

Fara Caetano\*

## **Cooperação Portugal – Guiné-Bissau: os projetos portugueses no sistema educativo guineense\***

### **R E S U M O**

*Portugal, enquanto membro participante da Declaração do Milénio das Nações Unidas, e consciente da importância da concretização deste compromisso até ao prazo estipulado (2015), define a cooperação para o desenvolvimento como uma das prioridades da sua 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 artigo pretende dar a conhecer e analisar os projetos de cooperação implementados pelo Estado português, essencialmente durante a última década, 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, e no desenvolvimento da Guiné-Bissau em geral.*

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

### **A B S T R A C T**

*As a member and participant of the United Nations Millennium Declaration – and one that is aware of the importance of putting this agreement into practice within the implementation deadline (2015) – 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 article intends to present and analyze the educational cooperation projects carried out by the Portuguese Government in Guiné-Bissau, essentially over the last decade. 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*

## **Introdução**

Numa altura em que as questões relacionadas com crise económica e financeira, tanto a nível nacional como global, são uma constante, 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 nos últimos anos, mais concretamente entre

2007 e 2010<sup>1</sup>, a verdade é que desde 2011 esta tendência tem verificado uma inversão significativa, situação que tem suscitado várias reflexões acerca do impacto da crise financeira e da austeridade na ajuda ao desenvolvimento e na cooperação internacional.

A APD portuguesa de natureza bilateral<sup>2</sup> (que é a que merece destaque neste artigo) tem representado nos últimos anos, ainda que com algumas oscilações, cerca de 60% do total da APD de Portugal, sendo os restantes 40% destinados à vertente multilateral<sup>3</sup>. Neste campo bilateral, importa salientar que as prioridades geográficas têm-se focado nos cinco Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Timor-Leste e que as prioridades sectoriais têm-se direcionado para o agrupamento das Infraestruturas e Serviços Sociais, com uma representatividade média de 66.2% entre 2005 e 2010, no qual se inclui o sector da educação, o mais expressivo do referido agrupamento (ver anexo, Quadro 1).

Posicionada entre os países de desenvolvimento baixo, ocupando a posição 176 num total de 187 países segundo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), publicado pelo Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) de 2011 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)<sup>4</sup>, a Guiné-Bissau caracteriza-se por, no decorrer dos anos, continuar a apresentar elevados níveis de pobreza, instabilidade política e, conseqüentemente, económica, social e militar que a conduzem à constante dependência externa. Neste contexto, torna-se crucial o empenho da comunidade internacional, nomeadamente no que toca às questões da cooperação que, aliada aos esforços internos do governo guineense, poderão unir forças no sentido de atingir as metas de desenvolvimento estipuladas a nível mundial para os Países em Desenvolvimento (PED) – os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) – pondo termo às enormes fragilidades que têm colocado em causa a dignidade do povo guineense.

---

\* Mestre em História, Relações Internacionais e Cooperação pela mesma instituição (2012).

\* Este artigo é o resultado da investigação levada a cabo na dissertação académica do mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto intitulada: *A cooperação portuguesa para o desenvolvimento na área da educação da Guiné-Bissau: impacto dos projetos*, defendida a 6 de Novembro de 2012, sob a orientação do Prof. Doutor Luís Antunes Grosso Correia.

<sup>1</sup> 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 em 15/11/2011).

<sup>2</sup> 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. Cf. Maria Manuela Afonso “A cooperação para o desenvolvimento e as suas motivações” in *abCD – Introdução à cooperação para o desenvolvimento*, Maria Manuela Afonso e Ana Paula Fernandes, (Lisboa: Instituto Marquês Valle Flôr e Oikos, 2005),15.

<sup>3</sup> IPAD, *Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010)* (Lisboa: IPAD, 2011), 199 e 200.

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, UE, 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.

<sup>4</sup> PNUD, *Relatório de Desenvolvimento Humano* (2011), 132.

A educação apresenta-se neste âmbito como um pilar fundamental do desenvolvimento sendo, como define Nelson Mandela, a arma mais poderosa que podemos utilizar para mudar o mundo<sup>5</sup>. É, por isso, uma das áreas capitais 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)<sup>6</sup>.

Neste sentido, através deste artigo, pretende-se evocar a importância dos projetos de cooperação para o desenvolvimento, na área da educação, levados a cabo pelo Estado português na Guiné-Bissau: o Programa de Apoio ao Sistema Educativo Guineense (PASEG)<sup>7</sup>, o projeto *Djunta Mon* da Fundação Fé e Cooperação (FEC)<sup>8</sup> e o projeto entre a Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FDUL) e a Faculdade de Direito de Bissau (FDB), tentando perceber em que medida é que tais projetos promovem, ou não, o desenvolvimento desejado e se essa cooperação é pensada e posta em prática segundo a realidade africana – neste caso, a guineense. Mencionaremos ainda o papel do Instituto Camões (IC, IP), enquanto instituto promotor e difusor da Língua Portuguesa. Assim, o principal objetivo passa por dar a conhecer, e consequentemente analisar, o trabalho que tem vindo a ser realizado pela cooperação portuguesa para o desenvolvimento de âmbito bilateral, na área da educação, tendo por principal foco os projetos recentes implementados pelo Estado português, representados pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD)<sup>9</sup>, no território guineense.

---

<sup>5</sup> Campanha Global pela Educação (CGE), *Entre o Saber e o Fazer: A Educação na Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento* (Lisboa: CGE, 2012),6.

<sup>6</sup> António Caleiro, *Educação e Desenvolvimento: que tipo de relação existe?* (Universidade de Évora [s.d.]),139. (disponível em:

[URL:WWWhttp://www.ela.uevora.pt/download/ELA\\_ensino\\_investigacao\\_cooperacao\\_04.pdf](http://www.ela.uevora.pt/download/ELA_ensino_investigacao_cooperacao_04.pdf) consultado em 20/05/12).

