, p. 107.

O panorama apresentado permite compreender o disfuncionamento estrutural e a deficiente administração patente no sistema educativo guineense, que carece, fundamentalmente, de uma estrutura ministerial sólida e capaz. Neste sentido, e ciente da necessidade urgente de adoção de um quadro normativo legal que contribuísse para a organização e gestão das escolas, bem como para a melhoria e elevação do sistema educativo nacional, foram recentemente (2010) criados pela Assembleia Nacional popular (ANP), um conjunto de documentos programáticos/estratégicos. Entre esses documentos destaca-se a Lei de Bases do Sistema Educativo, que contempla uma série de matérias essenciais como o estatuto do aluno, as modalidades de avaliação de desempenho, etc.. Os outros documentos relacionam-se com a Lei do Ensino Superior e o Estatuto da Carreira Docente – com vista a assegurar a Reforma Educativa implementada no ano letivo 2010/2011.

No entanto, a organização administrativa do MEN afigura-se extremamente burocrática, constituída por unidades justapostas, com funções imbricadas e que não são motivadas por um projeto comum, tal como defende Pereira Neto, citado na obra de Huco Monteiro “o funcionamento da administração tem que ver com uma soma de serviços e pouco que ver com um projeto global para cuja concretização é necessária uma organização. Tecnicamente, pode dizer-se que não há órgãos. Há justaposição de unidades para realizar tarefas”.²²⁵ Para além disso, a organização do Ministério da Educação, apesar de importante e decisiva para a administração da educação e para a gestão eficaz dos seus recursos (nacionais ou provenientes de doações no contexto da cooperação), nunca foi uma preocupação do Governo. Exemplo disso é a fraca percentagem orçamental destinada à educação e a sua dependência do exterior (90% das suas atividades).²²⁶ E é neste contexto que se salientam as múltiplas organizações que cooperam com o sector educativo do país como: ONG, Associações nacionais e internacionais, agências de Assistência Técnica, Organismos da ONU (UNESCO, UNICEF, FNUAP, OMS, PAM), Fundação Guineense de Desenvolvimento Empresarial e Industrial (FUNDEI), Ação para o Desenvolvimento (AD), Associação Internacional para a Formação em África, Associação dos Países de Língua Oficial Portuguesa (AIFA/PALOP), Brigadas de Formação (BRINGFOR), Plan Internacional, entre muitas outras²²⁷.

²²⁵ *Apud, idem*, p. 109.

²²⁶ FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro, *op. cit.*, p. 603.

²²⁷ MEN, *Plano Nacional de Ação - Educação para Todos (EPT)*, *op. cit.* p. 17.

De um modo geral, pode-se concluir que a organização administrativa escolar se encontra distante das escolas e fortemente centralizada em tomada de decisões, situação esta que acaba por contribuir apenas para a edificação de entraves para o desenvolvimento de uma educação com base na qualidade e na eficiência.

3.1.2 Assimetrias de género e de regiões

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

De facto, o fosso entre a percentagem de alunos do sexo masculino e do sexo feminino a frequentar a escola, apesar de ter vindo a registar uma diminuição paulatina após a independência, continua a ser um problema na realidade educativa guineense - o que demonstra a difícil concretização do plano ODM3 (promover a igualdade de género e a autonomização da mulher). O fenómeno de abandono escolar, antes de ser completado a instrução básica, afeta predominantemente as raparigas, pelo que permanecem analfabetas, permitindo concluir que este fenómeno é um dos principais obstáculos à eliminação do analfabetismo das mulheres²²⁸. 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, uma 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 um entrave ao seu interesse pela escola, pois muitas vezes não têm tempo disponível para se dedicarem às atividades escolares.

Também entre regiões se estabelecem desigualdades, tendo em conta que o centro, mais concretamente o Sector Autónomo 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 8. 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

²²⁸ MONTEIRO, João José Huco, *op. cit.* p. 61.

resultados mais elevados de alfabetização. De destacar que, em todas as regiões, o número de analfabetismo é sempre superior no sexo feminino, como se pode verificar através do Quadro 8.

Quadro 8
Repartição da população analfabeta por género e por região (em %)

Regiões	Taxa de analfabetismo das mulheres	Taxa de analfabetismo dos homens
Tombali	92.4	87.3
Quinara	91.3	88.9
Biombo	91.0	88.8
Bolama/Bijagós	78.2	74.1
Bafatá	92.6	92.1
Gabú	94.5	91.7
Cacheu	87.3	82.3
Sector Autónomo de Bissau	49.8	37.8
Oio	95.5	94.2
Total	83.3	76.2

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

3.1.3 Escassez de recursos materiais e humanos

Na Guiné-Bissau, um dos entraves ao desenvolvimento relaciona-se com a falta de infra-estruturas 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. A par disso, acresce a escassez de recursos materiais didáticos, tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores, o que representa um forte obstáculo às condições de ensino/aprendizagem, e cujas razões podem estar relacionadas com o fraco 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, sebentas que servem para auxiliar as matérias. Também os professores não usufruem de meios pedagógicos que

lhes permitam lecionar as aulas de uma forma mais eficaz, reduzindo o ensino àquilo que sempre foi o meio de transmissão de conhecimentos 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 qualificações académicas para tal. A fraca qualificação dos professores em serviço está associada ao facto de numerosos professores terem integrado o corpo docente sem terem formação inicial adequada, alguns mesmo sem qualquer tipo de formação, para além de serem registadas poucas formações contínuas²²⁹ - calcula-se que 60% dos professores em exercício não têm formação inicial²³⁰. A situação do professor guineense é particularmente difícil e encontra-se relacionada com a reduzida importância dada à área da educação por parte do Estado, o que contribui para que as escolas funcionem com vários problemas, que aqui têm sido mencionados. Entre esses problemas destacamos: o ponto de vista científico-pedagógico, associado à falta de quadros docentes formados; e o ponto de vista do próprio funcionamento, relacionado com as consecutivas greves, motivadas pela falta de pagamento dos salários. A carência de docentes formados acarreta graves consequências, uma vez que as metodologias pedagógicas utilizadas pelos docentes são as mesmas que estes observaram quando eram alunos, ou seja, baseados na memorização dos conteúdos, unidimensional, numa perspetiva centrada no professor, ignorando-se as potencialidades interventivas do aluno – características do ensino do Estado Novo²³¹. Esta situação, associada ao facto de os programas serem lecionados numa língua que os professores não falam nem dominam são, sem dúvida, um obstáculo gigantesco à promoção do ensino com qualidade.

3.1.4 O ensino da Língua Portuguesa

Já no capítulo anterior fizemos referência ao problema linguístico existente na Guiné-Bissau, decorrente da sua diversidade étnica e cultural. Neste ponto, o propósito essencial é analisar o impacto que a língua portuguesa exerce na sociedade guineense, mais precisamente no contexto escolar/ensino.

²²⁹ MONTEIRO, Lucy, “Investir no professor para uma educação de qualidade”, *Revista Guineense de Educação e Cultura - O Estado da Educação na Guiné-Bissau*, *op. cit.*, p. 36.

²³⁰ Campanha Global pela Educação (CGE), *op. cit.*, p. 67.

²³¹ MEDEIROS, Vanda, “Desenvolvimento educativo e formação de professores na Guiné-Bissau” in MATEUS, Maria Helena Mira e PEREIRA, Luísa Teotónio (org.), *op. cit.* p. 82.

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 por cerca de 75% a 80% da população, enquanto que o português, é conhecido por cerca de 13% da população²³², havendo, porém, estatísticas que apontam para uma percentagem ainda mais reduzida, cerca de 5% (Instituto Camões, 2008)²³³. No entanto, e como língua oficial, o português é a língua utilizada nas escolas, nos mais importantes discursos políticos (mesmo que estes sejam proferidos em crioulo, oralmente, são sempre escritos em português), na documentação oficial e em alguns órgãos da comunicação social²³⁴. Assim, praticamente tudo que há escrito, está nessa língua: livros didáticos (que são frequentemente importados de Portugal; as publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), apesar de existirem algumas em francês (os da Ku Si Mon editora); bem como a maior parte da literatura existente²³⁵.

Esta problemática em torno da língua, tem representado consequências menos positivas, principalmente no campo educativo, onde se assiste, praticamente, à imposição da Língua Portuguesa nas escolas. Isto porque os alunos, antes de frequentarem a escola, nunca tiveram um contato direto com o português, uma vez que no seio familiar a língua utilizada é o crioulo ou as respetivas línguas étnicas. Deste modo, como se podem alfabetizar as crianças se estas não entendem a língua falada pelo professor? Os resultados têm sido desastrosos – somente um em cada 500 alunos transita da primeira à décima primeira classe sem nenhuma repetição²³⁶.

Amílcar Cabral, na época da luta pela libertação, já afirmara a importância da utilização do português (já que facilitava as relações com o resto do mundo), defendendo, contudo, o uso do crioulo (nos primeiros anos de escolaridade) como uma ponte para se chegar ao português, numa perspetiva de minimizar a distância existente entre a cultura

²³² COUTO, Hildo Honório do e EMBALÓ, Filomena, *op. cit.* p. 30.

²³³ LARAJEIRO, Catarina, *op. cit.* p. 15.

²³⁴ No que toca à imprensa escrita, esta é praticamente toda escrita em português, com uma presença esporádica do crioulo. Relativamente às rádios, tanto nas privadas (Pindjiguiti, Bombolom...) como nas estatais (Rádio de Difusão Nacional), a utilização do crioulo tem sido preponderante, levando a ANP a impor, em 2007, uma quota de 50% entre o crioulo e o português nas emissões da rádio. Por outro lado, na televisão, o português assume importância, muito devido à importação de programas televisivos, principalmente de Portugal e do Brasil. Cf. *Idem*, p. 49.

²³⁵ *Idem*, p. 48.

²³⁶ *Idem*, p. 42.

africana (línguas étnicas) da europeia (português), afirmando que “o português (língua) é uma das melhores coisas que os tugas nos deixaram.”²³⁷ Esta alternativa tem vindo a ser discutida pelas autoridades governamentais, mas sem resultados, uma vez que o português permanece como língua obrigatória no ensino, sem que seja permitida a introdução do crioulo.

No entanto, há quem se tenha preocupado com esta problemática há alguns anos atrás, como foi o caso do pedagogo brasileiro Paulo Freire que, em meados de 1975, foi para a Guiné-Bissau explorar o melhor método de alfabetização, defendendo a ideia de que o uso do português na alfabetização e como língua oficial acabaria por aumentar o fosso já existente entre o povo e a elite dominante²³⁸. Baseado na crença de que “a ajuda autêntica é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato não se distorce em dominação do que ajuda sobre o que é ajudado”²³⁹, Freire envolveu-se na experiência de criar Centros de Educação Popular Integrada (CEPI- 1977/78). Estes eram centros escolares onde se lecionava o ensino básico complementar (hoje 5º e 6º anos de escolaridade) e se fazia a formação em serviço dos professores. Definiam-se como “estando orientados fundamentalmente para a busca, a nível local, de conteúdos, métodos e práticas sociais e pedagógicas capazes de pôr em movimento comunidades rurais a partir da sua base de maneira a que os próprios sujeitos se apropriassem dos processos de desenvolvimento.”²⁴⁰ Neste contexto, a língua de ensino utilizada era o português, apesar de se ter consciência de que era uma língua estrangeira para os alunos, o que implicou o uso de uma metodologia apropriada – utilização das línguas étnicas (maternas para os alunos e para alguns dos professores) na comunicação com as comunidades²⁴¹. Mais tarde, entre 1984 e 1994, e em função da experiência dos CEPI, entretanto terminada, foram criados os Centros Experimentais de Educação e de Formação (CEEF), que se focalizaram no ensino básico elementar, apesar de não terem deixado de parte o pré-escolar e o ensino básico complementar. Tinham como principais objetivos: *a) a realização experiências*

²³⁷ *Apud, Idem*, p. 39.

²³⁸ *Idem, Ibidem*, p.56.

²³⁹ FREIRE, Paulo, *Cartas à Guiné Bissau – Registo de uma experiência em processo*. Lisboa: Temas e Problemas, 1978, p. 2.

²⁴⁰ BARRETO, Maria Antónia, “Percursos do sistema educativo guineense: as experiências de ensino integrado – CEPI e CEEF” in MATEUS, Maria Helena Mira e PEREIRA, Luísa Teotónio (org.), *op. cit.* pp. 35 e 36.

²⁴¹ *Idem*, p. 37.

no meio rural de formas de ensino e formação integrada como: valorizar as tradições e os conhecimentos das populações, incentivando a reflexão crítica da população e dos alunos sobre o seu meio natural e o seu papel na transformação desse meio; formar agentes para a utilização dos recursos do meio, estabelecendo relações estreitas entre a escola e a vida económica, sociopolítica e cultural da sociedade rural; entre outras; *b)* a formação de professores, reforçando o nível de conhecimento de todas as áreas, dar aos professores os elementos necessários para o desempenho das atividades pedagógico-didáticas, formar equipas de supervisão a nível regional, etc.²⁴² Aqui, a língua de ensino utilizada era o crioulo como “meio de aproximação do aluno com a escola e para melhor facilitar a aprendizagem nas duas primeiras classes do ensino primário. O português substituía-o a partir da terceira classe. Comparativamente com as classes tradicionais, os resultados dessa experiência foram considerados bons e permitiram verificar que as crianças que viviam num meio em que se falava o crioulo, tinham melhores resultados escolares dos que as que viviam em zonas rurais onde o crioulo era pouco ou nada falado.”²⁴³ De facto, apesar de os resultados terem permitido concluir que havia um abandono escolar mais reduzido e uma maior competência na leitura e na escrita das classes onde incidiram o projeto, as dificuldades na compreensão do que liam e do que escreviam permaneciam presentes. Outros motivos, como a dependência de financiamento externo – que dificultou o cumprimento das atividades previstas (supervisão no terreno agravadas pelas dificuldades físicas de deslocação pelas escolas) e o constante atraso no pagamento de salários, dificultando a fixação de professores – e a instabilidade política, social e organizativa não permitiram a continuidade do projeto.²⁴⁴

Outra referência importante para a análise da problemática linguística na Guiné-Bissau, é o trabalho desempenhado por Luigi Scantamburlo no Projeto de Apoio ao Ensino Básico do Arquipélago dos Bijagós (PAEBAG), que apostava no ensino bilingue (crioulo guineense – português) nas escolas. Iniciado em 2001 e com o apoio financeiro da União Europeia, o projeto abrangeu cinco escolas com cerca de 200 alunos no ano

²⁴² *Idem*, pp. 40 e 41.

²⁴³ COUTO, Hildo Honório do e EMBALÓ, Filomena, *op. cit.* p. 42.

²⁴⁴ BARRETO, Maria Antónia, *op. cit.*, p. 46.

letivo 2001/02, atingindo, nos três anos sucessivos, um total de 942. Este projeto compreende as seguintes etapas, nos quatro anos da escola primária²⁴⁵:

- Primeira fase (1^a e 2^a classes): iniciar com a oralidade em crioulo guineense, passando depois à alfabetização em crioulo guineense e à oralidade em português. Ao mesmo tempo são lecionadas as outras disciplinas do ensino oficial (caligrafia, matemática, etc.);

- Segunda fase (3^a e 4^a classes): quando os alunos são capazes de ler e escrever em crioulo guineense, iniciam progressivamente a aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa. Nesta fase assiste-se à oportunidade do professor prestar atenção às semelhanças e às diferenças entre as duas línguas de ensino para permitir aos alunos perceber os dois códigos linguísticos. O objetivo desta fase é fazer com que os alunos atinjam o nível de português exigido pelos programas do ensino oficial.²⁴⁶

Assim, o bilinguismo é fundamental uma vez que: a) aprender a escrever português (língua estrangeira que não se conhece) quando se fala o crioulo, origina graves dificuldades e bloqueios na aprendizagem; b) a língua que a criança domina é o meio privilegiado de expressão e de comunicação, já que a língua materna tem sido reconhecida como passagem indispensável para aprender a língua estrangeira; c) continuar a ensinar o português ignorando as línguas faladas pelo aluno é uma ação contra o próprio português e contra a formação dos jovens²⁴⁷.

