

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS
GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS

JULIANA LYE KOZAWA BATISTA

**PAPEL DE ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS NO
DESENVOLVIMENTO HUMANO: CASO DA ASSOCIAÇÃO AMIGOS DA GUINÉ-
BISSAU (AAGB)**

FLORIANÓPOLIS, 2018

JULIANA LYE KOZAWA BATISTA

**PAPEL DE ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS NO
DESENVOLVIMENTO HUMANO: CASO DA ASSOCIAÇÃO AMIGOS DA GUINÉ-
BISSAU (AAGB)**

Trabalho de Conclusão de Curso do curso de graduação em Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Bacharel em Relações Internacionais.

Orientadora: Prof. Dra. Patricia Fonseca Ferreira Arienti

FLORIANÓPOLIS, 2018

AGRADECIMENTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CURSO DE GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS

A Banca Examinadora resolveu atribuir a nota 9,5 à aluna Juliana Lye Kozawa Batista na disciplina CNM 7280 – Monografia, pela apresentação deste trabalho.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Patricia Fonseca Ferreira Arienti

Prof. Dr. Marcos Bosquetti

Doutorando WillianNarzetti

AGRADECIMENTOS

Para a realização de qualquer atividade humana é fundamental a participação de diferentes instituições e pessoas. Para este trabalho não foi diferente.

Assim, gostaria de começar agradecendo à minha família, especialmente meus pais, que me incentivaram desde sempre a sonhar, a me capacitar para ser uma pessoa e uma profissional melhor e a acreditar em um mundo mais igualitário e justo. Além disso, me apoiaram na decisão de vir estudar em Florianópolis, bem como nas minhas “invenções de moda”, como diria meu pai.

Em seguida, agradeço a existência de amigos e amigas que deixaram meus dias mais divertidos, interessante e enriquecedores. Uma menção especial à Mariana, Giovana, Kathleen, Daniela e Leticia, que mais que companheiras de apartamento, têm sido minha família em Floripa.

Agradeço também minha graduação em Relações Internacionais, que contribuiu para a construção de um olhar abrangente e multidisciplinar das relações sociais, políticas e econômicas de atores nacionais e internacionais, bem como ao corpo docente de Economia e Relações Internacionais e a todos servidores e servidoras que viabilizaram meus estudos e o cotidiano na Universidade.

Agradeço ao professor Armando Lisboa por me apresentar o trabalho do IVG em Florianópolis e da AAGB em Guiné-Bissau. Graças a sua indicação tive o interesse em conhecer melhor o tema e me aprofundar no objeto de estudo.

Agradeço ao padre Vilson Groh pela abertura e confiança na minha vontade de estudar o programa realizado junto aos Bissau-guineenses há seis anos, e também ao padre Maio, a Willian e a Maria Fátima, presidente da AAGB, pela disponibilidade em responder as minhas questões e por me acolherem nas atividades internas da Associação.

Por fim, agradeço à professora Patricia, pela orientação, pela autonomia, pelas conversas informais e pelo apoio nos meus momentos de incerteza e insegurança no processo de elaboração do projeto de monografia e execução do mesmo.

RESUMO

Desenvolvimento é um conceito que possui diferentes significados e definições. Seu estudo começa em tempos antigos, já que a busca por melhores condições de vida e o entendimento sobre novas formas de viver a vida motiva o ser humano a melhorar cada vez mais. Não fosse isso, certamente não estaríamos onde estamos hoje. E justamente por ser um tema complexo e multidimensional, o desenvolvimento pode assumir muitas perspectivas, discursos e agentes promotores. Assim, o presente trabalho se propõe a estudar a relevância de organizações não-governamentais (ONGs) na promoção do desenvolvimento. Mais especificamente, o objetivo geral do trabalho é estudar atuação da ONG Associação Amigos da Guiné-Bissau (AAGB) em Guiné-Bissau, tendo em vista o conceito de desenvolvimento humano e os elementos do enfoque de capacitações de Amartya Sen. Os objetivos específicos correspondem aos três capítulos do trabalho, então o primeiro apresenta em histórico dos conceitos de desenvolvimento, focando na definição de desenvolvimento humano; o segundo traz o panorama social, econômico, político e educacional de Guiné-Bissau; e, por último, o terceiro, expõe o papel de organizações da sociedade civil nacional e internacional no país, trazendo o caso da ONG Associação Amigos da Guiné-Bissau (AAGB) no financiamento dos estudos de crianças e adolescentes dos sectores Empada, Buba, Bissau e Bambadinca e das tabancas Catchobar, Kudon, Mui. Conclui-se que a AAGB, bem como outras organizações, assume uma responsabilidade no investimento ao setor educacional, que o Estado não se mostra capaz de realizar, impactando de forma significativa no funcionamento mínimo das escolas. Contudo, apesar de ser um papel relevante, não foi possível concluir se a atuação da AAGB no país estaria ou não promovendo o desenvolvimento humano nas regiões beneficiadas.

Palavras-chave:

Organizações não-governamentais; Desenvolvimento humano; Guiné-Bissau; AAGB; IVG.

ABSTRACT

Development is a concept that has different meanings and definitions. It starts in ancient times, since the search for better living conditions and the understanding about new ways of living life motivates human being even better. And if it wasn't that we certainly would not be where we are today. So precisely because it is a complex and multidimensional theme, development can assume many perspectives, discourses and promoters. Thus, the present work proposes to study the relevance of the non-governmental organizations (NGOs) in promoting the development. More specifically, the general objective of the work is to study the work of the NGO Associação Amigos da Guiné-Bissau (AAGB) in Guinea-Bissau, in view of the concept of human development and the elements of the Sen's capability approach. The specific objectives correspond to the three chapters of the work, then the first chapter presents the history of development concepts, focusing on the definition of human development; the second chapter brings the social, economic, political and educational panorama of Guinea-Bissau; and finally, the third chapter exposes the role of national and international civil society organizations in the country, bringing the case of the Associação Amigos da Guiné-Bissau (AAGB) in the financing of the studies of children and teenagers in the sectors Empada, Buba, Bissau and Bambadinca and of the tabancas Catchobar, Kudon, Mui. It is concluded that the AAGB, as well as other organizations, assume a responsibility in the investment of the educational sector, significantly impacting the minimum functioning of schools, what the State is not able to carry out. However, although AAGB has a relevant role, it was possible to conclude that the Association action in the country is indeed promoting human development in the benefited regions.

Keywords: Non-governmental organizations; Human Development; Guinea Bissau; AAGB; IVG.

1	INTRODUÇÃO	8
1.1.	TEMA E PROBLEMA	8
1.2	OBJETIVOS	13
1.3.	JUSTIFICATIVA.....	14
1.4.	METODOLOGIA	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO	16
2.2	CONCEITO EM FOCO: DESENVOLVIMENTO HUMANO	23
2.3	DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO	28
2.4	DESENVOLVIMENTO NO CONTINENTE AFRICANO	32
3	APRESENTAÇÃO DE GUINÉ-BISSAU	36
3.1	GEOGRAFIA	36
3.2	ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA	37
3.3	CONTEXTO SOCIOCULTURAL.....	37
3.4	CONTEXTO ECONÔMICO.....	38
3.5	CONTEXTO POLÍTICO.....	40
3.6	O SISTEMA EDUCACIONAL DE GUINÉ-BISSAU	42
4	ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS E EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU.....	62
4.1	ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL EM GUINÉ-BISSAU	62
4.2	ATUAÇÃO DE ONGS NO SETOR EDUCACIONAL DE GUINÉ-BISSAU	66
4.3	ESTUDO DE CASO: APOIO EDUCACIONAL COM A AAGB -DE PROJETO A PROGRAMA.....	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	ANEXO A.....	85

1 INTRODUÇÃO

1.1. TEMA E PROBLEMA

O estudo da vida humana está presente em todas as áreas do conhecimento científico. Pensar no que seria uma vida de qualidade e como seria possível alcançá-la são objetos de estudo das áreas da saúde, das ciências humanas e das engenharias. Dessa forma, o desenvolvimento do ser humano pode ser compreendido e analisado a partir de diferentes dimensões e abordagens.

Desenvolvimento é um tema complexo justamente por ser multidisciplinar, e também por depender de certos condicionantes, como contextos políticos, econômicos, culturais e sociais. Com o passar dos anos, o próprio conceito de desenvolvimento mudou, à medida que ocorriam transformações nas relações sociais e nas formas de organização social, política e econômica.

As teorias sobre o desenvolvimento começaram a se consolidar a partir da década de 1940, contudo o tema já era estudado por teóricos dos séculos XV e XVII, William Petty e Adam Smith, respectivamente, período em que, no mundo ocidental, as ideias iluministas associavam desenvolvimento à ideia de progresso e evolução. Da mesma forma, filósofos e outros economistas, de diferentes períodos, se ocuparam de reflexões a respeito do prosseguimento, da evolução e do aperfeiçoamento da vida humana, como Aristóteles, Kant, Mill, Marx, Schumpeter e Keynes.

Contudo, foi apenas depois da Segunda Guerra Mundial que o termo “desenvolvimento” ganhou abrangência mundial e passou a ser objeto de estudo da Economia. Assim, de meados de 1940 até meados de 1970, o desenvolvimento foi sempre identificado com progresso material, expansão da renda dos países. De maneira geral, ainda que com ressalvas a depender da abordagem teórica, os autores desse período identificavam desenvolvimento com crescimento econômico (VEIGA, 2005). Nessa concepção, o Produto Interno Bruto (PIB) passou a ser medida de progresso e bem-estar, bem como alvo de políticas econômicas.

Assim, Veiga (2005) aponta que foram elaboradas estratégias de desenvolvimento para os países ainda não desenvolvidos, ou subdesenvolvidos, para que superassem a falta de crescimento de suas economias. Entretanto, o final dos anos 1970 e a década de 1980, demonstraram não só a falência desses modelos economicistas, bem como piora dos índices de desigualdades sociais e econômicas. Tais fatos levaram ao questionamento do entendimento em voga, que associava desenvolvimento à industrialização dos países, pois se

via que esse seria o único meio de possibilitar o desenvolvimento. A partir desse momento, outras dimensões passaram a ser consideradas ao analisar o desenvolvimento dos países. Então, o conceito deixa de ser identificado exclusivamente com o crescimento econômico e passa a considerar questões sociais e ambientais.

Segundo Diegues (1992), isso ocorreu porque o modelo de desenvolvimento até então adotado gerou consequências negativas, tais quais manutenção ou agravamento da distribuição desigual de renda, reduzindo a qualidade de vida das pessoas, bem como problemas ambientais, como poluição e grande dependência de recursos naturais. Diante desse cenário, são propostos modelos alternativos de desenvolvimento, em meados dos anos 1970 e anos 1980, para os países industrializados e os em vias de industrialização (subdesenvolvidos). Assim, esses modelos questionavam o pressuposto de crescimento econômico exponencial ilimitado e também salientavam a importância da conservação do ambiente e das condições de vida dos indivíduos para alcançar o desenvolvimento (DIEGUES, 1992).

A falência do modelo de desenvolvimento vigente significa também indagações a respeito do papel dos agentes envolvidos no processo de desenvolvimento dos países. De acordo com Santos et al (2012, p.52), o Estado, no paradigma anterior, se colocava como ator central, ou exclusivo segundo algumas visões, na promoção do desenvolvimento. Já nos modelos subsequentes, o Estado passa a assumir novas responsabilidades, tendo sua atuação muito complementada pela emergência de organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas, Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, e empresas transnacionais, resultado do fenômeno da globalização econômica, cultural e política. Segundo Bauman, a ascensão de grandes corporações reduziu o escopo de atuação dos Estados, pois

os Estados já não têm mais recursos suficientes nem liberdade de manobra para suportar a pressão de grandes mega-empresas pela simples razão de que ‘alguns minutos bastam para que empresas e até Estados entrem em colapso’ (BAUMAN, 1999, p.73-74 apud DJALÓ, 2009, p.27).

Portanto, com adição da dimensão socioambiental no conceito de desenvolvimento e expansão da atuação de organizações internacionais, Santos et al (2012, p.52) apontam que com uma nova visão de desenvolvimento, surge a necessidade de definir medidas alternativas ou complementares ao PIB per capita para mensurá-lo, visando a definir parâmetros internacionais para avaliar o padrão de vida das populações.

Nesse ínterim, Mahbud ul Haq, economista paquistanês e construtor do Relatório sobre Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para Promoção do Desenvolvimento (PNUD), se propôs a pensar, nos anos 1990, uma medida para o

desenvolvimento alternativa à renda per capita por entender que essa era insuficiente para avaliá-lo ou medi-lo. Então, juntamente com o economista Amartya Sen, Prêmio Nobel de Economia de 1998, que defendia a impossibilidade de reduzir o desenvolvimento a uma única variável, Mahbud construiu o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (VEIGA, 2005).

Esse índice foi elaborado a partir do conceito de desenvolvimento humano apresentado por Sen. Tal conceito entende o desenvolvimento como um processo de ampliação das capacidades humanas que delimitam o que as pessoas podem ser ou fazer na vida. Dessa forma, o conceito passa a abarcar outros elementos além de renda, tal como expectativa de vida, educação, acesso a recursos para uma vida digna e participação política.

Segundo esse autor, o desenvolvimento seria um meio de expansão de liberdades reais, por meio da promoção das capacidades humanas (conjunto de coisas que as pessoas podem ser ou fazer na vida). Existem quatro capacidades mais elementares: ter uma vida longa e saudável; ser instruído; ter acesso a recursos mínimos a uma vida digna; e, por fim, ser capaz de participar da vida da comunidade, sendo que na ausência delas todas as outras capacidades estarão indisponíveis e as oportunidades, inacessíveis. Dessa forma, nessa perspectiva é de suma importância a liberdades das pessoas, a fim de terem a possibilidade de exercerem suas escolhas, sendo fundamental a garantia de seus direitos civis e políticos para se envolverem em decisões que impactam suas escolhas (VEIGA, 2005, p.7).

Além de inspirar a criação do IDH, o conceito de desenvolvimento de Sen também foi usado para inspirar Peter Evans a repensar sua compreensão a respeito do papel do Estado no fomento do desenvolvimento. Assim, ele adiciona à sua perspectiva a “abordagem da capacitação”, a qual coloca em primeiro plano a questão da escolha social, ou seja, a participação contínua e deliberativa de cidadãos no estabelecimento de prioridades econômicas. Ademais, tal abordagem coloca uma proposta de definição e escolha de critérios avaliativos de qualidade de vida e bem-estar, que será apresentada na seção seguinte, pautada em outras variáveis, não mais a renda.

Tendo em vista a dimensão da escolha social, as instituições deliberativas (debate e intercâmbio públicos) desempenham um papel fundamental na obtenção do desenvolvimento humano e na formulação de estratégias e ações a partir de realidades e instituições locais, por exemplo, estruturação de uma governança que torna capital e tecnologia fatores eficientes, o aumento da probabilidade de empréstimos financeiros institucionais serem absorvidos pelo ambiente local, o fornecimento de uma base mais sólida para avaliação de prioridades de desenvolvimento, e, por último, a viabilizada oportunidade dos indivíduos exercerem a capacidade humana de fazer escolhas (EVANS, 2003, p.22-23).

Destarte, não se pode deixar de mencionar o papel de instituições estatais e não-estatais para a criação e a promoção de estratégias para a conquista do desenvolvimento. Assim, Evans (2012) postula que o Estado desenvolvimentista seria um instrumento para concretização de metas sociais, bem como veículo de escolhas sociais e definição de metas de desenvolvimento. Contudo, o Estado não seria capaz de sozinho promover a deliberação pública, democraticamente organizada, para elaboração de estratégias de desenvolvimento e promoção da expansão de capacidades dos indivíduos de ser e agir conforme suas necessidades e prioridades. Ele conta com o apoio de organizações da sociedade civil¹.

Embora Evans atribua ao Estado certa centralidade na promoção do desenvolvimento, é possível perceber que no continente africano, especialmente na Guiné-Bissau (objeto de estudo do presente trabalho) prevalece uma realidade diferente da defendida pelo autor. Nessa região, a partir dos anos 1980, o protagonismo na promoção de incentivo e financiamento do desenvolvimento não parte do Estado, mas de organizações governamentais e não-governamentais internacionais e agências promotoras de desenvolvimento transnacionais.

Segundo Teixeira (2016), a formação do Estado Bissau-guineense, em 1973, após a luta pela libertação, atendeu as disputas da elite local, as demandas globais do mercado capitalista, não se preocupando com a integração de grupos sociais e étnicos, a luta contra o êxodo rural ou a manutenção das bases democráticas, questões que levariam ao fortalecimento institucional do aparelho estatal para que pudesse oferecer, eficientemente, bens coletivos e infraestrutura, como defendido por Evans. Em contrapartida, optou por um modelo de economia de mercado pautada na exportação de bens, o que implicou em aumento da dependência externa, instalação da corrupção e o desleixo administrativo do Estado (LOPES, 1982, p. 86 apud TEIXEIRA, 2016, p.123). Consequentemente, a corrupção acirrou o conflito interno e, esse, a disputa pelo controle de poder dentro do aparelho estatal por diferentes agentes, gerando um conjunto de problemas sérios e dificultando a articulação de consenso na Guiné-Bissau. Assim, as organizações e grupos da sociedade civil se mobilizam na defesa das

¹Termo com diferentes sentidos e significados, dependendo da matriz filosófica. Para a matriz neotocquevilliana, a sociedade civil é o espaço de liberdade de associação, no qual os cidadãos podem participar segundo seus interesses privados, aliando-se entre si. Já para a neoliberal, é vista de forma mais passiva, como um complemento, ou até mesmo um substituto, para o Estado e o mercado. Para a habermasiana, a sociedade civil é instrumento de transformação estrutural, no qual movimentos sociais e instituições da esfera pública e da privada possuem ações do mercado e do Estado no contato e na comunicação entre si. Por fim, na matriz gramsciana, a sociedade civil representa o conjunto de organismos sociais coletivos, privados, voluntários e relativamente autônomos, formado de organizações responsáveis pela difusão de ideologias, por exemplo, escolas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, organizações profissionais e culturais (RAMOS, 2005, p.83).

condições de cidadania em geral, se responsabilizando pelo desenvolvimento e pela redução das desigualdades socioeconômicas como condição da democratização do espaço público na Guiné-Bissau (TEIXEIRA, 2016, p.123-124). Com isso, ainda segundo Teixeira, a relação entre Estado e sociedade civil se caracteriza pelo embate interno, expresso em descompasso entre ações sociais e ausência de engajamento ou colaboração efetiva do Estado na superação das desigualdades ou no processo de democratização do país. Isso devido ao fato que recomendações e relatórios sobre problemas concretos da sociedade civil são ignorados ou despolidizados. Por outro lado, os projetos de agências internacionais têm uma relação mais direta com o Estado do que as organizações e grupos sociais nas instâncias governamentais (ibid., p.129-130).

Dessa forma, essa configuração de relações e forças abre espaço, em Guiné-Bissau, para a atuação de organizações governamentais e não-governamentais internacionais na formulação e execução de políticas públicas (RODRIGUES, s/d, p.5), como no setor educacional. Um claro exemplo de intervenção no sistema educacional do país é o do Banco Mundial (BM), presente no país desde 1985.

A presença da organização é alvo de muitas críticas tanto por seu modelo eurocêntrico e hierárquico, quanto por contribuir com o fracasso da pretensão de dirigentes do PAIGC, assim que o país foi libertado da dominação colonial, de usar a educação como suporte para o desenvolvimento do país. Desde o início da atuação do BM e até hoje, o organismo internacional entende a educação como investimento na luta contra pobreza, que mascara um discurso de dominação e subjugação. De acordo com Djaló,

A superioridade ocidental, que desemboca na pretensão de civilizar aos não-europeus, o que chamavam a raças inferiores ou impuras. Pressupunha-se a necessidade de que precisavam ser melhoradas; selvagens, ignorantes, primitivos tinham que ser civilizados através do pensamento ocidental; estes princípios sempre orientaram a dominação ocidental ao resto do mundo (DJALÓ, 2009, p.121).

Esse discurso foi muito utilizado desde a colonização do continente africano pelos europeus no século XIX e se faz ainda presente em outras formas e estruturas, como o de algumas organizações internacionais. Com isso, o presente trabalho busca explorar, a partir do conceito de desenvolvimento humano, uma visão diferente dessa noção de desenvolvimento civilizatório promovida por instituições de alguns países europeus ocidentais. Então, dentro desse contexto se propõe apresentar a atuação de uma organização não-governamental de Florianópolis, a Associação Amigos da Guiné-Bissau (AAGB), em escolas de algumas regiões de Guiné-Bissau, destacando o modo de atuação da ONG e em que medida se aproxima ou se afasta do conceito de desenvolvimento humano e a abordagem das

capacitações de Amartya Sen. Para tal, foi escolhido como objeto de estudo um programa de apoio ao setor educacional de Guiné-Bissau, chamado Programa Humanitário em Educação, que opera há seis anos no país.

Portanto, este trabalho focará mais na atuação de organizações da sociedade civil e organizações não-governamentais internacionais. De acordo com Herz (2004, p.10), as organizações internacionais, compostas por Organizações Intergovernamentais Internacionais (OIG) e Organizações Não-Governamentais Internacionais (ONGI), existem para garantir governança global, ou seja, garantir a criação de normas, regras, leis e procedimentos para a resolução de disputas; a ajuda humanitária; a utilização de força militar; os programas de assistência ao desenvolvimento e os mecanismos para coletar informações. A origem das organizações não-governamentais (ONGs) remonta o fim da Segunda Guerra Mundial (FERREIRA, 2005, p.42), apresentando diferentes visões a respeito de sua origem, mas cuja expansão foi tão evidente que muitos autores passaram a estudar o papel e a influência dessas organizações no cenário brasileiro, bem como sua influência na política internacional contemporânea (VILLA, 1999). De acordo com Villa (2009), a institucionalização e o crescimento das ONGs que atuam além de suas fronteiras nacionais se deu devido a fatores diversos: necessidade de participação de mais pessoas e recursos para o enfrentamento de uma problemática global, cooperação e coordenação de projetos sociais em regiões subdesenvolvidas, facilidade de operacionalizar ações em situações de emergência e maior incidência de processos transnacionais como os desequilíbrios ecológicos, bem como o desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte e o pluralismo ocidental (SKJELSBÆK, 1983, p. 81 apud VILLA, 1999).

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Estudar as práticas da ONG Associação Amigos da Guiné-Bissau (AAGB), que atua no setor educacional de Guiné-Bissau, a partir do conceito de desenvolvimento e do enfoque das capacitações de Amartya Sen.

1.2.2 Objetivos específicos

- Apresentar os diferentes conceitos de desenvolvimento, focando no conceito de desenvolvimento humano enquanto processo de expansão de liberdades, de capacitação dos indivíduos e promoção do bem-estar;
- Traçar o contexto social, econômico, político e educacional de Guiné-Bissau, a fim de compreender a atuação de organizações da sociedade civil no país;
- Mostrar o papel de organizações da sociedade civil nacional e internacional no país e relatar o modo de atuação de uma organização não-governamental brasileira, descrever seu Programa Humanitário em Educação em curso na região sul de Guiné-Bissau.