<sup>7</sup> Em consequência do Golpe de Estado ocorrido a 12 de Abril de 2012 na Guiné-Bissau, o PASEG acabou por se retirar daquele território no final do referido ano, devido ao não reconhecimento do Governo de transição vigente naquele país (e que até à data presente permanece no poder). Tal situação decorreu numa altura em que a nossa investigação académica já se encontrava avançada, pelo que se optou por manter o estudo do mencionado projeto de cooperação.

<sup>8</sup> Apesar de a nossa investigação privilegiar apenas os projetos de cooperação bilateral, 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 (*Djunta Mon*), financiado no âmbito do Fundo de Língua Portuguesa. 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.

<sup>9</sup> Este instituto foi extinto a Fevereiro de 2012, tendo sido substituído pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (CICL), resultado da fusão entre o IPAD e o IC,IP, com o objetivo de obter um aumento da eficácia na prestação dos serviços públicos. No entanto, é o IPAD que interessa para o presente estudo, uma vez que é o que se enquadra no período cronológico previamente definido aquando a escolha do tema da dissertação e no qual integram os projetos de cooperação em análise.

## Enquadramento

O estudo aqui apresentado resultou da aliança de dois procedimentos de abordagem metodológica: o dedutivo e o indutivo. A abordagem dedutiva deriva das leituras que se foram realizando a nível bibliográfico, de investigações e de estudos que foram produzidos anteriormente por outros autores e que permitiram ter noção do *estado da arte* relativamente à temática em causa. Por outro lado, a abordagem indutiva também se revelou determinante e indispensável, já que parte da observação no terreno<sup>10</sup>. 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 contactar com uma Guiné-Bissau estável do ponto de vista político e, pelo que foi possível constatar, com uma população com uma visão mais otimista relativamente ao futuro – visão esta que acabou por ser abalada cerca de um mês depois da saída do território, devido ao Golpe de Estado ocorrido a 12 de Abril de 2012. Durante os seis meses referidos, numa primeira fase, aproveitou-se para conhecer o país, avaliar o estado do ensino guineense e para estabelecer um conjunto de contactos com entidades ligadas ao sistema educativo e à cooperação portuguesa no terreno, junto dos estabelecimentos de ensino, da embaixada e do consulado portugueses, bem como das instalações onde se coordenam as atividades dos projetos da cooperação portuguesa. Posteriormente, procedeu-se 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 dos resultados finais. A definição destes dois métodos de recolha de informação (os inquéritos por entrevista direccionados aos coordenadores /representantes dos projetos no terreno e os inquéritos por questionário destinados aos beneficiários finais desses mesmos projetos – alunos e professores guineenses) permitiu que os resultados finais da investigação tivessem sido baseados numa análise estatística dos dados (questionários) e numa análise de conteúdo (entrevistas)<sup>11</sup>. Do ponto de vista conceptual, desenvolvimento, cooperação e educação são os principais conceitos que fundamentam toda a base teórica da temática explícita neste artigo.

Relativamente ao primeiro, 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) e do Produto Nacional Bruto (PNB). No entanto, com o evoluir da história, mais concretamente em meados da década de 70 do século passado e o impulso nacionalista e independentista dos países colonizados, começamos a assistir a uma nova abordagem ao conceito de desenvolvimento, o qual passou a englobar as múltiplas dimensões do Homem através dos mais diversos níveis, principalmente económico, social e 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

<sup>10</sup> Danielle Ruquoy, “Situação de entrevista e estratégia do entrevistador” in *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Luc Albarello et al (Lisboa: Gradiva, 1997), 97.

<sup>11</sup> Sobre as vantagens dos métodos de recolha de informação apresentados, consultar Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt, *Manual de investigação em ciências sociais* (Lisboa: Gradiva, 1992).

vida das pessoas, nas instituições e nas estruturas produtivas e, por isso, associada a outras ciências sociais como a sociologia, por exemplo.

Muitas foram as teorias que tentaram explicar o processo de desenvolvimento, como: as teorias da modernização, nas quais se incluem o pensamento de Walt Rostow materializado na sua obra *As etapas do crescimento económico*; as teses neoliberais de economistas como Milton Friedman; as teorias da dependência, com enfoque para os contributos de André Gunder Frank; as teorias do sistema-mundo, representadas por Immanuel Wallerstein; ou as teorias da troca desigual de Arghiri Emmanuel e Samir Amin.

No entanto, foi a partir dos anos 80/90 do século XX que se começou a abordar o conceito de desenvolvimento numa perspetiva mais ampla através do recurso a novos indicadores que passam a caracterizar o mesmo. A vertente exclusivamente economicista do termo *desenvolvimento* passou a ser alvo de algumas interrogações, prendendo a atenção de investigadores de diversas áreas do saber. Tal situação decorre do facto de se verificar que nem sempre o aumento da capacidade produtiva (economia de crescimento) significa automaticamente aumento do bem-estar (economia de desenvolvimento).

É neste contexto que, a partir da década de 90, começa a entrar em voga, através de organismos especializados da Organização das Nações Unidas (ONU) – como o PNUD – e de instituições internacionais – como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) – 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.”<sup>12</sup>

É nesta sequência que têm surgido, desde a última década do século XX, várias conceções acerca do conceito de desenvolvimento defendidas pelos mais diversos intelectuais. Mahbuh Ul Haq (economista paquistanês), representou um forte contributo nas questões sobre a análise e a avaliação do desenvolvimento, já que foi ele, juntamente com Amartya Sen, o criador do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e do respetivo Relatório de 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).

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 da qualidade de vida das populações, entende o desenvolvimento como liberdade<sup>13</sup>, 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.

Já Jeffrey Sachs vê na pobreza extrema, que atinge mais de um sexto da população mundial, localizada maioritariamente na periferia subdesenvolvida e que não consegue

<sup>12</sup> Banco Mundial, *Relatório sobre o desenvolvimento mundial* (BM, 1991), 4.