Catarina Laranjeiro e Jorge Filipe, nas suas abordagens *O crioulo como estratégia de desenvolvimento*, realçam a ideia de que a “construção de um modelo de desenvolvimento baseado numa língua distante e falada apenas por minorias mantém o tecido social e produtivo desconexo, limita os mecanismos de transmissão de conhecimento ao tornar a escola um espaço inadequado a uma aprendizagem profícua, envolto em línguas que existiam para as comunidades apenas no abstrato, dificultando a construção da identidade, prosseguindo-se assim o processo de desterritorialização iniciado com a colonização.”²⁴⁸ Defendem, ainda, que a adoção da língua estrangeira apenas reforça a posição de dependência dos PED relativamente aos outros países (neste

²⁴⁵ SCANTAMBURLO, Luigi, “O ensino bilingue nas escolas primárias das ilhas dos Bijagós (crioulo guineense – português)” in MATEUS, Maria Helena Mira e PEREIRA, Luísa Teotónio (org.), *op. cit.*, p. 71.

²⁴⁶ *Idem, Ibidem.*

²⁴⁷ *Idem*, pp. 72-74.

²⁴⁸ LARANJEIRO, Catarina e FILIPE, Jorge, *O Crioulo como Estratégia de Desenvolvimento*. Texto publicado a 2 de Agosto de 2012 no site *Buala*. Disponível em [URL:WWW. http://www.buala.org/pt/a-ler/o-crioulo-como-estrategia-de-desenvolvimento](http://www.buala.org/pt/a-ler/o-crioulo-como-estrategia-de-desenvolvimento). Consultado a 05-08-12.

caso da Guiné em relação a Portugal), sendo fundamental a implementação do crioulo enquanto língua oficial, pois esta é uma condição essencial para o desenvolvimento dos países africanos. Salientam, no entanto, ser necessária a adoção de uma nova perspetiva sobre o desenvolvimento, encarando-o como um processo em que as pessoas ganham controlo sobre as suas próprias vidas.

De um modo geral, e com base nas perspetivas aqui anunciadas, poder-se-á afirmar a importância da aprendizagem do português na Guiné-Bissau já que, para além de ser a língua oficial do país, é aquela que permite abrir um horizonte comunicacional bastante mais amplo do que o crioulo ou as outras línguas nativas, tendo em conta a posição da língua portuguesa no mundo. No entanto, esta deve ser ensinada (e não imposta) de uma forma capaz e eficaz, e como língua estrangeira, de modo a ser realmente compreendida, sem nunca, porém, colocar em causa o respeito pela diversidade linguística existente no território guineense – uma das suas maiores riquezas culturais. As experiências escolares que foram mencionadas anteriormente, comprovam a necessidade e a importância de se investir nas comunidades locais, procurando responder às situações específicas da sociedade guineense, neste caso, apostando nas suas próprias capacidades linguísticas. Para que prevaleça uma relação harmoniosa entre os dois povos – Portugal e Guiné-Bissau – torna-se fundamental, aquando da implementação de projetos de educação, o respeito pelas especificidades do contexto guineense, valorizando as línguas maternas (étnicas) e de unidade nacional (crioulo) no processo de desenvolvimento do país.

Tendo em conta a minha experiência no terreno, a observação da realidade escolar, que incidiu, essencialmente, sobre as zonas de Bissau, Biombo, Cacheu, Canchungo, Bafatá e Varela, locais por mim visitados, permitiu-me tomar conhecimento de um conjunto de situações do âmbito escolar e chegar a algumas conclusões, muitas delas que vão de acordo com o que foi descrito anteriormente. As condições físicas de trabalho são, em grande parte, precárias, embora subsistam algumas exceções dignas de serem realçadas. Na Guiné-Bissau existem quatro tipologias de escolas: as públicas, as privadas, as comunitárias e as de auto-gestão. Quanto às duas últimas, importa salientar que, no que se refere às comunitárias caracterizam-se por serem escolas muito de acordo com a comunidade, ou seja, a comunidade é que seleciona o professor, que lhe efetua o pagamento salarial, que participa na gestão da

escola, enfim, que dá um grande contributo para o funcionamento da mesma, apesar de poder haver a influência de outros organismos: uma ONG que contribua para o financiamento ou a DRE para o campo da organização e gestão. Quanto às de auto-gestão definem-se, fundamentalmente, por terem o apoio do Estado, da comunidade e da missão católica. A escola é financiada pelo Estado, e a missão católica e a comunidade também contribuem, com uma quota-parte dos salários dos professores, de modo a cativá-los para não faltarem ou realizarem greves, por exemplo.

Pelo que nos foi possível observar, as escolas de auto-gestão são, tendencialmente, as que apresentam melhores condições, tanto ao nível das instalações, como da própria administração/organização e qualidade do ensino (ex: Escola Professor Antero Sampaio – Canchungo; Escola José de Sousa - Bissau). Quanto às públicas e às privadas são mais heterogéneas quando se coloca em causa a questão das condições e da qualidade. Na verdade, foi possível verificar a existência de algumas escolas privadas com condições bastante precárias (ex. Escola Maria Filomena Zaidam, na qual tive a oportunidade de lecionar a 7^a classe - disciplinas de Português e História; Cooperativa Escolar “Alternativa” – cuja construção era feita de colmo - Biombo), ao mesmo tempo que foi possível detetar outras, também privadas, com condições razoáveis (ex. Cooperativa Escolar S. José - Bor) ou mesmo boas (ex. Liceu João XIII – Bissau).

Outro aspeto a ter em conta está relacionado com o número de alunos por sala de aula. Apesar de no caso concreto da escola na qual me encontrava a dar aulas, o número de alunos por turma ter sido reduzido, a realidade de grande parte das escolas guineenses é bem diferente. A maioria delas apresenta um elevado número de alunos por turma, o que, para além de colocar os alunos numa posição de desconforto, devido à falta de espaço, condiciona as práticas de ensino dos professores, dificultando, consequentemente, a aprendizagem dos alunos e o seu rendimento escolar. Para este caso, temos o exemplo da escola de Quelele, onde verificamos a presença de uma turma da 9^a classe com mais de 60 alunos e com idades variáveis.

Os constrangimentos em relação ao português foram, a meu ver, o principal obstáculo encontrado dentro da sala de aula. Os alunos demonstraram ter muitas dificuldades em perceber a língua portuguesa, mesmo as frases mais simples, e pouca destreza ao nível da escrita, demorando muito tempo a copiar os conteúdos enunciados no quadro. Os hábitos de estudo revelaram-se praticamente inexistentes.

Os materiais escolares são comprovadamente escassos, tanto para alunos como para professores. É raro encontrar uma escola apetrechada de bens materiais suficientes, capazes de promover um bom ensino/aprendizagem dos seus professores/alunos. Em alguns casos, quando existem, (ex. bibliotecas) são subaproveitados devido à falta de práticas de estudo e de leitura. Por outro lado, a falta de conhecimento de como utilizar tais materiais ou as próprias limitações existentes no terreno (ex. falta de eletricidade) podem originar, também, o desinteresse pelos mesmos. Para este caso, observou-se um exemplo concreto, já que, na escola onde me encontrava, foram doados aproximadamente dez computadores por uma ONG italiana, para uma suposta disciplina de informática. Acontece que tais computadores nunca foram utilizados, por dois motivos essenciais: falta de professores qualificados para lecionar a disciplina em particular e inexistência de eletricidade na escola (apesar de ter sido instalado um gerador). Este exemplo veio comprovar a necessidade de se pensar a cooperação.

A verdade é que, para a comunidade guineense, a escola não é a principal prioridade, pois muitas vezes os alunos têm que faltar às aulas ou abandonar de vez a escola por questões de trabalho – assisti, frequentemente, a situações deste género na escola onde me encontrava, nomeadamente no período da campanha de caju. A educação, principalmente nas zonas rurais, não é tida como uma necessidade nem como um meio capaz de possibilitar oportunidades de um futuro melhor, tendo em conta que nos estamos a referir a um contexto em que a preocupação maior é a sobrevivência. A falta de pagamento de salários aos professores também foi observada em alguns casos, bem como as suas posições de desespero perante tal situação, que os levou a efetuarem greve – uma greve na Guiné-Bissau pode corresponder ao período de um mês ou mais.

3.2 Os projetos de cooperação portugueses

Nesta última parte da nossa investigação, pretendemos apresentar os projetos de Portugal, no âmbito da cooperação para o desenvolvimento bilateral, na área da educação, que têm vindo a ser desenvolvidos nos últimos tempos, mais concretamente durante a última década (com exceção para um deles – Faculdade de Direito de Bissau – já que tem uma origem mais remota, embora permaneça em ação atualmente), no território da Guiné-Bissau, a saber: PASEG, FEC e FDB. Numa outra perspetiva, destacaremos o papel do Instituto Camões, enquanto

instituição promotora e difusora da língua portuguesa. O objetivo essencial é dar a conhecer o tipo de atuação destes projetos no terreno, as suas prioridades de ação, o público-alvo, as metas predefinidas e os resultados (até agora) obtidos. A nossa preocupação fundamental prende-se com o perceber até que ponto é que esses projetos têm interferido no sistema educativo guineense, positiva ou negativamente, e os benefícios, ou não, para a comunidade beneficiária dessa cooperação – professores e alunos da Guiné-Bissau. Sabemos que se trata de uma análise ambiciosa, pois é extremamente complexo tirar conclusões objetivas, até porque os projetos continuam em curso e não nos é possível fazer um balanço final acerca das suas intervenções, no entanto, tentaremos fazer uma análise sobre o que tem vindo a ser feito e os impactos na comunidade guineense. Para esta análise, foram cruciais os inquéritos por entrevista e por questionário realizados no terreno; os primeiros direcionados às entidades pertencentes aos projetos em estudo e os segundos direcionados à população guineense – comunidade educativa.

3.2.1 Programa de Apoio ao Sistema Educativo Guineense (PASEG)

O Programa de Apoio ao Sistema Educativo na Guiné-Bissau é o projeto de cooperação mais importante implementado pelo Estado português, no sector da educação, financiado a 100% pelo IPAD e com o apoio científico-pedagógico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). Fundado desde 2000/2001, foi alvo de alguns ajustamentos no percorrer dos anos até à atualidade, devido a avaliações que foram feitas, tendo sido reestruturado a partir de 2009. Assim, podemos falar em PASEG I (2000/01 – 2008) e PASEG II (2009/10 - até ao presente).

Inicialmente, na primeira fase, o PASEG visava minimizar as carências do sistema educativo guineense, principalmente ao nível de recursos humanos, através do envio e colocação de professores portugueses nas escolas, uma vez que o número de docentes guineenses qualificados era (e ainda é) bastante reduzido. Estes professores desenvolviam atividades de docência no Ensino Básico e Secundário (português, matemática, filosofia, físico-química, biologia), prestando, simultaneamente, apoio na administração e gestão escolar. Para além de fortalecer o ensino da língua portuguesa,

esta fase incluiu o apoio ao nível de material bibliográfico e didático, a reestruturação curricular, a reabilitação de infra-estruturas e alguma formação de professores do ensino básico por meio de cursos intensivos ou de longa duração. Os centros de recursos criados em 2001/02, mais especificamente as oficinas de língua portuguesa (OfLP), foram outras das atividades desenvolvidas – trata-se de espaços físicos cedidos pelos estabelecimentos de ensino que, através de uma recuperação física com o apoio do PASEG, foram apetrechados por uma variedade de equipamentos, como computadores e livros e são utilizados para o desenvolvimento de atividades extra-curriculares e para fortalecer o português.²⁴⁹

Estes primeiros anos de atuação do programa revelaram-se pouco frutuosos, com escassos impactos no sistema educativo guineense, não se tendo registado uma melhoria significativa tanto ao nível das competências linguísticas (aperfeiçoamento da língua portuguesa), como ao nível da atualização pedagógica dos professores guineenses. Neste sentido, e de modo a otimizar o apoio pedagógico aos professores, foram desenvolvidos, em 2006/2007, os Grupos de Acompanhamento Pedagógico (GAP) e os Cursos de Aperfeiçoamento do Português (CAP), com metodologia de formação nas escolas e desenvolvimento profissional através da partilha e discussão de experiências entre pares²⁵⁰. O número de professores portugueses presentes no terreno foi aumentando desde o início do programa, em que foram recrutados 10 professores, até 2007, que contava já com a presença de 39. Neste mesmo ano letivo, 2007/08, procedeu-se à revisão do quadro de objetos e metodologias utilizadas, que obrigou a realização de alterações no funcionamento do programa e que deu origem à criação da 2^a fase do mesmo – o PASEG II.

A grande mudança registada nesta nova fase relacionou-se com o abandono do método da lecionação direta nas escolas guineenses por parte de professores portugueses e na apostila na formação de quadros docentes guineenses em parceria com o MEN. Por outro lado, o PASEG II expandiu o seu campo de intervenção para outras zonas do país para além de Bissau, passando a abranger também Bolama, Gabú, Cacheu e Bafatá. De referir, ainda, que o programa opera apenas nas escolas públicas.

²⁴⁹ IPAD, *Cooperação Portuguesa – Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010)*, op. cit., p. 326.

²⁵⁰ *Idem*, p. 327.

A metodologia de formação contínua dos GAP e CAP foi mantida e melhorada pela introdução da observação de aulas e supervisão pedagógica sistemática²⁵¹. O ensino pré-escolar e o ensino básico são os níveis prioritários, tendo em conta que concentram mais recursos em assistência técnica e formação, com o intuito de apoiar uma estratégia de acesso rápido à língua de ensino que possa melhorar o desempenho dos professores e alunos no processo ensino-aprendizagem ao longo do sistema de ensino²⁵².

Com base no quadro lógico do PASEG II (ver Anexo II²⁵³), e através do Quadro 9, podemos verificar que os objetivos gerais e específicos do programa são:

Quadro 9
Objetivos do PASEG II

Objetivos Gerais	Contribuir para a qualidade e relevância da educação na Guiné-Bissau, no quadro do plano sectorial e das políticas de desenvolvimento. Promover o acesso e o uso da língua portuguesa pela comunidade educativa.
Objetivos Específicos	Melhorar a qualidade da formação inicial de professores nas quatro unidades que integram a Escola Superior de Educação.
	Melhorar a cobertura e qualidade da Educação de Infância e do Ensino Pré-Escolar.
	Melhorar a qualidade do Ensino Básico e do Ensino Secundário através da formação contínua de professores.
	Promover e apoiar os processos de revisão curricular para a relevância da educação no contexto das políticas de desenvolvimento nacionais.
	Reforçar o papel das Direções de Escola na promoção da qualidade da escola e da educação.
	Melhorar a capacidade dos Núcleos de Alfabetização e promover a Pós-Alfabetização.
	Promover a Educação para a Cidadania e a integração sistemática no sistema educativo dos temas de impacto transversal no desenvolvimento.
	Promover e apoiar a implementação de reformas no contexto do planeamento sectorial da Educação.
Apoiar a coordenação da cooperação portuguesa no sector da educação e potenciar a integração de outros parceiros no programa.	

Fonte: Adaptado a partir do Quadro Lógico do PASEG II (Anexo II)

Como podemos concluir através da análise do Quadro 9, o campo de intervenção do PASEG é extremamente abrangente, tanto no que corresponde aos níveis de ensino que engloba, como nas atividades implementadas. Deste modo, e como não é possível analisar ao pormenor todos os campos de ação do programa devido à sua extensão,

²⁵¹ *Idem*, p. 328.

²⁵² *Idem*, p. 329.

²⁵³ Anexo II – Quadro lógico do PASEG.

aconselhamos a observação do quadro lógico do mesmo, disponível no Anexo II, já que proporciona uma visão mais detalhada acerca das atividades desenvolvidas, dos resultados esperados, bem como de outros indicadores.

No entanto, sob um ponto de vista geral, é possível enumerar resumidamente algumas das principais atividades:

- Formação inicial e contínua de professores do Ensino Básico e do Secundário;
- Desenvolvimento da Educação Pré-escolar, incluindo formação de auxiliares e educadores, para o reforço do acesso precoce à língua veicular de ensino;
- Desenvolvimento de capacidades nas direções de escola – administração e gestão escolar - para melhorar a qualidade e inovação na educação;
- Integração de conteúdos de Educação para a Cidadania e reforço dos princípios de igualdade de género e outros direitos individuais e coletivos, nos valores veiculados pelo sistema educativo;
- Desenvolvimento de capacidades para a reforma educativa com vista a uma melhor adequação às necessidades do desenvolvimento²⁵⁴;

Atualmente, estão presentes no território guineense a exercer funções na área da formação, 29 agentes de cooperação portugueses – uma coordenadora geral; duas coordenadoras pedagógicas, uma para o Ensino Básico e outra para o Ensino Secundário; e os agentes de cooperação que, como já foi referido, não lecionam diretamente nas escolas, sendo as suas funções direcionadas para a capacitação dos professores guineenses.