1.3. JUSTIFICATIVA

A formação de internacionalista proporcionou um olhar abrangente, tanto por aprender a olhar as questões sob as diversas óticas - política, econômica, social-, como por trazer para a reflexão e a análise a complexidade de variáveis nacionais e internacionais. Aliando-se a isso, nascer e residir em um país muito marcado pelas desigualdades social e econômica, como o Brasil, traz um senso pessoal de responsabilidade e de comprometimento com a redução, e, quem sabe um dia, eliminação de escancarada desigualdade.

Entendendo o debate acadêmico como um passo fundamental para a consecução em tal empreitada, o sentido do trabalho se insere no questionamento do quão longe ou perto estamos de alcançar qualidade de vida em países desiguais, como Guiné-Bissau. A escolha de Guiné-Bissau está relacionada ao conhecimento do Programa Humanitário em Educação, executado no país com apoio da Associação Amigos da Guiné-Bissau (AAGB) e do Instituto Padre Vílson Groh (IVG), portanto, desponta o interesse em estudar mais profundamente tal iniciativa.

Mais ainda, durante a graduação, a discussão da existência de organizações governamentais e não-governamentais internacionais estiveram em segundo plano, ao serem abordadas em teorias das relações internacionais e na literatura sobre estruturas da economia política internacional, além de serem muito pautadas na concepção ocidental do desenvolvimento. Diante desses inquietamentos surge a vontade de buscar conhecer mais sobre o tema, conhecer paradigmas não ocidentais de desenvolvimento e elaborar um olhar mais aprofundado e também crítico sobre a atuação de organizações governamentais e não-governamentais internacionais como agentes promotores do desenvolvimento.

Além disso, alguns elementos da gestão do Programa chamaram a atenção em uma entrevista² com o gestor executivo Willian Narzetti, como a autonomia de gestores guineenses na decisão da alocação dos recursos, a coordenação participativa e as relações de confiança estabelecidas entre agentes guineenses e brasileiros, a capacitação dada a esses gestores por parceiros do IVG no Brasil, como a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a transparência na prestação de contas em relatórios anuais, o fato de que desde o princípio se ter uma visão de longo prazo na parceria com Guiné-Bissau (NARZETTI, 2018). Tais elementos parecem ser ações que dialogam com as soluções apontadas por alguns estudiosos como Djaló (2009) e Borges (1995), que defendem a ideia de que a gestão local e voltada para as realidades da própria comunidade poderia fornecer insumos para superação da pobreza e da falta de desenvolvimento.

Nesse sentido, o presente trabalho, ainda que de forma inicial, se constrói como uma tentativa de verificar a aplicação de conceitos teóricos em experiências práticas de organizações não-governamentais. Em alguma medida, o sentido seria observar a atuação de organizações sociais para a promoção do desenvolvimento humano, e conseqüentemente, para a melhoria das condições sociais, políticas e econômicas dos indivíduos.

1.4. METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em uma pesquisa básica de objetivo exploratório. Pode ser considerada exploratória porque busca uma maior compreensão e clareza sobre o tema proposto (MARCONI, 2001).

As fontes selecionadas para o trabalho são textos acadêmicos levantados pela internet, relatórios oficiais de órgãos públicos, do PNUD e do IVG, bases de dados do Banco Mundial, sites de organizações governamentais e não-governamentais, sendo que o tratamento dos dados levantados informações será qualitativo.

Quanto ao procedimento, a coleta de dados e informações será realizada por meio de pesquisa bibliográfica, entrevista, participação de reuniões e bazar da Associação Amigos da Guiné-Bissau e estudo de caso. A escolha pela apresentação de um estudo de caso decorre da proposta de proporcionar o diálogo entre teoria e prática, explorando situações da vida real. Além disso, visa-se a um conhecimento mais aprofundado do objeto de estudo, segundo Gil

² Entrevista concedida por NARZETTI, Willian. Entrevista com o gestor executivo do Programa Humanitário em Educação no IVG. Entrevistadora: Juliana Lye Kozawa Batista. Florianópolis, 2018. 40 minutos. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice "A" desta monografia.

(2010, p. 37 apud PRODANOV; FREITAS, 2013) o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. O estudo de caso foi elaborado a partir de relatórios anuais do Instituto Padre Vilson Groh (IVG) e de uma entrevista com o gestor executivo do IVG, com perguntas que buscaram compreender a origem da parceria com Guine-Bissau, o funcionamento e os agentes envolvidos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO

Desenvolvimento, segundo o dicionário Priberam, se define como ato ou efeito de fazer crescer, progredir, aumentar. No decorrer da existência humana, esse termo adquiriu muitos sentidos e múltiplos significados. Assim, é importante frisar que desenvolvimento se trata de uma concepção ou um valor partilhado por certo grupo de pessoas. Mais ainda, apresenta-se como um discurso, por isso constrói um conjunto de pensamento, formado por meio de diferentes conceitos morais, filosóficos e culturais, norteados por ações políticas e econômicas de diferentes segmentos de uma sociedade em espaço e tempo específicos. Então, este capítulo pretende levantar diferentes enfoques do desenvolvimento, os agentes promotores para cada conceito e o papel que eles assumem para cada abordagem, e também a conjuntura internacional na qual se insere cada conceito, a fim de contextualizar a perspectiva de desenvolvimento humano que será adotada no trabalho.

O conceito de desenvolvimento se faz presente em várias áreas de estudo, dando corpo a teorias de mudança e transformação das sociedades e dos indivíduos, bem como sendo referência na avaliação e classificação do nível de progresso e bem-estar das populações. Oliveira (2010, p.50) aponta que a concepção da ideia de desenvolvimento começou há muito tempo, tendo seus primeiros estudos e aplicações desde o início da civilização ocidental, com os povos da Grécia Antiga, sendo que seguiu estruturando o pensamento da sociedade cristã, culminando na base de formação do mundo moderno, até os dias atuais.

Segue o autor indicando que a origem do conceito surge na Biologia, utilizado como processo de evolução dos seres vivos, em que desenvolvimento significa os seres atingirem a maturidade biológica, por intermédio de suas potencialidades genéticas. Apesar da importância dos gregos antigos e da sociedade cristã na construção da ideia de

desenvolvimento enquanto movimento de transformação em direção a uma forma mais evoluída e complexa, essa conceituação baseada em progresso, expansão e crescimento aparece de forma mais evidente a partir do fim do século XVII e no século XVIII no contexto do Iluminismo, tornando-se a base do pensamento moderno e a sustentação de algumas noções de desenvolvimento. Assim, nessa época ocorreram transformações na maneira de buscar o conhecimento sobre as coisas, bem como na estrutura de pensamento, o que contribuiu para que o conhecimento passasse a ser entendido como algo progressivo e cumulativo, ou seja, o conhecimento produzido no período seguinte seria mais evoluído em relação aos séculos anteriores. Mais tarde, a ideia de progresso se moveu para a análise e o estudo de governos, da economia e das instituições sociais. Com isso, a ideia de progresso passou a ser entendida como algo natural, uma tendência inerente à vida humana, uma lei que move a sociedade humana (OLIVEIRA, 2010, p.50-51).

Ainda segundo Oliveira, a partir desse pressuposto, desenvolve-se a noção de evolução social, como explorado por Charles Darwin em a “Origem das espécies”, que atinge seu ápice em meados do século XIX. Por conseguinte, a ideia de progresso como sinônimo de desenvolvimento traz a dimensão da evolução como explicação das relações sociais e econômicas humanas. Nesse momento, se consolida a ideia de progresso no pensamento político e social no mundo ocidental. Ademais, se desenvolve o método comparativo de análise, em que o progresso do mundo ocidental passa a ser considerado o ponto de referência para o destino da humanidade, isto é, as especificidades culturais e institucionais do mundo ocidental se tornaram critério para comparação de pessoas e culturas do mundo todo. Em virtude disso, as diferentes sociedades e culturas levaram a classificação de “civilizada”, “moderna”, “desenvolvida”, apresentando variações de acordo com graus, superior ou inferior, de sua evolução (ibid., p.52).

Esse conceito de desenvolvimento sustentou um modelo de desenvolvimento, já que a ideia de progresso e evolução estava diretamente associada à visão de modernização. Em outras palavras, desenvolvimento seria a maneira de superar uma condição inicial mais simples e tradicional rumo a uma mais evoluída, como um processo evolutivo linear. Naturalmente, existem divergências entre autores e especificidades, mas de maneira geral, desde o fim do século XIX até o século XX, predominou nas principais discussões teóricas o ideal iluminista de progresso. Segundo essa perspectiva, o desenvolvimento seria o motor da humanidade e ocorreria em etapas, sendo que o Estado teria um papel central na promoção da industrialização e da modernização de economias em diferentes estágios de evolução. No século XX, o conceito de desenvolvimento ganha uma centralidade, principalmente quando

passa a ser um tema discutido em âmbito internacional. Com isso, outros atores, vide organizações internacionais e agências internacionais de cooperação e promoção do desenvolvimento, passam a assumir a responsabilidade de promover e financiar o desenvolvimento dos países.

Apesar da historicidade do conceito de desenvolvimento, foi somente com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, que o termo passou a fazer parte efetivamente do pensamento político e social. Isso porque após o ocorrido, a grande destruição material e humana provocada pelo conflito na Europa levou ao consenso de que seria impossível alcançar a paz mundial, ou seja, evitar uma nova guerra mundial se ainda existisse pobreza e desigualdades entre os países. Dessa forma, o desenvolvimento transcendeu a agenda das políticas internas dos Estados, se transformando em preocupação mundial e tema central em discussões sobre governança global. Então, foi assumido o compromisso mundial de lidar com a pobreza, de forma que o discurso do desenvolvimento foi usado como uma ferramenta para resolver essa questão (ESCOBAR, 1995 apud OLIVEIRA, 2010, p.66). Assim, a recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU), em 24 de outubro de 1945, composta por outros Estados e organizações, assumiu os seguintes compromissos:

- Acabar com a pobreza;
- Solucionar problemas sociais, culturais e econômicos, por meio da cooperação entre povos;
- Promover o desenvolvimento, e também de manter a paz mundial, a segurança internacional e o respeito às liberdades fundamentais e aos direitos humanos.

Nesse contexto, os países do mundo todo foram divididos em nações “desenvolvidas” e “subdesenvolvidas”, sendo que as subdesenvolvidas seriam aquelas que precisavam superar a condição de pobreza para serem consideradas desenvolvidas. Portanto, o mundo subdesenvolvido passou a ser encarado como um problema, o que levou à emergência de modelos de intervenção social, elaborados pelos ditos países desenvolvidos, para lidar com as deficiências desses países. Dai o desenvolvimento aparece como uma forma de promover a modernização das sociedades e suas economias, uma vez que nesse momento desenvolvimento era identificado com crescimento econômico.

Essa noção de desenvolvimento sofreu um forte processo de institucionalização em diversos níveis da estrutura política mundial, por meio de organizações internacionais, agências nacionais e organizações não-governamentais (ONGs). Processo esse que leva à criação de uma vasta rede de poder e conhecimento, a qual permitiu a estruturação e a consolidação desse discurso de desenvolvimento e a execução de novas práticas elaboradas.

Contudo, as discussões e as políticas em prol do desenvolvimento das nações já aconteciam no plano internacional nas décadas anteriores. Por exemplo, a Liga das Nações, formada após a Primeira Guerra Mundial, havia desenvolvido ações durante o processo de descolonização nos continentes africano e latino-americano. Além disso, os Estados Unidos adotaram uma política externa sob o discurso da promoção do desenvolvimento dos países americanos vizinhos, durante os anos 1930, lançando a política de “portas abertas” e da “boa vizinhança” na América Latina, porém foi depois de 1945 que o discurso desenvolvimentista configurou uma nova dinâmica de relação entre países ricos e pobres na política mundial (OLIVEIRA, 2010, p.67).

Segundo Lopes (2008, p.2), as primeiras concepções de desenvolvimento dos países foram elaboradas por economistas, durante os anos de 1950 e início dos anos 1960, tais quais Arthur Lewis com sua teoria de crescimento econômico e Walt Rostow com a teoria de desenvolvimento por fases. Esses autores elaboraram suas teses a partir das experiências da Europa com a Revolução Industrial e a reconstrução do continente após a Segunda Guerra a partir do apoio financeiro dos Estados Unidos (Plano Marshall). Outrossim, esses teóricos partiam do pressuposto de que desenvolvimento se daria por meio da modernização, portanto, da industrialização. Isso porque se entendia desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico, logo a saída para o desenvolvimento dos países seria melhorar seus índices econômicos, ou, como aponta Mesa (2014), gerar crescimento econômico rápido pelo investimento em infraestrutura produtiva, promover o acesso à educação e financiar os investimentos e projetos de desenvolvimento, sendo as instituições estatais fundamentais nesse processo.

Entretanto, durante esse mesmo período surgiram críticas teóricas a essa visão economicista do desenvolvimento por Ranard Nurske, Gunnar Myrdal, François Perroux, Dudley Seers, e, na América Latina, Celso Furtado e Raúl Prebisch. A teoria vigente preconizava que países desenvolvidos, ao transferir suas técnicas e conhecimentos para as sociedades “atrasadas”, dariam condições a elas de superarem o atraso, a guerra, a falência de seus Estados e a pobreza, rumo à modernização e conquista, por conta própria, dos mesmos níveis de bem-estar dos países desenvolvidos (MESA, 2014). Porém, no campo prático, a aplicação de estratégias de desenvolvimento estruturadas de forma hierárquica e “de cima para baixo” pelas organizações internacionais, ignorando as realidades locais e perpetuando a imagem de fragilidade ou de deficiência dos Estados, se mostraram insuficientes (LOPES, 2008, p.3-4).

Então, as experiências das décadas de 1960 e 1970, na América Latina e em África, não foram bem-sucedidas, de acordo com Lopes (2008, p.17), por reduzirem o processo de desenvolvimento a uma mera transferência de tecnologia e de capital financeiro, desconsiderando totalmente a participação da população de todas as fases do desenvolvimento. Isso devido ao fato de que predominava o modelo funcionalista, que centraliza o poder e a tomada de decisões em uma elite e em agentes específicos, que definiam e orientavam os processos de desenvolvimento, pois o objetivo era que o desenvolvimento ocorresse de forma equilibrada entre as diferentes regiões de um país.

Para Mesa (2014), o contexto internacional do fim dos anos 1970, de processo acelerado de descolonização e crescente ativismo internacional nos países em desenvolvimento, oposição de países industrializados à Guerra do Vietnã e movimentos de 1968³ geram um grande clima de efervescência social e intelectual, propiciando a expansão e o fortalecimento de um novo paradigma de desenvolvimento. Tal paradigma da “dependência”, que questionou o paradigma ocidental e eurocêntrico de modernização, nasceu na América Latina, mas chegou a outros países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Ainda de acordo com essa autora, esse novo modelo postulava que o subdesenvolvimento não era apenas um estado de atraso, e sim um traço estrutural das economias, das sociedades e dos sistemas políticos dos países subdesenvolvidos. Assim, o desenvolvimento de uns se dava à custa do subdesenvolvimento de outros, por intermédio de relações de exploração entre “centro” (países desenvolvidos) e “periferia” (países subdesenvolvidos) (MESA, 2014, p.34).

Segundo Lopes (2008, p.21), com as críticas iniciadas em meados dos anos 1960, ao conceito de desenvolvimento equivalente ao crescimento econômico, em particular a partir da década de 1970, acentua-se a nível internacional a necessidade de institucionalização de um conceito alternativo de desenvolvimento às estratégias “de cima”. Assim, como indica a autora, a Swedish Dag Hammarskjöld Foundation⁴, uma organização privada internacional, amplia a noção de desenvolvimento para outros domínios além da satisfação material. Mais ainda, a ONU lança, em 1975, em uma publicação um novo modelo de desenvolvimento baseado na satisfação de necessidades básicas dos indivíduos, especialmente os mais necessitados (ibid., p.20-21). O fato de uma organização não-estatal se

³ Onda de debates no meio universitário francês, seguidos de ocupações, atos públicos, discursos, assembleias e protestos de rua, que rapidamente evoluíram para o enfrentamento aberto com a polícia e com toda estrutura formal de força e de poder na França, bem como Primavera de Praga, ocorrida na Tchecoslováquia, sob a liderança de Alexander Dubcek, tentou construir um “socialismo com face humana” no país, em contraposição ao modelo centralizador, censor e ditatorial imposto pelos soviéticos (Fonte: <https://www.nexojournal.com.br/explicado/2018/05/05/Maio-de-1968-as-origens-e-os-ecos-do-movimento>).

⁴ Organização não governamental autônoma, localizada em Uppsala, Suécia, fundada pelo Parlamento Sueco e governada por um Conselho Internacional de Fiduciários (Fonte: <https://www.daghammarskjold.se/about-us/>).

propos a formular o novo modelo de desenvolvimento indica a ascensão da atuação desse tipo de instituição na conceituação do conceito, bem como no planejamento e na execução de estratégias de desenvolvimento.

Entretanto, o contexto internacional não foi favorável para aplicação prática desse novo conceito de desenvolvimento. Como Mesa (2014) indica, nos anos 1980, o sistema internacional vivenciou transformações profundas, com a conjunção de uma nova ordem mundial dominada pela multipolaridade política e econômica, e também instabilidade econômica e crise da dívida externa nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, programas de ajuste fiscal e estrutural do FMI e do Banco Mundial e problemas alimentares na África Subsaariana, fatores que levaram à crise do modelo de desenvolvimento anteriormente adotado. Diante disso, os países não conseguiram alcançar um desenvolvimento aut centrado, equilibrado e com relações justas com os países desenvolvidos, apenas estavam sobrevivendo às crises econômicas e sociais vividas por suas populações. A recuperação do crescimento econômico e reinserção no mercado mundial eram fatores fundamentais para esses países retomarem espaço nas relações econômicas internacionais, porém não foi o que aconteceu.

Mesa (2014) explana que as graves instabilidades econômicas e políticas dos anos 1980 abalaram os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, de forma que na metade dos anos 1990, esses países estavam endividados e empobrecidos. Além disso, o Estado de bem-estar fracassou nos países ocidentais industrializados e o regime socialista soviético acabou com o fim da Guerra Fria. Os desafios para o desenvolvimento em voga tinham relação com o crescente processo de globalização e de privatização da economia mundial. Diante desses fenômenos, os limites dos Estados foram questionados e passou-se a entender que algumas questões por terem impacto global deveriam ser resolvidas na esfera mundial. Assim, ampliaram-se redes internacionais de ONGs e movimentos sociais, cuja finalidade passou a ser a promoção da governança global para o desenvolvimento, em direção à uma democracia cosmopolita, por intermédio de reformas nas instituições multilaterais, nas relações comerciais e nos mercados financeiros (MESA, 2014, p.31).

Nessa conjuntura, a ONU propõe, em 1990, um novo conceito de desenvolvimento, o de desenvolvimento humano, que passa a ver o desenvolvimento como resultado da melhoria do bem-estar das pessoas, não mais de indicadores econômicos convencionais. Assim, esse novo conceito abarca novas dimensões, como luta contra a pobreza e a mortalidade infantil, incremento do acesso à saúde e à educação e igualdade de gênero. Por essa multidimensionalidade e pela proposta de promover as capacidades humanas, tal conceito de

desenvolvimento foi elencado como referência para o presente trabalho e será melhor explorado na seção seguinte.

Portanto, a falência do paradigma de 1970 levou à formulação de novos paradigmas sobre o desenvolvimento nos anos 1980 e 1990, levando-se em conta a preservação do meio ambiente e redução do uso de recursos naturais, a qualidade de vida e o bem-estar, bem como a dimensão territorial e os conhecimentos locais. Como indica Lopes (2008, p.22), a partir desse momento os movimentos populares passaram a ser considerados fundamentais no processo de desenvolvimento. Exemplos da perspectiva de desenvolvimento local são os trabalhos de Escobar, Sachs e Rahnema, além das obras de Ashis Nandy, Vandana Shiva, Orlando Fals Borda, Gustavo Esteva que postulam a importância do conhecimento das realidade e cultura locais na concretização do desenvolvimento (LOPES, 2008, p.6-7).

Para finalizar a apresentação dos diferentes sentidos e significados que o conceito de desenvolvimento adquiriu nos últimos 50 anos de história da política mundial, Lopes (2008) traz a visão crítica de alguns teóricos dos conceitos e discursos do desenvolvimento. Para Sachs (2005), o desenvolvimento foi a ideia construída para indicar aos países subdesenvolvidos a direção para o porto do progresso e da evolução. Para ele, esse conceito seria como uma ameba, não tem forma, tampouco contorno, mas sua reprodução se dá por via indireta e não erradicável. Já para Hobart (1993), o desenvolvimento seria um grande negócio lucrativo que beneficia tanto as indústrias ocidentais, quanto os governos que aceitam financiamento de agências internacionais. Sob uma lógica similar, Sandan (2005), aponta que os lucros para agentes do desenvolvimento não seriam apenas econômicos, mas também simbólicos, pois trariam benefícios para a carreira profissional, bem como prestígio e poder. Em contraste com essas visões mais céticas a respeito do conceito de desenvolvimento, Demba Baldé, coordenador da ONG Bissau-guineense Divutec, afirma que “(...) desenvolvimento é agir sobre os problemas, procurar soluções permanentemente para os problemas. Mas é ilusório pensar que resolvendo um problema, não vai haver outros problemas (...)” (LOPES, 2008, p.8-9), que dialoga de forma interessante com o caráter deliberativo e cooperativo que o conceito de desenvolvimento humano postula.

Nesta primeira seção foi apresentado um histórico da formulação dos conceitos de desenvolvimento, considerando-se as visões de desenvolvimento e os atores envolvidos na promoção de desenvolvimento em cada época do momento histórico mundial. O objetivo desse levantamento foi construir a trajetória até o conceito de desenvolvimento humano de Amartya Sen, que será trabalhado com mais profundidade a seguir.

O que se pôde perceber com esses conceitos é que as organizações não-governamentais, ou organizações da sociedade civil, e sobretudo, as organizações internacionais assumiram uma grande responsabilidade na formulação de novos paradigmas de desenvolvimento, além de atuarem ativamente no incentivo e no planejamento de estratégias e ações em prol do desenvolvimento, ao lado do Estado.

2.2 CONCEITO EM FOCO: DESENVOLVIMENTO HUMANO

O levantamento sobre os conceitos de desenvolvimento aponta que, no decorrer das décadas, a insuficiência das estratégias de desenvolvimento no alcance de bem-estar e melhoria de qualidade de vida levaram a conformação de novos paradigmas, com incremento de novas dimensões e variáveis, assim como distribuição da responsabilidade na promoção e execução de um projeto de desenvolvimento.