<sup>13</sup> Amartya Kumar Sen, *O desenvolvimento como liberdade* (Lisboa: Gradiva, 2003).

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. 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 Subsaariana<sup>14</sup>.

Adelino Torres dá-nos a conhecer a perspetiva do desenvolvimento focalizando-se especificamente no 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, já que “não haverá desenvolvimento sem cooperação internacional, quanto mais não seja porque nenhum país pode escolher entre adaptar-se ou não se adaptar aos choques externos”<sup>15</sup>. Realça, no entanto, que também as relações Sul-Sul – mal aproveitadas até agora – são importantes, na medida em que, sem elas, a integração na economia mundial se afigura como um problema praticamente insolúvel<sup>16</sup>.

Para o historiador Joseph Ki-Zerbo, o termo *desenvolvimento* aproxima-se à ideia de acumulação, defendendo que é “necessário compreender a acumulação na sua totalidade como um bloco integrado: tanto em bens e serviços como em valores sociais”<sup>17</sup>. A sua principal crítica à noção europeia de desenvolvimento relaciona-se com a questão: acumulação para quem?, salientando que a ideia de que a mão invisível do mercado assegura o crescimento económico ótimo para todos e para cada um, não corresponde à verdade, uma vez que qualquer crescimento capitalista produz ricos e pobres. Para o autor, e contrariando o pensamento de Adelino Torres, o desenvolvimento em África não poderá ser concebido através da cooperação internacional, pois esta “instalou-se em formas muito repreensíveis, ou mesmo criminosas, dado que, por vezes, é abandonada a grupos mafiosos”<sup>18</sup>. Na sua opinião, as relações entre Norte e Sul são estabelecidas não na base de uma oferta, mas na base de interesses e de poder, acrescentando que o que se chama desenvolvimento é o autodesenvolvimento dos países do Norte em conformidade com as realidades, os interesses e os valores desses países, sendo “por isso que este desenvolvimento não se realiza nos países africanos. Será necessária uma alteração coperniciana, uma mudança de sentido das relações para que haja um verdadeiro desenvolvimento”<sup>19</sup>.

Finalmente, e de modo a por termo a esta pequena análise do conceito de desenvolvimento, importa salientar o pensamento de João Milando que, ao direcionar a sua perspetiva de análise sobretudo para a forma como são implementados os projetos de

<sup>14</sup> Rosa Maria Vieira, *O fim da pobreza extrema*. (disponível em:

URL:WWW <http://www.scielo.br/pdf/rae/v47n1/v47n1a13.pdf> – consultada em 12/03/11).

<sup>15</sup> Adelino Torres, *Horizontes do desenvolvimento africano no limiar do século XXI*. (Lisboa: Vega, 1999), 27.

<sup>16</sup> *Ibidem*, 38.

<sup>17</sup> Joseph Ki-Zerbo, *Para quando África?* (Porto: Campo das Letras, 2006), 140.

<sup>18</sup> *Ibidem*, 151.

<sup>19</sup> *Idem*, 138.

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*<sup>20</sup>, Milando aponta as razões que justificam o insucesso de tais projetos, entre elas, o não reconhecimento das dinâmicas internas de cada contexto particular. Para o autor, 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<sup>21</sup>.

Relativamente ao segundo conceito, o de cooperação, é na sequência da Segunda Guerra Mundial e do posterior Plano Marshall<sup>22</sup> (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 Países Desenvolvidos (PD) e os Países em Desenvolvimento (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 do 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 exteriores 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 conceção 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. Num sentido lato, poder-se-á dizer que, efetivamente, as grandes economias do mundo viram nos países mais pobres a possibilidade de atingirem os seus intentos, verificando-se aquilo a que Raquel Faria denomina de “ajuda interessada”<sup>23</sup>.

De referir ainda a criação da ONU (1945) que, apesar de ter como objetivo inicial a manutenção da paz, colocando em prática mecanismos que possibilitassem a segurança

<sup>20</sup> João Milando, *Cooperação sem Desenvolvimento* (Lisboa: ICS, 2005).

<sup>21</sup> Milando, apelidando as organizações internacionais de financiamento de programas e projetos (como o Banco Mundial, 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”. 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. *Ibidem*, 105.

<sup>22</sup> Importa referir que, nesta fase, a cooperação destinava-se a pôr a funcionar as 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, no qual se inicia um novo tipo de cooperação, direcionada para os países em desenvolvimento.

<sup>23</sup> Raquel Faria, *O desenvolvimento do setor educativo africano como prioridade da APD portuguesa (1998-2011)*, (Centro de Estudos sobre África e o Desenvolvimento, Documento de trabalho n.º 11, Lisboa: CEsA, 2012), 3.

internacional foi, nos anos que se seguiram, adotando o sistema de cooperação para o desenvolvimento, passando a assumir responsabilidades num vasto conjunto de domínios (económico, social, cultural), inclinando a sua atenção para os PED.

É a partir da década de 60 que se inicia o período das proclamadas “décadas do desenvolvimento” pela ONU, que se prolongaram até à década de 90 (considerada a quarta década do desenvolvimento), como se pode verificar na síntese da evolução da cooperação para o desenvolvimento representada através do Quadro 2 (ver anexo). Atualmente, no século XXI, o discurso sobre a ajuda e o desenvolvimento reflete a sintetização dos elementos do passado, salientando-se três aspetos 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; e a ênfase sobre as questões do ambiente e os seus efeitos na população, a pobreza, o desemprego e a injustiça social<sup>24</sup>.

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. Assim, “auxílio para um fim comum, ato de cooperar, entendido este como um trabalho comum, de colaboração e ato de Ajuda ao Desenvolvimento são formas possíveis de definir cooperação”, uma vez 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).”<sup>25</sup>

De um modo sintético, e de acordo com a definição da Plataforma Portuguesa das Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento (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<sup>26</sup>.