Quanto aos beneficiários deste programa, destacamos, de uma forma direta, os professores e formadores do ensino básico e secundário, educadores de infância, direções de escola, alfabetizadores e outros formadores. O programa abrange cerca de 1000 agentes educativos em formação inicial e contínua em cada ano letivo, assegurando, ao mesmo tempo, a formação de pares de formadores guineenses, dos quadros das escolas beneficiárias²⁵⁵. De um modo indireto salientam-se os alunos e o sistema educativo guineense em geral.

²⁵⁴ *Idem*, p. 328.

²⁵⁵ *Idem*, p. 329.

3.2.2 Fundação Fé e Cooperação (FEC)

Apesar de a nossa investigação privilegiar apenas os projetos de cooperação na área da educação desenvolvidos pelo Estado português, excluindo, assim, todos os outros atores da cooperação portuguesa (ONGD, municípios, sector privado...) a FEC, ainda que sendo uma ONGD, enquadra-se neste estudo pelo simples facto de ter celebrado um protocolo bilateral de colaboração com o IPAD para a execução de um projeto na área do ensino de qualidade em português, financiado no âmbito do Fundo de Língua Portuguesa, sobre o qual falaremos seguidamente (ver Anexo III²⁵⁶). É por este motivo que a FEC é considerada num patamar diferente das restantes ONGD, como parceiro estratégico da ação desenvolvida ao nível da educação, pela cooperação portuguesa na Guiné-Bissau.

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 na mobilização de pessoas, comunidades, instituições e recursos através da apostila 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.”²⁵⁷ 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 exprimem as suas aspirações;
- Fomentar a sustentabilidade social, económica e ambiental na tomada de decisões²⁵⁸.

²⁵⁶ Anexo III – Protocolo para a promoção e defesa da língua e dos valores da cultura portuguesa com especial prioridade para as áreas da formação, ensino e comunicação, entre o IPAD e a FEC.

²⁵⁷ FEC, *Plano Estratégico 2010-2015*. Moscavide: FEC, 2010, p. 12.

²⁵⁸ FEC, *Relatório de atividades 2011*. Moscavide: FEC, 2011, p. 4.

Embora apoie iniciativas nos vários países lusófonos, os projetos de cooperação para o desenvolvimento da FEC de longa duração centram-se, fundamentalmente, em Angola e na Guiné-Bissau (refletindo, mais recentemente, sobre possíveis intervenções no Sudão Sul). Trabalhando não apenas com organizações de matriz religiosa, mas também com os mais diversos sectores da sociedade civil e autoridades nacionais e locais, esta ONGD caracteriza-se pelo seu rigor e qualidade, sendo de destacar, entre as suas mais-valias, a atitude de abertura, diálogo e parceria, bem como a existência de um conhecimento profundo dos contextos de desenvolvimento nos PED²⁵⁹. A educação é a área prioritária, 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.

Consciente de que a educação constitui um dos sectores prioritários no desenvolvimento humano sustentável e um meio de inclusão social contra todas as formas de discriminação e, consequentemente, na luta contra a pobreza, a FEC intervém neste sector com elevada relevância. Através da implementação de projetos, em conjunto com parceiros locais, dando prioridade à Educação de Infância, Educação Básica e Educação e Formação de Adultos, a FEC direciona a sua ação com base na definição de um objetivo específico, vantagens competitivas e resultados a atingir, como podemos observar através do Quadro 10.

Quadro 10
Atuação da FEC na área da educação

Objetivo específico	Vantagens Competitivas	Resultados a atingir
Reforçar o acesso à educação de qualidade, formal e não formal, das comunidades	Experiência acumulada nos últimos 10 anos.	Reforço das competências de agentes de educação.
	Capacidades reconhecidas no sector da educação por outros parceiros e doadores.	Implementação de novas metodologias educativas e participativas com provas dadas junto dos parceiros e público-alvo.
	Capital humano e institucional com competências específicas no sector da educação.	Melhoria dos indicadores de sucesso escolar nas escolas acompanhadas nos países de intervenção.

²⁵⁹ FEC, *Plano Estratégico 2010-2015, op. cit.*, p. 17.

mais desfavorecidas	Metodologias próprias no âmbito da formação pedagógica e da gestão escolar.	Aumento do número de raparigas e mulheres integradas no sistema educativo.
	Conhecimento de políticas de educação e experiência de advocacia junto de decisores.	Influência e advocacia da sociedade civil na definição de políticas de educação.
	Parceiros locais comprometidos e competentes no sector da educação	

Fonte: Adaptado a partir do Plano Estratégico FEC, 2010, pp. 20-22.

Neste sentido, em colaboração com diversos financiadores, muitos têm sido os projetos desenvolvidos pela FEC, na área da educação, durante os últimos 11 anos de intervenção, nomeadamente: o *Projeto de Apoio à Educação no Interior da Guiné-Bissau* (PAEIGB); o Projeto *+Escola* – Capacitação de professores, diretores e comunidade; o Projeto *Djunta Mon* – Ensino de qualidade em português; e o Projeto *Bambaram di Mindjer* – Formação de educadores de infância. De referir que os dois primeiros já terminaram, enquanto que os dois últimos permanecem em curso.

Relativamente ao PAEIGB (2001/02 – 2007), teve como principal objetivo, para além do ensino da língua portuguesa, melhorar a educação básica no interior da Guiné-Bissau, mais concretamente nas regiões de Bafatá, Cacheu, Oio e Tombali. Tendo como público-alvo os professores do Ensino Básico, diretores e subdiretores, bibliotecários e inspetores, as principais atividades desenvolvidas foram: a formação e acompanhamento de professores em pedagogia, didática e língua portuguesa; formação e acompanhamento de diretores e subdiretores de escola em gestão e administração; apoio formativo a inspetores-formadores das equipas técnicas regionais de Bafatá e Cacheu; criação de Centros de Desenvolvimento Educativo (CDE); formação de bibliotecários e animadores dos CDE; e produção de materiais didático-pedagógicos para os agentes educativos a partir dos recursos locais.

O projeto contou com o apoio de diversos financiadores como, o IPAD, a Fundação Calouste Gulbenkian, a Plan Guiné-Bissau, Câmara Municipais, entre outros; bem como o apoio de várias entidades como o INDE, as DRE, a Universidade de

Aveiro, o Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária (ISU), etc²⁶⁰.

Terminado o PAEIGB, a FEC deu início ao Projeto *+Escola* (2007-2009), que tendo como grupos-alvo os professores, diretores de escola, dirigentes associativos e responsáveis de escolas geridas pela Comissão Interdiocesana de Educação e Ensino (CIEE), tinha como objetivos gerais contribuir para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento de competências dos alunos das escolas-alvo, bem como contribuir para a redução do abandono escolar da 3^a para a 4^a classes nas mesmas.

Neste sentido, o objetivo específico relacionou-se com o melhorar a capacidade de os professores do Ensino Básico lecionarem eficazmente os conhecimentos e desenvolverem as competências definidas nos programas de LP (1º e 2º ano do projeto), Matemática (1º ano do projeto) e Ciências Integradas (2º ano do projeto) aos alunos das escolas-alvo, mais especificamente das regiões de Cacheu e Bafatá, onde se registava a maior taxa de insucesso escolar.

Os principais financiadores deste projeto foram: o IPAD, a Plan Guiné-Bissau, a Conferência Episcopal Portuguesa, a Caritas, o Grupo Millenium BCP, entre outros²⁶¹.

Terminado recentemente, embora não estivesse finalizado no decorrer da nossa investigação, e direcionado para o ensino de qualidade em português, destaca-se o Projeto *Djunta Mon* (2009-2012). Destinado aos professores, diretores e subdiretores do Ensino Básico Elementar das escolas-alvo, dirigentes comunitários (associações locais, comités de gestão) e escolares (missionários responsáveis pelas escolas sob tutela da Diocese de Bafatá), futuros formadores de escolas de base comunitária, inspetores estatais, técnicos de rádio e associações de rádios, tem como objetivo global contribuir para a afirmação do português enquanto língua vernácula e de conhecimento no interior da Guiné-Bissau. Quanto aos objetivos específicos, impõe-se: melhorar a qualidade do Ensino Básico nas escolas-alvo, centrando-se nas áreas da língua portuguesa, da matemática e das ciências integradas, das competências pedagógicas e da gestão e administração escolar; e aumentar a frequência do uso da língua portuguesa no quotidiano guineense.

As regiões abrangidas por este projeto são: Bafatá, Cacheu, Tombali, Quinara, Oio, SAB, Biombo e Bolama (Bigajós). Já no que se refere aos financiadores destacam-

²⁶⁰ FEC, *Projeto de Apoio à Educação no Interior da Guiné-Bissau*. Texto publicado a 01-09-07. Disponível em:

URL:WWW:http://www.fecongd.org/projectos_guine_finalizados_noticias.asp?noticiaid=32794.

Consultado a 12-03-12.

²⁶¹ FEC, *Projeto +Escola (2007-2009) - Relatório de Avaliação Final*. Bissau: FEC, 2009, pp. 4 e 5.

se: o IPAD, a UNICEF, a Plan GB e Municípios de Santa Maria da Feira, Vagos, Santarém, Faro e Portimão²⁶².

Finalmente, com o Projeto *Bambaram di Mindjer* (2009-2014), a FEC definiu como objetivos essenciais, capacitar educadores de infância e outros profissionais de educação, aumentando as suas possibilidades de empregabilidade, bem como a melhoria da qualidade do exercício das suas funções; e melhorar o funcionamento e qualidade do serviço prestado pelos jardins-de-infância, com vista à proteção e preparação das crianças, principalmente as do género feminino, guineenses para o Ensino Básico. Consequentemente, as principais atividades desenvolvidas baseiam-se: na formação de Educadores de Infância e formadores; consultoria à escola de Educadores de Infância; construção de salas de aula e biblioteca; reforço de capacidades dos jardins-de-infância em gestão e administração escolar e pedagogia; capacitação de jardins-de-infância; e conceção de materiais de apoio didático e pedagógico.

O público-alvo deste projeto é a comunidade interessada em inscrever-se no curso profissional de educação de infância (até ao momento 100% mulheres); diretores, subdiretores e educadores dos jardins-de-infância alvo; professores e outros profissionais de educação do sector autónomo de Bissau e região de Biombo. Tal como acontece com os restantes projetos, são vários os financiadores: IPAD, Comissão Europeia (CE), Conferência Episcopal Italiana (CEI), entre outros²⁶³.

De um modo conclusivo, poder-se-á dizer que a atuação da FEC na área da educação, centraliza-se fundamentalmente nas zonas rurais da Guiné-Bissau e intervém sobretudo nos ensinos pré-escolar e básico, nas escolas comunitárias, privadas e de auto-gestão. Sendo a educação um dos eixos centrais da atuação da FEC, no âmbito da sua estratégia de cooperação, esta tem provado ter sido promovida em projetos que contemplam melhorias no acesso, na qualidade, no reforço de competências dos recursos humanos e na criação e apetrechamento de infra-estruturas educativas²⁶⁴.

²⁶² FEC, *Projeto Djunta Mon - Relatório de Avaliação Intercalar – Ano 2 (2010/2011)*. Bissau: FEC, 2011, p. 3.

²⁶³ FEC, *Projeto Bambaram di Mindjer – Resumo do Relatório de Avaliação (Ano 1- 2009-2010)*. Bissau: FEC, 2010, p. 5.

²⁶⁴ FEC, *Plano Estratégico 2010-2015, op. cit.*, p. 20.

3.2.3 Faculdade de Direito de Bissau (FDB)

No âmbito da cooperação portuguesa ao nível do ensino superior, destaca-se o projeto da Faculdade de Direito de Bissau (FDB), implementado pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FDUL), sendo considerado o mais antigo projeto da cooperação portuguesa na Guiné-Bissau, uma vez que teve o seu início no ano de 1990/91. Este projeto nasceu da vontade expressa pela RGB de reativar a Escola de Direito de Bissau, com a finalidade de proporcionar a oportunidade de esta se transformar numa Faculdade de Direito, procurando, junto das autoridades portuguesas, apoio para tal. A resposta portuguesa foi positiva, como o demonstrou a assinatura do primeiro protocolo de cooperação, em Junho de 1990, entre Portugal e a RGB relativo ao apoio à FDB, assim como a prorrogação do mesmo, anos mais tarde, em 1995.

Com o intuito de aprofundar as profícias relações bilaterais de cooperação no domínio do ensino superior e da justiça e de contribuir para o desenvolvimento da RGB, este projeto de cooperação teve como objetivo “contribuir para a consolidação do Estado de direito na Guiné-Bissau, através da formação de juristas, de quadros especializados e da formação pós-graduada de um corpo docente guineense capaz de assumir as responsabilidades científicas e pedagógicas tendo em vista a autonomia da FDB. Para além da colocação de docentes para lecionar disciplinas e de um coordenador científico e pedagógico, inclui o pagamento de bolsas de regência e assiduidade a professores guineenses e, ainda, a aquisição e envio de bibliografia.”²⁶⁵

Nos primeiros anos do projeto, a maioria do corpo docente da FDB começou por ser português, devido à escassez de quadros guineenses qualificados para o exercício da profissão de docência. No entanto, em 2006, graças à formação de mestres e doutores em Portugal (através de bolsas de estudo), já se registava uma percentagem superior a 50% de docentes guineenses, o que comprova a sustentabilidade do projeto, já que o número de docentes portugueses tem vindo a ser gradualmente reduzido, ao contrário dos guineenses, que têm assumido uma posição de destaque. Nesse mesmo ano, existia a presença de 7 professores da FDUL, incluindo um professor contratado pelo IPAD para a lecionação da língua portuguesa. Posteriormente, em 2009/10, esse número passou para 5 (1 como assessor científico) e, mais recentemente, em 2010/11, o número foi reduzido para 3 elementos: assessor científico, responsável pela coordenação

²⁶⁵ IPAD, *Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010)*, *op. cit.*, p. 332.

científica e pedagógica; docente/leitor de língua portuguesa, que assegura o reforço de competências linguísticas nos primeiros anos da licenciatura; e o secretário da faculdade, que chefia a secretaria, garantindo o suporte administrativo na faculdade. Assim, até finais de 2010, calcula-se que ter-se-ão formado em Direito, na FDB, cerca de 300 licenciados, nas vertentes de Direito e Administração Pública e terão concluído formação pós-graduada, cerca de 30 docentes guineenses²⁶⁶.

No entanto, segundo os dados quantitativos do Instituto de Cooperação Jurídica da Faculdade de Direito de Lisboa, apresentam-se, de seguida no Quadro 11, o número de alunos que beneficiaram no estrangeiro, neste caso na Guiné-Bissau, da lecionação por docentes da FDUL, ou por docentes por eles coordenados, no âmbito da cooperação jurídica, entre 2007 e 2011.

Quadro 11
Alunos da FDB que beneficiaram da lecionação por docentes da FDUL ou por docentes por estes coordenados (2007-2011)

Curso/Ano	2007	2008	2009	2010	2011
Doutoramento	---	---	---	---	---
Mestrado	---	---	---	---	---
Pós-Graduação	91	---	---	53	67
Licenciatura	397	390	389	365	331
Total	488	390	389	418	398

Fonte: Adaptado a partir dos dados disponibilizados pelo Instituto da Cooperação Jurídica da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa

Relativamente às atividades desenvolvidas destacam-se: o apoio institucional às reformas legislativas; a realização anual de Jornadas Jurídicas e Constitucionais; e a publicação de algumas obras jurídicas a partir dos trabalhos de mestrado e doutoramento dos alunos guineenses da FDUL.

