



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
CURSO DE DOUTORADO

ARNALDO SUCUMA

**O ENSINO SUPERIOR NA GUINÉ-BISSAU: elementos estruturais, conjunturais e
suas implicações no desenvolvimento das universidades guineenses**

RECIFE

2018

ARNALDO SUCUMA

O ENSINO SUPERIOR NA GUINÉ-BISSAU: elementos estruturais, conjunturais e suas implicações no desenvolvimento das universidades guineenses

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Serviço Social, na área de concentração em Serviço Social, Movimentos Sociais e Direitos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Mondaini de Souza.

Recife

2018

Catalogação na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

| | |
|-------|--|
| S942e | <p>Sucuma, Arnaldo</p> <p>O ensino Superior na Guiné-Bissau: elementos estruturais, conjunturais e suas implicações no desenvolvimento das universidades guineenses / Arnaldo Sucuma. - 2018.</p> <p>206 folhas: il. 30 cm.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Mondaini de Souza.</p> <p>Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2018.</p> <p>Inclui referências, apêndices e anexos.</p> <p>1. Guiné-Bissau. 2. Ensino superior. 3. Conhecimento científico. I. Souza, Marco Antônio Mondaini de (Orientador). II. Título</p> <p>361 CDD (22. ed.)</p> |
|-------|--|

UFPE (CSA 2017 – 126)

ARNALDO SUCUMA

O ENSINO SUPERIOR NA GUINÉ-BISSAU: elementos estruturais, conjunturais e suas implicações no desenvolvimento das universidades guineenses

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Serviço Social, na área de concentração em Serviço Social, Movimentos Sociais e Direitos Sociais.

Aprovada em 17/08/2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco António Mondaini de Souza
Universidade Federal de Pernambuco - Orientador

Profª. Dra. Ana Cristina Vieira
Universidade Federal de Pernambuco - Examinador interno

Prof. Dr. José Bento Rosa da Silva
Universidade Federal de Pernambuco - Examinador externo

Profª. Dra. Dayse Cabral de Moura
Universidade Federal de Pernambuco - Examinador externo

Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza
Universidade Federal de Pernambuco - Examinador externo

Prof. Dr. Colin Major Darch
Universidade Federal de Pernambuco - Examinador externo

Dedico esta obra à minha amada esposa Baabalolam
Sanca Sucuma e nossa filha querida Cadi Sambu.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos aos meus pais, Armando Sucuma, Amália Caetano, Alda Lopes Martins, a minha esposa Baobalolam Sanca Sucuma, Cadi Sambu, Maram Mané, Dom Pedro Carlos Zilli, Dom José Câmnaté, Abdulai Sila, Hilário Sá, Sérgio Abranches e família. Ao meu orientador, Professor Marco António Mondaini de Souza, que contribuiu para a efetivação desta pesquisa, aos membros da banca Profa. Ana Cristina Vieira, Prof. José Bento Rosa da Silva, Profa. Dayse Cabral de Moura, Prof. Edilson Fernandes de Souza e toda a família, Profa. Graça e Silva, Profa. Valéria Nepomuceno, Dom José Câmnete, Dom Pedro C. Zille, Pe. Guerino Vitali.

Quero estender meus agradecimentos aos meus amigos Alfredo Handem, Mario Cabral, Alfredo M. Gomes, Pablo Leonid Carneiro Lucena, Alfredo da Silva, Hilário Sá, Nelson Dias, Roberto Sousa Cordeiro, Marcelina Gomes Vaz. Mario Cabral e esposa, Daniel Junger, Nilma Medeiros, Almerinda Augusta de Freitas Carvalho, Augusto Cesar Barreto Neto e Magna Sales Barreto, Carla Mousinho, Paulo Henrique, José de Ribamar Ericeira Nunes, Gloria Fortes, Joselita de Oliveira Tessarotto, Maria Valéria Rezende, Izabel Sofia, Maria Helena Santana de Araújo Soares Silva, Idrissa Sanha e toda família, Rui Jorge Semedo, Policiano Gomes, Sidney dos Santos em nome de quem agradeço todos os membros da Associação Força Guiné/AFG. Luciano Vieira Queta e toda família, Jorge Geraldo Kadri, Gloria Fortes, José Jesus de Sousa, Luiz José Salvino de Souza, Erivan Leite, Eraldo do Nascimento Candeias, Felipe Cesar, José Fernandes Silva, Celso, Bento da Silva, Hugo A. Queiroga da Nobrega, Alfranke A. da Silva, Ewerton R. Silva Castro, Roosevelt Uva, Flaubert Cirilo Gerônimo de Paiva.

Estando meus agradecimentos a todos/as colegas professores/as nas Faculdades Integradas de Patos no Estado da Paraíba/PB aqui representados/as pelas professoras Anarita de Sousa Salvador, Kátia Gerlânia Soares Batista, Ana Paula Ferreira Agapito, Liélia Barbosa Oliveira. Como também estendo meus agradecimentos para José Clémerson de Almeida e Maria de Lourdes Bezerra de Almeida, Maria Alves de Sousa Medeiros, Elder Jansen Lacerda de Medeiros, Maria da Guia da Silva Souza, Edileuza Leite de Caldas Guedes, Alana Candeia de Melo.

Aos meus familiares: Nelson Caetano Sucuma, Moisés Caetano Pinto, Nelson Mendes e toda família, Natele Sucuma, Onório Sucuma, Júlio Gomes e toda família, Fernando Cambanco e toda família, Augusto Badjana e toda a família, Nelson Badjana, Nelson C. Pinto, Negado Djú, Margarid Insali, Maria Zinha Barbosa, Delfina Cassama, Adriano Sami e

toda família, Helena da Silva e toda a família, Arnaldo Sanca e toda família, Angélica Sanca, Susana Sanca, Elsa Sanca, Gina Sanca, Linda Malu, Paula Malu, Margarida Caetano Pinto, Juliana Caetano Pinto, Aurélia Malu Pinto, Audília Lopes Coreia, Teodora Caetano Pinto, Cristina Caetano Pinto e toda família Caetano Pinto, Alberto Pedro Gomes e toda família, Basílio Sanca, Ibraima Samori Turé, Sergio C. Pinto, Amélia João Bassam, Domingos C. Pinto, Fernando Anula e Sabado Banjaqui, Inaida Sucuma, Fátima Regina da Silva, Emiliana A. José, Idalina A. José, Francisco da Mata e a família, Bia da Cunha, Ansumane Camara. Fefe Bernardo da Silva e a família, Augusto dos Santos e a família, Late Nambantche e a família, António Arnalino Sanca e a família, Rofino Sanca, Caciano Sanca e a família, Celestino Lopes Martins, Braima Banjai, Anita Cali, Sábado Indequi, Gina Francisco Sanca, Pedrinho G. Acanin e a família, Raul da Silva e a família, Eduardo Lourenço Mendes, Maria Fernandes, Pe. Avito José Fernandes de Araújo, Elena Máximo Vieira, Osvaldo Máximo Vieira, Antonio Indequi e toda a família Pe. Francisco Fernandes, Manuel Moreno e a família, Pe. Augusto Mutna Tamba, Mutna Tamba, João Moba e a família, Pe. Abrão A. Sambu, Pe. Bernardo A. Gomes, Pe. Francelino Cunha, Pe. Domingos Cá, Pe. Domingos da Fonseca, Júlio Rodrigues e a família, Paulo Silva e Felícia Silva, Marcelino J. Caetano e a família, Ansumane Sambu, Lássana Sambu, Célia Marli Maia Câmara, Everaldo Virgíneo Câmara, Valdir Oliveira Santos e Luciene Santos, Alessandro Moura de Amorim, Ana Andrea V. C. de Amorim, Janete de Amorim, Mamado Djassi e a família, David da Silva Té e a família, Elio Chaves Flores, Joana D'arque Cavalcanti, Antoneta Indequi, Pe. Massiev Indequi, Gilberto Barai, Albano Lamba, Duarte Mendonça, Fidel Sanca.

Ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (PPGSS/UFPE), professores (as) e aos funcionários do curso de Serviço Social. A todos os professores e dirigentes ligados à Universidade Amílcar Cabral (UAC), Universidade Lusófona da Guiné (ULG), Instituto Jean Piaget, Universidade Colinas do Boé, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, Escola Nacional de Administração, Ministério da Educação da Guiné-Bissau que contribuíram para a efetivação desta pesquisa. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de estudo, sem a qual não seria possível realizar meus estudos de doutorado em Recife. Às pessoas que incentivaram a realização desta pesquisa como João José Silva Monteiro, Besna Siga, Delfim F. da Silva, Leopoldo Amado, Fodé Mané, Manuela Manuel Lopes Mendes, Rui Jandi, Lassana Danfa, José Luis Badilé A. dos Santos, Fernando Dias, Aladje Baldé, Braima Sanha, Edimão Marcelino, Aladje Sombili Baldé, Cloreovaldo Siva, Engler Boissy, Edmilson Sanca, Vagner Bijagó.

A todas as pessoas que aceitaram participar nesta pesquisa, bem como aquelas que contribuíram direta e indiretamente para a sua concretização.

As instituições de ensino superior formam o centro nervoso do processo de modernização na África. Elas igualmente representam a maior expressão na busca contínua pela renovação e pelo progresso, em respeito aos conhecimentos, as crenças e ao florescimento pessoal.

(HABTE; TESHOME em colaboração com AJAYI, 1935).

RESUMO

O presente trabalho consiste numa pesquisa da tese de doutorado que se propõe a estudar o ensino superior na Guiné-Bissau: elementos estruturais, conjunturais e suas implicações no desenvolvimento das universidades guineenses. O objeto principal do nosso estudo está ligado à questão estrutural e conjuntural no campo da educação superior. A educação tem um problema estrutural ligado ao processo colonial, um período em que Portugal não fez investimentos consideráveis no ensino fundamental, médio e universitário. Este problema se intensificou no período após independência política. Mas isso é apenas um dos problemas estruturais, entre vários, em torno da questão educacional. Esse problema estrutural está acompanhado de questão conjuntural, que tem a ver com a instabilidade política instaurada no país, depois da independência, marcada pela disputa interna no seio do PAIGC, que resultou no golpe de estado de 1980. O trabalho tem como objetivo investigar os elementos de determinação de ordem estrutural e conjuntural responsáveis pela desestruturação do ensino superior, com consequências graves para produção de conhecimento científico e espaço de atuação profissional dos quadros técnicos na Guiné-Bissau. O método qualitativo foi escolhido como principal caminho, tendo em conta a natureza da pesquisa que envolvia questões e informações que não justificavam ser quantificadas. Em termos metodológicos, a investigação consiste em um estudo de campo. A coleta de dados foi realizada mediante as técnicas de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos entrevistados receberam código numérico como forma de identificar cada entrevistado e garantir o sigilo dos entrevistados. Foram utilizadas também fontes primárias e secundárias, dados oficiais do governo e das agências internacionais. No que se refere aos referenciais teóricos, o nosso estudo se sustentou a partir de teóricos pós-coloniais, e conjunto de autores e literaturas que transitam nas áreas de educação superior e ciências sociais. A tese está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo analisou as diversas experiências de implantação e estruturação do ensino superior durante o período da colonização das potências francesa, inglesa e portuguesa no continente africano. O segundo abordou as particularidades do processo de estruturação e desenvolvimento do ensino superior na Guiné-Bissau, problemas de ordem estrutural e conjuntural na educação. Analisou-se o contexto social, político e econômico do País, tendo em conta a história recente do Estado guineense em torno da instabilidade política. O último capítulo discutiu o estado atual das IES no quadro de ensino, pesquisa e extensão, bem como as possibilidades e os limites de ordem estrutural e conjuntural, tendo como ponto central a contribuição dos quadros guineenses dentro e fora do país no processo desenvolvimento do ensino superior, com base na produção de conhecimento científico.

Palavras-chave: Guiné-Bissau. Ensino Superior. Conhecimento Científico.

ABSTRACT

The present work consists of doctorate research on a thesis seeking to study Higher Level Education in Guinea Bissau: conjunctural and structural Elements, and their implications, for the Development of Guinean Universities. The main object of our study is linked to the question of structure and the set of factors which influence the field of higher education. Education has had a structural problem linked to the colonial process, a period when Portugal did not make considerable investments in basic, secondary and university learning. This problem was intensified after independence. But this is just one of the structural problems, amongst many, surrounding educational endeavors. The problem of structure is accompanied by a set of factors which have to do with the political instability initiated after independence, marked by the internal dispute at the PAIGC headquarters, which resulted in the *coup-d'état* of 1980. The work has as its objective to investigate the elements which determine structural order and the set of factors responsible for the de-structuring of higher level education, with grave consequences for the production of scientific knowledge and the space available for technical teams to perform in Guinea Bissau. The qualitative method was chosen as the main path, taking into account the nature of the research which involved questions and information which did not justify quantifiable methods. In methodological terms, the investigation consisted of fieldwork. The collection of data was done through techniques involving semi-structured interviews. The subjects interviewed received a numerical code as a way of identifying each interviewee and guarantee anonymity. Primary and secondary sources were also used, including official data from the government and from international agencies. In relation to theoretical framework, our study was sustained by post-colonial authors, made up of literature connected with higher level education and the social sciences. The thesis is structured into three chapters. The first chapter analyzed the diverse experiences of implantation and structuring of higher level education during the period of colonization of the French, English and Portuguese powers on the African continent. The second chapter approached the particularities of the process of structuring and development for higher education in Guinea Bissau, being problems of structural and circumstantial nature in education itself. The social, political and economic context of the country was analyzed, keeping in mind the recent history of the Guinean State around political instability. The last chapter discussed the current state of literacy (IES) in the framework of teaching, research and extension, as well as the possibilities and limits in structure and circumstances, focusing on the contribution of Guinean professionals within and outside of the country in the process of development of higher education, based on the production of scientific knowledge.

Key Words: Guinea Bissau. Higher Education. Scientific Knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Mapa Étnico..... | 24 |
| Figura 2 - Mapa da África | 26 |
| Quadro 1 - Curso da Escola Superior Colonial | 28 |
| Quadro 2 - Curso de Administração Colonial (reforma de 1946)..... | 28 |
| Quadro 3 - Curso de Altos Estudos Coloniais (reforma de 1946)..... | 29 |
| Quadro 4 - Escola Nacional da França de Ultramar..... | 39 |
| Quadro 5 - Presidentes que não terminaram seus mandatos | 74 |
| Figura 3 - Mapa da África Ocidental..... | 78 |
| Figura 4 - Escola no interior do País | 105 |
| Imagem 1 - Manequins para aula prática de estudantes de área de saúde..... | 157 |
| Imagem 2 - Microscópios para aula prática de estudantes de área de saúde..... | 158 |
| Imagem 3 - Estufa de esterilização de materiais | 158 |
| Imagem 4 - Material para exame de imagem | 158 |
| Imagem 5 - Laboratório de computadores..... | 159 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ANP | Assembleia Nacional Popular |
| AO | África Ocidental |
| AOF | África Ocidental Francesa |
| ASECNA | Agência para Segurança da Navegação Aérea em África e Madagascar |
| BCEAO | Banco Central dos Estados da África Ocidental |
| BM | Banco Mundial |
| CAIC | Complexo Agroindustrial de Cumeré |
| CAMES | Conselho Africano e Malgas de Ensino Superior |
| CEDEAO | Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental |
| CEFAG | Centro de Formação Agrícola |
| CEFC | Centro de Formação Comunitária Experimental |
| CEMGFA | Chefe de Estado Maior, General de Forças Armadas |
| CENFA | Centro para a Formação Administrativa |
| CENFI | Centro para a Formação Industrial |
| CPLP | Comunidade dos Países da Língua Portuguesa |
| DENARP | Documento de Estratégia Nacional de Redução de Pobreza |
| DGEPASE | Direção Geral dos Estudos Planificação e Avaliação do Sistema Educativo |
| ECDU | Estatuto da Carreira Docente Universitária |
| ENA | Escola Nacional de Administração |
| ENE | Escola Nacional de Enfermagem |
| ENEFD | Escola Nacional de Educação Física e Desportos |
| ESE | Escola Superior de Educação |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FDB | Faculdade de Direito de Bissau |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| GUN | Governo da Unidade Nacional |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IESIG | Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça |
| INAFOR | Instituto Técnico de Formação Profissional |
| INDE | Instituto Nacional do Desenvolvimento Educacional |
| INEC | Instituto Nacional de Estatística e Censo |

| | |
|---------|--|
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa |
| INIDA | Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário |
| ISCEE | Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais |
| ISCJS | Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais |
| ISE | Instituto Superior de Educação |
| ISECMAR | Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar |
| LESIC | Lei nº 03/2011 do Ensino Superior da Investigação Científica |
| LGDH | Liga Guineense dos Direitos Humanos |
| M-EIA | Escola Internacional de Arte |
| MFDC | Movimento das Forças Democráticas de Casamança |
| MNSCPDD | Movimento Nacional da Sociedade Civil para Paz, Democracia e Desenvolvimento |
| NHAI | Unidade de montagem de veículos |
| OGE | Orçamento Geral de Estado |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| PAE | Programa de Ajustamento Estrutural |
| PAES | Projeto de Apoio ao Ensino Superior |
| PAIGC | Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde |
| PEE | Programa de Estabilização Económica |
| PRS | Partido da Renovação Social |
| RGB | Partido Resistência da Guiné-Bissau |
| SES | Sistema do Ensino Superior |
| UA | União Africana |
| UAC | Universidade Amílcar Cabral |
| UCAD | Universidade Cheikh Anta Diop de Dakar |
| UCB | Universidade Colinas do Boé |
| UCM | Universidade Católica de Moçambique |
| UEMOA | União Económica Monetária Oeste Africana |
| ULAC | Universidade Lusófona Amílcar Cabral |
| ULCV | Universidade Lusófona de Cabo Verde Dr. Baltazar Lopes da Silva |
| ULG | Universidade Lusófona da Guiné |
| UNECA | Nations Economic Commission for Africa |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |

| | |
|-----------|---|
| UNI-CV | Universidade de Cabo Verde |
| ÚNICA | Universidade Intercontinental de Cabo Verde |
| UNUPIAGET | Universidade Jean Piaget |
| UNTG | União Nacional dos Trabalhadores da Guiné |
| US | Universidade de Santiago |
| ZMAO | Zona Monetária da África Ocidental |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 17 |
| 1.1 | Objetivo | 21 |
| 1.2 | Hipóteses | 21 |
| 1.3 | Metodologia | 21 |
| 2 | O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR EM ÁFRICA NO PERÍODO DA COLONIZAÇÃO | 25 |
| 2.1 | A experiência portuguesa na estruturação do ensino superior ao longo da colonização em África | 26 |
| 2.1.1 | Significado da educação na administração colonial | 31 |
| 2.2 | A experiência francesa na estruturação do ensino superior durante a colonização em África | 38 |
| 2.3 | A experiência inglesa de estruturação do ensino superior no período da colonização no continente africano | 47 |
| 3 | AS PARTICULARIDADES DA POLÍTICA, ECONÔMICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NA SOCIEDADE BISSAU-GUINEENSE | 60 |
| 3.1 | Breve contextualização política após independência política | 60 |
| 3.2 | Economia e sociedade na Guiné-Bissau | 76 |
| 3.2.1 | Impacto social | 85 |
| 3.2.2 | Impacto político | 90 |
| 3.3 | Análise da realidade educacional no período posterior à independência | 96 |
| 3.3.1 | Significado da educação na administração colonial e pós-colonial | 101 |
| 3.4 | A institucionalização das universidades e a sua trajetória na Guiné-Bissau | 106 |
| 4 | O ESTADO ATUAL DA PESQUISA: universidade, produção de conhecimentos científicos e o contexto de quadros guineenses que vivem no país e no exterior ... | 117 |
| 4.1 | A contextualização histórica do ensino superior na era moderna | 117 |
| 4.2 | Experiência de estruturação de ensino superior na Europa, nos Estados Unidos da América e do Brasil enquanto parte de países emergentes | 118 |
| 4.3 | A educação superior e seu desenvolvimento na Guiné-Bissau | 123 |
| 4.4 | A concepção do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Unesco | 136 |
| 4.5 | Política de financiamento do ensino superior na Guiné-Bissau | 141 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 4.6 | A carreira acadêmica, a pesquisa e a produção de conhecimento científico nas instituições de ensino superior na Guiné-Bissau | 148 |
| 4.7 | O contexto dos quadros guineenses na diáspora e inseridos nas universidades estrangeiras..... | 172 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 181 |
| | REFERÊNCIAS | 190 |
| | APÊNDICE A - INSTRUMENTO DA PESQUISA | 197 |
| | ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA VOLUNTÁRIOS NA GUINÉ-BISSAU..... | 199 |
| | ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA VOLUNTÁRIOS NO BRASIL..... | 202 |
| | ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP..... | 204 |

1 INTRODUÇÃO

O trabalho que vem a público consiste numa investigação voltada para o ensino superior na Guiné-Bissau: elementos estruturais, conjunturais e suas implicações no desenvolvimento das universidades guineenses. O estudo se insere numa proposta de pesquisa que aborda a questão do ensino superior na Guiné-Bissau após independência. O estudo procura compreender os avanços, os problemas, os desafios e as possibilidades envolvendo o ensino superior, a produção de conhecimento científico e os quadros guineenses que cursaram ensino superior no exterior e retornaram para o país e os que não retornaram. Neste caso, por questão de delimitação do estudo trabalhou-se com os guineenses que estudaram na República Federativa do Brasil.

A Guiné-Bissau é uma República com 36.125km², situada no continente africano, na costa ocidental da África, banhada pelo Oceano Atlântico. Faz fronteira ao norte com República do Senegal e ao sul com a República da Guiné Conakry. O país possui uma população de 1.548.159 mil habitantes segundo o último recenseamento realizado pelo INEC (Instituto Nacional de Estatística e Censo) em 2009. Integra cerca de 80 ilhas que constituem o arquipélago dos Bijagós, além dos territórios continentais que compreendem oito regiões: Bolama, Bafatá, Gabu, Cacheu, Quinara, Tombali, Oio, Biombo, mais o setor autônomo de Bissau que é a capital.

O país é membro da União Africana (UA), que é uma organização política continental; União Econômica Monetária Oeste Africana (UEMOA), uma organização econômica de caráter regional; Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), uma instituição regional de cunho político; Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP), uma organização intercontinental que agrega países colonizados por Portugal.

Para compreender melhor o problema de pesquisa, procurou-se identificar teoricamente algumas concepções relevantes que existem na literatura sobre o ensino superior, bem como compreender a concepção da Elie política, especialistas em educação superior, estudantes universitários, gestores universitários (seja público e privado) e quadros guineenses em relação à temática estudada. Também, percebeu-se a necessidade de inserir no estudo como elemento de análise o contexto social, político e econômico do país, como forma de compreender o nosso objeto de estudo.

No caso da Guiné-Bissau, a reflexão sobre institucionalização do ensino superior iniciou-se entre os anos de 1980 e 1990. Mas só foi possível concretizar esta ideia no final dos anos 90, após muitas tentativas que colecionaram vários fracassos ao longo deste processo, e

que é indispensável para pensar o desenvolvimento moderno do país de acordo com a sua realidade sociocultural.