Até os anos 1960, o estímulo ao desenvolvimento era muito centralizado no aparelho estatal e instituições nacionais. Já a partir dos anos 1970, há um aumento crescente de organismos internacionais no financiamento e na elaboração das estratégias de ação. Tanto que em 1990, uma agência da ONU especializada na promoção do desenvolvimento, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), lançou um novo conceito de desenvolvimento, aceito por diferentes instituições e segmentos sociais, governos nacionais, organizações da sociedade civil nacionais e internacionais, empresas, opinião pública, que influencia, até a atualidade, as políticas internas e externas dos países.

Portanto, o conceito de desenvolvimento humano foi institucionalizado, no âmbito da ONU, a partir da contribuição de Mahbud ul Haq, o economista Amartya Sen e outros consultores internacionais para elaboração do primeiro Relatório sobre o Desenvolvimento Humano, publicado anualmente, desde 1990, pelo PNUD. Veiga (2005, p.6) aponta que Sen já havia participado das conferências de 1996 e 1997 do PNUD apresentando a noção de desenvolvimento humano, a qual tem sido defendida pelo organismo desde o lançamento do primeiro relatório e inspirou a elaboração do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Ainda segundo Veiga, Sen sistematizou e refinou o apontamento de Adam Smith sobre a estreita ligação entre privação cultural e pobreza econômica. Nessa visão, a noção de pobreza tem uma dimensão econômica e uma cultural, isto é, a pobreza assume a forma de

fome e privação física, mas também reside na privação de certos grupos sociais de participarem e acessarem a vida social e cultural de sua comunidade (VEIGA, 2005, p.6-7).

Sendo assim, para Sen, o desenvolvimento é o processo de expansão de liberdades⁵ das pessoas, traduzido na capacidade das pessoas de realizarem seus funcionamentos⁶ e de expandirem suas capacitações⁷, concomitantemente, à redução da privação ou da violação das liberdades das pessoas. Algumas formas de privação ou violação das liberdades são pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência de Estados repressivos (SEN, 2000, p.17-18). Assim, a existência de oportunidades econômicas⁸, liberdades políticas e direitos civis⁹, oportunidades sociais¹⁰, garantias de transparência¹¹ e segurança protetora¹² são liberdades fundamentais para aumentar as capacidades das pessoas e, conseqüentemente, reforçar a expansão dessas liberdades, além de proporcionar o alcance do desenvolvimento dos países (ibid., p.24). Em última análise, a conquista e a manutenção dessas liberdades seriam os meios e os fins do desenvolvimento.

Porém, além de funcionamentos e capacitações como elementos constituintes, a abordagem da capacitação, abarca a possibilidade de avaliação do bem-estar social e dos arranjos sociais, não apenas pautada em renda ou PIB per capita, por meio da diferenciação entre os aspectos de bem-estar e de condição de agente da pessoa (MARIN, 2005, p.108). Por conseguinte, o bem-estar poderia ser avaliado a partir das capacitações que as pessoas (o que elas podem fazer e ser) possuem de realizar os vários funcionamentos (o que fazem e são) que elas valorizam, isto é, o bem-estar da pessoa se avalia em termos de sua habilidade de realizar os vários funcionamentos para viver (ibid.p.110). Por exemplo, uma pessoa com um saco de arroz. Ela pode ter os seguintes funcionamentos: estar bem nutrida ou malnutrida, reunir a família ou não reunir. A capacitação da pessoa se refere a sua capacidade de transformar o

⁵ As liberdades seriam uma conjunção de fatores econômicos (PNB, rendas pessoais, industrialização, avanço tecnológico), sociais e políticos, bem como possibilidade de acesso a serviços de educação e saúde e ao exercício de direitos civis (SEN, 2000, p.17).

⁶ Características da pessoa ou partes constitutivas do estado dela que capacitam ela de funcionar (viver); o que ela está fazendo e sendo (MARIN, 2005, p.113).

⁷ Conjunto de funcionamentos que o indivíduo alcança ou pode alcançar por meio de agência, autonomia e deliberação; aquilo que ele pode ser e fazer (MARIN, 2005, p.113).

⁸ Oportunidade de usar recursos econômicos para consumo, produção ou troca (SEN, 2000).

⁹ Oportunidade de escolher o sistema e a forma de governo, bem como de fiscalizar e criticar as autoridades (ibid.).

¹⁰ Acesso a disposições sociais na área de educação, saúde, nutrição, transporte, etc., que impactam na qualidade de vida do indivíduo, tanto para condução da vida privada como para participação efetiva de atividades econômicas e políticas (ibid.).

¹¹ Necessidade de sinceridade e confiança nas relações sociais, políticas e econômicas (ibid.).

¹² Rede de segurança social para assegurar indivíduos em situações de grande privação em decorrência de mudanças materiais dos mesmos (ibid.).

saco de arroz em um funcionamento ou mais. Então, a pessoa pode estar bem nutrida e reunir a família ou estar bem nutrida e não reunir a família, o que a habilita ou desabilita de alcançar os funcionamentos são suas capacitações. E nesse caso, sua capacitação pode ser uma condição econômica ou física (ibid., p.111). Assim, o bem-estar da pessoa pode ser avaliado segundo quatro elementos: realização do bem-estar¹³, liberdade de bem-estar¹⁴, realização da condição de agente¹⁵ e liberdade da condição de agente¹⁶.

Com isso, para Sen os aspectos de bem-estar e condição de agente são muito importantes para a avaliação da concretização do desenvolvimento. Isso porque para ele, a redução da pobreza ou o alcance do desenvolvimento humano se daria quando as pessoas forem capazes de expandir suas capacitações e seus funcionamentos, alcançando seu bem-estar e sua agência. Entretanto, como aponta Marin, Sen enfatiza que esses aspectos têm pesos morais diferentes para a ação social

Uma pessoa jejuar durante vários dias porque esse ato faz parte de sua crença em determinada religião é parte de sua liberdade da condição de agente. Porém, não podemos esperar que esse objetivo, por mais valorado que seja para o próprio agente, deva ser apoiado por ação pública da mesma forma como acreditamos que retirar uma pessoa do estado de fome extrema é um objetivo apropriado de ação pública. No caso de uma intervenção social contra a fome e a pobreza, por exemplo, uma análise da condição de bem-estar é preferível a uma análise da condição de agente em função das informações necessárias para especificar o conjunto de capacitações da pessoa (MARIN, 2005, p.17).

Isso porque os aspectos de bem-estar e de condição de agente têm papéis diferentes de considerações morais na prática social, assim como esses papéis precisam ser considerados ao analisar ações, condutas e escolhas das pessoas nos julgamentos morais e de valor na Economia. Então, a perspectiva de Sen se define como uma proposta normativa baseada em fundamentos éticos e filosóficos para a conquista do bem-estar e do desenvolvimento.

E para a satisfação do bem-estar e das condições de agente das pessoas, são fundamentais os papéis de diferentes instituições no processo de expansão de capacitações e de funcionamentos das pessoas e dos valores sociais e costumes predominantes, criados e garantidos pelas instituições, já que esses valores podem influenciar as liberdades desfrutadas pelas pessoas. Por exemplo, normas sociais podem aumentar ou reduzir a igualdade entre homens e mulheres, uma vez que o valor atribuído à questão da igualdade de gênero impacta a

¹³ A efetivação do próprio bem-estar da pessoa ou da habilidade de perseguir os objetivos que ela valoriza (MARIN, 2005, p.115).

¹⁴ A capacitação de exercer funcionamentos particulares referentes ao bem-estar da própria pessoa (ibid., p.115).

¹⁵ A efetivação de objetivos e valores que ela tem razão de buscar, estejam eles conectados ou não com seu bem-estar (MARIN, 2005, p.116).

¹⁶ A capacidade de exercer qualquer coisa que a pessoa decide exercer (MARIN, 2005, p.115).

valoração individual e social sobre essa questão, o que determina as preferências e as necessidades por bens e serviços de um grupo social.

Como as instituições são espaços de discussões públicas e interações sociais e de mediação dos processos de escolha social e de tomada de decisões políticas, sua função está na promoção e na garantia do exercício da liberdade de expressão e de participação política, e de outras liberdades. Assim, as instituições do Estado e da Sociedade têm papéis amplos no fortalecimento e na sustentação das capacidades humanas e, conseqüentemente, no desenvolvimento.

Segundo Sen, o Estado precisa garantir o crescimento econômico e financiar segurança social porque isso contribuiria para o aumento de renda e a própria expansão de serviços sociais e redes de segurança social. O aumento de serviços sociais propiciaria a criação de oportunidades sociais e, como resultado, haveria desenvolvimento econômico (SEN, 2000, p.57). Portanto, tal visão de Estado e de escolha social de Sen inspirou Peter Evans a conceber sua concepção de Estado desenvolvimentista do século XXI.

Partindo do pressuposto da necessidade de instituições públicas sólidas e competentes para elaboração de estratégias de desenvolvimento, pois para Evans “não há desenvolvimento sem Estado desenvolvimentista”, ele postula que a deliberação pública democraticamente organizada seria um instrumento para concretização de metas sociais, bem como veículo de escolhas sociais e definição de metas de desenvolvimento. Fundamentado na abordagem de capacidades, que supõe a expansão de capacidades dos indivíduos de ser e agir conforme suas necessidades e prioridades, Evans defende que o Estado, em parceria com organizações da sociedade civil, deve promover a distribuição de direitos básicos que deem incentivos e condições das pessoas investirem em suas próprias capacidades. Isso porque o Estado seria responsável por aprimorar as capacidades humanas, e também o facilitar a conquista da autonomia dos indivíduos (EVANS, 2012).

Portanto, segundo o autor, no presente século, não se pode dissociar políticas sociais e de bem-estar de políticas de crescimento econômico, logo o Estado desenvolvimentista do século XXI é também um Estado de alto crescimento. Por conseguinte, defende o aumento da taxa de crescimento por intermédio da eficiente alocação de investimentos e uma capacidade burocrática operando com parcerias de organizações civis, a fim de criar novas ideias, tal como aproveitar da melhor forma o acervo atual de ideias em prol do desenvolvimento. A parceria com organizações da sociedade civil reside na importância de possibilitar e assegurar os processos de escolha social, ou seja, a participação contínua e deliberativa de cidadãos no estabelecimento de prioridades econômicas, bem como a definição e a escolha de critérios

avaliativos para o entendimento de qualidade de vida e bem-estar definidos por e para uma determinada população ou região, uma vez que renda não é considerada medida decisiva e exclusiva de desenvolvimento e bem-estar, como apontavam as teorias de desenvolvimento dos anos 50 e 60. Então, as instituições deliberativas (debate e intercâmbio públicos) desempenham um papel fundamental na conceituação de desenvolvimento e na formulação de estratégias e ações, a partir de realidades e instituições locais. Dessa forma, instituições deliberativas eficazes ajudam na estruturação de uma governança que tornam capital e tecnologias efetivos, aumentam a chance de empréstimos financeiros institucionais serem absorvidos pelo ambiente local, fornecem uma base mais sólida para avaliação de prioridades de desenvolvimento, e, por último, viabiliza a oportunidade dos indivíduos exercerem a capacidade humana de fazer escolhas (EVANS, 2003, p.22-23).

Destarte, a contribuição teórica de Sen tem notoriedade tanto por influenciar a moderna teoria do desenvolvimento, bem como redefinir o conceito e o sentido de desenvolvimento, utilizado até a atualidade pelo PNUD e outras instituições internacionais, quanto por contribuir na criação de uma nova forma de mensurar o grau de desenvolvimento dos países, que foi apresentada, em 1990, no Relatório de Desenvolvimento Humano do PNUD.

Assim, segundo Veiga, no momento da idealização do Relatório de 1990, Mahbud desejava criar uma medida para o desenvolvimento, uma alternativa à PIB *per capita*, indicador estritamente econômico, por entender que essa era insuficiente para avaliar ou medir o desenvolvimento. Então, com Amartya Sen, Prêmio Nobel de Economia de 1998, que defendia a impossibilidade de reduzir o desenvolvimento a uma única variável, ele construiu o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH (VEIGA, 2005, p.7).

O IDH é uma medida geral e sintética do progresso em longo prazo de três dimensões básicas -renda, educação e saúde- do desenvolvimento humano. A ideia era avaliar se as pessoas conseguem ter vidas longas e saudáveis, se têm oportunidades para receber educação e se são livres de utilizarem os seus conhecimentos e talentos para moldarem os seus próprios destinos (PNUD, 2010). Entretanto, apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, não abrange nem esgota todos os aspectos do desenvolvimento.

Em suma, o conceito de desenvolvimento humano, reafirmado no Relatório de Desenvolvimento Humano 2010, 20 anos após seu lançamento, define-se como

a ampliação das liberdades das pessoas para que tenham vidas longas, saudáveis e criativas, para que antecipem outras metas que tenham razões para valorizar e para que se envolvam activamente na definição equitativa e sustentável do desenvolvimento num planeta partilhado. As pessoas são, ao mesmo tempo, os beneficiários e os impulsores do desenvolvimento humano, tanto individualmente como em grupos (PNUD, 2010, p.2).

Esse mesmo relatório aponta que as instituições e as relações entre os mercados e os Estados são determinantes fundamentais do desenvolvimento humano (ibid., p.5), ou seja, se pode atestar a importância do Estado e de organizações da sociedade civil¹⁰ nacionais e internacionais na geração e na manutenção de condições para o desenvolvimento dos países. Isso porque, como definido por Evans (2012), as instituições são criadas a partir de um dado contexto social e cultural, institucionalizando regras e formas de organização social, política e econômica e possuem o papel de criar e manter normas sociais e expectativas compartilhadas por uma sociedade. Por conseguinte, podem ter uma atuação significativa no processo de desenvolvimento dos países, por meio, por exemplo, da educação, como se verá na seção seguinte.

2.3 DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

A inter-relação entre desenvolvimento e educação é muito próxima, pois é um fator importante para avaliar a qualidade de vida, e também reforçar a conquista de outros tipos de liberdade em direção ao desenvolvimento humano, até por isso essa é uma das variáveis constituintes do IDH. Assim, é uma dimensão significativa para elaboração de políticas internas e externas dos países, de forma que determinado modelo de desenvolvimento tem sua concretização e reprodução graças às instituições e às visões de educação definidas e praticadas pelas mesmas.

Além disso, há uma relação direta entre educação e a manutenção da pobreza, já que, como Lopes indica, o baixo nível de instrução do indivíduo reduz a possibilidade ou impede ele de ascender a estatutos sociais elevados, mantendo-o na pobreza e privando-o de melhorar sua qualidade de vida devido sua fraca ou nenhuma “capacidade de tomar decisões conscientes e esclarecidas sobre determinados assuntos que lhes possibilitariam diversificar o percurso das suas vidas com objetivo de ascender a patamares sociais cada vez mais altos” (LOPES, 2014, p.9).

Ademais, de acordo com o relatório oficial sobre o sistema educacional de Guiné-Bissau, há um impacto direto da educação no domínio social do país. O Ensino Básico representa 65% dos efeitos produzidos pela educação em índices sociais, como fecundidade, saúde, proteção da mulher e civismo. Por sua vez, o Ensino Secundário Geral contribui com cerca de 16 %, o Ensino Secundário Complementar, e o Ensino Superior, mais ou menos (MENCCJD et al, 2013, p.28).

Além do IDH, pretende-se mostrar outra forma de perceber a correlação entre educação e desenvolvimento. Pode-se também mencionar a existência da Educação para o Desenvolvimento (ED), um componente de políticas e estratégias dos diversos atores que compõem o sistema internacional de cooperação e ajuda ao desenvolvimento, seja governamental ou não-governamental (MESA, 2014, p.24). A configuração do conceito e a prática da ED estão diretamente relacionadas com o contexto histórico e os conceitos de desenvolvimento, o cenário internacional e a participação de diferentes atores governamentais e não-governamentais integrantes do sistema internacional de cooperação e ajuda ao desenvolvimento. Mesa (2014) aponta cinco momentos distintos da história com diferentes enfoques da Educação para o Desenvolvimento, baseado na tipologia proposta por Korten.

Quadro 1:Tipologia de Korten sobre Educação para Desenvolvimento

Anos 1940 e 1950	
ENFOQUE	Caritativo-assistencial
VISÃO DE SUBDESENVOLVIMENTO	Subdesenvolvimento era visto como “atraso”.
MEIO DE ALCANÇAR DESENVOLVIMENTO	Superando situações "excepcionais" (desastres, guerras, fome)
DISCURSOS E IMAGENS DO SENTIDO DA EDUCAÇÃO	Países subdesenvolvidos dependiam da caridade e da compaixão dos países desenvolvidos, em que havia o apelo à generosidade individual a partir de imagens exageradas, estereotipadas, superficiais e descontextualizadas das pessoas necessitadas
FORMA DE ATUAÇÃO	Primeiras atividades de sensibilização social e campanhas de arrecadação das ONGs, com ações assistencialistas e/ou beneficentes, porém sem fins propriamente educativos
ATORES PREDOMINANTES NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO	ONGs, igrejas e missões
Anos 1960	
ENFOQUE	Desenvolvimentista
VISÃO DE SUBDESENVOLVIMENTO	Subdesenvolvimento era visto como um problema para os países pobres (países com baixa renda per capita e carentes de capital, tecnologia, infraestrutura e indústria)
MEIO DE ALCANÇAR DESENVOLVIMENTO	Por um processo linear e em etapas rumo à modernização da economia (industrialização) em médio-longo prazo
DISCURSOS E IMAGENS DO SENTIDO DA EDUCAÇÃO	Países desenvolvidos deviam transferir suas técnicas e conhecimentos para as sociedades “atrasadas” superarem problemas

	socioeconômicos e políticos, a fim de se modernizarem e alcançarem por conta própria os níveis de bem-estar dos países desenvolvidos
FORMA DE ATUAÇÃO	Campanhas para informação e sensibilização social sobre a realidade dos países subdesenvolvidos e geração de crescimento econômico rápido por investimento em infraestrutura produtiva e em projetos de desenvolvimento e promoção ao acesso à educação
ATORES PREDOMINANTES NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO	Agências governamentais de fomento ao desenvolvimento, igrejas e ONGs

Anos 1970	
ENFOQUE	Crítico e solidário
VISÃO DE SUBDESENVOLVIMENTO	Subdesenvolvimento não era apenas um estado de atraso, e sim um traço estrutural das economias, das sociedades e dos sistemas políticos dos países, ou seja, uma consequência de estruturas locais, nacionais e internacionais injustas herdadas do colonialismo
MEIO DE ALCANÇAR DESENVOLVIMENTO	Por um processo de desenvolvimento “autocentrado” autônomo, rompendo com as relações de exploração entre “centro” e “periferia”, por meio da construção de laços de solidariedade com países do "centro"
DISCURSOS E IMAGENS DO SENTIDO DA EDUCAÇÃO	Como a ajuda internacional passou a ser vista como um instrumento de exploração do neocolonialismo e um obstáculo ao desenvolvimento autocentrado, era preciso acabar com a dependência aos países desenvolvidos para que os países subdesenvolvidos definissem e alcançassem seus próprios objetivos de desenvolvimento
FORMA DE ATUAÇÃO	Campanhas de denúncia à opressão e ao neocolonialismo, apoio a movimentos de libertação nacional e/ou movimentos revolucionários nos países subdesenvolvidos, ativismo em torno de uma nova ordem econômica internacional, com ascensão da cooperação não-governamental como alternativa à ajuda oficial
ATORES PREDOMINANTES NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO	ONGs, movimentos sociais e organismos do sistema ONU (UNESCO, UNICEF)

Anos 1980 e início anos 1990	
ENFOQUE	Educação para o Desenvolvimento humano e sustentável

VISÃO DE SUBDESENVOLVIMENTO	Subdesenvolvimento passa a ser visto como não materialização de direitos humanos básicos e falta de acesso ao poder
MEIO DE ALCANÇAR DESENVOLVIMENTO	Redução ou eliminação da dívida externa, aumento do financiamento para o desenvolvimento, incorporação da dimensão ambiental e conceito de sustentabilidade, políticas para a inclusão social e a igualdade de gênero, o empoderamento de pobres e outros grupos excluídos
DISCURSOS E IMAGENS DO SENTIDO DA EDUCAÇÃO	Questionamento do modelo de desenvolvimento nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos por não ser social ou ecologicamente sustentável. Assim, seria necessária a cooperação internacional para coalizões para a mudança global
FORMA DE ATUAÇÃO	Vinculação crescente entre pesquisa, educação, mobilização social e ação sociopolítica, defesa do comércio justo e consumo consciente, alinhamento com educação ambiental, educação para a paz, educação multicultural, educação em direitos humanos
ATORES PREDOMINANTES NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO	ONGs, instituições educativas e organizações da sociedade civil nacionais e internacionais
Início anos 1990	
ENFOQUE	Educação para a cidadania global
VISÃO DE SUBDESENVOLVIMENTO	Subdesenvolvimento passou a ser visto como fruto das dinâmicas da globalização e um problema global, em que as metas sociais estariam subordinadas ao mercado global e ao poder crescente de empresas transnacionais e das finanças especulativas
MEIO DE ALCANÇAR DESENVOLVIMENTO	Construção de uma rede global para fazer frente à globalização e ao poder dos mercados financeiros e agentes econômicos globais, por meio da promoção da governança global para o desenvolvimento, visando reformas nas instituições multilaterais, nas relações comerciais e nos mercados financeiros
DISCURSOS E IMAGENS DO SENTIDO DA EDUCAÇÃO	Transformação mundial depende tanto de países desenvolvidos como subdesenvolvidos, a partir do fortalecimento da crescente interdependência social, econômica e política entre os países
FORMA DE ATUAÇÃO	Campanhas sociopolíticas sobre temas globais, atividades de pressão política e lobby, trabalho em redes locais, nacionais e

	internacionais (networking), alianças com outras organizações sociais
ATORES PREDOMINANTES NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO	ONGs, instituições educativas e organizações da sociedade civil nacionais e internacionais, meios de comunicação e indústria do entretenimento

Fonte: Mesa (2014).

Analisando o quadro acima pode-se perceber que cada período se caracterizou por uma certa visão de subdesenvolvimento e de desenvolvimento, de modo que as diferentes concepções acarretaram em visões variadas do papel que a educação assumiu dentro dessas visões de desenvolvimento. Além disso, é interessante notar que os atores predominantes na promoção do desenvolvimento mudaram com o passar das décadas, indicando a ascensão do protagonismo de organismos internacionais para a instrumentalização da educação como recurso na promoção do desenvolvimento.

Assim, a própria formulação de novos conceitos acontece dentro dessas organizações internacionais que foram assumindo novas responsabilidades, à medida que os modelos de desenvolvimento focados no Estado e de Educação para o Desenvolvimento não funcionaram em alguns países da América Latina e África, que apresentavam uma série de desafios políticos, econômicos e sociais. Alguns deles ainda não superaram os elevados níveis de pobreza e baixo desempenho, como a Guiné-Bissau.

No próximo capítulo será apresentado um panorama do país, considerando contextos social, econômico, político e educacional. Entretanto, antes disso, é feita uma reflexão a respeito da presença do conceito ocidental de desenvolvimento no continente africano, a partir do histórico de como se deu a relação entre homem branco e os povos nativos.