Ao longo destes 22 anos de cooperação, ambas as instituições têm reunido esforços de modo a atingirem de forma positiva os pressupostos que vão sendo traçados nos protocolos definidos. Neste contexto, importa realçar o desempenho da FDB, que tem vindo a corresponder de forma cabal aos objetivos essenciais que lhe foram traçados, prosseguindo, a bom ritmo, a formação de juristas qualificados que servem as

²⁶⁶ *Idem*, pp. 333 e 334.

estruturas do Estado de Direito democrático e as profissões forenses tradicionais, satisfazendo, ainda, as carências de consultoria jurídica sentidas por entidades públicas e privadas, colmatando-se, assim, gradualmente as principais lacunas de quadros especializados destes domínios sensíveis da vida guineense²⁶⁷. (ver Anexo IV²⁶⁸)

3.2.4 Instituto Camões (IC, IP)

O Instituto Camões, IP caracteriza-se por ser um instituto público integrado na administração indireta do Estado, dotado de autonomia administrativa e financeira e património próprio, conforme a sua Lei Orgânica, do nº 1 do artº 1º do Decreto-Lei nº 119/2007 de 27 de Abril. A sua missão fundamental é propor e executar a política de ensino e divulgação da língua e cultura portuguesas no estrangeiro, por intermédio da “rede externa do Ministério dos Negócios Estrangeiros, dos centros culturais portugueses e da rede de ensino português no estrangeiro, em coordenação com outros departamentos governamentais (...) tendo ainda como missão promover o português como língua internacional bem como valorizar o posicionamento de Portugal no mundo, através da negociação de acordos culturais e programas de cooperação.”²⁶⁹ Quanto à sua rede externa, o IC, IP gere uma rede de 62 Centros de Língua Portuguesa (CLP), 32 Cátedras, 10 Estruturas de Coordenação de Ensino e 19 Centros e Pólos Culturais, assegurando o ensino da língua portuguesa em 69 países.

No que se refere ao contexto guineense, que é o que tem relevância para esta investigação, salienta-se o Centro de Língua Portuguesa-Instituto Camões (CLP-IC). Este encontra-se inserido na Escola Superior de Educação (ESE) – Unidade Tchico-Té, em Bissau, inaugurado a 8 de Fevereiro de 2002, e resulta do Protocolo de Cooperação realizado entre o Instituto Camões e o Ministério da Educação Nacional da RGB, que define como objetivos centrais “a consolidação das relações existentes entre as duas entidades, o reforço do Departamento de Língua Portuguesa da ESE – Unidade Tchico-Té, a criação da Licenciatura em Língua Portuguesa e a promoção de condições

²⁶⁷ FDB, *Guia da Faculdade de Direito de Bissau*, 2^a ed. Bissau, 2006, p. 25.

²⁶⁸ Anexo IV – Protocolo entre o IPAD e a FDUL para o financiamento do projeto de cooperação com a FDB.

²⁶⁹ Instituto Camões, *Relatório de Atividades do IC, IP, 2011*. Lisboa: MNE/IC,IP, 2011, p. 6.

conducentes ao reforço da formação científica e pedagógica do quadro de docentes dos ensinos secundário e superior.”²⁷⁰

Neste sentido, o CLP-IC atua em duas áreas essenciais: a formação inicial de professores de língua portuguesa e a formação contínua, também de professores de língua portuguesa. No que respeita à formação inicial, esta relaciona-se com a licenciatura em LP, criada na Escola Normal Superior Tchico-Té (ver Anexo V²⁷¹) e que recebe o apoio do IC. Convém reforçar a ideia de que a licenciatura não é uma criação do IC, mas sim da Tchico-Té, pois esta situação é confundida pela comunidade académica guineense que, em muitos casos, fomenta a ideia de que a licenciatura é do IC. Na verdade, o IC apenas exerce apoio sobre a mesma a diversos níveis, nomeadamente na atribuição de um subsídio aos professores que lecionam nessa licenciatura, com o intuito de promover motivação e exigência nos docentes. Tal, faz com que os professores, em caso de existência de greves no ensino, não participem nelas, já que não têm motivos para reivindicar as condições da sua atividade, principalmente no que toca às questões dos salários, que são pagos atempadamente.

Relativamente à formação contínua, destinada a professores do Ensino Básico e Secundário, enquadrar-se no Programa de Formação Contínua que conta com a coordenação, pela parte do IC, da docente Dr.^a Maria Leonor Santos e, pela parte do Ministério da Educação da Guiné-Bissau, do docente Dr. Domingos Gomes. Trata-se de um projeto que oferece um curso de língua portuguesa que é desenvolvido em 3 anos (composto por 10 módulos, em que cada um é lecionado num mês, o que perfaz um total de 10 meses). Para além de contar com a coordenação dos dois docentes referidos, conta também com a colaboração de doze formadores que se encontram distribuídos pelas várias Unidades de Apoio pedagógico/Pólos de Língua Portuguesa: Bissau, Catió, Bafatá, Gabú, Bolama, Quinhambel, Canchungo, Mansoa, Ingoré, Bubaque, Quinara e Buba. Este projeto destina-se, fundamentalmente a professores que não tinham/têm formação suficiente, ou mesmo nenhuma, pelo que dele beneficiam cerca de 1768 professores do Ensino Básico. Importante é realçar que a maioria dos formadores, à exceção da Dr^a Leonor Santos, são todos de nacionalidade guineense, que recebem, anualmente, uma formação no âmbito da supervisão pedagógica.

²⁷⁰ Camões – Instituto da cooperação e da Língua, *Centro de Língua Portuguesa em Bissau*. Texto disponível em [URL:WWW .http://www.instituto-camoes.pt/lingua-e-ensino/2012-09-07-15-36-13/centros-de-lingua-portuguesa/guine-bissau](http://www.instituto-camoes.pt/lingua-e-ensino/2012-09-07-15-36-13/centros-de-lingua-portuguesa/guine-bissau). Consultado a: 28-07-12.

²⁷¹ Anexo V – Plano de estudos e objetivos da Licenciatura em Língua Portuguesa (Departamento de Língua Portuguesa da ESE – Unidade Tchico-Té).

Através do CLP-IC são também ministrados cursos de Português Língua Estrangeira (PLE) e Cursos de Português por Objetivos Específicos que têm como destinatários técnicos e funcionários de instituições e organismos guineenses.

Para além destas atividades, o CLP-IC de Bissau dispõe de um Centro de Recursos e Oficina de Trabalho destinados aos docentes e alunos dos cursos de língua portuguesa, que é composto por instrumentos básicos para o conhecimento e prática comunicativa da língua e de material bibliográfico especializado nas áreas da Linguística e da Didática da Língua, a par de obras marcantes de História, Cultura e Literatura Lusófonas.

E assim concluímos a apresentação dos projetos de cooperação para o desenvolvimento implementados pelo Estado português, na área da educação, na Guiné-Bissau. Apesar de não se ter procedido a uma análise exaustiva dos mesmos, foram apresentadas as principais linhas de atuação que os definem, com o intuito de dar a conhecer a influência de cada um no sistema educativo guineense. Como foi possível observar, são projetos que se caracterizam por serem distintos entre si no que respeita aos objetivos, às prioridades, aos públicos-alvo, entre outros indicadores. Assim, podemos concluir que o PASEG e a FEC se encontram, de certa forma, na mesma linha de atuação, na medida em que colocam a tónica das suas intervenções na área da formação, embora o façam em contextos diferentes: enquanto o PASEG se direciona para o Pré-Escolar, Ensino Básico, Secundário e Superior (com enfoque para o Básico e o Secundário) das escolas públicas e das regiões mais urbanas, nomeadamente Bissau (apesar de ter passado a atuar, na 2^a fase do programa, também as regiões de Bolama, Gabú, Cacheu e Bafatá); a FEC dirige-se essencialmente para o Pré-Escolar e Educação Básica, das escolas comunitárias, privadas e de auto-gestão, e das regiões do interior da Guiné-Bissau.

Numa outra perspetiva enquadrava-se a cooperação da FDUL com a FDB, desde logo porque se trata de uma cooperação apenas ao nível do Ensino Superior. Para além disso, a intervenção é efetuada com base na atribuição de bolsas aos docentes que exercem a sua profissão na FDB, bem como na atribuição de bolsas de estudo para que estes possam aprofundar os seus conhecimentos académicos, melhorando, por conseguinte, a qualidade dos quadros docentes e o ensino da própria faculdade.

Finalmente, o IC, IP, estabelece uma cooperação mais concretamente direcionada para a vertente da divulgação e promoção da língua portuguesa no sistema educativo guineense, fundamentalmente através do apoio que fornece na licenciatura em L. P. da Escola Normal Superior Tchico-Té.

3.2.5 Apresentação e análise de resultados

Esta última parte destina-se à apresentação e análise dos resultados obtidos da investigação. Para tal, serão utilizadas as informações provenientes dos métodos de recolha de informação por nós adotados e que já foram mencionados na parte introdutória deste estudo: os inquéritos, por entrevista e por questionário.

Assim, numa primeira fase, serão apresentadas e analisadas as informações disponibilizadas por intermédio dos inquéritos por entrevista (ver Anexo VI²⁷²), que foram realizados a entidades envolvidas nos quatro projetos em análise, e que se encontram a trabalhar no terreno, fundamentalmente, coordenadores e diretores dos mesmos. No entanto, importa referir que não irá ser efetuada a identificação de todos eles, uma vez que não nos foi dada autorização, em certos casos, para o fazermos, pelo que permanecerão em situação de anonimato aqueles que não deram permissão para tal.

Os dados provenientes deste método de recolha de informação revelaram-se cruciais, na medida em que contribuíram para a obtenção de um conhecimento mais próximo da realidade sobre a qual estamos a intervir. O facto de todos os entrevistados se encontrarem intimamente ligados com os projetos dos quais fazem parte, ocupando cargos de elevada importância nos mesmos, possibilitou a obtenção de informações essenciais para o entendimento do trabalho realizado no terreno, bem como para o levantamento de problemas existentes nos mesmos, que seriam de difícil percepção de nos tivéssemos baseado apenas nos documentos disponibilizados.

Para além disso, importa referir, novamente, as vantagens decorrentes do facto de se ter optado pela realização de entrevistas semidiretivas, que deu a possibilidade dos entrevistados se manifestarem de uma forma mais natural e flexível.

Posteriormente, numa segunda fase, serão apresentados e analisados os dados fornecidos através dos inquéritos por questionário realizados. Estes foram direcionados, essencialmente, aos beneficiários finais dos projetos, mais concretamente os professores

²⁷² Anexo VI – Guião geral dos inquéritos por entrevista realizados.

e alunos guineenses, que nos deram, em função das respostas às questões colocadas no questionário, informações acerca das suas opiniões no que respeita ao trabalho desenvolvido pela cooperação portuguesa na área da educação, no território guineense. Através da colocação de questões fechadas, semi-abertas e uma aberta, foi possível reunir um conjunto de dados importantes, expressos nas opiniões pessoais dos inquiridos, que nos deram a possibilidade de refletir sobre benefícios e os problemas existentes do trabalho desempenhado pelos projetos de cooperação portugueses. Na verdade, a maioria deles apontam factos, elevam problemas e enumeram sugestões.

Este método de recolha de informação teve como principais vantagens a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação.

Para além da aplicação destes dois principais métodos de recolha de informação, podemos acrescentar, também, o método de observação direta que acabou, igualmente, por fazer parte da componente da investigação, já que foi possível participar na vida coletiva da sociedade guineense, nomeadamente no contexto escolar – exemplo da experiência como professora – pois apesar da escola em causa não beneficiar dos projetos de cooperação portugueses, a observação e participação no contexto educativo, contribuiu para a definição de uma ideia mais sólida acerca do mesmo e para a identificação das grandes fragilidades existentes no seio escolar.

Assim, procederemos, de seguida, à apresentação sucinta dos objetivos de cada programa, uma vez que estes já foram sujeitos a uma apresentação no ponto antecedente deste capítulo, de modo a que seja possível identificar a relação existente entre o que é previamente definido e delineado pelos projetos, ou seja, os objetivos e pressupostos que pretendem atingir, e o que tem vindo a ser realizado, concretamente, no terreno. Neste sentido, teremos como base de análise o suporte documental existente relativo a cada programa (relatórios e protocolos) e as informações fornecidas pelos métodos de recolha de informação selecionados: inquéritos, por entrevista e por questionário, que nos tentarão dar respostas às questões e hipóteses levantadas na parte introdutória desta investigação.

Inquéritos por entrevista

PASEG - Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau

No que se refere ao PASEG, a entrevistada para o esclarecimento do programa foi a Dr^a Maria Manuel, coordenadora geral do mesmo, na Guiné-Bissau. O seu testemunho revelou-se bastante frutuoso, já que mencionou alguns aspectos que não estão tão claros e evidentes nos documentos oficiais do programa, nomeadamente no quadro lógico, e nos permitem ter uma ideia mais completa acerca da atuação do mesmo no contexto escolar guineense.

Neste sentido, relativamente à falta de resultados significativos na primeira fase do programa, PASEG I, a entrevistada confirma que:

“o grande objetivo começou por ser o envio de professores, que vinham de Portugal, para a lecionação direta nas escolas guineenses. No entanto, entretanto, percebeu-se que o modelo não poderia ser este, uma vez que em termos de sustentabilidade, quando o projeto saísse, não ficaria nada (...) porque se nós, professores portugueses, damos aulas diretamente aos alunos, mas não capacitamos os professores, o que é certo é que, quando nos retirarmos, não vai haver nenhum contributo para o sistema educativo guineense.”

De facto, assistiu-se a uma mudança na forma de atuação do programa, o que permite concluir que houve um esforço no sentido de melhorar o funcionamento do mesmo, de modo a que este pudesse atingir os objetivos propostos, nomeadamente no que respeita ao melhoramento da qualidade do sistema educativo guineense. A criação do PASEG II mostra que, em consequência das falhas sentidas nos primeiros anos do programa, houve uma preocupação em definir novos meios de atuação, mais eficazes e capazes. Neste sentido, optou-se pela formação dos professores capacitando-os para o exercício da docência através do fortalecimento dos modelos de formação GAP e CAP que visam o cumprimento dos dois objetivos gerais do programa: contribuir para a qualidade e relevância da educação na RGB e promover o acesso e o uso da língua portuguesa pela comunidade educativa. Conforme o que nos explicou a entrevistada:

“O GAP relaciona-se com a formação de professores (...) portanto trata-se da passagem de conteúdos das disciplinas para os professores guineenses, incluindo também a parte mais metodológica: como dar uma aula; no fundo o que é ser um professor. (...) O CAP, é especificamente para a língua portuguesa e é para todos os

professores, independentemente da disciplina, portanto é para os professores poderem falar melhor o português.”

Enquadradadas ainda nos dois objetivos gerais do PASEG – qualidade e relevância da educação e promoção do acesso e uso da língua portuguesa - destacam-se as Oficinas de Língua Portuguesa – espaços dentro do recinto escolar que foram criados para dar apoio à escola, no sentido de a equipar com os materiais necessários e reforçar a aprendizagem dos alunos. A importância do papel destas oficinas é reforçada pela entrevistada:

“As OLP são compostas por uma sala de formação, uma biblioteca e uma sala de informática; (...) a sala de formação é o local onde os professores são formados a nível de GAP e CAP (...) a biblioteca é equipada por livros e outros materiais didáticos (...) e a sala de computadores encontra-se apetrechada com computadores, em média dez computadores por oficina, que foram doados para que as salas de informática estivessem suficientemente bem equipadas, e que para toda a comunidade escolar tivesse acesso à área da informática. (...) Foi, também, colocada recentemente a internet nas escolas. (...) Estes espaços pretendem, no fundo, ser espaços polivalentes, em que haja, por parte da comunidade escolar (alunos, professores e até, inclusive, a comunidade escolar em redor da escola), a possibilidade de puderem participar, contribuindo, simultaneamente, para a dinamização destes espaços. (...)”

Como o nome indica, as OLP têm também como grande objetivo a implementação, consolidação e acesso à L.P., uma vez que dentro daqueles espaços só se fala português e o que se pretende é que haja ali um espaço em que os alunos e os professores tenham acesso aos livros, à leitura, assim como à informática, mas que estas sejam, também um veículo para a consolidação e aperfeiçoamento da L.P.”

Outro dado relevante apresentado pela entrevistada, relaciona-se com o facto de estas OLP, e não só, se encontrarem, em grande parte, envolvidas com a questão da sustentabilidade, que tem sido uma grande aposta do PASEG, já que, como refere:

“O que nós pretendemos é criar sustentabilidade ao nível das áreas de intervenção (...) ou seja, o que nós queremos é, tendo em conta o exemplo das Oficinas, que as diretores das escolas começem a integrar as Oficinas nas suas direções (...) que sejam as direções a destacar o dinamizador, a gerar receitas... – todo este equipamento que foi agora distribuído: desde fotocopiadoras, impressoras, mobiliário escolar, foi doado no sentido de a Oficina se tornar auto-sustentável. Porquê? Porque a escola pode gerar receitas com esse mesmo equipamento: a escola pode fazer dinheiro com as fotocópias, com as impressões, com os cursos de informática e/ou internet que pode dar. Portanto a ideia é que a Oficina gere receitas que possam sustentar todo o funcionamento da mesma. (...) a ideia é

“realmente dar-mos as ferramentas, darmos os instrumentos, para que posteriormente as direções possam criar estes níveis de sustentabilidade.”