O ensino superior em Guiné-Bissau tem poucos anos de existência. A primeira Universidade Pública do País, intitulada Universidade Amílcar Cabral criada em 1999, que depois começou a funcionar em 2003/2004, é uma universidade constituída por faculdades isoladas, por exemplo, a Escola Normal Tchico Té, destinada à Formação de Professores, criada em 1979; Escola Nacional de Direito, criada em 1979, que depois recebeu o nome Faculdade de Direito de Bissau em 1990; a Faculdade de Medicina criada em 1985 e outros. Também, na década de 1980, o país viu nascer o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Inep), criado em 1984; o Instituto Nacional do Desenvolvimento Educacional (INDE), criado em 1985. No mesmo ano em que a Universidade Pública começou a funcionar, em 2003/2004, criou-se também a Universidade Colinas do Boé de caráter privado, diferentemente de outros países da sub-região, tais como Senegal, Mali e Costa do Marfim, que são países vizinhos da Guiné-Bissau, que tiveram suas universidades ainda no período colonial, concretamente na década de 1960.

Na África, a institucionalização do ensino superior começou a ganhar seus primeiros passos desde a idade média, quando o Egito estabeleceu a Universidade de AL-Azhar no Cairo, como também no final da idade média e início da modernidade, concretamente no século XVI, quando surgiu a Universidade de Sankore, estabelecida em Tombouctou na atual República de Mali (HABTE; WAGAW, 2010, p. 834).

Estas primeiras experiências inauguraram uma era de construção de conhecimento filosófico e científico de forma mais estruturada em termos acadêmicos, bem como permitiram o desdobramento da institucionalização de outras universidades em vários países da África durante os primeiros séculos da modernidade, entre as quais a Universidade de Serra Leoa fundada no século XVIII, pela colonização inglesa (SUCUMA, 2013).

Na África lusófona, ou seja, os países africanos que falam português, a institucionalização do ensino superior iniciou-se no século XX, sobretudo no início da segunda metade do século. Os países pioneiros são Angola e Moçambique.

O Estado moderno possui uma função importante no processo de institucionalização do ensino superior no seio da sociedade moderna e contemporânea, visto que as instituições do ensino superior ocupam um espaço nobre no processo da promoção do desenvolvimento social, político e econômico. Esta intervenção do Estado nas instituições do ensino superior permitiu que as universidades desenvolvessem uma relação mais forte e próxima da sociedade.

Neste sentido, o Estado guineense, por intermédio do governo, institucionalizou o ensino superior público no país através da criação da Universidade Amílcar Cabral (UAC) em parceria com a Universidade Lusófona em 1999, após um longo período de tentativa de institucionalizar uma universidade pública no país que iniciou desde década de 1980.

As fragilidades políticas que o Estado da Guiné-Bissau tem enfrentado após a sua independência política têm dificultado bastante a construção de um plano estratégico de longo prazo para o ensino superior, bem como prejudicou o próprio desenvolvimento efetivo do sistema de ensino superior público e privado no país.

É inegável que o ensino superior constitui um dos caminhos mais privilegiado para racionalizar o desenvolvimento das sociedades modernas e/ou contemporâneas. Vale lembrar que ensino superior possui duas dimensões: humanística e mercadológica. A dimensão humanística defende um desenvolvimento social, político e econômico centrado no homem, propondo regatar os valores humanos. Enquanto que a vertente mercadológica tem mais a tendência de focar nos interesses do mercado em primeiro lugar, visando lucro, e as questões humanitárias ficam para o segundo plano. Não obstante, atualmente, algumas Instituições de Ensino Superior/IES privadas têm tentado demonstrar uma aproximação da perspectiva humanística da educação, mas que ainda é muito tímida.

O ensino superior é uma instituição acadêmica e social que produz conhecimento científico, e confere poder e status às pessoas que tiveram a oportunidade de cursá-lo dentro da sociedade. No entanto, esta visão precisa ser ressignificada, porque existem outros espaços de saber tradicional que produzem conhecimento social, cultural e científico. Boaventura Souza Santos (2010) fomenta esta discussão em uma obra intitulada Epistemologia do Sul.

As pessoas que detêm o conhecimento científico especializado conferido pela academia beneficiam-se de privilégio e poder no seio da sociedade moderna (YUNG, 2007).

A institucionalização do ensino superior pelo Governo da Guiné-Bissau abriu as portas para os guineenses que não têm condições ou oportunidades de irem estudar no exterior a fim de realizarem a formação superior in loco. Apesar destas possibilidades, as instituições do ensino superior guineense se encontram ainda numa fase embrionária, com uma série de dificuldades operacionais que dificultam o funcionamento efetivo das instituições do ensino superior público, como também daquelas de capital privado.

Diante do que está posto acima de forma breve, sinalizamos que a principal problemática está ligada à questão estrutural e conjuntural no campo da educação superior. Existem dois elementos de determinação de ordem conjuntural e estrutural que limitaram o desenvolvimento de políticas públicas para a educação em geral, especialmente na área de

ensino superior. Aliada à questão central do nosso estudo, entende-se que é necessário apresentar as questões secundárias que poderão ajudar no aprofundamento da nossa pesquisa: em que medida a instabilidade política, marcada por constantes golpes de estado, afeta o sistema educacional na Guiné-Bissau? De onde vem o fundo para financiar o ensino superior? Qual é a agenda da elite política no poder para o ensino superior?

Quanto à organização da tese, este trabalho está estruturado em uma introdução, seguida de três capítulos distribuídos da seguinte forma:

O primeiro capítulo desenvolve uma reflexão sobre as diversas experiências de construção do ensino superior ao longo do período da colonização europeia em África, nomeadamente França, Inglaterra e Portugal. Isso permitiu compreender o processo de intervenção colonial na área de educação como um todo, sobretudo no campo do ensino superior durante o período da colonização europeia na África durante vários séculos. A partir deste ponto de vista foi possível entender o cenário de avanços, desafios e perspectivas das ex-colônias da França, da Inglaterra e de Portugal na área de ensino superior depois da independência política.

No segundo capítulo, abordou-se o contexto social, político e econômico do país, tendo em conta a história recente do Estado Bissau-Guineense. Neste capítulo, foram discutidas as particularidades do processo de estruturação e evolução do ensino superior na Guiné-Bissau, como também se analisou como a política e a economia influenciam na qualidade de funcionamento do ensino superior na Guiné-Bissau. Observaram-se vários problemas que representam obstáculos para o desenvolvimento da Guiné-Bissau. Porém, este trabalho teve foco nos problemas estruturais e conjunturais que afetam o desenvolvimento do ensino superior e dificultam a contribuição dos quadros guineenses que estudaram no exterior e retornaram ao país, e também os que não retornaram, no âmbito da produção de conhecimento científico nas universidades guineenses. No quadro da institucionalização das universidades e sua trajetória na Guiné-Bissau, compreende-se que este período representa uma fase considerada importante na história do país, diante de inúmeros problemas políticos internos advindos desde os anos 70 e 80, que culminou com o conflito político militar de junho de 1998.

O último capítulo discute os problemas, os desafios, as possibilidades e os limites de ordem estrutural e conjuntural do ensino superior, tendo como ponto central a contribuição da elite política, dos dirigentes da sociedade civil, dos gestores educacionais, dos estudantes universitários e dos quadros guineenses no desenvolvimento da educação superior e a produção de conhecimento científico. O estudo procurou analisar o processo de

desenvolvimento de ensino superior na Guiné-Bissau, bem como as condições técnicas e operacionais de trabalho para os quadros guineenses que trabalham no país, especialmente nas universidades. Procurou analisar o estado atual de projetos de pesquisa, extensão nas universidades Bissau-Guineenses. Houve um breve debate histórico sobre experiências de ensino superior na Europa, Estados Unidos da América/EUA e alguns países emergentes como forma de enriquecer o debate. O trabalho trouxe debate sobre a percepção do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e UNESCO sobre ensino superior, especialmente seu impacto na África.

1.1 Objetivo

O estudo tem como objetivo analisar os elementos de determinação de ordem estrutural e conjuntural que representam obstáculos para o desenvolvimento do ensino superior na Guiné-Bissau.

1.2 Hipóteses

As políticas públicas para a educação de forma geral, especialmente políticas para o ensino superior na Guiné-Bissau, sofreram com duas ordens de obstáculo: de um lado, obstáculos de ordem estrutural que remetem à dependência econômica externa herdada de um processo de colonização, que continua sendo observada na atualidade, para financiar a estruturação e o desenvolvimento do ensino superior. De outra parte, em termos conjunturais, vincula-se o baixo nível de investimento no ensino, na pesquisa e na extensão e a saída de quadros guineenses com nível de mestres e doutores para ensinar nas universidades de outros países. Estes dois fatores foram responsáveis pela fragilidade de sistema do ensino superior na Guiné-Bissau.

1.3 Metodologia

No aspecto metodológico, a pesquisa de campo, feita em 2016 e 2017 na Guiné-Bissau e no Brasil, realizou-se com diversas entrevistas com professores universitários, estudantes universitários, dirigentes políticos, especialistas em educação, que foram feitas mediante uma autorização dos mesmos, o que possibilitou a sua efetivação. Os entrevistados foram

selecionados aleatoriamente entre as pessoas pré-selecionadas, vinculados à temática da pesquisa.

O projeto que resultou nesta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. Isso nos permitiu desenvolver esta pesquisa que vem a público.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que inclui, além disso, alguns dados oficiais do governo da Guiné-Bissau e de outras agências internacionais que possuem informações sobre o país no âmbito da educação. O método qualitativo é mais usado na área das ciências humanas, isso porque é um ramo da ciência que se dedica a estudar o homem e a pluralidade das relações sociais e os próprios fenômenos que ocorrem na sociedade. De acordo com Flick (2009, p. 20), “A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Apesar de ser um estudo qualitativo, a pesquisa trouxe alguns dados quantitativos para ilustrar o impacto dos problemas sociais, políticos e econômicos na desestruturação do sistema de ensino superior.

O método foi escolhido tendo em conta a natureza da pesquisa que envolvia questões e informações que não justificavam ser quantificadas.

A pesquisa seguiu todas as etapas necessárias a começar pela formulação das questões, em seguida a sua fase exploratória, com coleta de dados e, por fim, análise e interpretação de dados obtidos durante a pesquisa de campo. Vale salientar que as pessoas entrevistadas receberam código numérico como forma de identificar cada entrevistado e garantir o sigilo dos entrevistados.

A coleta de dados foi realizada mediante as técnicas de entrevistas semiestruturadas. Foram utilizadas também fontes primárias e secundárias (ECO, 1984). Trabalhou-se também com os dados oficiais do governo e das agências internacionais como Banco Mundial, UEMOA e outras. Estas técnicas permitiram obter informações com maior amplitude, como também na descrição, explicitação e compreensão do objeto em estudo. Conforme afirmam Laville e Dionne (1999, p. 165), “a informação constitui sempre a provisão de base dos trabalhos de pesquisa [...]”.

A construção das questões para entrevistas foi orientada a partir de tópicos guias, ou seja, de grupos temáticos, para melhor explorar as categorias que seriam trabalhadas na estrutura da pesquisa. Neste sentido, utilizou-se a entrevista semiestruturada como uma das técnicas adequada para realizar a investigação.

Os sujeitos da pesquisa são originários de diversas etnias que vivem no território guineense. Todos os entrevistados possuem a formação superior que varia entre a graduação,

mestrado e doutorado. Foram entrevistados sujeitos do sexo masculino e feminino. No entanto, poucas mulheres aceitaram participar como sujeitos da pesquisa. Foram entrevistados gestores políticos que já ocuparam cargo no Ministério da Educação, estudantes, professores que ensinam nas universidades guineenses, especialistas em educação, reitores das universidades que operam no país, professores universitários guineenses que ensinam no Brasil. Portanto, para este estudo foram entrevistadas 35 pessoas. Vale salientar que alguns professores entrevistados são lideranças que atuam junto às organizações da sociedade civil. Em termos religiosos, todos os entrevistados pertencem às diversas religiões, nomeadamente, a religião tradicional inserida dentro das culturas étnicas, Católicos, Evangélicos de diversas correntes, Muçulmanos. Segue abaixo o mapa étnico onde podem ser identificadas algumas etnias da Guiné-Bissau, mas também de todo continente africano.

2 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR EM ÁFRICA NO PERÍODO DA COLONIZAÇÃO

Este capítulo visa refletir sobre as diversas experiências de implantação e estruturação do ensino superior durante o período da colonização das grandes potências em África, nomeadamente França, Inglaterra e Portugal.

Esta experiência permitirá compreender o processo de intervenção colonial na área de educação como um todo, sobretudo no campo do ensino superior durante o período da colonização europeia na África durante vários séculos de exploração colonial.

A partir deste ponto de vista será possível entender o cenário de avanços, desafios e perspectivas das ex-colônias da França, da Inglaterra e de Portugal na área de ensino superior depois da independência política.

O processo colonial que aconteceu no continente africano foi muito intenso e dolorido para os povos africanos de diversos territórios e culturas. Foi um processo que interferiu muito no contexto político e cultural de todas as regiões da África.

Por isso, analisar o contexto educacional a luz da realidade social, histórico e político do período da experiência colonial constitui uma tarefa importante e difícil, tendo em conta a complexidade que o tema impõe.

2.1 A experiência portuguesa na estruturação do ensino superior ao longo da colonização em África

Figura 2 - Mapa da África



Fonte: <http://www.países-africa.com/mapa-africa.htm>.

Antes da chegada dos colonos europeus na África, o continente era organizado em termos políticos e administrativos em Reinos, que hoje se comparam com Estados. Após análise profunda dos historiadores africanos, entendeu-se que o termo mais apropriado para denominar reinos africanos é Império. Conforme Bokolo (2009, p. 161, Tomo I), “o conceito de império, em vez do de reino, parece mais apropriado para designar estas formações estatais”. O fato é que tanto os Reinos, quanto os Impérios eram constituídos por várias regiões.

A era do descobrimento protagonizada pelas potências europeias viria mudar o panorama citado acima. Nesta ordem de ideia, segundo as diversas narrativas históricas da literatura da língua portuguesa, a atual Guiné-Bissau, que na época colonial era chamada de Guiné Portuguesa, foi descoberta pelo navegador português Nuno Tristão no século XV. Segundo Gomes (2010, p. 18),

Atual república da Guiné-Bissau, conhecida por Guiné portuguesa durante o período da colonização, foi “descoberta” pelos portugueses no decurso do século XV, por Nuno Tristão o primeiro descobridor português da Guiné. Muitos dos manuais portugueses de história referiram mais ou menos o mesmo em relação ao seu descobrimento: em 1446.

Apesar de o descobrimento ter acontecido no século XV, a colonização portuguesa ganhou corpo no final do século XIX, através da conferência de Berlim realizada pelas grandes potências imperialistas em 1884-85. Nesta conferência decidiu-se dividir o continente entre as potências colonialistas que operavam em África. A decisão mexeu com as estruturas sociais, culturais e políticas de vários países ou territórios que formam o continente africano. Esta partilha do continente em diversos países visava garantir melhor controle do território e dos recursos humanos e econômicos que existiam localmente, sem respeitar os traços socioculturais dos povos locais. Para Gomes (2010, p. 21), “a primeira fase, após a conferência de Berlim de 1884-85, aproximadamente entre 1897-1899, foi a de instalação das companhias concessionárias no território africano, [...] como advento do modo de produção colonial”.

A partir desta trajetória iniciou-se efetivamente o processo de colonização portuguesa na atual Guiné-Bissau. Durante o período da colonização portuguesa, que se estendeu até 1973, a administração portuguesa construiu uma escola do ensino básico em cada uma das Províncias do País, mais o setor autônomo de Bissau. A construção dessas escolas foi acontecendo de forma paulatina, na medida em que a administração percebia aumento da população considerada assimilada em diversas Províncias do País (os assimilados são

cidadãos guineenses que aceitaram absorver os valores da civilização ocidental em seus diversos aspectos). Existia apenas um liceu (escola do ensino médio) que se chamava Liceu Honório Barreto, que depois da independência foi rebatizado de Liceu Kwame Nkrumah, localizado na capital Bissau. No âmbito da instituição de formação profissional, na época da administração colonial, só havia uma única instituição de formação profissional que se chamava de Escola Técnica.

A administração colonial portuguesa tinha um currículo escolar que foi implementado nas colônias portuguesas em África. Este modelo de currículo tinha como objetivo facilitar o controle cultural, político e econômico dos territórios colonizados. Neste sentido, apresentamos abaixo alguns quadros demonstrativos de modelo de currículo escolar executado pela colonização portuguesa no continente africano.

Quadro 1 - Curso da Escola Superior Colonial

| Período | Disciplinas | Ano |
|---------|---|------|
| 1º ano | | 1933 |
| | Geografia Colonial | |
| | Colonização | |
| | Etnologia e Etnografia Coloniais | |
| | Quimbundo | |
| 2º ano | | |
| | Administração Colonial | |
| | Regime Econômico | |
| | Higiene Colonial | |
| | Landim ou Ronga | |
| 3º ano | | |
| | Direito Aduaneiro Colonial | |
| | Estatística e Informações Coloniais | |
| | Política Indígena | |
| | Concani | |
| 4º ano | | |
| | Direito Internacional Público e Privado, Prática Judiciária e Notariado | |
| | História das Colônias Portuguesas | |
| | Noções de Construção Civil – Construções Coloniais – Carreiras Inglês Prático | |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de informações retiradas na obra de Omar Thomaz, 2002.

Quadro 2 - Curso de Administração Colonial (reforma de 1946)

Continua

| Período | Disciplinas | Ano |
|---------|------------------------------------|------|
| 1º ano | Princípios Gerais de Direito | 1946 |
| | Geografia das Colônias Portuguesas | |
| | História do Império Português | |
| | Etnografia Colonial | |
| | Higiene Colonial e Enfermagem | |

| Quadro 2 - Curso de Administração Colonial (reforma de 1946) | | Conclusão |
|--|---|-----------|
| Período | Disciplinas | Ano |
| | Quimbundo | |
| | Inglês | |
| | Educação Física e Desportos | |
| 2º ano | | |
| | Direito Público e Administrativo Colonial | |
| | Economia Política e Estatística | |
| | Política Indígena | |
| | Agricultura Tropical | |
| | Inglês | |
| | Ronga | |
| | Educação Física e Desportos | |
| 3º ano | | |
| | Direito Público e Administrativo Colonial | |
| | Economia Política e Estatística | |
| | Política Indígena | |
| | Agricultura Tropical | |
| | Inglês | |
| | Ronga | |
| | Educação Física e Desportos | |
| 3º ano | | |
| | Direito Privado e Prática Judiciária | |
| | Finanças e Direito Aduaneiro | |
| | Colonização | |
| | Missionologia | |
| | Obras Públicas | |
| | Topografia | |
| | Campismo | |
| | Campismo | |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de informações retiradas na obra de Omar Thomaz, 2002.

Quadro 3 - Curso de Altos Estudos Coloniais (reforma de 1946)

| Período | Disciplinas | Ano |
|---------|----------------------------------|------|
| 1º ano | | 1946 |
| | Geografia do Continente Africano | |
| | Direito Internacional Colonial | |
| | História da Colonização Moderna | |
| | 1ª Cadeira Variável | |
| 2º ano | | |
| | Política Colonial | |
| | Economia Colonial | |
| | Instituições Nativas | |
| | 2ª Cadeira Variável | |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de informações retiradas na obra de Omar Thomaz, 2002.

Observando os quadros acima fica perceptível que a grande maioria das disciplinas oferecidas pelo currículo escolar implantado ao longo do processo da colonização portuguesa

em África estava mais ligada aos interesses de exploração colonial do que atender aos interesses da população local que se encontrava em processo de colonização.

Para o então Governador da Província General António Sebastião Spínola, em seu discurso em 1970 - Boletim Cultural número 97, na seção “Crônica da Guiné”:

Na fase conturbada de restauração que a África atravessa em busca da felicidade, em que necessariamente se integram os legítimos anseios de progresso do povo guineense, a educação da juventude constitui, sem dúvidas, o mais rentável investimento que um governo consciente pode realizar com a projeção ao futuro. Se não educarmos e instruímos a grande massa do povo, em ordem a prepará-lo convenientemente para várias tarefas que lhe competem no desenvolvimento da província, a obra de promoção que se impõe realizar nos domínios do econômico, do social e do cultural não terá real sentido nem traduzirá em sentimento honesto [...] Antes de tudo, mesmo antes de formar doutores, há que elevar o nível geral do povo guineense, criando as condições necessárias para uma seleção escalonada de valores. Enquanto não satisfizermos esse nível mínimo que, em última análise, se traduz em todos saberem falar português, escrever e contar, os nossos objetivos primários não estão atingidos (BOLETIM CULTURAL DA GUINÉ PORTUGUESA, 1970, p. 147 – 148 apud SILVA, 2012).

Nos anos de 1930, houve algumas ações pontuais do governo colonial no sentido de divulgar a existência da Guiné em Portugal.

Em uma crônica nova da conquista da Guiné escrita pelo Ministro das Colônias Prof. Dr. Marcello Caetano em 1935, afirma-se que em uma viagem a Guiné Portuguesa com seus companheiros tiveram dificuldades de obter informação fidedigna sobre a Guiné. A província da Guiné era desconhecida para o grande público português, mesmo para o seu escol de cientistas, políticos e homens de letras, continuava por descobrir. As coisas mudaram, entretanto. Landerset Simões publicava, em 1935, a Babel Negra para a vulgarização da “etnografia, arte e cultura dos indígenas da Guiné” (CAETANO, 1946, p. 5).

Até aqui, ficou evidente a promessa de investimento na área de educação e formação, desenvolvimento social e econômico feita por Spínola.

No entanto, estas promessas tinham um pendor estratégico em termos políticos. Isso porque, nos anos de 1960 e 1970, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde/PAIGC realizou campanhas políticas pelo mundo, junto às Organizações das Nações Unidas/ONU, alguns países europeus e outros para pôr fim à colonização portuguesa na atual Guiné-Bissau. Por este fato, as pressões internacionais se intensificaram contra o governo colonial português. O líder da Guiné-Bissau e Cabo Verde Amílcar Lopes Cabral foi muito influenciado pelo marxismo-leninista na época. Para ele, o marxismo ajudaria trazer um novo

projeto de sociedade, cuja soberania popular, cultura e justiça social ocupam uma função preponderante. Segundo Ki-Zerbo (2010, p. 582-583),

Pelo intermédio da disciplina do marxismo-leninista, Amílcar Cabral, fundador do Partido Africano pela Independência da Guiné Bissau e do Cabo Verde (PAIGC), igualmente tentou uma integração entre os valores do socialismo e do nacionalismo. Segundo ele, somente esta associação orgânica permitiria fazer valer o direito às aspirações do povo no domínio político, através do poder popular, na esfera socioeconômica e cultural, graças à justiça social e ao enraizamento nos valores civilizatórios da gente ordinária. Tal projeto de sociedade fora lançado nas zonas libertas pelos combatentes do PAIGC, na Guiné Bissau.

Existem informações que dão conta que a partir da década de 1960 até o início de 1970, o PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde) conseguiu investir na formação inicial de crianças com mais 10 anos de idade e adultos nas áreas libertadas do sul e norte da Guiné-Bissau. Entre 1963 e 1973, o PAIGC formou 497 profissionais entre o curso técnico e superior. Esses formandos eram militantes e futuros gestores políticos. Conforme cita Freire (1978, p. 22-23),

Em 10 anos o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo em 5 séculos ‘Em 10 anos, de 1963 a 1973, foram formados os seguintes quadros do PAIGC: 36 com o curso superior, 46 com o curso técnico médio, 241 com cursos profissionais e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais. Em contrapartida, desde 1471 até 1961, apenas se formaram 14 guineenses com curso superior e 11 ao nível do ensino técnico’.