2.4 DESENVOLVIMENTO NO CONTINENTE AFRICANO

Até agora o desenvolvimento foi abordado a partir da perspectiva ocidental ou dentro do discurso de alguns países que foram colonizadores de países africanos. Assim, o intuito desta seção é problematizar os conceitos de desenvolvimento, o entendimento do Estado como agente propulsor do desenvolvimento e, por fim, demonstrar conceitos não-ocidentais de desenvolvimento.

Como já mencionado, a visão de desenvolvimento carrega certo discurso, dotado de múltiplos sentidos e significados por se definir dentro de em um espaço e um tempo específicos e a partir de conceitos morais, filosóficos e culturais. E esses discursos podem ter consequências positivas ou negativas.

Alguns efeitos podem ser apontados por intermédio de uma leitura crítica dos conceitos de desenvolvimento. Segundo Amaro (2017, p.85), esses conceitos podem conter elementos que mascaram formas de dominação, resumidas em um etnocentrismo de origem eurocêntrica. Assim, tais conceitos carregariam um discurso de colonialismo e imperialismo, tanto devido a expressões político-formais e territoriais, quanto a processos de natureza cultural econômica, social, ambiental, cognitiva, simbólica e ética, já que se impuseram como “modelos de referência ou caminhos a seguir”, predominando as lógicas europeias de construção do conhecimento e interpretação da realidade, uma superioridade implícita da forma de vida europeia e uma concepção individualista da ideia da liberdade ou dos direitos humanos.

Mais ainda, os diferentes conceitos de desenvolvimento evidenciam em maior ou menor medida, a depender do conceito, a necessidade de instituições nacionais, estatais ou não, para a realização do desenvolvimento. Esse aspecto levanta a discussão a respeito da própria formação do Estado e das fronteiras no continente africano.

A literatura aponta que a constituição do Estado moderno em África, o mesmo que teria responsabilidade de impulsionar e garantir o desenvolvimento, estaria ligada à Conferência de Berlim e as consequências desse evento marcaram a organização política, social e econômica dos países africanos.

Wolfgang Döpcke, em um artigo denominado “A vida longa das linhas retas: cinco mitos sobre as fronteiras na África Negra”, afirma que se construíram mitos em torno da delimitação das fronteiras do continente devido a suposições estereotipadas no discurso acadêmico e popular. No mesmo sentido, Borges (1995) aponta que esse acontecimento foi um encontro, de iniciativa alemã, para regular a exploração comercial e as áreas de influência que cada potência europeia teria, por isso a demarcação de fronteiras para limitar o escopo de atuação comercial desses países e não para delimitar a ocupação efetiva dos europeus no continente.

Assim, ainda de acordo com esse autor, a Conferência foi

um marco importante na história de África pelo facto do desenho das fronteiras aí ter sido mais ou menos determinado e ter essa fixação sido aceite já mais recentemente pela OUA – o que lhe fornece uma aceitação explícita por parte dos próprios interessados, legitimando-se, assim, em vez de se questionar toda a problemática envolvente (...) não podemos ignorar o conteúdo da realidade africana pré-colonial (...) (BORGES, 1995, p.2).

Então, tal autor afirma que a visão de que a Conferência de Berlim modificou completamente o cotidiano dos povos nativos e significou a criação de Estados artificiais, na verdade, desconsidera a história do continente, como se fosse irrelevante ou inexistente. Isso porque já existiam delimitações e Nações, sendo que o autor considera Nação como

“elemento integrador e federador, potenciando a agregação dos interesses de um povo, e não tanto ao conceito de estado (...) identificado pela civilização ocidental”, bem como elaboradas formas de organização social, administrativa e política, antes da chegada dos europeus.

Portanto, para Borges (1995), a divisão entre europeus das zonas de influência que cada potência europeia teria em termos comerciais e econômicos, a princípio não foi o que marcou a história dos países africanos, mas sim o posterior envolvimento africano no comércio internacional, já que a dinâmica comercial já existia internamente e entre árabes e indianos muito antes da chegada dos europeus. Além disso, a visão europeia da época que se via como uma civilização “superior”, por esse motivo se via como detentora de mais direitos, e a competição entre europeus por recursos que conferiram a verdadeira exploração e partilha da África. Os europeus, naquele momento, necessitavam de insumos para manutenção e expansão de sua recente estrutura industrial, o que os levou a reivindicar por mais territórios ou a disputar por aqueles já ocupados por outro país europeu. É a partir disso que se inicia a delimitação geográfica das fronteiras, seguindo interesses da exploração europeia e não as realidades dos povos nativos, o que desencadeou rivalidades e conflitos interétnicos, muitas vezes utilizados em favor dos interesses europeus, que alimentaram guerras violentas nos anos 1990, como aconteceu em Ruanda.

Segundo o autor, a verdadeira participação popular das sociedades africanas, a partir de programas de formação e educação, poderia ser uma forma das próprias sociedades de resolverem suas questões internas e de alcançarem o respeito pelos direitos humanos. Dessa forma, o Estado moderno em África teria de ser construído a partir da realidade existente, que considere e facilite a coexistência em um mesmo espaço diferentes nacionalidades, etnicidades ou identidades, não correspondendo necessariamente aos valores ocidentais levados e impostos pelos colonizadores. Nesse sentido, seria mais do que uma “latente secundarização do problema dos traçados rígidos de uma fronteira” ou “as dinâmicas posteriores de comércio” colocadas pelos europeus, mas também um resgate de realidades antropológicas e sociológicas do continente africano antes da chegada do homem branco.

Assim, se finaliza esta breve reflexão com a apresentação do conceito “ubuntu”, de origem xhosa, povo da África do Sul, que pode ser traduzido como “Uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas”. Tal conceito assinala a importância da interconexão dos seres humanos entre si, sendo que o bem-estar de um indivíduo está ligado e pressupõe o bem-estar do outro, portanto, a competição não tem espaço e cada um/a e todos/as são corresponsáveis pela existência de um bem-estar coletivo (AMARO, 2017, p.97).

O objetivo desta seção é questionar a aplicabilidade dos conceitos ocidentais de desenvolvimento, que pregam estruturas e instituições que não fazem parte da cultura local, como o Estado moderno e os organismos internacionais. Isso porque as referências culturais de alguns países africanos podem levar a uma concepção alternativa de desenvolvimento. Assim, o conceito *ubuntu* expressa bem que a compreensão de desenvolvimento pode assumir outros formatos, pois traduz as maneiras de ver a realidade e as cosmovisões alternativas ao etnocentrismo europeu (AMARO, 2017).

3 APRESENTAÇÃO DE GUINÉ-BISSAU

Este capítulo tem como objetivo apresentar aspectos geográficos, culturais, socioeconômicos e políticos de Guiné-Bissau, a fim de contextualizar a atuação de organizações não-governamentais no país, objeto de estudo do trabalho.

Para uma construção ampla, serão mostradas seis dimensões do país: geografia, organização administrativa, contextos sociocultural, político e econômico e, por fim, a estrutura do sistema educacional. Para a apresentação do sistema educacional aponta-se seu histórico, sua estrutura, os tipos de estabelecimento, seu financiamento e o panorama atual do sistema educacional.

3.1 GEOGRAFIA

Guiné-Bissau é um país com uma superfície de 36.125 km². Conforme mostra a figura abaixo, situa-se na costa ocidental africana, fazendo fronteira com a República do Senegal, a Norte, com a República da Guiné, a Leste e Sul, e com o Oceano Atlântico, a Oeste. O país constitui-se por uma parte continental e uma insular que engloba o Arquipélago dos Bijagós, composto por cerca de 90 ilhas e ilhéus (SÓ, 2013, p.72).

Figura 1: Mapa político de Guiné-Bissau



Fonte: Maps of the world

3.2 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

Guiné-Bissau se divide em oito Regiões Administrativas - Oio, Bafatá, Cacheu, Gabu, Biombo, Quinara, Tombali e Bolama-, as quais se subdividem em trinta e seis Sectores (municípios), sendo eles divididos em Tabancas (aldeias ou pequenos vilarejos), bem como em um Sector Autónomo, Bissau, capital do país que concentra mais de um quarto da população do país.

As Regiões e os Sectores são dirigidos por Comitês de Estado, sob coordenação de uma Presidência. As administrações regionais e setoriais (municipais) dispõem de recursos materiais e humanos escassos para seu financiamento (ibid., p.73).

3.3 CONTEXTO SOCIOCULTURAL

A população de Guiné-Bissau foi estimada, em julho de 2017, em 1.792.338 habitantes, possuindo cerca de 59% da população de 0 a 24 anos. Tal composição populacional pode ser explicada pelo fato de Guiné-Bissau ser um dos 30 países do mundo com maior taxa de natalidade, 32,5 nascimentos por 1000 pessoas, e menor expectativa de vida, em média 51 anos. Mais ainda, quase 70% da população vive abaixo da linha da pobreza e 56,6% da população vive em zonas rurais, as mais carentes em infraestrutura e de serviços básicos.

Aliado a esse panorama social grave e de grande carência material, o país ainda mostra deficiência na promoção do acesso à educação, já que a taxa de alfabetização da população, que aponta a percentagem de indivíduos com mais de 15 anos que sabem ler e escrever, é de 59,9%. Desse total, 71,8% é a incidência de homens alfabetizados, em contraste com 48,3% de mulheres alfabetizadas (CIA, 2018).

A população Bissau-guineense caracteriza-se por uma grande diversidade étnica. Não há consenso a respeito do número exato das etnias no país, os dados variam segundo as fontes e oscilam entre dez e trinta. No entanto, há a predominância de 5 etnias, que juntas somam cerca de 82% da população: Fula 24%, Balanta 23 %, Mandinga 14 %, Manjaco 12 % e Papel 9 %. Outras etnias são Beafada , Mancanha, Bijago, Felupe, Mansoanca, Balanta Mane, entre outras.

Naturalmente, a grande diversidade étnica origina um mosaico linguístico. O crioulo é considerado a língua nacional e meio de comunicação entre os diferentes grupos étnicos.

Contudo, boa parte da população, que vive nas zonas rurais, só fala o dialeto local, o que constitui um obstáculo na relação dessas pessoas com os funcionários dos serviços públicos sociais e com outros grupos étnicos.

O português, declarado língua nacional oficial, é pouco falado e a sua utilização limita-se aos meios oficiais e a um pequeno número de guineenses que detêm um nível elevado de educação (MENCCJD et al, 2013, p.30). O idioma é inclusive um desafio para o sistema educacional do país, pois em prol da universalização do acesso à educação, adotou-se o idioma do colonizador, o português, o que significa a resistência de algumas pessoas a aceitarem o aprendizado nesse idioma diante as lembranças de um passado tão violento. Ainda assim, as políticas e a legislação educacionais precisam ser adotadas segundo o idioma declarado oficial, por ser conhecido no país todo, apesar de não ser aceito ou legitimado em certas localidades.

Por fim, três religiões coexistem no país, a muçulmana está representada por 45,1% da população, a cristã, 22,1%, a animista¹⁷, 14,9%, não especificados, 15,9% e 2% não segue uma religião (CIA, 2018).

3.4 CONTEXTO ECONÔMICO

Guiné-Bissau é um país extremamente dependente da agricultura de subsistência, da pesca, da exportação de castanha de caju e de auxílio externo. Além disso, possui exploração de petróleo no mar e de gás e tem um expressivo potencial na exploração de recursos minerais, fosfatos, bauxita, argila, granito e calcário (CIA, 2018).

O clima e o solo do país possibilitam o cultivo de uma ampla variedade de culturas de rendimento, frutas, vegetais e tubérculos. No entanto, os cajus, as castanhas brasileiras e cocos geram mais de 80% das receitas de exportação e são a principal fonte de renda para muitas comunidades rurais, além disso, os produtos exportados são frutas e ouro (ibid.).

De acordo com o World Factbook, produzido pela CIA (2018), a extração ilegal de madeira e o tráfico de drogas também desempenham papéis importantes na economia Bissau-guineense. Isso ocorre devido a uma combinação de fatores agravantes, tais quais perspectivas econômicas limitadas, instituições fracas e geografia favorável para passagem das drogas

¹⁷ Ideologia ou crença de acordo com a qual todas as formas identificáveis da natureza (animais, pessoas, plantas, fenômenos naturais etc) possuem alma (ANIMISTA, 2018).

rumo à Europa. Os principais produtos importados são petróleo refinado, arroz, extrato de malte, sopas e caldos e roupas usadas (OEC, 2018).

Desde fins dos anos 1970 e início dos 1980, o país passou a estabelecer relações econômicas com organizações internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), que passaram a influenciar de forma significativa na economia de outros países do continente africano. Dessa forma, quase todos os países africanos, durante os anos 1980, se submeteram a empréstimos e a Programas de Ajustamento Estrutural criados por esses organismos. Em 1985, a Guiné-Bissau aderiu formalmente ao Banco Mundial e ao FMI, e desde então a relação do país com tais organizações multilaterais é vista com muitas críticas e ressalvas.

Na composição do PIB¹⁸ por setor de origem de Guiné-Bissau, segundo estimativa de 2017 da CIA, predomina o setor agrícola, com 44,1%, seguido do setor de serviços, 43%, e 12,9% da indústria (CIA, 2018).

De 1997 a 2004, período de maior instabilidade política dos últimos 20 anos, a riqueza do país apresentou uma redução de 1998 a 1999, período que o país viveu um conflito político-militar. Porém retomou o crescimento, em 2000, e realizou eleições presidenciais. Em seguida, houve um novo declínio por conta de mais uma instabilidade política com a deposição do então eleito presidente por uma junta militar em 2003. A partir de 2005, ano de outra eleição presidencial, oito anos após o início do conflito de 1998, o país recuperou o nível de riqueza que possuía outrora.

Entretanto, não se pode entender a economia de Guiné-Bissau sem entender também o contexto político nacional e internacional. Existem correlações de força e relações de poder que sustentam visões de vida, ideologias e entendimentos sobre desenvolvimento. Sem dúvida, um longo período de instabilidade política e deficiência institucional do Estado Bissau-guineense, impediu a concepção e a direção de políticas econômicas sólidas e contínuas, acarretando em uma atividade econômica deprimida e na deterioração das condições sociais. Entretanto, não é só o fator interno que influencia o desempenho econômico de um país. A conjuntura econômica internacional tem um papel fundamental, tanto pelo entendimento global de desenvolvimento configurando em políticas externas de alguns países desenvolvidos, quanto pela atuação de organismos multilaterais.

¹⁸ Somatória de produtos, bens e serviços finais produzidos dentro do território econômico de um país, em um determinado período, independentemente da nacionalidade dos proprietários das unidades produtoras desses bens e serviços.

Esses fatores contribuíram para a construção de certa dependência de Guiné-Bissau a empréstimos estrangeiros para financiamento de importações essenciais e, até mesmo, para o próprio orçamento estatal. Assim, o resultado disso seria subordinação do funcionamento da máquina burocrática estatal ao financiamento externo. O grande risco que essa dependência causa é a dificuldade de garantir a soberania nacional em decisões econômicas e políticas, de forma que diretrizes de organismos internacionais financiadores detenham um poder de influência que põe em xeque a luta pela independência do país frente ao jugo internacional (DJALÓ, 2009, p.63-64).

3.5 CONTEXTO POLÍTICO

Atualmente, a República de Guiné-Bissau adota um governo semipresidencialista, contando com um chefe de Estado, na figura de Presidente, e um chefe de governo, Primeiro-Ministro. O sistema judicial é dirigido por um Supremo Tribunal da Justiça, composto por nove juízes nomeados pelo Presidente. Mais ainda, conta com um sistema legislativo unicameral, a Assembleia Nacional Popular, que segundo o artigo 76º é o “supremo órgão legislativo e de fiscalização política representativa de todos os cidadãos guineenses. Ela decide sobre as questões fundamentais da política interna e externa do Estado”.

Antes de se chegar a essa estruturação político-administrativa, o país viveu onze anos de luta armada pela libertação de Portugal, sob liderança de Amílcar Cabral e o Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Desde a independência da colonização portuguesa, o país enfrentou uma série de golpes de Estado e revoltas armadas, bem como desafios devido à escassez de recursos materiais e humanos.

Em 1980, Guiné-Bissau viveu seu primeiro golpe de Estado, protagonizado pelo Comandante General João Bernardo Vieira, Nino, alegando que o país estava sendo dirigido por nativos de Cabo Verde, e não Bissau-guineenses. De 1980 a 1990, o país foi governado por um Conselho Revolucionário, liderado por Nino Vieira (SÓ, 2013, p.74-75). Porém o governo de Nino se mostrou repressivo e pouco democrático.

A partir de 1990, devido à pressão internacional, Nino Vieira e seu partido, PAIGC, tiveram que aderir ao multipartidarismo. Com isso, foram criadas organizações sociais como associações de classes, sindicatos, partidos políticos e a Assembleia Nacional Popular. Então, em 1994, foi feita a primeira eleição multipartidária no país, com vitória do partido no poder, PAIGC, e seu candidato General Nino Vieira (ibid., p.75).

Entretanto, apesar dessa conquista democrática, a permanência de Nino Vieira e do PAIGC no poder era incômoda e o desejo de mudança do povo guineense, levaram a uma revolta militar e popular no país em 1998. Esse conflito político-militar, entre forças fiéis a Nino e tropas revoltadas com a população descontente, durou de junho de 1998 a maio de 1999, terminando com a deposição do presidente Nino. Tal disputa provocou a destruição de quase 80% das infraestruturas econômicas e sociais do país (MENCCJD et al, 2013, p.29; SÓ, 2013, p.75)

Na sequência, foram realizadas novas eleições legislativa e presidencial, no final de 1999 e princípio de 2000, o que permitiu a constituição de um Parlamento e a escolha do primeiro civil democraticamente eleito, Koumba Yalá, como presidente. Infelizmente, o governo de Yalá não durou muito, já que ele foi deposto em setembro de 2003 por outro golpe militar, liderado pelo General Veríssimo Correia Seabra. Mais uma vez, a pressão internacional pelo regresso às normas constitucionais levou à criação de um Governo e um Presidente de transição, ambos civis, em outubro de 2003. Isso assegurou a gestão do país e a organização das eleições legislativas em março de 2004, que estabeleceu um novo Governo eleito. Contudo, pouco tempo depois, o recém-eleito governo enfrentou uma nova revolta militar em outubro de 2004. Em 2005, ocorreram novas eleições legislativa e presidencialista no país, reconhecidas pela comunidade internacional como livres e transparentes, com eleição, novamente, de Nino Vieira (MENCCJD et al, 2013, p.29; SÓ, 2013, p.75). De forma geral, a década de 2000 foi marcada por constante instabilidade política, presenciando o país a incapacidade de superar as consequências sociopolíticas geradas pelo conflito político militar de 1998 (BER et al, 2015).

Desde então, salvo algumas revoltas militares, podem registrar-se os assassinatos do Chefe de Estado Maior da Armada, Tagme Na Way, e do então Presidente da República, Nino Vieira, nos dias 1 e 2 de Março de 2009, respectivamente. Um novo Presidente foi então eleito, Malam Bacai Sanhá, para um governo de transição. Em 2010, foi lançado um programa de reconciliação nacional, pela Assembleia Nacional Popular, associando todas as “forças vivas da Nação” (BER et al, 2015). Assim, as revoltas de natureza militar diminuíram, mas a instabilidade institucional persiste.

Esse contexto de forte instabilidade política fragilizou a administração pública do país, especialmente na gestão econômica e financeira do país, impactando significativamente o sistema educativo (MENCCJD et al, 2013, p.29). E muito dessa instabilidade política, desde a independência em 1973, tem origem em uma desestruturação socioeconômica histórica, consequência de cinco séculos de colonização portuguesa. As dificuldades políticas e

econômicas aumentam com o decorrer dos anos, o que tem levado os dirigentes Bissau-guineenses a buscarem alternativas imediatas para a solução de seus problemas sociais e econômicos por meio de organismos governamentais e não-governamentais internacionais (DJALÓ, 2009, p.25), como se verá adiante no setor educacional.

3.6 O SISTEMA EDUCACIONAL DE GUINÉ-BISSAU

3.6.1 HISTÓRICO

Segundo Lopes (2014), o sistema educacional de um país se constrói tendo em vista um processo histórico e o contexto sociocultural no qual será implantado. Sendo assim, o olhar sobre o sistema educacional guineense deve ir além das graves deficiências e dificuldades resumidas em índices e valores quantitativos, é preciso também se atentar ao sentido dado à educação para cada período, à participação, ou não, do Estado nos investimentos em educação e aos aspectos culturais que impactam na formação e na execução de políticas educacionais.

Durante os cinco séculos de colonização portuguesa em Guiné-Bissau, muito pouco foi investido em saúde e em educação para o povo local. De forma geral, a escola foi utilizada como um meio do colonizador impor aos nativos seu idioma e a “civilização”. Assim, segundo Furtado (2005, p.247-248), o sistema educacional implementado pelos portugueses possuía duas faces. Por um lado, ensinava menos que o mínimo para a maioria dos nativos, a fim de manter o controle português sobre eles. Por outro, educava a minoria, tanto os guineenses apoiadores do regime português, ditos “civilizados”, quanto os portugueses e seus filhos residentes no país.

Dessa forma, o ensino colonial ignorou totalmente as diferentes realidades do país, contrariando e atacando-as à medida que ameaçassem os interesses exploratórios da metrópole. O caráter elitista, seletivo e discriminatório do ensino colonial teve um efeito perverso e deplorável no nível de alfabetização do povo guineense:

- Taxa de analfabetismo na ordem de 90%, após a independência;
- Rede escolar absolutamente insuficiente, centrada nas áreas urbanas;
- Poucos professores e alguns deslocados da nova realidade sociocultural e política;
- Gritante falta de materiais didáticos;
- Conteúdos programáticos que nada tinham a ver com a realidade guineense (DJALÓ, 2009, p.83).

Dessa forma, a experiência guineense de promoção da educação é marcada pelo ataque às nocivas consequências da prática educacional portuguesa e pelo movimento independentista, que encarou a educação como um dos pilares do processo emancipatório. O recém-formado Estado, na figura do PAIGC, assumiu a responsabilidade de lutar contra estes males. Assim, já antes da proclamação da independência de Portugal, em zonas libertadas, que abrangia 2/3 do território nacional, criaram-se escolas primárias para crianças e adultos. Contudo, o desenvolvimento do sistema escolar foi lento durante os anos de 1950 e 1960 (DJALÓ, 2009, p.83).

O país, até a independência nacional, em 1973, convivia com dois modelos de ensino diametralmente opostos: um destinado para a população revolucionária denominado de ensino das zonas libertadas (essas regiões foram os embriões do processo de democratização da educação), e outro, de responsabilidade do Estado colonial, reservado para a população branca e uma minoria da população negra considerada assimilada (ibid., p.27-28). Quem não vivia nas zonas libertadas e tampouco se alinhou aos colonizadores, tinha qualquer acesso à educação.