Com vista a cumprir o objetivo relacionado com a promoção da Educação para a Cidadania, o PASEG tem apostado na formação, para além dos professores, dos dinamizadores das escolas, que se encontram, maioritariamente, nas OLP. Como afirma a nossa entrevistada:

“A ideia era criarem-se estes níveis de sustentabilidade nas escolas para que elas se tornem autónomas. (...) No passado, eram os professores do PASEG que dinamizavam as oficinas (...) atualmente, os dinamizadores são guineenses que recebem o nosso apoio, nomeadamente através das formações: estão a receber formação em várias áreas como a área financeira, dos recursos humanos, da Educação para a Cidadania (questões da paz, cultura, género...) (...) Portanto, o que nós pretendemos é criar sustentabilidade a nível financeiro e também a nível dos recursos humanos, para que a oficina funcione por si só.”

Outra grande aposta do PASEG nos últimos anos, relaciona-se com a capacitação dos professores, isto é, a aposta na formação de formadores e não apenas a formação de professores. Assim, a ideia é:

“ (...) apostar na formação de formadores nacionais, ou seja, criar uma bolsa de formadores nacionais, e que sejam eles, quando o programa se retirar, a assumir as suas próprias formações de professores, uma vez que o que se estava a verificar era que não se estava a criar sustentabilidade ao nível da formação dos quadros guineenses.”

Durante a entrevista foram abordadas outras atividades desenvolvidas pelo programa, mas que não analisaremos de uma forma exaustiva, devido à extensão da mesma. No entanto, importa salientar que foram descritas as atividades relacionadas com a formação inicial e contínua dos professores, sendo que a primeira se dirige ao apoio dado à Escola Superior de Educação ao nível das práticas pedagógicas, em que são acompanhados os alunos da área do Ensino Básico (Unidade Escolar 17 de Fevereiro), apesar de se estar a iniciar também o apoio para os alunos da área do Ensino Secundário (Unidade Escolar Tchico-Té). A segunda está relacionada com a capacitação de educadores de infância, no nível do Pré-Escolar, bem como a formação de professores do Ensino Básico e Secundário.

Outra das temáticas desenvolvidas foi a da área da administração e gestão escolar no qual o PASEG também exerce atividade, nomeadamente através da

colaboração na elaboração de regulamentos internos das escolas, planos de desenvolvimento, boletins de matrícula, entre outros. A elaboração de manuais adaptados à realidade guineense, realizados por parte dos agentes de cooperação, é mais um dos contributos dados pelo programa.

O estabelecimento de parcerias, através da criação de laços de articulações com outras entidades locais, nacionais e internacionais, tem sido algo muito presente na ação do programa – temos o exemplo da parceria exercida, a nível nacional, com o INDE que acaba por ser a parte operacional do Ministério da Educação.

De um modo conclusivo, podemos afirmar que, segundo as informações retiradas da entrevista realizada, os objetivos pré-definidos pelo PASEG, patentes no seu quadro lógico, têm sido postos em prática no terreno. Através da mesma, foi possível compreender, de um modo mais pormenorizado, as atividades desenvolvidas pelo programa e o esforço que tem vindo a ser levado a cabo pelos colaboradores do mesmo no sentido de contribuir para o melhoramento da qualidade do ensino na RGB, bem como na promoção e aperfeiçoamento da língua portuguesa.

Os ajustamentos que foram sendo realizados, ao longo dos cerca de dez anos de cooperação do PASEG na RGB - passagem da lecionação direta nas escolas para a formação de professores guineenses e, mais recentemente, para a formação de formadores também eles guineenses – permitem constatar o empenhamento por parte do programa. As experiências realizadas nos primeiros anos de cooperação, nas quais se verificou uma escassa melhoria na qualidade do ensino guineense, serviram para o PASEG repensasse os seus meios de atuação, apostando numa cooperação mais eficaz e produtiva, baseada nas questões da sustentabilidade.

No entanto, subsistem problemas que, embora se relacionem, fundamentalmente, com a situação interna do país, acabam por afetar o trabalho desenvolvido pelo programa. Apesar de um dos grandes objetivos do PASEG ser o da melhoria ao acesso à língua portuguesa, a verdade é que a fraca utilização do português na vida social guineense e, neste caso em concreto, no contexto escolar, representa um grande desafio para os agentes de cooperação que desenvolvem as suas funções. Outro grande problema é a situação de instabilidade política que tem afetado fortemente a área do ensino, pois é raro conseguir-se completar um ano letivo sem que não se assista a interrupções. A simples especulação de um Golpe de Estado ou de uma crise, contribui para a paralisação das escolas, bem como de outras instituições e, nestes casos, o retomar à normalidade é feito de uma forma lenta, e exige tempo. Esta situação acaba

por afetar diretamente o trabalho do PASEG. Para além disso, as condições precárias dos professores guineenses, mais concretamente no que se refere ao pagamento tardio dos salários, contribui para que estes se envolvam em consecutivas greves e paralisações no ensino, que em muitos casos, ultrapassam o período de um mês.

A estes problemas acrescem, ainda, os relacionados com a precariedade das infra-estruturas educativas e a pouco desenvolvida política de educação.

Estes foram, assim, os resultados a que conseguimos chegar, no que se refere ao papel desempenhado pelo PASEG no sistema educativo guineense.

FEC – Fundação Fé e Cooperação

Relativamente à FEC, o nosso inquérito por entrevista teve como informante a responsável do projeto na Guiné-Bissau, a Drª Sofia Alves.

Devido ao carácter abrangente dos projetos de cooperação, na área da educação, implementados pela FEC no território guineense (mencionados no ponto 3.2.2), não nos será possível analisar, de uma forma completa, as atividades desenvolvidas por cada projeto específico. Deste modo, a entrevista contribuiu para que se construísse uma ideia geral acerca da intervenção desta ONGD no sistema educativo guineense.

Durante os cerca de 21 anos de existência, a FEC tem focalizado a sua atenção para os níveis de ensino do Pré-Escolar e do Ensino Básico, intervindo nas escolas comunitárias, privadas e de auto-gestão. No que se refere a estes dois níveis de ensino, foram salientados, pela entrevistada, dois projetos cruciais: o *Bambaran di Mindjer* e o *Djunta Mon*:

“No Ensino Pré-Escolar, temos o projeto Bambaran di Mindjer – trata-se da formação de mulheres no sentido de as preparar para aquilo que esperamos que seja o seu futuro a médio prazo: educadoras de infância. Neste sentido, fazemos ainda a capacitação e certificação, junto do Ministério da Educação, dos jardins-de-infância (...) intervindo também na gestão escolar do Pré-Escolar. (...) No Ensino Básico, destaca-se o projeto Djunta Mon, que é um projeto que se encontra na reta final (teve um ciclo de 3 anos), e que se relaciona, fundamentalmente, com a formação de professores, de diretores e de inspetores do ensino básico. (...) Juntamente com este grande núcleo do Djunta Mon, juntou-se também a educação para a saúde, também no Ensino Básico, em parceria com a ONG VIDA, destinada a informar e educar as comunidades para os cuidados de saúde (...).”

Segundo o *Relatório de Atividade FEC 2011*, os resultados alcançados para o programa de apoio à qualidade do Ensino Básico baseiam-se nos seguintes dados²⁷³:

-78% de professores com avaliação positiva nas provas finais de Língua e Didática do Português;

- 84,4% de assiduidade dos professores;
- edição e distribuição do nº 1 da Revista Científica de Educação e Cultura;
- campanha de sensibilização e manual *Aprender Sem Medo*;
- mais de 1300 manuais e sebentas de apoio à formação;
- 23 escolas comunitárias com baús pedagógicos.

Já no que se refere ao projeto *Bambaram di Mindjer*, o mesmo relatório aponta para os seguintes resultados²⁷⁴:

- 51,6% das formandas em situação de emprego;
- 644 inscritos nos cursos de formação e seminários;
- 96% de taxa de assiduidade dos formandos;
- aumento do Índice de Capacidade Pedagógica dos Educadores.

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

No entanto, a nossa análise sobre esta ONGD será bastante limitada, muito devido à extensão do trabalho desenvolvido pela mesma, bem como devido aos dados qualitativos (relatórios de atividade) e quantitativos (estatísticas) existentes para cada um dos projetos por ela implementados. Tratando-se de uma organização que conta com o apoio de inúmeros financiadores e parceiros, observa-se o cuidado e a necessidade de se descrever todas as atividades desenvolvidas e de se proceder à análise dos resultados das mesmas. Neste sentido, torna-se tarefa impossível, para uma investigação deste nível, realizar uma análise completa e exaustiva acerca do trabalho desenvolvido pela FEC. A constatação deste facto foi sendo descoberta no decorrer da investigação, já que,

²⁷³ FEC, *Relatório de Atividades 2011*, op. cit., p. 7

²⁷⁴ *Idem*, p. 9.

inicialmente, não havia o conhecimento nem a consciência da real extensão do trabalho desenvolvido pela mesma, nem dos dados existentes.

No entanto, foi possível constatar alguns resultados, segundo os documentos estratégicos disponibilizados pela FEC, principalmente através do Plano Estratégico 2010-2015. Um desses resultados relaciona-se com o facto de haver a preocupação, por parte da FEC em potenciar os recursos humanos locais e em criar oportunidades de emprego nos países-alvo, já que “em função das possibilidades de recrutamento e da existência de competências técnicas específicas locais, a FEC irá concentrar esforços no sentido de, sempre que possível, recrutar técnicos locais, só fazendo uso de expatriados quando se tratar da única possibilidade.²⁷⁵ Este é um elemento fundamental para o sucesso das atividades desenvolvidas pela FEC, já que permite a participação e o envolvimento das próprias comunidades no processo do desenvolvimento. A proximidade com as comunidades e o conhecimento dos problemas e desafios concretos do país, são vantagens incontestáveis de que a FEC dispõe e que possibilita o sucesso dos projetos por ela implementados.

De um modo conclusivo, pode-se afirmar que a FEC é um dos projetos mais importantes na Guiné-Bissau, no que diz respeito à área da cooperação para o desenvolvimento, na área da educação. Tal facto deve-se, essencialmente, à sua estratégia de atuação, que contempla a participação das próprias comunidades, neste caso em particular, da comunidade guineense, nos projetos postos em prática no terreno.

Os principais obstáculos para o sucesso dos projetos da FEC, relacionam-se, tal como acontece com o PASEG, com os fatores internos da Guiné-Bissau, já mencionados anteriormente.

FDB – Faculdade de Direito de Bissau

Para a apresentação de resultados acerca projeto da Faculdade de Direito de Bissau, foi realizado um inquérito por entrevista ao Dr. João Mendes Pereira, atual diretor da referida Faculdade.

Caracterizado por ser o projeto mais antigo da cooperação portuguesa na Guiné-Bissau, implementado com o apoio da Faculdade de Direito de Lisboa, tem

²⁷⁵ FEC, *Plano Estratégico 2010-2015*, *op. cit.*, p. 21.

representado um grande contributo para a melhoria da qualificação dos recursos humanos guineenses, especialmente no que se refere à área do Direito/Justiça.

De acordo com a percepção do entrevistado:

“O projeto consistiu em proporcionar a formação de quadros superiores guineenses, na área da justiça, uma vez que era muito difícil ter acesso a essa mesma formação. (...) Em consequência da carência dos recursos humanos, há alguns anos atrás, os tribunais funcionavam com magistrados não-licenciados.”

Neste sentido, o objetivo essencial do projeto é contribuir para a criação de quadros guineenses, no sector da justiça, de modo a tentar colmatar as enormes falhas existentes no mesmo. A principal vantagem deste projeto está relacionada com a sustentabilidade, uma vez que, apesar de nos anos iniciais se ter apostado no envio de docentes portugueses para lecionar na FDB, em consequência da falta de quadros guineenses para o exercício de tal profissão, a verdade é que nos anos subsequentes, o número de docentes guineenses foi aumentando progressivamente, em detrimento dos portugueses. Atualmente, a maioria dos professores que leciona na faculdade são todos guineenses, a maioria com grau de mestre. Isto significa que o investimento está a ser feito no sentido de autonomizar a FDB e capacitá-la com próprios quadros guineenses.

Por outro lado, em consequência do prestígio que a FDB tem alcançado nos últimos anos, tem-se constatado que, quando existe uma situação de recrutamento para um cargo na área do Direito, têm privilégio os indivíduos que realizaram a sua formação nesta faculdade. Esta situação é realçada pelo entrevistado, quando refere que:

“A realidade que se depreende deste projeto é que praticamente todas as pessoas que já concluíram os seus estudos nesta faculdade, estão absorvidos no mercado de emprego (...) não existe aqui pessoas que saem da faculdade e que depois não conseguem enquadramento. A título de exemplo, foi criado recentemente um centro de formação judiciária para a formação das pessoas em início de carreira da magistratura; dos catorze que foram selecionados eram todos licenciados pela FDB (...) o que demonstra o desenho que tem vindo a ser realizado: qualidade-formação-qualidade.”

Para além do apoio prestado ao nível da concessão de bolsas de estudo aos estudantes guineenses, para que estes possam aprofundar os seus conhecimentos em Portugal, o sistema de concessão de bolsas aos professores, tem sido uma aposta bastante eficaz, uma vez que funciona como um incentivo para os docentes. Tal como nos afirmou João Mendes Pereira:

“ (...) constata-se que este projeto tem sido um carinho da cooperação portuguesa, pois independentemente da situação económica de Portugal, a verba atribuída à FDB mantem-se (...) trata-se de subsídios que são dados aos docentes nacionais, que correspondem quase ao dobro do magro salário nacional. (...) O salário de um docente nacional corresponde a cerca de 100 euros mensais. (...) este método de atribuição de subsídios aos professores guineenses acaba por retê-los na faculdade, já que, de outro modo, os docentes acabariam por sair da faculdade.”

Para além da realização do inquérito por entrevista ao diretor da FDB, foi-nos possível, também, recolher o testemunho de um ex-aluno e atual professor da mesma referida Faculdade. Trata-se de João Biague, Diretor da Polícia Judiciária, Magistrado do Ministério Público e docente da FDB, que nos prestou o seguinte testemunho:

“ (...) fui para a Faculdade de Direito de Bissau, que penso que é das melhores instituições que temos na Guiné-Bissau e, se hoje nos orgulhamos com a FDB, é graças aos portugueses que sempre souberam sustentar e manter a qualidade do ensino até hoje. A verdade é que hoje já não temos muitos portugueses aqui, mas eu continuo a dizer que os portugueses continuam a dar aulas na GB, porque nós aprendemos aquele rigor que eles nos ensinaram e, agora, estou também na FDB, como docente, e estou a ensinar, ou a tentar ensinar da mesma forma que os portugueses me ensinaram e estou a beneficiar – o que me dá mais energia para preparar as aulas convenientemente – da bolsa da parte do IPAD. Se fosse apenas o magro salário que recebemos como docentes, penso que não haveria grandes motivações para boas preparações das aulas. Digo isto, e penso que o mesmo diriam os outros colegas da FDB, nas mesmas condições que eu. E também, depois da licenciatura, graças ao IPAD, fui para Lisboa fazer o Mestrado, obviamente com bolsas pagas pelo IPAD. (...) Era necessário ser um bom maquievalista para dizer que a cooperação portuguesa não deu frutos à Guiné-Bissau (...). ”

Assim, como principais resultados, podemos constatar que este projeto tem contribuído, em muito, para a melhoria do sistema educativo da Guiné-Bissau, nomeadamente no que respeita ao Ensino Superior, particularmente para a Faculdade de Direito de Bissau. Tem demonstrado ser um projeto bastante viável, produtivo e eficaz, já que tem dado a possibilidade de os docentes guineenses exercerem a sua profissão de uma forma mais digna e motivante.

No entanto, o facto de a FDB se encontrar numa situação de prestígio em comparação com outras instituições e de se dar preferência aos indivíduos que nela estudaram, acaba por trazer alguns problemas para aqueles que optaram por realizar a sua formação noutras instituições, nomeadamente fora do território guineense. Esta

situação ganha visibilidade, sobretudo, quando temos em conta o mercado de emprego, uma vez que, perante uma situação de recrutamento, o empregador tem a tendência de dar prioridade a um indivíduo que tenha realizado a sua formação na FDB, em detrimento de outro que a tenha concluído noutra instituição.