Portanto, diante deste processo de evolução histórica de educação na Guiné-Bissau, a partir da década de 1960 até o início de 1970, o PAIGC tentou investir na formação inicial de crianças com 10 anos de idade e adultos. Por isso, entre 1963 a 1973, o PAIGC conseguiu formar mais quadros do que o colonialismo em cinco séculos.

A colonização portuguesa não investiu na educação básica, e muito menos na formação técnica e superior na antiga Guiné Portuguesa. Os dados acima demonstram claramente esta lacuna.

2.1.1 Significado da educação na administração colonial

Durante o período colonial, os cidadãos negros e mestiços nativos da Guiné não tinham os mesmos direitos que os cidadãos brancos portugueses que viviam na Guiné

Portuguesa. Por outro lado, os mestiços tinham mais aceitação política do que os negros não mestiços. De acordo com Gomes (2010, p. 26),

Dos 2.263 indivíduos brancos de ambos os sexos que compunham a população da Guiné em 1950, 541 eram analfabetos (23,9%), 975 possuíam o nível do ensino primário (43,1%) e 471 (20,8%) o nível secundário. Apenas 95 (4,2%) tinham uma formação superior. A situação dos mestiços e dos negros era pior, porque em ambos os grupos os analfabetos representavam mais de 50% da população dos mesmos.

Os dados acima demonstram claramente que os guineenses nativos negros não tinham oportunidade de estudar como os brancos que viviam na Guiné. Foi um período em que houve a intensificação na exploração de mão de obra ou trabalho forçado na agricultura, construção de residências para dirigentes coloniais, construção de estradas e opressão em geral. Segundo Gomes (2010, p. 27), “[...] O sistema colonial é retrógrado, que negava aos africanos o direito à cidadania e o acesso à educação do Estado, deixando os assim condenados ao papel de fornecedor de mão-de-obra e de matérias primas; um regime fiscal opressivo”.

Como se sabe, a Guiné-Bissau é um país multi-étnico e cultural. No período colonial, as culturas do povo Bissau-Guineense foram massacradas em termos de valorização. Os nomes tradicionais de pessoas foram substituídos pelos nomes ocidentais. Vale salientar que cada nome tradicional tem um significado ligado à tradição local e à ancestralidade. Isso atingiu em cheio as culturas locais de diversas etnias que vivem na Guiné-Bissau. Para a colonização, as culturas e a história dos povos africanos não se enquadravam em uma cultura civilizada. Também, observando a história colonial na atual Guiné-Bissau, os investimentos realizados ao longo do período colonial foram precários, sobretudo no campo da educação em geral, rodovias, saúde e políticas de valorização das línguas locais. Ao longo da entrevista com os entrevistados foi possível perceber os relatos nesta direção. Para o entrevistado número 01, que é uma dos especialistas em educação:

Os colonos portugueses não fizeram investimentos que ajudaram a melhorar a vida do povo da Guiné-Bissau. As pequenas ações realizadas em termos de infraestrutura e no campo da educação eram para manter a funcionalidade da colonização. Criaram políticas que facilitaram a divisão étnica, como também a desvalorização das culturas locais (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 11 de julho de 2016).

Esta ideia equivocada ganhou muita força de forma mais acentuada durante os séculos XIX e XX, quando o país estava sob administração colonial, tendo como suporte ideológico a ideia de supremacia da raça branca considerada superior ao indivíduo da raça negra. A

colonização portuguesa considerava o povo guineense como uma raça atrasada e primitiva, que não possui história e cultura. Por isso, segundo a colonização portuguesa, o povo Bissau-Guineense precisava ser civilizado.

Nesta ordem de ideias, a colonização portuguesa procurou utilizar diversos meios, tais como a religião cristã, o uso da força bélica para impor os valores culturais e civilizatórios ocidentais à população colonizada na Guiné-Bissau. Este processo foi implementado através de uma política considerada na época de assimilação, que significa o processo no qual os grupos étnicos e sociais locais são obrigados a adquirirem conhecimentos culturais e civilizatórios dos povos europeus. Um dos argumentos que se colocava na época era que a assimilação de povos nativos da Guiné-Bissau permitiria a civilização desta população colonizada, bem como garantiria a cidadania portuguesa para esta população. Portanto, na época, o indivíduo assimilado tinha que ter 18 anos, saber ler e escrever português, ser reconhecido pela administração colonial, praticar a monogamia. No entanto, este argumento de desvalorização das culturas locais e a negação de suas histórias são inconsistentes, porque qualquer povo formado por grupo de pessoas possui uma cultura, civilização, língua e capacidades intelectuais. Portanto, a ideia de que existem povos não civilizados foi um erro grave cometido pelas potências colonizadoras europeias na África como um todo.

As condições impostas pela colonização portuguesa para se tornar assimilado afetam fortemente as tradições culturais locais em diversos aspectos, entre os quais a poligamia, a prática de dar nomes com significados da realidade social, cultural e outros que chocam com valores culturais da população local.

Em parte, a colonização portuguesa conseguiu introduzir muitos valores culturais portugueses ou ocidentais nas culturas de diversas etnias da Guiné-Bissau. Porém, não conseguiu efetivar a política de destribalização, ou seja, acabar com as estruturas tribais existentes no País. Portanto, as estruturas tribais continuaram a existir graças à resistência da população nativa, conhecida na literatura como a população “indígena”, que é uma palavra originária da língua latina, que diz respeito a algo que é natural do lugar ou país.

Portanto, ao longo do processo da implementação da política de assimilação, a educação serviu como elemento básico e principal para materializar a ideia. Mas o nível de educação que existia era básico. No entanto, a educação não era acessível a toda população nativa, sem falar na exploração econômica da população. Durante a nossa entrevista com os nossos sujeitos da pesquisa constatou as queixas de exploração econômica, trabalho forçado e escassez de quantidade de escolas para a população. Na fala do entrevistado número 02, que é um dos dirigentes políticos:

Acesso à educação de qualidade para a população da Guiné-Bissau nunca fez parte dos planos da colonização portuguesa. Havia mais a vontade de explorar economicamente o território guineense, associada a uma política de repressão hostil contra o povo da Guiné-Bissau, fato que contribuiu para o retrocesso econômico e político observado na antiga Guiné-Portuguesa comparado com outros territórios colonizados por Portugal em África (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 28 de julho de 2016).

Os fatos supracitados afrontam a liberdade, a democracia e os direitos humanos e vinham acontecendo desde o século XIX. Por isso, desde o início do século XX já havia movimentos de resistência contra a opressão colonial. No trabalho de Gomes (2010, p. 33), afirma-se que:

Em 1910, foi criada em Bissau a Liga Guineense, associação escolar educativa e de ajuda mútua, extinta em 1915 por apoiar um movimento nacional do papel (uma das principais etnias da Guiné-Bissau), de cariz tribalista. Nos anos vinte do século XX, muitos outros movimentos anticolonialistas foram criados, não tendo nenhum deles conseguido os objetivos a que se tinham proposto. Surge, no entanto, em 1930 um grupo de guineenses responsáveis pelo envio e publicação de artigos que denunciavam a situação colonial, apoiados por jornal Avante, órgão ligado ao P.C.P (Partido Comunista Português). Na sequência, em 1948 o Movimento para a União Democrática/MUD foi ilegalizado em Lisboa. Este fato motivou alguns guineenses como José Ferreira Lacerda, Rafael Barbosa e outros a criar o Partido Socialista da Guiné/OS. Contudo, a iniciativa não tinha estruturas nem homens capazes para resolver problemas, desapareceu no início dos anos 50.

Apesar de a administração colonial ter bloqueado várias tentativas de mobilização dos guineenses para contestar a colonização, a articulação pela independência não terminou.

Com a intenção de dar resposta às precárias condições sociopolítica e econômica dos guineenses causadas pelo regime político opressor português, nasceu em 1956, em Bissau, no seio de um grupo de funcionários públicos africanos considerados “assimilados” pelo sistema colonial português, a vontade política de lutar contra o subdesenvolvimento que existia na Guiné Portuguesa. Esta vontade se concretizou com a criação do Partido Africano para a Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC) no dia 19 de setembro de 1956, liderado por Amílcar Lopes Cabral (GOMES, 2010, p. 35).

Pelos motivos supracitados, o PAIGC de Cabral desencadeou uma ofensiva política de mobilização no âmbito nacional e internacional propondo a ruptura com a ordem colonial. Posteriormente, esta luta política culminou na luta armada.

As escolas construídas na Guiné nesta época serviam para manter as condições mínimas de ocupação e manutenção da colônia, e essas escolas desempenhavam um papel social e político importante para o colonialismo português.

Foi na cidade de Bolama que Portugal criou a primeira escola de formação de professores na Guiné. De acordo com o ex-ministro da educação, Delfim da Silva, Bolama foi considerado como um lugar ideal para estabelecer a primeira instituição de ensino superior na Guiné, uma vez que está localizado na periferia de Bissau (SILVA, 2012). No entanto, nenhuma universidade foi estabelecida em Bolama. Angola e Moçambique foram os dois países entre cinco países colonizados por Portugal, na África, que a administração colonial construiu universidades (LANGA, 2013).

No caso da atual Guiné-Bissau, a colonização portuguesa não construiu nenhuma universidade no país. No período entre 1870 até a década de 1940, quando a capital da Guiné-Portuguesa era na cidade de Bolama, que é uma ilha, a administração colonial portuguesa construiu apenas a primeira Escola de Formação de Professores. Na década de 60, foi edificada a Escola de Formação Técnica. No entanto, as duas escolas não eram de formação superior.

De acordo com o estudo de viabilidade da Universidade Amílcar Cabral – Volume Introdução (GUINÉ-BISSAU, 2000, p. 4):

O único estabelecimento de formação profissional que o país herdou depois da independência foi a Escola Técnica que passou a ser a Escola Vitorino Costa, Escola fundada nos meados dos anos 60, [que] funcionou até 1979. A Escola Técnica formava principalmente nos domínios da indústria (serralharia, mecânica, eletricidade, etc.) do comércio (contabilidade e administração) e da agricultura (regentes agrícolas).

Na maioria das colônias portuguesas, a administração colonial não conseguiu realizar na sua gestão a construção do ensino superior em suas colônias.

Mesmo assim, a construção de universidades em Angola e Moçambique foi um ato tardio que veio acontecer na segunda metade do século XX. Este fato foi ressaltado por alguns críticos que desenvolvem trabalhos na área da educação. De acordo com Augel (2009, p. 140 - 141):

Portugal demorou até a metade do século XX para seguir o exemplo dos outros países colonizadores. Angola abriu um incipiente ensino universitário somente em 1962; a sua primeira universidade pública foi criada em 1968, a partir da transformação dos Estudos Gerais Universitários de Angola na Universidade de Luanda que, após independência, mudou o nome para Universidade de Angola e finalmente para Universidade Agostinho Neto em

1985. A Universidade Católica de Angola, uma instituição privada foi fundada em Luanda em 1999.

A Universidade Eduardo Mondlane é a maior e mais importante universidade em Moçambique, tendo sido fundada em 1962, com a designação de Estudos Gerais Universitários de Moçambique, passando em 1968 à Universidade de Lourenço Marques. Em 1976 – um ano depois da independência – foi rebatizada com o nome atual, homenageando Eduardo Chivambo Mondlane, primeiro presidente da Frelimo, iniciador da luta armada pela libertação moçambicana. A Universidade Católica de Moçambique (UCM) foi fundada oficialmente em 1995 como uma instituição de ensino superior privada, voltada especialmente para as províncias do centro e norte do país.

Apesar deste avanço apresentado por Augel, este fato demonstra também que Portugal era menos ativo na educação colonial se for comparado com outras potências colonialistas que ocuparam a África, como foi o caso da França e Inglaterra.

Esta característica particular do colonialismo português se refletiu em parte no atraso dos países africanos de língua portuguesa ao estabelecer instituições de ensino superior. No caso da atual Guiné-Bissau, entre todas as colônias portuguesas (Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde) foi a que menos recebeu investimento para educação, fato que não ajudou na estruturação do sistema de educação como um todo na Guiné-Bissau. Por outro lado, esta responsabilidade viria a ser compartilhada no período após independência com as escolhas políticas da elite política, econômica e intelectual Bissau-Guineense no período após independência. Aliás, essas escolhas se expressam na hostilidade interna no seio dos partidos políticos, sobretudo os dois maiores partidos, PAIGC e Partido da Renovação Social (PRS), com a finalidade de controlar o poder político e assumir cargos no governo. Este fato resultou em golpes de estado e demissões dos governos eleitos sem motivos claros que justificassem o fato. Estas e outras práticas fizeram o país mergulhar numa crise política e institucional que o assola até os dias atuais.

Portanto, a falta de investimento na educação básica e superior na era colonial gerou consequências estruturais no sistema educacional Bissau-Guineense. Esta herança reflete-se de forma negativa e direta no processo de estruturação do sistema educacional em diversas esferas a nível nacional, visto que o país conquistou independência, herdando um sistema de ensino muito incipiente, com quadro superior muito pequeno e poucos especialistas em educação. Isso contribuiu também no processo de estruturação do sistema de ensino básico e posteriormente superior no país. Como se sabe um país que herda um sistema de educação basicamente estruturado durante o período colonial, em tese, teria condições de reestruturar

do sistema educacional com vistas a obter avanços na construção de sistema de educação forte, capaz de atender minimamente as demandas básicas da sociedade, mesmo com dificuldades conjunturais e estruturais.

Na República de Cabo Verde, a primeira universidade foi criada depois da independência política, concretamente em 1995 com a designação da Universidade de Cabo Verde.

Em São Tomé e Príncipe, a primeira instituição de ensino superior foi criada em 1998, como Instituto Superior Politécnico. Podemos observar, assim, o atraso com que o ensino superior chegou nas antigas colônias portuguesas.

Na Guiné-Bissau, a construção do ensino superior universitário passou por várias etapas até a sua institucionalização em 1999, que só começou a funcionar em 2003, com designação de Universidade Amílcar Cabral.

Este cenário ajuda a explicar em parte a intenção das potências colonizadoras para o período depois da colonização. Ou seja, se preparando para a fase do neocolonialismo. Portanto, a França e a Inglaterra se preparam para enfrentar a etapa mais avançada da colonização, em que a “democracia” e as relações econômicas ocupam lugar central nos espaços de negociações bilaterais. Já o sistema colonialista português não optou por este caminho. De acordo com Anderson (1966, p. 14),

Portugal, que foi a terceira grande potência imperial do mundo, é hoje um país subdesenvolvido. Uma infraestrutura largamente pré-industrial. Padrões de produtividade feudal, hegemonia militar, um fascismo apático e morno. Este complexo metropolitano que determina o sistema específico do domínio ultramarino português: ultracolonialismo, isto é, simultaneamente a mais primitiva e a mais extremista modalidade de colonialismo.

Portanto, o contexto colonial supracitado nos permite enxergar que o sistema político de Portugal implementado na época da colonização em África teve características conservadoras e sem cultura de diálogo. Estes aspectos ajudam a entender parte do motivo que fez o colonialismo português não investir na educação em suas colônias, sobretudo na Guiné-Bissau.

2.2 A experiência francesa na estruturação do ensino superior durante a colonização em África

De acordo com Augel (2009, p. 137), “na África, a Universidade de Serra Leoa nasceu nos finais do século XVIII; a de Uganda e a primeira escola normal superior e federal no Senegal foram fundadas no início do século do século XIX”.

A colonização inglesa e a francesa instituíram universidades ou escolas de formação superior em suas colônias mais cedo do que Portugal em relação a suas colônias. Portanto, Serra Leoa e Uganda que eram colônias da Inglaterra tiveram suas universidades entre final do século XVIII e início do século XIX. A França instituiu a primeira universidade no Senegal. Neste período, Senegal e Mali formavam uma federação.

Portanto, na República do governo autônomo do Senegal, sob a Federação do Mali, supervisionada pela França, já tinha sido instituída uma universidade intitulada Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD). Essa instituição, que anteriormente era chamada de Universidade de Dakar, foi criada no dia 24 de fevereiro de 1957, e inaugurada oficialmente no dia 09 de dezembro de 1959. Isso aconteceu antes de Senegal obter a sua independência. Após a independência, foi criada a Universidade Gaston Berger de Saint-Louis, fundada em 1990. A sua criação responde a uma necessidade para unir um conjunto de expectativas e exigências de um sistema universitário eficaz e eficiente, tendo em conta as novas tecnologias e pedagogias que ensina.

Estas ações realizadas pela colonização francesa no continente africano na área da educação, de forma geral, especialmente no campo do ensino superior, permitiram que houvesse uma base escolar inicial para as suas antigas colônias em África após a independência.

Após a conquista de independência de diferentes territórios colonizados houve um processo de acúmulo de conhecimentos: primeiro sobre as políticas escolares e sistema de ensino (BARTHÉLÉMY, 2010, p. 7).

A questão de ensino fundamental (primário) e médio (secundário) no período colonial ajuda a entender o cenário do ensino superior em África. Primeiro, a colonização europeia desconsiderou todas as formas pré-existentes de educação em África, baseadas na literatura oral e simbologias. Preferiu inaugurar o formato de educação ocidental, que começou a ser implementado pelos missionários cristãos.

As primeiras tentativas formais de educação europeia na África foram feitas por missionários portugueses e datam de meados do século XVI, mas pouco se sabe sobre estas

missões e muito pouco do que permaneceu de seus trabalhos. Os fundamentos para a educação europeia em África foram colocados principalmente por missionários do século XIX da Grã-Bretanha e França. A tradição missionária na África Ocidental tem uma história contínua de 150 anos e em algumas partes da África Central e Oriental, mesmo antes do domínio colonial europeu (WHITE, 2010, p. 10).

Ao desconsiderar as formas pré-existentes de educação que existiam em África, a colonização francesa e a britânica deixavam clara a mensagem que o parâmetro que iria orientar a educação nas áreas dominadas seria europeia. Isso constitui uma estratégia para fragilizar as estruturas de educação local.

Senegal foi a primeira região da África subsaariana a ser ativamente colonizada pelos franceses. Como foi o caso na maior parte da África, os missionários europeus foram os primeiros a estabelecerem escolas nas regiões ocupadas. Mas o governo francês não estava muito atrás. Em 1854 havia quatro escolas em Senegal, duas em Goree e duas em Saint Louis, embora fossem principalmente para treinar sacerdotes. A primeira estabelecida foi em 1857. Na África Ocidental Francesa, apenas 70 escolas foram estabelecidas em 1900 e a maioria destas escolas eram estatais. A Legislação Francesa de 1903 e 1924 acabou por dar o controle completo das escolas coloniais ao governo francês (HAILEY, 1945, p. 1260 – 1261 apud WHITE, 2010, p. 11).

A citação acima demonstra que apesar do governo francês ter construído em duas das principais cidades do Senegal, o acesso à escola era limitado para a população local. Também o contexto demonstrou a grande influência dos missionários. Esta influência foi muito útil para a colonização francesa.

Nesta ordem de ideia, na mesma linha da colonização portuguesa, a França ao longo da sua colonização em África implementou um currículo escolar de acordo com seus interesses imperialistas. Por isso, apresentamos abaixo os quadros demonstrativos de modelo de currículo escolar executado pela colonização francesa no continente africano.

Quadro 4 - Escola Nacional da França de Ultramar

Continua

| Período | Disciplinas | Ano |
|----------------|---|------------|
| 1º ano | CURSOS E CONFERÊNCIAS GERAIS | 1947 |
| | Direito Público Metropolitano e Colonial | |
| | Organização Política e Administrativa das Colônias Estrangeiras | |
| | Economia Colonial Comparada | |
| | Economia Política | |
| | Economia e Geografia Gerais | |
| | Etnologia Geral | |

| Quadro 4 - Escola Nacional da França de Ultramar | | Continuação |
|--|---|-------------|
| Período | Disciplinas | Ano |
| | Cartografia e Topografia | |
| | Língua Inglesa e Alemã | |
| | Educação Física – Esgrima, Equitação e Hebertismo | |
| | CURSOS ESPECIAIS | |
| | SEÇÃO AFRICANA MALGACHE | |
| | Geografia da África Negra e de Madagascar | |
| | Etno-sociologia e Direito Consuetudinário da África Negra | |
| | Etno-sociologia de Madagascar | |
| | Língua Magache | |
| | Línguas da África Negra | |
| | SEÇÃO NORTE - AFRICANA | |
| | CURSOS GERAIS | |
| | Direito Público | |
| | Economia Colonial Comparada | |
| | Economia e Geografia Gerais | |
| | Etnologia Geral | |
| | Cartografia e Topografia | |
| | Educação Física | |
| | CURSOS ESPECIAIS | |
| | Geografia da África do Norte | |
| | Economia da África do Norte | |
| | Etno-sociologia da África do Norte | |
| | História Política e Social da África do Norte | |
| | Línguas Norte-Africanas | |
| | Árabe Clássico | |
| | Árabe Dialetal | |
| | Berberé | |
| 2º ano | CURSOS GERAIS | 1947 |
| | Problemas da Colonização | |
| | Política Indígena | |
| | Condições dos Indígenas em Direito Privado | |
| | Legislação do Trabalho Aplicada às Colônias | |
| | Noções de Estatística Colonial | |
| | Direito Comercial | |
| | Ciência das Finanças | |
| | Noções de Contabilidade | |
| | Agronomia Colonial | |
| | Criação de Gados e Pesca nas Colônias | |
| | Higiene e Medicina | |
| | Educação Física – Esgrima, Equitação e Hebertismo | |
| | SEÇÃO AFRICANA – MALGACHE | |
| | História Indígena da África Negra | |
| | História Indígena de Madagascar | |
| | Direito Malgache | |
| | Direito Muçulmano | |
| | Conferências sobre Islã | |
| | Língua Malgache | |
| | Língua da África Negra | |
| | SEÇÃO NORTE - AFRICANA | |

| Quadro 4 - Escola Nacional da França de Ultramar | | Conclusão |
|--|---|-----------|
| Período | Disciplinas | Ano |
| | CURSOS GERAIS | |
| | Problemas de Colonização | |
| | Política Indígena | |
| | Condições Indígenas | |
| | Legislação do Trabalho | |
| | Noções de Estatística Colonial | |
| | Direito Comercial | |
| | Ciência das Finanças | |
| | Educação Física – Esgrima, Equitação e Hebertismo | |
| | CURSOS ESPECIAIS | |
| | Direito Muçulmano | |
| | Conferências sobre o Islã | |
| | Higiene e Medicina na África do Norte | |
| | Legislação e Administração da Argélia | |
| | Legislação e Administração da Tunísia | |
| | Legislação e Administração de Marrocos | |
| | Língua Árabe Clássica | |
| | Língua Árabe Dialeto | |
| | Língua Berbere | |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de informações retiradas na obra de Omar Thomaz, 2002.

A maior parte das disciplinas oferecidas pelo currículo escolar francês para suas colônias na África vai mais ao encontro dos interesses econômicos, políticos e geopolíticos da França do que atender às demandas das populações africanas que se encontravam na condição de colonizados no âmbito educacional e cultural.

Portanto, os quadros de currículo apresentados acima evidenciam a semelhança de política curricular implementada pela administração colonial de Portugal e da França. Esta experiência é muito comum entre as potências coloniais europeias na África, incluindo a Inglaterra.