Com a independência do país, após 11 anos de luta pela libertação política do domínio de Portugal, foram desenvolvidas estratégias para a alfabetização da maior parte da população (SÓ, 2013). Entre as diversas medidas tomadas após a conquista da independência destacam-se: manutenção do português como língua de ensino; substituição dos livros coloniais pelos livros produzidos para o ensino nas zonas libertadas para todas as escolas do país; modificação dos conteúdos dos programas de ensino em algumas disciplinas, como história, geografia e línguas; estruturação do sistema de ensino para aniquilar a retórica colonial e fortalecer o espírito nacional e, gradativamente, adaptar o conteúdo à realidade guineense. Naquele momento, era fundamental a elaboração de um sistema nacional de educação, sendo que esse projeto foi antecedido de grandes debates públicos, envolvendo diferentes setores da sociedade guineense. O governo guineense, por meio do então Ministério da Educação Nacional (MEN) via a educação como um objetivo de direito universal:

A educação é direito inalienável de todos os seres humanos, promove o protagonismo, valoriza a diferença ao promover o diálogo entre as culturas; contribui para a construção de um mundo melhor e sem discriminação, onde todos possam viver com dignidade; e promovem a solidariedade e o fortalecimento dos espaços coletivos e públicos (DJALÓ, 2009, p.84).

Então, em 1976, foi lançada uma grande campanha nacional de alfabetização apoiada e orientada por Paulo Freire e sua equipe de pesquisadores do Instituto de Ação Cultural (IDAC) para formação de indivíduos para atuarem na capacitação de futuros docentes em

mais de quarenta centros de alfabetização que foram criados no país (EPT, 2003 apud SÓ, 2013, p.78).

De 1978 a 1980 foi implantado o Projeto Piloto do Português, com financiamento da Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional (ASDI), no qual uma nova área no Ministério da Educação, o Departamento de Educação de Adulto, foi criada e foram executadas ações para a alfabetização nos dialetos locais de jovens e adultos na zona leste do país. Contudo, os resultados esperados não foram alcançados (SÓ, 2013, p.79).

Por esse motivo, na década seguinte, o país viveu três grandes tentativas de reforma global do sistema educativo. Uma em 1981, com a criação do Sistema Nacional de Educação e Formação (SNEF), o qual foi um projeto de estruturação global do sistema; a segunda, iniciada em 1988, foi a Estratégia para o Desenvolvimento da Educação na Guiné-Bissau, um projeto de desenvolvimento e melhoria da qualidade de educação; e, finalmente, o Plano Quadro Nacional – Educação para o Desenvolvimento Humano na Guiné-Bissau, lançado em 1993, um plano de desenvolvimento da educação. Apesar de se inserirem em diferentes momentos históricos e políticos, esses projetos se constituem como referência em muitos documentos de educação, mesmo sem terem sido totalmente executados (FURTADO, 2005, p.422).

O grave conflito político e militar de 1998 deixou o país em uma situação de instabilidade política e econômica na formulação de políticas públicas e execução de serviços públicos, mas, sobretudo, levou à devastação da infraestrutura e à paralisação de projetos nas mais diferentes áreas. Assim, ocorreu a destruição de dezenas de salas de aula, de equipamentos escolares e de instituições, das bibliotecas das Escolas de Formação de Professores, de algumas obras do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) e do Centro de Formação Administrativa (CENFA), além da paralisação de projetos educativos em curso, alguns deles expostos no quadro abaixo, provocando uma saída massiva de quadros competentes para o exterior do país, em muitos casos sem retorno.

Quadro 2: Projetos afetados pelo conflito armado de 1998

NOME	DATA	PARCERIA	FINALIDADE
Projecto de Apoio à Educação de Base (PAEB-Firkidja)	1997	Banco Mundial	Melhorias da qualidade e da eficácia do ensino, da expansão do acesso e ao reforço da capacidade de gestão e planificação do sistema

Projecto de Reabilitação de Escolas e Reforço da Formação Profissional	1989	Banco Africano de Desenvolvimento e pelo Fundo Africano de Desenvolvimento	Reforçar o ensino de base no Sector Autónomo de Bissau; reabilitar e equipar 21 salas de aula, em 27 escolas; formar quadros em matéria de administração, gestão, secretariado, estatísticas e contabilidade; promover a formação profissional no país
Projecto de Construção de Escolas de ensino básico	1998	Agência Japonesa de Cooperação Internacional (JICA) do governo japonês	Construção de 166 salas de aula nas regiões de Cacheu, Biombo e Oio
Projecto-Piloto de Alfabetização Funcional das Mulheres e Raparigas	1997	PNUD, UNESCO, PAM e UNICEF	Alfabetização, em várias línguas nacionais (fula, mandinga, balanta e crioulo), 5.250 mulheres e moças, até 2000, nas regiões de Gabú, Bafatá, Oio, Quinará e Tombali
Projecto de Escolarização das Raparigas	s/d	Apoiado pela UNICEF e executado com apoio de uma ONG local	Minimizar a grande disparidade, em termos de gênero, registada na região de Gabú
Programa de Escolarização Feminina e Participativa	s/d	ASDI	Escolarização das moças da Região de Biombo (Thor) e na Região de Cacheu, tabanca de Bô
Projecto IRI/PAL OP	s/d	UNESCO/PNUD	Melhoria da qualidade da educação básica por meio do rádio, incidindo essencialmente sobre as disciplinas de português, como língua segunda, e matemática, em escolas selecionadas no Sector Autónomo de Bissau e nas regiões de Bafatá, Cacheu, Biombo, Bissalanca, Safim e Plack 2
Projecto de Consolidação dos Sistemas Educativos	s/d	Financiado pela União Europeia, gerido pelo INDE	Convergência e complementaridade dos sistemas educativos dos PALOPs, consistia na formação contínua dos professores do ensino básico, com especial incidência nas disciplinas de português e matemática e na concepção e elaboração de novos modelos

			didáticos e metodologias de ensino-aprendizagem
Projecto ICCO/C ENFA/PANP	s/d	ICCO (Organização Inter-Eclesiástica para o Desenvolvimento Internacional)	Disseminar as ações de formação do CENFA, no interior do país, nos domínios de secretariado, contabilidade, administração, alfabetização funcional, gestão de armazéns, tesouraria e arquivo
Programa MEN/ASDI	1997-1998	ASDI	Financiar meios de ensino (impressão e distribuição de livros escolares, material didático, equipamento, pequenas bibliotecas) e prestar apoio institucional; entre outros projetos, nas áreas de formação profissional no país, luta contra a pobreza, ensino da língua francesa

Fonte: FURTADO, p. 486-489. Elaboração própria.

Diante dessa situação, o Ministério da Educação, Juventude, Cultura e Desportos (MEJCD) publicou, em 15 de Março de 1999, um documento denominado “Quadro Director de Emergência para o Relance do Sector da Educação, Juventude, Cultura e Desportos”. Para a implantação das ações previstas por esse Quadro Diretor, o Ministério definiu estratégias e medidas de ação, como formulação de uma política de educação, regularização dos salários e outras remunerações dos funcionários, relançamento de projetos suspensos durante o conflito armado, entre outras (ibid., p.486).

Em 2000, foi realizado, em Dakar, o Fórum Mundial Educação para Todos, no qual foram firmados compromissos por países do Sahel, vizinhos de Guiné-Bissau, e elaboradas novas medidas para o processo de alfabetização das populações desses países (EPT, 2000 apud SÓ, 2013, p.84). Como resposta a esse fórum, o governo guineense elaborou, em 2003, o Plano Nacional de Ação Educação para Todos (PNA/EPT), cujo objetivo foi, até 2015, proporcionar a alfabetização de pelo menos 50% de jovens e adultos analfabetos. No entanto, a concretização desse plano não se deu de forma efetiva, visto os conflitos militares e políticos no início dos anos 2000.

Sendo assim, foi lançado, pelo Ministério da Educação, mais um programa de 5 anos com o intuito de “alfabetizar os jovens e adultos da zona rural com vista a melhorarem as suas técnicas de produção e a gestão de pequenos negócios” em mandinga (dialeto falado em Guiné-Bissau). Além disso, entre 2007 e 2010, mais de 3 mil pessoas foram alfabetizadas com

métodos e assistência do governo de Cuba e com o apoio financeiro do Fundo de Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da União Europeia (UE) (SÓ, 2013, p.79).

A mais recente modificação no sistema educacional se deu em 2011, com a aprovação da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) de maio de 2010, abrangendo a educação formal e a educação informal. Ao Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos (MENCCJD) está a responsabilidade de coordenar a política educativa a nível nacional, enquanto que às entidades públicas e privadas são atribuídas a iniciativa e a responsabilidade pelo desenvolvimento do sistema educativo (LOPES, 2014, p.112-113).

Em suma, o histórico do sistema educacional Bissau-guineense aponta para uma presença significativa de organizações internacionais nesse setor. Isso porque a própria legislação permite a presença de parceiros internacionais na consecução das metas educacionais. Segundo o Artigo 45.º, Parceiros no Processo Educativo, da Lei de Bases do Sistema Educativo de 2010

As associações de docentes, discentes, pais e encarregados de educação, organizações não governamentais, bem como outras instituições nacionais, comunitárias e internacionais, financeiras e não financeiras, parceiros bilaterais e multilaterais da Guiné-Bissau são estruturas essenciais no processo educativo e, como tal, participam na melhoria do sistema educativo (LOPES, 2014).

A existência de tantos programas e projetos em parceria com organizações internacionais levanta o questionamento do insucesso ou da ineficiência de tais iniciativas. Naturalmente, a busca por tal explicação seria objeto de estudo de um outro trabalho devido a necessidade de realizar uma extensa pesquisa em busca de respostas. Contudo, aqui podemos citar de forma breve as conclusões da investigação de Mamadú Djaló a respeito da atuação do Banco Mundial, por intermédio do Programa Firkidja de 1997. Segundo ele, tal iniciativa fracassou por falta de vontade política para o sistema educativo, não por escassez de recursos, sendo esse o fator que explica as crises de políticas educacionais nos últimos 25 anos. Por esse motivo, o Banco Mundial, tradicionalmente financiador de infraestrutura e crescimento econômico, assumiu também o papel de promover investimentos em setores sociais e na reforma de políticas sociais (DJALÓ, 2009, p.116-117), como a promoção da educação e do acesso a outros serviços públicos. Então, se a situação de instabilidade política e econômica já era difícil, ela se agrava ainda mais devido ao incremento da dependência do país a financiamento e empréstimos estrangeiros de organismos internacionais.

3.6.2 ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCATIVO

O ensino foi organizado de acordo com a LBSE sob o enquadramento de duas vertentes educacionais na formação e desenvolvimento dos cidadãos: a educação formal e a não formal. A educação formal, presente em escolas públicas e privadas, compreende: Ensino pré-escolar; Ensino básico; Ensino secundário; Ensino técnico-profissional; Ensino superior; Modalidades especiais e atividades de ocupação de tempos livres (LOPES, 2014, p.113). Já a informal, realizada por escolas privadas, integra alfabetização e educação de base de jovens e adultos, ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional, educação para ocupação criativa dos tempos livres, educação cívica (ibid., p.117).

Quadro 3: Organograma do sistema educacional de Guiné-Bissau

Universidades Escolas universitárias Institutos superiores ou técnicos		ENSINO SUPERIOR	
12º ano	Via geral/ensino geral Viatécnico profissional Modalidades especiais	ENSINO SECUNDÁRIO (pós-obrigatório)	
11º ano			
10º ano			
9º ano	4ª fase	3º Ciclo	ENSINO BÁSICO (universal, obrigatório e gratuito)
8º ano			
7º ano			
6º ano	3ª fase	2º Ciclo	
5º ano			
4º ano	2ª fase	1º Ciclo	
3º ano			
2º ano	1ª fase		
1º ano			
ENSINO PRÉ-ESCOLAR (facultativo)			

Fonte: LOPES, 2014, p.113

I. Educação formal

A Educação Pré-escolar, de carácter facultativo, acolhe crianças de 3 a 6 anos de idade e é ministrada em unidades educativas específicas e segundo a realidade sociocultural do local. Ao Estado cabe a responsabilidade de criar e manter esses estabelecimentos, assim o Ministério da Educação fixa suas normas de funcionamento. Quanto aos dados, 13,1% de

crianças de 36 a 59 meses frequentam o ensino pré-escolar (MICS, 2015 apud LOPES, 2014).

O Ensino Básico, considerado universal, obrigatório e gratuito até o 6º ano de escolaridade e parcial nos anos subsequentes, destina-se a crianças de 6 a 15 anos, compreendendo assim 9 anos de escolaridade, repartidos em três ciclos sequenciais e subdivididos em 4 fases complementares, como demonstra a tabela abaixo (LOPES, 2014, p.114). A frequência do ensino básico é de 62% tanto para meninos quanto para meninas. A taxa líquida de admissão ou seja, percentagem de crianças em idade de ingressar no ensino primário que ingressam no 1º ano, para meninos e meninas, é de 31,1%, enquanto que a taxa de conclusão do ensino básico é de 72% para meninos e 80% para meninas e a percentagem de crianças que chegam ao último ano do ensino primário é de 75% para meninos e 72% para meninas (MICS, 2015 apud LOPES, 2014).

Quadro 4: Organização do Ensino básico

NÍVEL	ANO ESCOLARIDADE POR FASE		IDADE
1º ciclo	1º - 2º anos	1ª fase	6 a 10 anos
	3º - 4º anos	2ª fase	
2º ciclo	5º - 6º anos	3ª fase	10 a 12 anos
3º ciclo	7º - 9º anos	4ª fase	12 a 15 anos

Fonte: LOPES, 2014, p.114.

Nas três primeiras fases, o ensino se dá em regime de monodocência (um docente) por turma, com eventual participação de docentes de áreas especializadas, como educação artística e educação física. Na quarta fase, o ensino funciona em regime de pluridocência (mais de um docente) com professores para as diferentes áreas nas escolas secundárias. As aulas são ministradas em língua portuguesa. Embora o crioulo seja permanentemente usado nas aulas, o português é tido oficiosamente como a língua de iniciação ao processo da escolarização (DJALÓ, p.85). Com a conclusão do ensino básico, a criança tem três possibilidades: ingressar na via geral do ensino secundário, vocacionada para o prosseguimento dos estudos; seguir na via técnico-profissional do ensino secundário, direcionada às pessoas que pretendem ingressar no mercado de trabalho; ou, optar por modalidades especiais de educação (LOPES, 2014, p.115).

O Ensino Secundário dura 3 anos, correspondendo aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, e possui caráter não obrigatório. Para ingressar no ensino secundário, é preciso concluir o ensino básico com sucesso e possuir o respectivo certificado e assim escolher a via geral ou a via técnico-profissional. A taxa de transição do ensino básico para o secundário é

de 74% para meninos e 71% para meninas. A frequência no ensino secundário, talvez até por não ser obrigatório, reduz drasticamente, sendo 22% para meninos e 18%, meninas (MICS, 2015).

O processo de ensino nesse nível ocorre em instalações próprias, as escolas secundárias, também denominadas Liceus (LOPES, 2014, p.115). O ensino técnico-profissional objetiva preparar jovens ao ingresso no mercado de trabalho e está diretamente vinculado ao Ministério da Educação (DJALÓ, p.85). Esse tipo de ensino possui duas formas: formação de inserção profissional e ensino técnico e profissional. A primeira forma está aberta aos alunos que concluíram o Ensino Básico até ao 6º ano. Dura entre seis meses a um ano e tem a finalidade de facilitar a integração rápida de aprendizes no mundo do trabalho. É ministrada pelo Centro Industrial de Formação e Aprendizagem Profissional (CIFAP), de estrutura semiprivada, pelo CEFC, que é um centro de formação comunitário ligado à agricultura e à pecuária e pelo centro vocacional criado pela ONG dinamarquesa ADPP. Já a segunda opção, Ensino Técnico e Profissional, destina-se aos jovens que finalizaram no mínimo o 9º ano, dura 3 anos (MENCCJD et al, 2013, p.54) e a conclusão com aproveitamento neste nível confere um diploma de Técnico Profissional e a possibilidade de estudar no nível superior (LOPES, 2014, p.116). O único estabelecimento que ministra este tipo de ensino é o Centro de Formação Industrial (CENFI), que é um estabelecimento público. A Escola Nacional de Administração (ENA) ministra também formações profissionais curtas em contabilidade e administração (MENCCJD et al, 2013, p.54).

Quadro 5: Organização do ensino secundário

VIA DE ACESSO AO ENSINO	ANO ESCOLARIDADE	IDADE
Via geral ou ensino geral	10.º, 11.º, 12.º	15 a 18 anos
Via técnico profissional		

Fonte: LOPES, 2014, p.115.

O Ensino Superior requer a obtenção do diploma do ensino secundário ou habilitação equivalente. Para estudantes com mais de 25 anos de idade, que não se enquadram nas condições mencionadas, são-lhes exigidas a realização de um exame especial e sua respectiva aprovação. A conclusão do ensino superior confere aos estudantes diferentes graus acadêmicos, segundo o ciclo concluído: Licenciado, Mestre ou Doutor. Contudo, o país ficou por muitos anos sem uma instituição de ensino superior. Foi apenas em 1979, que a escola Tchico Té foi aberta em Bissau para formar professores do ensino secundário. Em sequência, foi criada a Escola de Direito, em 1979, a Escola de Educação Física e Desportos e

a Faculdade de Medicina, em 1986, sendo que muitas receberam apoios no quadro da cooperação bilateral. Entretanto, apesar da fundação dessas escolas, a formação superior continuou a ser realizada no estrangeiro, principalmente em Portugal, Cuba e na antiga União Soviética. Contudo, no fim dos anos 1990, as instituições de ensino superior existentes no país se tornaram incapazes de acomodar a procura, e também os cursos existentes não satisfaziam as necessidades do mercado laboral. Assim, o debate e as discussões para a criação de uma Universidade Nacional tornaram-se mais intensas, em que a grande questão era como criar uma universidade sem desviar os escassos recursos de outros setores da educação. A resposta encontrada foi a criação de uma universidade pública com uma gestão privada. Assim, em 2003, foi criada a Universidade Amílcar Cabral (UAC), com onze cursos de licenciatura, gerida por uma fundação privada, composta pelo governo da Guiné-Bissau e uma universidade privada portuguesa, a Universidade Lusófona. Os estudantes pagam as matrículas e as propinas (mensalidades), que são utilizadas para remunerar as atividades dos docentes. Desde início na UAC foi ministrando um curso preparatório (pré-universitário) para superar as dificuldades dos candidatos vindos de diferentes escolas secundárias do país. Depois de cinco anos de atividades, em novembro de 2008, o Governo, por questões financeiras, cedeu a gestão da UAC para a Universidade Lusófona de Portugal, acarretando na formação de uma nova instituição universitária privada, a Universidade Lusófona da Guiné (ULG) (BANCO MUNDIAL, 2009, p.35). Em 2003, devido à crescente procura da formação superior, verificada especialmente a partir do ano 1999 com a inexistência de vagas suficientes no ensino público, foi criada a Universidade Colinas de Boé (UCB), a primeira escola superior privada de Guiné-Bissau. Essa instituição acolheu cerca de 1000 estudantes, nas áreas de Administração Pública e Economia Social, Contabilidade e Gestão, Comunicação Social e Marketing e Direito (SANHÁ, 2009). Segundo o relatório da situação do sistema educativo, o número de estudantes matriculados no ano letivo 2004-2005 foi 3.122, em 2005-2006, 3.689, já em 2009-2010, verificou-se um aumento de 12%, com 5.477 de estudantes (MENCCJD, 2013, p.57).

Por fim, o último subsistema do ensino formal, as Modalidades especiais e atividades de ocupação de tempos livres ou Modalidades especiais de educação escolar integram cinco modalidades especiais: Formação Técnico Profissional; Educação Especial; Ensino Recorrente de Adultos; Ensino à Distância; e Educação para as Comunidades guineenses no estrangeiro (LOPES, 2014, p.116).

II. Educação informal

A educação não-formal ocorre de forma paralela à formal, de forma permanente, ou seja, não se restringe a um ciclo ou a uma faixa etária, e pode ser entendida como um complemento à educação formal, pois visa à expansão dos conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários. Dessa forma, tem escopo de atuação na alfabetização e educação de base de jovens e adultos, em ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional, na educação para ocupação criativa dos tempos livres, bem como na educação cívica.

Assim, ocorre em

estruturas de extensão cultural do sistema escolar, bem como em sistemas abertos, servindo-se dos meios de comunicação social e de tecnologias apropriados, nomeadamente a rádio e a televisão educativas, bem como a internet (LOPES, 2014, p.117).

Além disso, tal subsetor atua por meio da intervenção de diferentes entidades (organizações não-governamentais-ONGs, organizações sociais, comunitárias, etc) e sob orientação do Ministério da Educação. A educação informal ocorre em centros de alfabetização criados apenas pelas próprias comunidades ou por ONGs, sem qualquer ajuda financeira ou subsídio do Estado. Sendo o último responsável pela formação de docentes e pela elaboração de material didático (MENCCJD, 2013, p.55).

3.6.3 TIPOS DE ESTABELECIMENTO

Para compreender o sistema educacional de Guiné-Bissau, além de verificar a natureza formal e informal, é preciso também conhecer os tipos de estabelecimento existentes. Segundo o Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos (MENCCJD), no país existem quatro tipos de locais: os estabelecimentos públicos; os estabelecimentos privados confessionais (religiosos) - escolas em autogestão e madrassas - e privados laicos; e os estabelecimentos comunitários (MENCCJD et al, 2013, p.55).

Os estabelecimentos públicos funcionam em regime de gestão pública, sob responsabilidade do Estado. Apesar da maior parte das instituições escolares serem responsabilidade do setor público, a participação do setor privado e das confissões religiosas é de extrema relevância. Nas zonas rurais atuam escolas comunitárias, apoiadas por ONGs e algumas financiadas pela própria comunidade, a fim de alargar a cobertura da rede de ensino (DJALÓ, 2009, p.87).

As escolas privadas são criadas e mantidas por iniciativa de entidades privadas, adotam, em geral, os planos curriculares e programas oficiais e gozam de autonomia administrativa, financeira e patrimonial, além de contarem com os mesmos docentes do ensino público. Mesmo que apresentem maior estabilidade do ponto de vista do funcionamento, elas carecem de infraestrutura e de material didático. Ainda que a qualidade do ensino e os resultados ao nível dessas escolas situam-se muito longe do desejado, podem ser consideradas melhores do que as escolas públicas (FURTADO, 2005, p.585-586). Podem ser não subvencionadas, mantidas com a contribuição de estudantes e familiares, em que os proprietários, professores das escolas públicas ou não, têm uma margem grande de autonomia em assuntos pedagógicos, administrativos, financeiros e organizacionais. Ou então, podem ser criadas e geridas pela Missões Católicas e por outras igrejas, ou seja escolas confessionais, sendo que as escolas católicas são mais numerosas e relevantes no cálculo geral das escolas privadas. Embora exista a contribuição financeira das famílias, os custos não são totalmente responsabilidade delas, uma vez que existe um importante auxílio de instituições ligadas às Missões Católicas (ibid., p.583).

