



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Educação

**KATIA APARECIDA DOS SANTOS IMBÓ**

**FUNDAÇÃO FÉ E COOPERAÇÃO E SUA INCIDÊNCIA SOBRE  
A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU PÓS GOLPE DE 2012**

Campinas  
2023

**KATIA APARECIDA DOS SANTOS IMBÓ**

**FUNDAÇÃO FÉ E COOPERAÇÃO E SUA INCIDÊNCIA SOBRE  
A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU PÓS GOLPE DE 2012**

*Tese apresentada à Faculdade de Educação  
da Universidade Estadual de Campinas  
como parte dos requisitos exigidos para a  
obtenção do título de Doutora em  
Educação, na Área de Educação.*

Orientadora: Theresa Maria de Freitas Adrião

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA  
TESE DEFENDIDA PELA ALUNA KATIA APARECIDA DOS  
SANTOS IMBÓ, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA.  
THERESA MARIA DE FREITAS ADRIÃO,

Campinas  
2023

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Im19f Imbó, Katia Aparecida dos Santos, 1979-  
Fundação Fé e Cooperação e sua incidência sobre a educação na Guiné-  
Bissau pós golpe de 2012 / Katia Aparecida dos Santos Imbó. – Campinas, SP  
: [s.n.], 2023.

Orientador: Theresa Maria de Freitas Adrião.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Educação - Guiné-Bissau. 2. Cooperação. 3. Privatização na educação -  
Guine-Bissau. 4. Educação e Estado - Guine-Bissau. I. Adrião, Theresa Maria  
de Freitas, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

Informações Complementares

**Título em outro idioma:** Faith and Cooperation Foundation and its impact on education in  
Guinea-Bissau after the 2012 coup

**Palavras-chave em inglês:**

Education - Guinea-Bissau

Cooperation

Privatization in education - Guinea-Bissau

Education and State - Guinea-Bissau

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Theresa Maria de Freitas Adrião [Orientador]

Elisangela Maria Pereira

Rubens Barbosa de Camargo

Lourenço Ocuni Ca

Selma Borghi Venco

**Data de defesa:** 08-05-2023

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <http://orcid.org/0000-0003-4673-8986>

- Currículo Lattes do autor: <https://lattes.cnpq.br/0813931480204731>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Educação

TESE

**Fundação Fé e Cooperação e sua incidência sobre a educação na Guiné-Bissau pós  
golpe de 2012**

**KATIA APARECIDA DOS SANTOS IMBÓ**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Profª Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião  
Dr. Rubens Barbosa de Camargo  
Prof Dr. Lourenço Ocuni Ca  
Profª Dra. Selma Borghi Venco  
Dra. Elisangela Maria Pereira

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de  
Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2023

Dedico este trabalho à família que construí com o Caetano Imbó.

Ao Caetano migrante que nos escolhe diariamente, todo carinho e gratidão por estar sempre perto.

Ao Joaquim, meu filho, dedico este trabalho por todas as vezes que me ausentei, e agradeço por todas as interrupções e pausas, necessárias para a maternagem, que deram sentido à minha vida, especialmente quando se tem a ousadia de ser pesquisadora e mãe.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Theresa Adrião pela oportunidade e por ter me desafiado o tempo todo a fazer melhor. Obrigada por aceitar o desafio de gestar uma tese comigo.

Agradeço aos meus pais, o Sr. Osvaldo e a Sra. Idalina, de quem herdei a educação como um valor em si mesma.

Às minhas irmãs Simone e Priscila por compartilharem comigo experiências de toda uma vida.

Aos revisores ocasionais do trabalho, minha irmã Priscila e minha amiga Diana, que fizeram muitos pontos evoluírem após as leituras.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas (GREPPE), pelas conversas, leitura e discussões sobre educação e políticas públicas.

Aos membros titulares e suplentes da banca de qualificação e de defesa, Prof. Dr. Lourenço Ocuni Ca, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Selma Borghi Venco, Dr<sup>a</sup> Elisangela Maria Pereira, Prof Dr. Rubens Barbosa de Camargo, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cássia Alessandra Domeciano, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nádia Pedrotti Drabach e Dr. Rui Manuel Ferreira da Silva muito obrigada pela leitura atenta e valiosas contribuições.

Agradeço por último aos meu esposo Caetano Imbó, que me apresentou ao crioulo e me ajudou a interpretar as palavras e a cultura guineense, além de todo apoio e dedicação enquanto me ausentei para cumprir as obrigações acadêmicas.

Quem é que não se lembra  
Daquele grito que parecia trovão?!  
– É que ontem  
Soltei meu grito de revolta.  
Meu grito de revolta ecoou pelos vales mais longínquos da Terra,  
Atravessou os mares e os oceanos,  
Transpôs os Himalaias de todo o Mundo,  
Não respeitou fronteiras  
E fez vibrar meu peito...

Meu grito de revolta fez vibrar os peitos de todos os Homens,  
Confraternizou todos os Homens  
E transformou a Vida...

... Ah! O meu grito de revolta que percorreu o Mundo,  
Que não transpôs o Mundo,  
O Mundo que sou eu!

Ah! O meu grito de revolta que feneceu lá longe,  
Muito longe,  
Na minha garganta!

“Na garganta de todos os Homens”, Amílcar Cabral.

## RESUMO

Esta tese tem como ponto de partida a ciência de que a educação é bem público e um direito humano, mas vem sendo usada por alguns atores como mercadoria. O interesse em estudar a educação na Guiné-Bissau surgiu a partir da participação no GREPPE e da pesquisa em andamento “Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública”<sup>1</sup>, coordenada pela professora doutora Theresa Maria de Freitas Adrião. A privatização da educação é um fenômeno global já identificado, mas são necessárias pesquisas que auxiliem a compreender como se insere em um país periférico do sistema mundial, com características de Estado frágil. A presente tese procura analisar e refletir sobre a transferência para um ator não-estatal da cooperação bilateral de Portugal na Guiné-Bissau no período de 2012 a 2020, focando em como a ajuda oficial portuguesa tem operado na Guiné-Bissau após o conflito armado de 2012. O objeto de estudo é analisar a atuação da Fundação Fé e Cooperação (FEC), por se tratar da organização não governamental que manteve em continuidade os programas da parceria bilateral de Portugal, mesmo após os conflitos militares geradores de grave instabilidade política no país africano. Utilizou-se um *corpus* documental, tais como legislação, planos e documentos oficiais da cooperação portuguesa e de entrevistas semiestruturadas, cuja interpretação permite afirmar que FEC atua na dimensão que Adrião (2018) definiu como privatização do currículo. Aqui se trata da privatização dos processos pedagógicos *strictu sensu*, que envolve as relações entre professor(a), estudante e conhecimento e insumos curriculares. Trata-se de pesquisa qualitativa, utilizando-se da metodologia análise de conteúdo e documental (BARDIN, 1977), e como recursos para a análise das entrevistas utilizou-se o *software* MAXQDA para tratar as informações obtidas. Os resultados do estudo apontam que a saída utilizada em situação de tensão política e militar para a continuidade dos programas na área da educação na Guiné-Bissau acentuou um traço presente nas relações estabelecidas entre os países, no qual o país com identificada fragilidade política, econômica e financeira é subjugado do direito de tomar as suas decisões mediante o poder estabelecido por aquele que detém toda capacidade econômica, ao ponto de se identificar a FEC como sendo a própria cooperação portuguesa. As entrevistas demonstram um papel secundário do Estado português, sendo ele inclusive identificado como a própria FEC. A análise semântica das entrevistas apresentou como maior incidência a palavra “cooperação”, mostrando que esta é a palavra mais influente nas conversas com os participantes desta pesquisa. E, por fim, a terceirização da cooperação bilateral tem semelhanças com o período colonial, dado o fato de a origem e atuação da FEC ser intrinsecamente vinculada com a Igreja Católica portuguesa, mesmo que sem fins lucrativos.

Palavras-chave: Atores não-estatais, Cooperação bilateral portuguesa, Educação, Guiné-Bissau, Privatização.

---

<sup>1</sup> Adrião e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Processo nº 19/12230-7, com apoio da Fundação Friedrich Ebert (FES).

## ABSTRACT

This thesis has as its starting point the understanding that education is a public good and a human right but has been used by some actors as a commodity. The interest in studying education in Guinea-Bissau arose from the participation in GREPPE and the ongoing research “Analysis of the mapping the privatization strategies of basic education in different contexts: actors, programs and consequences for public education.” coordinated by Theresa Maria de Freitas Adrião, PhD. The privatization of education is a global phenomenon already identified, but research is needed to help understand these processes locally. In this case the search to understand how it is inserted in a peripheral country of the world system with characteristics of fragile state. This thesis seeks to analyze and reflect on the outsourcing to a non-state actor of Portugal’s bilateral cooperation in Guinea-Bissau between 2012 and 2019 focusing on how official Portuguese aid has operated in Guinea-Bissau after the 2012 armed conflict. The object of study is the Faith and Cooperation Foundation, for being the non-governmental organization that has maintained in continuity the programs of the bilateral partnership of Portugal even after the military conflicts generating serious political instability in the African country. A documentary corpus was used, such as legislation, plans and official documents of the Portuguese cooperation and semi-structured interviews whose interpretation allows us to affirm that FEC acts in the dimension that Adrião (2018) defined it as privatization of the curriculum. Here it is the privatization of the pedagogical processes “strictu sensu”, which involves the relationships between teacher, student and knowledge and curricular inputs. This is a qualitative research (BARDIN, 1977), using the methodology of content and documentary analysis and as resources for the analysis of the interviews, the MAXQDA software was used to treat the information obtained. The results of the study indicate that the output used in a situation of political and military tension for the continuity of programs in education in Guinea-Bissau. accentuated a trait present in the relations established between the countries, in which the country with identified political, economic, and financial fragility is subjugated the right to make its decisions through the power established by the one that holds all economic capacity, to the point of identifying the FEC as being the Portuguese cooperation itself. The interviews show a secondary role of the Portuguese state, including Portuguese state, being it even identified as the FEC itself. The semantic analysis of the interviews presented the word “cooperation” as the most showing that this is the most influential word in the conversations with the participants of this research. And finally, the outsourcing of bilateral cooperation has similarities with the colonial period, given the fact that the origin and performance of the FEC is intrinsically linked with the Portuguese Catholic Church, even if not for profit.

**Keywords:** Non-state actors, Portuguese bi-lateral cooperation, Education, Guinea-Bissau, Privatization.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Classificação das formas de Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD), segundo as fontes de financiamento.....	17
Figura 2 – Fluxos financeiros globais recebidos pelos países em desenvolvimento.....	18
Figura 3 – Ajuda pública ao desenvolvimento- esquema de funcionamento.....	19
Figura 4 – Mapa de Guiné-Bissau.....	30
Figura 5 – Nuvem de palavras, considerando todos os dados recolhidos. Output do MAXQDA.....	89
Figura 6 – Frequência da palavra “cooperação” nas entrevistas segundo os relatos dos depoentes. Output do MAXQDA.....	89
Figura 7 – A palavra “cooperação” é mais frequente nestas combinações de palavras. Output do MAXQDA.....	90
Figura 8 – Frequência da palavra “cooperação” nas categorias de análise. Output do MAXQDA.....	90
Figura 9 - “Cooperação” e seus contextos mais frequentes. Output do MAXQDA.....	90

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações básicas sobre os levantes militares que terminaram em afastamentos e mortes dos presidentes e chefes do Estado-Maior-General das Forças Armadas (CEMGFA), de 1998 a 2012.....	15
Quadro 2 – Sistema para interpretação dos dados coletados segundo a metodologia de pesquisa análise de conteúdo .....	26
Quadro 3 – Objetivos das entrevistas.....	27
Quadro 4 – Trabalhos selecionados na base de dados Web of Science – publicados entre 2012 e 2020.....	52
Quadro 5 - Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2012 a 2020 .....	53
Quadro 6 - Base de dados: Mapeamento da Investigação em Educação na Guiné-Bissau de 1975 a 2015.....	55
Quadro 7 – Linha do tempo da legislação sobre a cooperação portuguesa.....	60
Quadro 8 – Organograma Camões Instituto.....	62
Quadro 9 – Relação de legislações e normas no âmbito da cooperação portuguesa.....	63
Quadro 10 – Lista de normas e legislações que organizam a Cooperação Portuguesa.....	64
Quadro 11 – Setores de intervenção da parceria bilateral Portugal-Guiné-Bissau 2021-2025.....	67
Quadro 12 – Programas, projetos e ações do PEC - Educação e cultura 2021-2025.....	68
Quadro 13 – Países com missões da FEC – 2012.....	73
Quadro 14 – Categorias e eixos de análise das entrevistas .....	87
Quadro 15 – Ficha dos entrevistados .....	94

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da APD portuguesa 2015-2019 (valores líquidos, em milhares de euros).....	76
Gráfico 2 – APD bilateral para principais países parceiros – média 2015-2019 – valores líquidos em milhares de euros.....	77
Gráfico 3 – APD bilateral portuguesa, principais países parceiros (2015-2019) – valores brutos em milhares de euros.....	77

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Alguns indicadores demográficos, 1990-2015.....	32
Tabela 2 – Evolução das despesas de educação por natureza de despesas. Francos cfa, 2002-2012.....	47
Tabela 3 – Evolução de matrícula da parte dos diversos tipos de ensino de 1999/2000 e 2005/2006.....	48
Tabela 4 – Artigos encontrados nas bases de dados publicados no período entre 2012 e 2020 .....	51

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

APAD - Agência Portuguesa de Apoio ao Desenvolvimento

APD - Ajuda Pública ao Desenvolvimento

APD - Ajuda Pública ao Desenvolvimento

BAFD - Banco Africano de Desenvolvimento

BDAO - Banco de Desenvolvimento da África Ocidental

BM - Banco Mundial

CAD - Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCUEC - Centro de Computação da Unicamp

CEAST - Conferência Episcopal de Angola e São Tomé

CEDEAO - Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental

CEM – Conferência Episcopal de Moçambique

CEP - Comitê de Ética na Pesquisa

CFA - Comunidade Financeira Africana

CIRP - Conferência dos Institutos Religiosos de Portugal

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNISP - Conferência Nacional dos Institutos Seculares de Portugal

CP - Cooperação Portuguesa

EBC - Ensino Básico Complementar

EBE - Ensino Básico Elementar

ESC - Ensino Secundário

ESG - Ensino Secundário Geral

ETFP - Ensino Técnico e Formação Profissional

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FCE - Fundo para a Cooperação Econômica

FEC - Fundação Fé e Cooperação

FES - Fundação Friedrich Ebert

FMI - Fundo Monetário Internacional

FORCIM - Fórum das Organizações Católicas para a Imigração e Asilo

GEPASE - Direção Geral de Estatística, Planeamento e Avaliação do Sistema Educativo

GREPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional

ICP - Instituto da Cooperação Portuguesa

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento recentemente,

MICS - Grupos de Indicadores Múltiplos

MNE - Ministério dos Negócios Estrangeiros

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODM - Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio

OfLP - Língua Portuguesa

OFO - Outros Fluxos Oficiais

ONGs Organizações não-governamentais

OS - Organizações Sociais

PAIG - Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

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

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RCM - Resolução do Conselho de Ministros

ReLAAPPe - Rede Latino Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação

SIDS - Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (sigla em inglês)

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UE - União Europeia

UEMOA - União Econômica e Monetária da África Ocidental

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

WoS - *Web of Science*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU .....</b>	<b>30</b>
1.1 EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL .....	33
<b>1.1.1 Do que viviam as comunidades antes da colonização? .....</b>	<b>34</b>
1.2 A EDUCAÇÃO MILITANTE (1963-1973) .....	37
1.3 A REFORMA DA EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1980 .....	43
1.4 A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU (1990-2020) .....	47
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU .</b>	<b>50</b>
2.1 METODOLOGIA PARA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....	50
<b>2.1.1 Base de dados: Web of Science .....</b>	<b>51</b>
<b>2.1.2 Base de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes .....</b>	<b>52</b>
<b>2.1.3 Base de dados: Mapeamento da Investigação em Educação na Guiné- Bissau de 1975 a 2015 .....</b>	<b>53</b>
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: PERÍODO PÓS-GOLPE DE 2012 .....	56
<b>3 A COOPERAÇÃO BILATERAL ENTRE PORTUGAL E GUINÉ-BISSAU: O PAPEL DA FUNDAÇÃO FÉ E COOPERAÇÃO.....</b>	<b>58</b>
3.1 REGULAMENTAÇÃO DA COOPERAÇÃO PORTUGAL-PALOP .....	60
<b>3.1.1 O Camões Instituto e sua atuação na cooperação portuguesa.....</b>	<b>62</b>
<b>3.1.2 Programa Estratégico de Cooperação Portugal-Guiné-Bissau 2021-2025.</b>	<b>66</b>
<b>3.1.3 A parceria bilateral entre Portugal e Guiné-Bissau: a atuação da Fundação Fé e Cooperação (FEC) .....</b>	<b>71</b>
<b>3.1.4 Ajuda Pública ao Desenvolvimento.....</b>	<b>75</b>
<b>3.1.5 O Público não-estatal nas relações entre a FEC e Guiné-Bissau.....</b>	<b>79</b>
<b>4 SOBRE AS ENTREVISTAS, O QUE DIZEM OS DEPOENTES .....</b>	<b>84</b>

4.1 DIFICULDADES E AJUSTES NA COLETA DAS INFORMAÇÕES.....	84
<b>4.1.1 Vantagens das entrevistas on-line .....</b>	<b>86</b>
<b>4.1.2 O uso do <i>software</i> MAXQDA .....</b>	<b>87</b>
<b>4.1.3 Aspectos destacados a partir das entrevistas .....</b>	<b>91</b>
4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....	94
<b>4.2.1 Educação na Guiné-Bissau.....</b>	<b>95</b>
<b>4.2.2 Parceria bilateral .....</b>	<b>100</b>
<b>4.2.3 Fundação Fé e Cooperação .....</b>	<b>102</b>
<b>4.2.4 Cooperação .....</b>	<b>103</b>
<b>4.2.5 Golpe 2012 .....</b>	<b>104</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo concentra-se na educação básica<sup>2</sup> na Guiné-Bissau, especialmente em sua relação de dependência com Portugal, antiga colônia. Com base na parceria bilateral, visa compreender como se processou a mudança de um agente público para um ator privado na ajuda oficial portuguesa na política educacional do país e compreende o período entre 2012 a 2020.

O interesse em estudar a educação na Guiné-Bissau vicejou do desejo de observar atores privados envolvidos na educação em países fora do eixo europeu. Além disso, pelo fato de ser casada com um cidadão guineense, obteria acesso a informações tanto sobre a cultura, quanto sobre os aspectos educativos do país a partir de sua perspectiva.

Ao ingressar nos estudos de doutoramento, vinculei-me ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) e passei a contribuir com a pesquisa “Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública”, coordenada pela professora doutora Theresa Maria de Freitas Adrião e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Processo nº 19/12230-7, com apoio da Fundação Friedrich Ebert (FES).

Para enfrentar a globalização da privatização da educação são necessárias pesquisas que auxiliem a compreender esses processos localmente realizados (MORI; ADRIÃO, 2018). Desse modo, ao selecionar o país africano, pretende-se contribuir para compreensão do fenômeno na perspectiva do chamado Sul Global. Nesses termos, associa-se aos esforços da Rede Latino Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (ReLAAPPE).

A Guiné-Bissau é um país que está na periferia do sistema mundial, que sofre forte intervenção de organizações internacionais devido a sua condição pós-colonial e por ser classificado como um Estado frágil e de crises cíclicas, segundo organizações como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (GUINÉ-BISSAU, 2009; SILVA; SANTOS; PACHECO, 2015).

---

<sup>2</sup> Conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo (2010) da Guiné-Bissau o ensino básico tem o ingresso das crianças a partir dos seis anos de idade e duração de nove anos. Está organizado em três ciclos: 1) 1º ao 4º ano, 2) 5º ao 6º ano e 3) 7º, 8º e 9º.

A ajuda internacional ao Estado guineense é ofertada para setores como saúde, agricultura, mas, principalmente, educação, de modo que o

setor da educação na Guiné-Bissau nos últimos 40 anos foi dos que mais teve apoio externo quer de agências multilaterais (e.g., Banco Africano de Desenvolvimento, Fundo das Nações Unidas para Infância, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Banco Mundial) quer bilaterais (e.g., Suécia, Holanda e Portugal). (MORGADO; SANTOS; SILVA, 2016, p. 69)

O Golpe de Estado em 12 de março de 2012 ocorreu por conta da tomada pelo poder do autoproclamado “Comando Militar” depondo o presidente interino, Raimundo Pereira, e o primeiro-ministro, Carlos Domingos Gomes. Após ocorridas no mesmo ano o candidato Carlos Domingos Gomes concorreu as eleições e ganhou o primeiro turno, na ocasião o candidato, o ex-Presidente Kumba Yalá, não reconhece o resultado do pleito e não comparece ao segundo turno. Como consequência as “comunidades regional e internacional aumentaram a pressão sobre a Guiné-Bissau, sendo que a União Africana suspendeu o país da organização”. (LIMA, 2023)

**Quadro 1** – Informações básicas sobre os levantes militares que terminaram em afastamentos e mortes dos presidentes e chefes do Estado-Maior-General das Forças Armadas (CEMGFA), de 1998 a 2012

<b>Presidentes da Guiné-Bissau afastados durante as suas funções, de 1998 a 2012</b>			
<b>Ano</b>	<b>Nome</b>	<b>Motivo do afastamento</b>	<b>Autor do golpe / assassinato</b>
1998	João Bernardo. Vieira	Golpe de Estado	Brigadeiro Ansumane Mané
2003	Kumba Yala	Golpe de Estado	General Veríssimo Correia Seabra
2009	João Bernanrdo Vieira	Assassinato	Militares
2012	Carlos Domingos Gomes	Interrompido / Golpe	General António Injay
<b>Chefes das CEMGFA assassinados sem terminar o mandato, de 1998 a 2012</b>			
<b>Ano</b>	<b>Nome</b>	<b>Motivos do afastamento</b>	<b>Cargo durante o serviço</b>
2001	Ansumane Mané	Assassinado	CEMGFA
2003	Veríssimo Correia Seabra	Assassinado	CEMGFA
2009	Tagme Na Way	Assassinado	CEMGFA
2010	Lamine Mané	Assassinado	ex-Chefe de Estado Maior da Marinha
2012	Zamora Induta	Afastado	CEMGFA/Antonio Injay

CEMGFA: Estado-Maior-General das Forças Armadas.

Fonte: Djau (2016).

Os golpes de Estado na Guiné-Bissau ocorrem desde 1980, sempre com a articulação e ação da elite de militares<sup>3</sup>, desse modo, é possível afirmar que “na Guiné-Bissau quem pratica o golpe de Estado são os generais” (DJAU, 2016, p. 48).

O país é um dos primeiros no continente africano a tornar-se independente de Portugal, em 1973, após anos de luta pela libertação. Contudo, segue ainda hoje fortemente vinculado à ex-metrópole em vários setores, inclusive na esfera educacional. Os problemas nessa área se expressam por meio de salários baixos e atrasados, prédios sem estrutura, corrupção, greves (SILVA; SANTOS; PACHECO, 2016). Mas os dados são escassos, pois o país é subrepresentado nas publicações internacionais por ser pouco pesquisado (SILVA; OLIVEIRA, 2017).

Outros dados são relevantes para compreender a escolha de Guiné-Bissau para esta pesquisa. Trata-se de um país do Noroeste da África, com população estimada de 1,8 milhão de pessoas, com território de 36.130 km<sup>2</sup>, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,455 e um grande número de grupos étnicos: são cerca de 35 com línguas e costumes diversos.

Segundo o Banco Mundial (BM), os principais parceiros do país são a União Europeia (UE), a Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), a União Econômica e Monetária da África Ocidental (UEMOA), o Banco de Desenvolvimento da África Ocidental (BDAO), o Banco Africano de Desenvolvimento (BAFD), agências das Nações Unidas, o próprio BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Os doadores emergentes ocasionais são Angola, China e Irã (GUINÉ-BISSAU, 2018).

Presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em artigo 26, o direito à Educação como um direito humano como parte do atendimento a esse direito a vinculação do acesso à educação ao combate à pobreza tem sido a tática das agências internacionais que escolhem atuar com esse foco, mesmo em contextos de conflitos “o investimento em educação é encarado como uma estratégia de combate à pobreza, de equidade e inclusão, de retorno à normalidade, um direito humano (1990) e de

---

<sup>3</sup> A eleição presidencial ocorrida em 2019 culminou em outra crise política no país. De acordo com a agência de notícias *DW*, os candidatos a disputar a segunda volta (turno) das eleições foram Domingos Simões Pereira, do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), e Umaro Sissoco Embaló, do partido Madem G15. Após votação em 29 de dezembro de 2019, o candidato Embaló (Madem-G15) obteve 53,55% dos votos válidos, contra 46,45% do candidato concorrente Domingos Simões Pereira (PAIGC). Contudo, após as eleições o candidato do PAIGC entrou com recurso no Superior Tribunal exigindo a recontagem de votos, abrindo nova fase de instabilidade política no país. O presidente eleito tomou posse mesmo diante da crise e antes do julgamento dos recursos nos tribunais. No momento de escrita deste trabalho, o presidente é Umaro Sissoco Embaló.

crescimento económico dos países (1960)” (SILVA, 2016, p. 64) ainda que a preocupação deveria versar sobre o acesso, a permanência e a qualidade.

E na Guiné-Bissau, parcerias multinacionais e bilaterais são importantes para a economia do país. Dada a fragilidade do Estado, os recursos advindos de cooperação bilateral elevaram o impacto tanto na organização educacional, quanto na capacidade de prover educação no país.

Por cooperação para o desenvolvimento entende-se uma vertente prioritária da política externa portuguesa, expressamente marcada por valores de solidariedade que promovem o estreitamento de relações, principalmente com os países com os quais existe um passado histórico comum, o mundo lusófono. O seu principal objetivo é promover o desenvolvimento dos países beneficiários da ajuda com o intuito de melhorar as condições de vida das suas populações e concretizar o direito ao desenvolvimento da pessoa humana (CAETANO, 2012, p. 84).

Desde os anos 1970, Portugal atua através do Programa de Ajuda Oficial Portuguesa apoiando os países de língua oficial portuguesa recentemente independentes (SILVA, 2016). De maneira pouco uniforme e especialmente após 1974, quando “mais de 27 Decretos-Lei regulamentaram, de um modo mais ou menos profundo, por opção ou por necessidade, a atividade da cooperação portuguesa” (CAETANO, 2012, p. 84).

**Figura 1** – Classificação das formas de Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD), segundo as fontes de financiamento

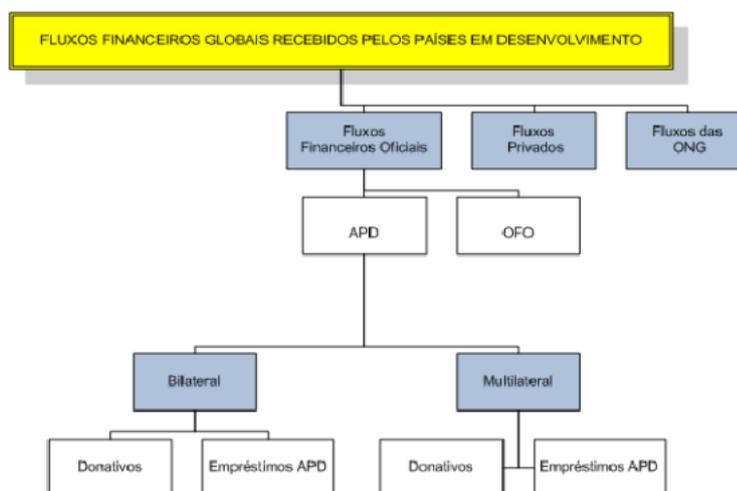


Fonte: Bartenev e Glazunova (2013, p. 65 apud FARIA, 2014, p. 134).

Conforme apresentando na Figura 1, as fontes de Ajuda Pública ao Desenvolvimento podem ser organizadas em duas fontes de financiamento: oficial e privada. A oficial refere-se a Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) e Outros Fluxos Oficiais (OFO). E a privada é composta por ONGs internacionais e nacionais; bancos, empresas, fundações empresariais, fundações familiares, indivíduos privados e fundos de desenvolvimento.

Já a Figura 2 sistematiza o movimento da origem dos recursos considerados nas cooperações destinadas aos países em desenvolvimento: doações e empréstimos, tanto públicas quanto privadas.

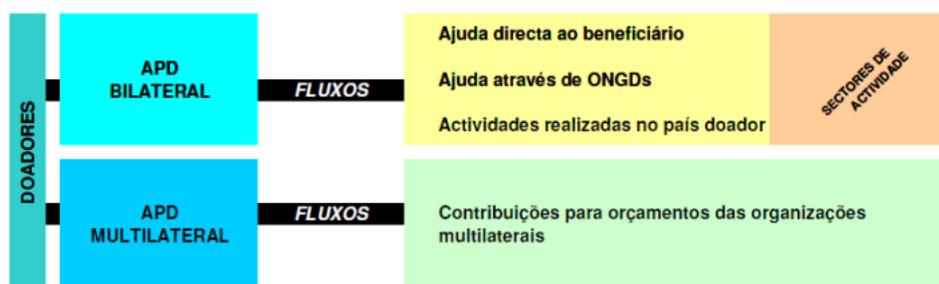
**Figura 2** – Fluxos financeiros globais recebidos pelos países em desenvolvimento



Fonte: Moreira (2005, p. 38 apud FARIA, 2014, p. 134).

Na Figura 3 estão evidenciados os fluxos de doação da APD-bilateral e multilateral. A diferença entre esses dois tipos de APD está na definição do responsável. Na APD bilateral o recurso é destinado entre um Estado e outro por mediação direta, por ONG ou atividades no país. Enquanto a APD-multilateral é realizada por doação por países membros a fundos de organizações multilaterais, tais como: União Europeia (UE), Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

**Figura 3** – Ajuda pública ao desenvolvimento- esquema de funcionamento



Fonte: Faria (2014, p. 135).

A Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) foi criada pelo Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) da OCDE<sup>4</sup>, essencial para os países pobres, frágeis ou subdesenvolvidos, posto que atua para apoiar o desenvolvimento desses países baseada em princípios que se alteraram ao longo do tempo. Não se trata apenas de recursos financeiros, mas estabelece relações entre “poder e conhecimento”, com base em diversos princípios: “morais, éticos e humanitários; políticos e económicos; ambientais e de sustentabilidade; segurança nacional e bens públicos globais” (SILVA, 2016, p. 63). Por APD:

entende-se a transferência de recursos que são concedidos por agências oficiais, Estados e governos locais ou pelas suas agências executoras, com a finalidade última de promover tanto o desenvolvimento económico como o bem-estar dos países. A par destes objetivos, a APD caracteriza-se pelo seu carácter concessional em situações de empréstimo e de donativos. (FARIA, 2014, p. 131)

Assim caracterizada pela necessária concessionalidade da Ajuda Pública ao Desenvolvimento

que toda e qualquer transferência bilateral proveniente do setor público (do doador, obviamente) que se caracterize por uma percentagem inferior ao mínimo estabelecido pelo CAD [...] não é considerada APD, independentemente de ser acompanhada por objetivos que visem o desenvolvimento do país beneficiário. (FARIA, 2014, p. 131)

<sup>4</sup> Trata-se de fórum único constituído por 30 democracias para discutir “desafios económicos, sociais e ambientais da globalização”. Os países membros da OCDE são Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suécia, Suíça e Turquia.

A cooperação portuguesa decorreu da criação de diferentes órgãos “atribuições/competências e tutelas” (CAETANO, 2012, p. 84). Eis a nomenclatura desses órgãos no período de 1990 a 2012.

Fundo para a Cooperação Económica (FCE), de 1991 a 1999; o Instituto da Cooperação Portuguesa (ICP), de 1994 a 1999; a Agência Portuguesa de Apoio ao Desenvolvimento (APAD), de 1999 a 2003; o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), de 2003 a 2012; e, mais recentemente, o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (CICL), a partir de 2012, sob a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE). (CAETANO, 2012, p. 84)

Portugal é um dos mais importantes doadores para Guiné-Bissau. Segundo o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2019), foram transferidos U\$D 10,6 milhões em 2017, um pouco mais que o segundo maior doador, os Estados Unidos, cuja transferência chegou a U\$D 10,3 milhões.

A Cooperação Portuguesa pode ser caracterizada, nos últimos anos, por colocar ênfase no apoio aos países africanos de língua oficial portuguesa; por focar-se no setor das infraestruturas e serviços sociais; pela promoção da língua portuguesa; por não cumprir as metas assumidas internacionalmente, no que concerne, por exemplo, a disponibilizar 0,7% do Rendimento Nacional Bruto à ajuda pública ao desenvolvimento; e por não ser transversal aos ciclos eleitorais de Portugal, dificultando o seu consenso, coerência, relevância e estabilidade institucional (MARTINS; SILVA; COELHO, 2020, p. 38).

Na Guiné-Bissau, a educação tem sido mantida por repasses de recursos externos, dado que o apoio se intensificou nos últimos quarenta anos, “quer de agências multilaterais (e.g., Banco Africano de Desenvolvimento, Fundo das Nações Unidas para Infância, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Banco Mundial) quer bilaterais (e.g., Suécia, Holanda e Portugal)” (MORGADO; SANTOS; SILVA, 2016, p. 36).

Entre os anos de 2000 e 2012 o Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG) foi o principal destinatário desses recursos financeiros, porém desde 2012 ele deixou de existir devido aos conflitos e à instabilidade política no país. Para substituí-lo, a Fundação Fé e Cooperação<sup>5</sup> (FEC) foi convocada e assumiu a tarefa de dar continuidade ao programa (SANTOS; SILVA, 2017).

---

<sup>5</sup> Trata-se de uma organização não-governamental (ONG) voltada para o desenvolvimento, fundada em 1990 pela Igreja Católica em Portugal, atuante junto às igrejas dos países de língua oficial portuguesa.

Segundo Tomasevski (2001), cabe ao Estado assumir as obrigações junto a sua população para garantia de direitos humanos, e nesse ponto Guiné-Bissau enfrenta dificuldades em virtude da séria instabilidade política e econômica que dificulta sobremaneira o atendimento à educação básica. Ainda de acordo com Tomasevski (2001), é preciso deixar evidente a relação entre educação e direitos humanos, pois a educação obrigatória e compulsória tem como problema a falta de recursos financeiros.

O levantamento bibliográfico<sup>6</sup> (1975-2015) realizado por Silva e Oliveira (2017) a respeito de pesquisas educacionais sobre Guiné-Bissau identificou a fragmentação das políticas, a pouca coordenação entre os atores e a dependência do sistema educacional guineense ao financiamento do exterior como os principais problemas para estruturação de uma educação de qualidade no país.

Diante desse quadro, este trabalho tem como objetivo geral analisar como a ajuda oficial portuguesa tem operado na Guiné-Bissau após o conflito armado de 2012, visto que esta passou a ser realizada através da Fundação Fé e Cooperação, bem como as consequências dessa cooperação bilateral para a efetivação do direito humano à educação no país. Busca-se investigar como se dá o auxílio da FEC. Se a atividade de gestão da Cooperação Portuguesa (CP) pela Fundação é capaz de oferecer respostas para desafios como a baixa qualidade do ensino e da formação dos professores, a pouca escolaridade da população, “a sua falta de eficácia e para a deficiente cobertura nacional até do ensino obrigatório” (BARRETO, 2012), como é o caso de Guiné-Bissau. Para compreender esse processo, há que se considerar a transformação das chamadas políticas de governo do país, que passou do modo de atuação baseado em parcerias bilaterais entre Estados para programas geridos por fundações de direito privado desde o golpe de 2012, quando Portugal rompeu os laços de cooperação com Guiné-Bissau.

Quanto aos objetivos específicos, pretendeu-se (i) identificar como a Fundação Fé e Cooperação atua na educação básica na Guiné-Bissau, especialmente no que diz respeito à formulação de políticas educacionais governamentais; e (ii) analisar a incidência da Fundação, por meio de três categorias analíticas (ADRIÃO et al., 2021) da identificação de seu protagonismo, a sua vigência e capilaridade junto à política educacional na Guiné-Bissau. Por capilaridade, entende-se “a abrangência dos programas, informada em função dos segmentos escolares (docentes, estudantes, gestores e comunidade escolar) envolvidos, das etapas de escolaridade diretamente afetadas e das dimensões da política

---

<sup>6</sup> O Banco pode ser acessado em: <https://bit.ly/2ZDe0Zo>. Acesso em: 30 nov. 2021.

educativa consideradas: gestão, oferta educacional e currículo”. A vigência “relaciona-se ao tempo em que os programas e ações vigoraram no período selecionado expressando sua longevidade ou perenidade” (ADRIÃO, 2021, p. 358).

Sobre a atuação da Fundação Fé e Cooperação, nossas principais hipóteses são de que: a) pode agir sem levar em consideração os interesses da população guineense, devido à vinculação religiosa e com o setor privado; b) e além disso, ela pode estar fundida à identidade do Estado português na visão dos operadores locais do programa.

Para explorar essas hipóteses, não se pode esquecer que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em documento intitulado “Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio” (ODM), de 2000, também acenou para a inclusão de parcerias com o setor privado como forma de promover o atendimento educacional. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável reafirma a ideia de parceria com instituições filantrópicas para atingir as metas das propostas. Assim como a garantia de

uma mobilização significativa de recursos a partir de uma variedade de fontes, inclusive por meio do reforço da cooperação para o desenvolvimento, de forma a proporcionar meios adequados e previsíveis para que os países em desenvolvimento, em particular os países de menor desenvolvimento relativo, implementem programas e políticas para acabar com a pobreza em todas as suas dimensões. (ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 20)  
[...]

Reconhecemos o papel do setor privado diverso, desde as microempresas e cooperativas até as multinacionais, bem como o papel das organizações da sociedade civil e as organizações filantrópicas na implementação da nova Agenda. (ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 13-14)  
[...]

Os países mais vulneráveis e, em particular, os países africanos, os países de menor desenvolvimento relativo, os países em desenvolvimento sem litoral e os pequenos Estados insulares em desenvolvimento merecem atenção especial, assim como os países em situações de conflito e pós-conflito. (ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 8)

Domiciano (2012), ao analisar os ODM, considera a redação desse documento internacional um aval para a parceria por meio de convênios e a expansão deste modelo muito presente na educação infantil.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela metodologia qualitativa, pois é uma forma de investigação essencial para a análise objetiva da realidade, voltada a compreender os fenômenos sociais diante de sua complexidade e nas especificidades que caracterizam as ciências humanas como processo de contínua expressão e criação (FREITAS, 2002).

Inicialmente, as pesquisas qualitativas eram realizadas no campo da antropologia e sociologia, contudo, essa abordagem expandiu-se para as demais áreas, como psicologia, educação e administração de empresas, enfim, diversas áreas das ciências humanas, dado seu potencial e características (GODOY, 1995). Esse tipo de pesquisa preocupa-se em saber porquê o fenômeno ocorre (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). A preocupação do pesquisador é explicar a realidade mediante aspectos que não podem ser metrificados, “centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 34).

Segundo descreve Godoy (1995), são características básicas deste tipo de pesquisa: a coleta da fonte de informações no ambiente; o pesquisador ser instrumento principal ao selecionar os dados, confrontá-los, recolhê-los, para o qual faz uso de imagens, entrevistas, filmagens; características descritivas da pesquisa para a coleta de dados e para divulgação deles; a pretensão de se compreender o fenômeno na perspectiva das pessoas envolvidas; os resultados surgem a partir de análises realizadas dos dados coletados e se constroem ao longo da pesquisa. A preocupação com o processo, as interações e as dinâmicas internas são importantes para a compreensão do fenômeno a ser estudado.

Ademais, concordamos com Godoy (1995, p. 63), que afirma que “quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados”.

De maneira complementar, serão apresentadas a revisão bibliográfica sobre a pesquisa da área (MARCONI; LAKATOS, 2011); a pesquisa documental em fontes primárias (documentos governamentais e de agências multilaterais) e secundárias (pesquisa bibliográfica em repositórios e bases de dados disponíveis para acesso on-line). Os documentos oficiais, legislação, pareceres são considerados uma rica fonte de informações tanto pelo que dizem quanto pelo que não dizem, além disso, eles fornecem elementos sobre a instituição e procuram “legitimar suas atividades pelos mecanismos utilizados para sua publicização” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Além de apresentar os dados obtidos com essa pesquisa, os documentos sobre política educacional de Guiné-Bissau foram decifrados e interpretados, pois o interesse neles ocorre não somente pelo “texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de

interpretação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439). Por fim, os “textos devem ser lidos *com* e *contra* outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

Dentre os resultados esperados, pretendeu-se caracterizar o processo de implementação da parceria bilateral Portugal e Guiné-Bissau após a mudança no Programa de Ajuda Internacional, que passou a ser gerido pela FEC em 2012. Esta pesquisa pode indicar como entidades privadas enquanto articuladores de política pública atuam na formulação de políticas locais. O foco nas mudanças introduzidas pelo programa português, bem como o modo como os fatores internos e externos interagem na sua implementação, podem ajudar a compreender os desdobramentos desse tipo de iniciativa quanto à realização do direito à educação.

Para as entrevistas, os critérios utilizados para localização dos atores referem-se à posição dentro do organograma, experiência e afiliação dentro do trabalho realizado pela FEC na Guiné-Bissau. Localizou-se gestores e professores responsáveis pela implementação no local de projetos da FEC. Para identificar e selecionar esses nomes, contou-se com a leitura dos relatórios de avaliação da FEC, que contêm a lista dos coordenadores responsáveis pela implementação e execução dos projetos na Guiné-Bissau. A tarefa era identificar os atores relevantes diante do trabalho executado, geralmente coordenação ou até mesmo os professores formadores na Guiné-Bissau. Para isso, utilizou-se a estratégia da bola de neve, geralmente empregada em ciências sociais e humanas, quando os sujeitos de interesse não são totalmente visíveis, seja por questões relacionadas a atividades ilegais ou delicadas, ou por não estarem presentes em reuniões ou assinando os documentos, porém têm relevância para o projeto e, principalmente, reputação entre os pares. A partir da primeira entrevista, solicita-se outros nomes aos entrevistados, até que estes se repitam ou obtenha-se uma amostra relevante para os objetivos da pesquisa (TANSEY, 2007).

bola de neve ou referência em cadeia é um método de amostragem que envolve a identificação de um conjunto de respondentes relevantes e, em seguida, solicitando que sugiram outros possíveis assuntos que compartilham características semelhantes ou que tem relevância de alguma forma para o objeto de estudo. (TANSEY, 2007, p. 12)

Esta abordagem não trata de representatividade da amostra, ela é indicada quando se pretende entender a conduta e a singularidade para a implementação dos processos de acordo com o programa.

Utilizou-se como método um questionário para as entrevistas destinadas aos formuladores e a implementadores da parceria bilateral na Guiné-Bissau (Anexo I).

Destaca-se a dificuldade encontrada para realização das entrevistas, pelo fato de esta tese ter sido desenvolvida durante a pandemia de covid 19, bem como várias pessoas ligadas à FEC não terem se mostrado disponíveis para conceder entrevistas. Assim este trabalho conta com seis entrevistas em meio eletrônico a partir do roteiro com quatro gestores de projeto da FEC em Portugal e dois representantes do governo de Guiné-Bissau pela coordenação da parceria com a entidade. As entrevistas foram realizadas pela plataforma zoom e gravadas.

Análise de conteúdo é um método de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 18).

Por último, vale ressaltar que em setembro de 2020 o Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) aprovou o parecer consubstanciado<sup>7</sup> cujos resultados serão divulgados para os participantes da pesquisa e às instituições em que os dados foram obtidos.

Representantes de Portugal e Guiné-Bissau que tenham participado na elaboração, execução ou avaliação dos projetos da Fundação Fé e Cooperação figuram como os principais atores da pesquisa. Destaque-se a nacionalidade dos entrevistados como um elemento a ser observado durante a análise, pois oferecem informações sobre os pontos de vista presentes nesses espaços de atuação.

Como método de pesquisa, a análise de conteúdo foi escolhida por ser baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos, para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 18). Esta técnica

representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

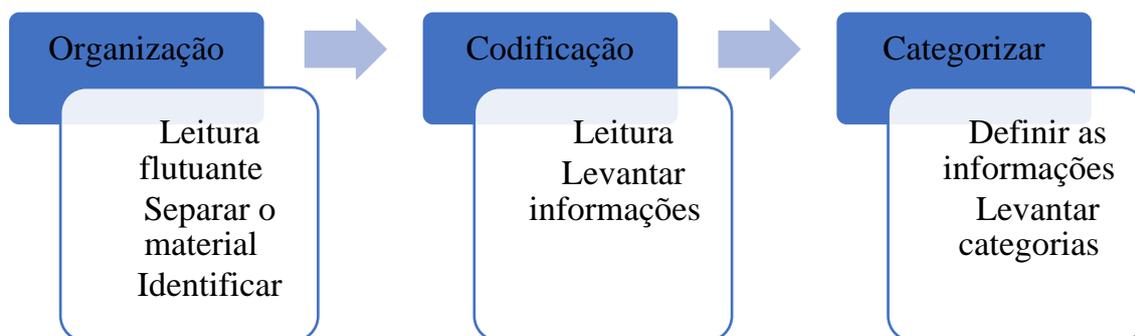
---

<sup>7</sup> Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas CHS/Unicamp: CAAE: 38291020.1.0000.8142. Número do Parecer: 4.309.876.

conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. (GERHARDT et al., 2009)

Para Bardin (1977), análise de conteúdo atua nas mensagens (comunicações); categorias ou temática pode ser uma das possibilidades de análise com o objetivo de desvendar o significado das palavras, ou seja, a mensagem. Para tanto, o estudo é dividido em três momentos: organização, codificação e categorização. Conforme é possível observar no Quadro 2.

**Quadro 2** – Sistema para interpretação dos dados coletados segundo a metodologia de pesquisa análise de conteúdo



Fonte: A partir de Bardin (1977).

Num primeiro momento de organização, fez-se a leitura flutuante dos conteúdos obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas e posteriormente transcritas por meio do programa Transkriptor; ainda que seja uma transcrição automática e seja fundamental verificar a veracidade para a submissão das falas à leitura. Todas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora. Em seguida, separou-se e identificou-se os conteúdos em categorias de acordo com a frequência que surgiram durante essa fase de leitura. O programa permite separar e identificar as partes selecionadas pelo pesquisador e agrupá-las de acordo com os critérios definidos; como se trata de muitos dados, essa organização é fundamental para a fase seguinte de leitura e análise do conteúdo selecionado.

Em seguida, realizou-se uma leitura mais profunda na busca por informações relevantes ao tema abordado nesta pesquisa. Nesse momento, as categorias levantadas eram confirmadas ou descartadas de acordo com a presença de informações. As questões envolvendo os problemas da precariedade do ensino na Guiné-Bissau surgiram com destaque durante a leitura, e as discussões acerca da participação dos técnicos guineenses apareceram, principalmente entre os entrevistados da Guiné-Bissau; também consta em algumas entrevistas com portugueses, porém a relevância é maior entre os guineenses. O tema da cooperação é citado pelos entrevistados com muita frequência, por vezes demonstram preocupação com os processos desenvolvidos, outros apontam a falta de permanência das propostas realizadas em solo guineense. Estes pontos serão aprofundados a seguir na parte da análise das entrevistas.

No terceiro momento, definiu-se categorias que seriam analisadas bem como as informações expressivas a cada uma das categorias: Educação na Guiné-Bissau, parceria bilateral, Fundação Fé e Cooperação e Golpe 2012.

Conforme apresentado no Capítulo 1, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, as quais contaram com o levantamento de sujeitos a partir do método de amostragem de “bola de neve”, ou referência em cadeia (TANSEY, 2007) e através de contatos estabelecidos entre eles, sua relação de trabalho ou pesquisa com a FEC. Segundo Tansey (2007, p. 767), se considera um amplo uso de entrevistas com grupos de elite para o estudo de caso, tais como indica o Quadro 3.

#### **Quadro 3 – Objetivos das entrevistas**

- 1) corroborar o que foi estabelecido a partir de outras fontes, ou seja, a triangulação de fontes de dados pode validar as informações coletadas de variadas fontes ou reforçar as informações já obtidas por uma delas;
- 2) estabelecer o que o conjunto de pessoas pensam à medida que adicionam informações, devido a sondagem realizada pelo pesquisador ao realizar questões abertas;
- 3) fazer inferências sobre as características da população mais ampla dadas as características do grupo de elite; em caso de amostras representativas, é possível inclusive traçar generalizações;
- 4) ajudar a reconstruir um evento ou conjunto de eventos.

Fonte: Tansey (2007).

A opção por modelo de entrevistas com esse grupo implicou adversidades, como: 1) a deturpação de informações ou relevância do sujeito para o processo; 2) sub-representação do papel do entrevistado na formulação do projeto; e 3) distanciamento devido ao tempo entre a entrevista e a execução do projeto. Problemas que exigirão do pesquisador cuidado para considerar o que será válido nas entrevistas. Questões como quem está falando, para quem, sobre quem (TANSEY, 2007). Ao longo de todo percurso essas perguntas eram colocadas para entender a relevância do discurso e até mesmo a qualidade dos enunciados. Como por exemplo, as perspectivas de discurso enunciados pelos trabalhadores guineenses contratados pela FEC e portugueses seria a mesma? Ou ainda, a avaliação da atuação os colocava em posições semelhantes para atuarem? É perceptível o cuidado ao falar da atuação da Fundação por parte dos guineenses, ao passo que para os portugueses a preocupação em descrever os problemas encontrados no país africano aparece com mais ênfase. O que parece ser consenso é o esforço individual em realizar o melhor trabalho possível dentro da atividade a ser exercida. Há um componente muito subjetivo que envolve uma certa dedicação com a causa da educação.

Vale a ressalva de que a perspectiva inicial desse projeto incluía uma visita à Guiné-Bissau para realização de pesquisa presencial, a qual pretendia obter fontes primárias documentais e entrevistas com profissionais de ensino local, assim como trabalhadores parceiros de Organizações não-governamentais (ONGs) e funcionários do Ministério da Educação. Entretanto, a pandemia do novo coronavírus modificou dramaticamente os objetivos iniciais. O risco ao realizar uma viagem internacional naquelas circunstâncias fez com que se adequasse o projeto. A alternativa encontrada foi agendar as entrevistas por e-mail, apesar das várias dificuldades para acessar a internet, devido à instabilidade da rede no país, especialmente no interior.

Este trabalho está organizado pela introdução, seguida de quatro capítulos e as considerações finais. Na introdução apresenta-se as motivações iniciais e como o trabalho se insere no debate acerca da parcerias entre Estados, além da metodologia de pesquisa.

O primeiro capítulo, “A educação na Guiné-Bissau”, apresenta um breve panorama sobre o funcionamento, características e problemas enfrentados pelo sistema educativo na Guiné-Bissau.

O segundo, “Revisão da literatura sobre a educação na Guiné-Bissau”, pesquisa sobre o estado do conhecimento a respeito do país em três bases de dados: Web of Science, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, banco de dados Mapeamento da Investigação em Educação na Guiné-Bissau de 1975 a 2015.

O terceiro capítulo, “A cooperação bilateral entre Portugal e Guiné-Bissau: o papel da Fundação Fé e Cooperação” apresenta a análise de relatórios, documentos e literatura sobre a relação entre a cooperação bilateral e a FEC.

O quarto, “Sobre as entrevistas, o que dizem os depoentes” apresenta os resultados do exame das entrevistas na perspectiva de análise de conteúdo do *software* MAXQDA.

Por fim, conclui-se a tese após a investigação por meio de pesquisa documental e das entrevistas realizadas, apresentando-se as considerações finais e possíveis passos para novas pesquisas.

## 1 A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

Este capítulo pretende tratar do contexto em que se insere a política educacional em um país do continente africano como Guiné-Bissau. A partir das características históricas, políticas, econômicas e educacionais estabeleceu-se os parâmetros e, assim, se apresenta os principais aspectos a caracterizar a educação básica do país.

**Figura 4** – Mapa de Guiné-Bissau



Fonte: UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

Localizado na costa ocidental da África, com fronteira ao norte com o Senegal, ao sul com Guiné e oeste com o Oceano Atlântico, o país possui 36.125 km<sup>2</sup> de território distribuídos em continental e insular. A capital chama-se Bissau e o país é composto por oito regiões autônomas<sup>8</sup>. Com cerca de 1,8 milhão de habitantes, densidade demográfica de 69,99 hab./km<sup>2</sup>, PIB de US\$ 1,367 por habitante, sendo a posição no ranking do IDH 178/188, a taxa de pobreza estava em 58,4%, (PNUD, 2021). O país pertence ao grupo dos Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (SIDS, na sigla em inglês) por conta das inundações, secas e do aumento do nível do mar, o que o caracteriza enquanto um país em situação de alta vulnerabilidade, inclusive na perspectiva climática (PNUD, 2021).

<sup>8</sup> Bafatá (Bafatá), Biombo (Quinhámel), Bissau (Bissau-setor autônomo), Bolama-Bijagós (Bolama), Cacheu (Cacheu), Gabu (Gabú), Oio (Farim), Quinara (Buba) e Tombali (Catió). Na parte insular existem 88 ilhas que, juntas, formam o arquipélago de Bijagós este último foi declarado Patrimônio Cultural e Natural da Humanidade pela UNESCO.

Guiné-Bissau é o único país de colonização portuguesa da região e localiza-se em meio a Senegal e Guiné, cujos vínculos coloniais são com a França.

No continente africano, Angola, Cabo-Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e a própria Guiné-Bissau foram colônias de Portugal. Entre os séculos XV até meados do XIX esses países eram bases de apoio para a exploração do tráfico negreiro (ANDRADE, 1998).

A colonização portuguesa ocupou os territórios/possessões de diferentes modos ao longo do período, e no caso da Guiné-Bissau sua ocupação ocorreu na segunda metade do século XIX; antes a metrópole explorava os recém-organizados territórios sem avançar para o interior do continente.

Quer as ilhas atlânticas, mercê do seu posicionamento geográfico (São Tomé na linha equinocial, «estalagem do Golfo da Guiné» e Cabo Verde, ponto de cruzamento na demanda das rotas de três continentes), quer as terras firmes de Angola e de Moçambique contribuíram, na sua multifuncionalidade, para o processo de acumulação primitiva do capital, à escala da economia-mundo. (ANDRADE, 1998, p. 22)

Guiné-Bissau declarou unilateralmente a independência de Portugal em 1973, após anos de luta pela libertação, sendo esta reconhecida por Portugal em 24 de setembro de 1974, foi o primeiro país livre do continente africano reconhecido por Portugal. A luta pela libertação foi travada por guineenses e cabo-verdianos inconformados com a situação vivida nos dois países a partir da liderança de Amílcar Cabral.

De acordo com a Constituição da República da Guiné-Bissau em vigor, promulgada em 4 de dezembro de 1996<sup>9</sup>, no artigo 59: “1- São órgãos de soberania o Presidente da República, a Assembleia Nacional Popular, o Governo e os tribunais” (GUINÉ-BISSAU, 1996, art. 59). São poderes independentes, contudo subordinados à Constituição da República.

A essa divisão entre os poderes tem-se o presidente eleito por maioria absoluta, caso não seja possível, ocorre em 21 dias novas eleições com apenas os dois candidatos mais votados. O presidente torna-se o Chefe de Estado e o líder das Forças Armadas.

A pobreza tem sido foco da ação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que atua no país desde junho de 1975 com desenvolvimento

---

<sup>9</sup> A Primeira Constituição da República de Guiné-Bissau foi promulgada em 24 de setembro de 1973, antes da Independência ser reconhecida por Portugal.

de projetos em diferentes âmbitos, em nível governamental e por ações diretas para fomentar o que juntos totalizam US\$ 36,91 milhões.

Quanto à sua economia, agricultura e pesca constituem 60% do PIB. É o sexto maior produtor mundial de castanhas de caju e ultimamente o turismo tem se expandido (PNUD, 2021).

Conforme descrito na Tabela 1, Guiné-Bissau é um país de população jovem com uma taxa de crescimento médio, segundo últimos dados disponíveis, de 3,1% em franco crescimento. Do total, 47% da população tem entre 7 e 17 anos, ou seja, mais da metade da população é jovem, além disso, a taxa de fertilidade é 6,8 filhos e a taxa de mortalidade é de 17% em 2015. Combinação entre crescimento e a juventude da população pressionam o Estado guineense a uma necessária expansão de escolas pelo país.

**Tabela 1** – Alguns indicadores demográficos, 1990-2015

	1990	1995	2000	2005	2010	2015
<b>População total (milhares)</b>	1.016	1.191	1.370	1.597	1.853	2.160
<b>Parte dos 7-12 anos</b>	16%	16%	16%	17%	18%	18%
<b>Parte dos 7-17 anos</b>	27%	27%	27%	28%	28%	29%
<b>Taxa de natalidade (‰)</b>	50	50	50	50	50	50
<b>Taxa de mortalidade (‰)</b>	24	22	21	20	18	17
<b>Índice de fecundidade</b>	7,1	7,1	7,1	7,1	7,1	6,8
<b>Taxa de crescimento médio anual</b>	90/95 3,2%	95/00 2,9%	00/05 3,1%	05/10 3%	10/15 3,1%	*

\*Dado não disponível.

Fonte: Organização das Nações Unidas.

A taxa de alfabetização em 2014 correspondia a 45,58% e em 2020 a 52,89%, confirmando uma característica do sistema educativo da Guiné-Bissau, a resiliência. A taxa de alfabetização de mulheres (14 a 24 anos) representa 61% e dos homens (14 a 24 anos) 74%, já a taxa de escolarização do ensino primário 65% (2010) estes foram os dados<sup>10</sup> mais recentes localizados.

As taxas de conclusão diminuem a cada etapa do sistema educativo na Guiné-Bissau. Em torno de 27% das crianças concluem os primeiros ciclos do ensino básico (1º e 2º ciclos), 17 % 3º ciclo (5º e 6º anos) e apenas 11% o nível secundário. “Para além das baixas taxas de conclusão, há fortes desigualdades no país, sobretudo ligadas ao nível de

<sup>10</sup> Global Economy.com acesso em 03/04/2023.

riqueza dos agregados familiares, local de residência, gênero e etnia das crianças.” (UNICEF - GUINÉ-BISSAU, 2021)

A taxa de conclusão de acordo com a média nacional representa a 27% no 1º ciclo a qual corresponde a 47% no meio urbano e 14% no meio rural. Já o 3º ciclo, que é de 42% a nível nacional, o meio urbano apresenta 31% enquanto que o meio rural 7%. A porcentagem é 28% de crianças com idade para o 1º ciclo básico fora de escola. A razão de homens e mulheres no ingresso ao 1º ciclo básico no 1º ciclo básico é de 1 homem para 0.9 mulheres, se considerar o meio urbano essa razão corresponde a relação de 1 criança do meio urbano para 0.3 crianças do meio rural. Eis uma das dificuldades do sistema educativo da Guiné-Bissau, o ingresso de crianças no ambiente rural e a proporção de mulheres ser menor que a de homens. (UNICEF - GUINÉ-BISSAU, 2021)

O sistema de educação na Guiné-Bissau os dados apontam para baixos índices de competência em leitura e cálculo no 3º ano (no qual ocorrem os testes) apenas 11 por cento das crianças têm competências de leitura e 7 por cento de cálculo e mais uma vez o ambiente urbano é favorecido em relação ao rural “a proporção de crianças com habilidades de leitura é quatro vezes maior em meio urbano (24 por cento) que rural (6 por cento)”. Essa diferença também ocorre entre os mais ricos onde está presente a diferença de 25% para os pobres mediante 29 % entre os mais ricos e 4 por cento entre os mais pobres.

“Há fortes desigualdades no aprendizado, especialmente em leitura. Apesar de meninos e meninas terem níveis de competências similares tanto em leitura quanto em cálculo, crianças de meio rural, mais pobres ou que fazem parte das três maiores etnias têm níveis de aprendizado inferior.” (UNICEF - GUINÉ-BISSAU, 2021, p. 13)

As características do sistema educativo na Guiné-Bissau apontadas pelo relatório Análises para aprendizagem e equidade usando o MICS da Guiné-Bissau do Unicef<sup>11</sup> apresentam em seu perfil a baixa escolaridade da população, altas taxas de abandono e a baixa competência para leitura e cálculo.

## 1.1 EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL

---

<sup>11</sup> Em 1995 o UNICEF lançou Pesquisas de Grupos de Indicadores Múltiplos (MICS) para monitorar a situação das crianças ao redor do mundo. Nos últimos vinte e seis anos, esta pesquisa doméstica tornou-se a maior fonte de dados estatisticamente sólida e internacionalmente comparável nas mulheres e crianças por todo o mundo, e mais de 330 Pesquisas MICS foram realizadas em mais de 115 países.