Finalmente, quanto à educação, importa salientar que esta se trata, simultaneamente, de um direito fundamental (Declaração Universal dos Direitos Humanos [1948, artigo 26º], Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas [1989]) e de 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, mais justas e democráticas, e também, de todos os direitos humanos, incluindo o direito ao desenvolvimento<sup>27</sup>.

Contudo, compreender a relação patente entre educação e desenvolvimento não é tarefa fácil, tanto devido à extensa literatura produzida sobre o tema, 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

<sup>24</sup> Maria Manuela Afonso, “A evolução da cooperação para o desenvolvimento” in *abCD – Introdução à cooperação para o desenvolvimento*, 37.

<sup>25</sup> Maria Manuela Afonso, *Cooperação para o desenvolvimento. Características, evolução e perspectivas futuras* (Lisboa: CIDAC, 1995), 13.

<sup>26</sup> Disponível em: URL: [WWW.http://www.plataformaongd.pt](http://www.plataformaongd.pt). – Consultada em 15/11/12.

<sup>27</sup> Campanha Global pela Educação (CGE), *Entre o Saber e o Fazer: A Educação na Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento*, 19.



ao desenvolvimento<sup>28</sup>. 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 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 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 recetores, por isso, inadaptados, e fomenta o êxodo dos cérebros<sup>29</sup>.

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 da 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.”<sup>30</sup>

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 as populações locais 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)<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> Lê Thanh Khôi, “Educação cultura e desenvolvimento em África”, *Revista Internacional de Estudos Africanos* (n.ºs 12 e 13, Janeiro-Dezembro, 1990), 323.

<sup>29</sup> *Ibidem*, 329-330.

<sup>30</sup> Patrick V. Dias, “Educação e desenvolvimento na África sub-Sariana – desajustamentos conceptuais e logros ideológicos”, *Revista Internacional de Estudos Africanos* (n.ºs 12 e 13, Janeiro-Dezembro, 1990), 291.

<sup>31</sup> Hildo Honório do Couto e Filomena Embaló, “Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau – um país da CPLP”, *Papia – Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares* (n.º 20, Brasília: Thesaurus Editora, 2010), 234.

## Da colonização à cooperação: uma transição inevitável

Não obstante muitos países africanos terem conquistado as suas independências em anos antecedentes a 1960, a verdade é que este ano constitui um marco nos processos independentistas do continente africano, principalmente na África Sub-sahariana<sup>32</sup>.

Nos períodos pós-independência gerou-se um sentimento de esperança e otimismo nos povos africanos em se erguer novos Estados, agora livres do domínio colonial, capazes de proporcionar uma qualidade de vida mais digna às suas populações. No entanto, na maioria dos casos, esses ideais revelaram-se efêmeros, uma vez que, “apesar de um certo sucesso – aliás mitigado – de algumas iniciativas tomadas no início do período imediatamente posterior às independências (anos 1960), no período seguinte assistiu-se a uma sucessão de golpes de Estado ou de guerras civis que alastraram em muitas regiões africanas, a exações e abusos de poder praticados pelas novas elites, exemplificadas em várias formas de despotismo e de corrupção, à falta de cumprimento de programas de governo e outras demonstrações de ausência de democracia, a par dos desastres naturais, como secas e inundações, para além dos desequilíbrios económicos nas relações externas, deterioração dos termos de troca e práticas veladas ou reconhecidas de *neocolonialismo*.”<sup>33</sup>

No contexto guineense, após a independência do país declarada unilateralmente a 24 de Setembro de 1973 e reconhecida por Portugal apenas a 10 de Setembro de 1974, os novos dirigentes depararam-se com graves dificuldades associadas à situação de abandono do quadro da administração, essencialmente devido à saída dos cabo-verdianos<sup>34</sup> no momento da independência, a um praticamente inexistente quadro de recursos humanos qualificados nos vários domínios e a uma população maioritariamente analfabeta. 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

---

<sup>32</sup> Neste ano, 16 países africanos tornam-se independentes, seguindo-se-lhes, ao longo desta década, mais 11 países. Cf. José Pedro Cordeiro e Manuel Ennes Ferreira, “Os ex-impérios coloniais e os 50 anos de Ajuda Pública ao Desenvolvimento em África” in *África Sub-Sahariana, meio século depois (1960-2010)*, coord. Emmanuel M. Carneiro e Manuel Ennes Ferreira (Lisboa: Edições Colibri, 2011), 95.

<sup>33</sup> Adelino Torres, “Crise ou renascimento em África?” in *Ibidem*, 24.

<sup>34</sup> 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. Esta situação decorre do facto dos portugueses terem demonstrado pouco interesse em investir no território guineense, principalmente no que toca à questão do ensino (note-se a criação dos primeiros liceus: em Cabo-Verde [1860] e na Guiné-Bissau [1958]) tendo colocado, inclusive, entraves à população guineense como foi o caso do *Estatuto do Indigenato*, ao contrário do que aconteceu com os cabo-verdianos, que sempre beneficiaram do apoio colonial português, estando estes excluídos do referido estatuto.

investimento na mesma<sup>35</sup>. A par da degradação no domínio económico, o percurso histórico da República da Guiné-Bissau (RGB) foi marcado por graves problemas no domínio político (constante instabilidade dos Governos), sendo este o que mais tem contribuído para a imagem negativa que a Guiné transparece para o exterior até aos dias de hoje. Contudo, e apesar das dificuldades inerentes ao processo da independência, tanto na Guiné-Bissau como nos restantes países africanos, a descolonização revelou-se irreversível.

Nesta sequência, e logo após a grande vaga de independências, em 1961 é criado o Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) da OCDE que, 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. É a partir daqui que começa a entrar em voga o conceito de cooperação para o desenvolvimento, sendo África o continente de eleição enquanto beneficiário da ajuda externa, já que numa perspetiva comparativa regional, o continente africano é o que mais ajuda recebe. Entre 1960 e 2009, África absorveu 34% da ajuda, contra 33% da Ásia e 10% da América Latina<sup>36</sup>.