Um argumento que pode justificar este facto pode estar relacionado com a intenção de se querer promover o ensino guineense, utilizando este mecanismo para motivar os estudantes a optarem por realizar os seus estudos no seu próprio país, evitando, deste modo, uma possível fuga de cérebros.

IC – Instituto Camões

Finalmente, no que respeita ao Instituto Camões, foi realizado um inquérito por entrevista a um elemento pertencente ao Instituto, mas que, não tendo atendido ao nosso pedido de autorização da sua identificação, será aqui apresentado sob anonimato.

Como já foi mencionado anteriormente, a atuação do IC focaliza-se em duas grandes áreas: a formação inicial de professores em Língua Portuguesa e a formação contínua, também de professores de Língua Portuguesa. Neste sentido, o objetivo fulcral deste Instituto no território guineense é o de promover e divulgar o uso do português.

No entanto, a atuação no terreno nem sempre se revela fácil. Pegando no caso concreto da formação inicial de professores, relacionada com o apoio prestado à Licenciatura em L.P., ministrada na Unidade Escolar Tchico-Té, tem-se constatado a existência de algumas dificuldades. Estas direciona-se, fundamentalmente, para a questão do uso do Português, tendo em conta que, segundo o elemento entrevistado:

“Quando se fala da formação inicial, que é dada através da Licenciatura em L.P., os resultados não são tão animadores, porque os alunos saem do ensino secundário com muitas dificuldades, pelo que nós temos que ter aqui um ano de preparação, o que nós chamamos de ano 0, que consiste, essencialmente, em preparar os alunos em L.P., uma vez que eles não vêm com competências em L.P. adquiridas.”

Para além disso, a falta de métodos de estudo, por parte dos estudantes guineenses, acaba por dificultar o seu sucesso no âmbito escolar, principalmente, quando chegam ao Ensino Superior, onde se deparam com uma realidade mais exigente.

Para a admissão na Licenciatura, os alunos têm que passar por um teste de ingresso que permitirá perceber o nível em que se encontram as suas competências, nomeadamente no que respeita à utilização da língua portuguesa, escrita e falada.

Tal como foi mencionado pelo nosso elemento entrevistado:

“Os alunos não têm hábitos de estudo; não têm o hábito de utilizar a língua, tanto escrita como falada, trazendo até problemas de compreensão oral (...) pelo que foi necessário implementar um teste de ingresso. Portanto eles são avaliados mediante um teste escrito e uma prova oral, que é realizada no ato da entrevista e aí as coisas ficam muito complicadas para eles.”

Apesar do grau de exigência da Licenciatura ser bastante elevado, a verdade é que esta é muito procurada pelos alunos, principalmente pelas garantias que a mesma fornece no acesso ao mercado de emprego. Isto porque, quando terminam a Licenciatura, a grande maioria dos alunos é muito procurada por diversas instituições, nomeadamente para lecionarem em Universidades.

Para além do problema linguístico, relacionado com a falta de bases de português por parte dos alunos, o IC enfrenta outro problema que tem dificultado a sua atuação no terreno. Este diz respeito à questão das infra-estruturas, tendo em conta que se assiste a uma grave falta de espaço, existindo apenas duas salas de aula para a lecionação da Licenciatura. Os alunos, por turma, correspondem a uma média de 30 alunos, pelo que se torna complicado ensinar uma língua a um número tão elevado de alunos.

Já no que se refere à área da formação contínua de professores, importa ressaltar um aspeto que nos parece ter extrema relevância: todos os formadores são guineenses e é tida em conta a realidade guineense, aquando da elaboração dos módulos. De acordo com as informações fornecidas:

“Os formadores são todos guineenses (...) receberam formação por parte de uma professora da Universidade Nova de Lisboa, que esteve na Guiné-Bissau (...) ela conhece bem o contexto guineense, esteve nas várias regiões, contactou com a realidade e fez um diagnóstico das necessidades desses professores. (...) A partir daí, através dela e de uma equipa é que se conceberam os módulos. Aliás, se for ver os textos que estão nesses módulos, verifica que todos eles têm em conta a realidade guineense. (...) Narram situações que têm a ver com o quotidiano de um guineense; as próprias palavras utilizadas – por exemplo, não aparece o termo aldeia, mas sim tabanca.

A formação contínua está a ser muito importante, porque os professores não tinham o equivalente a uma 4^a classe. (...) No fim dessa formação, os professores que vêm realizar o teste para entrar no Tchico-Té, ficam à frente de pessoas que têm a 11^a classe, portanto têm mais preparação que uma 11^a classe.”

Concluindo, pode-se afirmar que o fraco conhecimento da língua portuguesa, aliado à escassez de espaço no que remete às infraestruturas, têm sido as principais dificuldades sentidas pelo IC, aquando da sua atuação no território guineense, nomeadamente no campo da formação inicial. Por sua vez, o campo da formação contínua revela ter vantagens indiscutíveis para a capacitação dos professores guineenses, desde logo porque quem realiza essa mesma formação são indivíduos de nacionalidade guineense – valorização dos recursos humanos guineenses. Para além disso, os materiais de apoio – os módulos – foram realizados tendo em conta a realidade guineense, o que demonstra o cuidado tido pelo IC no respeito pela cultura e especificidades do contexto guineense.

Inquéritos por questionário

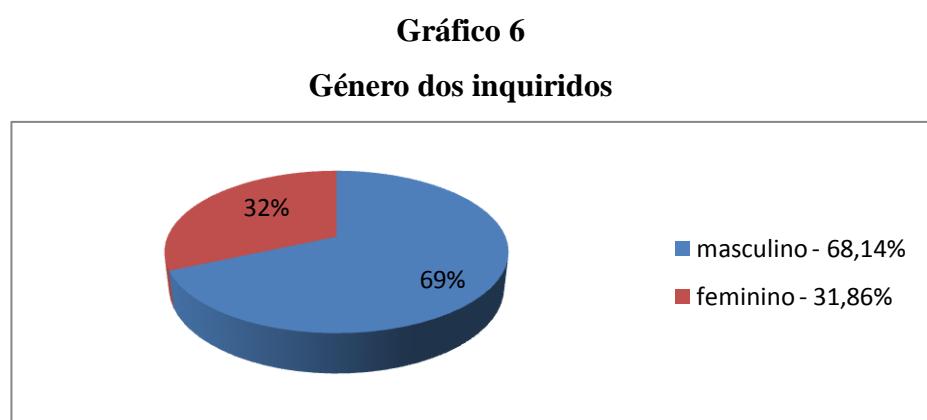
Apesar da realização dos inquéritos por entrevista terem contribuído para a obtenção de alguns resultados, focalizados essencialmente no trabalho desempenhado pelos projetos de cooperação portugueses na Guiné-Bissau, consideramos que seria indispensável, também, a realização de inquéritos por questionário direcionados para os beneficiários finais dessa mesma cooperação, ou seja, a comunidade educativa. Tendo em conta que um dos objetivos essenciais desta investigação era perceber o contributo dos projetos de cooperação no sistema educativo guineense e, mais concretamente, a sua influência na comunidade educativa, pensamos que este seria um bom método de recolha de informação para o efeito pretendido.

Neste sentido, e aproveitando, mais uma vez, o facto de se ter estado em contato direto com a realidade em estudo, procedeu-se à distribuição dos inquéritos em várias instituições de ensino, nomeadamente: Liceu Kwame Nkrumah, Escola Superior Normal Tchico-Té, Faculdade de Direito de Bissau. Conscientes de que se trataria de um público-alvo muito heterogéneo, englobando a participação de alunos de vários níveis de ensino (Básico, Secundário e Superior) e de vários grupos etários, o objetivo essencial passou por ter uma amostra sobre a opinião da comunidade educativa em geral, acerca do trabalho desenvolvido pela cooperação portuguesa na área da educação.

O inquérito (ver Anexo VII²⁷⁶), composto por sete questões, contemplou três tipos de resposta: fechada, semi-aberta e aberta e foi respondido por 92 pessoas.

Passemos, então, à apresentação e análise dos dados provenientes dos questionários.

No que se refere aos parâmetros sócio-demográficos da amostra, através do Gráfico 6, podemos verificar uma preponderância do género masculino, com uma percentagem de 68,14%, contrapondo-se à percentagem de 31,86%, respeitante ao género feminino.



Seguidamente, por intermédio do Quadro 12, verifica-se que as idades da amostra variam entre os 18 e 49 anos, apresentando uma idade média de 27,21 anos e um desvio padrão de 3,78.

Quadro 12
Idade dos inquiridos

	Nº	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Idade	92	18	49	27,21	3,78

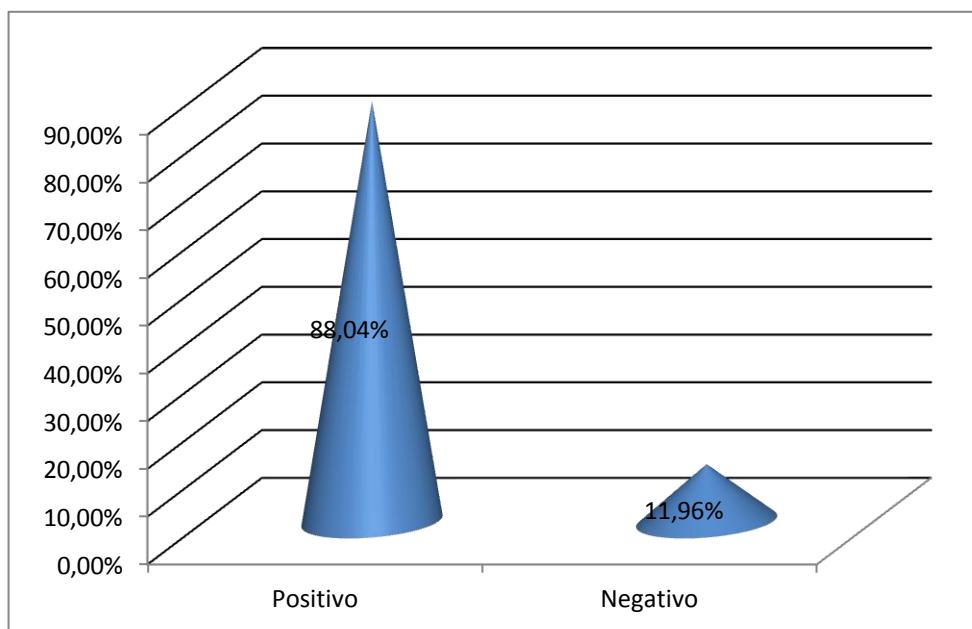
Relativamente à primeira questão colocada, respeitante à forma como classifica o trabalho que tem sido desenvolvido pela cooperação portuguesa na Guiné-Bissau, no ramo educacional, analisando o Gráfico 7, verificamos que 88,04% dos inquiridos

²⁷⁶ Anexo VII – Exemplar do inquérito por questionário realizado.

caracteriza-o como positivo, enquanto 11,96% apresenta uma opinião negativa sobre o mesmo.

Gráfico 7

Trabalho que tem sido desenvolvido pela cooperação portuguesa na Guiné-Bissau no ramo educacional

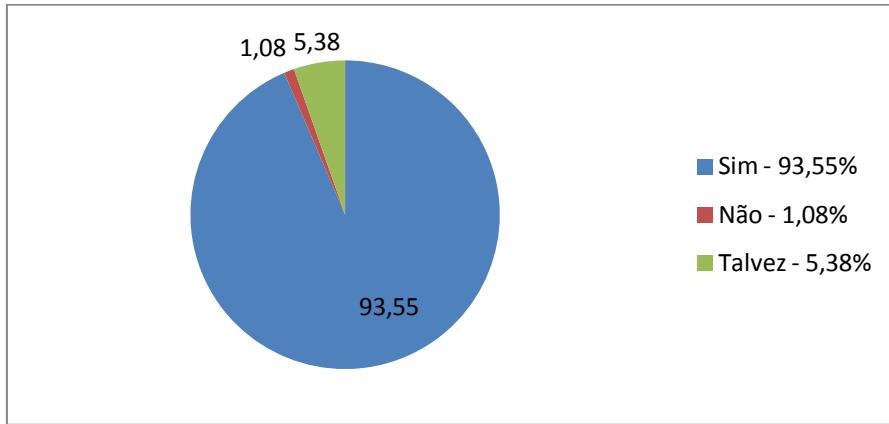


No que concerne à segunda questão, relacionada com a necessidade/relevância do apoio da cooperação portuguesa no sistema educativo da Guiné-Bissau, no Gráfico 8, podemos concluir que enquanto 93,55% dos inquiridos a considera como necessária, 1,08% refere-a como desnecessária e 5,38% não apresenta uma opinião concreta.

Tratando-se de uma resposta semi-aberta, importa referir a opinião dos inquiridos quando lhes é colocada a hipótese de justificar a resposta fornecida. Neste sentido, a maioria deles justifica a sua opinião baseada nas seguintes ideias: 1) o Estado não consegue dar resposta a todas as necessidades do sistema educativo, sendo a cooperação, por isso, uma mais-valia; 2) a cooperação portuguesa representa um contributo para o aperfeiçoamento da língua portuguesa e a sua divulgação; 3) o sistema educativo guineense é muito pobre; 4) o país enfrenta várias dificuldades, nomeadamente na questão da qualificação dos professores; 5) a cooperação portuguesa está a dar um grande contributo para o desenvolvimento do sistema educativo guineense; 6) a língua portuguesa deve ser mais divulgada, uma vez que começa a perder terreno para com a francesa.

Gráfico 8

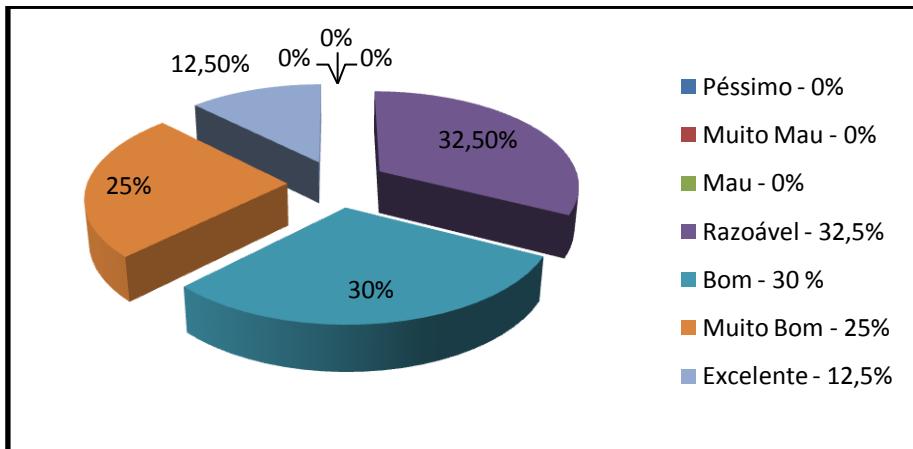
Necessidade do apoio da cooperação portuguesa no sistema educativo da Guiné-Bissau



No respeitante à terceira questão, relativa à forma como os inquiridos avaliam desempenho da cooperação portuguesa, como contributo para o desenvolvimento do sistema educativo guineense, e tendo sete alternativas – Péssimo, Muito Mau, Mau, Razoável, Bom, Muito Bom e Excelente – as respostas apresentadas variam entre o razoável e o excelente. Sendo que através do Gráfico 9, verifica-se que 32,5% classifica o contributo português como razoável, 30% como bom, 25% como muito bom e 12,5% como excelente.