No período pré-colonial<sup>12</sup>, na Guiné-Bissau, a família e a comunidade eram responsáveis por desenvolver habilidades necessárias para as tarefas importantes, associadas à sobrevivência e formação das novas gerações como as técnicas de manejo do campo. Os homens e mulheres mais velhos ensinavam “os valores indispensáveis à vida em comum” (MACEDO, 1977, p. 159). A educação não era um campo especializado da atividade humana. Ela estava inserida na vida, na atividade de cada um. Cada etnia tinha sua maneira peculiar de construir casas, de cultivar os campos ou as *bolanhas*<sup>13</sup> (MACEDO, 1977, p. 159). Não só normas de convivência eram repassadas de pai para filho, mas dentro da comunidade, as práticas e técnicas eram entendidas e realizadas em comunhão com as necessidades de cada região.

O fato de ser uma educação informal não significava que era de pouca relevância. Ela era importante para aquela sociedade. As populações das ilhas do arquipélago de Bijagós sabiam como construir as suas canoas e navegar entre os mares da região, conheciam as marés, os ventos e circulavam entre as ilhas (CÁ, 2008).

Ao desenvolver as habilidades necessárias para a criança e para a vida, a educação informal realizava os objetivos necessários para o bem viver, respeitando os valores e os modos de ser e estar africanos.

### **1.1.1 Do que viviam as comunidades antes da colonização?**

A chegada do colonizador português não levou ao continente africano uma “vida nova”, como fizeram crer as missões católicas responsáveis por “catequizar e ensinar” (CÁ, 2008, p. 34), mas sim uma “vida ao lado”, uma caricatura da vida. Ao chegar em terras guineenses o colonizador representava “uma força estranha [que] veio destruir os princípios daquela educação espontânea e quebrar a aprendizagem natural do trabalho ligado a vida” (MACEDO, 1977, p. 160). Uma vida sem as características da anterior, da manutenção de modo de ser e estar em comunidade, do trabalho com a terra. A colonização impôs aos habitantes de Guiné-Bissau uma vida propícia para servir aos interesses da colônia portuguesa, nas palavras de Macedo (1977, p. 161) “a finalidade do ensino era desaffricanizar”.

Junto com o colonizador chegou a escola do colonizador. Ela era a caricatura de um modelo exterior de escola, cujo fim era ensinar aos africanos a servirem aos

---

<sup>12</sup> Nesse período pré-colonial não existia escola, o que havia era uma educação “permanente e múltipla”.

<sup>13</sup> Campo de plantação de arroz em língua crioula.

colonizadores. O ensino estava focado na cultura e geografia da Europa. O interesse essencial era, pois, desfrancizar os educandos (CÁ, 2008, 2000).

Segundo Cá (2008), os dois objetivos da escola do colonizador eram: a) incorporar valores da sociedade colonial e treinar os indivíduos para serem subservientes ao Estado colonial; e b) substituir valores da sociedade africana tradicional por valores da sociedade portuguesa.

Na verdade, a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a “desfrancização” dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída. A escola colonial, a primária, a liceal, a técnica, está separada da anterior, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. (FREIRE, 1978)

A educação era assim parte integrante do projeto de dominação colonial: segregadora e seletiva. Esta escola somente aceitava assimilados, era altamente elitizada e nada inclusiva.

Dessa forma, o ensino formal na Guiné-Bissau nasceu durante o período colonial juntamente com a ideia de segregação e de separação. A dominação colonial nunca foi efetiva em todo território, até o século XIX as atividades portuguesas eram circunscritas à costa e às ilhas tanto na Guiné-Bissau quanto em Cabo Verde, também em razão da resistência dos moradores da terra, assim como do interesse exploratório da colonização portuguesa até esse século<sup>14</sup>.

No período colonial a escola era um privilégio para poucos, para os renegados “em quem enfatizava o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face de seu ‘fracasso’” A repressão, inclusive no acesso ao ensino, era a regra e dela se fazia uso da força e das armas pela colônia portuguesa (FREIRE, 1978).

A título de contextualização, na década de 1950 havia apenas 11 escolas em Bissau, capital do país, e nestas só poderiam se matricular os filhos dos “assimilados”, os quais estavam próximos aos portugueses, e que por vezes renegavam a origem em troca de relações de poder com os colonizadores (MACEDO, 1977).

---

<sup>14</sup> “A partir da Constituição de 1982 proclamou o princípio da unidade de estatuto político e de legislação entre as colônias e a metrópole; dez anos mais tarde apareceria a expressão ‘colônias ultramarinas’ ascendendo aos indígenas a qualidade de nacionais portugueses” (ANDRADE, 1998, p. 25). Essa relação aparentemente harmoniosa entre população indígena e portugueses não passou de uma curta experiência, pois em seguida sob “subjugação econômica, fundamentou-se a justificação teórica da superioridade racial, correspondendo ao binômio branco/negro à ação de comando e obediência e, como seu corolário, a paternalismo tutelar” (ANDRADE, 1998, p. 26).

As missões católicas cuidavam das escolas rurais e possuíam 145 escolas, com 1.044 alunos, em uma população de 600 mil habitantes. Tratavam-se de escolas com apenas os anos iniciais para alfabetização (MACEDO, 1977).

No início da educação institucional, foram criadas duas classes de escola: o ensino oficial e o ensino rudimentar. As primeiras possuíam professores com diploma e estavam sob administração direta de Portugal, já as escolas elementares, ligadas às missões católicas, possuíam professores com apenas a quarta classe, equivalente ao quarto ano do ensino fundamental brasileiro. Posteriormente, utilizou-se a nomenclatura ensino oficial, ensino oficializado e ensino particular oficial, no qual se enquadravam as escolas sob a responsabilidade da Missão Católica Portuguesa.

O ensino secundário na Guiné-Bissau, oferecido a estudantes em continuidade àqueles que concluíssem a 4ª classe, só surgiu em 1958. Em 1966, 400 alunos frequentavam o Liceu. Neste, em 1961, 60% dos alunos eram europeus e somente 14 guineenses tinham obtido um diploma de estudos superior.

Segundo Andrade (1998), para efetivar a exploração, Portugal atuou criando legislação que mantivesse parte dos habitantes da Guiné-Bissau subordinados aos seus interesses, sem riscos para as atividades locais. Esse grupo pressupunha adesão de pessoas locais disponíveis a atuar em benefício de Portugal, que pretendia explorar o país, sem ocupar formalmente o território africano. Para isso, desde 1917 havia legislação definindo quem pertencia ao grupo de civilizados e não-civilizados, e por razões bem explícitas os não-civilizados eram nitidamente a população nativa de Guiné-Bissau, chamada de indígena pelo Estatuto da Guiné-Portuguesa.

Essa divisão entre pessoas com direitos e sem direitos também possuía equivalente na escola. Existiam dois tipos de escolas com objetivos diferentes, a educação rudimentar e a educação regular. A primeira era destinada para a formação de trabalhadores e localizava-se geralmente no campo, enquanto a regular era localizada no centro e destinava-se aos filhos de portugueses e aos assimilados (BORGES, 2019; MACEDO, 1977).

O envio de africanos para estudar em Portugal era recorrente. Este recurso permitia ao estudante assimilar a cultura europeia, dessa forma uma pequena elite se formara tornando-se intermediária entre os interesses dos portugueses e em detrimento dos guineenses (CÁ; CÁ, 2017).

Mediante regras bem definidas, a pessoa alçava o posto de assimilado, uma das poucas maneiras de ascender dentro da sociedade rigidamente dominada. Para tal

exercício de poder e sobrevivência a escola exercia papel importante nessa organização social (MENDES, 2021).

Diferente da população local sem acesso a direitos básicos, a assimilação “era o meio pelo qual o incivilizado, isto é, o nativo podia juntar-se às fileiras dos oficialmente classificados como civilizados” (CÁ, 2015, p. 93).

Para ser assimilado era preciso: ser falante da língua portuguesa, ser capaz de sustentar a si e aos familiares, possuir qualidades como bom caráter, ter cumprido o serviço militar e ter no mínimo 18 anos de idade. A educação formal era um critério para a aquisição desse status.

O sistema educativo colonial português atuava para desaffricanizar as populações que viviam em África e subalternizá-las, de modo a possibilitar a dominação. Era um processo constituído por proibições ao acesso à escola, organização de conteúdos sobre a Europa, além de ser seletivo e excludente (CÁ, 2008; FREIRE, 1978).

Esta modelo de escola resultou em “ferida que o processo de colonização lhe tem causado, sobretudo, o débil sistema educativo que o país havia herdado” (SEIDI, 2019, p. 4).

## 1.2 A EDUCAÇÃO MILITANTE (1963-1973)

Esse período (1963-1974) marca o início e fim da luta armada para a libertação de Guiné-Bissau e a construção de zonas de libertação, constituídas por espaços dentro do país sob controle dos membros do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). As escolas das áreas de libertação constituíram um núcleo de formação e resistência após a guerra de libertação contra o modelo opressor do Estado português. Essas escolas

Deveria[m] desenvolver a consciência crítica para permitir ao indivíduo aperceber-se das contradições sociais, políticas e econômicas da sociedade e incentivar a participação ativa e criativa no trabalho de reconstrução nacional. (MENDES, 2021, p. 16)

Amílcar Cabral foi um líder importante na luta pela libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde. Nasceu em Bafatá, Guiné-Bissau, em 1924. O pai cabo-verdiano e a mãe guineense mudaram-se para Cabo Verde em 1932, onde o pai lecionava. Viveu nos anos 1940 uma intensa seca com graves consequências culminando na morte de 50 mil cabo-verdianos e a emigração em massa. Partiu para Lisboa em 1945, para estudar agronomia.

Escreveu diversos artigos com a temática agrícola de Cabo Verde, propondo soluções para resolver a questão da fome que assolava o país. Participou de reuniões de resistência antifascista. Entrou em contato com o conceito proposto por Léopold Sédar Senghor chamado de negritude, que propunha a reafirmação dos espíritos.

Na volta para Guiné-Bissau, começou a trabalhar para o governo português no censo agrícola, o que o fez viajar por todo o país e entrar em contato com a realidade dos camponeses. Fundou a Associação Esportiva, Recreativa e Cultural da Guiné que em seguida foi declarada ilegítima e expulsa do país. Conheceu dirigentes anticoloniais e o quadro afroasiático que apoiavam a luta de anticolonial. Em 1956, fundou o Partido Africano de Independência (PAI), que em 1960 mudou de nome para Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), cujo lema foi “unidade e luta” (VILEN, 2013, p. 126-127).

A influência do marxismo em Amílcar Cabral era nítida e base para suas ações. Segundo Faundez (2012, p. 599-600),

lendo os textos desse político intelectual ou intelectual político, damos-nos conta que, pelo fato de ser africano, existe nele uma intencionalidade de incorporar à luta pela independência certos aspectos das culturas africanas, o que não ocorreu no pensamento e ação dos intelectuais latino-americanos, com respeito às culturas indígenas e afro.

A ideia principal de unidade referia-se à superação das diferenças em torno de um objetivo comum, enquanto que a luta refere-se a processo e movimento. Inclusive, a luta não era apenas contra o colonialista, ela também ocorria dentro do partido, que era definido como “unidade para lutar contra os colonialistas e lutar para realizar a unidade, para construir o país como deve ser” (CÁ, 2008, p. 72-73).

Segundo Borges (2019), ao empenhar-se pela libertação do seu povo, Amílcar Cabral tinha um objetivo maior, que incluía a formação de um novo homem e uma nova mulher, além de ser necessário reinventar a forma de exercer o poder e o pensamento. Nesse ponto, seu pensamento unia-se ao de Paulo Freire ao planejar o momento posterior à tomada de poder, colocando a educação como ponto central no processo revolucionário.

De acordo com Borges (2019), a educação que o PAIGC construiu consistia em um sistema para formar militantes; o processo compreendia a educação enquanto “busca de libertação e independência”, para isso a necessidade de se formar quadros como médicos, engenheiros e militares para atuar na recém-independente Guiné-Bissau. Este era um sistema educativo para formar quadros para satisfazer

as aspirações, sonhos e desejos (do povo guineense): liderar um povo decente e vida digna, como todas as pessoas do mundo querem ter paz para construir progresso em sua terra, para construir felicidade para seus filhos, para lutar contra todas as injustiças e para garantir na (Guiné) hoje e amanhã uma certeza de que nenhuma barreira ou muro deve ser colocado em seu caminho. (BORGES, 2019, tradução nossa)

Consistia em três grupos a serem formados: o professor militante, o militante armado e o estudante militante. Este sistema era pensado para formar as bases humanas para que, após a guerra, a população guineense pudesse conduzir seu país com bases políticas e técnicas, para a autorregulação e a contribuição consciente para o coletivo. Cabe ressaltar as influências do PAIGC mediante as lutas anticolonialistas, o movimento pan-africano, o mundo dividido em blocos ideológicos e a formulação dos direitos humanos (BORGES, 2019, p. 106).

Este sistema de ensino era composto também por contradições, como o armamento de crianças a partir de 12 anos, a rígida disciplina e as punições para alunos e professores. A falta de recursos financeiros e condições para atendimento dessa demanda por educação gerava conflitos entre o PAIGC e a população, esta que demandava cada vez mais escolas.

O esforço do PAIGC em construir essas escolas durante a luta armada pode ser visto também no esforço em mantê-las abertas mesmo com o conflito deflagrado. Por causa dos bombardeios, ambientes precários, os locais das aulas sofriam mudanças constantes, pois tratavam-se de pequenos espaços ao ar livre ou debaixo das árvores. As escolas chegaram ao número de 15 mil alunos em 1973, um ano antes do fim da guerra pela libertação (BORGES, 2019).

Tratava-se de um esforço para construir quadros e acabar com o analfabetismo fruto da herança colonial (BORGES, 2019; CÁ, 2008; MENDES, 2021).

A escola das áreas libertadas pretendia valorizar o trabalho com a terra, dessa forma, era parte dos estudos aprender a lavrar e plantar; o trabalho da lavoura era tão importante quanto aprender a ler (BORGES, 2019; CÁ, 2008).

Eram escolas para formação de técnicos e quadros intelectuais (BORGES, 2019; MENDES, 2021), imprescindíveis para a formação do novo Estado guineense. A organização da educação nas zonas libertadas era constituída por “escolas de tabancas”, internatos e semi-internatos, escolas-piloto e centros de instrução política e militar para formação do novo homem e da nova mulher guineense (BORGES, 2019; CÁ, 2008).

Ao consultar a Constituição da República de Guiné-Bissau de 1996, de acordo com o artigo 16, que trata da educação:

1 - A educação visa à formação do homem. Ela deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso. 2 - O Estado considera a liquidação do analfabetismo como uma tarefa fundamental. (GUINÉ-BISSAU, 1996)

Com esses dois incisos, demonstra-se o desafio para o ensino, semelhante ao encontrado por Freire (1978) no livro *Cartas à Guiné-Bissau*, o qual incluíam não somente as ações de alfabetização no país, mas também:

- a ampliação de horizonte da cultura enquanto seres da diversidade;
- ações relacionadas à “reafricanização das mentalidades”, exigindo a reformulação do currículo e o ensino de história e geografia guineense;
- ações de alfabetização e pós-alfabetização;
- escolas do campo – que propunham a unidade entre trabalho e estudo
- círculos de cultura e brigadas
- criação de comitês interministeriais, que atuavam nas demais secretarias dando o tom da centralidade do comissariado da educação nesse processo de reconstrução do país;
- e por fim, a concepção de alfabetização de adultos enquanto ato político em coerência com as diretrizes do PAIGC e na relação direta com o povo.

De acordo com Cá (2008), a separação entre trabalho e estudo no período colonial produziu uma elite<sup>15</sup> distanciada da realidade do país e alienada das necessidades do povo. Enquanto era sustentada pelo povo agricultor, este não recebia de volta o investimento dado à elite, que ainda cultuava valores individualistas. Contrariando o que era realizado até o período colonial, após a libertação do país “O novo sistema implementado nas zonas libertadas proporia um método abrangente pelo qual a palavra ajudava o homem a tornar-se homem. Assim, a linguagem passa a fazer parte da cultura dos estudantes” (CÁ, 2008, p. 64).

---

<sup>15</sup> Em 1975, cerca de 90% da população guineense era camponesa. Durante o período colonial chegou-se a ter 99% da população analfabeta (CÁ, 2008).

A decisão política era educar a partir da realidade cultural local, apenas reforçando os laços com a localidade poder-se-ia retomar o rumo do país. Enquanto no período colonial a escola era um privilégio para poucos, para os renegados “em quem enfatizava o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face de seu ‘fracasso’. A repressão, inclusive no acesso ao ensino, era a regra e dela se fazia uso da força e das armas pela colônia portuguesa” (FREIRE, 1978).

Segundo Freire, somente o que Amílcar Cabral chamava de “reafricanização das mentes” seria capaz de romper com séculos de alienação; para a superação desse sistema educacional, era necessário que ele sofresse uma “transformação radical” (FREIRE, 1978).

A obra *Pedagogia do oprimido* chegou antes de Paulo Freire em terras guineenses, facilitando a aproximação do educador. Contudo, ao entrar em contato com a dinâmica local, na qual havia múltiplas línguas e etnias, percebeu que em muito se assemelhava ao Brasil, mas ao mesmo tempo era bem diferente.

Ao aceitar o convite para participar do processo pós-colonial na Guiné-Bissau, Paulo Freire sustentou sua participação enquanto uma opção política e ideológica, na qual o seu trabalho seria estabelecido a partir do diálogo entre sua experiência e a dos que viviam naquele país. De modo que afirmava ser

A nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiam, também, de pensar sequer que nos seria possível ensinar aos educadores e aos educandos da Guiné-Bissau sem com eles aprender. Se toda dicotomia entre ensinar e aprender, de que resulta que quem ensina se recusa a aprender com aquele ou aquela a quem ensina, envolve uma ideologia dominadora, em certos casos, quem é chamado a ensinar algo deve aprender primeiro para, em seguida, começando a ensinar, continuar a aprender. (FREIRE, 1978)

O movimento dialógico proposto por Paulo Freire demonstra a coerência entre o que havia escrito e realizado até aquele momento. Assim, a experiência descrita no livro *Cartas à Guiné-Bissau* foi intensa na medida em que estabeleceu em Paulo Freire uma nova perspectiva analítica em relação à crueldade do sistema colonial português e à necessária superação da metrópole para romper os séculos de dominação antidemocrática e autoritária (FREIRE, 1978).

No livro, o autor dividiu o processo em três momentos. O primeiro refere-se ao período em Genebra, no qual se preparava enquanto aprendia sobre o país e o povo em contato com o Comissariado de Educação. O segundo tratava-se de visitas a algumas comunidades no país, em que foi possível conhecer o trabalho já desenvolvido pelo

PAIGC no âmbito da educação e saúde, e se estabeleceu os primeiros contatos com professores e alunos. Por fim, o terceiro momento era o da síntese, o qual seria a princípio a recapitulação de tudo o que fora apreendido e assimilado, juntamente com o Comissariado e com Mário Cabral para, a partir do diálogo com os nacionais, estabelecer os princípios da ação no país.

Não se trata, pois, de um ensino que se dá numa escola que simplesmente prepara os educandos para outra escola, mas de uma educação real, cujo conteúdo se acha em dialética relação com as necessidades do país. O ato de conhecimento posto em prática por uma tal educação se dá na unidade da prática e da teoria, por isso mesmo não pode prescindir, cada vez mais, de ter no trabalho dos educandos e dos educadores sua fonte. (FREIRE, 1978)

Esses três momentos podem ser apreendidos a partir de uma abordagem na qual “ver e ouvir, indagar e discutir, foram momentos de análise, em que, necessariamente, o último se gerava – o da síntese” (FREIRE, 1978).

Os processos vividos por professores e estudantes guineenses nos tempos atuais são tão complexos quanto as experiências de Freire nos anos 1970, e soma-se a esta dinâmica a

influência que determinados poderes transnacionais têm tido na definição das políticas educativas e curriculares de cada país; o contexto em que essas políticas são implementadas, nomeadamente nos países do Sul global, por norma mais dependentes de apoio externo e, por isso, mais vulneráveis a certas pressões e/ou imposições externas. (MORGADO; SANTOS; SILVA, 2016, p. 9)

Guiné-Bissau vivenciou a experiência da luta de libertação e o processo pós-revolucionário contando com a presença do educador Paulo Freire.

Durante o período de pós-libertação, Freire realizou assessoria<sup>16</sup> a projetos nacionais de educação de jovens e adultos entre os anos 1975 e 1979 em Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Este trabalho marcou profundamente o pensamento de Freire e sua filosofia, após a experiência na Guiné-Bissau, um pequeno país que passava por um intenso processo revolucionário em sua luta pela independência (FREIRE, 1978).

---

<sup>16</sup> O trabalho desenvolvido por Paulo Freire na Guiné-Bissau foi sistematizado no livro *Cartas à Guiné-Bissau*. No livro, o autor dividiu o processo em três momentos. O primeiro refere-se ao período em Genebra, no qual se preparava enquanto aprendia sobre o país e o povo em contato com o Comissariado de Educação. O segundo tratava-se de visitas a algumas comunidades no país, onde foi possível conhecer trabalho já desenvolvido pelo PAIGC no âmbito da educação e saúde, e estabelecer os primeiros contatos com professores e alunos. Por fim, o terceiro momento era o da síntese, a qual seria a princípio a recapitulação de tudo o que fora apreendido e assimilado, juntamente com o Comissariado e com Mário Cabral para, a partir do diálogo com os nacionais, estabelecer os princípios da ação no país.

Tanto quanto venho aprendendo da experiência guineense, me parece que um dos aspectos básicos do sistema de educação constituindo-se é o chamamento que vem fazendo aos educandos para, ao lado de sua indispensável formação científica e concomitantemente com ela, numa prática adequada, desenvolverem a solidariedade, a responsabilidade social, o gosto do trabalho livre, como fonte de conhecimento, na produção do socialmente necessário, a camaradagem autêntica e não a competição que o individualismo gera. E é entregando-se a esta tarefa que o Comissariado de Educação vem contribuindo para a formação do homem novo e da mulher nova. (FREIRE, 1978, p. 42)

A relação entre a experiência das escolas das zonas libertas e Paulo Freire faz parte da compreensão sobre os processos educativos do país. As reflexões sobre o processo educacional na Guiné-Bissau durante o período pós revolucionário revelam um cenário de luta e resistência, mas também de consciência sobre a importância da educação para a sociedade guineense.

### 1.3 A REFORMA DA EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1980

Na década de 1980, Guiné-Bissau passou por reformas em seu currículo sob ação direta do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), que interviram na economia e, conseqüentemente, na educação, que recebeu orientações para reformas ditadas por essas instituições (CÁ, 2008).

O sistema escolar ainda não era estabilizado e devido aos golpes e à crescente instabilidade política, possuía fragilidades que a política imposta pelo Banco Mundial não propunha soluções. A visão de professor como insumo e a privatização da educação não respondia às necessidades da população guineense. O trabalho produtivo realizava-se na vida prática e na agricultura, e a educação militante, que ensinava sobre o passado da guerra de libertação, foi o primeiro conteúdo a sumir do novo documento que orientava o currículo (CÁ, 2008).

Seguindo as determinações do Banco Mundial e do FMI, o Estado guineense estimulava a criação de escolas particulares com ou sem fins lucrativos, sob a alegação de ser de interesse da população; esse processo levou à oficialização da privatização do ensino no país. As ações implementadas não condiziam com a realidade e não resolveram questões como: a deficiente formação dos professores, os prédios escolares precários, os parques materiais escolares e os fatores socioeconômicos. Logo, não surtiram resultados para a melhoria da educação (CÁ, 2008).

Os professores, desde a luta pela independência, eram descritos como um problema de difícil solução, pois têm baixa qualificação em termos de escolaridade, formação inicial, possuem pouco ou insuficiente conhecimento da língua portuguesa e não têm recursos metodológicos para ensinar. Tais dificuldades eram tratadas com cursos no período das férias, sem resultados efetivos (CÁ, 2008; MONTEIRO, 2005).

Os prédios eram praticamente inexistentes ou precariamente construídos, assim como o material didático mais básico, de difícil acesso e dependente de ajuda externa através da importação de lápis, borrachas e cadernos. Os materiais didáticos chegavam fora do prazo em quantidade insuficiente, além de haver problemas com o conteúdo, devido à pouca revisão, à qualidade da impressão e às inconsistências metodológicas. Os fatores socioeconômicos agiam na medida em que as crianças apresentavam problemas com desnutrição, questões sanitárias e culturais (MONTEIRO, 2005).

A todos esses fatores agrava-se o fator da língua, pois na Guiné-Bissau aproximadamente 12% da população fala português e enquanto 44% crioulo<sup>17</sup>, que é a língua intermediária de contato entre os diferentes etnias, assim tanto na escola e quanto nas demais repartições, o ensino do português ocorre com mediações em crioulo. O próprio Amílcar Cabral considerava o crioulo pouco eficaz como língua de alfabetização, pois segundo ele não era a língua da ciência, e somente após a sua sistematização que poderia ser utilizada. A melhor imagem a esse respeito é a ideia de se ter o crioulo como ponte para a língua portuguesa. Somado aos fatores elencados anteriormente, dificultam sobremaneira os resultados educacionais no país (CÁ, 2008).

Segundo Cá (2008), ao analisar as mudanças no currículo durante a reforma do ano de 1986, na qual ocorreu a liberalização econômica no país,

A simples construção de escolas e o acesso a elas por parte da população não garantia a igualdade de oportunidades. Ou seja, não havia padrão de qualidade básica para todos os cidadãos, mantinha-se a desigualdade entre os que adquiriam, na escola, uma efetiva experiência de aprendizagem e que passavam por ela sem ver atendidas suas reais necessidades básicas de aprendizagem. (CÁ, 2008, p. 238)

Enquanto Monteiro (2005) enfatiza que

O ensino guineense continua a padecer de uma longa e persistente crise de que são expressões notórias o fraco desempenho dos alunos a todos os níveis do

---

<sup>17</sup> “Criolo é o termo polissêmico: a sua origem etimológica deriva de criar, ocorre desde o século XVI aplicado primeiramente ao Brasil aos filhos dos negros [...] O vocábulo propagou-se às áreas hispano-americanas para designar brancos nascidos no novo Mundo” (ANDRADE, 1998, p. 23).

ensino, a incapacidade em insuflar mão-de-obra qualificada à economia, à administração e a outras esferas da sociedade, a aguda falta de meios, tanto materiais quanto financeiros, ao serviço da educação da nova geração, como também um ambiente de desalento generalizado que envolve o Ministério da Educação, com reflexos bastante negativos no funcionamento das instituições.

As etapas da educação são marcadas por variadas características, às quais destaca-se a persistente desigualdade, entre as etapas e dentro delas. Enquanto a educação básica é a portadora de ações e políticas, as demais, como a educação infantil e o ensino médio e técnico, pouco avançaram.

A educação infantil era e continua incipiente e submetida a uma “variedade de entidades públicas, particulares e caritativas” (MONTEIRO, 2005). Ainda que tenha sido desde a independência parte dos planos educacionais através dos jardins-escola, esbarra em uma série de dificuldades, talvez seja a etapa menos desenvolvida durante a história da educação guineense, com forte “potencial de participação de promotores privados na oferta de serviços de educação” com aspecto seletivo e elitista, pois apenas “crianças oriundas de famílias urbanas e com capacidade financeira para arcar com custos os inerentes” (MONTEIRO, 2005, p. 8). Do ponto de vista pedagógico, a educação infantil assume características de preparação para a próxima etapa de alfabetização, dada a escassez de recursos financeiros e o custo das mesmas (MONTEIRO, 2005).

O ensino básico é definido como universal, obrigatório e gratuito,

mas a inadequação do ensino, incompatibilidades de ordem cultural e religiosa, a participação das crianças na agricultura e noutras actividades produtivas, o casamento prematuro e forçado das raparigas, a migração e a língua de ensino aparecem como factores que interferem negativamente com a escolarização de uma criança camponesa. (MONTEIRO, 2005, p. 14)

Conforme apresenta Monteiro, as dificuldades impostas à educação básica são de ordem semelhante às encontradas na educação pré-escolar. Diversos projetos financiados pelo PNUD e pela Unicef foram realizados, como o que visava alfabetizar 20 mil mulheres em todo país. Porém as incertezas, a falta de continuidade encerra o programa antes de atingir os resultados previstos (MONTEIRO, 2005).

Ainda que apresente avanços nos indicadores educacionais desde a independência – pois sair de um patamar com 98% de analfabetos e passar para 56% significa um importante avanço –, não é suficiente.

Este documento aponta os diversos problemas que contribuem para o fracasso da escolarização no país. Como os recursos destinados para ensino serem advindos da

cooperação internacional. Além do mais, afirma que a despeito dos valores destinados, a “escola guineense é um empreendimento dispendioso e ineficaz” (MONTEIRO, 2005). Alguns dos problemas detectados por Monteiro (2005) e que se mantêm como desafio para o período aqui considerado são:

- atraso escolar engendra convívio de gerações na mesma classe;
- o perfil de escolarização denuncia um sistema altamente seletivo;
- são menos “performantes” que os seus pares africanos;
- o insucesso escolar permanece elevado;
- o fosso imputável ao gênero diminui paulatinamente;
- subsistem igualmente fortes assimetrias entre regiões;
- escolas não públicas insuflam pujança no sistema;
- escolas privadas, escolas comunitárias;
- a linha de produção e o sistema de abastecimento foram sempre defeituosos;
- a qualidade do ensino permanece baixa;
- fraquezas institucionais entravam o desenvolvimento da educação.

Os problemas encontrados no sistema escolar guineense são em parte oriundos de atitudes políticas dos gestores e da alocação de recursos financeiros para a educação aspectos considerados como parte da crise.

A Tabela 2 apresenta valores franco CFA (Comunidade Financeira Africana), moeda da Guiné-Bissau, os valores sugerem um crescimento nas despesas em educação, e revelam o quão dependente de recursos exteriores é o país. Nota-se em anos como 2003, 2004, 2008, 2009 e 2010 que o financiamento nacional é zero.

**Tabela 2** – Evolução das despesas de educação por natureza de despesas. Francos cfa, 2002-2012

Indicador	Unidade	2002	2003	2004	2005	2006	2008	2009	2010	2011	2012
Despesas com pessoal	milhões de francos cfa	2.233	1.941	2.344		3.279	4.369	4.289	5.272	6.043	6.285
Despesas de bens e serviços	milhões de francos cfa	116	40	95	663	244	251	161	163	436	118

Despesas transferida	milhões de francos cfa	817	385	513	111	356	212	214	181	333	322
Despesa de Investimento	milhões de francos cfa	2.284	1.719	2.731	125	318	829	1.184	2.037	2.816	3.347
Financiamento Nacional	milhões de francos cfa	5	0	0	299	5	0	0	0	0	92
Financiamento Externo	milhões de francos cfa	2.279	1.719	2.737	931	513	809	1.184	37	2.816	5.343
<b>Total*</b>	milhões de francos cfa	5.452	4.083	3.669	6	4.197	5.662	5.848	7.632	9.629	10.161

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) Guiné-Bissau. Sem correção por índice inflacionário.