Assim se foi registando a transição da colonização para a cooperação, existindo variadas determinantes que explicam o aparecimento desta última. Tal como já foi referido anteriormente, muitos autores defendem que as motivações para a ajuda ultrapassam a questão do altruísmo pelo que nelas se incluem interesses (políticos, económicos, estratégico-militares, etc) dos doadores, dando a ideia de que “a APD pode não ser tão «neutral» e «desinteressada» como alguns advogam”<sup>37</sup>.

No entanto, para a grande parte dos estudos relativos à temática dos determinantes da ajuda, o passado colonial assume elevada importância, tendo em conta que, de um modo geral, se constata que a maioria dos países doadores com um passado colonizador afeta um volume superior de ajuda às suas ex-colónias, partilhando com elas, simultaneamente, posições políticas e estratégicas<sup>38</sup>. Martinussen, citado no estudo de José Cordeiro e Manuel Ferreira, afirma que “os governos das antigas potências coloniais (...) sentem que têm uma obrigação moral de ajudar as suas antigas colónias nos seus esforços para atingir o progresso económico e social. (...) Todavia, além do objetivo oficial da ajuda [leia-se, o combate à pobreza e os consequentes esforços de desenvolvimento], esta prioridade está também relacionada com a promoção dos seus próprios interesses económicos e comerciais, o que inclui a exploração dos recursos naturais, matérias-primas e acesso aos mercados locais”<sup>39</sup>.

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<sup>40</sup>, importa analisar quem ajuda quem,

<sup>35</sup> Hildo Honório do Couto e Filomena Embaló, “Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau – um país da CPLP”, 16.

<sup>36</sup> José Pedro Cordeiro e Manuel Ennes Ferreira, “Os ex-impérios coloniais e os 50 anos de Ajuda Pública ao Desenvolvimento em África”, 103.

<sup>37</sup> *Ibidem*, 99.

<sup>38</sup> *Idem*, 114.

<sup>39</sup> *Idem*, 114 e 115.

<sup>40</sup> João Mosca, *S.O.S. África* (Lisboa: Instituto PIAGET, 2004), 109 a 113.

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 solidariedade 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 ocidentais<sup>41</sup>; do valor que os países em desenvolvimento têm sobre o ambiente ao nível planetário, nomeadamente no que respeita às questões ecológicas como a preservação da biosfera;<sup>42</sup> ou da importância da mão-de-obra imigrante para o crescimento económico, em consequência da baixa de natalidade no continente europeu.

### **A cooperação portuguesa**

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 da guerra colonial e independência dos novos Estados, e na qual se colocou uma preocupação sobre o relacionamento futuro com esses Estados.

No entanto, 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. Portugal foi membro fundador do CAD/OCDE em 1961 onde permaneceu até 1974, momento em que se retirou por razões de ordem política relacionadas com o fim da guerra colonial, as independências nacionais e a consequente descolonização. Nesse ano, Portugal 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 Comité<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> 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.

<sup>42</sup> Segundo o autor, 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). Apesar de serem os mais lesados, e devido ao seu próprio subdesenvolvimento, os PED são os que mais contribuem para o equilíbrio ecológico do planeta, uma vez que a carga de poluição e de consumo de energia destes é substancialmente inferior à dos PD e as suas reservas naturais são extremamente maiores, principalmente em África.

<sup>43</sup> Maria Manuela Afonso, *Cooperação para o desenvolvimento. Características, evolução e perspectivas futuras*, 53.

Desde esse mesmo ano, 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 até ao presente. Neste sentido, podemos destacar: o Fundo para a Cooperação Económica (FCE), de 1991 a 1999; o Instituto da Cooperação Portuguesa (ICP), de 1994 a 1999; a Agência Portuguesa de Apoio ao Desenvolvimento (APAD), de 1999 a 2003; o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), de 2003 a 2012; e, mais recentemente, o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (CICL), a partir de 2012, sob a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE).

Como já foi referido, a cooperação para o desenvolvimento caracteriza-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. Neste contexto, e como 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, relaciona-se com a concretização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, constituídos na Cimeira do Milénio (2000), para os quais foram definidas metas quantitativas num prazo pré-determinado de 15 anos, ou seja, até 2015.

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). Contudo, existem outros atores que também desempenham um papel importante no campo da cooperação para o desenvolvimento como: a Assembleia da República, as instituições do ensino superior, os municípios, as organizações da sociedade civil, e o setor privado.

No que se refere à cooperação portuguesa em contexto guineense, o agrupamento das infraestruturas e serviços sociais é o que maior volume de recursos tem absorvido, uma vez que a distribuição sectorial da ajuda apresenta a seguinte disposição: 78% nas infraestruturas e serviços sociais; 9% nas ações relacionadas com a dívida pública; 6% nas infraestruturas e serviços económicos; 4% em outros serviços; e 3% na ajuda de emergência<sup>44</sup>. No seio do agrupamento das infraestruturas e serviços sociais, a educação representa quase metade do total do referido agrupamento, tal como é possível verificar através do Gráfico 1 (ver anexo), o que demonstra a importância que é dada a este sector.

## **Os projetos de cooperação portugueses no sistema educativo guineense**

De acordo com o Relatório sobre a situação dos direitos humanos na Guiné-Bissau 2010-2012, “o direito à educação representa para um povo o direito de acesso à cultura e aos valores sociais e a possibilidade que os cidadãos têm de adquirir recursos cognitivos, afetivos

---

<sup>44</sup> IPAD, *Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010)*, 319.

e morais para poderem valorizar, usufruir, interpretar e transformar a realidade e a si próprios.”<sup>45</sup>

Contudo, no território guineense, o sistema educativo permanece precário e desajustado às necessidades das suas populações. As fraquezas institucionais da educação, relacionadas com a descontinuidade das políticas educativas, fruto das frequentes mudanças que se foram verificando no seio do Ministério da Educação Nacional (MEN) desde a independência do país, comprovam, desde logo, a dificuldade de organização presente no campo educativo. Para além disso, 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. A fraca percentagem orçamental destinada à educação constitui um outro elemento justificativo das fragilidades do sector, fazendo com que exista uma elevada dependência em relação ao exterior (90% das suas atividades)<sup>46</sup>.