Em sua pesquisa, White tenta identificar semelhanças e diferenças entre os modelos francês e britânico de educação colonial na África Subsaariana. Ele coloca que existem três características na educação colonial francesa na África Subsaariana. A primeira é o uso generalizado da língua francesa. Foram dispersos experimentos mal sucedidos com as línguas locais e a França permitiria mais tarde a utilização de línguas africanas para satisfazer necessidades pedagógicas "imediatas", como educação e moralidade, mas toda a instrução tinha o domínio da língua francesa como objetivo final. Em segundo lugar está a limitação de matrícula que se baseou em estimativas de disponibilidade para estudantes que se formam. Ao implementar esta política de oferta educativa, o governo francês esperava evitar a desilusão e desorientação por parte de jovens educados mas desempregados. Em terceiro lugar, a natureza

dual do sistema escolar colonial. As escolas africanas destinavam-se a educar as massas. Escolas europeias, por outro lado, eram mais seletivas e preocupavam-se em educar um africano que poderia eventualmente atingir as fileiras mais baixas da função pública colonial. As escolas primárias foram divididas em três categorias: aldeia (vila), regional e urbana. Na vila, as escolas pertenciam à categoria africana de escolas; as escolas regionais (em menor número) eram da transição e as escolas urbanas eram quase inteiramente europeias, seguindo estrutura e currículo francês (WHITE, 2010, p. 11).

A investigação de White deixa claro que o principal objetivo da França era implantar a língua francesa em todos os espaços (social, político e cultural) nos territórios colonizados. Portanto, a permissão de uso das línguas configura-se como estratégia política para conquistar a confiança das lideranças e população local, sob pretexto de valorizar a cultura local. Desta forma, abriria uma possibilidade de exercer mais influência sobre a população local. Se olharmos bem, a seletividade que existia no sistema educacional francês na era colonial demonstra claramente um ato de segregação no âmbito da política educacional e social. Na perspectiva ocidental, a educação de massa está desprovida de conhecimento científico de qualidade. Por isso, precisaria ser submetido ao processo de aperfeiçoamento, sob crivo das escolas europeias consideradas de excelência.

Portanto, os africanos que tiveram um desempenho excelente nas escolas da vila e regional teriam chances de chegar à escola europeia/urbana, fato que abriria a possibilidade desses candidatos ingressarem na administração pública colonial, porém em uma posição de baixo escalão. Nesta ordem de ideia, em parte, esta perspectiva segregacional e discriminatória contribui bastante para existência de alto índice de analfabetismo em vários países da África. Algumas aberturas que houve no campo da educação durante o governo colonial aconteceram como uma forma de ampliar a interação entre os colonizadores e comunidades locais, ou seja, a educação serviu como elemento de interlocução entre as duas partes. Esta estratégia visava facilitar a exploração de diversas possibilidades de ampliar a exploração econômica dos territórios colonizados em África.

Não podemos ignorar pequenos avanços demonstrados no âmbito da criação de escolas na zona rural e urbana como cita White: em 1944, a Conferência de Brazzaville, patrocinada pelos franceses, reuniu especialistas para discutir a educação colonial em África. Entre as conclusões alcançadas estão:

- a) a educação deve ser expandida para atingir mais pessoas;
- b) as aulas devem ser ministradas em francês;
- c) mais professores africanos devem ser recrutados (WHITE, 2010, p. 12).

Vale lembrar que as independências das colônias francesas em África se deram entre 1958 e 1962. Neste processo de independência, a maioria dos países conquistaram suas independências através de um processo de negociação, que iniciou pela obtenção de autonomia, em seguida se consolidou a independência sem passar por um processo de guerra armada como forma de conseguir independência. Porém, o único país francófono que teve a sua independência através da guerra foi a República de Argélia.

A França percebeu muito cedo a necessidade do uso da educação em suas colônias como forma de melhor conhecer e controlar a realidade local de suas colônias.

Desde final do século XIX, concretamente em 1889 em Paris, a França já apresentava as primeiras grandes sínteses sobre o ensino colonial, que são produzidas por autores metropolitanos e coloniais, especialmente os grandes colonialistas internacionais. Esses documentos demonstram que a política escolar estava sendo colocada em prática e em debate nos diferentes territórios colonizados. A questão central foi aquela da adaptação do ensino a um grau estimado de evolução das populações e de difusão do sistema escolar metropolitano de além-mar. Em 1900, aconteceu o Congresso Internacional de Sociologia Colonial, organizado no quadro da exposição universal que aconteceu neste ano, que resultou na produção de um relatório sobre “a condição moral dos indígenas”. O relatório sublinha a necessidade de adaptar o ensino colonial em diferentes sociedades autóctones. Em plena Primeira Guerra Mundial, o livro de Georges Hardy “Une Conquête morale” foi um verdadeiro defensor da adaptação do ensino para as populações africanas (BARTHÉLÉMY, 2010, p. 9-10).

As informações acima demonstram ações planejadas e estruturadas por parte da França em suas colônias em África, na área da educação como um todo enquanto sistema. Portanto, foi uma colonização que procurou gerir de todas as formas e perspectivas os territórios colonizados nos séculos passados. Também, desenhou um planejamento estratégico de longo prazo, com o intuito de preparar para uma fase posterior à colonização, conhecido por *Neocolonialismo*. Para isso, a França escolheu investir na educação básica e posteriormente superior em todas as suas colônias. Esse investimento permitiu que a França continuasse a exercer influência política e econômica em todos os países africanos que foram por ela colonizados no passado. Esta influência está mais acentuada na África Ocidental, mas também atinge parte da África Central e do Norte.

Outra estratégia usada pela colonização francesa em África foi promover a nível internacional os intelectuais africanos de diversos países colonizados na África, que se destacavam na área da literatura e produção de conhecimento científico. Mas também,

promovia encontros internacionais em Paris com a participação de vários intelectuais africanos.

Entre os intelectuais que se beneficiaram dessa política se encontram: Léopold Sédar Senghor; Cheik Anta Diop; Alioune Diop; Djibo Habi; Jean Ikélé Matiba; Fily Dabo Sissoko (NANTET, 1972).

Esta experiência francesa em África, ainda que seja considerada pequena e revestida de outras intencionalidades não expressas por parte de alguns intelectuais africanos críticos ao sistema colonial francesa, foi diferente da experiência portuguesa em suas colônias no continente africano, que não conseguiu alcançar um nível esperado de investimento no capital humano na área da educação.

Em 1937 houve em Paris um congresso internacional de evolução cultural de povos coloniais. O objetivo não foi tanto de contar o número de escolas, mas sim de discutir os conteúdos pedagógicos que se aproximavam da dimensão “moral” de empresa e de elaborar uma espécie de resumo de ação colonizadora sobre os novos espíritos (BARTHÉLÉMY, 2010, p. 11).

Apesar de ações estruturadas realizadas pela colonização francesa em África no campo da educação, a principal intenção era construir mecanismos de controle geral nas colônias. Esta estratégia estava repleta de conteúdos moralistas, com pendor científico e também religioso, sobretudo com a influência da Igreja Católica.

A colonização francesa estabeleceu as taxas de inscrições muito baixas para a população indígena, nenhuma era superior a 25% de inscritos, isso, às vésperas da independência; a taxa média para África Ocidental Francesa/AOF era mais de 10% em 1957, de 15% em Argélia (BARTHÉLÉMY, 2010, p. 14).

Esses investimentos feitos na área da educação, embora ajudassem no processo de construção da base da educação junto às populações indígenas, apresentam também as suas fragilidades. Uma das suas fragilidades consiste na universalização da política de educação. Isto é, a grande maioria de pessoas que viviam na área territorial colonizada pela França não tinha acesso à escola. A escola era o privilégio de poucos, sobretudo daqueles que viviam nas regiões consideradas urbanizadas.

Conforme abordamos acima, os investimentos feitos pela França na área de educação durante o período colonial geraram efeitos positivos que ajudaram a montar as bases do sistema educacional nos países francófonos em África depois da independência. Também, de maneira muito estratégica, a França soube aproveitar a circunstância da Guerra Civil da Argélia que vitimou mortalmente muitos cidadãos franceses para negociar o processo de

independência em suas colônias em África, que iniciou pela autonomia dos territórios e culminou com as independências.

Portanto, estas estratégias implementadas pela administração colonial francesa contribuíram para estruturar a base de influência na fase de neocolonialismo, que possui consequências no campo político e econômico em África. Neste sentido, na esfera política, a França vinha de uma relação de diálogo com os líderes de independência da maioria dos países colonizados. Este fato permitiu que a França exercesse sua influência nesses países, que passaram a construir parcerias estratégicas no campo político e militar. Nesta ordem de ideia, a França passou a ocupar o espaço de principal aliado da grande maioria dos países francófonos na Europa e em outros fóruns internacionais.

No campo econômico, a França também exerce influência econômica junto às ex-colônias em África, através de acordos e parcerias econômicas, que permitem entrada de produtos dos países francófonos na França e também no espaço comum da União Europeia, apesar das exigências severas colocadas pela União Europeia/EU aos países africanos no quadro de importação de produtos alimentares vindos do continente africano.

As influências políticas e econômicas supracitadas permitem que a França mantenha uma influência geopolítica em diversas regiões da África, mas, sobretudo, na África Ocidental Francesa/AOF.

Vale salientar que existe crítica sobre o sistema educacional colonial em relação aos aspectos cultural e social. Apesar de diversos encontros acadêmicos realizados para discutir aspectos sociológicos e antropológicos das culturas de populações residentes nas colônias, que contaram com a participação de intelectuais africanos, esses encontros não tiveram o impacto concreto no sistema educacional colonial. Este fato representa uma das lacunas observadas durante o período colonial.

Portanto, houve também uma desvalorização generalizada de saberes tradicionais africanos em diversas áreas, que poderiam ser considerados nos estudos sociológicos e antropológicos. De acordo com Mazrui et al. (2010, p. 764),

O reconhecimento e a apreciação, do conjunto dos conhecimentos e das capacidades, sobre os quais se apoiam as sociedades pré-coloniais, em matéria de agricultura, saúde, artesanato e indústria, encontram-se ainda na esfera das boas intenções. A época colonial, este corpo de saberes e capacidades não era julgado digno do nome “ciência”; ele era rebaixado ao nível das superstições pré-científicas. A educação ocidental e o cristianismo, eventualmente, as leis coloniais e políticas deliberadas inclusive, dedicaram-se a solapar a estrutura destes saberes tradicionais. Os estabelecimentos cuja educação obedecia ao perfil ocidental ensinavam aos seus alunos a desconsiderarem e rejeitarem o saber tradicional. Este saber

transmitido em escala pessoal – “*boca a boca*” – subsistiu, no entanto, segundo diversas modalidades, em meio a população. Constata-se hoje que, apesar do impacto da medicina, da agricultura, da ciência e da tecnologia ocidentais, as reservas tradicionais de saberes e capacidades, em respeito a agricultura, bem como no campo das práticas e credências terapêuticas, este legado de saber continua presente no cotidiano vivido pela maioria do povo africano. Dois traços da ciência tradicional são notáveis. Primeiramente, o papel dos pensadores e inventores individuais estava subordinado aquele desempenhado pela sociedade, como um todo, em respeito a elaboração do saber e das capacidades no seio da cultura. A perda de autonomia e soberania própria ao período colonial não podia, por conseguinte, senão desencadear profundas repercussões, no transcurso do desenvolvimento e da maturação deste saber. Em segundo lugar, as sociedades tradicionais não distinguiam os saberes ao considera-los como produtos da razão, da experimentação, da imaginação ou da fé. Não havia dicotomia entre a ciência e a religião, a ciência e a filosofia, ou a ciência e a arte. O conhecimento científico não se reduzia a abordagem quantitativa e mecanicista. A ciência ocidental não pode, contudo, apreciar o método ou o valor da ciência tradicional na África, antes de atingir o estado da relatividade, durante o qual ela tomou como objeto principal de estudo, não mais entidades discretas, mas as complexidades da natureza e do universo, e iniciou, por esta mesma ocasião, o requestionamento dos paradigmas ocidentais do progresso e do desenvolvimento.

Sabe-se que, os saberes produzidos em África, especialmente no período antes do processo da colonização envolvem aspectos da técnica, aspectos espirituais, experiência e o próprio exercício da razão através de um processo de reflexão. Mas para os atores ocidentais que comandavam a colonização ocidental na África procuravam construir discurso para desqualificar os conhecimentos produzidos pelos povos africanos.

Este jugo colonial, ao longo dos séculos foi alimentado para construir uma narrativa de que os cidadãos europeus produzem ciência e o conhecimento científico, ou seja, representam a racionalidade. Enquanto que os conhecimentos produzidos pelos africanos eram considerados irracionais.

Esta narrativa começou a ser contestada pelos líderes africanos que comandaram a independência de seus países, entre as quais Amílcar Cabral (Guiné-Bissau e Cabo Verde), Agostinha Neto (Angola), Leopold Sédar Senghor (Senegal) etc. Inclusive, estes e outros líderes que não foram mencionados aqui são considerados autores pós-coloniais por conta de seus discursos e escritos que propunham o fim do colonialismo europeu na África, embora eles não se autodenominassem pós-coloniais.

Neste sentido, é importante frisar que durante o período da colonização, a África através de seus intelectuais contribuiu para a construção de conhecimento científico na esfera da ciência moderna. Ainda segundo Mazrui et al. (2010, p. 762),

Propomo-nos a mostrar que, parcial e conseqüentemente, em razão do colonialismo, a contribuição dos cientistas africanos ao conjunto do conhecimento humano tem sido relativamente modesta, desde 1935. Entretanto, igualmente esperamos demonstrar que a ciência, desde sempre, teve demasiada importância, a ponto de não ser cabível medi-la somente em função das atividades dos cientistas. Se a história não é feita pelos historiadores, mas pela sociedade, do mesmo modo, a elaboração científica não se deve unicamente aos cientistas, mas ao conjunto da coletividade. Desejamos evidenciar os motivos pelos quais a sociedade africana tornou-se um dos pilares da ciência e da tecnologia *ocidentais*, precisamente em virtude de ter sido colonizada. Embora o colonialismo tenha dificultado o desenvolvimento da ciência e da tecnologia na África, esta mesma condição colonial atuou como elo de transmissão para a contribuição material africana no âmbito científico e tecnológico, em escala Ocidental.

A reflexão acima demonstra que a produção e a construção de conhecimento científico transcendem o espaço geográfico, as culturas.

Portanto, apesar da contribuição africana ao desenvolvimento da ciência como um todo, a colonização também não permitiu o desenvolvimento tecnológico interno das ex-colônias. A curto prazo, isso teve impacto negativo direto no processo de desenvolvimento sócio econômico dos países colonizados pela França. A longo prazo, gerou uma dependência tecnológica em inúmeras áreas para as ex-colônias em África.

2.3 A experiência inglesa de estruturação do ensino superior no período da colonização no continente africano

A colonização inglesa não deu importância às escolas de ensino fundamental e médio que existiam no continente, seguindo os padrões estruturais da literatura africana. Por outro lado, procurou instalar e executar os padrões educacionais europeus.

Neste sentido, ao longo da colonização, em 1923, a administração colonial formou o Comitê Consultivo sobre “*Education British Tropical African Dependencies*”, que mais tarde ficou conhecido como o Comitê Consultivo Sobre Educação nas Colônias. Em 1925, a comissão produziu o Memorando sobre Política de Educação na África Tropical Britânica. Este documento abrangeu uma grande variedade de tópicos que foram sugeridos como prioridades para a política de educação colonial britânica. Seguem as principais recomendações:

- a) o governo deve controlar a administração da educação, mas deve cooperar com as organizações privadas de voluntariado (missões);
- b) a educação deve ser adaptada às necessidades e condições locais;

- c) as línguas locais devem ser utilizadas no ensino primário;
- d) deve ser dada mais atenção à educação das meninas.

Um seguimento a este documento foi publicado 10 anos depois em 1935 e, além das recomendações do primeiro memorando, foi enfatizada a necessidade de educação de adultos e a necessária inter-relação entre escola e comunidade. Estes dois documentos tornaram-se a base na qual quase toda a política educacional subsequente foi julgada e formulada. Em 1944, o comitê publicou a sua terceira grande obra intitulada “Educação de massas na sociedade africana”. “As estatísticas referem-se a um aumento colonial durante o período 1930 a 1950; dobrou na Rodésia do Norte, triplicou na Nigéria e quadruplicou no Quênia” (CAMPBELL, 1956, p. 99). No entanto, apesar do aumento de gastos e declarações de política bem-intencionadas, a oposição a programas de formação e queixas de acesso limitado ao ensino secundário tornaram crescente a insatisfação com a educação nas colônias (WHITE, 2010, p. 13).

A adaptação da educação de acordo com as necessidades e condições locais, ensino das línguas locais no ensino primário, educação de adultos e de mulheres apontadas na reflexão acima demonstra certo avanço no processo de colonização inglesa em relação à francesa e portuguesa. Esta estratégia ampliou o canal de comunicação com as comunidades locais, ampliando assim espaço de diálogo e valorização da cultura local. Os ingleses demonstravam muita sensibilidade para as questões culturais. Uma boa parte da literatura inglesa aponta para uma apreciação da cultura local e tradição no cenário colonial, bem como tolerância das línguas locais e tribos da África.

Estes avanços custaram também um preço alto para as colônias inglesas, que tiveram seus recursos naturais explorados. Também, a parcela da população local que tinha acesso à escola neste período era muito limitada.

Na África, o Estado Colonial nunca construiu uma política de desenvolvimento que ajudasse a promover o bem estar social e a expansão de uma educação plena que agregasse a maioria da população nos territórios colonizados pela Grã-Bretanha. Isso porque, historicamente, o interesse da Inglaterra na África sempre foi econômico e político. A educação veio como um complemento para ajudar a garantir a influência nas regiões colonizadas.

A propósito, os historiadores de hoje continuam interessados na história da educação em África, particularmente as formas como a educação formal se apresentava no final do século XIX e início do século XX com uma introspecção em várias histórias que são consideradas cruciais para a compreensão da relação passado e presente de África para o

Ocidente. É comum, por exemplo, colocar o núcleo de uma elite africana moderna e educada, que um dia viria a ser a vanguarda das lutas de libertação nacional, nas escolas da missão, onde lia-se em inglês e se treinava em carreiras. Houve mudanças drásticas na economia e na estrutura de suas sociedades durante a colonização e também no período após independência, que inclui séculos XX e XXI. No final dos anos 60 e 70, os historiadores recorreram a estudos sobre a educação como uma bússola importante para encontrar o caminho certo para o futuro da Independência (WINDEL; COLLEGE, 2008, p. 2).

Os avanços constatados na área da educação, que foram citados acima, ajudaram a ampliar o campo de manobra política do Estado colonial britânico para manter as colônias. Por outro lado, permitiram a formação de líderes políticos africanos que viriam construir estratégias de lutas em diversas frentes, nomeadamente política, diplomática e em último caso guerra armada, para garantir a independência política de seus países.

A colonização branca nos países como Rodésia do Sul e Quênia nas primeiras décadas do século XX, acrescida à história da liquidação de bens, motivou a apropriação e divisão de terras (supostamente por ser demasiado e abundante para os usos dos habitantes indígenas), a construção de ferrovias para ligar as regiões internas aos portos costeiros e a reserva de algumas terras para os "nativos". A população branca aumentou, assim, também, a confiança dos funcionários coloniais na metrópole para entreter ideias de regra autônoma. A Rodésia do Sul foi "Governo responsável" em 1923, e no mesmo período a questão de autonomia política do governo dominado pelos brancos de Quênia foi frequentemente discutida entre os colonos e as autoridades londrinas. Mas as pressões da introdução de uma população de colonos à procura de mão de obra para o serviço das suas atividades agrícolas e industriais significa que, enquanto a vida política dos africanos deve permanecer nas reservas, os indígenas devem ser livres para trabalhar fora da reserva e para os colonos. As economias dos colonizadores, como os que colonizaram o Quênia, exigiam mão de obra africana barata, que do ponto de vista do colonizador parecia existir em superabundância, e sua exploração ser mais sensata do que investir em equipamentos caros (WINDEL; COLLEGE, 2008, p. 3 - 4).

A citação acima ajuda a elucidar de forma contundente que o interesse da Grã Bretanha na África era meramente econômico, como também a mão de obra africana era mais barata. Por isso, os colonos brancos faziam questão de adquirir a mão de obra dos negros colonizados do que comprar as máquinas para a produção agrícola e a indústria. Foi um período em que se incentivou a política de sustentabilidade das colônias em termos econômicos, auxiliado pelo processo educacional.

Uma das primeiras tarefas do Comitê Consultivo foi a elaboração de uma Declaração para a educação africana para toda a África britânica. Tal declaração, originalmente redigida por Lugard (Governador da colônia e protetorado da Nigéria na era da colonização inglesa) e Oldham (geólogo irlandês), foi uma declaração política. O documento apontava que o modelo seria aplicado na prática, uma vez que insistia em que "a educação adaptada às mentalidades, aptidões, ocupações e tradições dos vários povos, conservando o mais possível todos os elementos sadios e saudáveis no tecido da sua vida social; adaptando-os, sempre que necessário, a circunstâncias e ideias progressistas". Uma das promessas do modelo adaptado promovido pelas autoridades foi que tornaria as economias das aldeias autossuficientes criando uma comunidade baluarte contra as quedas econômicas e retardar o êxodo de homens para as cidades e as profissões altamente remuneradas.

A educação adaptada, na visão de seus partidários mais ardentes, teria o efeito de reinstalar um sentimento de comunidade entre os africanos, e este "sentimento comunitário" traduzir-se-ia em auto-sustento econômico e numa coexistência pacífica com outras comunidades (especialmente a comunidade de colonos brancos). Programas para o ensino de adultos através de atividades de construção da comunidade foram tentados, incluindo a introdução controlada de crédito cooperativo e supermercado. Embora muitos considerassem esta preocupação ainda mais premente dada a depressão global, o financiamento imperial para as dependências foi sempre um problema, e a nova atenção ao "bem-estar nativo" pouco mudaria a frugalidade do Estado colonial. Os britânicos tinham aderido há muito tempo a uma doutrina de "auto-sustentação colonial" segundo a qual cada colônia era fortemente incentivada a encontrar fundos para suas próprias iniciativas governamentais. Joanna Lewis (pesquisadora) mostrou no caso do Quênia que a retórica inter-guerra do bem-estar colonial raramente era traduzida em verdadeira mudança material para as condições de pessoas empobrecidas nas colônias. De fato, uma análise sobre a repartição de fundos no Escritório Colonial mostrou que pagar tributos é uma ideia de responsabilidade pelo bem-estar nativo, que geralmente não significava pagar mais do que necessário. Com a Lei de Desenvolvimento e Bem-Estar Colonial, que foi em grande parte provocada pela ameaça de distúrbios em outras partes do império, qualquer quantia substancial de dinheiro foi diretamente aos governos coloniais da metrópole para fins de Bem-estar nativo. Também, o crescimento do Partido Trabalhista na Grã-Bretanha encorajou cada vez mais o reconhecimento de que os governos devem apoiar - de forma material - os cidadãos na situação colonial. Com isso, os argumentos sobre o bem-estar social medidos em dólares e libras prevaleceu sobre as visões de um sistema educacional adaptado como a panaceia para os problemas econômicos. A

doutrina da tutela foi transformada de forma importante com a aprovação da Lei de Bem-Estar e Desenvolvimento Colonial de 1940, que prometeu que os fundos metropolitanos fossem usados diretamente para necessidades das comunidades (WINDEL; COLLEGE, 2008, p. 9 e 15).