\*O valor total não corresponde a soma das células, este é um recorte dos dados recolhidos do site INEP.

É possível notar na Tabela 2 o ínfimo financiamento nacional em comparação ao financiamento externo. Ao observar os valores destinados à Educação nota-se a variação e a pouca confiabilidade dos dados recolhidos no site oficial. Como os anos de 2005 há significativa distorção de informações.

#### 1.4 A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU (1990-2020)

Segundo a declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 26, o direito à educação é um direito humano, como tal deve ser gratuita e obrigatória até o ensino elementar.

A Constituição da República da Guiné-Bissau segundo o artigo 41 estabelece a educação como direito

1) Todo o cidadão tem o direito e o dever da educação. 2. O Estado promove gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino. (GUINÉ-BISSAU, 1984)

De acordo com o artigo 9º do documento de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo (Guiné-Bissau), aprovada em 21 de maio de 2010, a educação pré-escolar é facultativa, complementar ou supletiva com o meio familiar, para crianças a partir de 3 anos até o ingresso no ensino básico, o que ocorre quando uma criança completa 6 anos completos até 1º de outubro do ano letivo. Já o ensino básico (artigo 12) é universal e obrigatório, ainda que gratuito apenas até o 6º ano. A partir do 7º ano, a escolaridade é gratuita de acordo com as possibilidades econômicas do Estado. O inciso 4, da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino define gratuidade como

isenção de propinas<sup>18</sup>, taxas e emolumentos relativos à matrícula, frequência e certificação, assim como uso gratuito de livros e materiais didáticos”. O Ensino básico tem a duração de 9 anos e está organizado em três ciclos: o primeiro ciclo (1º ao 4º ano) está sub categorizado em outras duas fases: de 1º e 2º ano de escolaridade; 3º e 4º ano. O segundo ciclo formada pelo 5º e 6º ano e o terceiro ciclo que englobam os 7º, 8º e 9º ano. (GUINÉ-BISSAU, 2011)

A Constituição da Guiné-Bissau e a Lei de Bases do Sistema Educativo estão em consonância com os princípios que estabelecem a educação no marco do direito humano e como tal faz parte das atribuições do Estado para a sua realização, mas a Constituição da Guiné-Bissau irá promover a gratuidade até a 6ª ano e a partir desse ano será gratuito mediante as condições econômicas do Estado. Ou seja nem mesmo a educação básica é totalmente gratuita na Guiné-Bissau.

A educação formal é composta pelo ensino pré-escolar (crianças de 3 a 6 anos, ministrada nos jardins de infância e creches, e são principalmente de iniciativa comunitária, privada ou de entidades religiosas), ensino básico (crianças de 7 a 12 anos) originalmente dividido em dois sub-ciclos: Ensino Básico Elementar (EBE) e Ensino Básico Complementar (EBC), ensino secundário (jovens de 13-17 anos), o ensino secundário geral (ESG), técnico-profissional, superior e modalidades especiais e atividades de ocupação de tempos livres. O ensino secundário tem duração de cinco anos. É dividido em dois sub-ciclos: que corresponde aos primeiros três anos, seguido por mais dois anos do ensino secundário (ESC). O ensino secundário é ministrado nas escolas secundárias e o ensino técnico a formação profissional (ETFP) (GUINÉ-BISSAU, 2011).

O ensino na Guiné-Bissau possui forte resiliência, ainda que as dificuldades sejam enormes, conforme se pode observar na Tabela 3. A presença da etapa educação pré-escolar é relativamente incipiente nos anos 1999 e, a partir de 2005/2006, no ensino público a queda é de cerca de 20%. Nota-se a forte presença da educação privada, a qual também apresenta queda no percentual. A educação básica apresentava em 2005/2006 estabilidade na matrícula, e menor presença do setor privado, com 11% no período.

**Tabela 3** – Evolução de matrícula da parte dos diversos tipos de ensino de 1999/2000 e 2005/2006

	1999/2000				2005/2006			
	Público	Privado	Comunitária	Madrassa	Público	Privado	Comunitária	Madrassa

<sup>18</sup> Em tradução para o português do Brasil a palavra equivale a mensalidade.

<b>Pré escolar</b>	38%	62%	0%	0,4%	16%	49%	34%	0.2%
<b>Ensino básico</b>								
EBE	79%	16%	0%	5%	74%	8%	16%	1%
EBC	89%	11%	0%	0,2%	88%	11%	1%	0,2%
EBE+EBC	81%	15%	0%	4%	77%	9%	14%	1%
<b>Ensino secundário</b>								
ESG	89%	11%	0%	0%	84%	15%	0,2%	0%
ESC	88%	12%	0%	0%	90%	10%	0%	0%
ESG+ESC	89%	11%	0%	0%	86%	14%	0,2%	0%
<b>ETFP</b>					64%	36%	0%	0%
<b>Superior</b>					80%	20%	0%	0%

Fonte: Dados da Direção Geral de Estatística, Planeamento e Avaliação do Sistema Educativo (GEPASE) do Ministério da Educação. Acesso em: 31 de mar. 2021.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

Este capítulo versa sobre o estado do conhecimento (BENTO, 2012) a respeito da educação básica na Guiné-Bissau, no período compreendido entre 2012 a 2020, a partir de busca por publicações em três bases de referências bibliográficas, a saber: a Web of Science<sup>19</sup>, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e o banco de dados Mapeamento da Investigação em Educação na Guiné-Bissau de 1975 a 2015 da Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (ReLAAPPe)<sup>20</sup>.

O trabalho acadêmico pressupõe consulta e revisão bibliográfica acerca da produção escrita sobre o tema e a falta de cuidado com essa revisão, no que diz respeito à contextualização do problema e análise do material lido, causa prejuízos aos trabalhos (ALVES, 1992; BENTO, 2012).

### 2.1 METODOLOGIA PARA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Iniciou-se a busca por descritores como “educação” e “Guiné-Bissau” e, conforme o resultado foi se definindo, necessitou-se mudar a busca devido à variação e organização do banco de dados.

Foram consultadas três bases, a primeira compôs-se pelo banco de dados Mapeamento da Investigação em Educação na Guiné-Bissau de 1975 a 2015, no qual se utilizou “cooperação” como principal descritor, pois todo o seu material é sobre educação. A segunda base foi constituída pelas produções disponíveis na Web of Science (WoS), cujo descritor “Guiné-Bissau” foi importante, dada a abrangência do material, e encontrou-se mais de 26 artigos. Por fim, pesquisou-se publicações de teses e dissertações brasileiras por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Por se tratar de um país do continente africano com pouca inserção internacional, as produções acadêmicas sobre a Guiné-Bissau não são abundantes, por isso era fundamental consultar a WoS para verificar a quantidade e os temas que foram publicados em âmbito internacional.

Iniciou-se a busca por descritores comuns às diferentes bases, tais como “Guiné-Bissau”, que foi utilizado em todas as pesquisas; seguido da palavra “educação”. As

---

<sup>19</sup> Composto por literatura acadêmica publicada em periódicos na América Latina, Portugal, Espanha e África do Sul desde 1997.

<sup>20</sup> Base de dados Mapeamento da Investigação em Educação na Guiné-Bissau de 1975 a 2015.

buscas por artigos, teses e dissertações restringiram-se ao período estudado (2012 a 2020), que caracterizou-se como outro elemento para filtrar a busca dentro da base de dados.

**Tabela 4** – Artigos encontrados nas bases de dados publicados no período entre 2012 e 2020

Base de dados bibliográficos	Número de publicações	Mantido após leitura do título	Tipo
Web of Science	15	6	Artigos
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	2	2	Dissertações
Mapeamento da Investigação em Educação na Guiné-Bissau de 1975 a 2015	26	12	Artigos

A seguir, as produções selecionadas em cada uma das bases de artigos, dissertações e teses serão apresentadas, bem como sua contribuição para a compreensão da educação básica na Guiné-Bissau.

### 2.1.1 Base de dados: Web of Science

A primeira busca por literatura sobre a educação na Guiné-Bissau foi feita na base de referências bibliográficas Web of Science, a qual informa sobre artigos mais citados em sua base de dados. A pesquisa ocorreu através do site da Capes, por acesso remoto em rede privada virtual (*virtual private network* – VPN) obtido por meio do Centro de Computação da Unicamp (CCUEC) em 31 de janeiro de 2020, considerando publicações no período da pesquisa compreendido entre os anos 2012 a 2020, com os descritores “Guiné-Bissau” e “educação”.

Primeiramente utilizou-se o descritor “Guiné-Bissau”, fazendo surgir artigos sobre aspectos econômicos e de ajuda humanitária, tais como alimentação e saúde. Ainda que relevantes para a compreensão do país, não será abordada essa temática na tese. Em seguida, ao acrescentar o descritor “educação”, surgiram 17 artigos, dos quais dez foram eliminados, pois eram de temas relacionados a ensino superior, educação ambiental e cultura.

Na primeira tentativa buscou-se pela combinação entre as palavras-chave “Guiné-Bissau” e “educação”, com o resultado de 15 artigos encontrados; após a leitura dos títulos e resumos, cinco artigos foram mantidos, os quais seguem informados no Quadro 4.

**Quadro 4** – Trabalhos selecionados na base de dados Web of Science – publicados entre 2012 e 2020

Ano	Autor	Título	Temática
2015	SILVA, Rui da; SANTOS, Júlio Goncalves; PACHECO, José Augusto	Crossed Looks: Globalisations and curriculum in Guinea-Bissau	Educação básica em Guiné-Bissau e a cooperação internacional
2015	CÁ, Lourenco Ocuni; CÁ, Cristina Mandu Ocuni	Public Policies in Education in Guinea-Bissau: A historic overview	Políticas públicas em educação
2017	SILVA, Rui da; OLIVEIRA, Joana	40 Years of Educational Research in Guinea-Bissau: Mapping the terrain	Educação básica em Guiné-Bissau
2018	SILVA, Rui	The Global: Partnership for education role in the education sectorial papers from lusophone Africa	Educação e direitos humanos / parceria global pela educação
2019	PEREIRA, Vilmar Alves	Letter from Guinea Bissau to Francisco	Educação ambiental

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de dados Web of Science. Acesso em: 25 jan. 2020.

Dos cinco artigos identificados, quatro eram relacionados à política e um sobre Educação Ambiental. Sobre os autores, são um brasileiro, um guineense e três portugueses (SILVA; SANTOS; PACHECO, 2015), estes últimos presentes no mesmo artigo. O autor Rui da Silva esteve presente em três artigos (SILVA, 2018; SILVA; OLIVEIRA, 2017; SILVA; SANTOS; PACHECO, 2015).

Dos resumos lidos, dois artigos remetem à recuperação de processo histórico sobre a educação na Guiné-Bissau (CÁ; CÁ, 2017; SILVA; OLIVEIRA, 2017). Já outros dois remetem à cooperação internacional. (SILVA, 2018; SILVA; OLIVEIRA, 2017).

Do total de artigos identificados, apenas um é assinado por pesquisador guineenses (CÁ; CÁ, 2015).

### 2.1.2 Base de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes<sup>21</sup> utilizou-se os descritores “Guiné-Bissau” e “educação” circunscritos ao período compreendido entre 2012 e 2020, da área de ciências humanas e educação. A aplicação desses dois filtros resultou em 16 teses e dissertações. Inicialmente, optou-se pela pesquisa apenas em teses, no entanto a busca gerou somente um trabalho (SANE, 2019) e, para ampliar o acesso à produção sobre o país, a forma encontrada para a pesquisa incorporou as dissertações, após a leitura dos resumos, descartou-se 11 títulos por se tratar de temas fora do objetivo deste trabalho. Ao final dessa busca tem-se três dissertações e uma tese encontrada.

**Quadro 5** – Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2012 a 2020

Ano	Autor	Título	Tipo	Temática
2013	FANDA, Juvinal Manuel	O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010)	Mestrado	Educação básica
2019	INDJALA, Samuel	A educação na Guiné-Bissau: análise das produções acadêmicas	Mestrado	Estado do conhecimento
2019	SANE, Samba	A educação na Guiné-Bissau: perspectivas na atualidade o ensino básico em questão	Doutorado	Educação básica
2020	SIGA, Fernando	Educação básica formal na Guiné-Bissau, acesso, desafios e perspectivas: uma análise de políticas educacionais guineense de 1995 a 2015	Mestrado	Educação básica

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de dados da Capes. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 5 out. 2021.

### **2.1.3 Base de dados: Mapeamento da Investigação em Educação na Guiné-Bissau de 1975 a 2015**

As buscas por teses e artigos acadêmicos já apresentadas nos parágrafos anteriores, resultaram em poucos artigos, teses e dissertações, assim, o acesso ao banco de dados Mapeamento da Investigação em Educação na Guiné-Bissau, localizado no site

<sup>21</sup> Divulga as teses e dissertações dos programas de pós-graduação reconhecidos no Brasil desde 1987, possui como referência a Portaria nº 13/2006.

da ReLAAPPe<sup>22</sup>, consistiu em maior número de textos localizados. Este banco de artigos e documentos é decorrente da base de dados construída pelo pesquisadores Rui da Silva e Joana Oliveira (2017) e resultou no artigo “40 Years of Educational Research in Guinea-Bissau: Mapping the terrain”, cujo objetivo consistiu em “mapear o terreno de pesquisa e produzir novos conhecimentos sem a coleta de novos dados empíricos” (SILVA; OLIVEIRA, 2017, p. 29, tradução nossa) e contribuiu para “visão ampla e panorâmica do sistema educativo guineense”, segundo os autores do artigo.

A base tem a característica de ter sido construída para ser um estado do conhecimento sobre a educação na Guiné-Bissau, por isso o descritor utilizado foi a palavra “cooperação”. Durante a busca, não é possível utilizar descritores, apenas selecionar os anos de 2012, 2013, 2014 e 2015 nos trabalhos.

---

<sup>22</sup> A ReLAAPPe é uma iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) e contou com a pronta adesão das pesquisadoras e pesquisadores que compõem o grupo de fundadores, constituído por membros da América Latina, da África e de outras regiões que estudam e publicam sobre a temática da privatização da educação.

**Quadro 6** - Base de dados: Mapeamento da Investigação em Educação na Guiné-Bissau de 1975 a 2015<sup>23</sup>

Ano	Autor	Título	Tipo	Temática
2012	CAETANO, Fara	A cooperação portuguesa para o desenvolvimento na área da educação da Guiné-Bissau: impacto dos projetos	Mestrado	Cooperação bilateral
2012	SANTOS, Júlio Gonçalves; SILVA, Rui da; MENDES, Carolina	Culturas de apoio a professores em contexto de fragilidade educativa: algumas reflexões e lições da Guiné-Bissau	<i>Paper</i>	Formação de professores
2012	BARRETO, Augusto Gomes	Escolas comunitárias na Guiné-Bissau: sentidos, relações e mudanças	Mestrado	Escolas comunitárias
2012	SILVA, Rui da	Globalização e currículo atores e processos: um estudo exploratório na Guiné-Bissau	<i>Paper</i>	Cooperação para o desenvolvimento
2012	SCANTAMBURLO, Luigi	Parceria entre a Fapesbi e o Ministério de Educação, Cultura e Desportos da Guiné-Bissau: complemento através do regime de autogestão	<i>Paper</i>	Parceira ONG
2012	BARRETO, Antônia.	Reformas recentes no sistema educativo da Guiné-Bissau: compromisso entre a identidade e a dependência	<i>Paper</i>	Cooperação para o desenvolvimento
2013	CAETANO, Fara	Cooperação Portugal-Guiné-Bissau: os projetos portugueses nos sistema educativo guineense	Artigo	Cooperação bilateral
2013	FANDA, Juvinal Manuel	O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010)	Mestrado	Educação básica
2013	BEDETA, Garcia Biifa	Políticas educativas na Guiné-Bissau	Mestrado	Política pública educacionais
2014	GOMES, Flavia	Organismos internacionais e o apoio ao setor educativo na Guiné-Bissau: o caso do Programa Alimentar Mundial	Mestrado	Cooperação bilateral
2015	CÁ, Lourenço Ocuni; CÁ, Cristina Mandu Ocuni	Políticas públicas em educação: um apanhado histórico	Artigo	Política pública educacionais

Fonte: [https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pt-br/base-de-dados-mapeamento-da-investigacao-em-educacao-na-guine-bissau-de-1975-a-2015?combine=educa%C3%A7%C3%A3o+&field\\_ano\\_value=2016](https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pt-br/base-de-dados-mapeamento-da-investigacao-em-educacao-na-guine-bissau-de-1975-a-2015?combine=educa%C3%A7%C3%A3o+&field_ano_value=2016). Acesso em: 11 nov. 2021.

<sup>23</sup> Banco de dados ReLAAPPE: [https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pt-br/base-de-dados-mapeamento-da-investigacao-em-educacao-na-guine-bissau-de-1975-a-2015?combine=educa%C3%A7%C3%A3o+&field\\_ano\\_value=2016](https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pt-br/base-de-dados-mapeamento-da-investigacao-em-educacao-na-guine-bissau-de-1975-a-2015?combine=educa%C3%A7%C3%A3o+&field_ano_value=2016). Acesso em: 11 nov. 2021.

Dos materiais localizados, cinco são dissertações de mestrado, três artigos e quatro *papers*. Os temas desta produção estão concentrados em cinco documentos, enquanto o tema “Formação de professores e educação básica” foi localizado uma vez e o tema “Políticas públicas educacionais” está presente em dois documentos (um artigo e um *paper*).

O levantamento da bibliografia sobre a educação na Guiné-Bissau resultou em 20 documentos localizados sobre o tema proposto. Os documentos que ficaram fora da busca são aqueles que não estão de acordo com os descritores selecionados, a saber: “Guiné-Bissau” e “educação”, ou não estavam circunscritos ao período levantado (2012 a 2020).

## 2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: PERÍODO PÓS-GOLPE DE 2012

Ao analisar as características de Guiné-Bissau, identifica-se a instabilidade como fator permanente e duradouro neste país; são golpes e contragolpes que se sucedem desde a independência em 24 setembro de 1973.

O golpe de 2012 não foi o último, como citado na introdução as eleições de 2019 também foram ameaçadas por pedidos de recontagem por parte do partido perdedor, mas as características presentes nesse período demonstram a importância desse momento para a cooperação entre Portugal e Guiné-Bissau. No entanto, para compreender esse ponto será necessário analisar períodos anteriores e os desfechos apresentados que demonstram a instabilidade vivenciada pela população guineense ao longo desses 48 anos de pós-independência.

O golpe militar isolou também, ainda mais, o país no plano internacional, sujeitando a Guiné-Bissau e os seus líderes de facto a sanções (a União Africana suspendeu a Guiné-Bissau da sua qualidade de membros da organização)<sup>3</sup> e medidas restritivas (as Nações Unidas e a União Europeia adoptaram medidas restritivas individuais contra militares devido à sua participação no golpe). (MENDES, 2013)

De acordo com Mendes, a definição para o problema central na Guiné-Bissau é o Estado, “seja pelo que deixou de garantir (segurança, justiça, desenvolvimento), pelo que produz (violência, instabilidade, impunidade) e pelo que impede (exercício de liberdades, fruição de direitos, partilha de recursos)” (MENDES, 2013, p. 4).

As constantes crises políticas são o produto e consequência do modo de funcionamento do Estado guineense onde, desde o golpe de 1998/1999, ocorre o

descumprimento das funções básicas do Estado, ausência de independência do poder judiciário, ineficiência e fragilidade em relação à capacidade de coordenar as forças armadas, tráfico de drogas e crime organizado, pobreza e dependência econômica à ajuda externa e a corrupção. Há ainda as diferenças entre os grupos étnicos, que em tempos de paz são administráveis e se ajustam, porém em tempos de guerra assumem características de pertencimento étnico e clientelismo (CAETANO, 2012; MENDES, 2013; SILVA, 2017).

### 3 A COOPERAÇÃO BILATERAL ENTRE PORTUGAL E GUINÉ-BISSAU: O PAPEL DA FUNDAÇÃO FÉ E COOPERAÇÃO

Este capítulo objetiva refletir sobre as implicações da cooperação bilateral entre Portugal e Guiné-Bissau para os projetos educacionais, a partir do compromisso assumido por um ator não-estatal, neste caso, a FEC, que foi estabelecida como coordenadora da cooperação portuguesa no país africano, especialmente após o conflito armado de 2012, que resultou na quebra temporária das relações diplomáticas entre os dois países. Para tanto, analisaremos a legislação portuguesa, os fundamentos legais vigentes no período entre 2012 e 2018 e documentos fiscais entre os dois países para identificar as bases que explicam e orientam o processo de cooperação bilateral entre eles; e, dessa forma, caracterizar os pressupostos da cooperação portuguesa e sua incidência para a educação básica na Guiné-Bissau.

A Constituição Portuguesa, aprovada em 2 de abril de 1976, em seu artigo 7º, apresenta as seguintes definições a respeito das relações internacionais, nas quais atuará para assegurar uma “ordem internacional capaz de assegurar a paz e a justiça nas relações entre os povos” e “manterá laços especiais de amizade e cooperação com os países de língua portuguesa”, especialmente os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e em Timor-Leste. Mais precisamente:

1. Portugal rege-se nas relações internacionais pelos princípios da independência nacional, do direito dos povos à autodeterminação e à independência, da igualdade entre os Estados, da solução pacífica dos conflitos internacionais, da não ingerência nos assuntos internos dos outros Estados e da cooperação com todos os outros povos para a emancipação e o progresso da Humanidade.
2. Portugal preconiza a abolição de todas as formas de imperialismo, colonialismo e agressão, o desarmamento geral, simultâneo e controlado, a dissolução dos blocos político-militares e o estabelecimento de um sistema de segurança coletiva, com vista à criação de uma ordem internacional capaz de assegurar a paz e a justiça nas relações entre os povos.
3. Portugal reconhece o direito dos povos à insurreição contra todas as formas de opressão, nomeadamente contra o colonialismo e o imperialismo, e manterá laços especiais de amizade e cooperação com os países de língua portuguesa. (PORTUGAL, 1976, grifo nosso)

Como já mencionado no capítulo 1 desta tese, a ajuda internacional ao Estado guineense é realizada desde os anos 1970. Após a Revolução dos Cravos<sup>24</sup>, Portugal destinou recursos financeiros para ajudar na construção dos Estados constituídos pelas ex-colônias, e os setores da educação e saúde eram prioridade (FARIA, 2014). Ou seja, o Estado português estabeleceu, dentre as ações a serem desenvolvidas após a reconstrução demandada pela revolução, apoio ao desenvolvimento de países de Língua Oficial Portuguesa.

No caso da Guiné-Bissau, os “laços especiais de amizade e cooperação” foram instituídos por meio de parcerias feitas em programas de ajuda oficial portuguesa.

As parcerias estabelecidas entre a União Europeia (UE), Food and Agriculture Organization of the United Nations<sup>25</sup> (FAO), UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Banco Mundial (BM) para o Desenvolvimento são fundamentais para a execução do serviço educacional na Guiné-Bissau, na verdade, tanto as parcerias multinacionais quanto as bilaterais são importantes para a economia do país, sem elas o Estado não é capaz de realizar o atendimento educacional.

Há uma preocupação genuína em empenhar esforços humanos e financeiros para com os países da África, especialmente a partir dos anos 1990 (FARIA, 2014, p. 335).

Dada à fragilidade do Estado guineense e o consenso internacional sobre os desafios representados conforme apresentado na introdução, os recursos advindos de cooperação bilateral impactam tanto na organização educacional, quanto na capacidade de prover educação no país, pois essa relação de dependência é que garante os recursos para atender a educação guineense (SILVA, 2016; SANTOS; SILVA, 2017; SILVA; OLIVEIRA, 2020).

A Cooperação Internacional para o Desenvolvimento tem na sua base motivações de natureza altruísta, muito pelo contrário. Muitas vezes o princípio de solidariedade dá lugar à lógica de satisfação de interesses próprios, o que a nosso ver assumirá proporções ainda maiores, tendo em conta o cenário econômico-financeiro global dos países doadores. (FARIA, 2014, p. 125)

A comunidade internacional considera relevante a atuação em Estados com essa característica pois os efeitos da ausência de políticas públicas causam crises ambientais,

---

<sup>24</sup> A ditadura militar em Portugal teve início em 28 de março de 1926 de “longa durabilidade acompanhada do relativo atraso econômico e cultural português”. Segundo Hobsbawn ao tratar sobre a Revolução dos Cravos a qual foi deflagrada em 25 de abril de 1974 trata-se de uma revolução gestada por militares jovens “desiludidos e radicalizados pelas longas guerras coloniais de retaguarda derrubou o mais velho regime direitista então operando no mundo” (HOBSBAWN, 1995).

<sup>25</sup> Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura.

de saúde pública e até econômicas através de atividades ilegais e surgimento de células terroristas ou aumento de refugiados (FARIA, 2014).

### 3.1 REGULAMENTAÇÃO DA COOPERAÇÃO PORTUGAL-PALOP

No Quadro 7 apresenta-se uma síntese do processo de regulamentação da cooperação portuguesa, por meio da legislação a qual, de acordo com o levantamento feito por Faria (2014), as normativas e legislação apresentavam a seguinte linha do tempo:

**Quadro 7** – Linha do tempo da legislação sobre a cooperação portuguesa

- 1985: Programa de cooperação com a criação da Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e Cooperação.
- 1999: Resolução do Conselho de Ministros (RCM) nº 43/1999, de 18 de maio, o primeiro documento estratégico intitulado “A Cooperação Portuguesa no limiar do século XXI”.
- 2005: RCM nº 196/2005, de 22 de dezembro – “Uma visão estratégica para a Cooperação Portuguesa”.
- 2014: “Conceito estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020” (RCM nº 17/2014, de 7 de março).

Fonte: Faria (2014).

Entre os anos 1985 e 2014, nota-se o desenvolvimento do tripé composto por Cooperação + Língua + Diplomacia Econômica, período no qual, de acordo com Faria (2014), o foco dos programas foi no apoio à Língua Portuguesa. É perceptível, até o momento da pesquisa, este foco na Língua Portuguesa; trata-se de um dos objetivos centrais da cooperação, especialmente na Guiné-Bissau. Para a autora, isto significa que a língua poderia ser usada a favor da cooperação, como meio para se alcançar o desenvolvimento, não apenas como um fim em si mesma.

Dentre os programas desenvolvidos através da parceria bilateral, tem-se o Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG). Com doze anos de duração (2000-2012), trata-se de um importante programa de “nível de decisão curricular de realização e de gestão” (SILVA, 2016, p. 7). Como se observa no trecho a seguir, o programa não se restringe ao ensino de Língua Portuguesa

Neste âmbito, surgem projetos e programas, entre eles os de cooperação para o desenvolvimento, que promovem um conjunto alargado de iniciativas na área da Educação que vão desde o apoio ao orçamento de Estado dos países, à formação de professores, ao pagamento dos salários dos professores, à construção e apetrechamento de escolas, à promoção de reformas educativas, entre outros. (SILVA; OLIVEIRA, 2020, p. 87)

Durante a vigência do PASEG, os efeitos do programa podem ser notados a partir da ênfase nas:

- oficinas em Língua Portuguesa (OfLP);
- formação de professores foco na língua portuguesa;
- ensino de matemática;
- biologia;
- tecnologia da informação e comunicação (TIC);
- gestão e administração escolar;
- distribuição de materiais.

Segundo Silva (2016), os efeitos do PASEG são positivos, especialmente se considerarmos sua extensão e tentativas de uniformização do sistema escolar guineense. Para o autor, por se estender pelo território de Guiné-Bissau, há “uma certa uniformização curricular no contexto/nível de decisão curricular de gestão e de realização, parecendo mais intenso neste último” (Silva, 2016 p. VII).

Depoimentos coletados para esta tese confirmam percepção de Silva (2016), Martins, Silva, Coelho (2020) e Imbó (2023) a respeito da vinculação entre a cooperação e o ensino de Língua Portuguesa.

Há percepção também entre os entrevistados da vinculação da cooperação e o ensino de Língua Portuguesa, conforme apontam Silva (2016), Martins, Silva, Coelho (2020) e Imbó (2023). No trecho a seguir um dos entrevistados aborda a questão:

*a FEC contribuiu muito em capacitar os professores através da formação, muitos dos professores passaram pela formação [...] inicialmente não estávamos a gostar desta capacitação portuguesa, mas com o passar do tempo começaram a perceber a importância da formação para a vida profissional dessas pessoas. [...] até que produziu um processo de ensino da língua portuguesa que consideram ter que ensinar português com uma língua segunda. Nesse encontro só adesivo do português torna-se profunda, ajudou bastante. (4)*

A cooperação para o desenvolvimento, segundo o documento “Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa”, “deve ser entendida como um investimento e não uma despesa, como desenvolvimento e não ajuda” (PORTUGAL, 2020, p. 9).

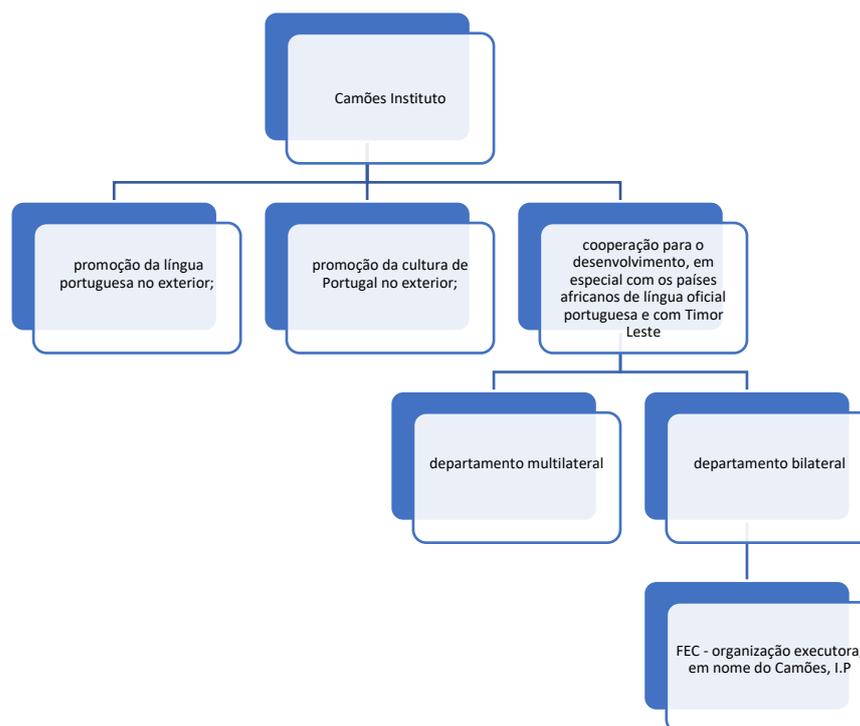
Contudo, o órgão responsável pela execução dos planos e estratégias de Portugal neste âmbito é o Camões Instituto da Cooperação e da Língua I.P. (Camões, I.P.)<sup>26</sup>.