As desigualdades no acesso à educação têm sido outra das debilidades do sistema educativo, tanto quanto se refere às questões de género, observando-se uma discrepância entre o sexo masculino e o feminino (ver anexo, quadro 3), o que demonstra a difícil concretização da meta estipulada no ODM 3 – promover a igualdade de género e a autonomização da mulher – tanto como se refere ao âmbito geográfico, já que se assiste a uma diferenciação entre o meio urbano (que na Guiné-Bissau é fundamentalmente a capital – Bissau) e o rural.

Por outro lado, a escassez de recursos materiais e humanos é gritante. A falta de infraestruturas capazes de assegurar as necessidades da comunidade escolar e de recursos materiais didáticos, tanto para os professores, como para os alunos, representa um forte obstáculo no que remete às condições ensino/aprendizagem. Também a fraca qualificação dos professores em serviço é uma realidade quotidiana na Guiné-Bissau. Devemos associar a isto o facto de numerosos professores terem integrado o corpo docente sem terem formação inicial adequada, alguns mesmo sem qualquer tipo de formação, para além de se poder registar uma débil oferta de formação contínua<sup>47</sup> – calcula-se que 60% dos professores em exercício não tenham formação inicial<sup>48</sup>.

Por fim, o impacto do ensino da língua portuguesa nas escolas, é outro dos constrangimentos patente na educação guineense. Num país onde são faladas mais de vinte e cinco línguas étnicas (línguas nativas muitas delas pertencentes a famílias diferentes ou, quando muito, aparentadas), o crioulo (língua veicular e de unidade nacional – meio de comunicação inter-étnico – falado por cerca de 75% a 80% da população) e o português (língua oficial, conhecida por cerca de 13% da população, havendo estatísticas que apontam para uma % ainda mais reduzida, 5%<sup>49</sup>), sendo estas últimas resultantes da influência da colonização portuguesa,

---

<sup>45</sup> Liga Guineense dos Direitos Humanos, *Relatório sobre a Situação dos Direitos Humanos na Guiné-Bissau 2010/2012* (Bissau: LGDH, 2013), 60.

<sup>46</sup> Alexandre Brito Ribeiro Furtado, “Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades” (Diss. Doutorado, Universidade de Aveiro, 2005), 603.

<sup>47</sup> Lucy Monteiro, “Investir no professor para uma educação de qualidade”, *Revista Guineense de Educação e Cultura – O Estado da Educação na Guiné-Bissau* (Março de 2011, n.º1), 36.

<sup>48</sup> Campanha Global pela Educação (CGE), *Entre o Saber e o Fazer: A Educação na Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento*, 67.

<sup>49</sup> Catarina Laranjeiro, *Avaliação de impacto da intervenção da FEC nas escolas de auto-gestão de Oio* (IPAD/FEC, 2009), 15.

o quadro linguístico pode apresentar-se, simultaneamente, como uma riqueza cultural do país e um obstáculo ao desenvolvimento do mesmo, fundamentalmente no que toca à questão do ensino. 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, raramente ou nunca tiveram um contacto 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 até à décima primeira classe sem nenhuma repetição<sup>50</sup>.

Amílcar Cabral, na época da luta pela libertação, já afirmara a importância da utilização do português (uma vez 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 africana (línguas étnicas) da europeia (português), afirmando que “o português (língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram.”<sup>51</sup> 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 estudiosos que se têm vindo a preocupar com esta problemática desde o pedagogo brasileiro Paulo Freire<sup>52</sup>, no pós-independência (criação dos Centros de Educação Popular Integrada [CEPI – 1977/78] e Centros Experimentais de Educação e Formação [CEEF -1984 -1994]) e de Luigi Scantamburlo (Projeto de Apoio ao Ensino Básico do Arquipélago dos Bijagós [PAEBAG- 2001]), apostando no ensino bilingue nas escolas.

Perante o cenário apresentado relativo à caracterização do sistema educativo guineense, importa salientar, então, os projetos de cooperação portugueses desenvolvidos na Guiné-Bissau, no contexto educativo: Programa de Apoio ao Sistema Educativo Guineense (PASEG), *Djunta Mon* (FEC) e Faculdade de Direito de Bissau (FDUL), destacando também o papel do Instituto Camões (IC).

Relativamente ao PASEG (fundado em 2000/01, financiado pelo IPAD e com o apoio científico-pedagógico da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo), importa frisar que foi alvo de alguns ajustamentos no decorrer da sua atuação, podendo-se falar de PASEG I (2000/01 – 2008) e PASEG II (2009/10 – 2012). Na primeira fase, o PASEG visava minimizar as carências do sistema educativo guineense, principalmente ao nível dos 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, como já foi referido) bastante reduzido. 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 infraestruturas 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

<sup>50</sup> Hildo Honório do Couto e Filomena Embaló, “Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau – um país da CPLP”, 42.

<sup>51</sup> *Ibidem*, 39.

<sup>52</sup> Freire defendia 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 dominante. Cf. *Idem*, 56.

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 com uma variedade de equipamentos, como computadores e livros, sendo utilizados para o desenvolvimento de atividades extra-curriculares e para fortalecer o português.

Consequentemente, no PASEG II, a grande mudança registada relacionou-se com o abandono do método da lecionação direta nas escolas guineenses por parte dos professores portugueses e na aposta 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.

Quanto à FEC (criada em 2000 pela Igreja Católica em Portugal), trata-se de uma ONGD que 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.”<sup>53</sup> 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<sup>54</sup>. 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 infraestruturas educativas<sup>55</sup>. O projeto *Djunta Mon* – ensino de qualidade em português (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.