Um exemplo de instituição escolar privada apoiada por Missões Católicas é a Escola de Autogestão. Esse modelo de escola foi lançado, em 1993, por Dom Settimio Arthur Ferrazzeta, naquele tempo Bispo de Bissau, junto ao então Presidente da República, General João Bernardo Vieira, para recuperação das escolas missionárias, cuja posse foi transferida ao Estado, em 1974, logo após a independência do país. As escolas em autogestão apresentam um modelo de organização e funcionamento misto, com a participação de três agentes, a comunidade, a Missão Católica e o Ministério da Educação, porém a comunidade possui mais responsabilidades. Isso porque a iniciativa de criação e a busca por um terreno é dela, bem como compete a ela fornecer mão de obra para a construção da escola, a gestão da escola e das atividades pedagógicas, a seleção e o subsídio ao baixo salário de docentes e a manutenção dos edifícios escolares. Já ao Ministério, compete autorizar o funcionamento da escola, financiar sua construção, equipá-la, garantir a colocação e o salário dos docentes e do pessoal administrativo, fornecer programas, manuais e materiais didáticos, promover a formação de docentes e emitir certificados de conclusão. Contudo, geralmente, o Ministério tem contribuição muito limitada e inconsistente devido à instabilidade no funcionamento de suas próprias estruturas internas. Da mesma forma, a atuação das comunidades, de vários pontos de vista, é limitada e incapaz de assumir tantas responsabilidades. Portanto, tais escolas acabam por depender muito do apoio decisivo e contínuo das Missões Católicas que têm, geralmente, intervenções sociais locais mais amplas.

As escolas em autogestão contam também com um importante apoio material e pedagógico da Fundação para a Evangelização e Culturas (FEC), no quadro da parceria com a Comissão Interdiocesana de Educação e Ensino. Na prática, a autogestão é uma característica de quase todas as escolas do país que funcionam na base de uma gestão autônoma em que a participação do Estado é mínima, já que nenhuma delas se beneficia do financiamento do Estado (ibid., p.599-600).

Ainda no plano das escolas confessionais, pode-se verificar a existência das escolas madrassas, que têm relação com a religião islâmica. Elas são criadas e mantidas pelas autoridades religiosas e funcionam junto das mesquitas. Antigamente, ensinavam a religião islâmica e a língua árabe. Hoje, na sua maioria, buscam seguir os programas oficiais de ensino. As madrassas, bem como outros estabelecimentos escolares, enfrentam dificuldades relacionadas à instabilidade do corpo docente e a sua baixa qualificação, a uma rede de escolas de má qualidade com baixos índices de sucesso e programas mal estruturados, sendo visível a dificuldade de articulação de seus conteúdos específicos com os oficiais, principalmente no tocante à língua portuguesa, e também problemas financeiros e materiais. Vale destacar que as madrassas não devem ser confundidas com as escolas corânicas, as quais funcionam juntos das mesquitas ou na casa de mestres, objetivando o ensino do Alcorão para pais e estudantes. A aprendizagem ocorre em função da capacidade de memorização da criança, da sua dedicação e da disponibilidade, podendo variar, em média, entre os seis a dez meses (ibid., p.586-587).

Por fim, em Guiné-Bissau, verifica-se outro movimento de diversificação e expansão de instituições de ensino, as Escolas Comunitárias, formadas como reação à situação precária das escolas públicas. Concentradas inicialmente em Bissau iniciaram sua expansão pelas zonas rurais após o conflito político-militar de 1998 em consequência de vários elementos, como, o enfraquecimento e a degradação das escolas públicas; a incapacidade de resposta do Estado face à crescente procura da educação em todo o país devido a certas políticas educacionais; os efeitos de prolongadas e duras medidas de ajustamento estrutural; a onda de instabilidade do período; a falta de meios financeiros e de organização para criar e manter uma rede escolar adequada. Diante desse contexto, o movimento das escolas comunitárias ocorre na tentativa das comunidades de buscarem respostas endógenas para suas necessidades educativas. Sendo assim, representou uma iniciativa para melhorar e alargar a oferta educativa, bem como representa uma reação de docentes pelo não pagamento de salários pelo Estado e de empreendedores pela falta de oportunidades de emprego (ibid., p.588-589). Dessa forma, as escolas comunitárias, criadas por iniciativa e investimento das comunidades, são geridas por

estruturas criadas por elas mesmas e nelas trabalham professores escolhidos e pagos pela própria comunidade (ibid., p.589).

Outros atores fundamentais nesse modelo de escola são as famílias, ONGs nacionais e internacionais e instituições religiosas, principalmente as católicas, que oferecem apoio com materiais de construção, mão-de-obra, assistência técnica, donativos para pagamento de professores, materiais didáticos e alimentos. Alguns exemplos de organizações apoiadoras são a ALTERNAG, a Acção para o Desenvolvimento (AD), a Fundação para Evangelização e Cultura (FEC), a Organização Holandesa para o Desenvolvimento (SNV), os profissionais locais, Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), as comunidades locais, a Plan Internacional, a Comissão Interdiocesana de Ensino e Educação e o Projecto Firkidja/Banco Mundial. Pela falta de uma instituição responsável pela coordenação da coleta, da gestão e da distribuição desses apoios, eles não são sistematizados e variam muito segundo as possibilidades e filosofias dos doadores. Assim, esse apoio foi feito de forma, em alguns casos, a criar laços de dependência desses recursos, fato que gera incerteza às escolas comunitárias, que podem ter suas atividades afetadas ou paralisadas caso essas organizações não mandem mais recursos (ibid., p.589).

3.6.4 FINANCIAMENTO

Para a manutenção do sistema educacional de Guiné-Bissau, o governo conta com a colaboração de recursos internos e externos (SÓ, 2013, p.81). Desde a independência, o desenvolvimento do ensino do país depende de assistência internacional (DJALÓ, 2009, p.84), situação já abordada ao se apontar o contexto econômico do país.

Segundo o relatório do sistema educacional de 2013, as despesas públicas correntes¹⁹ na educação aumentaram fortemente entre 1997 e 2010, duplicando em volume, qual seja passando de 2,4 mil milhões a 5,6 mil milhões de Francos CFA em 2010. Mais ainda, de acordo com tal relatório, a quase totalidade das despesas correntes são despesas salariais, em detrimento de gastos em áreas administrativas, pedagógicas e sociais. Já as despesas em capital²⁰ variaram muito no período exposto e tiveram a participação quase exclusiva de financiamento externo (MENCCJD et al, 2013, p.99-100).

¹⁹ Despesas correntes dizem respeito a aplicações e utilizações de recursos de consumo imediato, como pessoal, energia elétrica, água, telefone, giz, apagadores, material didático, gasolina, e outros do gênero.

²⁰ Despesas em capital são aplicações e utilizações de recursos de consumo em longo prazo, como edifícios,

De qualquer forma, as despesas do Estado não são a única fonte de financiamento da educação. Além do investimento de organismos internacionais, como apontado pela tabela, Guiné-Bissau também conta com o investimento das famílias. Ambos agentes contribuem, por exemplo, para o funcionamento das associações de pais, as mensalidades escolares, o transporte, o material escolar, o uniforme, merenda escolar, entre outras coisas (ibid., 2013, p.79). As despesas das famílias representam quase metade das despesas totais da educação, sendo maioritárias no ensino Pré-escolar (65%) e no Secundário (62%), porém minoritário no ensino Básico (34%), no qual o Estado se coloca como principal financiador (66%) (ibid., p.99).

Em primeiro lugar, a contribuição das famílias varia de acordo com o nível educacional frequentado, e também, com o tipo de estabelecimento em que está matriculada a criança, com o lugar onde vive a família (zona rural ou urbana) e com o nível de vida da família (MENCCJD et al, 2013, p.81). Destarte, como já mencionado, a participação das famílias tem fundamental influência no pagamento de mensalidades, material escolar, subsídio ao salário de docentes. Todavia, também tem impacto na frequência escolar e na continuidade dos estudos, porque as condições financeiras das famílias, muitas vezes, impedem pais e mães de assumirem custos extras, por exemplo, mandar seus filhos a centros urbanos para estudarem pela carência de escolas em suas tabancas de origem. Assim, para as crianças de famílias pobres, o custo de concluir o ciclo básico não está somente nos gastos com matrícula, mensalidade, uniforme e livros, mas também, na maioria das vezes, inclui os gastos com a realocação das crianças para as proximidades de uma escola que ofereça o ensino básico completo, custeando a estadia dela em outro lugar, bem como a dificuldade de abrir mão do trabalho delas dentro de casa, reduzindo então as chances de crianças pobres frequentarem a escola (SANHÁ, 2014, p.62).

Entretanto, de um modo geral, a educação básica é o nível onde a despesa é menor (5.100 francos CFA por criança), já que a despesa é quase duplicada para os ensinos pré-escolar e secundário. A escolarização das crianças nas estruturas privadas demanda contribuições muito mais elevadas da parte das famílias. No ensino secundário geral, por exemplo, a despesa anual é quase cinco vezes superior no privado que no público (MENCCJD, 2013, p.80).

Quadro 6: Despesas estimadas das famílias por criança, segundo nível, tipo de estabelecimento e localização geográfica, ano 2010 (em francos CFA)

equipamentos escolares, computadores, softwares, veículos e outros.

	PRÉ- ESCOLAR	ENSINO BÁSICO	ENSINO SECUNDÁRIO GERAL	ENSINO SECUNDÁRIO COMPLEMENTAR
Média	9.500	5.100	34.200	42.100
TIPO ESTABELECIMENTO				
Público	1.100	3.300	26.300	31.700
Privado	10.600	14.700	118.400	139.200
Outro (comunitário, madrassa)	4.600	8.200	-	-
LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA				
Sector Autónomo de Bissau	19.400	9.600	36.200	43.900
Resto do país	4.700	3.900	27.000	18.500

Fonte: MENCCJD et al, 2013, p.80.

Por fim, outro agente relevante para o financiamento da educação em Guiné-Bissau são as organizações governamentais e não governamentais internacionais.

Quadro 7: Parcerias com organismos internacionais no setor educacional

PARCEIROS DO DESENVOLVIMENTO	NATUREZA DE INTERVENÇÃO	VALOR DO PROJETO
Banco Mundial	Apoio a educação de base	US\$ 18,5 milhões
União Europeia	Apoio orçamental	1,3 milhões FCFA
BAD	Reabilitação pós-conflito para educação nas regiões de Bissau, Tombali e Quinara	US\$ 1,174 milhões
EDUC III/BAD	Apoio a educação de base, relançamento de formação profissional, gestão de sistema	9,923 milhões UC
Plan International	Apoio a educação de base na região de Bafatá	US\$ 6 milhões
PAM	Cantinas escolares	US\$ 1,9 milhões (2002)
UNICEF e FNUAP	Alfabetização, escolarização das meninas, prevenção e planejamento familiar	Nd

Fonte: SÓ, 2013, p.83.

A tabela acima mostra as organizações, que contribuem com investimentos na educação de Guiné-Bissau, a natureza do investimento e o valor despendido. A partir dessa tabela pode-se atestar o peso que essas organizações internacionais têm no investimento em educação básica no país.

Um outro investimento de vital importância para o sistema educacional Bissau-guineense foi para a elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo, finalizada em 2011. Para a concretização de tal projeto, o Ministério da Educação pôde apenas contar com o apoio

financeiro da Unicef, porque o Estado não tinha verbas para realização desse projeto político. Então, segundo Lopes, se a Unicef não tivesse apoiado financeiramente esse projeto político, o mesmo não teria sido concretizado em 2009/2010. Isso porque o Estado, apesar da vontade e do reconhecimento político da necessidade de criação de um quadro de referência para a organização, orientação e regulação do sistema educativo com apoio da sociedade guineense, não possuía condições financeiras para levar adiante tal iniciativa sem o patrocínio do organismo internacional (LOPES, 2014, p.120).

3.6.5 CONTEXTO ATUAL DO SISTEMA EDUCACIONAL E DESAFIOS

O sistema educativo Bissau-guineense apresenta um bom desempenho em termos quantitativos com melhoria na cobertura escolar. Em outras palavras, entre 1999/00 e 2009/10, a escolarização aumentou nos níveis do Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário.

Quadro 8: Evolução taxas brutas de escolarização (TBS) entre 1999/00 e 2009/10

	1999/2000	2009/2010
PRÉ-ESCOLAR	3%	5%
ENSINO BÁSICO	70%	117%
ENSINO SECUNDÁRIO	19%	43%

Fonte: MENCCJD et al, 2013, p. 16

Apesar da evolução positiva das taxas brutas de escolarização para cada nível de ensino, apenas 62% das crianças completaram o Ensino Básico em 2009/10. Além disso, 55% das crianças acessam o Ensino Secundário, sendo que apenas 22% delas o concluem. A questão do abandono ao longo do ciclo escolar e a não frequência à escola, elementos que contribuem para a baixa instrução da população do país, tem relação com problemas na oferta e na procura escolar.

A questão da oferta se expressa no fato de muitas crianças estudarem muito longe de suas casas, devido à falta de escolas em algumas zonas, bem como na dificuldade de algumas escolas garantirem a continuidade dos estudos. Assim, 57 % dos alunos com o 1º ano do Ensino Básico encontram-se em escolas que não asseguram a continuidade educativa até ao fim do ciclo e 40 % dos alunos com o 4º ano do ensino básico não têm a possibilidade de continuar a sua escolaridade na mesma escola no ano seguinte, por não existir o 5º ano. Já

com relação à procura, as causas de abandono escolar citadas pelas famílias, são de 32% para o trabalho infantil e 29% para o casamento precoce de meninas (MENCCJD et al, 2013, p.17).

Além disso, outros fatores, como gênero, zona de residência (urbana e rural) e nível de vida na escolarização, problematizam o aumento do nível de escolarização no país. As percentagens de escolarização de moças e rapazes são quase iguais no nível do 1º ciclo do Ensino Básico (primeiros 4 anos), porém deixa de ser assim para os níveis de ensino seguintes. A partir do 2º ciclo até o Ensino Superior, há presença de apenas 40% das moças. A mesma desigualdade se pode ver entre crianças dos meios urbanos, que têm 86% de chance de ingressarem na escola, contra 65% de chance das que vivem em áreas rurais, bem como crianças de famílias ricas têm 90% de chance de ingressarem na escola, enquanto que as de família pobre, 65% (MENCCJD et al, 2013, p.76-77). Mais ainda, existem fortes disparidades regionais, entre Bissau (Sector Autónomo) e os outros sectores do país, em termos de qualidade do ensino e nível de escolarização segundo o gênero. Na Educação Básica, 60% das crianças de Bissau completam o ciclo, ao passo que menos de 20% das crianças do resto do país completam. E quanto à escolarização das meninas, nas regiões de Oio e Cacheu, menos de 45% das meninas tem acesso à educação básica. Entretanto, no nível secundário, as diferenças são ainda maiores, especialmente nas regiões de Oio, Quinara e Tombali, onde os meninos acessam três vezes mais a educação que as meninas (MENCCJD et al, 2013, p.115).

Dessa forma, mesmo com uma expansão moderada na última década, o acesso à Educação Básica, bem como outros níveis, continua sendo restrito, infrutífero, elitista e desigual, em particular para o sexo feminino e para quem vive em zonas rurais. O país segue com um sistema inadequado à sua realidade. Para Djaló (2009, p.89)

Durante estes últimos 25 anos, a situação do sistema educacional manteve-se estacionária quanto a sua estrutura, registrando, porém, fortes tendências para a degradação dos seus subsistemas, em grande medida devido a intervenções isoladas sobre algumas das suas componentes, principalmente no nível básico. No seu conjunto, revela uma acentuada diminuição da sua eficácia, tanto interna como externamente, e uma relevância quase nula para as impreteríveis medidas de reestruturação do país.

Uma série de fatores influencia a existência de um sistema educacional ineficiente, de políticas educacionais inconsistentes e elevada taxa de analfabetismo como o de Guiné-Bissau. Alguns problemas levantados:

- Fraca qualificação dos professores;
- Escassez de materiais didáticos;

- Inadequação dos conteúdos programáticos ao meio social e cultural dos alunos;
- Precariedade das instalações e dos equipamentos escolares;
- Falta de adoção e sistematização de metodologia de ensino do português como a língua oficial;
- Enfraquecimento da política social do governo no setor da educação;
- Graves distorções no recrutamento e falta de pagamento e gestão do pessoal docente;
- Greves prolongadas dos professores;
- Assimetria na qualidade e na quantidade de centros de ensino segundo a região, o gênero e as condições econômicas dos estudantes;
- Fraco rendimento interno do sistema; e,
- Baixas taxas de desempenho dos alunos (LOPES, 2014, p.8-9).

Entretanto, não se pode deixar de considerar os limitantes econômicos do país, e também, os políticos, já que o contexto de baixo crescimento econômico e forte instabilidade política, em vários momentos da história do país fragilizou a administração pública, sobretudo no domínio da gestão econômica, financeira e política do país, e, conseqüentemente, prejuízo dos investimentos no sistema educativo (MENCCJD et al, 2013, p.29).

Apesar das discontinuidades de políticas educacionais e da grande fragilidade das escolas em termos de escassez de recursos materiais, infraestrutura e formação qualitativa de docentes, o sistema escolar Bissau-guineense tem se provado muito resiliente. Alguns exemplos são a mobilização das comunidades antes e depois da independência na luta pela obtenção e manutenção do acesso à educação. Além disso, o conflito de 1998 não impediu o aumento da taxa de matrícula nos anos seguintes, e, durante os anos 2009-2010 e 2010-2011, foram os mais politicamente estáveis nos últimos tempos, a legislação mais importante para o setor educacional, a LSBE, foi aprovada, as provas e o ano letivo ocorreu tranquilamente sem grandes greves. (MONTEIRO, 2005; MENCCJD et al, 2013; MENCCJD, 2011 apud DA SILVA; OLIVEIRA, 2017). Isso mostra que mesmo com todas as adversidades, o povo guineense encontrou formas de se organizar e de continuar mantendo o funcionamento mínimo do sistema educacional, principalmente por meio das escolas de autogestão e comunitárias.

Para Furtado (2005, p.47), a superação dos desafios da área educacional se dará, não mais com resposta às críticas externas por meio de políticas desajustadas e decisões precipitadas, mas sim com a criação de novas práticas e políticas a partir de suas próprias forças internas, concebendo e executando suas próprias iniciativas, de forma que parceiros teriam o papel de apoiar de forma complementar nas áreas necessitadas. Nesse sentido, cabe

somente ao próprio povo Bissau-guineense, de forma organizada, definir suas prioridades e estratégias de ação, concebendo e realizando projetos de forma autônoma, redefinindo o sentido, as finalidades e os objetivos da educação, rumo a uma formação profissional, tecnológica e humana. Esse movimento já acontece de forma isolada e específica no país por meio da atuação de organizações da sociedade civil e organizações não-governamentais, como será tratado no capítulo seguinte.

Neste terceiro capítulo foram trazidos elementos para contextualizar o objeto de estudo do presente trabalho. Assim, foram apresentados aspectos sociais, econômicos, políticos de Guiné-Bissau, bem como uma visão do sistema educacional do país, que oferecem insumos para compreender as atribuições de organizações não-governamentais nacionais e internacionais, especialmente na área da educação, e a compreensão do quadro no qual se insere a presença da ONG brasileira, questões que serão levantadas no próximo capítulo.

4 ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU

Neste capítulo será evidenciada a participação de organizações da sociedade civil de Guiné-Bissau na promoção do desenvolvimento, do bem-estar e da educação, e também apresentado o caso da AAGB como modelo de atuação diferente de organizações internacionais, tal qual Banco Mundial, bem como agente importante na promoção do desenvolvimento humano.

Em primeiro lugar, se trará um pouco da literatura sobre o papel e o histórico das organizações da sociedade civil em Guiné-Bissau. Em seguida, se apontará, brevemente, a atuação dessas instituições no setor educacional do país. Por fim, se pretende trazer o caso da AAGB como organização não-governamental promotora do desenvolvimento no país em estudo.

4.1 ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL EM GUINÉ-BISSAU

Existem, em Guiné-Bissau, poucos registros de organizações não-governamentais (ONGs) atuando antes do período da guerra de independência. As primeiras organizações da sociedade civil guineense pertenciam a igrejas e confissões religiosas, carentes de qualquer posicionamento político. Além disso, se registra a existência de organizações formais e informais, nas cidades e nos campos, a fim de resistirem à ocupação colonial (CARDOSO, 2008, p.9-10).

Nos primeiros anos após o período colonial foram criadas organizações sociais, a fim de garantir mobilização rápida e generalizada para a reconstrução do país (HANDEM et al, 2008, p.17 apud SÓ, 2013, p.70). Contudo, foi só nos anos 1990, que por conta de pressão internacional, o país vivenciou uma abertura ao pluralismo democrático e um aumento do número de organizações não-governamentais. Nessa ocasião, a Guiné-Bissau viveu o fim do regime militar do general Nino Vieira e a criação de uma nova Constituição, que permitia a criação de associações da sociedade civil e o exercício da liberdade de expressão de todos os cidadãos, até então proibida pelo governo autoritário no poder. Com a abertura política dos anos 1990, o poder de influência das ONGs cresceu com seu processo de profissionalização e de promoção dos direitos civis das populações menos favorecidas (SANHÁ, 2014, p.91).

Então, em 1992, o governo aprovou um Decreto-Lei para regulamentar a criação e a realização de atividades das ONGs no país, o que permitiu o surgimento e a expansão dessas organizações. As primeiras organizações focaram sua atuação na promoção do desenvolvimento, por meio dos serviços de base (saúde, educação), seguido do meio ambiente e dos direitos humanos (SOLIDAMI, 1991 apud BARROS, 2015, p.92).

Em Guiné-Bissau, muitas ONGs, desde o princípio, dependeram quase completamente da ajuda internacional devido às condições econômicas adversas do país, o que, na verdade, consiste uma de suas fragilidades (HANDEM, 2008, p.41-43 apud BARROS, p.93) e ponto de debilidade financeira, pela fraca capacidade de autofinanciamento de seus membros e inexistência de mecanismos de financiamento interno (SANGREMAN et ali, 2006, p.28 apud BARROS, 2015, p.93). Entretanto, não se pode deixar de destacar o poder de mobilização da sociedade guineense, que concretizou uma antiga prática de organização de massa, pois sempre existiram *mandjuandadi*²¹, organizações culturais que desenvolviam trabalhos com a comunidade local por meio da música e de prestação de serviços (HANDEM et al 2008 apud SÓ, 2013, p.70-71). A força da sociedade civil Bissau-guineense tem origem na evolução das relações e das alianças interétnicas, dos sistemas de autoridades comunitárias, das dinâmicas de formações sócio-religiosas e de uma variedade de instituições rurais de tomada de decisões (CARDOSO, 2008, p.13).