### 3.1.1 O Camões Instituto e sua atuação na cooperação portuguesa

Para compreender o funcionamento da cooperação portuguesa é necessário conhecer Camões, I.P., o responsável pela direção, coordenação e supervisão.

Em documento que trata da cooperação portuguesa não há menção ao vínculo histórico de exploração com as ex-colônias, a saber, os países que compõem os PALOP são formados por ex-colônias portuguesas, com independência somente nos anos 1970. Na verdade, segundo o documento, as relações econômicas, políticas e sociais se “alicerçam em importantes afinidades históricas e culturais”. Conforme documento que trata da cooperação entre os dois países (PORTUGAL, 2021, p. 2).

**Quadro 8 – Organograma Camões Instituto**



O Camões Instituto está estruturado a partir de três ações principais: promoção da língua portuguesa, da cultura portuguesa no exterior e cooperação para o desenvolvimento nos países do PALOP e Timor Leste.

<sup>26</sup> Camões, I.P. Instituto da Cooperação e da Língua surge em 2012 da fusão entre o Instituto Camões e o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. O Camões, I.P. é um instituto público, integrado na administração indireta do Estado, dotado de autonomia administrativa, financeira e património próprio.

Segundo o artigo 1º da Portaria nº 215/2018, o qual versa sobre a “A organização interna dos serviços do Camões, I. P., é constituída pelas seguintes unidades orgânicas nucleares a) Direção de Serviços de Cooperação Multilateral e Europeia; b) Direção de Serviços de Cooperação Bilateral; c) Direção de Serviços da Língua; d) Direção de Serviços de Cultura e) Direção de Serviços de Planeamento e Gestão.”

O exame do conjunto de normas e legislações que orientam as atividades do Camões Instituto demonstra que desde 2004 tem sido reformulado e fortalecido enquanto o principal executor da cooperação portuguesa, principalmente desde 2011 com a fusão entre o “Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento com o Instituto Camões” (SILVA, 2016, p. 140) aprovado pelo Decreto-Lei nº 21/2012, de 30 de janeiro.

No Quadro 9 tem-se a linha do tempo de legislações, no âmbito geral.

**Quadro 9** – Relação de legislações e normas no âmbito da cooperação portuguesa

<b>Ano</b>	<b>Documento</b>	<b>Resolução</b>	<b>Características</b>
1976	Constituição de Portugal		
1999	A Cooperação Portuguesa no Limiar do Século XXI –	RCM nº 43/99, de 18 de maio	Documento de orientação estratégica
2005	Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa	Resolução do Conselho de Ministros nº 196/2005, de 22 de dezembro	Documento definidor de objetivos da CP, as áreas prioritárias de intervenção e os mecanismos para a prossecução dos objetivos
2010		Resolução de Conselho de Ministros	Missão fundamental

		nº 82/2010, de 4 de novembro	
2014	Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020	RCM nº 17/2014, de 7 de março	

Fonte: Martins, Silva e La Saete Coelho (2020).

Apresentado a seguir no Quadro 10 o conjunto de normas e legislações que organizam a cooperação portuguesa e por conseguinte o Camões Instituto (site Camões Instituto).

**Quadro 10** – Lista de normas e legislações que organizam a Cooperação Portuguesa

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulamento nº 948/2019, Diário da República nº 240/2019, Série II de 2019-12-13. Aprova o regulamento que estabelece as normas de funcionamento dos espaços para a realização de eventos organizados por entidades externas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portaria nº 215/2018, de 19 de julho – Alteração aos Estatutos do Camões, I.P.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto-Lei nº 48/2018, de 21 de junho – Alteração da orgânica do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I. P.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deliberação nº 1093/2018, de 10 de setembro – Definição da estrutura orgânica flexível do Camões, I. P.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portaria nº 94/2014, de 11 de fevereiro – Alteração aos Estatutos do Camões, I.P.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto-Lei nº 21/2012, de 30 de janeiro – Criação do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deliberação nº 1.201/2012, de 30 de agosto – Criação das unidades orgânicas flexíveis do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portaria nº 194/2012, 20 de junho – Estatutos do Camões, I.P.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto-Lei nº 121/2011, de 29 de dezembro – Lei Orgânica do Ministério dos Negócios Estrangeiros</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei nº 3/2004, de 15 de janeiro – Lei-Quadro dos Institutos Públicos</li> </ul>

<b>Legislação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legislação Camões Instituto</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulamento n° 948/2019, Diário da República n° 240/2019, Série II de 2019-12-13 – Aprova o regulamento que estabelece as normas de funcionamento dos espaços para a realização de eventos organizados por entidades externas</li> <li>Portaria n.º 215/2018, de 19 de julho – Alteração aos Estatutos do Camões, I.P.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto-Lei n° 48/2018, de 21 de junho – Alteração da orgânica do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I. P.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deliberação n° 1093/2018, de 10 de setembro - Definição da estrutura orgânica flexível do Camões, I. P.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portaria n° 94/2014, de 11 de fevereiro – Alteração aos Estatutos do Camões, I.P.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto-Lei n° 21/2012, de 30 de janeiro – Criação do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deliberação n° 1201/2012, de 30 de agosto - Criação das unidades orgânicas flexíveis do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portaria n° 194/2012, 20 de junho – Estatutos do Camões, I.P.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto-Lei n° 121/2011, de 29 de dezembro – Lei Orgânica do Ministério dos Negócios Estrangeiros</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei n° 3/2004, de 15 de janeiro – Lei-Quadro dos Institutos Públicos</li> </ul>
<b>Legislação da Cooperação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução do Conselho de Ministros n° 121/2022, de 9 de dezembro – Aprova a Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despacho n° 7.194/2018, de 19 de julho – Cria os Centros Portugueses da Cooperação junto das seguintes missões diplomáticas: Maputo, Moçambique; Luanda, Angola; Cidade da Praia, Cabo Verde; São Tomé, São Tomé e Príncipe; Bissau, Guiné-Bissau e Díli, Timor-Leste.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despacho n° 6.986/2018, de 13 de julho – Regulamenta a remuneração dos agentes da cooperação</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução do Conselho de Ministros nº 94/2018, de 16 de julho - Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto-Lei nº 49/2018, de 21 de junho – Estabelece o regime de exercício de funções nos Centros Portugueses da Cooperação e altera o regime do agente da cooperação</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução do Conselho de Ministros nº 65/2015, de 27 de agosto – Estratégia Operacional de Ação Humanitária e de Emergência</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução do Conselho de Ministros nº 17/2014, de 7 de maio – Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014 -2020</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portaria nº 173/2013, de 7 de maio – Estatutos da Comissão Interministerial para a Cooperação</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portaria nº 15/2013, de 15 de janeiro – Estabelece a avaliação do desempenho dos docentes agentes da cooperação</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despacho nº 1251/2011, de 14 de janeiro – Regulamento do Programa de Bolsas de Estudo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei nº 13/2004, de 14 de abril – Enquadramento jurídico do agente da cooperação portuguesa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei nº 66/98, de 14 de outubro – Estatuto das organizações não governamentais de cooperação para o desenvolvimento</li> </ul>

O conjunto da legislação apresentado no Quadro 10 valida a Cooperação Portuguesa através da sua realização tanto no âmbito bilateral como multilateral e ainda estabelece os marcos regulatórios da cooperação.

### **3.1.2 Programa Estratégico de Cooperação Portugal-Guiné-Bissau 2021-2025.**

O Programa Estratégico de Cooperação Portugal-Guiné-Bissau 2021-2025 foi assinado em Lisboa, em 13 de janeiro de 2021 pelos então ministros de Portugal Augusto Santos Silva (ministro de Estado e dos Negócios Estrangeiros) e Suzi Carla Barbosa (ministra dos Negócios Estrangeiros, Cooperação Internacional e Comunidades). Representa um orçamento de 60 milhões de euros para os cinco anos de duração do programa.

**Quadro 11** – Setores de intervenção da parceria bilateral Portugal-Guiné-Bissau 2021-2025

<p>Educação e Cultura;</p> <p>Justiça, Segurança e Defesa;</p> <p>Saúde, Assuntos Sociais e Trabalho;</p> <p>Agricultura, Pescas, Energia e Ambiente;</p> <p>Infraestruturas, Economia e Finanças;</p> <p>Áreas transversais.</p>
---

Fonte: Portugal (2021).

São seis setores de intervenção da parceria bilateral, para este estudo o foco estará na parceria para a área da Educação e Cultura, entretanto a abrangência das áreas a receberem recursos financeiros vai de infraestrutura, passando por saúde e justiça. Percebe-se a necessidade de apoio em praticamente todos os setores do Estado.

A cooperação se organiza a partir de protocolos plurianuais, nos quais se constroem planos setoriais em que constam os programas, projetos e ações a serem executados, os custos, assim como as fontes de financiamento., com intervenções a partir de uma “lógica participada, inclusiva e consistente” (PORTUGAL, 2021, p. 5).

Para a realização desse plano, o documento sugere a inserção de atores

públicos e privados, nacionais e internacionais, nomeadamente com o sector privado, organizações não governamentais para o desenvolvimento (ONGD), fundações, academia e a comunidade doadora internacional, em particular as Nações Unidas e a União Europeia. (PORTUGAL, 2021, p. 5)

O documento do Programa Estratégico de Cooperação Portugal-Guiné-Bissau 2021-2025 diz que, devido ao modo como as ONGs atuam na sociedade civil na Guiné-Bissau, essas organizações “se caracterizam pela proximidade às populações, pela agilidade das suas intervenções e pelo seu conhecimento das comunidades, estas assumem-se como atores centrais no processo de desenvolvimento da Guiné-Bissau” (PORTUGAL, 2021, p. 5).

O financiamento das intervenções que decorrem do Plano é de responsabilidade do Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal, através do Camões, I.P.; da Sociedade para o Financiamento do Desenvolvimento, Instituição Financeira de Crédito, S.A (SOFID); do Compacto para o Financiamento do Desenvolvimento (Compacto Lusófono), celebrado entre Portugal, os PALOP e o Banco Africano de Desenvolvimento.

Os programas educacionais advindos da cooperação estão subordinados, ainda, “aos ministérios sectoriais envolvidos na sua execução, dependendo da disponibilidade orçamental dos mesmos, que decorre da orçamentação em sede de preparação e aprovação do orçamento de Estado e tem de ser efetuado ao abrigo das respetivas leis orgânicas, bem como nos termos do direito interno português” (PORTUGAL, 2021, p. 6).

No entanto, nas palavras de NK, não se trata de uma correlação de forças simples do ponto de vista dos envolvidos, pois

*eu me vejo nessa relação, é uma relação de submissão por parte das entidades públicas da Guiné-Bissau. Os parceiros internacionais impõem as suas agendas para as autoridades nacionais [guineenses]. Nessa situação de fragilidade política e da ausência de uma coordenação do sistema educativo no país. Cada ONG intervindo na sua zona, na sua área, faz o que lhe apetece, única coisa que a entidade pública faz é decidir a linha das origens. Quer dizer, em termos gerais é preciso dizer que a política educativa da Guiné-Bissau sempre foi e ainda está a ser definida pelas organizações internacionais e nacionais que intervêm nesse país muitas vezes existe uma sobreposição da intervenção. (4)*

Destaca-se, por parte de um dos depoentes, a crítica a respeito da falta de coordenação entre as ONGs e o Ministério da Educação, há a crítica sobre essa ausência de coordenação

*As mesmas quatro [ONGs] intervêm com as mesmas ações na mesma região. E o governo, muitas vezes pela sua incapacidade financeira, sua incapacidade técnica [...] acaba por aceitar. O governo vai, ultimamente, atrás dessas organizações internacionais e até porque são elas que tem o dinheiro na mão e acaba por aceitar tudo aquilo que as ONGs fizeram. (4)*

O PEC prevê apoio a diversos programas, projetos e ações na área da Educação e Cultura, como se observa no Quadro 12. O apoio abrange diferentes etapas do ensino, tais como básico, técnico, superior, chegando a oferecer bolsas de estudos, e até mesmo incentivar bibliotecas e materiais para elas.

**Quadro 12** – Programas, projetos e ações do PEC - Educação e cultura 2021-2025

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Programa de Bolsas de Ensino e/ou Formação (licenciatura, mestrado e doutoramento);</li> <li>· programa de Bolsas de Estudo Internas (ensino superior e secundário);</li> <li>· disponibilização de vagas a estudantes guineenses ao abrigo do Regime Especial de Acesso em Universidades Públicas e Institutos Politécnicos Portugueses;</li> </ul> |
|---|

- reforço das estruturas de Ensino Superior na Guiné-Bissau, através de ações de cooperação institucional, nomeadamente com a Universidade Amílcar Cabral, a Faculdade de Direito de Bissau, a Escola Superior de Saúde ou com a Escola Normal Superior Tchico Té;
- consolidar um Sistema de Ensino Superior Politécnico;
- desenvolvimento do trabalho conjunto preparatório da instalação de uma Escola Portuguesa, em Bissau, com tutela do Ministério da Educação de Portugal, com vista a assegurar um ensino de qualidade do curriculum português;
- promoção do ensino em português, difusão da língua e cultura portuguesas assim como apoio e reforço à formação inicial e contínua de professores em Língua Portuguesa e conteúdos técnicos em português;
- capacitação em Língua Portuguesa da Administração Pública da Guiné-Bissau; Promoção, junto da comunidade guineense em Portugal, de ações de educação não formal, iniciação, certificação e divulgação de conteúdo on-line no âmbito da aprendizagem da Língua Portuguesa, visando maior integração social e profissional;
- reforço da capacitação institucional do Ministério da Educação da Guiné-Bissau para o apoio na gestão e avaliação dos recursos humanos, incluindo no domínio da administração e gestão escolar;
- promoção de intercâmbio de docentes e diretores de escola da Guiné-Bissau com os docentes portugueses e participação nas atividades de ensino aprendizagem, de gestão e de administração escolar;
- promoção de iniciativas no âmbito da educação com o principal objetivo de criar redes de trabalho colaborativo entre as escolas portuguesas e guineenses, através do desenvolvimento de projetos comuns, com recurso à internet e às tecnologias de informação e comunicação (TIC);
- apetrechar as bibliotecas escolares com recursos educativos e digitais;
- colaboração no âmbito do apoio técnico e institucional e reforço de capacidades na área das Bibliotecas;
- na área da Juventude e Desporto, disponibilidade para a cooperação institucional, formação de recursos humanos e troca de experiências na área da planificação, construção e gestão de instalações desportiva e juvenis; Desenvolvimento das potencialidades desportivas dos jovens guineenses através de incentivos a práticas e estilos de vida saudáveis do desporto;
- colaboração no âmbito da salvaguarda e divulgação do património arquivístico comum e revitalização da cultura nacional;
- apoio à produção artística e artesanal local, formação de agentes e estruturas artísticas locais, colaboração na internacionalização e na divulgação da obra de criadores e agentes culturais guineenses, promoção de intercâmbios e trocas de experiências de criação, produção e gestão cultural, nomeadamente através do Centro Cultural Português em Bissau.

Fonte: Portugal (2021).

Ao estabelecer a relação entre a cooperação portuguesa para o desenvolvimento e o Camões Instituto, cabe destacar que se trata de modelo de atuação mediante o exercício do poder de forma sutil e impregnada de sentidos por meio da Língua Portuguesa.

A cooperação portuguesa estar oficialmente ligada à promoção da Língua Portuguesa é fato inédito entre os países doadores de APD (MARTINS; SILVA; LA SALETE COELHO, 2020, p. 22; ROPIO, 2017). Nas entrevistas, ao se referir ao ensino da Língua Portuguesa, um entrevistado usa os seguintes argumentos.

*Porque a língua de ensino, a língua de instrução, de educação tem sido importante [...], não só nestas relações de estado pelo governo mas na sociedade civil a questão do porque a opção de Guiné-Bissau pode ser soberana é ter o português oficial. (3)*

Em relação ao papel da FEC, um dos entrevistados reforça essa atuação:

*nossa obrigação [...] no âmbito da cooperação é ajudar o sistema a levar a cabo a tarefa que está na constituição, sobretudo o aspecto mais importante é a formação de professores. Não é enviar os professores para ensinar os meninos. Mas a formação de professores seja a formação inicial, formação contínua ou em serviço [...] o projeto com a FEC tem tido esta abordagem, formação de pessoas é o aspecto chave. (3)*

Acrescentaria à crítica do depoente a relação da Igreja Católica através da FEC, em que de certa forma retoma-se a relação colonial, na qual o poder exercido pela metrópole Portugal atuava na manutenção das relações de dependência do país colonizado. O exercício desse poder através das relações com a língua portuguesa e a religião católica são familiares aos guineenses desde os tempos do período colonial.

Para isso, é relevante observar a maneira como a cooperação portuguesa se estruturou, principalmente, após o conflito de 2012, que gera repercussão aos projetos do Estado guineense até os dias atuais. Ou seja, como um agente não-estatal<sup>27</sup> atua na cooperação e quais as implicações desse trabalho para a educação guineense.

---

<sup>27</sup> O termo atores não-estatais será utilizado em referência aos representantes de empresas privadas e organizações com ou sem fins lucrativos, instituições de caridade, escolas comunitárias, cooperativas ou religiosas cuja atuação nos sistemas educacionais está que a educação é um bem ou um serviço a ser adquirido por meio do mercado, e se as pessoas deveriam poder escolher sobre quem fornece sua educação. A parcela de instituições particulares em todo mundo aumentou 7% em cerca de dez anos: para 17% na educação primária em 2013, e para 26% na educação secundária em 2014, e permaneceu constante desde então. Na Ásia Central e no Sul da Ásia, a parcela de matrículas em instituições particulares é de 36% na educação primária e de 48% na educação secundária (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2021, p. 3).

No período entre 1999 e 2019 houve produção significativa de documentos sobre a CP e ressaltaram a cooperação para o desenvolvimento atrelada à promoção da língua portuguesa (MARTINS; SILVA; COELHO, 2020).

Outra inovação refere-se ao emprego do Camões Instituto, cujo próprio nome remonta ao poeta português Luís Vaz de Camões, do qual a obra *Os Lusíadas* reverbera ainda na atualidade, fortalecendo o poder representado pela dominação por meio da língua. Trata-se de pessoas falantes de português no mundo “reforçando o surgimento de relações de colonialidade cultural de caráter simbólico” (MARTINS; SILVA; LA SALETE COELHO, 2020, p. 22).

Percebe-se muito bem qual papel exerce as organizações religiosas ao trabalhar em projetos sociais da cooperação, qual o tipo de poder simbólico elas exercem? (MARTINS; SILVA; LA SALETE COELHO, 2020).

Assim como a atuação desses atores não-estatais agem de modo que “em muitos casos, acabam por ser apenas as ONGDs a garantir o acesso à educação” (ROPIO, 2017), como garantir o direito à educação mediante a imponência dessas entidades e sua atuação no Estado guineense.

### **3.1.3 A parceria bilateral entre Portugal e Guiné-Bissau: a atuação da Fundação Fé e Cooperação (FEC)**

Fundada em 1990 com o título Fundação Evangelização e Culturas, FEC é uma instituição canônico-civil de direito privado, sem fins-lucrativos de Portugal, que atua há 32 anos com o objetivo de “promover o desenvolvimento humano integral através da cooperação e solidariedade entre pessoas, comunidades, organizações e Igrejas, inspirados pelo Evangelho e pela Doutrina Social da Igreja Católica”<sup>28</sup>.

De acordo com seu estatuto, atua basicamente em duas frentes:

1. A Fundação tem por missão promover o desenvolvimento humano integral através da cooperação e solidariedade entre pessoas, comunidades e Igrejas. Enquanto organismo da Igreja Católica em Portugal, a FEC realiza a sua missão operando como uma ampla rede de diálogo, mobilização, cooperação e sensibilização entre pessoas, comunidades e Igrejas, em particular dos países lusófonos.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://www.fecongld.org/sobre-nos/quem-somos/>. Acesso em: 7 abr. 2023.

2. Nessa linha, compete à Fundação contribuir para a realização e o incremento de ações de carácter cultural e educacional, procurando o desenvolvimento integral dos povos e a continuidade, valorização e consolidação dos laços religiosos, históricos e culturais mantidos desde há cinco séculos.

A FEC estabeleceu “estreita parceria com as igrejas lusófonas que, desde os seus primórdios, providencia à FEC uma extensa rede de apoios e network.” (RODRIGUES, 2022, p.15) tais como a Plataforma dos Bispos Lusófonos, a Aliança de 18 organizações católicas da Europa e América do Norte (CIDSE)<sup>29</sup> e o Fórum das Organizações Católicas para a Imigração e Asilo (FORCIM) além desses grupos de orientação católica a Fundação está presente na Plataforma Portuguesa das ONGs.

De acordo com artigo 6º do Estatuto a FEC possui plena autonomia financeira, estando subordinada às regras de direito privado.

Em seu Plano Estratégico de 2017 a 2021 estabeleceu como eixos estratégicos para atuação: Educação, Conhecimento e Competências; Boa Governação e Advocacia; Cidadania Global e Advocacia. É uma instituição com princípios estabelecidos na religião católica cuja ação está explicitada em seus documentos de apresentação, dos quais destaca-se que sua “intervenção tem como fundamento a Doutrina Social da Igreja e o nosso trabalho promove o diálogo inter-religioso, numa lógica de conjugação de esforços pelo bem comum” (FUNDAÇÃO FÉ E COOPERAÇÃO, 2017) além de estar presente em seu corpo diretivo a alta cúpula da Igreja Católica Portuguesa.

Quanto aos recursos financeiros, dispõe de fundo inicial de cerca de 11 milhões de escudos, além de receber contribuições de seus membros e/ou subsídios de entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, e de rendimentos próprios, “como por exemplo, a Conferência Episcopal Portuguesa e apoios por parte de Embaixadas de Portugal (em Angola, Moçambique e Guiné-Bissau), ou de empresas como a Microsoft” (RODRIGUES, 2023, p. 16).

Ainda segundo seu plano estratégico a sua missão é “promover o Desenvolvimento Humano Integral, com a visão de construirmos uma sociedade onde cada pessoa possa viver com dignidade e justiça”.

A FEC reforça sua identidade católica na defesa dos direitos humanos em relação a promoção da cidadania global considerando esse trabalho como reflexo da prática e dos “valores do Evangelho e a Doutrina Social da Igreja.” (LOPES, 2022, p. 15)

---

<sup>29</sup> *Coopération internationale pour le développement et la solidarité (CIDSE)*

Desde a sua fundação, aparece a intrínseca relação entre as suas atividades e o “estreito diálogo e colaboração com as Igrejas”, nesse caso as igrejas de países falantes de português (FUNDAÇÃO FÉ E COOPERAÇÃO, 2017, p. 13).

Dentre os valores e princípios apresentados em seu plano estratégico: Dignidade; Justiça Social; Participação; Cidadania Global; Parcerias & Redes; Sustentabilidade; Profissionalismo & Transparência (FUNDAÇÃO FÉ E COOPERAÇÃO, 2017, p. 30).

Ao observar o Quadro 13, verifica-se a presença da FEC no Brasil e em todos os países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP).

**Quadro 13** – Países com missões da FEC – 2012

Angola – Cáritas Angola e Mosaiko
Cabo Verde – Cáritas Cabo-Verde
Guiné-Bissau – Cáritas Guiné-Bissau (Casa Bambaran) e Centros de Recuperação Nutricional
Moçambique – Arquidiocese de Nampula e Diocese de Lichinga
São Tomé e Príncipe – Associação Mãos Unidas – Pe. Damião e Diocese de São Tomé e Príncipe
Timor-Leste – Grupo Missão Mundo e Irmãs Concepcionistas ao Serviço dos Pobres
Brasil – Missionários do Verbo Divino
Iraque – FOCSIV

Fonte: <https://www.fecongnd.org/sobre-nos/redes-e-parceiros/>. Acesso em: 7 abr. 2023.

Ao observar o Quadro 13, verifica-se a presença da FEC no Brasil e em todos os países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP).

A vinculação da FEC e sua atuação nos países lusófonos, como membro da Igreja Católica, em “diálogo, cooperação, mobilização e sensibilização entre indivíduos, comunidades e Igrejas.” (LOPES, 2022, p.13). E pode ser confirmada no organograma da FEC com a presença de representantes religiosos.

Organograma da FEC:

**Diretor Executivo**

Manuel Martins | manuel.martins@fecongnd.org

Departamento de Cooperação para o Desenvolvimento

**Projetos de Cooperação para o Desenvolvimento**

Inês Simões | ines.simoed@fecongnd.org

Isa Neves | isa.neves@fecongnd.org

Sofia Esteves | sofia.esteves@fecongnd.org

**Programa FEC Angola**

Sílvia Santos | silvia.santos@fecongnd.org

**Programa FEC Guiné-Bissau**

Carla Pinto | carla.pinto@fecongnd.org

**Programa FEC Moçambique**

Hannah Danzinger | hannah.danzinger@fecongnd.org

Departamento de Educação para o Desenvolvimento e Advocacia Social

**Projetos de Educação para o Desenvolvimento**

Ana Patrícia Fonseca | anapatricia.fonseca@fecongnd.org

Catarina António | catarina.antonio@fecongnd.org

**Rede Voluntariado Missionário**

Catarina António | catarina.antonio@fecongnd.org

Departamento de Comunicação

**Comunicação**

Mariana Pereira | mariana.pereira@fecongnd.org

Departamento Administrativo e Financeiro

**Gestão financeira e administração**

Filipa Reis | filipa.reis@fecongnd.org

Ana Santana | ana.santana@fecongnd.org

Etelvina Cardeira | etelvina.cardeira@fecongnd.org

Rita Barbosa | rita.barbosa@fecongnd.org

Clara Monteiro | clara.monteiro@fecongnd.org

**Logística**

Vasco Domingos | vasco.domingos@fecongnd.org

**Conselho de fundadores**

- D. José Ornelas – Presidente da Conferência Episcopal
- Ir. Maria da Graça Alves Guedes – Presidente da Conferência dos Institutos Religiosos de Portugal (CIRP)
- P. Pedro Alexandre Simões Gouveia Fernandes – Vice-Presidente da CIRP
- Alzira do Carmo Santos, do Instituto Servas do Apostolado – Presidente da Conferência Nacional dos Institutos Seculares de Portugal (CNISP)

### **Entidades associadas**

- CEAST – Conferência Episcopal de Angola e S. Tomé
- CEM – Conferência Episcopal de Moçambique
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- Dioceses de Bissau e Bafatá (Guiné-Bissau)
- Dioceses de Santiago e Mindelo (Cabo Verde)
- Dioceses de Díli e Baucau (Timor-Leste)

De acordo com um dos entrevistados, *“o papel dos atores não estatais vai muito além da oferta de ensino, estendendo-se a muitas outras intervenções em vários níveis educacionais e por meio de múltiplos canais de influência”* (3).

Segundo informações recolhidas no site oficial da FEC, a partir de seu objetivo fundamental, a cooperação portuguesa atuará em três áreas:

- Cooperação para o desenvolvimento
- Educação para o desenvolvimento
- Ajuda humanitária e de emergência

As áreas acima citadas assumem um papel estratégico dentro dos princípios da Fundação Fé e Cooperação, porém seu forte papel está centrado em projetos educacionais. Como destaca o entrevistado, *“o peso das ONGs faz sentir na Guiné-Bissau cada uma em sua área e muitas vezes as ONGs fazem disputa por território”* (2).

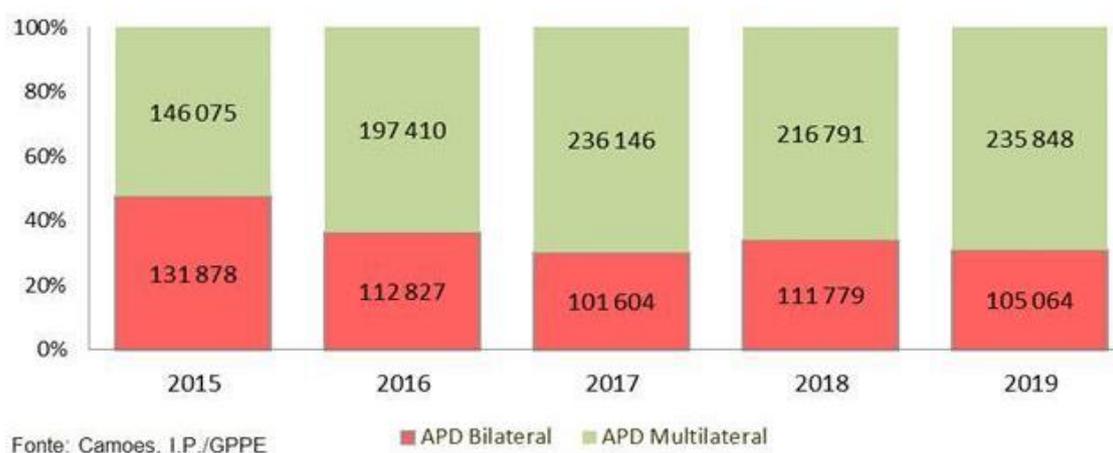
#### **3.1.4 Ajuda Pública ao Desenvolvimento**

Desde os anos 1960 o conceito de Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) faz parte do campo da cooperação para o desenvolvimento: “por APD entende-se a transferência de recursos que são concedidos por agências oficiais, Estados e governos locais ou pelas suas agências executoras, com a finalidade última de promover tanto o desenvolvimento económico como o bem-estar dos países”. A APD “carateriza-se pelo seu carácter concessional em situações de empréstimo e de donativos” (FARIA, 2014, p. 130, 131).

Para além dos donativos e empréstimos, o que se pode caracterizar por diversas modalidades, tais como: “Ajuda-projeto e Ajuda-programa; Cooperação técnica; Ajuda alimentar; Ajuda humanitária; e reestruturação da dívida” (FARIA, 2014, p. 141). Pode ser desligada, ligada ou parcialmente ligada. Onde na primeira não há relação estabelecida entre os bens e recursos recebidos com o doador, enquanto a segunda refere-se a doação ou aquisição de bens ao país destinatário pelo país receptor, já a terceira refere-se a aquisição de bens e serviços de países estabelecidos, geralmente países em desenvolvimento.

No caso de Portugal os recursos destinados à APD oscilaram ao longo da série histórica entre 2015 e 2019, e segundo informações que constam no site oficial da instituição em valores nominais em euros (FARIA, 2014).