Vale salientar que a preocupação com o bem estar dos nativos ganhou mais força porque os cidadãos brancos britânicos nascidos nos territórios colonizados exigiam melhores condições de vida e repasse da parte de dinheiro recolhido nas colônias em benefício das colônias. Portanto, a política de bem estar dos nativos não foi pensada exclusivamente para atender às necessidades da população negra que vivia nas colônias inglesas.

Por isso, a colonização inglesa sempre criou obstáculo ao processo de formação superior por parte da população local, especialmente aos jovens. Porque a administração tinha ciência que acesso à escola de forma geral, sobretudo a formação superior abre espaço para o desenvolvimento das ideias críticas ao sistema colonial. No entanto, vale salientar que apesar desse processo autoritário de controle social e educacional, o continente já tinha uma experiência de ensino superior nos séculos anteriores à colonização.

Segundo Habte e Teshome (1935, p. 834),

As instituições de ensino superior formam o centro nervoso do processo de modernização na África. Elas igualmente representam a maior expressão na busca contínua pela renovação e pelo progresso, em respeito aos conhecimentos, as crenças e ao florescimento pessoal. Entre outras atribuições, estes estabelecimentos selecionam, formam e preparam, em favor do seu melhor desempenho, alguns dos mais aptos espíritos, destinados a ocuparem os altos escalões na administração pública, no mundo dos negócios e junto aos profissionais liberais. Indubitavelmente, o número de indivíduos assim formados e diplomados e, em termos proporcionais, muito reduzidos, entretanto, o seu poder e a sua influência na sociedade são consideráveis. Portanto, não causa espécie que estes centros de ensino superior inspirem sentimentos entremeados de esperança, admiração, respeito, temor e desconfiança, junto a todos, jovens e idosos, e, particularmente, entre os homens políticos. O ensino superior não é fato inédito no continente africano. Presente no século XVI, a Universidade Sankore, estabelecida em Tombouctou, apresentava-se na qualidade de centro florescente de erudição e estudos, nos domínios do direito, da filosofia e da teologia. Outra instituição de comparável importância, a Universidade AL-Azhar, no Cairo, existe há mais de mil anos. Reputada originalmente pelo estudo da religião e do direito islâmicos, ela continua a funcionar nos dias atuais, modernizando-se e estendendo o seu campo de ação a outras disciplinas. Na Etiópia, a erudição igualmente era cultivada e apoiada. Existiam centros de ensino superior espalhados pelas montanhas do interior, onde especialistas em direito canônico e alguns funcionários de alto escalão do Estado eram formados.

Por outro lado, na Nigéria, já existia universidade na primeira metade do século XX, antes da independência. No período anterior à independência foi registrada campanha para alfabetização disseminação da literatura nigeriana. Mas esta política da administração colonial de instituir universidade na Nigéria antes da independência teve muito a ver com as cobranças de cidadãos ingleses europeus que viviam no País e que demandavam a criação de universidade para estudo dos filhos. Esta iniciativa acabou beneficiando a Nigéria em termos de aquisição de espaço de formação.

De acordo com Nunes (2005, p. 7),

Um outro aspecto muito relevante para o quadro de uma literatura de língua inglesa na Nigéria, nos anos que antecederam a publicação de *Things fall apart, 1958 [O mundo se despedaça]*, foi a formação de um público leitor que estava ansiando por se ver projetado nas histórias que lia. Em consequência das campanhas de alfabetização levadas a cabo entre as tropas negras durante a Segunda Guerra Mundial, os anos cinquenta viram a formação de um público leitor potencialmente vasto, constituído por funcionários semi-letrados e pequenos comerciantes aos quais vinha acrescentar-se um número crescente de estudantes. Essa produção iniciada pelas brochuras de Onitsha foi, portanto excepcional na África Ocidental, devendo-se também o crescimento literário à evolução do sistema educacional, conforme aconteceu na África do Sul, na África Ocidental Francesa e na Nigéria. Apesar disso, a partir da criação do Colégio Universitário de Ibadã em 1947 foram necessários, na Nigéria, cerca de dez anos até que uma instituição de ensino superior chegasse a exercer sua influência na literatura de ficção.

De certa forma, a criação da Universidade de Ibadã contribuiu bastante para o processo da formação técnica de jovens e ampliou o espaço para a valorização da literatura na sociedade nigeriana. Isso constitui um dos retornos que a criação de uma universidade pode trazer para a sociedade em longo prazo.

Vale salientar que as universidades criadas durante a colonização inglesa na África não se devem a boas intenções que os ingleses tinham pelas suas colônias. Mas sim, tem haver com o jogo de interesse político colonial. Para isso, era necessário criar uma estrutura mínima, sobretudo na área de educação que permita viabilizar a estratégia.

É importante frisar que a grande maioria do público alvo que frequentava universidades no período colonial pertencia à esfera da elite branca e classe média da época composta na grande maioria de mestiços. A educação superior não era acessível para toda população que vivia nas colônias, ou seja, não era universalizada. Ainda hoje, nas ex-colônias inglesas, a formação superior e a técnica não são universalizadas. Constitui um desafio a ser superado, apesar das adversidades políticas e econômicas enfrentadas por vários países africanos.

A criação de instituições de ensino superior na Nigéria contribuiu bastante para o avanço notável da literatura nigeriana no seio dos países anglófonos. Segundo Nunes (2005, p. 7),

A causa direta para o crescimento da literatura de língua inglesa por toda a África britânica foi proporcionada pela fundação da revista literária *Black Orpheus*, em 1957, pelos alemães Ulli Beier e Janheinz Jahn, na cidade universitária de Ibadã. O objetivo era familiarizar a elite anglófona com as realizações literárias francófonas, já que os primeiros números da revista consistiam, sobretudo, em traduções de poesia francesa por autores africanos e das Antilhas. A experiência proporcionou aos escritores potenciais da África Ocidental britânica um estímulo e um desafio. Alguns números depois, as páginas da revista eram preenchidas com originais em inglês, em lugar das traduções. Em meados da década de sessenta, a Nigéria alcançou um notável nível de realização literária em língua inglesa.

Portanto, o reconhecimento da literatura nigeriana nos anos 60 ajudou a incentivar o interesse pela literatura nas colônias anglófonas. Mas também, vale salientar que nos anos 60 a África vivenciou um período de surgimento de grandes lideranças no campo político como *Kwame Nkrumah*, Amílcar Cabral e outros e também da literatura nomeadamente *Léopold Sédar Senghor*. Uma das preocupações de literários e pensadores africanos na época era o uso da literatura para valorizar e disseminar as diversas expressões culturais africanas. De acordo com Nunes (2005, p. 1), “as circunstâncias históricas levam e têm levado os escritores africanos de várias etnias e regiões do continente a defenderem uma literatura que dê conta dos problemas e lutas desses povos”.

Neste sentido, as lideranças africanas no campo intelectual, entre as quais as lideranças citadas acima, contribuíram muito na viabilização da ideia de produção literária e acadêmico-científica, que ajuda a valorizar e compreender as diversas causas que estão na base de conflitos/problemas que assolam os povos africanos. Isso constitui uma iniciativa interessante, porque demonstra a continuidade de um comportamento pedagógico que procura valorizar os saberes tradicionais, que envolvem saúde e educação. A prova disso foi o reconhecimento mundial do trabalho investigativo do nigeriano Lambo (do hospital Aro, especializado no tratamento das doenças mentais na Nigéria) que se tornou posteriormente Diretor Geral adjunto da Organização Mundial de Saúde (OMS). Esta atitude de valorizar a literatura acontecia também na África medieval e pré-colonial. Segundo Mazrui et al. (2010, p. 768),

Os sistemas terapêuticos tradicionais comportavam certo conhecimento acerca das relações entre a doença e micro-organismos ou bactérias, os quais estão no centro da ciência médica ocidental. Os yoruba, antes mesmo que o Egito medieval, manifestaram uma compreensão precoce sobre a relação

entre a doença e aquilo conhecido pela ciência ocidental como “bactéria”. A cultura medieval yoruba apoiava-se, desde muito, sobre uma estrutura conceitual sobre os “vermes” e os “insetos”, tão pequenos quanto invisíveis. Estes germes e vermes desempenhavam, no organismo, um papel tanto benéfico quanto nefasto. Alguns abatiam-se sobre o corpo após uma alimentação incorreta, como consequência da sobre-alimentação ou de esforços físicos desmedidos e excessos corporais. Outros “insetos” combatiam a doença e aplicavam-se a promover um saudável equilíbrio do organismo. Esta teoria, consistente em explicar a doença pela presença de germes ou vermes, era mais difundida na África que o geralmente suposto. Vestígios de uma concepção análoga foram encontrados junto aos tongas da África do Sul. Entretanto, os tradicionais curandeiros partiam da hipótese segundo a qual o campo da saúde ultrapassava o domínio dos efeitos nocivos das bactérias no plano físico; era igualmente necessário explorar e normalizar o universo das relações sociais e espirituais do paciente. A medicina ocidental começa a apreciar e a utilizar esta abordagem holística da arte da cura, muito especialmente no tratamento dos distúrbios psíquicos. Os trabalhos do psiquiatra nigeriano T. O. Lambo, do hospital Aro, especializado no tratamento das doenças mentais na Nigéria, são mundialmente célebres. Ele demonstrou a utilidade em atrair as comunidades locais para o tratamento das doenças mentais e tornou-se, posteriormente, diretor-geral adjunto da Organização Mundial de Saúde (OMS). Na realidade, trata-se do início de uma postura que considera racional esta ligação entre o bem-estar físico, social e espiritual, por um lado, frente a epidemias como a síndrome de imunodeficiência adquirida (AIDS) e outros flagelos, para os quais uma solução científica ainda deve ser encontrada.

Esta reflexão nos leva a crer que a colonização europeia em África percebia a força da capacidade intelectual dos povos colonizados em África, que poderia ser ameaçadora para seus interesses na região. Isso desencadeou um processo que motivou bloqueio da universalização da educação na era colonial, embora França e Inglaterra, em um gesto estratégico, planejassem a institucionalização de escolas de formação superior em suas colônias. A Inglaterra fez isso em suas colônias como na Nigéria, Serra Leoa e outros. No caso da Serra Leoa, desde 1927 já tinha sido fundado o Fourah Bay College pela Church Missionary Society de Londres, na qualidade de centro de estudos religiosos. Mas também serviu de base para a constituição de uma universidade pública do estado depois da Segunda Guerra Mundial. No entanto, o acesso ao ensino superior era limitadíssimo. Esta experiência se verificou em diversas regiões da África colonizadas pelas potências europeias.

Segundo Mazrui et al. (2010, p. 772-773),

Esta fase do colonialismo de desenvolvimento foi, precisamente ela, a responsável por certa expansão da educação, particularmente no nível universitário, notadamente pela concessão de bolsas de estudos para africanos com destino as instituições europeias e, além disso, pelo surgimento de instituições de ensino superior, em princípio dependentes de

universidades metropolitanas, como em Ibadan, Legon, Makerere, Dakar e Lovanium. Estas instituições acrescentavam-se a antigos centros como Fourah Bay e Fort Hare. As suas disciplinas e o seu corpo docente eram mantidos sob o controle das universidades metropolitanas, que expediam os seus diplomas. Elas mantinham normas elevadas e lançaram a pesquisa científica nas áreas de competência dos professores vindos, na qualidade de precursores e em sua maioria, da Europa. As áreas prioritárias eram, especialmente, a medicina humana e a veterinária tropical, com maior ênfase para a parasitologia e a biologia, as pesquisas epidemiológicas e bioquímicas, assim como o estabelecimento das infraestruturas hospitalares; no tocante a física: a ionosfera; na química: os produtos naturais; em relação a biologia: a ecologia e a micologia. Antes da deterioração provocada pela intervenção dos políticos e pela falta de recursos financeiros, a qualidade de alguns dos trabalhos de pesquisa foi reconhecida e saudada por todo o mundo. As principais áreas aprofundadas eram prolongamentos e complementos de pesquisas efetuadas nas instituições metropolitanas. Elas não compreendiam, todavia, campos de estudo essenciais como a genética e a biotecnologia, a ciência da informação ou a informática. A vocação dos colegas universitários era, antes e sobretudo, o ensino das ciências, muito mais que a pesquisa científica de ponta. O caráter dependente deste tipo de ensino constituía um freio a africanização. Ele desenvolvia o indivíduo não no seio da sua cultura e da sua sociedade, mas a margem delas. E da elite instruída, agora separada da massa social, ele esclerosava a sua criatividade. A “fuga de cérebros” rumo ao mundo ocidental começou precocemente em países como o Egito, em razão desta alienação. As instituições de pesquisa e de formação científica necessárias à exploração dos recursos da África baseavam-se e eram concebidas em países europeus. No período entre as duas Guerras Mundiais, estações de coletas de dados e de espécies da flora e da fauna, de artigos do artesanato e de outras “curiosidades” locais, foram implantadas como postos- avançados dos museus, jardins botânicos e zoológicos, institutos de pesquisa agrônoma e florestal metropolitanos, nestas estações eram conduzidos tanto a pesquisa fundamental quanto o estudo das suas eventuais aplicações práticas. Em geral, os britânicos delegavam a cada colônia, ou grupo regional de colônias, a responsabilidade pela iniciativa e pelo financiamento do trabalho destas unidades, ao passo que, no âmbito francês, elas eram patrocinadas por organismos de fomento a pesquisa; os belgas e portugueses, naquilo que lhes compete, contavam com patrocínio científico e financeiro das empresas concessionárias.

Existe um detalhe importante colocado por Mazuri na citação acima: as universidades criadas em diversas colônias em África dependiam das orientações vindas das universidades metropolitanas com sede na Europa. Isso demonstra a concretização da ideia de promover um caráter dependente de instituições de ensino superior criadas no período colonial para enfraquecer a ideia de africanização, que significava a ideia da unidade entre os intelectuais africanos. Isso era visto como uma ameaça para os interesses imperialistas em África, que ficou muito evidente na citação acima.

Vale salientar também que o currículo escolar instituído nesse período era baseado nos valores eurocêntricos, fato que ignora literalmente as diversas realidades social e cultural

vivida pelos povos africanos. Atualmente há muitas críticas sobre este fato histórico, que também é verificado nas escolas de vários países africanos contemporâneos, muitas vezes pela influência de agências internacionais que financiam políticas educacionais junto aos governos africanos.

Isso demonstra a força que a educação possui na sociedade humana, gerando impacto na cultura, saúde, política etc. Interessante perceber o poder da educação na conscientização da sociedade. Segundo Habte e Teshome (2010, p. 817),

A educação é o mecanismo através do qual uma sociedade produz os conhecimentos necessários à sua sobrevivência e a sua subsistência, transmitindo- os de geração a outra, essencialmente, pela instrução dos jovens. Esta educação pode ter lugar, de maneira não institucionalizada, em casa, no trabalho ou em área de entretenimento. Em termos gerais, ela se desenrola em contexto de ensino organizado, naqueles lugares e estruturas especialmente concebidos para a orientação dos jovens e para formação das gerações mais anciãs. Os jovens são formados para adquirirem os conhecimentos, as competências e as aptidões, das quais necessitam, tanto para preservarem e defenderem as instituições e os valores fundamentais da sociedade, quanto para adaptarem-nos, em função da evolução das circunstâncias e do surgimento de novos desafios.

Por isso, é importante mencionar aqui a importância que as universidades criadas na época da colonização tiveram no período após independência nos países africanos: ajudaram a dar as bases para as instituições de ensino superior em África. Para Mazrui et al. (2010, p. 775-776),

Na segunda metade do século XX, a partir da independência da maioria dos países africanos, uma pesquisa científica de ponta desenvolveu- se em quatro tipos de instituição. Primeiramente nas universidades, cuja implantação recebeu durante os anos 1950 e 1960, o formidável impulso do entusiasmo nacionalista inicial. Justamente estas instituições foram as responsáveis pela abertura dos mais numerosos centros de pesquisa científica avançada em seus departamentos de ciências naturais, engenharia, agronomia e medicina. Países como a Nigéria, Gana e a Costa do Marfim puderam manter um alto nível de expansão universitária e pode-se acompanhar o surgimento de um pequeno numero de universidades especializadas, consagradas a ciência e a técnica agronômicas mas, ainda nenhuma no campo medico. Enquanto durou (1963-1970), a University of East África constituiu, sem duvida, a mais ambiciosa experiência acadêmica pan-africana. No que diz respeito a medicina e a agronomia, o ensino e a pesquisa eram, em tese, a especialidade do Makerere College de Uganda; as ciências da engenharia (ensino e pesquisa) estavam a cargo da University College da Namíbia. A University College de Dar es-Salaam especializou-se, primeiramente, no direito para, posteriormente, expandir a sua competência a pesquisa agronômica e econômica. Quase todos os órgãos da University of East África destinavam-se, em principio, a servirem não somente o pais no qual estavam implantadas mas, o conjunto da comunidade leste-africana (Quenia,

Tanzânia e Uganda). O nível da pesquisa médica no Hospital Mulago e na faculdade de medicina de Makerere era tão elevado, nos anos 1960, que rumores sugerindo a concessão de prêmio Nobel de Medicina, circulavam periodicamente a seu respeito. Infelizmente, nenhuma premiação foi concedida, antes que a University of East África explodisse em seus três elementos constitutivos. A Universidade de Makerere sofreria, enquanto instituição nacional e posteriormente, o contragolpe representado pelos distúrbios políticos que tomaram Uganda após a chegada ao poder de Idi Amin, em 1971. A segunda categoria de instituições consiste em centros e instituições nacionais de pesquisa, sejam eles privados ou financiados por verbas públicas. O Quênia e a Nigéria têm institutos desta categoria especializados na luta contra as doenças, na silvicultura e na agricultura; a R. D. do Congo e Gana possuem idênticas instituições dedicadas a física nuclear; a Nigéria para a oceanografia. A Nigéria, o Zimbábue e a R. D. do Congo muito se interessaram pela medicina tradicional, com base em ervas e na qualidade de domínio da pesquisa moderna. No Quênia, o Medical Research Institute, sob a batuta do Dr. Davy Koegh, posicionou-se no início dos anos 1990 na vanguarda da pesquisa sobre a AIDS. Em fevereiro de 1990, este instituto chegou inclusive a anunciar ter produzido um medicamento para o tratamento da AIDS, por ele denominado KEMRON.

Portanto, essas bases acadêmicas são importantes para a produção de conhecimento científico. Porém, as dificuldades financeiras que os governos africanos enfrentam acabam se refletindo nos baixos salários de professores e na redução de recursos para as pesquisas. Isso faz com que a proposta salarial das universidades europeias acaba sendo atrativa para os cientistas africanos. Daí inicia-se um processo de “fuga” de cérebros da África para Europa, Estados Unidos da América e outros países.

Este fato traz um debate sobre a responsabilidade política dos Estados e Governos africanos no que se refere às medidas políticas e econômicas que ajudam manter uma boa parte dos quadros técnicos, superiores e investigadores em seus países, com objetivo de usufruir de conhecimentos técnicos e científicos desses quadros em prol do desenvolvimento de seus países.

Por isso, logo após a independência de alguns países africanos, os líderes dos países já independentes começaram a se preocupar com a baixa taxa de escolaridade em diversos níveis. Estas preocupações foram colocadas em debate no encontro de Addis-Abeba nos anos 60. De acordo com Habte et al. (2010, p. 827-828):

O plano de Addis-Abeba trazia à luz a insuficiência cabal das medidas tomadas até então, no que dizia respeito ao desenvolvimento dos recursos humanos, qualitativa e quantitativamente. Ele evidenciava que somente 40% das crianças em idade escolar frequentavam a escola, em condições muito variadas, e que o percentil de escolaridade era ainda menor em meio as crianças com idade mais elevada. Ele salientava, igualmente, a discutível qualidade do ensino. Examinando as condições reinantes a época na África, os participantes da conferência declararam, nestes termos: “[...] Haja vista

que o conteúdo atual da educação não corresponde nem a realidade africana; nem a hipótese da independência política; nem as características de um século essencialmente técnico, tampouco as exigências de um desenvolvimento equilibrado, exigindo uma rápida industrialização; mas, ao contrário, que ele subentenda referências a um meio não africano e não permita a inteligência, ao espírito observador e a imaginação criadora da criança, um livre exercício, nem tampouco ajude esta criança a situar-se no mundo, [recomenda-se que] as autoridades, encarregadas da educação nos países africanos, revisem o conteúdo do ensino, em respeito aos currículos, aos manuais escolares e métodos, levando em consideração o meio africano, o desenvolvimento da criança, o patrimônio cultural e as exigências do progresso e do desenvolvimento no continente, especialmente no tocante à industrialização”. No referente aos objetivos quantitativos, o plano previa uma elevação nas taxas de inscrição escolar, as quais em 1960 eram da ordem de 40% para o primário, 3% para o secundário e 0,5% para o nível superior, nas faixas etárias correspondentes, índices estes que deveriam atingir, respectivamente, 100%, 30% e 20% em 1980. O objetivo era tornar universal, obrigatório e gratuito o ensino primário; 30% dentre aqueles que chegassem ao final deste ensino primário passariam ao ensino secundário e 20% daqueles que acabassem o secundário continuariam os seus estudos no nível superior, em sua maioria, estes últimos realizariam os seus estudos em instituições de países africanos. A taxa de evasão escolar no ensino primário não ultrapassaria 20% e o número médio de alunos por professor equivaleria a 35. Os educadores seriam recrutados e formados, progressivamente, junto aos africanos. Em suplemento, a educação dos adultos ser-lhes-ia oferecida nas escolas, locais de trabalho e edifícios religiosos. Com estes propósitos, os governos nacionais estavam convidados a aumentarem o seu orçamento para a educação. a época da ordem de 3 a 4 % do produto interno bruto (PNB), para 4 a 6% entre 1970 e 1980. Aos Estados africanos se lhes incentivava a solicitarem apoio da comunidade internacional em prol dos seus esforços relativos a educação.

Esta citação revela uma das primeiras reformas sobre a educação na África, que envolve vários chefes de Estados e de governos de países que conquistaram suas independências. Mas também, foram convidados vários líderes que estavam ainda liderando o processo da independência de seus países para participarem do encontro sobre a educação em África. Constitui uma iniciativa importante que cobrava a responsabilidade dos Estados nacionais africanos a investirem de 4, 5 a 6% do Produto Nacional Bruto/PNB na área da educação. Nesta perspectiva, já nos anos 80, Gana e Nigéria se apresentavam como países africanos que melhoraram o índice de escolaridade em África. A ideia de investir na educação por parte dos Estados africanos continua nos discursos dos dirigentes africanos até aos dias atuais. Por outro lado, em termos práticos muitos países africanos vêm enfrentando dificuldades econômicas para honrar com seus compromissos financeiros plasmados em seus Orçamentos Gerais de Estado/OGE. Isso tem um impacto direto no processo do desenvolvimento de educação de forma geral, limita recursos para financiar pesquisas que possam trazer benefícios para esses países.