Então, a atuação das ONGs se dá como uma alternativa ao desenvolvimento econômico, social e político do país, buscando atender áreas nas quais o Estado apresenta dificuldades em realizar investimentos (DADO E RIBEIRO, 2006, p.8 apud SÓ, 2013, p.71). Dessa forma, a participação e o envolvimento da comunidade, por meio de associações ou movimentos sociais, têm sido muito incentivados pelo governo e pelas ONGs, como alternativa à falta de resposta estatal. Assim, as ONGs têm se mostrado importantes parceiras para a melhoria do desempenho da escola (SANHÁ, 2014, p.45), uma vez que muitas delas assumiram a gestão e a promoção do ensino no interior do país depois de 1990 (ibid., p.46), por meio do modelo de escola de autogestão como apresentado no capítulo anterior.

Ademais, as organizações da sociedade civil (ONGs, sindicatos, igreja, órgãos de comunicação social, associações profissionais e de base comunitária) de Guiné-Bissau desempenharam um importante protagonismo na negociação por uma paz duradoura e pela tranquilidade após o conflito político-militar de 1998 que devastou os recursos materiais e

²¹Grupo de pessoas da mesma comunidade, geralmente, da mesma faixa etária, que se organizam para ajudar no trabalho do grupo (SANHÁ, 2014, p.96).

humanos do país (FURTADO, 2005, p.483), bem como no período após o conflito, quando se buscou construir um espaço democrático para promoção do desenvolvimento e para melhoria da qualidade de vida da população (BARROS, 2015, p.91). De cerca de dez ONGs que existiam no início dos anos 1990, o número subiu para cerca de sessenta após o conflito armado (CARDOSO, 2008, p.11). Isso porque as ONGs foram capazes de mobilizar de forma efetiva esforços para apoiar a reconstrução do país, por meio de seu poder de mobilização e organização da população, e também de acesso a fundos internacionais de apoio (SANTOS, 2009, p.138). Mais ainda, as organizações da sociedade civil são ideais para lidar com conflitos, pois possuem maior conhecimento de questões regionais e locais, das culturas e relações e de capacidade de resposta imediata e em situações adversas, que os órgãos públicos não possuem (CARDOSO, p.17-18). Exemplo disso é a criação da Célula de Crise das ONG (CECRON), a qual acompanhou todo o processo do conflito e foi fundamental para a construção de esforços junto à comunidade internacional para a mediação do conflito e a obtenção da paz. Após o conflito, em 2002, a CECRON se torna Plataforma de Concertação das ONG Nacionais e Estrangeiras (PLACON-GB), que demonstrou importante habilidade de intervenção no espaço público do país (ibid., p.138-139).

Segundo Cardoso (2008, p.12), a sociedade civil guineense possui uma grande diversidade, abrangendo organizações com causas de diferentes naturezas, tais quais promoção de atividades econômicas, da educação cívica, bem como da conservação da natureza. Há também as organizações com fins meramente associativos e de manutenção da identidade de um grupo, sem se especializar em uma atividade, como associações de determinadas localidades (cidades, aldeias ou vilas).

De qualquer forma, o início e a manutenção das atividades das organizações da sociedade civil e das ONGs no país dependeram do apoio de quadros técnicos e funcionários de diferentes ministérios estatais guineenses, que tinham a intenção de “desenvolver iniciativas de apoio à comunidade com maior grau de eficiência e de solidariedade” (SÓ, 2013, p.71). Assim, o que se pode notar, em Guiné-Bissau, é um movimento ambíguo, por um lado, as ONGs são consideradas “espaços de refúgio” para ex-dirigente e funcionários da administração pública (SANTOS, 2009, p.138), por outro, representam o estreitamento da relação entre Estado e ONGs, como estratégia de ação no processo de elaboração de políticas públicas (SANHÁ, 2014, p.91).

Sanhá (2014) indica que no primeiro caso, verifica-se que funcionários públicos, rompendo com o Estado e o governo após o conflito de 1998, decidem fundar organizações sociais, constituindo “oposições” e se tornando concorrentes no acesso a fundos

internacionais. Além disso, algumas delas acabam reproduzindo os vícios da administração estatal, bem como se tornam espaço de luta política e cabo eleitoral para candidatos e partidos, configurando cooptação das ONGs por parte de partidos, devido à sua capacidade de atuação nas bases, como o campesinato (SANTOS, 2009, p.138). Já na segunda situação, a aproximação entre ambos agentes se deu dentro de um contexto nacional e internacional muito específico.

O contexto nacional, como esboçado no capítulo anterior, é de descontinuidade política e econômica, ao passo que no cenário internacional, a partir de 1980, impera o discurso do aumento de eficiência e eficácia da atuação do Estado por meio da redução de seu papel e revisão do seu modo de intervenção. Então, em Guiné-Bissau, bem como em outros países do hemisfério Sul, emergiram propostas como privatização, descentralização e parcerias com organizações não-governamentais para a gestão do aparelho estatal, que se mostrava ineficiente e falho. Sendo assim, o Estado assumiria o papel de catalisador das potencialidades de diferentes agentes sociais e econômicos, garantindo funções básicas e corrigindo as falhas do mercado, não intervindo nele. Portanto, viu-se, mundialmente, um crescimento do interesse de organismos do Estado em firmar laços com ONGs, sobretudo organizações internacionais, ao mesmo passo que essas buscavam ampliar seu escopo de ação e de influência na sociedade (KEINERT, 1994 apud SANHÁ, 2014, p. 92).

Contudo, a relação Estado-ONG, ainda que possa ser positiva para a viabilidade da atuação das ONGs e para a complementação à atuação do Estado, alguns autores apontam que pode ser problemática e passível de questionamentos, uma vez que tal parceria também pode ter outras finalidades, como por exemplo a terceirização de serviços de interesse público para organizações privadas, bem como o benefício de ONGs com recursos financeiros públicos sem o devido retorno à sociedade e à satisfação de interesses coletivos (SANHÁ, 2014, p.92). Todavia, apesar das questões apontadas, as ações conjuntas entre ONGs e Estado têm se mostrado frutíferas para a elaboração de políticas públicas, a prestação de serviços públicos e a melhoria das condições socioeconômicas da população Bissau-guineense desde seu movimento de expansão mais expressiva após os anos 1990. Com isso, as ONGs nacionais e internacionais assumiram no país o papel de promover o bem-estar da população, posição essa reconhecida nacional e internacionalmente, principalmente por doadores internacionais.

Atualmente, além de ONGs nacionais, também estão presentes no país muitas ONGs internacionais atuando nas mais variadas áreas, como na Educação. Isso porque as dificuldades, oriundas da desestruturação socioeconômica que o país vem enfrentando ao longo das décadas, impossibilitou o acesso da maior parte da população à educação, apesar do

compromisso firmado no fórum de Dakar. Adicionando-se a isso, a deficiente formação de docentes, levou o governo de Guiné-Bissau a “solicitar a parceiros internacionais apoios e alternativas imediatas, para a resolução dos seus problemas sociais como, por exemplo, uma oferta educativa mais abrangente e de maior qualidade” (SANHÁ, 2014, p.44-45). Portanto, a partir desse cenário que se legitima a participação de organismos internacionais, detentores de recursos, do sistema educacional de Guiné-Bissau, por meio da formulação de políticas educacionais, de estratégias de ação em áreas deficientes, do financiamento de materiais escolares, como exposto no capítulo anterior. A seção seguinte retoma o contexto no qual se dá a atuação de ONGs na educação, bem como apresenta a percepção de autoridades políticas e de docentes acerca da influência dessas organizações no sistema educacional do país.

4.2 ATUAÇÃO DE ONGS NO SETOR EDUCACIONAL DE GUINÉ-BISSAU

Nos primeiros anos de independência, a elaboração de políticas educacionais e a formação de docentes foram assegurados pelo Estado por meio de políticas centralizadoras. Entretanto, desde a entrada do Banco Mundial no país, sobretudo, após a década de 1990 com o processo de descentralização e liberalização política e econômica, verifica-se a abertura para a iniciativa privada e a comunitária para intervenção no sistema educacional Bissau-guineense (BARRETO, 2011). Dessa forma, o surgimento expressivo de ONGs em Guiné-Bissau se deu após os anos 1990, com o fim do regime autoritário de Nino Vieira e a elaboração de uma nova Constituição, que deu aos cidadãos guineenses mais direitos e liberdades, como liberdade de expressão e de criação de organizações civis em prol da promoção e da defesa de interesses coletivos (SÓ, 2009, p.66-67). Um desses interesses coletivos se situa no setor da Educação, em que organismos nacionais e internacionais têm buscado superar as adversidades do sistema educacional do país.

A parceria entre ONGs e o governo de Guiné-Bissau na área educacional ocorreu devido à piora da situação econômica das condições econômicas do país, que sob a alcunha de Estado ineficiente e frágil, sofreu o processo de liberalização e privatização de suas responsabilidades, a partir de 1985. Nesse momento, organizações multilaterais entraram no país e passam a deter um papel relevante na sua economia (SANHÁ, 2014, p.47). Isso porque, segundo Sanhá (2014, p.129), as dificuldades econômicas que o país têm enfrentado, desde sua independência, aliadas aos erros de concepção e direção das estratégias e políticas econômicas, levaram a Guiné-Bissau a uma dependência total dos empréstimos de organizações estrangeiras.

Como mencionado no capítulo anterior, a legislação do sistema educativo de Guiné-Bissau regula e legitima a operação de organizações sociais nacionais e internacionais. De acordo com pesquisa de Sanhá, há total aceitação de autoridades da educação sobre o apoio de ONGs ao sistema educativo de Guiné-Bissau, bem como há a percepção de que a atuação delas tem melhorado o sistema de ensino, porém algumas autoridades apontam para a necessidade do acompanhamento do governo sobre as atividades das ONGs para que não ocorra sobreposição das mesmas atividades das diferentes ONGs na mesma região ou da atuação da própria escola (ibid., p.113-114). O mesmo pode ser dito de docentes, que veem a parceria entre escola comunitária e ONG como importante e veem a formação de professores e construção de novas escolas como fruto dessa parceria (ibid., p.117), bem como da preferência de estudantes do trabalho conjunto entre escola e ONG, visando à possibilitar um ambiente favorável à aprendizagem (ibid., p.119-120).

Diante de tudo isso, o presente trabalho pretende expor, na próxima seção, o caso da Associação Amigos da Guiné-Bissau, a fim de tornar pública para a comunidade acadêmica o trabalho realizado pela mesma em Guiné-Bissau, tal como trazer à luz a abordagem das capacidades por intermédio da atuação dessa ONG.

4.3 ESTUDO DE CASO: APOIO EDUCACIONAL COM A AAGB -DE PROJETO A PROGRAMA

A presente seção visa a apresentar, em quatro tópicos, o trabalho da Associação Amigos da Guiné-Bissau (AAGB) no setor educacional dos sectores de Empada, Bambadinca, Buba e Bissau e das tabancas Catchobar, Kudon, Tite, Caur e Mui, na região sul do país, a mais carente de recursos internos e externos. Primeiramente, são trazidas informações institucionais do Instituto padre Vilson Groh, ONG que até 2017 tocou o apoio a escolas das regiões acima mencionadas, a fim de mostrar sua estruturação, forma e escopo de atuação no Brasil e também, a configuração da parceria com os atores locais. No segundo tópico, são apresentados alguns princípios norteadores do IVG e como se iniciou o programa de apoio à Guiné-Bissau. Já no terceiro, há a descrição do programa em termos de abrangência e escopo de atuação e de agentes responsáveis pela execução do programa no Brasil e em Guiné-Bissau. Finalmente, no quarto tópico, se apresenta o modelo de captação de recursos para financiamento das frentes do programa e os investimentos realizados.

Esta seção foi construída a partir dos relatórios sociais do IVG, publicados no site institucional da organização, de uma entrevista realizada com Willian Narzetti, cocriador do

programa de apoio e gestor executivo do IVG e de conversas com pessoas diretamente ligadas ao programa de apoio.

4.3.1 O IVG E SUA PARTICIPAÇÃO

A elaboração do primeiro projeto de apoio, que foi seguido de outros projetos até se estruturar um largo programa com pilares de atuação, ocorreu dentro do Instituto padre Vilson Groh (IVG), sendo que essa ONG gerenciou a captação e o envio de recursos para Guiné-Bissau de 2013 a 2016, pois em 2017 foi fundada a Associação Amigos da Guiné-Bissau (AAGB). A Associação foi exclusivamente criada para gerenciar o Programa Humanitário em curso em Guiné-Bissau. Neste primeiro subtópico serão trazidas informações sobre o IVG e no terceiro, da AAGB.

O IVG é uma pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, constituída em 23 de dezembro de 2010, segundo seu Estatuto como uma associação de fins assistenciais. A criação do Instituto ocorre, a partir do trabalho de um grupo de colaboradores, pois se verificou a importância da institucionalização de uma organização para apoiar as diferentes frentes de trabalhos sociais nas quais o Pe. Vilson Groh estava à frente. Dessa maneira, o IVG atua fomentando e articulando oito organizações não-governamentais atuantes na Grande Florianópolis, em Lages e Joinville, as quais executam mais de 20 projetos. São elas, Associação João Paulo II, Casa da Criança e do Adolescente do Morro do Mocotó (ACAM), Centro Cultural Escrava Anastácia (CCEA), Centro de Evangelização e Educação Popular (CEDEP), Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne, Centro Educacional Marista São José e Centro Social Elizabeth Sarkamp (NARZETTI, 2014, p.38) e a Associação Amigos da Guiné-Bissau (AAGB), que, desde 2017, passou a fazer parte da Rede Interinstitucional do Instituto Padre Vilson Groh (Rede IVG) junto às outras organizações.

Assim, o IVG assume um papel de assessorar a Rede, já que essas oito organizações têm autonomia para gestão de seus recursos e execução dos próprios processos administrativos. Dessa forma, promove capacitação, gestão e assessoria em recursos humanos, como também a realização de parcerias público-privadas, voluntariado, entre outros. Tais ações de governança institucional têm permitido maior sinergia entre as instituições e, conseqüentemente, melhoria dos resultados dos projetos. Pode-se ressaltar um outro diferencial da Rede IVG, a autonomia gerencial e operacional destas organizações para a manutenção de suas culturas e especificidades (NARZETTI, 2014, p.39).

De acordo com a teoria das redes, a experiência da Rede Interorganizacional do IVG tem caráter de rede de gestão pública no sistema de governança, configurando uma rede de desenvolvimento, que possibilita oportunidades variadas às organizações membras para que realizem seus trabalhos e obtenham resultados melhores, sendo o IVG detentor do papel de organização administrativa da rede (AGRANOFF, 2001 apud NARZETTI, 2014, p.39), em outras palavras, o IVG está desenvolvendo ações de governança institucional junto às organizações participantes da Rede. A ideia é sistematizar processos correlatos como contabilidade, questões jurídicas, captação de recursos, gestão de parceiros, avaliações de impacto dos projetos e alinhamento de políticas pedagógicas.

As organizações da Rede IVG, instituições de assistência social e defesa e garantia de direitos, foram criadas em sua maioria a partir dos anos 1980 e possuem um largo quadro de colaboradores de elevada escolaridade (mais de 66% possuem formação superior). Outro ponto interessante de apontar é que nas organizações da Rede, há a iniciativa interna de redução de assimetrias, já que os cargos de coordenação geral são ocupados por mulheres (SCHEFER, 2014). Além da experiência organizacional e do sistema de governança, pode-se notar a proximidade do campo de atuação na área da Educação dos trabalhos realizados pelas organizações da Rede IVG, principalmente os Colégios Maristas, que já há mais de 30 anos desenvolvem ações nas comunidades da Grande Florianópolis.

O financiamento do IVG e das organizações da Rede conta com o apoio de parcerias públicas e privadas nacionais e internacionais. O Centro Cultural Escrava Anastácia, por exemplo, recebe financiamento de organizações internacionais, já que, em 2013, passou a integrar uma rede latino-americana de organizações com o objetivo de repensar a qualificação laboral e a inserção efetiva de jovens no mercado de trabalho (SCHEFER, 2014, p.96-99). Além disso, as organizações da Rede IVG financiam suas atividades por intermédio de convênios com órgãos da Administração Pública Municipal, Estadual e Federal (ibid., p.105), bem como de recursos privados com doações de pessoas físicas e jurídicas. O caso do IVG, organização responsável pela coordenação do trabalho em rede, também tem como principal fonte de financiamento esse modelo de investimento privado, em que a constituição do fundo patrimonial e o financiamento das despesas correntes do Instituto ocorre a partir da doação de empresas privadas e de pessoas físicas (ibid., p.101).

Tendo em vista o exposto, a participação do IVG em Guiné-Bissau se dá na forma de apoio administrativo, gerencial, processual, bem como financeiro. Assim, percebe-se que o Instituto tem um papel na estruturação dos projetos e na capacitação dos gestores no país

africano. E assim como nas organizações da Rede, é dado aos gestores em Guiné-Bissau autonomia gerencial, operacional e financeira para a execução dos projetos.

É interessante notar que a autonomia presente na relação entre os gestores do IVG e os gestores locais dialoga com a noção da importância da condição de agente, defendida por Sen para a expansão das capacitações e dos funcionamentos das pessoas, em última análise, para o enfrentamento da pobreza e o alcance do desenvolvimento.

4.3.1 ORIGEM E PRINCÍPIOS NORTEADORES

Após visita do padre Vilson Groh, em 2012, ao sector de Empada, localizado na região administrativa de Quinara, ao sul da Guiné-Bissau, recepcionado pelo padre Maio da Silva, pároco de Empada, surgiu a vontade de apoiar, de alguma forma, o desenvolvimento da região visitada. Para padre Vilson

A cooperação internacional nasce por uma questão de solidariedade entre os povos, um olhar no processo de globalização excludente. É grande a importância de criar mecanismos internos e externos que, também, construam uma solidariedade incluyente, construindo e acolhendo Guiné Bissau em uma relação histórica com a população negra da África (IVG, 2014).

Então, partindo de um princípio de solidariedade e de reciprocidade, o padre Maio, veio ao Brasil, em 2013, conhecer a rotina do Instituto Padre Vilson Groh (IVG). Ali aprendeu sobre elaboração e gestão de projetos com o gestor Willian Narzetti, que atuou por mais de 12 anos nessa área na Rede IVG. Como trabalho final dessa capacitação, padre Maio e Willian elaboraram um projeto de financiamento para estudantes do Liceu Dom Settímio Arturo Ferrazeta, que não tinham condições financeiras de pagar a mensalidade e comprar os kits escolares (material escolar).

Assim, foi elaborado um projeto para o Liceu, porém, desde o princípio, o objetivo foi estruturar uma atuação de longo prazo no país, ao menos dez anos, pelo entendimento, tanto de Willian, quanto do padre Maio, de que a educação é fundamental para a transformação social e superação das graves deficiências no país. Segundo o padre Maio,

apoiar financeiramente os estudos de uma criança em Guiné Bissau significa contribuir para salvar uma vida, construir uma sociedade melhor, garantir a educação desta criança e, enfim, reduzir a carência neste país de terceiro mundo que ainda luta para se desenvolver (UDESC NOTÍCIAS, 2013).

Dessa forma, o apoio inicial ao Liceu foi seguido de outros projetos, como financiamento de mensalidades e compra de material escolar em escolas, construção de salas de aula, realização anual das colônias de férias e concessão de bolsas de estudos, que passaram a compor um programa estruturando com diferentes frentes de atuação, incluindo a

capacitação para a gestão local das escolas guineenses e o fortalecimento institucional das mesmas. Sendo assim, pretende-se com tal programa, em longo prazo, transformar a região de Empada em referência em educação e exemplo para as outras regiões seguirem. A área e o escopo do primeiro projeto foram delimitados em conjunto entre gestores locais (Maio e outros atores de Empada) e os gestores do IVG (Willian e Diretoria do IVG).

4.3.2 DESCRIÇÃO

Tudo começou em 2013 com o apoio ao estudo de estudantes do Liceu Dom Settímio Arturo Ferrazeta, a partir do projeto elaborado por padre Maio da Silva e Willian e concebido dentro do IVG. No ano seguinte, percebeu-se a necessidade de expandir o apoio às escolas das tabancas do interior. Assim, a partir de 2015, estendeu-se o apoio para uma rede de pequenas escolas, as Escolas Comunitárias de Catchobar, de Mui e de Kudon e o Jardim das Irmãs Consolata, a fim de garantir condições de trabalho aos professores e aprendizado aos alunos, e a Colônia de Férias, que já era organizada pelo padre Maio antes de 2013 (NARZETTI, 2018).

O apoio inicial do Instituto Padre Vilson Groh se deu com um projeto isolado a uma escola do ensino secundário, porém ao se perceber a necessidade de atuar no ensino básico e em outras esferas da educação, como provisão de alimentação e material escolar, foram implantados outros projetos segundo as próprias demandas das escolas. Dessa forma, trata-se de um programa emancipatório na linha educacional, atualmente com um perfil jurídico-institucional vinculado à Associação Amigos da Guiné-Bissau, construído coletivamente com a participação de diferentes segmentos das sociedades civis guineense e brasileira, como pessoas físicas, principalmente, bem como pessoas jurídicas católicas e não-católicas. Nesse sentido, tal programa de ação se difere completamente da visão ocidental de desenvolvimento “civilizatório”, difundida por muitos organismos internacionais, tal qual o Banco Mundial, como reflete Djaló (2009).

Pelo contrário, o relatório de 2017 indica que o Programa se baseia na cultura da solidariedade para diminuir a injustiça social e na educação como fio condutor e multiplicador desta mudança (IVG, 2017). Entendendo-se a educação como elemento constitutivo do IDH, então, o programa executado em Guiné-Bissau em parceria com o IVG, ao investir no setor educacional, poderia influenciar na expansão de capacitações e funcionamentos dos beneficiários, tendo em vista os pilares do programa. Somando-se a isso, o êxito do primeiro projeto e a execução dos seguintes tem sido viabilizada devido ao modelo de autogestão das

escolas beneficiadas pelo programa humanitário, assim além do trabalho da Associação, a comunidade desempenha um papel fundamental.

A abrangência do programa cresceu com o passar dos anos. Hoje atende a escolas das regiões de Empada, Catchobar, Kudon, Mui, Bambadinca, Buba e Bissau, por meio de três plataformas de atuação:

- I. Infraestrutura: tem como finalidade promover a construção, a ampliação e a reforma de escolas, bem como a compra de mobiliário e equipamentos, uma vez que se faz necessário um espaço adequado e estruturado para as práticas pedagógicas.
- II. Sustentabilidade diária: se traduz em ações e projetos que permitem a viabilidade da educação no dia a dia com benefícios como pagamento de mensalidades de alunos da escola. Tais mensalidades também garantem o salário em dia de professores, alimentação de alunos e professores, compra de materiais escolares, e também, custeiam vagas para estudos no período de férias (colônias de férias) e bolsas de estudos para jovens universitários.
- III. Capacitações e Treinamentos: garante o investimento à capacitação de docentes locais, de forma a complementar sua formação profissional, bem como a realização de intercâmbios internacionais com gestores guineenses, visando ao aprimoramento pessoal e profissional desses indivíduos (IVG, 2017).