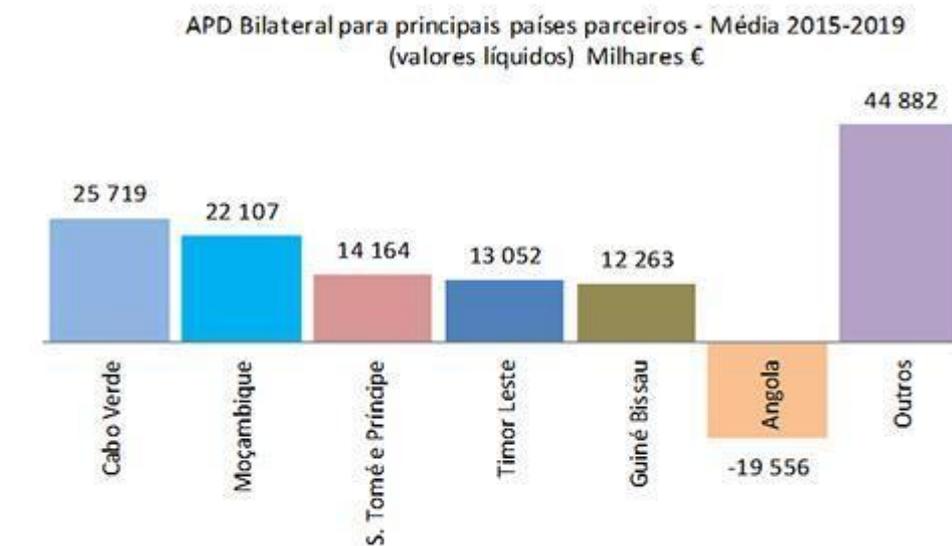
**Gráfico 1** – Evolução da APD portuguesa 2015-2019 (valores líquidos, em milhares de euros).



Fonte: Camões, I.P.

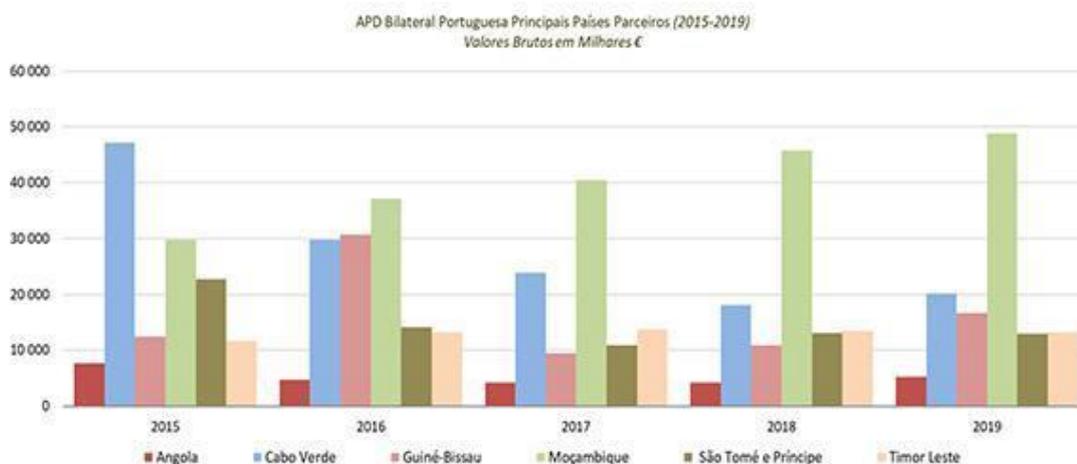
Os valores da APD portuguesa sofreram impacto com a crise econômica mundial e em 2015, somaram € 278 milhões. Já em 2017, com o crescimento econômico de Portugal, a APD alcançou € 338 milhões, e em 2019 subiu para € 341 milhões, em valores nominais.

**Gráfico 2** – APD bilateral para principais países parceiros – média 2015-2019 – valores líquidos em milhares de euros



Fonte: Camões I.P./GPPE

**Gráfico 3** – APD bilateral portuguesa, principais países parceiros (2015-2019) – valores brutos em milhares de euros



Fonte: Camões I.P./GPPE

Nota-se pelo Gráfico 3 que Moçambique e Cabo Verde são os principais destinatários da ajuda bilateral portuguesa em 2019 e Guiné-Bissau está em 3º lugar, porém, na média história obtida entre 2015 e 2019, conforme apresenta o Gráfico 2, Guiné-Bissau figura na 5ª posição.

A constituição portuguesa (1976) define como um dos princípios das relações internacionais o estabelecimento de “laços especiais de amizade e cooperação”

especialmente entre países de língua oficial portuguesa. Não é coincidência o fato desses mesmos países terem sido colônias de Portugal e terem a língua como uma das heranças deixadas pelo colonizador.

A questão que se coloca é: como a cooperação portuguesa está atuando na Guiné-Bissau e, para além dos objetivos indicados, como ela se estabelece na área da educação. Até o momento, apurou-se forte interesse em relacionar os projetos e/ou programas ao ensino da Língua Portuguesa, da construção de escolas, formação de professores, aquisição de materiais didáticos a exemplos como é possível notar pelos projetos apurados no período compreendido entre 2002 a 2014 por Silva (2016, p. 144-145);

- Cofinanciamento da ONG CIDAC no projeto Apoio ao ensino básico no arquipélago dos Bijagós;
- Cofinanciamento da ONG Sol Sem Fronteiras no projeto Escola ciclo de Calequise;
- Projeto da Faculdade de Direito de Bissau;
- Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG) (2000 a 2012);
- Cofinanciamento da ONG Fundação Fé e Cooperação nos seguintes projetos:
  - Projeto de Apoio à Educação no Interior da Guiné-Bissau;
  - *Djunta Mon*<sup>30</sup> - Ensino de Qualidade em Português;
  - Acesso e Qualidade de Ensino na Guiné-Bissau;
  - Projeto + Escola – capacitação de professores, diretores e comunidade;
  - *Bambaram di Mindjer*<sup>31</sup> - Formação de Educadores de Infância;
  - Promoção da literatura no interior da Guiné-Bissau;
  - *Skola I Di Nos*<sup>32</sup> - Escola como Pólo de Desenvolvimento;
  - Programa Ensino de Qualidade em Português na Guiné-Bissau;
- Acesso e Qualidade da Educação Básica (Parceria com a UNICEF);
- Escola Portuguesa de Bissau – cooperativa de ensino;
- Bolsas de Estudo e a disponibilização de vagas no sistema público de ensino superior português;
- Cofinanciamento da ONGD Instituto Marquês de Valle-Flor com o projeto Educação Primária para Todos nas Ilhas Urok;
- Apoio à Universidade Colinas do Boé;
- Rede de docência – Leitores;
- Centro de Língua Portuguesa.

---

<sup>30</sup> Traduzido por Juntar as mãos, união.

<sup>31</sup> Traduzido por mãe de todos: *bambaram* tecido usado para colocar os filhos às costas das mães e *mindjer* é mulher em tradução literal.

<sup>32</sup> Traduzido por a nossa escola.

O levantamento acima verifica-se projetos especificamente para o ensino de Língua Portuguesa (Ensino de Qualidade em Português na Guiné-Bissau e o Centro de Línguas) assim como já mencionado na introdução ocorre forte preocupação com o ensino do português nesses projetos. Acontece que os políticos e gestores públicos na Guiné-Bissau tem restrita participação na decisão sobre o formato e o tipo de projetos que atuam no país fica a decisão de como será a implementação sob a responsabilidade do responsável pela cooperação.

Nota-se vultuosos recursos em euros destinados para o país africano como visto no Gráfico 3, giravam em torno de 18 milhões de euros em 2019, valores brutos, ainda que a APD não se restringe a educação.

Segundo o Documento Proposta do Orçamento Geral do Estado – 2021 o orçamento previsto foram € 388.988,51 (trezentos e oitenta e oito mil novecentos e oitenta e oito euros e cinquenta e um céntimos) de arrecadação, em valores brutos<sup>33</sup> no presente ano.

Ainda que para efeitos comparativos os anos não coincidirem o objetivo aqui é demonstrar o quanto representa o montante destinado por Portugal a Guiné-Bissau essa relação de significativa dependência já apontada por SILVA, 2016; Barreto, 2012 tem sido a dinâmica estabelecida desde os primórdios da Cooperação.

### **3.1.5 O Público não-estatal nas relações entre a FEC e Guiné-Bissau**

Pensar a dimensão pública da escola a partir das suas finalidades, promoção e a garantia da aquisição e distribuição equitativa de um bem comum educativo (BARROSO, 2005p. 745), e que seja sábia, reta e justa foi uma característica presente em países europeus que fundaram estados de bem estar social. A crise do estado e a defesa da escola pública passam por reformas desde os anos 80 e 90 a partir das políticas neo-liberais as quais estabelecem a redução do papel do estado e a criação de mercados e quase – mercados em setores de educação, saúde e transporte. (BARROSO, 2005; PERONI E GARCIA, 2020)

O neoliberalismo educativo pode ser caracterizado por reformas estruturais, a fim de reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração, subordinação à lógica econômica (globalização), importação de valores e modelos presentes na lógica

---

<sup>33</sup> Conversão de 253.735.000,00 Franco CFA Ocidental para o euro cotado dia 09.04.2023.

empresarial e estímulo à privatização. Criação de mercados ou quase-mercados para transformação de serviços públicos em serviços para clientes, com produtos de natureza e qualidade desiguais, sistemas de *vouchers*, transição do “tudo Estado” para “tudo mercado”. O que se coloca como desafio “em pleno processo de recomposição das relações entre Estado e mercado” (BARROSO, 2005, 745)

Cada vez mais aliamos o público à igualdade, ao direito social, ao democrático e ao coletivo. O privado é, por sua vez, associado ao individual, meritocrático e competitivo, conteúdos da proposta vinculados a projetos societários defendidos pelos sujeitos analisados tanto na perspectiva neoliberal quanto neoconservadora” (PERONI E GARCIA, 2020, p. 4)

A concepção de Estado público não-estatal no qual a “natureza da propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a se constituir como uma instituição privada de direito público” (ADRIÃO e PERONI, 2009, p. 109).

Quanto à forma de repasse de recursos públicos para o setor privado considera-se como

quase mercado, a propriedade permanece estatal, mas a lógica de mercado é que orienta sua gestão, principalmente por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo que o Estado, aspecto da teoria neoliberal partilhado pela Terceira Via. (ADRIÃO e PERONI, 2009, p. 109).

Ao analisar o modelo de gestão implementado no Brasil na configuração do papel do Estado, Adrião e Peroni (2009) caracterizam como tendências: a atuação do Estado enquanto financiador e avaliador, ou a propriedade pública-não estatal; e a outra se refere à incorporação de estratégias semelhantes às utilizadas pelo mercado no interior da esfera pública, ou quase-mercado.

Por público-não estatal entende-se a esfera de atuação na qual a configuração estatutária é alterada a exemplo das Organizações Sociais (OS), fundações e até mesmo os conselhos de escola quando estes possuem CNPJ e atuam como responsáveis pela execução financeira de recursos no interior da escola e as diferentes formas de parcerias entre o poder público e o terceiro setor.

A respeito do quase-mercado o que está posto é a concepção da falência do Estado enquanto bom executor, em contraposição a eficiência e eficácia do mercado na oferta desse mesmo serviço. Ainda que a propriedade permaneça estatal, a orientação é da lógica do privado (ADRIÃO e PERONI, 2009). Esse discurso ideológico sobre a ineficiência do

Estado sugere, por outro lado, que a qualidade do setor privado como algo inquestionável. Mas por que há tanto interesse nessas parcerias com o setor público?

Miriam Feldfeber (2013) ao analisar as escolas argentinas “son públicas para los alumnos y privadas para los docentes”, pois ao atuarem na esfera pública, sendo privadas, não estão a garantir apenas interesses do bem público. A autora questiona se é possível esse desinteresse pelo lucro na lógica capitalista, se na própria iniciativa para disputar esse espaço estão presentes outros interesses, “sin embargo debemos señalar que son los intereses propios de la esfera privada los que llevan a los particulares a conformar una Asociación y participar de la licitación de los proyectos”<sup>34</sup> (FELDFEBER, 2013, p. 936).

Por que a iniciativa privada faria um trabalho sem interesses particulares, desvinculados dos interesses do bem-público. Ainda que no discurso ideológico sejam propagandeadas como sendo melhores em termos de desempenho e qualidade, por outro lado falta ao mercado (entre outras coisas) a sensibilidade social que permita atender aos que, pelas mais diversas razões, exigem mais tempo, mais dinheiro e melhores recursos para obterem o sucesso educativo a que têm direito. (BARROSO, 2020, p.746)

A pesquisa interinstitucional desenvolvida pelo GREPPE e coordenada pela Prof<sup>a</sup> Theresa Adrião tem se dedicado ao estudo dos processos de privatização no campo educacional intitulada “Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública” já mencionada na introdução, definiu dentre os objetivos analisar a “incidência dos atores privados nas três dimensões da política educativa (oferta, gestão e currículo) identificando, no caso brasileiro, possíveis consequências para a efetivação da educação como direito humano.” Para a tese optou-se por avaliar a dimensão do currículo e examinar em que medida se aproxima ou não dessa dimensão, trata-se da privatização dos processos pedagógicos *strictu sensu*, envolvendo a incidência do setor privado sobre as relações entre professor/a, estudante e conhecimento e insumos curriculares. (ADRIÃO, 2018) especialmente, no que trata da formação de professores. No caso da Guiné-Bissau desde o PASEG, passando pelos programas de capacitação da docência e o fomento a insumos é evidenciado nesta pesquisa a presença da FEC nesta dimensão do currículo, a interferência e a participação no interior do Ministério da Educação e a pouca

---

<sup>34</sup> No entanto, devemos ressaltar que são os interesses da esfera privada que levam os indivíduos a se associarem e participarem da licitação de projetos. Tradução livre da autora

condição de interferir nas decisões tomadas pelos implementadores da parceria de Portugal.

O ponto em destaque é a percepção sobre o setor privado estar presente no interior do Estado e da sociedade civil e a privatização “não ocorria apenas com a mudança de propriedade.” (PERONI E GARCIA, 2020, p. 4) em relação as escolas brasileiras “as parcerias entre o público e o privado nos mostraram que a escola permanece pública, é o Estado que paga os profissionais. No entanto, o setor privado define o conteúdo da educação através da formação de professores, do monitoramento, da gestão escolar, das aulas prontas, da definição de rotinas, enfim, de tudo o que importa para definir qual é o papel da educação na sociedade.” (PERONI E GARCIA, 2020, p. 5)

A questão posta para a FEC na Guiné-Bissau é muito semelhante na medida em que o Estado não deixa de existir na relação entre a parceria, o que caracteriza a atuação da FEC é ela ter sido a própria representação do Estado da parceria bilateral.

A percepção de ineficiência e culpa do Estado pela “crise e o mercado deve ser o padrão de qualidade” “A crise passa a ser a justificativa para aumentar as reformas com restrições das políticas sociais.” (PERONI e GARCIA, 2020, p. 6) tal como nota-se a posição de Guiné-Bissau em relação a subserviência aos designios da FEC e demais ONGs e parceiros multilaterais em relação as decisões para a área de educação em seu país.

Ainda na Guiné-Bissau o argumento utilizado como sendo um estado frágil, corrupto corrobora para a ideia de que não é um Estado soberano de seu percurso democrático conforme é posto sobre o papel do Estado “em âmbito internacional, apresentam importantes implicações para o processo de democratização e a minimização de direitos universais e de qualidade para todos, esse movimento é ainda mais problemático em países que viveram ditaduras e vivenciaram muito recentemente ou vivenciam lutas para que os direitos sejam materializados em políticas.” (PERONI e GARCIA, p. 6).

Há três formas de privatização que podem ser inclusive combinadas entre si

“a) aumento do número e participação de operadores privados; b) aumento da percentagem de financiamento directamente contribuído pelos utentes do serviço (ou seja, os alunos e respectivas famílias) e diminuindo a contribuição através de subsídios; ou c) aumento da vigilância e escolha das escolas por parte dos pais em detrimento das leis e regulamentações governamentais.” (Bielfeld e Levin, 2002, p. 22)

De fato um depoente analisa essa participação das ONGs dentro do Ministério, ainda que considere que eles tenham competência para fazê-lo reivindica o acesso do Ministério da Educação na tomada de decisão. É possível identificar essa percepção no trecho a seguir,

*começar a colocar as pessoas competentes no Ministério da Educação, as pessoas que sabem que têm visão que vão poder negociar ou discutir situações com os parceiros internacionais e nacionais. Porque pelo fato dos parceiros terem dinheiro na mão, [porém] a coordenação do sistema educativo competente ao governo da Guiné representado pelo Ministério da Educação, o qual deve chefiar a fila a dizer: é isto que nós queremos e vocês enquanto ONGs devem atuar aqui e desta forma, mas enquanto não temos essas pessoas que serão capazes de poder negociar e discutir com as ONGs nós vamos ficar ficar dessa maneira. (4)*

Em relação ao papel das ONGs há o desejo bem definido a esse respeito

*As ONGs devem começar a ver o Ministério da Educação como a entidade coordenadora de todo o processo de ensino. Pelo facto de as pessoas que estão a governar a educação e não são poucos. [ONGs] Devem capacitar essas pessoas. Investir na capacitação dessas pessoas. Mostrar e deixar essas pessoas trabalharem. (4)*

Por fim, reflete sobre a própria responsabilidade enquanto país ao questionar as disputas políticas presente durante a troca de poder

*Que a política educativa seja tratada no Ministério da Educação [com] as direções gerais e direções escolares. porque existe uma situação em que cada partido entra no Ministério da Educação tira todos e coloca novas pessoas sem ver pela competência pessoas e nem todos sabem da educação. [...]*

*Nós [os guineenses] entregamos tudo às organizações, mas também as organizações deveriam ter essa [concepção] nós estamos para ajudar mas vocês é que devem tomar a pilotagem, que sejamos nós os diretores gerais a tomarem pilotagem a dirigir [os projetos]. (4)*

Nesta tese a participação de operadores privados revela-se como um meio para execução da terceirização nos termos definidos por Adrião (2018) como terceirização do currículo. Pois, o poder e a influência exercida pela FEC ao planejar e executar seus programas e projetos para a área da educação na Guiné-Bissau já que os projetos envolvendo formação de professores e ensino de Português configuram-se como interferência no currículo do país o qual possui pouca condição de interferência nas decisões tomadas pela FEC como descrito pelo depoente nº 4.

## 4 SOBRE AS ENTREVISTAS, O QUE DIZEM OS DEPOENTES

Este capítulo apresenta o exame das entrevistas, assim como os resultados obtidos por meio do *software* MAXQDA para auxiliar na análise de conteúdo. Considerando a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência dos fatos ou fenômeno estudado no caso da atuação da FEC como agente representativo do Camões Instituto na parceria entre Portugal e Guiné-Bissau, a partir da identificação da presença da FEC, como ocorre sua atuação no interior do Ministério da Educação de Guiné-Bissau e o uso do dinheiro para financiar projetos e pessoal para implementá-los.

Por meio das entrevistas e da interpretação dos dados coletados, buscamos identificar o que está por trás dos significados das palavras e o entendimento acerca do discurso dos enunciados para compreender a percepção dos entrevistados a respeito da FEC enquanto uma Fundação privada atuando junto ao governo de Guiné-Bissau e as possíveis consequências da atividade desempenhada pela ONG.

### 4.1 DIFICULDADES E AJUSTES NA COLETA DAS INFORMAÇÕES

Os primeiros entrevistados foram contactados por email e mediante o aceite do entrevistado, a comunicação se dava por e-mail, o qual continha informações sobre a pesquisa a ser realizada, tais como a instituição a qual pertence, a temática da pesquisa e o envio do questionário<sup>35</sup>, conforme Anexo I. Assim que a entrevista era agendada e confirmada, escolhia-se a plataforma mais confortável para o entrevistado e a pesquisadora organizava o envio do link de acesso. O Zoom foi a plataforma escolhida e após autorização para gravação, usava-se ainda um segundo registro de gravação, o aplicativo de voz do celular, como segurança. Posteriormente foram transcritas por meio do programa Transkriptor. Todas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora.

As entrevistas ocorreram entre janeiro de 2020 e dezembro de 2022 em pleno curso da pandemia de covid-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2. Tida como “o maior desafio global deste século XXI até agora” (BRITO *et al.*, 2020). Declarada pela OMS

---

<sup>35</sup> O questionário era mais como um roteiro para auxiliar a entrevista e deixar o entrevistador ciente do teor das perguntas. Tal cuidado se deveu ao fato de se tratar de pessoas que tiveram, tem ou terão vínculo de trabalho com a FEC.

Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional<sup>36</sup> (ESPII) em 30 de janeiro de 2020 e em 11 de março de 2020, declarada como pandemia<sup>37</sup>.

A expansão do vírus e a rápida contaminação gerou drásticas medidas para conter a transmissão, dentre elas fechamento de aeroportos, isolamento social e testagem em pessoas com sintomas; “esse método tardio custou a disseminação da doença e alta a imposição de barreiras sanitárias de forma tardia permitiu a disseminação da doença de maneira violenta, causando, até o dia 31 de março de 2020, cerca de 12.428 óbitos, 274,2% a mais do que na China” (BRITO et al., 2020). Já em países como a Coreia,

um fluxo curto e rápido com as seguintes etapas: entrada, registro, exame, coleta de amostras, instruções e saída foi realizado com o objetivo de identificar o maior número possível de indivíduos assintomáticos, os quais podem representar a principal fonte de transmissão e que, possivelmente, podem estar contribuindo para a disseminação do vírus no país. A estratégia funcionou e o número de casos caiu vertiginosamente no país. (BRITO et al., 2020)

A Organização Mundial da Saúde calcula que até 21 de fevereiro de 2023 tenham morrido em decorrência da covid-19 6.850.594 de pessoas, e 757.264.511 foram contaminadas.

A pandemia atuou de maneira muito incisiva na mudança do curso deste trabalho, já que dificultou e por fim impediu a viagem para realizar a pesquisa na Guiné-Bissau. Nesse contexto, os meios eletrônicos como o e-mail e as plataformas de videoconferência foram cruciais e considerados adequados para os objetivos da pesquisa.

Destaca-se a ampliação da comunicação em ambiente virtual, sendo que em razão da covid-19, “a realização de coleta de dados online é uma das poucas possibilidades para a continuidade de pesquisas que utilizam entrevistas” (SCHMIDT et al., 2020).

O pressuposto do necessário isolamento social aliado à necessidade de saber tratar e aprender a navegar em ambiente virtual causa a “inevitabilidade de aprender a lidar com os desafios do digital, advogamos que essas interações só serão profícuas se resultarem

---

<sup>36</sup> Essa é a sexta ESPII, as outras cinco foram: 5 de abril de 2009, pandemia de H1N1; 5 de maio de 2014, disseminação internacional de poliovírus; 8 agosto de 2014, surto de ebola na África Ocidental; 1º de fevereiro de 2016, vírus zika e aumento de casos de microcefalia e outras malformações congênitas; 18 de maio de 2018: surto de ebola na República Democrática do Congo.

<sup>37</sup> O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de covid-19 em vários países e regiões do mundo. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 7 abr. 2023.

de uma articulação complementar e simbiótica entre o analógico e o digital” (MORGADO; OSÓRIO, 2021, p. 133-134).

#### 4.1.1 Vantagens das entrevistas on-line

Dentre as vantagens apresentadas pelo uso das entrevistas on-line, destacam-se (1) maior abrangência geográfica, com inclusão de pessoas de diferentes locais; (2) economia de recursos financeiros e redução de tempo na coleta de dados, pois não há necessidade de grandes deslocamentos; (3) maior segurança de participantes e pesquisadores, em frente ao contexto de pandemia; (4) possibilidade de investigar tópicos sensíveis, pois os participantes não estão face a face com os pesquisadores e nem em locais públicos, como universidades e hospitais; e (5) acesso a grupos socialmente marginalizados e estigmatizados, comumente mais reticentes à exposição (SCHMIDT et al., 2020).

Com a emergência do digital, e a sua apropriação por quase todos nas nossas vivências quotidianas, aumenta significativamente tanto o tipo de fontes de informação como o leque de situações, problemáticas e temas para analisar, estudar e investigar. (MORGADO; OSÓRIO, 2021, p. 136)

De acordo com Schimidt et al. (2020), dentre as vantagens para os entrevistados, destaca-se a conveniência de ser entrevistado na própria casa, a facilidade em desistir da entrevista apenas desligando o aparelho, caso sinta algum desconforto. Dentre as necessárias adaptações para a entrevistas on-line, é preciso uma rede de internet estável, e intimidade tanto da pesquisadora quanto dos entrevistados com a plataforma escolhida. E, por fim, destaca-se o nível de interação muito semelhante às entrevistas pessoais, em tempos de covid-19 esse recurso tecnológico garantiu a segurança e a integridade das pessoas envolvidas na pesquisa.

O objetivo geral desta etapa do trabalho<sup>38</sup> é compreender como a ajuda oficial portuguesa na área da educação tem operado na Guiné-Bissau após o conflito armado de 2012, visto que esta passou a ser realizada através da Fundação Fé e Cooperação, bem como as consequências dessa cooperação bilateral para a efetivação do direito humano à educação no país. A partir disso busca-se investigar como se dá o auxílio da Fundação Fé

---

<sup>38</sup> Projeto de pesquisa aprovado de acordo com o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas CHS/Unicamp: CAAE: 38291020.1.0000.8142. Número do Parecer: 4.309.876.

e Cooperação. Se a atividade de gestão da CP pela Fundação é capaz de oferecer respostas para desafios como a baixa qualidade do ensino e da formação dos professores, a pouca escolaridade da população, “a sua falta de eficácia e para a deficiente cobertura nacional até do ensino obrigatório” (BARRETO, 2012). Para compreender esse processo, há que se considerar a transformação das chamadas políticas de governo do país, que passou do modo de atuação baseado em parcerias bilaterais entre Estados para programas geridos por fundações de direito privado durante o golpe de 2012, quando Portugal rompeu, temporariamente, os laços de cooperação com Guiné-Bissau.

#### 4.1.2 O uso do *software* MAXQDA

A partir dos objetivos propostos e hipóteses levantadas, decidimos que a “combinação entre abordagens” seria o método ideal para rastrear processos. Se, por um lado, vale a identificação de uma amostragem intencional devido ao papel desempenhado dentro da instituição e na formulação do projeto, por outro vale também o método por amostragem no estilo “bola de neve”, ao possibilitar levantar pessoas relevantes para a compreensão do fenômeno.

Embora a entrevista produza dados que enfrentam muitos dos mesmos desafios de avaliação e confiabilidade como outras formas de dados, permite aos pesquisadores ir além das fontes escritas e faça perguntas investigativas e teóricas aos principais participantes dos eventos e processos de interesse. (TANSEY, 2007, p. 771)

Após a realização das entrevistas e o início do tratamento dos dados fornecidos pela leitura flutuante, como diz Bardin (1977, p. 96), foi iniciada umas das fases da análise de conteúdo que coloca em “contato com os documentos a analisar” e que “volta-se a conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

Após explorar o material coletado nas entrevistas, passou-se para a fase da leitura seguida da elaboração de 5 categorias derivadas em 8 eixos temáticos.

**Quadro 14** – Categorias e eixos de análise das entrevistas

Categorias de análise	Eixos temáticos
Educação em Guiné-Bissau	Participação de guineense na tomada de decisão nos projetos implementados

	Atuação das entidades na educação em Guiné-Bissau
Parceria bilateral	Atuação do Estado português Atuação da FEC representando o Estado português
Fundação Fé e Cooperação	Atuação da FEC Condições de definição de política educacional em Guiné-Bissau
Cooperação	Organismos internacionais (Unicef, Banco Mundial, OCDE)
Golpe 2012	Relação com a parceria bilateral

Utilizamos o *software* MAXQDA<sup>39</sup> em sua versão teste para tratar as informações das entrevistas. Dentre as funções apresentadas pelo *software* estão a análise da frequência e usos das palavras no material, no caso, as entrevistas. Comparamos entre os arquivos de entrevistas a palavra “cooperação” e identificamos que ela surgiu em 75% dos documentos.

A Figura 5 traz uma nuvem de palavras que demonstra por imagem as palavras com maior citação durante as entrevistas. Destaque para “cooperação”, “professora”, “trabalhar”, “formação”, “educação” e “portuguesa”.

**Figura 5** – Nuvem de palavras, considerando todos os dados recolhidos. Output do MAXQDA

<sup>39</sup> MAXQDA Version: MAXQDA 2022 Demo (Release 22.4.0, Build 221214, x64) Mode: Deploy Language: PBR Big Font: Convencional Color Scheme: System (Light) LICENSE MAXQDA Analytics Pro Support, Distribution: VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH Berlin, Germany www.maxqda.com



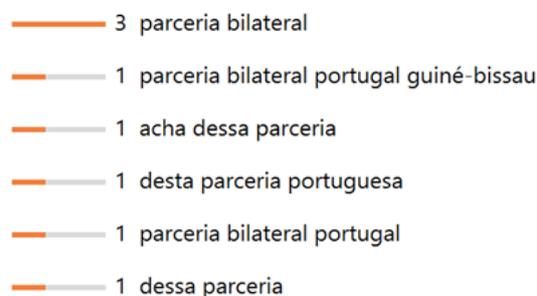
A Figura 5 apresenta a criação de nuvem de palavras extraídas da análise das entrevistas. Os destaques evidentes são as palavras “educação”, “professora”, que aqui o aplicativo interpreta como um agrupamento de palavras como professor e professora. As palavras “educação”, “portuguesa”, “formação” e “trabalhar” surgiram com destaques e remetem ao processo vivenciado pelos entrevistados, em sua maioria professores ou educadores de acordo com sua formação inicial ou pós-graduação. Essas palavras circulam no léxico de educadores com grande expressão verificada na Figura 5. Ademais, o programa identificou a presença da palavra “exploração” em 70% das entrevistas.

**Figura 6** – Frequência da palavra “cooperação” nas entrevistas segundo os relatos dos depoentes. Output do MAXQDA



**Figura 7** – A palavra “cooperação” é mais frequente nestas combinações de palavras. Output do MAXQDA

**Mais frequentes nestas combinações de palavras**



**Figura 8** – Frequência da palavra “cooperação” nas categorias de análise. Output do MAXQDA.



**Figura 9** – “Cooperação” e seus contextos mais frequentes. Output do MAXQDA



A exploração de palavras nas entrevistas a partir do tratamento de dados do *software* MAXQDA indicou a palavra “cooperação” como sendo a de maior frequência e revelou as seguintes informações: estabelecimento de relações como a frequência nas entrevistas, combinação de palavras, categorias de análise e nos contextos que a palavra surgiu.