Na esfera contemporânea, é importante mencionar que depois do período de independência de vários países africanos, sobretudo a partir dos 60, os dirigentes africanos conseguiram criar várias universidades pelo continente. Portanto, a quantidade dessas universidades é superior às que foram criadas no período colonial. Para Habte et al. (2010, p. 835),

Havia, outrossim, centros de ensino superior em outras regiões do continente, alguns dentre eles fundados pelas potências coloniais. Eles dispensavam uma formação generalista, jurídica e técnico profissionalizante. Em sua maioria, contudo, as cerca de 80 instituições de ensino superior, atualmente em serviço na África, foram fundadas após a conquista da independência política pelos diferentes Estados. Além das universidades, existem diferentes instituições de ensino profissionalizante, de formação superior pedagógica ou de ensino politécnico, assim como institutos de tecnologia.

Um dos grandes desafios que os dirigentes africanos enfrentam é investir financeiramente na qualidade das universidades criadas depois da independência. Criar e inovar no campo científico só será possível com alto investimento em infraestrutura, recursos humanos, condições de trabalho e remuneração à altura de trabalhos desenvolvidos pelos investigadores.

3 AS PARTICULARIDADES DA POLÍTICA, ECONÔMICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NA SOCIEDADE BISSAU-GUINEENSE

O presente capítulo aborda o contexto político e econômico do País, tendo em conta a história recente do Estado Bissau-Guineense. Também serão discutidas as particularidades do processo de estruturação e evolução do ensino superior na Guiné-Bissau, assim como as formas pelas quais a política e a economia influenciam a qualidade de funcionamento do ensino superior na Guiné-Bissau.

3.1 Breve contextualização política após independência política

A reflexão sobre a construção política do Estado Bissau-Guineense após independência política ajudará no processo de compreensão da história política do país nos últimos quarenta e três anos. Nesta reflexão, levaremos em consideração a complexidade social, histórica e cultural do país. Por isso, pretende-se interpretar esta realidade política, começando pela realidade histórica, fato que significa que devemos pensá-la em termos de fases de desenvolvimento na qual as divisões de tarefas se ampliam. Nesta ordem de ideias, iremos estruturar a nossa reflexão em *três momentos/fases que podem ser chamados de projetos de sociedade*.

O *Primeiro momento* vai de 1973 a 1980. Após a proclamação unilateral da independência feita pelo Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) na pessoa do General e Comandante João Bernardo Vieira em 1973 na Madina de Boé, zona leste do país, os cidadãos bissau-guineenses e cabo-verdianos começaram a governar os seus próprios países. Um ano depois da proclamação pelo PAIGC, a independência foi reconhecida por Portugal em 1974, após a Revolução dos Cravos de 25 de abril. De acordo com Ferreira, “Em 25 de abril de 1974 aconteceu o golpe de Estado em Portugal que ficou conhecido pela Revolução dos Cravos pondo fim a uma ditadura que durava quase 50 anos” (2012, p. 2). Então a Guiné-Bissau e Cabo-Verde eram governadas por um único Presidente da República chamado Luís Cabral. Em 1975, Cabo Verde proclamou a sua independência cujo primeiro presidente foi Aristides Pereira.

Vale salientar que o PAIGC foi fundado em 19 de setembro de 1956, por Amílcar Cabral e mais “cinco companheiros” em Bissau. O partido foi fundado dentro da perspectiva de unidade, liberdade e desenvolvimento. Segundo Amílcar Cabral no manifesto do PAIGC:

Os princípios básicos do nosso partido é a unidade e luta [...] Qualquer que sejam as diferenças que existem, é preciso ser um só, um conjunto, para realizar um dado objetivo. Cada um pode conservar a sua personalidade, as suas ideias, a sua religião, os seus problemas pessoais para obedecer todos a uma coisa, agir em conjunto contra qualquer adversário. Não é preciso unir toda gente para lutar num país, basta realizar um certo grau de unidade. Tomadas em conjunto, unidade e luta significa que para lutar é preciso unidade, mas para ter unidade também é preciso lutar (CABRAL, 1978, p. 120).

O discurso de Cabral teve seus efeitos no período da mobilização pela luta armada e política, junto aos combatentes e a um pequeno grupo da elite política da época; uma boa parte desta elite era mestiça e formada por funcionários públicos da administração colonial. Isso demonstra o resultado do discurso da unidade proferido pelo líder de PAIGC.

Em termos políticos, de acordo com a primeira constituição da República, datada de 1973, logo após a independência até finais dos anos de 1980 os ministros eram chamados de comissários, a equipe de comissários era coordenada por um comissário principal que hoje seria equivalente ao Primeiro Ministro, subordinado ao Presidente da República. Segundo Ferreira, “Os ministros eram chamados comissários e ao primeiro ministro comissário principal” (2012, p. 2).

Na República da Guiné-Bissau, Luís Cabral continuou como Presidente entre 1973 e 1980. Durante este período pós-independência, o governo da Guiné-Bissau iniciou um processo de progresso econômico, focado nas indústrias de base de pequeno porte. Segundo Monteiro (ex-ministro da Educação e dos Negócios Estrangeiros) numa entrevista à agência de notícia portuguesa (2015): “Havia fábricas, havia ideias, criava-se bem-estar. “Os primeiros anos” de independência da Guiné-Bissau foram fabulosos em termos de investimento público no desenvolvimento”. Por outro lado, este período foi marcado também pelas relações políticas estremecidas entre políticos do PAIGC; muitos atores políticos foram presos, torturados e perseguidos. Inclusive, muitos cidadãos que criticavam o regime foram sofreram retaliações. Neste contexto, o país vivia sob um regime de partido único, que à época era o PAIGC. Vale lembrar ainda que a liberdade de expressão foi ameaçada constantemente nesta época e se desdobra até o período do multipartidarismo democrático, e a participação da sociedade civil sempre constitui uma espinha dorsal para o Estado. Segundo Ferreira (2012, p. 2), “O novo poder que se instalou em Bissau (1974) não escondia o seu caráter repressivo, autoritário, intimidatório e revanchista.”

Em 1980 houve golpe de estado que levou o General João Bernardo Vieira a assumir a presidência da República, derrubando o Presidente Luís Cabral; em 1984 a Presidência da

República anunciou uma tentativa de golpe de estado frustrado, que resultou na morte de muitos cidadãos guineenses; até hoje nunca se esclareceu a existência substancial de tentativa de golpe.

Portanto, de 1973 até finais dos anos 80 não havia eleições gerais no país. A mudança de presidente que aconteceu foi em 14 de novembro de 1980 através de um golpe de estado. O que se registrava era eleição interna no seio do PAIGC para escolher o presidente do Partido, que neste período sempre esteve a cargo de João Bernardo Vieira, que ao mesmo tempo ocupou o cargo de Presidente da República de 1980 até a sua destituição com o golpe militar, que gerou uma guerra civil em 1998.

As constantes crises políticas e golpes militares têm sido um dos obstáculos que afetam o processo do desenvolvimento. Esta inquietação nos leva a pensar na elite política que dirigiu o país entre 1973 e 1980. Neste período, no seio da cúpula da elite política guineense a grande maioria não tinha um alto nível de escolaridade, apesar de gozar da inteligência e sabedoria. No entanto, parte da memória de cúpula desta elite tinha nível de escolaridade aceitável, entre eles o Presidente da República Luís Cabral, Francisco Mendes, Mario Cabral e outros. Os avanços registrados nesse período nos permitem entender que a influência dessa elite esclarecida liderada por Luís Cabral demonstrava um pensamento ambicioso de desenvolvimento em longo prazo, apesar de ser incipiente e precário.

Portanto, diante do exposto, é possível perceber o registro de um *período de renascimento, coroado de luzes na mente das lideranças políticas e comunitárias* Bissau-Guineenses. Esse processo teve seu início desde o período que envolve a mobilização para a luta de independência até 1980. Foi um período em que houve intenso debate ideológico protagonizado por Amílcar Lopes Cabral e outras lideranças socialistas Bissau-Guineenses e caboverdianas, que contribuiu bastante para fortalecer os combatentes em guerrilha. Apesar da possibilidade de renascimento supracitado, não significava que essa conjuntura tinha uma sustentabilidade. Essa visão foi colocada pelo entrevistado número 1, que é um dirigente político:

Desde período da luta armada até logo depois da independência nos anos 70 a nossa mente e atitude foi alimentada dentro da ideologia socialista. Neste período pensávamos criar fabricas no país, governar para o povo, impedir a concentração de renda por parte dos governantes. O presidente Luis Cabral dizia aos membros do governo que todo comissário que tiver algum bem incompatível com o seu salário deve ser investigado para apurar se roubou dinheiro público ou não. A honestidade era muito estimulada (Entrevista realizada pelo autor em Bissau, no dia 11 de julho de 2016).

A fala deste entrevistado demonstra alguns valores considerados bons para estimular boa governação, em uma república jovem e recém-independente. Se alimentar de ideologias de forma equilibrada é importante para o homem moderno. Isso justifica alguns investimentos feitos nesse período, tais como as pequenas indústrias de base e outros. Não obstante, revisitando a história, neste período outros valores fundamentais foram violados, como foi o caso da violação dos direitos humanos através de torturas de pessoas que lutaram a favor dos portugueses, os que pensavam diferente dos combatentes do PAIGC; a liberdade de expressão também era ameaçada.

Esse debate ideológico vai desde a superação do imperialismo português e o domínio estrangeiro na atual Guiné-Bissau e Cabo Verde à promoção de liberdade e desenvolvimento social, alimentada pela ideologia socialista.

Para Cabral e Comitini (1980, p. 23), o pior, ou melhor, mal que se pode dizer do imperialismo, qualquer que seja a sua forma, é pegar em armas e lutar. É o que estamos a fazer e faremos até a liquidação total da dominação estrangeira nas nossas pátrias africanas.

Por outro lado, a ideologia que norteou a luta pela independência começou a ser ameaçada em decorrência da disputa de poder político e econômico após independência, que ficou mais intensa no final da década de 70, que culminou com golpe militar de 1980, reabrindo assim um *período obscuro* na história da Guiné-Bissau. Neste período, a liberdade que foi muito aclamada no período colonial não se concretizou da forma como era esperada por conta da hostilidade entre os políticos e atingiu diretamente a sociedade.

O *Segundo momento* se concentra no período entre final de 1980 e 1993. Com o golpe militar de 1980, iniciou-se uma nova fase de construção de elite política, que foi sendo ampliado nas décadas depois. A grande parte desta elite teve uma participação ativa onde se constatou constante instabilidade no país, numa aliança com os militares envolvidos no processo. Conforme Monteiro (2015), em uma entrevista à agência de notícia portuguesa,

[...] Guiné-Bissau sofre de uma instabilidade estrutural na cúpula do poder político, “que não consegue estabilizar-se”. E isso complica tudo. Todos os dias observam-se novos membros de Governo ou um novo diretor-geral, novo primeiro-ministro... não há país que consiga avançar assim. Nem a Itália consegue, compara [...].

Esta visão do Monteiro demonstra de forma evidente que a instabilidade política do país está sendo motivada pelo acesso ao poder e controle do Estado fora das regras do jogo democrático. Esta disputa possibilita trocas sucessivas de governos, que acaba afetando a estrutura do Estado e seu funcionamento. Por outro lado, esta disputa possui também um

pendor econômico como forma de acumular fortuna em prol da própria classe política e não da população. Isso acaba revelando um comportamento patrimonialista no seio da classe política. Como explicita o entrevistado número 2, que é atualmente um dirigente da sociedade civil,

Nós vimos que nos anos 70 o Presidente Luís Cabral dizia aos membros do governo que todo comissário que tiver algum bem incompatível com o seu salário deve ser investigado para apurar se roubou dinheiro público ou não. Havia uma apologia à honestidade. Mas nos anos 80 em diante, os conflitos de interesses entre os governantes causaram quedas de muitos governos, que gerou onda de instabilidade política no país (Entrevista realizada pelo autor em Bissau, no dia 28 de julho de 2016).

Neste período, aumentou o nível da repressão, acompanhado de autoritarismo. O país continuava sendo dirigido pelo único partido, ou seja, partido Estado, que era PAIGC sob a liderança do Presidente João Bernardo Vieira. As empresas estatais criadas na década de 70 foram à falência neste período, assunto que será tratado adiante.

Este cenário colocado em debate contribuiu para redução das capacidades e possibilidades estruturais do Estado Bissau-Guineense em responder às demandas que antes eram atendidas pelas empresas estatais que serão mencionadas mais adiante, que vai de acesso ao emprego a fornecimento de produtos básicos alimentares e outros para a sociedade.

Neste período, registrou-se também a criação da Liga Guineense dos Direitos Humanos (LGDH), com sede em todas as regiões administrativas do país, cujo objetivo é defender os direitos fundamentais do homem. Segundo Teixeira (2015, p.444), “A Liga existe para garantir os direitos humanos na sociedade civil.”

A primeira tentativa da criação da LGDH foi em dezembro de 1990. Em 1991 finalmente conseguiu-se criar a Liga Guineense dos Direitos Humanos na Guiné-Bissau, através de esforços conjugados, com Fernando Gomes como líder e fundador da organização (GOMES, 2014, p. 35).

Os Direitos Humanos sempre foram alvo de violação desde o período da colonização até o período pós-independência. Segundo Gomes (2014, p.51), Ex-ministro e ativista dos direitos humanos na Guiné-Bissau “também na Guiné-Bissau, observou-se, antes, que o poder mudou de mãos, mas que se mantiveram as mesmas práticas. Uma força repressora estrangeira foi substituída por uma força nacional igualmente repressora e, sobretudo, ditatorial e autoritária”.

Porém, não dá para comparar o nível da violação dos direitos humanos que aconteceu durante o período da colonização portuguesa na Guiné-Bissau com o momento pós-independência. Isso porque, no período colonial, havia trabalho forçado na agricultura, construção de edifícios para administração pública, para os dirigentes coloniais e estradas, torturas, perseguição política. O direito à liberdade de expressão e de ir e vir era extremamente restrito.

Por outro lado, pensando no percurso natural da evolução do comportamento humano, após a independência a situação de violação dos direitos humanos deveria ser combatida e superada pelos atores políticos que assumiram o poder, através de legislações mais modernas e políticas públicas que ajudam a preservar a integridade física e política dos indivíduos na sociedade. Infelizmente, constatou-se que, na história recente do país, os sucessivos governos que geriram o país ao longo dos quarenta e dois anos da independência constituem os principais violadores dos direitos humanos. Seus agentes usam prestígio do cargo para cometerem atos que violam direitos humanos em nome do Estado. Como coloca na sua fala o entrevistado número 02, que é um dirigente político,

A instabilidade política do país prende-se em primeiro lugar com a história da luta da libertação nacional, que aconteceu através de um processo de violência para obter a sua independência, isso faz com que a vida política é caracterizada pela violência. Esta experiência da Guiné-Bissau se observou em Angola e Moçambique. Segundo, porque o PAIGC governou o país sempre sozinho em plenamente o espaço político e militar, em oposição ao colonialismo, acedeu independência com uma certa estabilidade governativa, mas com violência política contra os antigos opositores políticos no âmbito da luta pela independência como foi o caso de FLING, MDG e muitos outros movimentos da burguesia guineense. As coisas se complicaram por causa da cisão interna no próprio PAIGC, esta cisão sempre existiu, mas que com 14 de novembro de 1980 que é uma espécie de prolongamento da cisão de 1970 e 73 que deu origem da morte de Amílcar Cabral, abriu brechas no partido, depois continuou com 17 de outubro com uma nova brecha em que várias lideranças políticas foram fuziladas, chegamos a transição política muito fragilizado, com um líder forte que era João Bernardo Vieira (vulgo Nino Vieira), comandante geral das forças armadas, não porque era Presidente da República, mas porque era chefe da guerrilha do PAIGC, mas com muita oposição interna na pessoa de Paulo Coreia que foi fuzilado em 17 de outubro, Vitor Saúde Maria, Manuel Saturnino da Costa, Samba lamine Mané, criou-se uma brecha, e abertura política exagerou esta brecha. Uma parte da juventude saiu do partido. Isso deu numa espécie de renovação, que deveria acontecer no partido em nós poderíamos assumir liderança do partido, acabou dando espaço para outros atores internos do partido, mas sem a preparação política, sem doutrinação ligado a uma organização de massa. Terceiro foi o insucesso da implementação das reformas económicas no âmbito do Programa de Ajustamento Estrutural, abraçamos o liberalismo, sem regras e não se cristalizou na emergência de uma pequena burguesia forte em termos económicos, um liberalismo em que havia confusão, colisão

e havia até incesto entre a direção política (a governação) e gestão econômica, em que os governantes eram ao mesmo tempo operadores econômicos, algo não claro, que acabou influenciando a transição política. Quarto fator está ligado a desvinculação das forças armadas da política a fim de se ocupar da defesa do território. Nos anos 90 o país se abriu ao multipartidarismo. A queda antiga União Soviética tingiu em cheio o país que dependia d ajuda que vinha dos países membros do bloco socialista (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 28 de julho de 2016).

Diante deste histórico de violência política e humana, percebe-se também que esta instabilidade governativa atinge fortemente a viabilização das políticas públicas que ajudam a minimizar as mazelas da pobreza e garantir a liberdade de expressão. Neste sentido, as organizações da sociedade civil vêm cobrando dos diversos governos uma intervenção nesta direção.

Em termos sociais, a relação entre o Estado e sociedade civil tem sido de muita cobrança por parte das organizações da sociedade civil em relação ao Estado sobre a redução da pobreza, oportunidade de emprego para jovens, garantias de liberdade de expressão, saúde e educação de qualidade. De acordo Teixeira (2015, p. 444), “A questão de equilíbrio social, segurança e paz, direitos e desenvolvimento são compreendidos com ausência do Estado em sua relação social.” *O Terceiro momento* iniciou a partir de 1994; foi um período em que aconteceu a realização das primeiras eleições gerais e multipartidárias para eleger o presidente da República e o Primeiro Ministro na Guiné-Bissau. Foi um processo que teve a pressão nacional e que contou com a participação da Liga Guineense dos Direitos Humanos (LGDH), lideranças do partido Resistência da Guiné-Bissau (RGB) e outros, assim como houve também a pressão internacional. Estamos falando de um processo de implantação da democracia multipartidária que chegou ao continente africano nos anos 80 e foi ampliado na década de 90.

A realização de eleições gerais em 1994 foi um ato importante e histórico na sociedade guineense. Mas vale salientar que a realização das eleições não significa a solução de problemas mal resolvidos em termos sociais e políticos. Por outro lado, trouxe esperança para a sociedade. Segundo Augel, (1996, p.75),

Foram muito grandes as esperanças depositadas nas eleições, tanto pelo PAIGC, até então o único partido do país, como no seio de uma dúzia de partidos de oposição e nas muitas ONGs aqui fundadas nos últimos anos. Mesmo aqueles que vêm claramente que nenhum governo poderá resolver a curto prazo os problemas estruturais do país, acalentam esperanças e otimismo que uma renovação da sociedade seja possível.

Portanto, no caso da Guiné-Bissau, a realização das eleições era um sonho de Amílcar Cabral que, ao falar na Assembleia Nacional Popular, deixou isso muito claro no seu testamento político: “Far-se-ão públicos os resultados das eleições gerais e nosso objetivo será informar a opinião pública mundial e todas as instâncias nacionais e internacionais a respeito desse importante acontecimento histórico da luta do nosso povo” (CABRAL; COMITINI, 1980, p. 15). Embora, no período em que Cabral vivia, num contexto da luta armada, a democracia e a realização de eleições não eram uma realidade. Também, depois da independência, o PAIGC governou o País por mais de dez anos, e fechou as portas do país para uma democracia multipartidária. Alguns intelectuais chamam este período da “ditadura do PAIGC”.

As pressões supracitadas obrigaram o Presidente João Bernardo Vieira e o PAIGC a fazerem mudanças no estatuto do partido e na constituição. Isso permitiu o surgimento de novos partidos nos anos 80, e este processo se proliferou nos anos 90. A partir de 1991, o país entrou no processo de multipartidarismo. No bojo deste debate, o Estado da Guiné-Bissau adotou oficialmente o sistema político conhecido por semipresidencialismo, que se oficializou com as primeiras eleições presidenciais e legislativas por sufrágio universal, que aconteceu em 1994, e elegeu João Bernardo Vieira como Presidente. Neste sistema vigente até aos dias atuais, o Presidente da República é eleito mediante eleições presidenciais. Nas eleições legislativas, os partidos elaboram uma lista de candidatos a deputados e nesta lista a pessoa indicada ao cargo do Primeiro Ministro normalmente fica como cabeça da lista. Dependendo do estatuto dos partidos esta pessoa pode ser presidente do partido ou secretário geral do partido. No entanto, por meio de acordos internos ou não, já houve caso em que foram escolhidas pessoas que não ocupavam os cargos supracitados. Portanto, o Presidente é eleito através de eleições presidenciais e a Assembleia Nacional Popular/ANP é eleita através de eleições legislativas em que se elegem os deputados e o partido indica o Primeiro Ministro. Na constituição vigente, o Presidente e o Primeiro Ministro possuem poderes efetivos. No entanto, o Presidente tem mais poderes e pode demitir o Primeiro Ministro e dissolver o parlamento em caso de grave crise política, conforme consta na Constituição.

A ausência de uma democracia multipartidária dentro do continente africano, especificamente na Guiné-Bissau, dificultava para o governo conseguir empréstimos financeiros junto aos credores internacionais para contornar o problema econômico e aumento da pobreza. Segundo Cardoso (1995, p. 259-260),

A nível interno de África tinha-se chegado à conclusão que o sistema de partido único bem como a ausência da democracia tinha sido uma das causas principais do desastre econômico verificado ao longo de três décadas de independência [...]. Estavam assim criadas as condições internas e externas para que a África pudesse embarcar no comboio da mudança que, entre outras, brandava a bandeira do liberalismo econômico, da democracia multipartidária e da defesa dos direitos do homem. A Guiné-Bissau, sendo um dos países mais pobres do mundo, tendo praticado ao longo dos primeiros quinze anos da sua independência uma política econômica desastrosa, tendo tido um regime autoritário de partido único e tendo diversas vezes violado os direitos elementares da pessoa humana, não podia escapar à regra. Também aqui estavam reunidas as condições internas e externas para se iniciar um processo de mudanças profundas a todos os níveis da sociedade, mormente nos domínios político e econômico.

De fato, as dificuldades econômicas e a pobreza eram uma realidade enfrentada pelo governo da Guiné-Bissau. A abertura política do país abriria a possibilidade de conseguir financiamento para atender às demandas supracitadas.

No entanto, esta mudança não garante o desenvolvimento imediato e muito menos o fim da pobreza. Exemplo disso, hoje a Guiné-Bissau continua sendo dos países mais pobres do mundo, com uma democracia instável, acompanhada de sucessivos históricos de golpes militares.

No caso da Guiné-Bissau, para fazer a transição política era necessário encarar uma reforma política. Esta reforma faz parte das condições colocadas pelo Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) para apoiar o Programa de Ajustamento Estrutural. Nos finais dos anos 80 e início dos anos 90, o PAIGC (partido no poder cujo regime era de partido único) começou a pensar nas reformas que devem ser feitas para garantir uma transição política de regime no país. De acordo com Cardoso (1996, p. 25),

A primeira medida formal tomada pelo poder no sentido de fazer face aos “ventos de mudança” que se anunciava, foi a criação, em junho de 1998, na sequência de uma reunião alargada do Comité Central do PAIGC, de uma comissão Alargada de Reflexão. Esta comissão era composta não só por dirigentes do PAIGC, mas igualmente por alguns quadros e técnicos que, outrora membros de estruturas políticas ligadas de alguma forma ao PAIGC [...]. Tratava-se, segundo o então Secretário permanente do Comité Central do Partido e 2º Vice Presidente do Conselho de Estado, “de uma maneira mais ampla, de uma maneira mais profunda, analisar a situação nacional, não só partidária, mas também estatal: atividades de diferentes órgãos do Estado e do partido, o papel do partido em relação aos órgãos do Estado [...].”