Já no âmbito da cooperação portuguesa ao nível do ensino superior, destaca-se o projeto realizado entre a FDUL e a FDB, sendo este considerado o mais antigo projeto da cooperação portuguesa na Guiné-Bissau, uma vez que teve o seu início no ano de 1990/91. Com o intuito

<sup>53</sup> FEC, *Plano Estratégico 2010-2015* (Moscavide: FEC, 2010), 12.

<sup>54</sup> Na Guiné-Bissau existem cinco tipologias de escolas: as *públicas*, geridas pelo Estado, incapazes de garantir o acesso a todas as crianças e destituídas de meios essenciais para o desenvolvimento das suas funções; as *privadas*, criadas e mantidas por iniciativa, predominante, de entidades privadas; as *madrassas*, escolas confessionais relacionadas com a religião islâmica, criadas e mantidas pelas autoridades religiosas; as *comunitárias*, que são escolas muito de acordo com a comunidade, onde existe uma parceria entre o Estado, as ONG e as comunidades, visando melhorar e alargar a oferta educativa; e, por fim, as de *auto-gestão*, que representam um modelo de organização assente numa co-gestão em que estão implicados três parceiros: a comunidade, a Missão Católica e o Ministério da Educação. Alexandre Brito Ribeiro Furtado, “Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades”, 583-602.

<sup>55</sup> FEC, *Plano Estratégico 2010-2015*, 20.



de aprofundar as profícuas 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.”<sup>56</sup> Nos primeiros anos do projeto, a maioria do corpo docente da FDB era portuguesa, 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 cedidas pela cooperação), 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.

Por último, e não menos importante, destaca-se o papel do Instituto Camões, que tem como missão fundamental propor e executar a política de ensino e divulgação da língua e cultura portuguesas no estrangeiro. Em Bissau, exerce as suas atividades no Centro de Língua Portuguesa-Instituto Camões (CLP-IC). Este encontra-se inserido na Escola Superior de Educação (ESE) – Unidade Tchico-Té, 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 conducentes ao reforço da formação científica e pedagógica do quadro de docentes dos ensinos secundário e superior.”<sup>57</sup> 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.

## Resultados

Com base nos dados recolhidos por meio de inquéritos (por entrevista e por questionário) foi possível obter algumas conclusões relacionadas com o desempenho dos projetos da cooperação portuguesa e os seus contributos para a melhoria do sistema educativo guineense.

Da informação qualitativa recolhida, no que toca ao PASEG, foi possível constatar que os objetivos pré-definidos pelo projeto, patentes no seu quadro lógico, foram postos em prática no terreno. Os ajustamentos que foram sendo realizados, ao longo dos mais de dez anos de cooperação do PASEG na GB – passagem da lecionação direta nas escolas para a formação de

<sup>56</sup> IPAD, *Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010)*, 332.

<sup>57</sup> Camões – Instituto da cooperação e da Língua, *Centro de Língua Portuguesa em Bissau*. (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). consultada em 28/07/12).

professores guineenses e, conseqüentemente, para a formação de formadores, também guineenses – permitiram verificar o empenhamento por parte dos agentes do programa. Contudo, subsistem alguns problemas relacionados, em grande medida, pela situação interna do país: instabilidade política, condições precárias dos professores guineenses (nomeadamente o pagamento tardio dos salários, que contribui para que estes se envolvam em consecutivas greves e paralisações no ensino que, em muitos casos, ultrapassam o período de um ou dois meses), a precariedade das infraestruturas educativas e a pouca desenvolvida política de educação.

Da análise dos projetos da FEC, conclui-se que se trata de um dos atores mais importantes na GB no que diz respeito à área da cooperação para o desenvolvimento, no sector da educação. Tal facto deve-se, essencialmente, à sua estratégia de atuação que contempla a participação das próprias comunidades (neste caso em particular a comunidade guineense) nos projetos postos em prática no terreno e à sua aposta nas localidades rurais do país. Os principais obstáculos, relacionam-se, a par do que acontece com o PASEG, com os fatores internos do país.

Já relativamente à Faculdade de Direito de Bissau os principais resultados apontam para a excelente contribuição que este projeto tem fornecido ao sistema educativo no que respeita ao ensino superior, demonstrando ser bastante viável, produtivo e eficaz, já que tem possibilitado aos docentes guineenses exercerem a sua profissão de forma mais digna e motivante. No entanto, o facto da FDB se encontrar numa situação de prestígio em comparação com outras instituições (da área do Direito) e de se dar preferência (numa situação de recrutamento para um emprego) aos indivíduos que nela estudaram, acaba por trazer problemas para aqueles que optaram por realizar a sua formação noutras instituições, nomeadamente fora do território guineense<sup>58</sup>.

Por fim, o Instituto Camões tem revelado, no campo da formação contínua, 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 locais. Para além disso, os materiais de apoio foram realizados tendo em conta a realidade guineense, o que demonstra o cuidado tido pelo IC no respeito pela cultura e especificidade do contexto no qual atua. Contudo, o fraco conhecimento da LP pelos nacionais, aliado à escassez de espaço no que remete às infraestruturas, têm sido as principais dificuldades sentidas pelo IC, nomeadamente no campo da formação inicial (licenciatura em LP).

De uma perspetiva quantitativa, e apesar do público-alvo ter sido muito heterogéneo (englobando a participação de alunos e professores de vários estabelecimentos de ensino [Básico, Secundário e Superior] e de vários grupos etários), foi possível retirar algumas conclusões, ainda que gerais e abstratas, acerca da opinião dos beneficiários da cooperação portuguesa.