Nota-se a frequência da palavra “cooperação” estar relacionada à combinação com a palavra “parceria bilateral” conforme apresentado na figura 7. Essa combinação não parece aleatória, pois a cooperação portuguesa está presente na Guiné-Bissau através da

parceria bilateral. Nota-se na figura 8 a frequência da palavra “cooperação” estar relacionada à categoria de análise FEC que inclusive evidencia fato demonstrado nas poucas inferências à FEC durante as entrevistas. Os depoentes referem-se a FEC com pouca intensidade e informações, porém a palavra “cooperação” surge como presença nesta categoria.

E por último, a palavra “cooperação” está relacionada a três contextos Guiné-Bissau, bilateral e parcerias (Figura 9) esta combinação reforça a percepção sobre a relação estabelecida entre a Cooperação portuguesa, através da parceria bilateral na Guiné-Bissau.

#### 4.1.3 Aspectos destacados a partir das entrevistas

Após esse levantamento, como já indicado anteriormente, pudemos notar que há um campo semântico que reúne todos os agentes da rede de entrevistados. Independentemente de suas posições na cadeia de relações envolvendo o sistema educacional guineense, a palavra mais recorrente foi “cooperação” e surge nos contextos das palavras Guiné-Bissau, parceria e bilateral. Trata-se de um léxico relacionado à educação, mas tange, especificamente, as políticas públicas em educação.

Destaquemos, por exemplo, o termo “formação”, que aparece respectivamente no discurso dos depoentes n 5 e 4:

*Relativamente à língua portuguesa ela é presente em todas as questões, não é? O problema da língua portuguesa é um problema, não há que chamar-lhe outro nome, há problema grande com o domínio da língua e isso coloca, obviamente, em causa, outras áreas da formação. Creio que em termos de política de língua na Guiné-Bissau tem que haver trabalho, assim como nas organizações que lá trabalham também, têm que haver trabalho.(5)*

Ao reforçar o ensino de Língua Portuguesa como prioridade da cooperação portuguesa inaugura um novo tipo de cooperação presente nos PALOP (MARTINS; SILVA; COELHO, 2020) ao utilizar a Língua do país como recurso para atuar na área de educação do país receptor dos recursos e dos projetos e programas. E a FEC atua diretamente nesse objetivo como no destaque abaixo

*Nesta segunda instância a FEC contribuiu em capacitar os professores. Contribuiu muito, através da sua formação, muitos professores passaram pela formação. Inicialmente não estávamos a ver e a gostar desta capacitação*

*portuguesa, mas com o passar do tempo começaram a perceber a importância da formação para a vida profissional dessas pessoas. (4)*

Os trechos mencionados permitem notar que a formação aparece relacionada à Cooperação em relação à Língua Portuguesa não é novidade já que desde a luta pela libertação essa discussão esteve presente, no interior do PAIGC, pois devido à diversidade étnica a escolha de uma língua não contemplaria toda a população “um país que tem dificuldades para formar professores já numa determinada língua, imagine agora esse país tendo que formar professores em x línguas” (id., ib.). (Mário Cabral. *In: Freire & Guimarães, 2003:169*).

As diferenças culturais, linguísticas, tribais, étnicas e econômicas - além da ineficiência do aparato estatal e da falta de quadros - se constituíam no maior desafio de um processo de alfabetização que visava à construção da unidade política nacional e de transição para o socialismo. (GADOTTI, 2010)

Essa justificativa foi dada no período pós-colonial, porém como sustentar essa prioridade com a Língua Portuguesa nos tempos atuais, senão por uma insistência no domínio através do poder brando<sup>40</sup>, por meio de convencimento nesse aspecto a língua exerce várias possibilidades para exercer este controle como o acesso ao material didático, literatura e cultura portuguesa.

Quanto ao uso do termo parceria, central para essa pesquisa, é possível afirmar que sua recorrência é ampla, indicando a sua importância para os entrevistados ao comentarem a atuação institucional.

A Educação na Guiné-Bissau vem de longa luta desde o período pós-colonial como característica a precariedade e a resiliência (SILVA, 2013; BARRETO, 2013) e a relação com as ONGs, parceiros bilaterais e multilaterais merece destaque a pouca participação do Ministério da Educação durante a formulação dos projetos e ou programas implementados conforme verificado nas entrevistas há uma queixa sobre esse aspecto pois segundo um dos depoentes trata-se de “um país com uma história e com população que tem pessoas que tem formação, que tem como contribuir.” (4)

Já as entrevistas demonstraram a importância da Parceria bilateral para a educação na Guiné-Bissau, especialmente sobre a atuação do Estado português sendo um dos principais parceiros do país na cooperação bilateral como signatário de acordos

---

<sup>40</sup> Definido como a capacidade de obter os resultados desejados por meio de atração ou persuasão, em vez de coerção ou pagamento. (NYE e WELCH, 2016, p. 5)

internacionais os quais orientam países da União Europeia a realizar esforços “para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade”, segundo a definição da UNESCO sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Há o reconhecimento desses esforços contudo a partir de 2012, com o advento do Golpe Militar na Guiné-Bissau ocorreu a mudança de paradigma na cooperação bilateral portuguesa, a qual passou a ser executada mediante convenio por uma ONG a FEC, ainda que tenha sido um rompimento temporário das relações diplomáticas entre os dois países esse aspecto da mudança da gestão da Cooperação por necessidade política na ocasião, aprofunda uma característica presente no debate sobre a terceirização: a transferência da gestão do Estado para o setor privado geralmente representado por ONGs, como se configurou nesta tese.

Outro aspecto fundamental sobre a atuação da FEC diz respeito aos vínculos com a Igreja Católica (...) beneficiando da capilaridade da Igreja e conseqüente influência junto de decisores e líderes, numa lógica de diálogo interreligioso e conjugação de esforços comuns.” (LOPES, 2022, p.13) aqui mencionada como algo favorável ao cumprimento dos objetivos. O ponto seria como são utilizadas as influências e em benefício de quem?

As entrevistas revelaram a pouca incidência da FEC nas respostas dadas pelos depoentes, ainda que sejam pessoas disponíveis para a entrevista, parte dos que atenderam a solicitação trabalharam para a Fundação ou estiveram ligados profissionalmente a ela. O que por um lado facilitou o acesso às entrevistas por outro lado foi desafiador durante a conversa havia um certo cuidado ao se referirem a ONG.

Mas as entrevistas também sugerem uma forte identificação entre a FEC e a cooperação portuguesa tamanha a influência exercida na Guiné-Bissau ainda que seja executora dos projetos, não a dona os relatos demonstram a significativa subordinação as decisões tomadas pela Fundação por parte de membros do Ministério da Educação da Guiné-Bissau.

Por fim, o Golpe de 2012 configurou uma categoria importante para esse estudo, pois é exatamente a partir do irromper dessa disputa pela presidência entre civis e militares o Estado Guineense sofre sanções como forma de pressão das comunidades regional e internacional a União Africana suspendeu temporariamente o país da organização e Portugal rompeu as relações diplomáticas enquanto durou o conflito militar.

## 4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

No Quadro 15, apresentamos a descrição dos entrevistados seguida da formação e atuação profissional. Os seus nomes foram substituídos por números de modo a manter o anonimato segundo os preceitos da ética em pesquisa qualitativa.

**Quadro 15** – Ficha dos entrevistados

Identificação	Função	Nacionalidade	Relação com a FEC	Formação inicial	Data da entrevista
(1)	Professora-coordenadora na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e investigadora do Centro de Estudos Internacionais do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Portugal	Portuguesa	Trabalhou com a FEC	Professora	20/01/2021
(2)	2007 – Desenvolvimento e planificação no Ministério da Educação 2014 a 2017 – Diretor de Serviço de Ensino Secundário 2018 – Diretor Geral de Ensino Superior 2020 – Investigador no Inep	Guineense	Trabalhou com a FEC	Professor	
(3)	Funcionário do Ministério Negócios Estrangeiros	Portuguesa	Trabalhou com a FEC	Direito	
(4)	Professor universitário, diretor escolar, diretor geral do MEC	Guineense		Professor	
(5)	Professor	Portuguesa	Trabalhou para a FEC	Professor	18/03/2021
(6)	Professora	Portuguesa	Trabalhou para a FEC	Professor	10/03/2021

Fonte: Elaboração própria a partir de informações fornecidas pelos entrevistados

Como a coleta de informações ocorreu mediante entrevistas on-line, obtivemos dados para análise. A partir das entrevistas foram criadas as categorias de análise Educação na Guiné-Bissau; Parceria Bilateral; Cooperação; Fundação Fé e Cooperação; e Golpe 2012. Essas primeiras explorações do material transcrito das entrevistas on-line são fundamentais, “o que se procura estabelecer quando se realiza uma análise consciente ou não é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas” (BARDIN, 1977, p. 41).

Essas categorias foram organizadas no aplicativo MAXQDA, o qual realiza o trabalho de separar “em gavetas”, como diz Bardin, ou melhor, agrupar as informações selecionadas após a leitura. Como resultado das leituras e análises das entrevistas, segundo a abordagem análise de conteúdo, procura-se “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 1977, p. 44).

#### **4.2.1 Educação na Guiné-Bissau**

A educação guineense apresenta sérios problemas desde o período colonial ainda sob o jugo de Portugal, porém os esforços empreendidos pelos ex-combatentes para uma educação libertadora o país ainda detém uma taxa de 56% de analfabetismo além de dificuldades econômicas, o acesso das meninas e mulheres à educação e a instabilidade política são alguns deles. O mesmo é sinalizado pelas entrevistas realizadas. Ainda que a questão do acesso das mulheres e meninas tenha sido apontada por apenas um entrevistado, no caso um homem guineense, as demais dificuldades surgem nas entrevistas de todos os entrevistados com forte ênfase para a questão do ensino de língua portuguesa.

Aliás, as preocupações quanto a formação, ensino e qualidade do conhecimento sobre a língua portuguesa perpassam as entrevistas e estão presentes em apresentação do Camões Instituto, o qual acentua a especificidade da língua portuguesa para a cooperação portuguesa, cujo foco de atuação concentra-se nos PALOP e Timor Leste, pensada enquanto “património comum e idioma global” (Camões Instituto, I.P.).

Tem-se a questão das línguas maternas e o crioulo, geralmente faladas no âmbito familiar. A língua portuguesa costuma ser apresentada aos estudantes apenas durante a vida escolar; por isso fala-se de contexto multilíngue no qual a língua oficial não é a mais falada no país.

Conforme observa o entrevistado a seguir:

*Porque uma pessoa que pela primeira vez entrar em contacto com a escola, começar a falar a língua portuguesa que saiu [de casa] com uma língua materna ou de um crioulo dificulta o seu processo [de aprendizagem] é só falada na escola e o povo não estuda isso. A criança ao voltar para casa ou melhor ou adolescente já fala o crioulo ou a língua materna.*

[...]

*Quer dizer-lhe que as crianças aprendem do jeito que os professores sabem lecionar e pior do que isto não existem materiais didáticos podem acompanhar as pessoas portuguesas, acaba-se por encerrar as crianças a fixar o verbo, a dizer, não se aprende a língua dentro da fase. (4)*

Uma outra preocupação diz respeito ao conhecimento sobre a língua portuguesa pelos professores, que por vezes é insatisfatório. Tanto que no “*interior do país não falam português corretamente e a própria FEC que está envolvida na capacitação desses professores para ter oportunidades de trabalho, de facto a língua é uma grande vantagem*”(6).

Ou de acordo com o entrevistado 3, que defende o ensino de Português na Guiné-Bissau a partir da concepção de que é a língua oficial do país e como tal deve ser aprendida: “*O papel de Portugal é na área da educação, sobretudo educação em língua portuguesa*” (3).

Já para 1, ao referir-se ao ensino na Guiné-Bissau, avalia que “*o sistema com dificuldade avança sem as organizações internacionais*”.

A partir de um estudo de avaliação do sistema educativo guineense, a pesquisadora Antónia Barreto apresentou o seguinte resultado considerando o sistema, o diagnóstico e a legislação: “*instabilidade criada pelos acontecimentos políticos de 2012 vieram sem dúvida perturbar o caminho de reforma, mas os problemas não são conjunturais e portanto insistem em permanecer, resistindo aos esforços sistemáticos de técnicos nacionais e organizações internacionais*” (BARRETO, 2013).

*As organizações internacionais, comparando com o peso do Banco Mundial, têm um peso enorme, ou seja, por exemplo, no atual contexto é o dinheiro do Banco Mundial que suporta o Ministério da Educação, não é o dinheiro via FEC. Via FEC são para 300 a 400 milhões. [...] Em termos dos grandes organismos internacionais estilo Unicef e Banco Mundial são eles que suportam toda a máquina. Deixam ao país pouca marcha de manobra [...] mas depois o peso das ONGs faz sentir na Guiné-Bissau cada uma em sua área, e muitas vezes, as ONGs fazem disputa por território. (1)*

Se por um lado ocorre a concorrência de projetos semelhantes em mesmo território, por outro há uma certa memória que somente existe por razão das entidades estrangeiras segundo o relato do entrevistado 5.

Sobre a intervenção do governo guineense na tomada de decisão ou participação na formulação dos projetos localmente desenvolvidos, avalia-se que existem

*peças que não consideram, consideram que há cá muito desperdício, nessas ajudas internacionais, consideram que não há boa gestão, há muitas pessoas que defendem isso. É verdade portanto na Guiné-Bissau, como outros países, estão confrontados entre dois problemas: que é a quantidade e a qualidade. Que há anos não havia tanta gente no sistema do ensino, mas a qualidade no sistema de ensino não é satisfatória, embora haja muita gente ainda fora do sistema que com dificuldade os países reconhecem isso. (1)*

*Na Guiné-Bissau a única que, aquilo que funciona um bocadinho é sistema comunitário, depois não se presta contas, o Ministério não recebe a prestação de contas nem controla o que se faz etc., etc. (1)*

Essas escolas comunitárias atuam nos espaços vazios deixados pelo Estado, surgiram nos anos 1990 em âmbito rural inicialmente, em resposta ao aumento de escolas privadas em áreas urbanas, e são financiadas pelas famílias (BARRETO, 2012).

*É visível o empenho das populações em atividades de promoção de educação nas aldeias e sem dúvida são influenciados tanto pelos benefícios da escolarização em termos de promoção da pessoa como pelos benefícios que a escola pode trazer para a comunidade. (BARRETO, 2012, p. 36)*

De acordo com um dos entrevistados no interior, o problema é maior: *“os próprios professores principalmente das escolas do interior do país não falam português corretamente, e é a própria FEC que está envolvida na capacitação desses professores em língua portuguesa. Então é quase um desastre o português ensinado em Guiné-Bissau” (2).*

Em relação às dificuldades econômicas vivenciadas pelo povo, eram sentidas pelos professores enviados para a formação e o trabalho na Guiné-Bissau, tais como acesso a programas de alimentação escolar como estímulo à presença de crianças na escola ou os diferentes tipos como o acesso à internet e a itens básicos para o ensino, como descreve a entrevistada: *“havia alturas em que haver pau de giz numa sala era uma alegria. Eu lembro-me de ver aulas em que não havia manuais quase para criança nenhuma. Muito pobre mesmo, sabes?”(6)*

Um destaque realizado pelo entrevistado AB refere-se ao acesso de meninas e mulheres ao ensino, principalmente no interior do país. Por questões étnicas e culturais, as meninas são estimuladas a permanecer em casa e realizar trabalhos domésticos e até a unir-se forçadamente em matrimônio precoce. Um desafio da política local é justamente

umentar a permanência delas na escola. Como pode ser visto a seguir nesse recorte da entrevista:

*É por exemplo nessas zonas que a ONGs que apoiam a educação [no caso da] escolarização feminina o estado não consegue construir um ciclo completo de escola nessas zonas. Nós temos a escola já até quarto ano, às vezes até quinto ano. Não há como continuar porque este governo não consegue colocar escolas, nestas zonas, as crianças têm que sair e andar quilômetros para a escola, isso acaba retornando a aquelas velhas práticas culturais que ao longo [dos anos] as crianças do sexo feminino não são deixadas treinar sozinhas. (2)*

A leitura das entrevistas revelou as limitações da atuação das ONGs em relação às mudanças: “a prática pedagógica, eu acredito, para muitos seja a última das suas preocupações, porque também as pessoas estão a lidar com dramas tremendos para levar coisas para casa comer”(6).

E a precariedade do ensino por vezes choca o educador de Portugal: “é assustador quando tu entras naquela realidade. Então eu acho que não é em três anos que se mudam práticas pedagógicas quando partes de um nível tão elementar”(6).

Ao verificar as questões educacionais na Guiné-Bissau, os entrevistados são unânimes em apontar a característica multifacetada de problemas, para aquelas pessoas que estiveram envolvidas diretamente no trabalho com a FEC, no caso educadores, coordenadores e os representantes do governo. Portugueses e guineenses contam sobre as dificuldades a partir de seu ponto de vista, porém reconhecem a limitação da ação da FEC e até mesmo de organizações internacionais para desenvolver a transformação social como proposto no Plano Estratégico da FEC 2017-2021.

*Existe uma situação cada vez quando cai um governo de estabilidade política dentro dos diretórios gerais, até os diretórios escolares são assistidos, quero dizer: em cada ano, muitas vezes, a escola tem que trabalhar com dois diretores diferentes, Com três diretores diferentes, três ministros diferentes ou pra dois ministros diferentes e cada vez que um governante começa a proceder a realidade para o primeiro começar a trabalhar, cai o governo. Quer dizer, governante ou o diretor de escola, antes de conhecer a escola, antes de conhecer o Ministério e a substituir os professores. Pior de tudo é [escola] do campo quando o governador começa o trabalho. Antes de chegar, [...] quando chegam logo têm começado de novo, isso acaba por não dar continuidade dentro do sistema. A sua gestão acaba por ficar no mesmo ciclo. Nunca dá passo para a frente. E essas instabilidades [...] afetam de uma forma séria a educação. (4)*

Tem um aspecto das ONGs que atuam nas escolas comunitárias que, embora não tenham surgido nas entrevistas, são muito importantes, tanto para a escola como para a comunidade, como vê-se a seguir:

As ONG's que apoiam as escolas comunitárias não ficam só no apoio a construção ou reabilitação da escola e na oferta dos materiais pedagógicos,

pois tentam dotar as escolas eleitas (as mais mobilizadas em torno da escolarização) de infraestruturas escolares completas, que diretamente ou indiretamente acaba por beneficiar a comunidade toda por exemplo, é caso de construção de forro de água que garante o fornecimento de água potável para todos, reduzindo os males causados pelas águas de poço que era consumido antes com todos os males que essas águas acarretam para a saúde. Ainda uma escola pode ser beneficiada de painéis solares, géneros alimentares, coisas que sem a escola seriam difíceis de chegar às comunidades. (BARRETO, 2012, p. 54)

Ao ser convidado a opinar sobre os problemas enfrentados na Guiné-Bissau, o entrevistado fez uma reflexão acerca das possíveis soluções:

*Que a política e democracia seja tratada do Ministério da Educação às direções gerais e direções escolares, porque existe uma situação em que cada partido entra no Ministério da Educação tira todos e convoca novas pessoas sem ver pela competência. Pessoas e nem todos sabem da educação. A segunda é de colocar as pessoas competentes do Ministério da Educação, as pessoas que sabem que têm visão que vão poder negociar ou discutir situações com os pareceres internacionais e nacionais porque pelo facto dos parceiros terem dinheiro a coordenação do sistema educativo compete ao governo da Guiné.*

[...]

*deve ser o Ministério da Educação a chefiar fila, a dizer isto que nós queremos. Ou seja, enquanto a ONG vem atuar aqui, mas enquanto não temos essas pessoas que serão capazes de poder negociar e discutir o que nós vamos focar vocês têm maneira, e uma outra coisa que é importante, devem começar a ver o Ministério da Educação como a entidade coordenadora e [que possui] história de todo o processo de ensino. [...] Devem capacitar essas pessoas. Investir na capacitação dessas pessoas. Demonstrar o caminho e deixar essas pessoas trabalharem.*

*Só um exemplo. Hoje o Ministério da Educação, todos os grupos de discussão [são coordenados] pela Unicef. Temos que chamar do grupo local de educação que é um grupo de todos os parceiros e do ministério da educação e os diretórios gerais que, por exemplo, pelo ministro da educação mas que coordena este processo.*

[...]

*Quer dizer, nota-se que nós entregamos tudo às organizações, nós estamos para ajudar, mas vocês é que devem tomar a pilotagem que sejam nós os diretores gerais a tomarem pilotagem a dirigir mas pra chegarmos lá é necessário começar a por pessoas competentes nos lugares. E é necessário também que o governo seja capaz via orçamento geral do Estado lutar, mesmo não chegando vinte por cento que na que na nossa costa da África é exigida pelo menos uns quinze por cento, dezesseis, nós ao longo dos anos estamos a rodar por volta de onze por cento, dez por cento núcleo geral do Estado para a educação. Isso não me ajudará. E este dinheiro acaba por limitar só no pagamento de salários.*

[...]

*Então muitas vezes não se consegue a pagar ao teu corpo e estamos aqui com greves do mês, três meses, quatro meses.*

[...]

*Que as pessoas competentes sejam colocadas no lugar para poderem contribuir. (4)*

O entrevistado relata com seus exemplos a pouca atuação dos técnicos e políticos do Ministério da Educação junto às entidades internacionais. Se ao abordar as questões

técnicas, também lamenta a falta de conhecimento pedagógico para trabalhar, salientando que há poucos recursos na educação do país, que ficam quase exclusivamente para pagamento de salários, e mesmo esses não são suficientes, ocasionando as greves.

*desejavelmente que todos os programas de cooperação pretendem chegar e verificar necessidades perguntar onde é que a sua ajuda é necessária e que sejam as instituições locais a tomar decisões estratégicas sobre o seu sistema, sobre o caminho que querem para a sua educação, mas na Guiné-Bissau nem sempre isso acontece. Não por estratégia das organizações, mas porque ao longo da vigência de um programa temos seis, sete ministros de Educação diferentes, por exemplo, e isto faz com que quem chega também procura nas organizações a solidez de quem não tem o conhecimento, então isto faz com que, por vezes, os programas de educação de facto vão dando resposta às necessidades que começaram, não são poucas e quando falamos da escola, mas porque falamos das direções da escola falamos de vários de ensino.(5)*

#### **4.2.2 Parceria bilateral**

Nesse item pretende-se descrever como a relação entre os países se estabeleceu na perspectiva dos entrevistados. A parceria entre os países de um lado é orientada por acordos internacionais firmados por Portugal como membro da União Europeia, com esforços para combater a pobreza, gerar desenvolvimento sustentável, assim como estabelecer uma atitude de *soft-power*, já que a questão da língua portuguesa aparece com relevante interesse por parte do Camões Instituto ao coordenar os projetos nos países do PALOP, incluindo Guiné-Bissau. E por outro lado, a própria Guiné-Bissau é um país cuja dependência dessas transferências de recursos financeiros internacionais a coloca em situação de subordinação na tomada de decisão sobre os projetos desenvolvidos localmente (BARRETO, 2013).

*Esse sistema tem muita carência porque quase não há investimento público, então essas organizações [...] são eles[as] que investem nos manuais escolares, até a compras de giz, estas carências. Então eles acabam ajudando e muito no desenvolvimento da educação, mas ainda temos falta de uma organização, uma linha de orientação do próprio governo, do próprio ministério em relação à atuação desse órgão, que às vezes acabam fazendo algumas atividades não digo desnecessárias, mas talvez não considerem como prioridade: o governo ou às vezes fazem atividades duplicadas. O INEP faz a mesma coisa com o plano internacional, porque não existe assim um plano ou planificação do Ministério que olhe para essas organizações, mas eles são parceiros muito atuantes no sistema. (2)*

Em relação ao papel do Camões Instituto na atuação internacional: “*é normal que há institutos que promovem a língua portuguesa e a cultura de Portugal, que são institutos formadores da língua portuguesa e a cultura de Portugal no exterior*” (3).

[...] portuguesa como disse no exterior como são em todo o mundo, trabalhamos diretamente em oitenta e tal países do mundo, ou seja, há leitores, sejam professores de Língua Portuguesa a trabalharem em várias universidades em todo o mundo às vezes. (3)

Na opinião de um dos entrevistados quando perguntado sobre a participação do governo guineense na figura de representantes do Ministério da Educação, é categórico ao afirmar que há pouca participação nas decisões.

Percebemos que existe uma certa servidão, uma relação de submissão por parte das entidades públicas da Guiné-Bissau. Os parceiros internacionais impõem as suas

*agendas para as autoridades nacionais, nessa situação de fragilidade política e da ausência de uma coordenação do sistema educativo no país. Cada um nas suas mãos na sua área, a única coisa que a entidade pública faz é decidir [...] em termos gerais é preciso dizer que a política educativa sempre foi e ainda está a ser definida pelas organizações internacionais e nacionais muitas vezes existe uma sobreposição da intervenção. (4)*

[...]

*a equipa vai se mantendo mas há muitas outras áreas em que isso não existe não é? Não quero dizer que a organização seja a memória institucional né? Mas no fundo é a organização [que] por vezes dá... força, o fio condutor de uma estratégia que a organização não pode estar. A organização avança e recua conforme este contexto também, mas ela tem o seu trabalho e é feito e organizado não é? Em colaboração com os interlocutores que ao longo do tempo vão fazendo o seu trabalho e portanto é normal que aquelas recorram às instituições governamentais para justamente procurar esta estabilidade que por vezes falta noutros, no âmbito interno também.*

[...]

*Também é porque se fosse comigo também era assim que eu faria não é? Se eu estivesse no outro lado estivesse a ver com uma mudança constante eu procuraria não é orientação mas se calhar muitas vezes é orientação porque por exemplo as competências dos interlocutores e a visão dos interlocutores nem sempre é a mais adequada não é? Eu não sou ninguém para decidir a adequação, mas um cooperante que trabalha seriamente, que trabalha com seriedade e honestidade percebe que há coisas que não são adequadas, não quer dizer que não se experimentem, não é? Mas que não são adequadas não são soluções adequadas àquela circunstância e portanto mais uma vez é natural que por vezes as instituições procurem nas organizações esse apoio.”*

[...]

*As mesmas quatro [organizações internacionais] intervêm com as mesmas ações, na mesma região. E o governo não tem feito educação pela sua incapacidade financeira. A sua incapacidade técnica acaba por aceitar o governo ultimamente através dessas organizações e acaba por aceitar tudo aquilo que entidades fizerem. A nível de intervenção da doença são elas que fazem força e o governo está sempre muitas vezes acostumamos a dizer que a nossa política educativa [...] eles predominaram e é predominada por políticas viajantes. Cada organização pode, ser francesa, vem com a sua forma de trabalhar de base, se é brasileira, vem com arquivo do Brasil, se é portuguesa, de Portugal, para dizer que não há uma realidade do partido alimento a recuperar sobre a definição da minha vida na educação.” (4)*

*No entanto, há um esforço coordenado pelo Unicef desde 2014 para organizar as parcerias, “espaço de concertação entre os parceiros da educação”. (2)*

*“mas eu assisti muitos desencontros desse grupo e o apelo do Ministério foi nesse sentido de te chamar a atenção, para que o Ministério se apropriasse da fase estratégica e evitassem essa duplicação de funções.” (2)*

Como característica da fragilidade da Guiné-Bissau, o Estado padece de “uma grande influência externa de várias organizações limitando a sua capacidade de conduzir o seu próprio sistema educativo” (MORGADO; SANTOS; SILVA, 2016, p. 71).

Ao passo que fica evidente que trabalhadores e técnicos guineenses têm questionamentos e resistências sobre a participação na tomada de decisão para execução dos projetos, mas as condições de participação não estão postas para todos.

#### **4.2.3 Fundação Fé e Cooperação**

Em relação à FEC, tal como referido anteriormente, apesar de ser uma das componentes chave da pesquisa os entrevistados não forneceram muitas informações. O trabalho de análise documental foi mais rico para a caracterização desta organização e os dados fornecidos pelos entrevistados confirmam as informações recolhidas nos documentos. Contudo, como podemos observar nos trechos das entrevistas abaixo, há nuances que se podem destacar das entrevistas, em particular a caracterização da FEC como uma executora de projetos e como garantia de memória da história da área educação na Guiné-Bissau, especialmente no período de sua atuação que vai desde os anos 90 até a conclusão deste trabalho.

*A FEC é uma ONG ligada à igreja católica. A ONG aqui não é dona de projeto, ela é executora. (3)*

Ainda que a ênfase seja no papel executor da FEC as entrevistas demonstra o pouco diálogo e participação dos interessados nos projetos, os guineenses representados pelo Ministério da Educação, uma característica presente nas ONGs e parceiros em geral.

*Falamos do pré-escolar, falamos do ensino básico, do secundário e até do superior, como depois também a FEC chegou a intervir no ensino superior. Portanto é um conjunto de necessidades muito alargadas que no fundo é que parece o Ministério da Educação não é? Parece o Ministério da Educação, que é uma forma de trabalhar que ninguém pretende não é? Organização nenhuma deverá ter esse, mas que por circunstâncias acaba por acontecer não é? E portanto o papel agora, o papel das organizações com o Ministério tem várias formas, assume várias formas e dependem das agendas das organizações, do seu poder de pressão sobre Ministério e também a forma como lidam com o Ministério.(5)*

*Quando se fala do papel de uma organização como a FEC, que, por exemplo, há bocado colocava a questão do “qual é o papel da organização” e “qual é o papel do Estado” no contexto do guineense. A parte institucional é tão volátil e tão frágil que às vezes a única memória institucional que existe é a dos programas que estão fora do ministério.(5)*

Esta ausência de informações da parte dos entrevistados sobre a FEC e a forma como os entrevistados articulam a descrição que fazem dos processos, indica que se pode identificar a FEC como sendo a própria cooperação portuguesa, parecendo que o Estado português, inclusive, é identificado como a própria FEC.

Este fato se acentua após 2012, mas mesmo com o restabelecimento das relações entre Estado português e guineense a FEC continua como executora da parceria na Guiné-Bissau.

#### **4.2.4 Cooperação**

De acordo com a Constituição de Portugal (1977), no artigo 7º que trata das relações internacionais, destaca-se dois parágrafos a respeito da abordagem adotada pelo país:

1. Portugal rege-se nas relações internacionais pelos princípios da independência nacional, do respeito dos direitos do homem, dos direitos dos povos, da igualdade entre os Estados, da solução pacífica dos conflitos internacionais, da não ingerência nos assuntos internos dos outros Estados e da cooperação com todos os outros povos para a emancipação e o progresso da humanidade.

4. Portugal mantém laços privilegiados de amizade e cooperação com os países de língua portuguesa.

Os projetos são discutidos a priori quando são alocados os financiamentos, existem longas temporadas de discussão entre os ministérios e os responsáveis internacionais pela Guiné-Bissau por exemplo O Banco Mundial tem gente específica do Banco que ciclicamente se desloca a Guiné-Bissau e definir linhas, por exemplo, o Banco Mundial define grandes linhas estratégicas e grandes áreas de intervenção, depois financia essas grandes áreas de intervenção.