De fato, ainda que se possa dizer que a transição política feita no país foi tímida, por não mexer de forma mais profunda na constituição da república herdada do colonizador português, trouxe também alguns avanços importantes que podem ser esquecidos, lembrando

que este processo contribuiu pela desvinculação do sindicato dos trabalhadores do PAIGC; pela criação de novos partidos políticos; e pela criação das associações e outras organizações não governamentais.

Alguns altos dirigentes do PAIGC ficaram escandalizados: um dos membros da missão de reflexão criada para pensar a situação do país propôs que, num novo sistema político a instituir, os trabalhadores deviam eleger livremente seus próprios líderes sindicais, sem intervenção do partido. Muitos dirigentes do partido viam no multipartidarismo uma ameaça para a África. No entanto, existia um grupo de dirigentes do PAIGC disposto a levar à frente as reformas até as últimas consequências. Estas divergências de concepção abriram caminho para o desencadeamento de um conflito interno no seio do partido (CARDOSO, 1996, p. 26).

Outro aspecto importante que aconteceu neste período foi a proliferação de novos partidos políticos, que inclusive tomou uma proporção desenfreada.

Os anos 90 abriam a *possibilidade de um processo de renascimento que reiniciava*, através da mobilização do conjunto da sociedade civil que resultou na criação várias Organizações Não Governamentais (ONGs) além de associações de jovens e de moradores em todo território nacional.

Em 1998 foi criado o Movimento Nacional da Sociedade Civil para Paz, Democracia e Desenvolvimento (MNSCPDD). O principal objetivo é promover a paz, o espírito democrático e o desenvolvimento da Guiné-Bissau.

No período de 25 a 27 de novembro de 1999 foi realizada na cidade de Quinhamel um encontro que foi considerado como a Assembleia Geral Constituinte do Movimento Nacional da Sociedade Civil para Paz, Democracia e Desenvolvimento (GOMES, 2014, p. 91). A criação formal do movimento aconteceu no final da guerra civil que iniciou em junho de 1998. A sua base de sustentação foi construída por meio de esforço conjunto de diversas organizações da sociedade civil.

Diante das mudanças políticas e avanços que aconteceram nesse período, as instituições da República, nomeadamente na administração pública e no poder judiciário, não acompanharam a evolução política que aconteceu no país. Isso se deve, em grande parte, às escolhas políticas da elite política e econômica guineense que sempre se envolveu em atos de instabilidade política que assolaram o país nas últimas décadas, resultando em golpes de estado e demissões de sucessivos governos, observando a fala do entrevistado número 27, que é um ativista da sociedade civil:

A instabilidade política faz com que não haja horizontes dentro do país. Todos os partidos que ganharam eleições com maioria absoluta nunca conseguiram governar até o final do mandato, seja no PAIGC, quanto no PRS. Isso gera frustração de sonhos e perspectivas para o futuro (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 21 de julho de 2016).

Este contexto gerou uma desconfiança da sociedade para com os políticos. Atualmente, temos uma sociedade que não acredita na sua elite política. Constitui um cenário totalmente diferente do período após a proclamação da independência política. Havia muita confiança nos políticos combatentes, apesar de serem duas realidades sociais históricas diferentes. Ou seja, este fato apresenta limitações das lideranças políticas atuais em construir estratégias de enfrentamento dos problemas que o país enfrenta na atualidade.

Esta falta de confiança incentivou um comportamento omissivo da sociedade, diante do comportamento desestabilizador dos políticos, por meio de suas escolhas políticas que levam em consideração os anseios da população, que acabam afetando de forma pejorativa o cotidiano da sociedade.

A década de 90 representou um período de alguns avanços substanciais, especialmente em termos cívicos. No entanto, foi um período em que emergiu ou ascendeu no país uma nova geração de políticos, que alguns críticos entendem que uma boa parte desses políticos é descomprometida com o desenvolvimento do país, repleta de contradições e limitações ideológicas. É exatamente a grande maioria desta geração de políticos que perturba a sociedade bissau-guineense, com apoio dos militares, provocando uma onda de instabilidade política e institucional que assola as instituições da república desde a guerra civil de 1998 até os dias atuais. Vale salientar que muitos destes políticos se apresentam ou se autodenominam como intelectuais e quadros técnicos.

Este fascínio pelo poder fez esta geração de políticos se tornar refém de um sistema de poder que jamais trará segurança e muito menos uma felicidade duradoura para eles. Desta forma, os interesses coletivos que nortearam os ideais da luta de libertação se tornaram assunto de segundo plano.

Essa geração em questão sempre criticou a geração dos combatentes da liberdade da pátria como corrupta, amarrada ao poder e incompetente, incapazes de gerir o país. Sabe-se que a geração dos combatentes tinha na sua grande maioria pessoas que não tinham formação técnica ou superior. No entanto, apesar de seus limites, o pequeno grupo seletivo de combatentes que tinha a formação, com apoio dos outros, conseguiu gerir o país num curto período de tempo entre 1974 e 1980, trazendo pequenas indústrias de base e oferecendo cursos de formação superior para a atual geração que hoje perturba o país. Este projeto de

formação continuou na década de 80, sempre numa parceria com países como a antiga União Soviética, Brasil, Cuba, Portugal etc. Evidentemente, essas indústrias foram frutos da ajuda internacional vindas de países parceiros da Guiné-Bissau. Para Ferreira (2012, p. 2), “o período desse governo foi seis anos (1974-1980). Teve o privilegio e o benefício de ter sido o governo que maior ajuda per capita recebeu no mundo inteiro.” Em relação à maior ajuda per capita recebida por um governo no mundo inteiro, não há dados para comprovar o fato. Mas tais ajudas levaram o governo a implementar políticas públicas no campo econômico e social, ainda que sejam políticas estruturantes. No que se refere à geração de políticos dos anos 90, muitos deles eram atores ativos no processo da instabilidade política, que contribuiu para a desestabilização do espírito de respeito pela democracia multipartidária, pelos mandatos políticos dos governos eleitos, que são legados deixados pela geração dos combatentes, plasmado no discurso de Cabral e da sociedade em geral.

Portanto, esse contexto criado por esta geração de políticos emergentes nos anos 90 contribuiu para *sufocar o processo de renascimento* iniciado na mesma década, abrindo assim o espaço para um período obscuro na história do país. É um período obscuro porque o país vive numa instabilidade política desde 1998 até hoje.

O imediatismo ganhou proporções no seio desta geração que constitui elite política do país. Este imediatismo também se estendeu à elite econômica, sobretudo quando o assunto é o acesso ao poder político e econômico. Isso limita a capacidade de pensar respostas consistentes para os problemas que o país enfrenta. De acordo com Bobbio (1987, p. 82-83),

[...] Existem três tipos de poder: Econômico, Ideológico e Político. O Poder econômico se vale da posse de certos bens, necessários ou percebidos como tais, numa situação de escassez, para induzir os que não os possuem a adotar uma certa conduta, consistente principalmente na execução de um trabalho útil [...]. O poder ideológico é aquele que vale da posse de certas formas de saber, doutrinas, conhecimentos, às vezes apenas de informações, ou de códigos de conduta, para exercer uma influência sobre o comportamento alheio e induzir os membros do grupo a realizar ou não realizar uma ação. Além do mais, definir o poder político como o poder cujo meio específico é a força, serve para fazer entender porque é que ele sempre foi considerado como o sumo poder, isto é, o poder cuja posse distingue em toda sociedade o grupo dominante. De fato, o poder coativo é aquele de que todo grupo social necessita para defender-se dos ataques externos ou para impedir a própria desagregação interna [...].

No caso da Guiné-Bissau, os poderes político e econômico foram mais usados no segundo e terceiro momentos, com maior intensidade no último momento. A corrida pelo acesso ao poder político e econômico envolve a elite intelectual, política e econômica. Como

consequência o país começou a registrar crise política, que por sua vez abriu espaço para tráfico de drogas, pobreza, impunidade e corrupção. De acordo com a reportagem feita por Isabel Marisa Serafim, que contém entrevista do ex-diretor geral da polícia judiciária da Guiné-Bissau em 2015:

A existência do corredor, conhecido por Brazilian Connection (rota brasileira) que começa no Brasil, atravessa ex-colônias portuguesas em África, como a Guiné-Bissau, e termina em Portugal ou em Espanha, é admitida pelas autoridades guineenses. As características do arquipélago dos Bijagós – um conjunto de cerca de 90 ilhas, a maior parte das quais desertas, e menos de 1.500 habitantes – e a sua localização estratégica tornaram-no no mais apetecível destino das drogas provenientes da América do Sul, onde ficam armazenadas à espera de serem enviadas para a Europa. Mas não são só estes atrativos que contribuíram para que o arquipélago se tornasse em “placa giratória” do tráfico de droga internacional. “A situação socioeconómica da população associada [...] à falta de capacidades institucionais e operacionais para combater o tráfico ilícito internacional e o crime organizado constituem fatores prováveis de atração de organizações e redes de crime organizado”, refere um documento do Ministério da Justiça guineense facultado à agência Lusa. Mais precisamente, a “total falta de equipamentos de investigação e operacionais” tem como resultado a “quase ausência de policiamento no território nacional e nas fronteiras”, facilitando qualquer tipo de atividade ilícita, precisa o documento. “Uma pessoa que não recebe há muitos meses pode cair na tentação de deixar passar droga por algum dinheiro. Esse é outro dos problemas que estamos a enfrentar neste momento”, disse o diretor-geral da PJ guineense. A mesma posição foi defendida pelo diretor-geral da Polícia Judiciária guineense, Orlando Silva, que disse que o combate ao tráfico de droga é “bastante complicado, porque além da falta de material, há também falta de homens qualificados”. Por outro lado, Orlando Silva salientou que “as ilhas dos Bijagós praticamente não fazem parte da Guiné-Bissau, porque não há um controlo do Estado e os traficantes conhecem essas fraquezas e instalam-se lá a seu bel-prazer, estando neste momento a armazenar” (SERAFIM, 2015 apud AGENCIA LUSA).

texto acima demonstra uma fragilidade das instituições do Estado responsáveis pelo controle do território do país, bem como ausência de um planeamento estratégico de combate ao tráfico de droga. Também, o contexto evidencia a impunidade, a corrupção, fato que leva o desrespeito às leis da república e que ficou mais evidente por parte de atores políticos no poder, a começar pelos golpes militares que aconteceram e outros.

Tendo em conta estas preocupações, alguns setores da sociedade civil Bissau-Guineense não se sentem representados pela classe política que os representa tanto na Assembleia Nacional Popular (Parlamento), quanto nas instâncias administrativas.

Tanto no Parlamento quanto nos fóruns de debates, entre os partidos políticos, quase não se observa um debate ideológico combinado com um debate em prol do desenvolvimento social, econômico e político do país. Lembrando que no período pós-independência se

observavam muitos debates ideológicos no seio do PAIGC e da sociedade, tendo Amílcar Cabral como referência e o socialismo como algo que deve ser consolidado no país. O fato é que o debate ideológico ajuda na concepção de modelo de desenvolvimento que se quer alcançar.

Em 1998, o país se envolveu num conflito político-militar; foi um duelo entre o presidente João Bernardo Vieira, com o então Chefe de Estado Maior, General de Forças Armadas/CEMGFA, Ansumane Mané, que morreu em 2001. A guerra foi motivada por conflito de interesses políticos. No final de 1997 e início de 1998 instaurou-se na Assembleia Nacional Popular/ANP uma comissão parlamentar de inquérito para investigar a venda de armas para o Movimento das Forças Democráticas de Casamança/MFDC, no sul de Senegal, que luta pela independência da região. O objetivo da comissão era identificar e responsabilizar as autoridades políticas e militares guineenses envolvidas na venda de armas para o grupo supracitado. Este fato levou o Presidente a exonerar o CEMGFA do seu cargo. Isso gerou imediatamente o conflito militar. Um dos argumentos que Ansumane Mané e seu grupo apresentavam era que as condições de antigos combatentes são precárias e precisavam ser melhoradas; as condições financeiras de manutenção nos quartéis e dos militares eram precárias. Foi um conflito que afetou negativamente o país em diferentes esferas: política, econômica, social entre outras, cuja consequência é perceptível até a data presente. Em decorrência do conflito de 1998, o país foi obrigado a entrar num período de transição política que iniciou em 1999 onde a Guiné teve como Presidente da República interino, Malam Bacai Sanha, e um governo de unidade nacional liderado pelo então primeiro Ministro Francisco José Fadul, que tinha como missão mediar os conflitos e organizar as eleições, que foram vencidas pelo Partido de Renovação Social (PRS), cujo presidente eleito, Koumba Yala, foi destituído do poder pelos militares, no final de 2003 mediante um golpe de estado. A sociedade civil organizada, junto com os militares, após vários dias de discussão, chegou a um consenso para escolher Henrique Pereira Rosa para ser o novo Presidente da República interino.

Em 2005, após um bom tempo refugiado em Portugal, o então Presidente da República, João Bernardo Vieira, deposto durante o conflito político militar que iniciou em 98, retornou para Bissau a fim de concorrer às eleições presidenciais de 2005 e ganhou como candidato independente. No mesmo ano, um desentendimento político entre o Presidente eleito João Bernardo Vieira e o Primeiro Ministro Carlos Gomes Júnior, fato que levou o Presidente a derrubar o governo liderado por Carlos Gomes Júnior. Em 2008, o PAIGC ganhou as eleições legislativas e Carlos Gomes Júnior que era presidente do PAIGC na época

assumiu o cargo do Primeiro Ministro conforme reza o estatuto do partido. Neste período, o Presidente da República na época era João Bernardo Vieira, que foi assassinado em 2009. No mesmo ano aconteceu a eleição presidencial cujo vencedor foi o candidato do PAIGC Malam Bacai Sanha, que tomou posse em setembro de 2009. Em janeiro de 2012 morreu o Presidente Malam Bacai Sanha, vítima de doença. Em 12 de abril de 2012 aconteceu o golpe militar que derrubou o Primeiro Ministro Carlos Gomes Júnior. Este cenário de golpe perdurou até o final do primeiro semestre de 2014. Esses golpes militares que sempre envolveram políticos e militares fizeram aumentar as sanções políticas e econômicas internacionais contra o país e os golpistas. Como consequência os governos resultantes de golpe tiveram dificuldades de pagar salário aos funcionários públicos, aumentou a pobreza e outros problemas sociais. A seguir, o quadro demonstrativo de presidentes que não terminaram o mandato.

Quadro 5 - Presidentes que não terminaram seus mandatos

| | Ano da Interrupção do Mandato | Nomes | Partido | Motivo |
|----|-------------------------------|----------------------|------------------------|------------------|
| 01 | 1999 | João Bernardo Vieira | PAIGC | Golpe |
| 02 | 2003 | Koumba Yala | PRS | Golpe |
| 03 | 2009 | João Bernardo Vieira | Candidato Independente | Golpe |
| 04 | 2012 | Malam Bacai Sanha | PAIGC | Vítima de doença |

Fonte: Elaboração própria.

O quadro acima demonstra a trajetória histórica de intensos golpes militares que aconteceram no país. Neste quadro, o único Presidente que não foi interrompido no poder pelo golpe militar foi Malam Bacai Sanha, que morreu vítima de doença. Também, vale salientar que desde 1994, quando houve as primeiras eleições gerais (para eleger presidente e primeiro ministro) até o presente momento, nenhum governo eleito conseguiu terminar o seu mandato.

Os políticos Bissau-Guineenses têm responsabilidade pela instabilidade política que acontece no país. A participação dos militares se caracteriza como instrumento útil dos políticos para se chegar ao poder via golpe militar. Mas isso não tira a responsabilidade dos militares nas crises políticas que ocorrem na Guiné-Bissau. As lideranças políticas dos principais partidos não conseguiram até então apresentar uma agenda política de pacto de governação com engajamento de todos os atores políticos, em nome da paz e estabilidade

social e política do país. Segundo Barros (2011, p. 9), “sem o líder, os herdeiros não foram capazes de prosseguir com a vertente crítica e inovadora do modelo cabralista. Seguiram mecanicamente os escritos do líder. É aqui que reside o dilema pós-independência”.

Portanto, o problema da instabilidade política revela um elemento peculiar dos políticos guineenses, que é ausência de um comprometimento político e ideológico, que norteou a visão do líder da independência Amílcar Cabral, bem como todo o processo da luta pela independência da Guiné-Bissau, com objetivo de obter paz; liberdade política e econômica; desenvolvimento socioeconômico; cumprimento das normas institucionais. Infelizmente estes valores estão fora da agenda da Elite política. Segundo Delfim da Silva, ex-ministro e dirigente político do PAIGC, num depoimento à Agência de Notícia Portuguesa – LUSA (2015):

Desde Cabral, o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) teve sempre um discurso ético”, mas “a partir dos anos 1980, o que passou a funcionar foi cada um safar-se e não safar o país”. Um “salve-se quem puder”, em que uns “apareceram milionários de repente” ao lado dos que “nada tinham”.

As preocupações colocadas por Delfim são evidentes na sociedade guineense. Isso reforça a visão patrimonialista que norteia o comportamento da Elite política. Neste caso, não se trata só do grupo que esteja no poder, mas também atinge políticos que estão na oposição, que muitas vezes criticam seus adversários no poder. Outro agravante neste processo consiste em ausência de bloco de coalizão duradoura e consistente de forças políticas, envolvendo a elite política, econômica e as organizações da sociedade civil em prol do desenvolvimento do país. O enriquecimento ilícito, descasos com as instituições públicas constituem um grande desafio para o país. Neste sentido, aumenta a responsabilidade da classe política e da sociedade civil. Com base na discussão apresentada neste texto, percebe-se que existe possibilidade deste contexto de instabilidade política que assola a Guiné-Bissau nas últimas décadas ser mediada por interesses econômicos e disputas pelo controle do poder político. O problema de narcotráfico afetou em cheio o país, ao ponto do Estado da Guiné-Bissau passar a ser acusado de um Estado – Narco. Isso porque altos comandantes das forças armadas e políticos foram acusados de envolvimento com narcotráfico. Este fato interfere diretamente no processo da instabilidade política que o país vive atualmente, porque gerou disputa política pelo controle de tráfico de drogas. Portanto, a instabilidade política e ausência de um pacto de governação no seio das elites política, econômica e intelectual gera um custo político e econômico muito alto para o campo da educação como um todo. Nestas condições, o processo

de desenvolvimento, a construção e consolidação do ensino superior e aposta na pesquisa ficam comprometidos, gerando assim impacto negativo na instabilidade do desenvolvimento do ensino superior.

Este contexto entra em contradição com as mensagens que Amílcar Cabral passava desde a época da mobilização até o período da luta da libertação, fundamentadas na ideologia socialista. Esse pensamento consistia na unidade nacional, diálogo, dar oportunidades para a nova geração, tornar a Guiné um país mais próspero. Só que no contexto da globalização econômica e do capitalismo maduro, as elites locais precisavam atualizar suas estratégias políticas a fim de fazer face aos desafios impostos pela globalização capitalista.

Por outro lado, existem possibilidades para enfrentar esse dilema, que passa necessariamente, pelos caminhos da educação articulada ao planejamento estratégico de longo prazo, com possibilidades de gerar impactos em diversos setores da sociedade bissau-guineense.

3.2 Economia e sociedade na Guiné-Bissau

Após a independência observou-se uma série de esforços da Elite política em dinamizar a economia da Guiné-Bissau, por intermédio da implantação das indústrias de base. As pequenas indústrias criadas nesta época indicavam um possível caminho para construir um desenvolvimento que poderia atingir diversos setores da sociedade. Neste sentido, de acordo com Monteiro, em entrevista à agência de notícia portuguesa (2015), “após 1974, o país viveu ‘um período de muito entusiasmo, de muitas realizações’, tudo orientado no sentido de materializar a ideia de bem-estar, com fábricas plantadas por tudo quanto era canto. Tudo quanto fosse ideia de alguma coisa havia na Guiné-Bissau”. Esta visão constituía uma perspectiva do desenvolvimento que começou na zona urbana, concretamente na capital Bissau, e as únicas empresas que foram colocadas no interior são Titina Silá na cidade de Bolama antiga capital do país (fábrica de transformação de sucos e polpas de fruta de caju) e Cerâmica de Bafatá (fábrica para produção de cerâmicas, tijolos). Este período constitui um tempo em que se conceberam grandes projetos de desenvolvimento. Porém, algumas dessas indústrias eram insustentáveis sob ponto de vista de manutenção, como é o caso do Complexo Agroindustrial de Cumeré (CAIC), Unidade de montagem de veículos (NHAI), que a longo prazo o país não teria condições de infraestrutura e matéria prima própria para manter a referida fábrica. Por outro lado, algumas empresas supracitadas seriam viáveis se fossem bem administradas, tais como Socotram, Cerâmica de Bafatá, Folbi, Titina Silá, Espuma e outras.

Porém, de 1980 em diante estas empresas foram à falência por causa de problemas de gestão e outros fatores. Quase todas as indústrias que havia no país nessa época acabaram por cair na falência, e, possivelmente, os motivos podem ser vários, mas sendo um deles que o país não tinha quadros técnicos suficientes e experientes para administrar essas empresas estatais; sendo que a corrupção não está descartada neste processo. Outro motivo é que estas empresas serviam da fonte de financiamento para cobrir problemas em vários ministérios; e os investimentos que permitem alavancar o avanço institucional e financeiro dessas empresas deixaram a desejar. Não obstante, a insuficiência dos quadros técnicos experientes na administração pública e nas empresas estatais criava uma série de dificuldades no âmbito do planejamento das políticas públicas e na gestão eficiente nas empresas estatais. Vale salientar que na época não existia uma classe operária tradicional nos moldes fordistas e com consciência de classe. No entanto, existiam operários que trabalhavam para garantir a subsistência de suas famílias.

As empresas estatais foram criadas mediante financiamentos internacionais. A maioria das empresas supracitadas era viável e administrável. Porém, todas elas foram à falência por má gestão e uma administração ineficiente (BARROS, 2011).