Assim, no que toca à forma como classificam o trabalho desenvolvido pela cooperação portuguesa na GB, no ramo educacional, 88,04% dos inquiridos caracterizou-o como positivo, enquanto 11,96% apresentou uma opinião negativa sobre o mesmo. No que concerne à

---

<sup>58</sup> 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.

necessidade/relevância do apoio da cooperação portuguesa no sistema educativo da GB, enquanto 93,55% dos inquiridos considerou como necessária, 1,08% referiu-a como desnecessária e 5,38% não apresentou uma opinião concreta. Tratando-se de uma resposta semi-aberta, colocando a hipótese de justificação aos inquiridos, as suas opiniões variaram entre as 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 LP e a sua divulgação; 3) a educação na GB é muito pobre e a qualificação dos professores é débil, daí a importância da ajuda externa; 4) a cooperação está a dar um forte contributo para o desenvolvimento do sistema educativo, mas a LP deve ser mais divulgada, uma vez que começa a perder terreno perante a francesa.

Relativamente à forma como os inquiridos avaliaram o desempenho da cooperação portuguesa como contributo para o desenvolvimento do sistema educativo – e tendo como alternativas péssimo, muito mau, mau, razoável, bom, muito bom e excelente – as respostas apresentadas variaram entre o razoável e o excelente, verificando-se que 32,5% classificou o contributo português como razoável, 30% como bom, 25% como muito bom e 12,5% como excelente. Na correlação entre os projetos de cooperação portuguesa e a realidade guineense aferiu-se que 71% dos inquiridos considerou que os projetos têm em conta a realidade guineense, enquanto 29% da amostra considerou que não existe uma preocupação por parte dos projetos portugueses em enquadrar-se com as necessidades da comunidade guineense. No que concerne à importância que advém da relação de cooperação entre Portugal e a GB, enquanto 97,83% dos elementos da amostra afirmou que esta cooperação é importante, 2,17% consideraram que dela não advém nenhuma mais-valia para a GB. Sendo esta uma questão semi-aberta, pressupondo a justificação à resposta dada, os inquiridos afirmaram, essencialmente: 1) a Guiné-Bissau, sozinha, não ser 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.

Finalmente, relativamente à última questão (aberta), 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 defenderam: 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 no apoio ao 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 referiram: a) a falta de infraestruturas; 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) e a falta de equipamentos.

## Conclusão

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. 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.

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, 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 desenvolvimento 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 de 2012, devido aos acontecimentos de 12 de Abril, e na consequência da não legitimação do Governo atual, saído do Golpe de Estado. 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 infraestruturas 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 esclarecessem um pouco as perceções e perspectiva 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 da atuação portuguesa.

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. Verifica-se 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.

## Anexos

### Quadro 1

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

Sectores	2005-2010	%
<b><i>I – Infra-estruturas e serviços sociais</i></b>	124.2	66.2
Dos quais:		
Educação	52.5	28.0
Saúde	7.5	4.0
Governança e Sociedade Civil	46.7	24.9
Outras Infra-estruturas e Serviços	16.5	8.8
<b><i>II – Infra-estruturas e Serviços Económicos</i></b>	30.3	16.2
Dos quais:		
Transportes e Armazenagem	21.6	11.5
Comunicações	1.7	0.9
<b><i>III – Sectores de produção</i></b>	2.8	1.5
Dos quais:		

Agricultura	1.8	1.0
<b>IV – Multi sector/transversal</b>	10.1	5.4
<b>Total da ajuda sectorial</b>	164.4	89.3
<b>Outros</b>	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
<b>Total</b>	187.6	100.0

Fonte: IPAD

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

## Quadro 2

### A evolução da cooperação e o contexto internacional

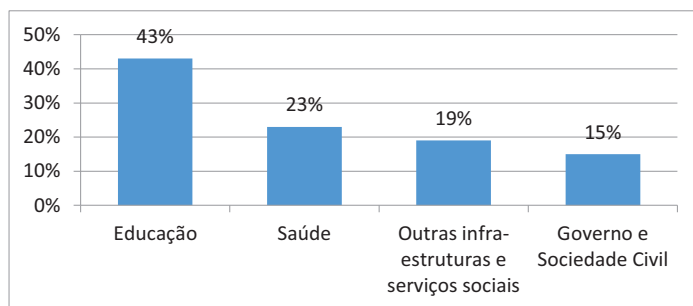
Década	Contexto Internacional	Cooperação	Conceito de Desenvolvimento
60	Independências  Guerra Fria	Forma de promover a estabilidade e uma orientação política a par da criação de mercado de escoamento, de fornecimento de matérias-primas e de investimento no estrangeiro  Cooperação como investimento geoestratégico  Forma dominante: Ajuda projeto	Desenvolvimento igual a crescimento económico
70	Crise do petróleo (1973)	As determinantes económicas dos doadores continuam a comandar a política de cooperação  Política de auxílio englobando também a satisfação das necessidades básicas	Desenvolvimento integrado  Desenvolvimento sócio-económico
	Atenuação da Guerra Fria	Política de ajuda condicionada pela aplicação dos PAE. Considera-se que são as estruturas dos países	Desenvolvimento pela economia de mercado e abertura ao exterior

80	Fim da Guerra Fria	recetores as responsáveis pelo fracasso da ajuda Passagem para a ajuda a programas sectoriais	Desenvolvimento sustentável
90		Continuação da ajuda ligada aos PAE (reformas macroeconómicas)  Aparecimento do condicionamento político – abertura ao multipartidarismo e à democratização, nos moldes ocidentais  Aparecimento de políticas de “alívio de pobreza”	Introdução das preocupações com os grupos vulneráveis

Fonte: AFONSO, Maria Manuela, 1995.

Gráfico 1

## Guiné-Bissau – Estrutura da ajuda a infraestruturas e serviços sociais (1999-2010)



Fonte: IPAD, 2011.

**Quadro 3**  
**Repartição da população analfabeta por género e por região (em %)**

<b>Regiões</b>	<b>Taxa de analfabetismo das mulheres</b>	<b>Taxa de analfabetismo dos homens</b>
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
<b>Total</b>	<b>83.3</b>	<b>76.2</b>

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