O Camões Instituto, responsável pelos esforços de cooperação portuguesa, media as ações e coordena os projetos; e há uma percepção de avanços nas estratégias de cooperação dentro do próprio Instituto. Na perspectiva de um dos entrevistados:

*[...] e aqui fala as instituições da cooperação. Eu vejo por exemplo Camões [Instituto] a ir tendo progressivamente uma perspectiva mais amadurecida do que tinha por exemplo quando eu entrei. Também eram outras lógicas de intervenção.*

[...]

*eu não sou uma fã incondicional da cooperação a qualquer custo ou de qualquer forma; pelo contrário, tem que reconhecer que a cooperação tem vindo a repensar o seu modelo. Ah e acho que se tem profissionalizado na sua coisa de cooperação pronto que é bom pronto ah acho que é bom ainda há muita coisa a melhorar naturalmente, mas acho que tem sido uma cooperação mais adaptada.(6)*

*[...] a continuidade, quando a gente fala em continuidade dos projetos e na sustentabilidade nos projetos que é um chavão grande da linguagem da cooperação, ali é sempre um bocadinho de pensar este conceito ou de invocar este conceito, porque é muito difícil que um projeto seja sustentável. São raros e contam-se pelos dedos da mão aqueles que de facto tiveram até essa característica de sustentabilidade, porque é um meio politicamente, institucionalmente muito volátil e, portanto, quem está hoje não está amanhã. Quem se forma hoje amanhã vai trabalhar para um, o que é natural não é? Que assim seja quando as pessoas vão adquirindo formação vão procurando outros trabalhos, mas portanto os formadores que que vão sendo formados vão trabalhar para outros sítios não é? Deixam os programas não ficam necessariamente a trabalhar com os seus pares. Não é? Porque eles são eles são objetos de um uma formação longa e profunda, continuada no tempo estruturada. As tuas competências melhoram e eles obviamente são requeridos para outras funções e outros trabalhos não é?*

[...]

*São as organizações também que têm dinheiro. E portanto, por uma razão ou por outra, hum, tipos de poder diferentes digamos assim não é? Mas são também fatores de relação, não é?(5)*

As entrevistas demonstraram a falta de perenidade dos projetos, as substituições de pessoal, a ausência de vínculos com as instituições escolares prejudica o desenvolvimento das atividades de longo prazo e prolongam as dificuldades enfrentadas pelo sistema público de ensino da Guiné-Bissau.

Conforme exposto no capítulo 1 a educação na Guiné-Bissau enfrenta graves problemas pouca qualidade do ensino, formação insuficiente de professores cuja origem complexa, não pode ser creditada apenas ao país e o trabalho através de projetos executados por ONGs não é capaz de solucioná-los. A cooperação realizada por intermediação da FEC embora indispensável, não possui recursos humanos, materiais e físico capaz de solucionar as dificuldades da educação no país.

#### **4.2.5 Golpe 2012**

O Estado guineense é assolado por constantes crises políticas e movimentos militares que culminam em golpes de Estado. Em 2012 particularmente houve um golpe bem relevante. Este, ainda que não tenha sido o último, resultou em rompimento das relações diplomáticas entre Portugal e Guiné-Bissau e, como consequência, para a

continuidade dos projetos, a ONG FEC assumiu a coordenação das atividades enquanto durava o imbróglio.

*Depois de um grande golpe de Estado na Guiné em 2012 essa cooperação deixou de, pelo menos para a educação, deixou de acontecer nesses moldes, posicionamento que ditou um boicote, vamos pôr assim, à cooperação durante pelo menos um ano e portanto esses projetos SSA ele já estava previsto terminar naquela altura. Mas a ideia é sempre fazer ciclos, mais cinco anos, mais quatro anos de projeto, mas isto fez o Camões repensar a lógica com que estava a fazer, estava a aplicar os seus financiamentos, porque numa situação em que não reconheça o governo auto promove não é?(6)*

*O governo português não tinha acordos políticos com o governo da Guiné. Então criou-se a situação para e foi contratada a FEC, que é um organismo. É uma ONG Católica etc., Instituto Camões com os recursos. FEC foi por muito tempo o único interventor. Não permitida porque Guiné não era considerado um Estado de direito. Não era permitido e não podia acontecer. (1)*

*Depois aconteceram problemas políticos [Golpe de 2012] e os cooperantes tiveram que regressar a Portugal, e como não havia acordos de cooperação com o Estado guineense, então o nosso Instituto da cooperação estabeleceu relações com ONG que trabalhava na Guiné-Bissau e passou para essa ONG o trabalho no âmbito da cooperação na área da educação. (1)*

Ainda que possa ser considerado necessário por parte de um entrevistado surge essa questão sobre as condições de operacionalização do acordo por parte da ONG, e segundo relata o entrevistado, em meio ao abandono causado pelo conflito militar.

*É esta capacidade do Camões, sigo repensando na forma como está ah é assim se o Camões assume que efetivamente é mais vulnerável para ele assumir uma posição de bilateralidade ao financiamento por via das ONGs, então se isso garante que eles conseguem de alguma forma contribuem para a melhoria do sistema sem pôr em risco mais indireta. Eu acho que aquilo que assistimos em 2012 é que não pode ser, que é um ano e tal de um total abandono percebes?(6)*

*Portanto passam-se décadas e as reformas não são concluídas, porque há sempre um golpe de Estado, há sempre uma mudança de estruturas, mas nós ainda dentro desses três anos seguintes não é?(6)*

*É uma cadeia de problemas, de um lado são uma coisa, noutros lados são outra. Por exemplo, a própria estrutura do Ministério que não funciona e que não consegue levar pra frente políticas, o próprio Ministério não consegue pôr em pé e a instabilidade política também tem levado a isto, não são colocadas em pé políticas públicas de melhoria e consolidação do sistema. Quando se pensa, por exemplo, há dois anos pensou-se em definir o perfil do diretor da escola e definiram-se princípios para isso, quando se estava a fazer o trabalho o ministro foi substituído e acabou a história. (1)*

*As questões envolvendo a instabilidade política afetam o cotidiano da escola e paralisam funções diárias do Estado português e do Estado da Guiné. [...] Eles acordaram que aquela organização era a melhor para levar a cabo este projeto. Depois eles têm o apoio, A FEC. (3)*

As entrevistas demonstram alguns aspectos apontados pela bibliografia consultada a respeito da situação educacional na Guiné-Bissau. Elas contribuem com reflexões de pessoas diretamente envolvidas nas atividades da parceria com a FEC. Se por um lado reconhecem o papel fundamental desempenhado pela ONG, por outro relativizam aspectos como a ação do MEC, a falta de articulação com outras entidades internacionais, os problemas estruturais no ensino local e a falta de continuidade dos projetos, e a pouca participação dos técnicos locais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho se estrutura na perspectiva da análise qualitativa, a qual pretende compreender a complexidade dos fenômenos sociais (FREITAS, 2002). Utilizou-se da análise de conteúdo como método de pesquisa. Considerando as dificuldades para realizar a pesquisa no país africano no meio da pandemia de covid-19, entre 2020 e 2021, as entrevistas foram feitas por meio remoto, e essa metodologia foi considerada a mais adequada, por ser composta de variadas técnicas que auxiliam o pesquisador a levantar informações sobre a instituição a ser pesquisada, neste caso, a FEC.

A revisão bibliográfica trouxe subsídios para compreender os processos educacionais na Guiné-Bissau e situar o processo da cooperação bilateral para a realidade guineense. Com destaque para a luta histórica pela educação com base em princípios revolucionários

A pesquisa documental ocorreu em fontes primárias (documentos governamentais e de agências multilaterais) e secundárias (pesquisa de bibliografia em repositórios e bases de dados disponíveis on-line).

Já as entrevistas semiestruturadas foram um dos métodos utilizados para conversar com sujeitos que estariam dispostos a responder às questões, apresentadas previamente por e-mail. Esta apresentação inicial foi possível mediante a abordagem metodológica de Tansey (2007), conhecida como bola de neve ou referência em cadeia, que sugere ao sujeito da pesquisa que indique outra pessoa estabelecendo uma relação de conhecimento entre eles ou a citação entre os membros, o que sugere relevância dentro do grupo. A identificação de pessoas dispostas a conceder entrevistas mediante sigilo ou por sua participação no processo.

A partir do objetivo geral desta tese a análise sobre como a ajuda pública ao desenvolvimento portuguesa tem operado na Guiné-Bissau após o conflito armado de 2012, a qual passou a ser realizada mediante a parceria entre o Camões Instituto, órgão do governo português responsável pela APD e a ONG Fundação Fé e Cooperação (FEC). A transferência ocorreu por força do rompimento das relações diplomáticas mediante um conflito militar na Guiné-Bissau em 2012, não foi um conflito incomum visto que há uma histórica instabilidade política desde a independência em 1974. No entanto o que essa passagem de responsabilidade, por meio de uma necessidade momentânea, causou foi o maior aprofundamento das relações da FEC com a Guiné-Bissau.

Dentre as consequências é preciso questionar quais os interesses estão vinculados a cooperação bilateral e quais os da FEC, pois as entrevistas demonstraram uma fusão de tal modo que pode ser expresso pela dificuldade em estabelecer contato com trabalhadores ou ex-trabalhadores da FEC para conversa *on line* e a pouca citação da FEC durante as conversas com os depoentes.

No que diz respeito a gestão da Cooperação Portuguesa (CP) pela FEC a pergunta inicial se ela seria capaz de oferecer respostas para desafios educacionais apresentados na Guiné-Bissau como a baixa qualidade do ensino e da formação dos professores, a pouca escolaridade da população nota-se que são problemas que estão no centro do debate sobre os objetivos da APD, ou seja, promover o desenvolvimento econômico e bem-estar.

No entanto, a pesquisa demonstra que apesar da ação da FEC no país ela ainda é insuficiente para solucionar os problemas educacionais dada a sua característica complexa e histórica.

Quanto aos objetivos específicos, inicialmente pretendeu-se (i) identificar como a Fundação Fé e Cooperação atua na educação básica na Guiné-Bissau, especialmente no que diz respeito à formulação de políticas educacionais governamentais. Após a submissão ao método análise de conteúdo, é possível inferir que a FEC em conjunto com outras organizações como o Banco Mundial, por exemplo, parece ter uma enorme capacidade de influência dentro da Guiné-Bissau, por se tratar de Estado politicamente independente, porém não livre, uma vez que está dependente da ajuda externa para proporcionar serviços básico à sua população. Os projetos com foco no ensino de Língua Portuguesa desconsideram as questões linguísticas como a presença da língua crioulo falada por 44% da população.

(ii) analisar a incidência da Fundação, por meio de três categoriais analíticas (ADRIÃO et al., 2021) da identificação de seu protagonismo, a sua vigência e capilaridade junto à política educacional na Guiné-Bissau. A respeito dos pressupostos estabelecidos foi possível confirmar o protagonismo da FEC ao ponto de ser confundida a própria cooperação na visão dos entrevistados, atuando há 32 anos no país, com projetos desenvolvido inclusive no interior do país e em diferentes etapas da educação.

No que confere hipóteses iniciais em relação a atuação da Fundação Fé e Cooperação na Guiné-Bissau: a) poder agir sem levar em consideração os interesses da população guineense, devido à vinculação religiosa e com o setor privado; b) e além disso, ela pode estar fundida à identidade do estado português na visão dos operadores locais do programa.

Ainda que a UNESCO ao estabelecer os “Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio” (ODM) tenha acenado para a inclusão das parcerias com o setor privado como forma de promover o atendimento educacional e mesmo a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) reafirma o pressuposto da parceria com instituições filantrópicas para o cumprimento de metas essa presença de uma ONG no interior da Estado guineense configura-se como um processo de terceirização da gestão por meio da transferência do Estado para uma ONG (PERONI e GARCIA, 2020).

E a relação entre a FEC e os projetos que atuam no ensino da Língua Portuguesa e reforça um tipo de poder brando, o qual sugere o interesse em manter relações semelhantes os presentes no período colonial. Dada a participação da Igreja Católica no ensino na Guiné-Bissau desde o período colonial, segundo Cá (2008) ao examinar a educação no período os objetivos eram incorporar valores da sociedade colonial e promover a substituição dos valores da sociedade tradicional guineense pelos da sociedade portuguesa.

A análise dos dados fornecidos pelas entrevistas indicou uma menor citação dentre os depoentes sobre a FEC, o que pode sugerir dois fenômenos:

1) a fundação se confunde com a cooperação bilateral entre Portugal e Guiné-Bissau. Na medida em que a atuação capilarizada e perene pelo país atua na formação de gerações de trabalhadores e membros da comunidade em contato com as ONGs, identificou-se a afirmação de um depoente “*a FEC carrega uma memória institucional que o próprio ministério não tem*”(5);

2) a atuação da FEC dentro da cooperação como operadora dos recursos fornecidos pela cooperação portuguesa através do Camões Instituto, mediante uma política educacional fragmentada e com poucos recursos advindos do país (SILVA; OLIVEIRA, 2017). E considera “a vinculação do avanço da privatização do público ao diagnóstico do capital segundo o qual o Estado é o culpado pela crise e o mercado deve ser o padrão de qualidade. (PERONI E GARCIA, 2020, p. 5)”

Já a submissão das entrevistas ao aplicativo MAXQDA indicou que a palavra “cooperação” foi a mais recorrente entre as entrevistas analisadas, bem como a consequente percepção da baixa citação da FEC ou palavras similares durante as conversas com os entrevistados também dão indicações sobre a imbricada relação entre a cooperação e a FEC.

De acordo com Silva (2016, p. 32), sobre a “Cooperação Portuguesa, parece que o apoio ao setor da educação tem contribuído para melhorar o sistema educativo

guineense”, o que demonstra a importância de continuidade de estudos dessa natureza com a perspectiva de aprimorar os modos de realização da cooperação para atingir os objetivos e promover o desenvolvimento. Conforme previsto no “Programa Estratégico de Cooperação Portugal-Guiné-Bissau 2021-2025”, dentre os objetivos da cooperação está a promoção dos direitos humanos e da igualdade de gênero, em particular, a luta contra todas as formas de violência contra as mulheres e raparigas, o seu empoderamento, o combate ao tráfico de seres humanos, o apoio a grupos mais vulneráveis e à sociedade (PORTUGAL, 2021).

A pesquisa demonstrou vários possíveis caminhos para compreender a ação da parceria bilateral entre Portugal e Guiné-Bissau, dentre eles:

- 1) identificar os desafios presentes à cooperação bilateral na área da educação em países como a Guiné-Bissau;
- 2) identificar se a FEC é a melhor escolha para representar os interesses da cooperação no país africano;
- 3) identificar se a organização católica é capaz de dar respostas no âmbito de um mundo globalizado, às complexas relações entre países, especialmente com diferenças de desenvolvimento, sendo um deles ex-colonizador e o outro ex-colônia;
- 4) identificar como ocorre a relação entre a Igreja Católica através da FEC, a qual remonta ao período colonial, com forte dominação por Portugal, e afeta as relações com Guiné-Bissau;
- 5) a interferência no currículo de Guiné-Bissau com baixa participação do governo guineense, especialmente, pela ênfase dada ao ensino de Língua Portuguesa e a formulação de propostas curriculares por meio das assessorias a projetos ao ministério da Educação.

Por fim considerando a definição de Adrião (2021) sobre a privatização na dimensão do currículo, é possível afirmar que a FEC atua através de programas ou projetos, como foram o Programa de Apoio ao Sistema de Educativo de Guiné-Bissau - PASEG (2000 a 2012) e os projetos atuais, como apresentou-se no quadro 12, apoiados pela FEC no período entre 2021 e 2025, os quais estão focados no ensino de Língua Portuguesa conforme apresenta os documentos da FEC quanto pelos documentos da cooperação portuguesa.

Este trabalho considera a parceria bilateral entre Portugal e Guiné-Bissau uma importante estratégia para o fomento à educação no país africano, pois os acordos são fundamentais para o desenvolvimento do país africano, sem os recursos advindos das parcerias bilaterais quanto multilaterais é impossível arcar com as responsabilidades

financeiras. Por outro lado, na perspectiva dos países do hemisfério norte, as parcerias reforçam o compromisso em acabar com as desigualdades existentes nos países do sul global.

Contudo esse estudo revelou a intensificação do processo de terceirização da parceria bilateral entre Portugal e Guiné-Bissau para a ONG Fé e Cooperação, desde 2012, a qual possui fortes vínculos com a Igreja Católica, exerce interferência e participação no interior do Ministério da Educação da Guiné-Bissau atuando diretamente na formulação de propostas educativas na dimensão curricular, especialmente, quanto ao ensino de Língua Portuguesa. O poder exercido pela FEC se assemelha ao ocorrido durante período colonial no qual havia o domínio da Igreja Católica na área da educação, com objetivos relacionados ao fortalecimento do modelo de sociedade português.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. Atores privados na educação pública paulista: relação duradoura e melhorias pouco evidentes. *In: VENCO, S.; BERTAGNA, R. H.; GARCIA, T. (org.). Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018)*. [S. l.]: Pedro & João Editores, 2021. p. 357-394. (Coleção Estudos sobre a Privatização no Brasil, Vol. 3).
- ADRIÃO, T. *et al.* Notas metodológicas. *In: VENCO, S.; BERTAGNA, R. H.; GARCIA, T. (org.). Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018)*. [S. l.]: Pedro & João Editores, 2021. p. 19-24. (Coleção Estudos sobre a Privatização no Brasil, Vol. 2).
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. *Revista Retratos da Escola*, 2009.
- ANDRADE, M. P. *Origens do nacionalismo africano: continuidade e ruptura nos movimentos unitários emergentes da luta contra a dominação colonial portuguesa: 1911-1961*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, A. G. *Escolas comunitárias na Guiné-Bissau: sentidos, relações e mudanças*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação e Sociedade) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2012.
- BARRETO, M. A. Reformas recentes no sistema educativo da Guiné-Bissau: compromisso entre a identidade e a dependência. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL CABO VERDE E GUINÉ-BISSAU: PERCURSOS DO SABER E DA CIÊNCIA LISBOA, 21-23 jun. 2012, Lisboa. Anais [...]*. Lisboa: IICT, ISCSP-UTL, 2013.
- BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas. *Revista JA, Madeira*, n. 65, ano VII, p. 42-44, 2012.
- BELFIELD, C; LEVIN, H. *Education Privatization: Causes, Consequences, and Planning Implications*. Paris: UNESCO-IIPE, 2002. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133075\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133075_por). Acesso em: 04 abril. 2023.
- BRITO, S. B. P.; BRAGA, I. O.; CUNHA, C. C.; PALÁCIO, M. A. V. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. *Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia*, v. 8, n. 2, p. 54-63, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570567430007>. Acesso em: 6 abr. 2023.
- CÁ, C. M. O.; CÁ, L. O. A questão da formação dos professores do ensino básico na Guiné-Bissau: desafios e perspectivas do governo nos anos de 1975-1986. *Educação & Formação, [s. l.]*, v. 2, n. 5, p. 20-32, 2017. DOI: 10.25053/edufor.v2i5.2329. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/134>. Acesso em: 5 nov. 2021.
- CÁ, L. O. *A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado*. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso/Capes, 2008.
- DJAU, M. *Trinta anos de golpes de Estado na Guiné-Bissau: uma análise da elite militar*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FARA, C. *A cooperação portuguesa para o desenvolvimento na área da educação da Guiné-Bissau: impacto dos projetos*. 2012. Dissertação (Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação) – Universidade do Porto, Porto, 2012.

FARIA, R. M. T. *A Cooperação Portuguesa no contexto da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (1998- 2012): um ensaio de modelização*. 2014. Tese (Doutorado em Altos Estudos em História) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014.

FAUNDEZ, A. Paulo Freire e sua influência na América Latina e na África. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 593-611, maio/ago. 2012.

FELDFEBER, M. La redefinición del espacio público: el caso de las escuelas autogestionadas en Argentina. *Educ. Soc.*, vol.24, nº.84, p.923-943. ISSN 0101-7330 Set 2003.

FERREIRA, E. S. *Portuguese colonialism in Africa: the end of an era. The Effects of Portuguese colonialism on education, science, culture and information*. Paris: The Unesco Press, 1974.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, A. S. *África ensinando a gente*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GADOTTI, M. Paulo Freire na África. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE, 7., 12-19 set. 2010, Praia. *Anais [...]*. [S. l.]: Unifreire, 2010. Disponível em:

[http://forum.unifreire.org/forumpaulofreire2010/files/2012/09/Comunicado\\_do\\_Gadotti.pdf](http://forum.unifreire.org/forumpaulofreire2010/files/2012/09/Comunicado_do_Gadotti.pdf). Acesso em: 28 dez. 2017.

GERHARDT, T. E.; RAMOS, I. C. A.; RIQUINHO, D. L.; SANTOS, D. L. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série Educação a Distância). p. 67-90.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série Educação a Distância).

GODOY, Arilda Schmidt. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GUINÉ-BISSAU. Aspectos gerais. *The World Bank*, Washington, DC, 2018.

Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/guineabissau/overview#4>.

Acesso em: 30 mar. 2018.

GUINÉ-BISSAU. *Constituição da República da Guiné-Bissau*. Bissau: Assembleia Nacional Popular, 1996.

GUINÉ-BISSAU. Elementos do Diagnóstico do Sistema Educativo (RENASSE) Margem de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do ensino básico e de redução da pobreza (Relatório). Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/mundo/guinebissau/gb\\_renasse\\_2011.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/mundo/guinebissau/gb_renasse_2011.pdf) Acesso em: 30 out. 2021. 2009.

GUINÉ-BISSAU. Lei nº 4/2011. Lei de Bases do Sistema Educativo (2011). *Boletim Oficial*: Bissau, n. 13, p. 29-40, 29 mar. 2011.

HOBBSAWM, E. *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IMBÓ, K. Cooperação para o desenvolvimento e terceirização da ajuda bilateral: uma análise da Fundação Fé e Cooperação. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 17, jan. 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/87103/48484>. Acesso em: 6 abr. 2023.

LIMA, D. P. Junta militar toma o poder em golpe de Estado na Guiné-Bissau-12 de abril de 2012 Disponível em: <https://relacoesexteriores.com.br/golpe-estado-guine-bissau/>. Acesso em 06 jun. 2023

MACEDO, F. A Educação na República da Guiné-Bissau: o passado, as transformações no presente, as perspectivas do futuro. *Itinerarium XXIII*, [s. l.], v. 96/97, p. 158-194, 1977.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCOS, D.; LISI, M. Nota introdutória: 40 anos da Constituição portuguesa - dinâmicas internas e externas. *Relações Internacionais*, Lisboa, n. 49, p. 005-009, mar. 2016. Disponível em: [http://scielo.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-91992016000100001&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-91992016000100001&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 ago. 2022.

MATINHO, F. C. P. A Revolução dos Cravos e a historiografia portuguesa. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 30, p. 465-478, maio 2017. n. Estudos Históricos. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/eh/a/DqGGJDRLTXSgKQz9p7snKdz/?lang=pt#>. Acesso em: 2 abr. 2023.

MARTINS, B.; SILVA, R.; LA SALETE COELHO. O Poder Simbólico e a Cooperação Portuguesa: Uma análise sobre o papel da língua. *Cadernos de Estudos Africanos*, [s. l.], v. 39, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cea/4706>. Acesso em: 26 mar. 2022.

MARTINS, B.; SILVA, R.; COELHO, L. S. O poder simbólico e a cooperação portuguesa: uma análise sobre o papel da língua. *Cadernos de Estudos Africanos*, [s. l.], v. 39, 2020.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143988>. Acesso em: 6 abr. 2023.

MESQUIDA, P.; PEROZA, J.; AKKARI, A. A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 95-110, mar. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302014000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 dez. 2017.

MONTEIRO, J. J. H. *A Educação na Guiné Bissau: bases para uma estratégia sectorial renovada*. Guiné-Bissau: Ministério da Educação Nacional, 2005.

MORGADO, J. C.; OSÓRIO, A. *O estudo de caso na investigação em educação e a inadiável simbiose entre o analógico e o digital*. [S. l.]: UAb, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34627/uab.edel.15.7>

MORGADO, J. C.; SANTOS J.; SILVA, R. Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. *Configurações*, [s. l.], v. 17, 2016. Disponível em: <http://journals.openedition.org/configuracoes/3283>. Acesso em: 13 out. 2019.

MORI, A.; ADRIÃO, T. Estado do conhecimento sobre financiamento da educação obrigatória e privatização a partir do Web of Science, 2015-2018. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1241-1257, 2018. DOI: 10.22633/rpge.v0i0.12009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Relatório Global de Monitoramento da Educação 2021/2 Atores não estatais na educação: Quem escolhe? Quem perde?*. Paris: Unesco, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: UNIC Rio, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Normas de Qualidade para a Avaliação do Desenvolvimento*. Documentos de Referência e Linhas de Orientação do CAD. [S. l.]: OECD Publishing, 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; GARCIA, Teise. Apresentação. Diálogos sobre distintas formas de privatização: caminhadas de pesquisa sobre o tema. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 36, 2020. Acesso em: 28 fev. 2022

PORTUGAL. *Conceito estratégico da cooperação portuguesa 2014-2020* (Relatório). Lisboa: Governo de Portugal, 2020. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/conctestratg1420.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

PORTUGAL. *Constituição da República Portuguesa*. Diário da República, n. 86/1976, Série I, 10 abr. 1976. Disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>. Acesso em: 6 abr. 2023.

PORTUGAL. *Programa Estratégico de Cooperação Portugal-Guiné-Bissau 2021-2025*. Portugal, 2021. Disponível em: [https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/PEC\\_POR-GB\\_2021-2025\\_VF.pdf](https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/PEC_POR-GB_2021-2025_VF.pdf). Acesso em: 28 fev. 2022.

REHDER, M.; SILVA, R.; MONTEIRO, T. N. F. G. D. S. Da Guiné-Bissau ao Brasil: impactos da instabilidade política na manutenção dos princípios constitucionais para a educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 962-979, out./dez. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302018000400962](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000400962). Acesso em: 10 out. 2019.

RODRIGUES, S. M. A. *O papel das ONGD na promoção da coerência das políticas para o desenvolvimento: o caso FEC*. 2022. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2022.

ROPIO, M. J. B. *Atores Não-Estatais em Estados Frágeis: o caso da FEC e a Formação de Professores do Ensino Básico na Guiné-Bissau*. 2017. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SAMPAIO, R. C.; LYCARIÃO, D. *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*. Brasília, DF: Enap, 2021.

SANTOS, J. G.; SILVA, R. Theory and praxis: reflections and lessons from a bilateral educational aid program in Guinea-Bissau. *Globalisation, Societies and Education*, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 202-216, 2017. doi: 10.1080/14767724.2016.1195722

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. *REFACS*, Uberaba, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SILVA, R. Globalização e Currículo: Atores e Processos. Um Estudo Exploratório na Guiné-Bissau. II Coopedu África e o Mundo: Livro de Atas, 2013 Centro de Estudos Internacionais do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

SILVA, R. *Entre o internacional e o local – impacto e efeitos de programas de educação em cooperação para o desenvolvimento. Um estudo de caso na Guiné-Bissau*. 2016. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2016.

SILVA, R. D.; OLIVEIRA, J. 40 years of educational research in Guinea-Bissau: Mapping the terrain. *International Journal of Educational Development*, [s. l.], v. 57, p. 21-29, 2017. doi: 10.1016/j.ijedudev.2017.09.003.

SILVA, R.; OLIVEIRA, J. Impactos e Efeitos de Programas de Cooperação para o Desenvolvimento em Escolas: Um olhar focado sobre o programa de apoio ao sistema educativo da Guiné-Bissau. *Cadernos de Estudos Africanos*, Lisboa, v. 39, 23 set. 2020. Acesso em: 1 out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/cea.4826>.

SILVA, R.; SANTOS, J. G.; PACHECO, J. A. Crossed looks: globalisations and curriculum in Guinea-Bissau. *Compare*, [s. l.], v. 45, n. 6, p. 1-22, 2015. doi: 10.1080/03057925.2015.1013018.

TANSEY, O. Process tracing and elite interviewing: a case for non-probability sampling. *Political Science and Politics*, [s. l.], v. 40, n. 4, 2007. doi: 10.1007/978-3-531-91826-6\_24.

TOMASEVSKI, K. Free and compulsory education for all children: the gap between promise and performance. *Right to Education Primers*, [s. l.], n. 3, 2001. Disponível em: <https://www.right-to-education.org/resource/primer-no-2-free-and-compulsory->

education-all-children-gap-between-promise-and-performance. Acesso em: 17 maio 2020.

UNICEF Guiné-Bissau. 2021. Guiné-Bissau Fichas técnicas de educação 2021: Análises para aprendizagem e equidade usando o MICS da Guiné-Bissau. Acesso em 08 abril 2023.

VILLEN, P. *A crítica de Amílcar Cabral ao colonialismo: entre a harmonia e a contradição*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

## ANEXO I

### Roteiros de entrevistas II: trabalhadores da FEC na Guiné-Bissau

Parte I – informação sobre o cargo/função:

1. Qual seu nome, idade, profissão?
2. Quanto tempo tem de experiência com educação?
3. Descreva seu cargo/função/trabalho na FEC?
4. Há quanto tempo trabalha/trabalhou para a Fundação Fé e Cooperação?

Parte II – Gestão da FEC na Guiné-Bissau:

1. Como estava organizada a gestão do “Programa Ensino de Qualidade em Português na Guiné-Bissau”?
2. Aproximadamente qual era o orçamento anual do “Programa Ensino de Qualidade em Português na Guiné-Bissau”?
3. Qual é a participação do Ministério da Educação da Guiné-Bissau no “Programa Ensino de Qualidade em Português na Guiné-Bissau”?
4. Quais são os parceiros locais?
5. Quantos recursos humanos estavam envolvidos no programa?
6. Qual a nacionalidade dos trabalhadores envolvidos?
7. Como o “Programa Ensino de Qualidade em Português na Guiné-Bissau”, implementado pela FEC, impactou a educação na Guiné-Bissau?
8. Atuou em outra fase do programa? Se sim, nota-se alguma diferença no momento atual? Poderia descrever os impactos do seu trabalho para a educação local?
9. Qual a atuação das organizações internacionais no sistema educativo da Guiné-Bissau?
10. Qual a influência das organizações internacionais no sistema educativo da Guiné-Bissau? Pode dar exemplos?
11. Como avalia as organizações internacionais atuando no sistema educativo da Guiné-Bissau?
12. Considera que há alguma diferença entre a atuação de organizações internacionais multilaterais como, por exemplo, o Unicef, e as organizações não-governamentais? Pode dar exemplos?

13. Qual a coordenação exercida pelo Ministério da Educação Nacional dos projetos das organizações internacionais? Pode dar exemplos?