Gráfico 9

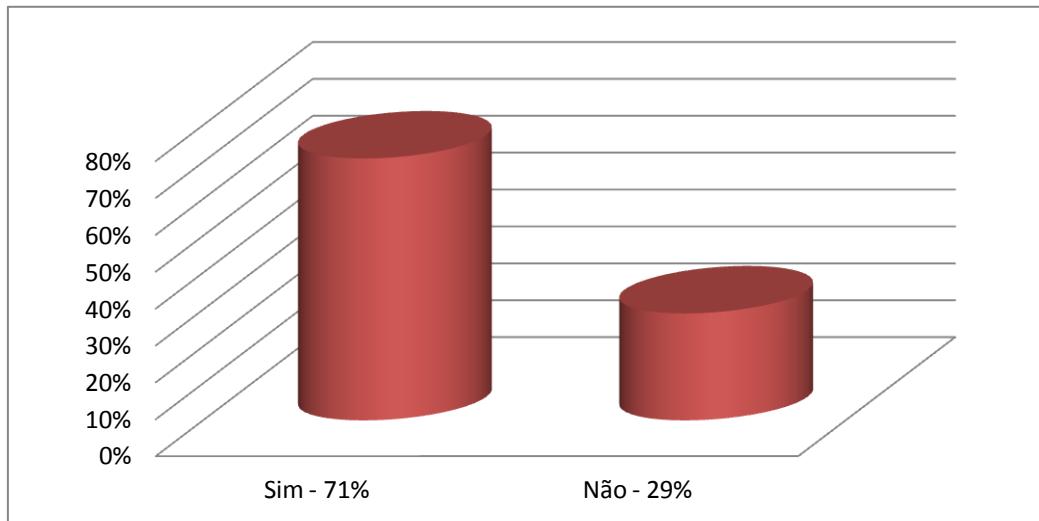
Contributo da cooperação portuguesa para o desenvolvimento do sistema educativo na Guiné-Bissau



Relativamente à questão quatro, por sua vez, os dados apresentados no Gráfico 10, permitem-nos aferir que enquanto 71% dos inquiridos considera que os projetos da

cooperação portuguesa têm em conta a realidade guineense, 29% da amostra considera que não existe uma preocupação por parte dos projetos apresentados pela cooperação portuguesa em enquadrar-se com as necessidades da comunidade guineense.

Gráfico 10
Correlação dos projetos da cooperação portuguesa e a realidade guineense



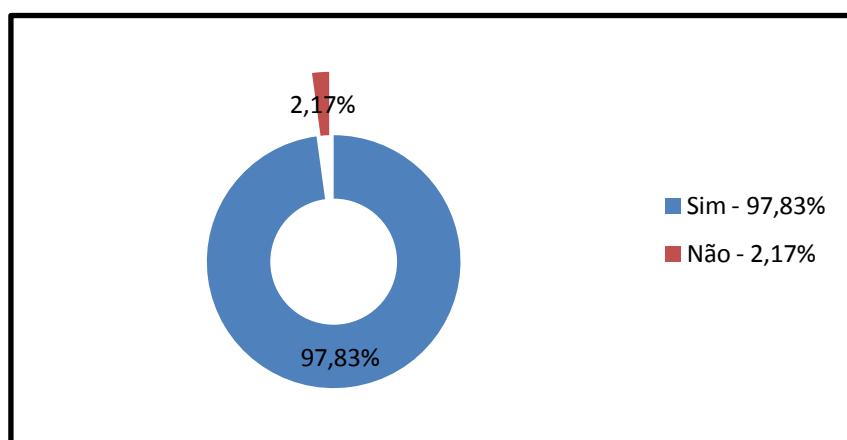
Quando questionados acerca das características que um agente da cooperação deve ter, na pergunta cinco, assiste-se à escolha de uma variedade de indicadores, sendo que a compreensão 18%, a exigência 15% e a paciência 16%, são os indicadores que apresentam uma percentagem mais elevada por parte dos inquiridos.

Quadro 13
Características que um agente de cooperação deve possuir

Indicadores	Nº	%
Compreensão	58	18
Exigência	48	15
Paciência	52	16
Eficácia	41	13
Símpatia	36	11
Dinamismo	59	19
Benevolência	11	4
Outro	0	0

Na questão seis, no que concerne à importância que advêm da relação de cooperação entre Portugal e a Guiné-Bissau, no que respeita à área da educação, enquanto 97,83% dos elementos da amostra, conforme se apresenta no Gráfico 11, afirmam que esta cooperação é importante, 2,17% consideram que dela não advêm nenhuma mais-valia para a Guiné-Bissau. Sendo esta uma questão semi-aberta, e que pressupõe a justificação à resposta dada, os inquiridos afirmaram essencialmente: 1) a Guiné-Bissau, sozinha, não é capaz de promover o desenvolvimento; 2) a importância dos laços históricos; 3) a utilização da mesma língua; 4) a falta de recursos humanos na Guiné-Bissau; 5) a elevação da qualidade do ensino, uma vez que a RGB não se tem demonstrado capaz de o fazer por si só.

Gráfico 11
Importância da relação de cooperação entre Portugal e a Guiné-Bissau, no que respeita à área da educação



Finalmente, a última questão, por se tratar de uma questão aberta, será alvo de uma análise mais detalhada. Quando questionados acerca dos fatores que têm contribuído para o sucesso e o insucesso do trabalho desempenhado pela cooperação portuguesa no ramo educacional, as respostas dos inquiridos foram bastante diversas e apontaram para diferentes direções. Assim, no que se refere aos fatores que têm contribuído para o sucesso da CP, na área da educação, os inquiridos defendem:

- i) a disponibilidade demonstrada por parte do Estado Português no sentido de querer cooperar com a RGB e a força de vontade dos cooperantes portugueses em querer tentar ajudar o precário ensino guineense;
- ii) a capacitação dos professores guineenses, nomeadamente através da formação de professores;
- iii) o apoio técnico e financeiro prestado pela cooperação portuguesa;

iv) a implementação de centros de apoio, destacando-se as Oficinas de Língua Portuguesa (PASEG);

v) e o alargamento da ação portuguesa para as diversas regiões do país.

Quanto aos fatores que têm contribuído para o insucesso da atuação da Cooperação Portuguesa, os inquiridos referem:

- a) a falta de infra-estruturas;
- b) o incumprimento dos programas escolares devido à ocorrência constante de greves e paralisações;
- c) a falta de compreensão da sociedade guineense, sobretudo nas questões de ensino;
- d) o pouco esforço realizado por parte da cooperação portuguesa;
- e) a falta de adequação dos manuais escolares fornecidos à realidade do país;
- f) o modo pouco criterioso com que selecionam o pessoal cooperante;
- g) o facto de não refletirem as necessidades da Guiné-Bissau, tendo em conta que seria necessário um levantamento de fundo para perceber as dificuldades, para além de o apoio dever ser sistemático e não pontual sob pena de não surtir os efeitos desejados;
- h) a não focalização de áreas chaves de impacto e de sustentabilidade futura – custo das missões com pouco retorno para o país;
- i) desconhecimento da realidade social guineense;
- j) a falta de equipamentos.

Considerações finais

A cooperação para o desenvolvimento tem-se revelado uma área fundamental para o estabelecimento de relações entre o Norte e o Sul, numa perspetiva global direcionada para a 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 Milénio no qual foi acordado o compromisso de alcançar os objetivos de desenvolvimento internacional até 2015. Apesar de terem merecido real destaque, essencialmente na viragem do século, as questões da cooperação e do desenvolvimento já têm indícios, de certa forma, remotos, principalmente no que remete a este último, como nos foi possível constatar no I Capítulo desta investigação, apesar das diferenças de abordagem a que foi sendo sujeito no percorrer dos anos.

Em Portugal, a cooperação para o desenvolvimento tem merecido um lugar de destaque, uma vez que se enquadra nas prioridades da política externa portuguesa que, não obstante as dificuldades sentidas, mais concretamente ao nível económico-financeiro, tem tentado reunir esforços numa ótica direcionada para o cumprimento dos compromissos assumidos internacionalmente. No entanto, esta tarefa não se tem revelado fácil, havendo ainda um longo caminho a percorrer para os alcançar.

Neste âmbito, o IPAD tem assumido um papel fulcral no sentido em que acompanha e assegura a articulação da posição portuguesa no campo internacional, procedendo à supervisão, direção e coordenação da política de cooperação e da APD, com o objetivo de fortalecer as relações externas de Portugal, de promover o desenvolvimento económico, social e cultural dos países beneficiários da ajuda, com especial realce para os PALOP, bem como melhorar das condições de vida das populações. Efetua, ainda, o planeamento, programação e acompanhamento da execução, avaliando os resultados dos programas e projetos de cooperação e da APD realizados pelos vários organismos do Estado implicados. Assim, a atuação da cooperação portuguesa para o desenvolvimento tem-se concentrado, maioritariamente nos países mais pobres, sendo as Infra-Estruturas e Serviços Sociais, os sectores que têm recebido uma percentagem mais elevada de APD bilateral: 66,2%, na qual se inclui a educação, com um apoio de cerca de 28%.

A educação constitui, sem dúvida, uma prioridade da cooperação portuguesa, uma vez que é encarada como uma área estratégica para se alcançar o desenvolvimento

dos países beneficiários. Tal é comprovado pela implementação dos projetos de cooperação que foram alvo de análise no nosso estudo: o PASEG, a FEC, a FDB e o IC, no contexto da Guiné-Bissau.

Através da investigação realizada, foi possível concluir que os esforços da cooperação do Estado português, no que tange ao sector da educação, no território guineense, têm sido significativos e têm contribuído para a melhoria da qualidade do sistema educativo guineense. No entanto, os resultados obtidos permitem constatar a permanência de muitas lacunas que têm colocado em causa o verdadeiro sucesso da cooperação. Essas lacunas relacionam-se, essencialmente, com os problemas existentes ao nível da própria situação interna do país, bem como na forma como é efetuado o desempenho dos projetos da cooperação portuguesa no terreno.

Quanto ao primeiro, salienta-se o nível de instabilidade política presente na Guiné-Bissau, que acaba por interferir com todos os outros domínios, como o económico, social e cultural. Este fator tem um peso elevado quando se tem em conta a concretização dos projetos – o projeto do PASEG acabou por se retirar da Guiné-Bissau no decorrer da nossa investigação, no final deste ano 2012, devido aos acontecimento de 12 de Abril, e na consequência da não legitimação do Governo vigente. Para além disso, em consequência do percurso histórico guineense, marcado pela existência de alguns conflitos, nomeadamente a guerra de libertação nacional e, mais recentemente, o conflito político-militar de 1998/99, a Guiné-Bissau encontra-se numa situação muito frágil relativamente à existência de infra-estruturas capazes de assegurar o bom funcionamento das instituições, no caso particular, dos estabelecimentos de ensino. A escassez de meios materiais e humanos tem afetado duramente o sector educativo guineense.

Relativamente ao segundo, importante será mencionar a variedade de natureza dos projetos implementados. Tal significa que não podem ser analisados de um modo comum, uma vez que os meios e áreas de intervenção, bem como o público-alvo são distintos entre si. Apesar de se ter procedido, através do método de recolha de informação de inquérito por questionário, a uma análise geral acerca da opinião dos beneficiários da cooperação portuguesa, temos consciência que a informação recolhida é extremamente abstrata, na medida em que não nos proporciona a visão específica dos beneficiários relativamente a um projeto em concreto. Contudo, contribuiu para que se esclarecesse um pouco as percepções e perspetiva dos mesmos no que se refere ao trabalho geral desenvolvido pela cooperação na RGB. Neste sentido, após a análise dos

resultados obtidos dos inquéritos, concluiu-se que a esmagadora maioria dos inquiridos considera o trabalho da cooperação portuguesa positivo e importante para o sistema educativo guineense. No entanto, depreendeu-se que, no que se refere ao contributo da mesma para o desenvolvimento do sistema educativo, é necessário haver um empenhamento maior no terreno, uma vez que os inquiridos caracterizam o trabalho desenvolvido como razoável. Para além disso, foram apontadas algumas críticas à cooperação portuguesa, nomeadamente na última questão colocada, em que são apresentados os fatores de sucesso e insucesso a atuação portuguesa.

Já no que toca ao outro método de recolha de informação utilizado, o inquérito por entrevista, pudemos concluir que este contribuiu para a compreensão da atuação específica de cada um dos projetos, graças aos testemunhos cedidos pelas entidades responsáveis pelos mesmos, no terreno, possibilitando um conhecimento mais próximo do seu trabalho na realidade na qual intervêm. Através deles, foi possível perceber os seus objetivos concretos, as dificuldades sentidas aquando da atuação dos projetos e os principais resultados atingidos até ao momento.

De um modo geral, poder-se-á dizer que os esforços realizados pela política de cooperação para o desenvolvimento do Estado Português, na área da educação, no contexto da Guiné-Bissau, têm sido positivos e têm trazido benefícios para o sistema educativo guineense. No entanto, prevalecem, ainda, muitas dificuldades em obter resultados visíveis para o desenvolvimento geral da Guiné-Bissau. O sistema educativo tem vindo a ser melhorado, nomeadamente através da formação que é dada aos professores guineenses e o respetivo cuidado em criar sustentabilidade nas ações, como é o caso, por exemplo do PASEG, que tem apostado na formação de formadores, de modo a criar um efeito multiplicador. O projeto da Faculdade de Direito de Bissau tem demonstrado ser, também, um projeto bastante gratificante, na medida em que investe na criação de quadros-chave para a RGB. A FEC, empenhada na integração de recursos humanos guineenses nos processos desenvolvidos, tem, igualmente, mostrado ser capaz de contribuir para a melhoria das condições, ao nível educativo, na Guiné-Bissau. O mesmo poderia ser dito do IC, relativamente, por exemplo, ao contributo que este tem dado ao Ensino Superior guineense.

Não obstante, subsistem problemas relacionados com forma como a cooperação é efetuada. A questão da língua tem sido um dos maiores problemas no ensino guineense, uma vez que o escasso uso da língua portuguesa tem representado obstáculos, principalmente nas instituições de ensino e nas questões de

ensino/aprendizagem. O que se verifica, é que não tem havido um cuidado especial por parte da cooperação portuguesa em compreender melhor o contexto social guineense, dando a sensação, por vezes, que se dá mais atenção ao reforço da Língua Portuguesa, em detrimento da cooperação. A verdade é que o sistema educativo guineense ainda se encontra muito debilitado, mesmo com o apoio dos projetos de cooperação postos em prática durante a última década. Muito tem sido feito no sentido de melhorar a sua qualidade, mas há, ainda, muito mais para fazer.

A cooperação é uma área sensível que requer a acumulação de esforços tanto da parte dos doadores como dos beneficiários, com o objetivo de ambos poderem caminhar juntos no sentido do desenvolvimento.

Fontes

BANCO MUNDIAL, *Relatório sobre o desenvolvimento mundial*, 1991.

FDB, *Guia da Faculdade de Direito de Bissau*, 2^a ed. Bissau, 2006.

FEC, *Plano Estratégico 2010-2015*. Moscavide: FEC, 2010.

FEC, *Projeto Bambaran di Mindjer – Resumo do Relatório de Avaliação (Ano 1- 2009-2010)*. Bissau: FEC, 2010.

FEC, *Projeto +Escola (2007-2009) - Relatório de Avaliação Final*. Bissau: FEC, 2009.

FEC, *Projeto Djunta Mon - Relatório de Avaliação Intercalar – Ano 2 (2010/1011)*. Bissau: FEC, 2011.

FEC, *Relatório de atividades 2011*. Moscavide: FEC, 2011.

FMI, *Guiné-Bissau – Segundo Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP II 2011-2015)*. Bissau: 2011.

Instituto Camões, *Relatório de Atividades do IC, IP, 2011*. Lisboa: MNE/IC,IP, 2011.

IPAD, *A cooperação portuguesa 2005-2010*. Lisboa: IPAD, 2011.

IPAD, *Estratégia Portuguesa de Cooperação Multilateral*, [s. l.], [s. d.].

IPAD, *Programa Indicativo de Cooperação (PIC) – Guiné-Bissau (2008-2010)*. Lisboa: IPAD, 2008.

IPAD, *Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010)*. Lisboa: IPAD, 2011.

IPAD, *Uma visão estratégica para a cooperação portuguesa*. Lisboa: IPAD, 2006.

MEN, *Plano Nacional de Ação - Educação para Todos (EPT)*. Bissau: MEN, 2003.

MENCCJD, “Lei de Bases do Sistema Educativo”, in *Suplemento ao Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau*, nº13, capítulo I, artigo 1º, Março de 2011.

PNUD, *Relatório de Desenvolvimento Humano*, 2011.