Como já mencionado, atualmente, a Associação Amigos da Guiné-Bissau-AAGB, organização pertencente à Rede IVG, é responsável pela coordenação conjunta do Programa Humanitário de Educação realizado em Guiné-Bissau. Trata-se de uma pessoa jurídica de direito privado e sem fins lucrativos, fundada em 2017, que possui autonomia jurídica, financeira e executiva do IVG. Compõe-se de um quadro de 17 pessoas, todas voluntárias.

Tais pessoas realizam um trabalho de coordenação e de arrecadação de recursos fundamentais para a continuidade do funcionamento do programa de apoio às escolas guineenses. Entretanto, de acordo com Willian Narzetti, o mérito do programa, se deve às Irmãs Consolata, que há mais de 25 anos iniciaram os trabalhos em Empada e construíram o Liceu Dom Settimio Arturo Ferrazeta (NARZETTI, 2018). Então, o IVG teve a possibilidade prestar apoio e solidariedade ao trabalho que já estava sendo realizado com muito esforço, devido a escassez de recursos humanos e financeiros.

Segundo Narzetti (2018), o IVG chegou para complementar e revigorar o trabalho já em andamento que as Irmãs tinham começado no Liceu. Assim, pode-se dizer que o poder de

mobilização da sociedade civil de Guiné-Bissau (CARDOSO, 2008) e a participação da comunidade na busca por satisfazer as próprias necessidades (SANHÁ, 2014), como melhoria das escolas, se manifestam na iniciativa das Irmãs Consolatta e na adoção do modelo de autogestão do Liceu Dom Settímio Arturo Ferrazeta.

As projeções futuras do Programa seriam intensificação do investimento dos recursos em educação, realização de parcerias para execução dos projetos, bem como garantia e fortalecimento na construção de pontes entre instituições e demandas do povo guineense com oportunidades no Brasil com foco em educação (NARZETTI, 2018).

4.3.4 FINANCIAMENTO E RESULTADOS: DE 2013 AOS DIAS ATUAIS

De acordo com os relatórios do IVG, o programa tem apoiado, desde o primeiro projeto de 2013, o financiamento de:

- Mensalidades;
- Kits de material escolar (cadernos, canetas, compasso, etc);
- Alimentação de estudantes do Liceu e de escolas de Tabancas do interior;
- Construção e reforma de salas de aula e banheiros do Liceu e de outras escolas do interior;
- Apoio ao pagamento do salário de docentes;
- Oferta de bolsas de estudo integrais e parciais;
- Realização anual da colônia de férias para cerca de 200 crianças; e, por fim,
- Formação de docentes e gestores das escolas.

O financiamento de todas essas frentes se sustenta pela doação de pessoas físicas e jurídicas, em que há muitas pessoas doando uma média de 300 reais, já que esse valor é suficiente para manter uma criança na escola por um ano. Segundo Narzetti (2018), a legitimidade e a sustentabilidade do programa estão justamente na pequena doação de muitas pessoas (de 100 a 350 reais), do que poucas pessoas doando muito dinheiro.

Assim, a doação é feita por meio de depósito ou transferência a uma conta bancária exclusiva para o projeto com CNPJ vinculado à Associação Amigos da Guiné-Bissau - AAGB. Automaticamente o dinheiro é direcionado para uma conta investimento para rentabilização e cem por cento desse montante é utilizado para repasses financeiros trimestrais. Nos últimos anos, a Associação tem garantido um fluxo financeiro, de forma a manter em sua conta bancária os recursos suficientes para o custeio de um ano dos projetos.

Uma vez enviados os recursos para o país ele é administrado por gestores locais, que alocam os recursos de acordo com as demandas e necessidades locais. Assim, de 2013 a janeiro de 2018, essa gestão foi feita pelo padre Maio, e desde fevereiro de 2018, quando Maio começou a fazer graduação em Florianópolis, os recursos passaram a ser geridos pelo jovem padre Djingana.

Dessa forma, esse modelo configura uma gestão compartilhada dos recursos, sendo que a alocação dos recursos ocorre a partir do olhar e da cultura dos próprios guineenses. O direcionamento dos recursos depende das condições socioeconômicas da família e as demandas de cada escola. Esse diagnóstico é realizado pelo padre local, juntamente com representantes das Tabancas. A opção religiosa da criança e do jovem não influencia na obtenção dos apoios, abrangendo crianças muçulmanas, de religiões tradicionais (animista), católicos e protestantes. Isso pelo fato dos critérios para serem beneficiados envolvem questões socioeconômicas e não religiosas.

Destarte, o funcionamento do Programa se dá em uma relação de paridade e horizontalidade entre o IVG, os gestores guineenses e os beneficiários, portanto, funciona com os e as guineenses, e não para essas pessoas. Esse é um outro elemento diferencial do programa em estudo, pois rompe com o pressuposto de “superioridade ocidental” na promoção do desenvolvimento, como criticado por Djaló (2009).

Mais ainda, funciona por meio de sólidas relações de confiança, não de formulário e nota fiscal. Isso porque a realidade do país, de falta de energia elétrica e de acesso à internet, poderia ocasionar restrições à eficiência ou à eficácia dos projetos com a implantação de rígidos processos burocráticos. Outro fator fundamental para o andamento do programa é a simetria de informações e transparência, então se parte do pressuposto de que quanto mais pessoas saberem a natureza e o destino dos gastos, melhor o controle de tais gastos. Um exemplo do funcionamento dessa estrutura é que até o momento não foram registrados problemas na coordenação dos recursos ou desvios de verba (NARZETTI, 2018).

Para finalizar, serão apresentados os montantes investidos e o destino dos recursos. A fonte dessas informações são os relatórios sociais publicados anualmente pelo IVG e em alguns anos os relatórios não apresentaram a discriminação dos investimentos realizados.

Quadro 9: Serviços oferecidos e valor do investimento, 2013

2013	
Colônia de férias 2013-2014	R\$15.647,60
Matrícula de estudantes do Liceu, período	R\$17.698,22

2014/2015

Bolsas para 200 estudantes e 600 kits de material escolar	R\$47.523,00
Equipamentos	R\$330,00
Custeio da casa paroquial	R\$3.504,00
Custo com viagem ao país	R\$320,00
TOTAL	R\$85.022,82

Fonte: IVG, 2013. Elaboração própria.

Quadro 10: Serviços oferecidos e valor do investimento, 2014

2014

200 vagas na colônia de férias, bolsas para 330 estudantes e 650 kits de material escolar.	R\$41.947,69
TOTAL	R\$41.947,69

Fonte: IVG, 2014. Elaboração própria.

Quadro 11: Serviços oferecidos e valor do investimento, 2015

2015

200 vagas na colônia de férias, 755 bolsas integrais ou parciais, 919 kits de material escolar e 755 merendas escolares.	R\$80.766,68
TOTAL	R\$80.766,68

Fonte: IVG, 2015. Elaboração própria.

Quadro 12: Serviços oferecidos e valor do investimento, 2016

2016

200 vagas na colônia de férias, 755 bolsas integral ou parcial, 919 kits de material escolar e 755 merendas e almoço.	R\$110.771,20
TOTAL	R\$110.771,20

Fonte: IVG, 2016. Elaboração própria.

Nota: Alimentação passou a ser oferecida por serem comuns os casos de desmaios, dores de cabeça e mal-estar decorrentes da fome, já que muitas crianças não comiam antes de ir à aula (IVG, 2016).

Quadro 13: Serviços oferecidos e valor do investimento, 2017

2017

200 vagas na colônia de férias, bolsas integral ou parcial para 755 estudantes, 919 kits de material escolar e 184.140 refeições.	R\$225.177,72
TOTAL	R\$225.177,72

Fonte: IVG, 2017. Elaboração própria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou estudar a atuação da ONG Instituto Padre Vilson Groh (IVG) no setor educacional de Guiné-Bissau, levando-se em conta aspectos da abordagem normativa de capacitações de Amartya Sen. Em outras palavras, identificar os pontos de contato entre teoria e prática. Para tal, cada objetivo específico foi trabalhado em um capítulo.

Então, no capítulo 2 foram apresentados diferentes conceitos de desenvolvimento, bem como os agentes responsáveis por sua promoção, segundo as diferentes concepções de desenvolvimento. O foco foi dado ao conceito de desenvolvimento humano, pois ele é usado como base para fundamentar a abordagem normativa de capacitações. Além disso, aponta-se a proximidade dos temas educação e desenvolvimento.

O que se verificou com a pesquisa é que o conceito de desenvolvimento esteve muito sintonizado com as ideologias dominantes e com a conjuntura internacional. Ainda mais que após 1945, o desenvolvimento passou a fazer parte da agenda de política externa dos países. Assim, a construção de novos paradigmas de desenvolvimento esteve em consonância com a expansão da atuação de organismos internacionais e com o movimento de liberalização e privatização dos países, práticas consideradas, naquele momento, como soluções para enfrentar a crise econômica e política dos Estados subdesenvolvidos em fins dos anos 1970 e anos 1980. Mais ainda, se atestou certa proximidade dos temas desenvolvimento e educação, em que a compreensão do papel da educação mudou, à medida que se transformaram os modelos de desenvolvimento.

No capítulo 3, foram apresentados dados referentes à Guiné-Bissau, a fim de esboçar um panorama do país e compreender a atuação de organizações da sociedade civil no mesmo.

Assim, pôde-se perceber que o país apresenta alto índice de pobreza, baixo desempenho econômico, instabilidade política e instituições públicas frágeis, o que em grande medida dá espaço e legitima a atuação organizações internacionais no financiamento de políticas públicas e proposição de estratégias de desenvolvimento. Contudo, foi surpreendente constatar o poder de mobilização interna do povo de Guiné-Bissau, bem como a resiliência na busca por alternativas para lidar com as condições econômicas e políticas desfavoráveis.

Por fim, no capítulo 4, discutiu-se sobre a atuação de organizações da sociedade civil no país e na área da educação. Em seguida, foi relatado o caso do IVG, uma parceria entre a ONG brasileira, indivíduos e organizações da sociedade civil de Guiné-Bissau no incentivo aos estudos de crianças e adolescentes dos sectores Empada, Bambadinca, Buba e Bissau e das tabancas Catchobar, Kudon e Mui.

Nesse capítulo, foi interessante constatar os discursos que o desenvolvimento pode adotar e as correlações de forças por trás de cada conceito de desenvolvimento. Assim, o histórico da expansão das atividades de organizações das sociedades civis nacionais e internacionais pode ser bem compreendido entendendo-se o contexto econômico e político do país, e também a própria formação do Estado moderno Bissau-guineense, como problematizado na introdução do presente trabalho. Mais ainda, nesse capítulo foram estabelecidas algumas pontes entre as práticas do IVG com as concepções teóricas da abordagem de capacitações de Amartya Sen.

Dessa forma, o Programa Humanitário em Educação, ao ser realizado em conjunto e de forma autônoma com indivíduos e organizações da sociedade civil do país, contraria a visão civilizatória e etnocêntrica do desenvolvimento, proporcionando a possibilidade de concretização da condição de agente, elemento fundamental na visão de desenvolvimento como processo de expansão de liberdades. Além disso, o próprio investimento em educação, visto como um instrumento de expansão de suas capacitações e funcionamentos, poderia significar que tal Programa estaria contribuindo para a promoção do desenvolvimento humano nas regiões beneficiadas.

A Associação Amigos da Guiné-Bissau, bem como outras organizações não-governamentais, têm assumido a responsabilidade de investir no setor educacional, já que fatores políticos e econômicos constroem o Estado Bissau-guineense a participar de forma mais ativa nesses investimentos. E com o presente trabalho foi possível concluir que, mesmo com a continuidade de muitas deficiências, a atuação dessas instituições tem sido relevante para o funcionamento mínimo das escolas.

Para aprofundamento da aproximação da abordagem das capacitações com as práticas da Associação seria necessário estudo de campo e mais entrevistas para coleta de dados empíricos e científicos. Portanto, trabalhos futuros poderiam ser elaborados a partir do presente trabalho.

REFERÊNCIAS

ALFAIA JÚNIOR, José Roberto Gioia. **O impacto da atuação das organizações não-governamentais transnacionais na elaboração de políticas públicas do estado brasileiro para a Região Amazônica**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Relações Internacionais, 2008.

AMARO, Rogério Roque. Desenvolvimento—um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. **Cadernos de estudos africanos**, n. 4, p. 35-70, 2003.

AMARO, Rogério Roque. Desenvolvimento ou Pós-Desenvolvimento? Des-Envolvimento e... Noflay!. **Cadernos de Estudos Africanos**, n. 34, p. 75-111, 2018.

ANIMISTA. **Dicionário Online de Português**. 20 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/animismo/>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BANCO MUNDIAL. República da Guiné-Bissau: Revisão dos Sectores Sociais. **Desenvolvimento Humano II Região da África, Documento**, n. 444427-GW, 2009.

BARRETO, Maria Antónia et al. O papel das organizações da sociedade civil na educação e na formação: o caso de Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique. Apresentação de um projeto de investigação a decorrer de 2010 a 2013. In: **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**. Universidade Federal da Bahia, 2014. p. 1-12.

BARROS, Miguel de. **A Sociedade Civil e o Estado na Guiné-Bissau: dinâmicas, desafios e perspectivas**. UE-PAANE. Edições Corubal. 1ª Edição: Outubro de, 2014.

BARROS, Miguel de. A Sociedade Civil face ao processo de democratização eo desenvolvimento na Guiné-Bissau. **IN WEST AFRICA**, p. 89, 2015.

BER, Fernando; TAVARES, Fernando Oliveira; PACHECO, Luís. Investimento direto estrangeiro na Guiné-Bissau. **Portuguese Journal of Finance, Management and Accounting**, v. 1, n. 2, 2015.

BORGES, João Melo. **A constituição do Estado Moderno em África**: o problema das fronteiras. A propósito de um artigo de Wole Soyinka. Brief Papers no. 02/59, Lisboa, CESA, 1995.

CIA - CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY. World Factbook. **Africa: Guinea Bisssau**. Disponível em: <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/pu.html>>. Acesso em: 20 set. 2018.

DA SILVA, Rui; OLIVEIRA, Joana. 40 years of educational research in Guinea-Bissau: Mapping the terrain. **International Journal of Educational Development**, v. 57, p. 21-29, 2017.

DIEGUES, Antonio Carlos S. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. **São Paulo em perspectiva**, v. 6, n. 1-2, p. 22-29, 1992.

DJALÓ, Mamadú. **A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau**: a dimensão da educação básica–1980-2005. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Ciência Política) –Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2009.

EVANS, Peter et al. Além da “Monocultura Institucional”: instituições, capacidades e o desenvolvimento deliberativo. **Sociologias**, v. 5, n. 9, 2003.

EVANS, Peter. Construção do Estado desenvolvimentista do século XXI: possibilidades e armadilhas. Viana, Al. d’Á.; Lima, L.; Ibañez, N. & Bousquat, A.(orgs.). **Saúde, desenvolvimento, ciência, tecnologia e inovação**. São Paulo: Hucitec-Cealag, 2012.

FERREIRA, V. C. P. **ONGs no Brasil**: um estudo sobre suas características e fatores que têm induzido seu crescimento. 271 f. 2005. Tese (Doutorado em Administração) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2005.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e discontinuidades**. 2005. 702 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro, 2005.

GOMES, Flaviano. **Organismos Internacionais no Apoio ao Setor Educativo na Guiné-Bissau: O Caso do Programa Alimentar Mundial**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Economia, Universidade Coimbra. Coimbra, 2014. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/27522>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

HERZ, Monica; HOFFMANN, Andrea. **Organizações Internacionais: História e Práticas**. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA DA GUINÉ-BISSAU. País Guiné Bissau. 2016. Disponível em: <<http://www.stat-guinebissau.com/>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

INSTITUTO PADRE VILSON GROH – IVG. **Relatório Social 2013**. Florianópolis; 2013. 25p. Disponível em: <http://www.redeivg.org.br/wp-content/uploads/2017/01/IVG_RelatorioSocial2013_baixa.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018

_____. **Relatório Social 2014**. Florianópolis; 2014. 25p. Disponível em: <http://www.redeivg.org.br/wp-content/uploads/2015/07/IVG_RelatorioSocial2014.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018

_____. **Relatório Social 2015**. Florianópolis; 2015. 60p.

_____. **Relatório Social 2016**. Florianópolis; 2016. 76p. Disponível em: <http://www.redeivg.org.br/wp-content/uploads/2017/01/IVG_Balanco_Social_2016_web-2.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018

_____. **Relatório Social 2017**. Florianópolis; 2017. 64p. Disponível em: <http://www.redeivg.org.br/wp-content/uploads/2018/06/IVG_Relatorio2017_03_web.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018

LOPES, Luísa da Silva. **A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau: Uma análise do processo de construção política.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal, 2014. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/handle/10773/13778>>. Acesso em 28 ago. 2018.

LOPES, Catarina. **Participação das populações locais no desenvolvimento da educação.** Caso de estudo: escolas comunitárias da região de Bafatá, Guiné-Bissau (2004-2006). Tese de mestrado - Lisboa: ISCTE, 2008. Disponível em [www:<http://hdl.handle.net/10071/1005>](http://hdl.handle.net/10071/1005). Acesso em: 10 out. 2018.

MARCONI, M. D. **Metodologia Científica:** para o curso de direito. São Paulo: Atlas, 2001.

MARIN, Solange Regina. **Karl Popper e Amartya Sen: Temas para Pensar em Intervenção Social e Desenvolvimento Humano.** 2005. 231 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Desenvolvimento Econômico)- Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Econômico, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/18286/Tese%20%28Marin%2C%20Solange%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

MESA, Manuela. Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones. **Sinergias–diálogos educativos para a transformação social**, v. 1, n. 1, p. 24-56, 2014.

Ministério da Economia e Finanças, Direcção Geral do Plano Instituto Nacional de Estatística (INE). **Inquérito aos Indicadores Múltiplos (MICS) 2014: Principais Resultados.** Bissau, Guiné-Bissau: Ministério da Economia e Finanças, Direcção Geral do Plano Instituto Nacional de Estatística (INE), 2015.

Ministério de Educação Nacional, da Cultura, das Ciências, da Juventude e dos Desportos, do Ministério das Finanças-MENCCJD; Ministério da Economia; UNICEF-BREDA. **Relatório da situação do sistema educativo:** margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do ensino básico e de redução da pobreza. Dakar: Pólo de Dakar, 2013.

NARZETTI, Willian Carlos. Entrevista com o gestor executivo do Programa Humanitário em Educação no IVG. Entrevistadora: Juliana Lye Kozawa Batista. Florianópolis, 2018. 40 minutos.

NARZETTI, Willian Carlos. **Parcerias e Responsividade Fomentadas por uma Rede de Informações**: Análise dos Aspectos Socioeconômicos e das Organizações da Sociedade Civil que atuam nos Territórios do Maciço do Morro da Cruz. Dissertação (Mestrado) – ESAG, Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Florianópolis, 2014.

NEGRÃO, José. Como Induzir o Desenvolvimento em África? Reflectindo sobre o norte de Moçambique. **O Economista**. Maputo, 2003. No 2, AMECON, pp. 39-75.

OLIVEIRA, Juliano Diniz de. **Ordem, Instituições e Governança**: uma análise sobre o discurso do desenvolvimento no Sistema ONU e a construção da ordem internacional. 2010. 124f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Instituto de Relações Internacionais, Rio de Janeiro, 2010.

OECD. **The Observatory of Economic Complexity**. Disponível em: <<https://atlas.media.mit.edu>> . Acesso em: 20 out. 2018.

PEDRO, Paula Filipa Matias. **A importância da participação e da sociedade civil em contexto de Estado frágil: Guiné-Bissau**. Dissertação(Mestrado) - Universidade de Lisboa. Instituto Superior de Economia e Gestão, Lisboa, 2011. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/10217>>. Acesso em: 2 set. 2018

PINHEIRO, Paulo. **O conceito de sociedade civil**. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em:< https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/6617/6617_5.PDF>. Acesso em 01 out. 2018.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2010. Edição do 20º Aniversário. A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano**. Nova York, EUA , 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://migre.me/eqVxf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1999.

SANHÁ, C.. **Do ensino público ao ensino de iniciativa comunitária** (análise do desenvolvimento e impacto das Escolas Comunitárias na Guiné-Bissau e as intervenções ONGs FEC & PLAN). Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SANHÁ, Alberto. **Educação Superior em Guiné-Bissau**. Seminário Internacional de Educação Superior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/sanha.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SANTOS, Elinaldo Leal et al. Desenvolvimento: um conceito em construção. **DRd-Desenvolvimento Regional em debate**, v. 2, n. 1, p. 44-61, 2012.

SANTOS, Júlio Gonçalves dos et al. Culturas de apoio a Professores em Contexto de Fragilidade Educativa: Algumas reflexões e lições da Guiné-Bissau. **II Coopedu-África e o Mundo (Livro de Atas)**, p. 64-77, 2013.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SÓ, Bassiro. **Políticas e práticas de gestão de pessoas no terceiro setor**: um estudo exploratório sobre as ONGs que atuam no domínio da educação na Guiné Bissau. 145 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RAMOS, Leonardo César Souza. **A sociedade civil em tempos de globalização: uma perspectiva neogramsciana**. 219p. 2005. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Instituto de Relações Internacionais, Rio de Janeiro, 2005.

RODRIGUES, Noeli. ONGs: A sociedade civil e o Papel do Estado. **GT:As Interfaces entre teorias democráticas, participação políticas e políticas públicas-UFPR**. Paraná, s/d. Disponível em: <

<http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT%208/A%20Sociedade%20Civil%20e%20o%20Estado.pdf> >. Acesso em 15 nov. 2018.

UDESC NOTÍCIAS. Projeto social desenvolvido em Guiné-Bissau é apresentado na Udesc, 2013. Disponível em: <<http://www.esag.udesc.br/?idNoticia=7763>>. Acesso em: 10 set. 2018.

VEIGA, J. E. O Prelúdio do Desenvolvimento Sustentável. In: CAVC, **Economia Brasileira: Perspectivas do Desenvolvimento**, pp. 243-266, 2005.

VILLA, Rafael A. Duarte. Formas de influência das ONGs na política internacional contemporânea. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba , n. 12, p. 21-33, June 1999 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44781999000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Jul. 2018.

ANEXO A

1. O que é esse projeto? Uma parceria entre o IVG e a diocese de Bafatá? Uma parceria entre o IVG e o Padre Maio?
2. Quais são os princípios norteadores do projeto?
3. Como funciona o projeto?
4. Qual é a origem do financiamento do projeto? Que instituições fazem parte disso?
5. Até que ponto o projeto pretende chegar? Quais são os próximos passos?
6. O projeto tem parcerias? Quais são?
7. Há alguma intervenção de instituições estatais e privadas no projeto?
8. Você vê alguma diferença deste projeto com outros desenvolvidos por organizações católicas ou não-católicas no país?
9. Como você acha que o projeto contribuiu e contribui para o bem-estar dos moradores de Empada?