Bibliografia Consultada

- ACEP, *Cooperação descentralizada. Entre o Norte e o Sul, reequilibrar poderes, reforçar solidariedades, favorecer mudanças*. Lisboa: ACEP, 2009.
- AFONSO, Maria Manuela, *Cooperação para o desenvolvimento. Características, evolução e perspetivas futuras*. Lisboa: CIDAC, 1995.
- AFONSO, Maria Manuela, FERNANDES, Ana Paula, *abCD – Introdução à Cooperação para o desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Marquês Valle Flôr e Oikos, 2005.
- ALBARELLO, Luc *et al*, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997.
- AMADO, Leopoldo, “Guiné-Bissau: 30 anos de independência”, *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos (CEAUP/FLUP)*, nº 8, 2005.
- AMIN, Samir, *El fracas del desarrollo en África y en el tercer mundo: un análisis político*. Madrid: IEPALA, 1994.
- AMIN, Samir, *Le développement inégal*. Paris: Les éditions de minute, 1973.
- AYRES, Andreia Ribeiro, “Celso Furtado e o desenvolvimento como invenção”, *Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais*, Fevereiro de 2007.
- BARATA, Óscar Soares e PIEPOL, Sónia Infante Girão Frias, *África: género, educação e poder*. Lisboa: ISCSP, 2005.
- BARREIRA, Ana Maria Luciano, *Cooperação descentralizada – Príncipe – Portugal: eficiência da existência de redes de cooperação*, Dissertação académica no âmbito do Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional. Lisboa: ISEG/UTL, 2010.
- BARRETO, Maria Antónia, “Percursos do sistema educativo guineense: as experiências de ensino integrado – CEPI e CEEF” in MATEUS, Maria Helena Mira e PEREIRA, Luísa Teotónio (org.), *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri, 2005.
- BARTOLI, Henri, *Repensar o desenvolvimento*. Lisboa: Instituto PIAGET, 1999.

BESSA; Marques, *O problema Africano: a questão do atraso*. Porto: Universidade Portucalense, 1990.

CABRAL, Amílcar, *Guiné-Bissau – Nação africana forjada na luta*. Lisboa: Nova Aurora, 1974.

CAMPANHA GLOBAL PELA EDUCAÇÃO (CGE), *Entre o Saber e o Fazer: A Educação na Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento*. Lisboa: CGE, 2012.

CAMPOS, Américo, *História da Guiné-Bissau em Datas*. [s. l.], [s. n.], 2012.

CARDOSO, Carlos, “Compreendendo a crise de 7 de Junho na Guiné-Bissau” *Soronda – Revista de Estudos Guineenses*. Bissau: INEP, Número Especial sobre o Conflito, 2000.

CARIDE, José António, *Educação e desenvolvimento comunitário local: perspetivas pedagógicas e sociais de sustentabilidade*. Porto: Profedições, 2007.

CARNEIRO, Emmanuel Moreira, FERREIRA, Manuel Ennes, *África Sub-sahariana – meio século depois (1960-2010)*. Lisboa: Edições Colibri, 2011.

CHOSSUDOVSKY, Michel, *A globalização da pobreza e a nova ordem mundial*. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

CONDE, José Brito, *Cooperação internacional: a cooperação sino-angolana e as repercussões económicas e sociais geradas na zona envolvente do caminho-de-ferro de Benguela*, Dissertação académica no âmbito do Mestrado em Estudos Africanos. Lisboa: ISCTE, 2009.

CORREIA, Ana, *O impacto do narcotráfico no desenvolvimento da África Ocidental. O caso da Guiné-Bissau*. Documento de trabalho nº 2. Lisboa: IPAD, 2009.

CORREIA, Virgílio, *Educação e desenvolvimento*. Lisboa: Colibri, 2007.

COSTA, Margarida Faria, SILVA, Sofia Pereira (Coord.), *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 2004.

COUTO, Hildo Honório do, EMBALÓ, Filomena, “Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau - um país da CPLP”, *Papia - Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, nº 20. Brasília: Thesaurus Editora, 2010.

CRAVINHO, João Gomes, *Visões do mundo – As relações internacionais e o mundo contemporâneo*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 2002.

DELORS, Jacques et al, *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: ASA, 1996.

DIAS, Patrick V., “Educação e desenvolvimento na África Sub-Sariana – desajustamentos conceptuais e logros ideológicos”, *Revista Internacional de Estudos Africanos*, nºs 12 e 13, Janeiro-Dezembro, 1990.

DJALÓ, Therno, “Lições e Legitimidade dos conflitos políticos na Guiné-Bissau” *Soronda – Revista de Estudos Guineenses*. Bissau: INEP, Número Especial sobre o Conflito, 2000.

DRIFT, Roy Van Der, “Democracy: Legitimate Warfare in Guinea-Bissau” *Soronda – Revista de Estudos Guineenses*. Bissau: INEP, Número Especial sobre o Conflito, 2000.

EMMANUEL, A., *Unequal Exchange*. London: New Left Books, 1972.

ENDERS, Armelle, *História da África Lusófona*. Lisboa: Inquérito, 1997.

FARIA, Raquel, *O desenvolvimento do sector educativo africano como prioridade da APD portuguesa (1998-2011)*, Documento de Trabalho nº 111. Lisboa: CEsA, 2012.

FERRONHA, António Luís A., “Cooperação com os PALOP nas áreas da educação e da formação profissional” in MOREIRA, Adriano (Coord.), *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – Cooperação*. Coimbra: Almedina, 2001.

FRANK, André Gunder, *Do subdesenvolvimento capitalista*. Lisboa: edições 70, [s.d.].

FREIRE, Paulo, *Cartas à Guiné-Bissau – Registo de uma experiência em processo*. Lisboa: Temas e Problemas, 1978.

FREIRE, Paulo, *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1972.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro, *Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. Aveiro: UA, 2005.

FURTADO, Celso, *O mito do desenvolvimento económico*. São Paulo: Círculo do Livro, 1974.

GOUVEIA, Jorge Bacelar, *Acordos de cooperação entre Portugal e os Estados africanos lusófonos*. Lisboa: Cooperação Portuguesa, 1994.

GUEDES, Álvaro Augusto, *Estratégia de Cooperação de Portugal com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa*. Lisboa: ISCSP, 1995.

GUIMARÃES, Maria Helena, *Economia política do comércio internacional: teorias e ilustrações*. S. João do Estoril: Principia, 2005.

GUIMARÃES, Sérgio António Ferreira, *A cooperação europeia com países africanos politicamente frágeis no âmbito do Acordo de Cotonu*. Lisboa: IPAD, 2007.

KHÔI, Lê Thanh, “Educação cultura e desenvolvimento em África”, *Revista Internacional de Estudos Africanos*, nºs 12 e 13, Janeiro-Dezembro, 1990.

KI-ZERBO, Joseph, *História da África Negra I*. Lisboa: Europa-América, 1999.

KI-ZERBO, Joseph, *História da África Negra II*. Lisboa: Europa-América, 2002.

LARANJEIRO, Catarina, *Avaliação de impacto da intervenção da FEC nas escolas de auto-gestão de Oio*. IPAD/FEC, 2009.

LOPES, Carlos, *A transição histórica na Guiné-Bissau*. Lisboa: INEP, 1987.

LOPES, Carlos, *Compasso de espera. O fundamental e o acessório na crise africana*. Porto: Afrontamento, 1997.

LOPES, Carlos, *Etnia, Estado e Relações de Poder na Guiné-Bissau*. Lisboa: Edições 70, 1982.

MATEUS, Dalila Cabrita, *A luta pela independência – A formação das elites fundadoras da FRELIMO; MPLA e PAIGC*. Mem-Martins: Editorial Inquérito, 1999.

MATEUS, Maria Helena Mira e PEREIRA, Luísa Teotónio (org.), *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri, 2005.

MEDEIROS, Vanda, “Desenvolvimento educativo e formação de professores na Guiné-Bissau” in MATEUS, Maria Helena Mira e PEREIRA, Luísa Teotónio Teotónio (org.), *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri, 2005.

MENDES, Livonildo Francisco, *Democracia na Guiné-Bissau: por uma mudança de mentalidades*. Dissertação de Mestrado em Sociologia apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra: FEUC, 2010.

MILANDO, João, *Cooperação sem desenvolvimento*. Lisboa: ICS, 2005.

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

MONTEIRO, Lucy, "Investir no professor para uma educação de qualidade", *Revista Guineense de Educação e Cultura - O Estado da Educação na Guiné-Bissau*, nº 1, Março de 2011.

MONTEIRO, Ramiro Ladeiro, *A África na Política de Cooperação Europeia*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2001.

MOREIRA, Adriano (Coord.), *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – Cooperação*. Coimbra: Almedina, 2001.

MOSCA, João, *S.O.S. África*. Lisboa: Instituto PIAGET, 2004.

NÓBREGA, Álvaro, *A luta pelo poder na Guiné-Bissau*. Lisboa: ISCSH, 2003.

OLIVEIRA, Jorge da Costa, *A Cooperação Portuguesa*. Lisboa: ISEG/Universidade Técnica de Lisboa, 1996.

PÉLISSIER, René, *História da Guiné: portugueses e africanos na Senegâmbia 1841 - 1936*. Lisboa: Estampa, 1989.

PINTO, Paula, *Tradição e modernidade na Guiné-Bissau: uma perspetiva interpretativa do subdesenvolvimento*. Dissertação para a obtenção de grau de Mestre em Estudos Africanos pelo Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto. Porto: FLUP, 2009.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, LucVan, *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992.

Revista Guineense de Educação e Cultura - O Estado da Educação na Guiné-Bissau, Março de 2011, nº 1, 2011.

Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais, Fevereiro de 2007.

ROBINSON, James A., ACEMOGLU, Daron, *Why Nations Fail – The Origins of Power, Prosperity and Poverty*. Profile Books, 2012.

ROGERSON, Andrew, HEWIT, Adrian e WALDENBERG, David, *The International Aid System 2005-2010, forces for and against change*. London: Working Paper.

ROSTOW, W.W., *Etapas do desenvolvimento económico*, 6^a edição. Brasil: Zahar, 1978

SACHS, Jeffrey, *O fim da pobreza: como acabar com a miséria mundial nos próximos anos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANGREMAN, Carlos (coord.), *A cooperação descentralizada e as dinâmicas de mudança em países africanos – os casos de Cabo-Verde e da Guiné-Bissau*. CEsA e ACEP, 2010.

SANGREMAN, Carlos, *Avaliação do impacte do conflito de 1998/99: Projeto de construção de um observatório de bem-estar do bairro de Quelele*. Documento de trabalho nº 95. Lisboa: CEsA, 2000/2001.

SARMENTO, Alexandre Dellamura, *Etapas do desenvolvimento económico no Brasil – um exercício Rostowiano*. Tese de mestrado em História Económica, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SCANTAMBURLO, Luigi; *Dicionário do guineense – Introdução e notas gramaticais*, Vol. I. Edições Colibri, 1999.

SCANTAMBURLO, Luigi, “O ensino bilingue nas escolas primárias das ilhas dos Bijagós (crioulo guineense – português) ” in MATEUS, Maria Helena Mira e PEREIRA, Luísa Teotónio (org), *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri, 2005.

SEMEDO, Maria Odete da Costa, “Educação como Direito”, *Revista Guineense de Educação e Cultura – o estado na educação na Guiné-Bissau*, nº 1, Março de 2011.

SEN, Amartya Kumar, *O desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Gradiva, 2003.

SEN, Amartya Kumar, *Pobreza e fome*. Lisboa: Terra e Mar, 1999.

SIMÕES, Landerset, *Babel Negra: etnografia, arte e cultura dos indígenas da Guiné*. Porto: Oficinas Gráficas do Comércio do Porto, 1935.

SORONDA– *Revista de Estudos Guineenses*. Bissau: INEP, Número Especial sobre o Conflito, 2000.

TORRES, Adelino, *Horizontes do desenvolvimento africano no limiar do século XXI*. Lisboa: Vega, 1999.

UNESCO, *Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)*. Brasília: 2010.

VENÂNCIO, José Carlos, *Colonialismo, antropologia e lusofonias: repensando a presença portuguesa nos trópicos*. Lisboa: Vega, 1996.

VENÂNCIO, José Carlos, *O facto africano – Elementos para uma sociologia em África*. Lisboa: Vega, 2000.

VERA CRUZ, Abdelaziz, “A educação exigida pelos Objetivos do Milénio para o Desenvolvimento”, *Revista Guineense de Educação e Cultura - O Estado da Educação na Guiné-Bissau*, nº 1, Março de 2011.

WALLERSTEIN, Immanuel, *The modern world system*. Nova Iorque: Academic Press, 1974.

ZEALAND, Kathryn e Howes, Stephen, “End of Aid Boom? The Impact of Austerity on Aid Budgets”, *Development Policy Centre (DevPolicy)*, 5, May, 2012.

Webgrafia

Plataforma das ONGD, *Cooperação: Ajuda Pública portuguesa aumentou apesar da crise, destaca João Gomes Cravinho*. Notícia divulgada pela agência Lusa a 07-04-11. Disponível em:

<http://www.plataformaongd.pt/noticias.aspx?info=nacionaisinternacionais&id=1071>

Consultado a 15-11-12.

OCDE, *Development: Aid to developing countries falls because of global recession*.

Texto publicado a 04-04-2012. Disponível em:

http://www.oecd.org/document/3/0,3746,en_21571361_44315115_50058883_1_1_1_1_00.html. Consultado a 04-04-2012.

OCDE. Disponível em: <http://www.oecd.org>

OCDE, *Society: governments must tackle record gap between rich and poor, says OCDE*. Texto publicado a 05-12-11. Disponível em:

http://www.oecd.org/document/40/0,3746,en_21571361_44315115_49166760_1_1_1_1,00.html. Consultado a 17-01-12.

FERREIRA, Patrícia Magalhães, *A cooperação portuguesa para o desenvolvimento ou o primado da economia sobre o desenvolvimento?* Notícia divulgada no *Diário de Notícias* em Setembro de 2011. Disponível em:

http://www.dn.pt/inicio/opiniao/interior.aspx?content_id=1969699&page=-1

Consultado a 21-01-12.

IPAD. Disponível em: <http://www.ipad.mne.gov.pt>

CAMÕES – Instituto da Cooperação e da Língua, *Cooperação para o Desenvolvimento*. Disponível em:

<http://www.ipad.mne.gov.pt/SociedadeCivil/educacaodesenvolvimento/EstrategiaNacionalENED/Paginas/default.aspx>. Consultado a 28-12-11

VIEIRA, Rosa Maria, *O fim da pobreza extrema*. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rae/v47n1/v47n1a13.pdf>. Consultado a 12-03-11.

GOMES, Daniela, *A Ajuda Pública ao Desenvolvimento: rumo à erradicação da pobreza?*, in Jornal Defesa e Relações Internacionais a 13-08- 2007. Disponível em:

http://www.jornaldefesa.com.pt/conteudos/view_txt.asp?id=501. Consultado a 09-07-11.

CALEIRO, António, *Educação e Desenvolvimento: que tipo de relação existe?* Universidade de Évora, [s. d.] p. 139. Documento disponível em: http://www.ela.uevora.pt/download/ELA_ensino_investigacao_cooperacao_04.pdf Consultado a 20-05-12.

LOPES, A Marques, *Coisas da Guiné*. Disponível em:

<http://www.coisasdaguine.blogspot.pt/2011/02/69-os-indigenas-da-guine-perante-lei.html>. Consultado a 19-01-12.

Reportagem realizada pelo jornalista da SIC, Carlos Narciso, ainda no decorrer da Guerra (altura em que já se contabilizavam 9 meses de conflito). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=bQs4UUeuV5Y>. Consultado a 01-09-11.

PINA, Filomeno, *De narco-estado a esquito-estado, dois passos de um país...* (07-08-12) Disponível em:

http://www.didinho.org/de_narcoestado_a_esquitoestado.htm. Consultado a 10-08-2012.

Plataforma das ONGD. Disponível em: <http://www.plataformaongd.pt/>

LARANJEIRO, Catarina e FILIPE, Jorge, *O Crioulo como Estratégia de Desenvolvimento*. Texto publicado a 2 de Agosto de 2012 no site Buala. Disponível em: <http://www.buala.org/pt/a-ler/o-crioulo-como-estrategia-de-desenvolvimento>.

Consultado a 05-08-12.

FEC, *Projeto de Apoio à Educação no Interior da Guiné-Bissau*. Texto publicado a 01-09-07. Disponível em:

http://www.fecongd.org/projectos_guine_finalizados_noticias.asp?noticiaid=32794.

Consultado a 12-03-12.

Projetos FEC. Disponível em:

http://www.fecongd.org/projectos_guine_finalizados_noticias.asp?noticiaid=32794

Instituto Camões. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/lingua-e-ensino/2012-09-07-15-36-13/centros-de-lingua-portuguesa/guine-bissau>