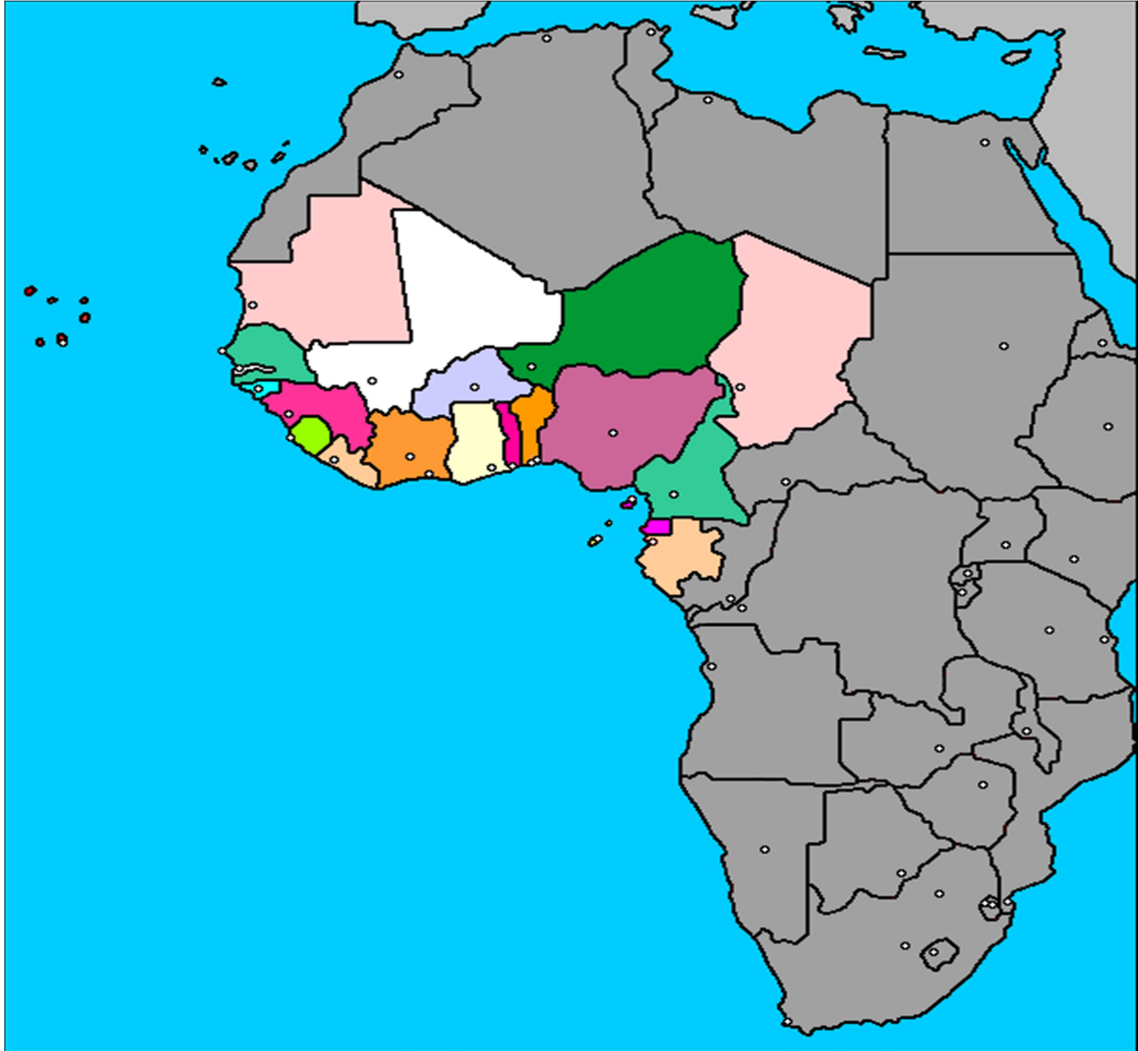
Portanto, pode se dizer que o modelo de desenvolvimento adotado após independência na Guiné-Bissau era um modelo de desenvolvimento baseado no socialismo, gerenciado nos moldes do partido único no poder. Constitui um modelo que vigorou até final dos anos oitenta. Na primeira metade dos anos 80 este modelo de desenvolvimento começou a perder o espaço para um modelo do desenvolvimento mais liberal, liberalismo, liberalismo de mercado, onde cada guineense passou a ter o direito de abrir seus próprios negócios, empresas e associações, que antes era a responsabilidade do Estado. Segundo Cardoso (1996, p. 15),

Após a conquista da independência política em 1974, a Guiné-Bissau optou por um modelo de desenvolvimento profundamente inspirado no modelo socialista, embora o PAIGC, partido que conduziu vitoriosamente a luta de libertação nacional contra o colonialismo português, nunca tivesse inscrito no seu programa, como fizeram os seus “companheiros” de luta de Angola e Moçambique, a construção do socialismo científico como uma meta a atingir. Esta opção tinha sido motivada essencialmente por duas razões: Por um lado, a ajuda recebida dos países socialistas e particularmente da então União Soviética tinha que ser de alguma forma reconhecida [...]. Por outro lado, os países que tinham ensaiado um modelo de desenvolvimento de tipo liberal viram as suas estratégias fracassadas [...].

Diante da dinâmica supracitada, observou-se em seguida a construção de uma agenda de integração no campo econômico a nível do continente e regional, que também passou a se

constituir uma necessidade para o continente diante da globalização econômica e financeira imposta pela dinâmica capitalista.

Figura 3 - Mapa da África Ocidental



Fontes: www.mapas.luventicus.org/ ou www.google.com.br

A integração econômica e política em África é uma realidade substancial, com vários blocos, que iniciou na década de 80 e se intensificou na década de 90. No nosso estudo vamos nos deter na região da África Ocidental (AO) onde a Guiné-Bissau está localizada. Na África Ocidental foram criados dois blocos, sendo um político e outro econômico. O bloco denominado político se chama Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), que foi criado em 28 de maio de 1975. Segundo Miyazaki e Santos (2013 apud RODRIGUES, 2016, p. 35) : “A CEDEAO: embora criada apenas em 1975, com o tratado de Lagos (Nigéria), a proposta de uma comunidade que englobe toda a África Ocidental tem a sua origem nos anos 1960 e a Nigéria teria sido a sua mais importante e ardorosa

proponente”. A criação do bloco visa fortalecer os países da região em relação à invasão externa, fortalecer economias locais e da região, combater a pobreza e entre outros objetivos.

Fernandes (2011) afirmou que a formação da CEDEAO foi movida por três fatores principais, a saber: criação de uma frente comum para a luta contra a dominação e opressão de forças estrangeiras por meio da cooperação com os pequenos Estados da região; criação de uma economia forte e viável com o intuito de erradicar a pobreza e a impossibilidade do desenvolvimento econômico de forma isolada, em função da pequena dimensão dos mercados locais, e também devido ao não bem-sucedido plano de desenvolvimento da UNECA (Nations Economic Commission for Africa), durante a década de 1960 e parte de 1970.

O bloco econômico se denomina de União Econômica e Monetária do Oeste Africano (UEMOA). Portanto, a CEDEAO por ser uma organização principal da África Ocidental criou a UEMOA como forma de estruturar o componente econômico e monetário da região, que é extremamente necessário. A Guiné-Bissau faz parte das duas organizações.

De acordo com Rodrigues (2016, p. 43),

A CEDEAO dispõe de uma primeira zona monetária denominada UEMOA (União Econômica Monetária Oeste Africana), instituída pela UMOA (União Monetária Oeste Africana) que também instituiu um Tratado adicional que lhe munia do Banco Central dos Estados da África do Oeste (BCEAO) e do Banco Oeste Africano de Desenvolvimento (BOAD), instituições especializadas autônomas. Esse Tratado adicional que instituiu a UEMOA foi assinado em Dakar (Senegal), a 10 de janeiro de 1994, pelos presidentes de sete dos quinze países da CEDEAO, nomeadamente, Benin, Burkina-Faso, Costa do Marfim, Mali, Níger, Senegal e Togo. O tratado da UEMOA entrou em vigor em 1º de agosto de 1994 e, em 02 de maio de 1997, integrou o seu oitavo membro, a Guiné-Bissau. Exceto este último, que é da lusofonia, os sete primeiros países são da francofonia, e este agrupamento partilha a mesma moeda, o franco CFA (CELINE, 2010). É válido afirmar que o surgimento da atual UEMOA remonta ao final da década de 1890, quando ainda sete dos oito países do atual bloco (exceto a Guiné-Bissau) formavam parte da África Ocidental Francesa (AOF) e posteriormente a Comunidade Franco Africana (CFA).

Portanto, a CEDEAO está composta por 16 países membros, que são: Benin, Burkina Faso, Cabo Verde, Costa do Marfim, Gâmbia, Gana, Guiné Conakri, Guiné-Bissau, Libéria, Mali, Níger, Nigéria, Serra Leoa, Senegal, Mauritânia e Togo. Em julho de 1975, o tratado entrou em vigor e Cabo Verde, o último membro, aderiu à organização em 1976 e a Mauritânia deixou a organização em 2000 (FERNANDES, 2011). A UEMOA foi criada em 1994, permitindo assim o fortalecimento da economia da região, tentando assim ultrapassar a crise que assolava a região desde a década de 1980, provocada pela forte queda do dólar que prejudicava as exportações de seus principais produtos. O tratado da UEMOA foi assinado na

cidade de Dakar, no Senegal, pelos chefes de Governos e de Estados do Senegal, Costa do Marfim, Mali, Burkina Faso, Benin, Níger, Togo e Guiné-Bissau. Cabo Verde não faz parte da UEMOA. Posteriormente, a Guiné-Bissau que vinha de uma inflação forte acabou se integrando ao bloco. Neste período, o país já estava enfrentando aumento da pobreza, inflação, sobretudo nas áreas urbanas.

Evidentemente, pensar integração regional em África, sobretudo na África Ocidental, exige levar em consideração as particularidades sociais, étnicas e da realidade dos países da região, que tiveram também históricos de guerra civil. Isso foi levado em consideração na criação da CEDEAO e UEMOA. Segundo Rodrigues (2016, p. 47),

A abordagem africana da integração difere das outras regiões do mundo, isso por que a realidade africana é peculiar, e, em parte, esta peculiaridade se deve à herança deixada pelos então colonizadores, como, por exemplo, as diversas línguas, as fronteiras artificiais impostas pelos europeus (distanciando os africanos uns dos outros), os diferentes tipos de moedas, guerra civil, conflito militar entre os Estados vizinhos, golpes e contra golpes de Estado e a degradação causada pela pobreza, em diversos países. Perante este histórico negativo, o processo da integração surgiu para redesenhar o continente africano a partir de pensamento dos próprios africanos. Em um continente de grande dimensão territorial, com diversos problemas, um projeto dessa envergadura (integrar o continente) não poderia deixar de encontrar fortes obstáculos nas arenas econômica e política, contudo tais obstáculos estão sendo parcialmente contornados.

Após alguns anos, os países membros da CEDEAO que eram ex-colônias inglesas como Gâmbia, Nigéria, Gana, Serra Leoa sinalizaram a criação de moeda única através de uma entidade dentro do quadro da organização chamada de Zona Monetária da África Ocidental (ZMAO). Evidentemente, a moeda não será igual. De acordo com Rodrigues (2016, p. 47),

É válido salientar que dos quinze países que constituem a CEDEAO, oito são da expressão francesa, cinco da língua inglesa e dois da portuguesa. Porém, não é mera coincidência que a UEMOA seja constituída por mais de sete países francófonos, razão que se explica pela cumplicidade da França, ou seja, a influência externa que a região tem sofrido, sem desconsiderar outros problemas da natureza interna. Já que nem todos os países do bloco podem embarcar no projeto da UEMOA, algumas nações da União tomaram a iniciativa de criar uma segunda zona monetária denominado de Zona Monetária da África Ocidental (ZMAO). Os Estados-membro da ZMAO são a Gâmbia, Gana, Guiné, Nigéria e Serra Leoa. A Libéria, também membro da CEDEAO, exprimiu vontade de integrar o grupo. ZMAO foi criado em 2001 de forma a facilitar a criação de um Banco Central comum e a introdução de uma moeda comum entre os Estados envolvidos. No entanto, Cabo Verde é o único país da CEDEAO fora de algum agrupamento monetário da região.

Estas iniciativas são importantes para que os países membros possam articular sinergias para enfrentar desafios impostos pela dinâmica capitalista, pois a consequência da dinâmica do capitalismo tem afetado diretamente e de forma negativa o continente africano, especialmente a região da África subsaariana, onde a Guiné Bissau faz parte e sofre com problemas de aumento da pobreza.

Vale salientar que, nesse período, a Guiné-Bissau já estava enfrentando aumento da pobreza, inflação, sobretudo nas áreas urbanas.

Nas zonas urbanas do país aumentou a pobreza em diversos setores da sociedade; os funcionários públicos assalariados viram seu poder de compra diminuir, provocado pela grande onda da inflação, que desde 1987 não parou de crescer (CARDOSO, 1996).

A interação econômica e política entre os países da região contribui para a valorização da economia local e regional e abre possibilidade de trocas de produtos e serviços entre os entes da organização. Portanto, é uma oportunidade histórica. Porém, exige mecanismos de controle e fiscalização permanentes, como forma de evitar o descumprimento das regras do acordo.

Vale lembrar que a política monetária da Guiné-Bissau é controlada pelo Banco Central dos Estados da África Ocidental (BCEAO), que existe em todos os países membros do bloco. É válido destacar que a política monetária conduzida pelo BCEAO inclui a quantidade da oferta da moeda, oferta do crédito, a determinação da taxa de juros e o controle da inflação.

Em termos do Produto Interno Bruto/PIB¹, no quadro dos países da CEDEAO, em 2016, o PIB da Guiné-Bissau foi estimado pelo FMI em US\$ 2.878 bilhões de dólares norte americano, sendo a menor economia da região, enquanto que a Nigéria detém o maior PIB do continente e da região que é estimado, no mesmo período, em US\$ 1.092 trilhões de dólares norte americano. Ao longo das duas últimas décadas, a Guiné-Bissau tem trilhado caminho oposto ao desenvolvimento social e econômico; a título de exemplo, até a segunda metade da década de 90, a economia guineense superava a da Gâmbia e a do Cabo Verde. De 2000 até a presente data o PIB daquele país africano da língua portuguesa configura como a menor economia da região; o retrocesso do Produto Interno guineense é o reflexo de uma política econômica fracassada e que não pode ser desvinculada da crise política cíclica que o país tem enfrentado durante duas décadas.

¹ PIB é a soma monetária de todos os bens e serviços finais produzidos em um determinado período e em uma determinada região ou país.

A tabela abaixo mostra o tamanho da economia dos países que compõem o principal bloco econômico da região oeste africano, dando ênfase para a Guiné-Bissau com o menor PIB da região. Ainda destacamos a taxa do crescimento daqueles países no período de 2016, onde Burkina Faso (11,12%), Costa de Marfim (7,51%) e Senegal (6,57%) registraram as maiores taxas de crescimento. A economia guineense cresceu neste mesmo período em 5,20%, que poderia ser algo bastante interessante se as suas exportações não fossem apenas impulsionadas pelo grande volume da venda de castanha de caju bruta para o mercado internacional. Este produto, por não agregar valor, tem uma contribuição para o desenvolvimento social e econômica bastante tímida.

Tabela 1 - Os Indicadores Econômicos dos Países da CEDEAO referente ao ano de 2016

| Países | PIB | Cresc. do PIB | População |
|---------------------|---------------------------|----------------------|----------------------|
| Benin | US\$ 23.585 bilhões | 4,02 % | 11.123 milhões |
| Burkina Faso | US\$ 32.827 bilhões | 11,12 % | 18.420 milhões |
| Cabo Verde | US\$ 3.540 bilhões | 4,03 % | 0.531 milhões |
| Costa de Marfim | US\$ 87.798 bilhões | 7.51 % | 24.327 milhões |
| Gâmbia | US\$ 3.427 bilhões | 2,46 % | 2.057 milhões |
| Gana | US\$ 121.652 bilhões | 4,04 % | 27.573 milhões |
| Guiné Conacri | US\$ 16.001 bilhões | 5,22 % | 12.654 milhões |
| Guiné-Bissau | US\$ 2.878 bilhões | 5,20 % | 1.664 milhões |
| Libéria | US\$ 3.762 bilhões | -1.17 % | 4.399 milhões |
| Mali | US\$ 38.107 bilhões | 5.37 % | 16.817 milhões |
| Níger | US\$ 20.144 bilhões | 4.59 % | 18.194 milhões |
| Nigéria | US\$ 1.093.920 trilhões | -1,54% % | 183.636 milhões |
| Senegal | US\$ 39.694 bilhões | 6.57 % | 15.406 milhões |
| Serra Leoa | US\$ 10.764 bilhões | 4,90 % | 6.439 milhões |
| Togo | 11.642 | 5.00 % | 7.509 milhões |

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do FMI, 2017.

No quadro da UEMOA, em 2016, Costa de Marfim apresentou um PIB de US\$ 87.798 bilhões de dólares americano, o que equivale a 33,13% de toda riqueza produzida pelo bloco no mesmo período. O desempenho econômico dos marfinenses não se restringe ao círculo da UEMOA, sendo que, em termos regionais, é a terceira maior economia atrás apenas da Nigéria e Gana. É válido salientar que, com exceção da Guiné-Bissau, todos os países integrantes abarcam alguma instituição do bloco tanto no contexto da CEDEAO ou da própria

UEMOA, daí o centro financeiro deste espaço da francofonia se localizar em Abidjan (Costa de Marfim). A Guiné-Bissau, o único país da lusofonia neste espaço, apresenta o menor PIB do bloco que é de US\$ 2.878 bilhões de dólares americanos, o que corresponde a apenas 1,21% de toda a riqueza da união. Os Produtos Internos Bruto dos países da UEMOA são caracterizados em grande parte pelos produtos primários que incluem a produção e exportação de algodão, amendoim, azeite de palma, cacau, castanha de caju, café, madeira, peixe, bananas, inhame, petróleo, gás, diamantes, ouro, fosfato, urânio etc. O setor secundário da economia, caracterizado pelas indústrias que continuam sendo pouco desenvolvidas no espaço UEMOA, nomeadamente, os dois países com maior economia do bloco, Costa do Marfim e o Senegal, proporcionou um relativo avanço nesse segmento, e também o PIB de ambos apresenta uma relativa participação no segmento dos serviços e comércio externos que caracteriza o setor terciário da economia (RODRIGUES, 2016).

Nesta ordem de ideias, a Guiné-Bissau enquanto membro da UEMOA é um dos países com o PIB mais baixo. Isso reflete também na capacidade financeira do país investir pesado nas políticas públicas como um todo e reduzir a pobreza, que por sinal afeta fortemente o continente africano.

Nas últimas décadas, a dívida externa dos países africanos tem sido colocada em debate em nível do continente. O endividamento dos Estados Nacionais faz parte de um processo capitalista identificado em todos os continentes. Na África o endividamento dos Estados Nacionais tem ganhado proporções gigantescas junto aos credores internacionais. No caso da Guiné-Bissau, a situação tem sido motivo de preocupação por parte dos credores. Isso deixa o país em uma situação mais desconfortável nesta matéria. Segundo Cardoso (1996, p. 20),

O Estado tinha se endividado muito rapidamente em relação aos seus parceiros de desenvolvimento. Entre 1987 e 1992 a dívida externa do país tinha passado de 473 milhões para mais de 600 milhões de dólares americanos. Os “novos ricos” tinham contraído dívidas supostamente para investir no desenvolvimento da economia, mas no fundo, o que se criou foi uma nova classe de ricos, com alguma liquidez, mas sem uma base econômica sólida. O próprio Ministro das Finanças, numa mesa redonda organizada pela Câmara de Comércio, Indústria e Agricultura em junho de 1992, criticou os empresários nacionais pela ausência de poupanças e de uma política empresarial “sã”, e pediu lhes que investissem mais, mesmo que os resultados destes investimentos não fossem para já.

Este fato demonstra o sufocamento do Estado Bissau-Guineense diante das dívidas contraídas com os credores. Mas, o mais preocupante foi o mau uso dos fundos por parte dos

gestores públicos e da classe do empresariado, que recebeu uma boa soma de dinheiro para estimular a economia. Isso demonstra que o empresariado guineense beneficiou-se do fundo além de não ter a visão de poupança; com este ato deixa transparecer também o seu pensamento imediatista, fato que nos permite observar a falta de uma perspectiva de planejamento de longo prazo. Os novos ricos, como menciona Cardoso, além de possuírem limites de gestão, muitos deles eram políticos ou tinham vínculo com o partido no poder, fato que torna difícil a responsabilização jurídica dos mesmos. A crítica do Ministro foi mais na perspectiva de aconselhamento do que exigir responsabilidade dos empresários que receberam financiamento.

Tratando ainda do campo econômico, o Estado da Guiné-Bissau iniciou seus primeiros passos no processo de abertura política com as agências financeiras multilaterais, nomeadamente BM e FMI. Como consequência desta abertura política, o país recebeu financiamento no quadro de um Programa de Ajustamento Estrutural (PAE), que começou a ser aplicado a partir de 1987. Segundo Cardoso (1996, p. 18),

[...] Reforça a via de desenvolvimento liberal que o governo, muito timidamente, começava a trilhar em 1983, e que a partir de agora decide adotar definitivamente, abandonando assim os objetivos programáticos que inspiraram a luta pela independência e os primeiros anos da construção nacional [...].

A adoção do Programa de Ajustamento Estrutural (PAE) implica em um novo projeto de sociedade assumido pela elite política guineense que representava um custo político muito alto, perpassado pelo processo de reestruturação dos recursos humanos e superação de choque de valores defendidos na época da luta da libertação.

O Programa de Ajustamento Estrutural (PAE) tinha como objetivo criar bases sólidas para a situação econômica e financeira; liberalizar o comércio, racionalizar o uso da ajuda externa e controlar a economia. Segundo Cardoso (1996, p. 17), “[...] Os dois primeiros anos do Plano de Desenvolvimento (1983-1984) foram consagrados a um Programa de Estabilização Econômica (PEE) [...]”.

O grande desafio da elite política era administrar os objetivos acima, de forma a atender às demandas dos doadores e também tentar resgatar alguns valores que nortearam a luta pela independência. No entanto, de acordo com Cardoso (1996, p. 18),

Como o Programa de Estabilização Econômica e Financeira (PEEF) não tinha produzido os efeitos esperados, a adoção do Programa de Ajustamento Estrutural (PAE) apresentou-se ao governo como a tábua de salvação [...]. Em maio de 1987 foi concluído um primeiro crédito de ajustamento

estrutural com o Banco Mundial, e em outubro do mesmo ano, uma facilidade de ajustamento estrutural com o Fundo Monetário Internacional. A partir desta data, o Programa de Ajustamento prossegue a um ritmo às vezes um pouco caótico.

Portanto, o abandono dos objetivos programáticos que inspiraram a luta pela independência não reduziu os problemas sociais do país, como a pobreza e as deficiências em saúde pública.

No início dos anos 90, as agências financiadoras começaram a constatar o descumprimento do acordo por parte do governo Bissau-Guineense, fato que gerou desconfiança por parte de credores. Segundo Cardoso (1996, p. 20), “em meados de 1992, o Banco Mundial queixava-se da falta de cumprimento dos acordos por parte do governo da Guiné-Bissau”.

Este descumprimento do acordo denuncia uma série de lacunas provocadas tanto pela parte guineense, quanto pelos credores. Antes da realização de repasses financeiros ao país, as agências financeiras em causa e o governo de Bissau poderiam pensar em mecanismos de reforçar as capacidades de gestão dos quadros técnicos que operam na administração pública e também os beneficiários diretos dos fundos concedidos.

3.2.1 Impacto social

O Programa de Ajustamento Estrutural (PAE) gerou impactos sociais e políticos na sociedade guineense. No campo social, os agricultores ou produtores rurais, empresários e a pequena burguesia urbana foram maiores beneficiários do dinheiro público para ampliarem suas fortunas e seus negócios. De acordo com Cardoso (1996, p. 21),

Essas medidas de apoio implicaram, por exemplo, o fomento de uma classe de agricultores privados, os chamados *ponteiros*, que foram altamente beneficiados com os primeiros créditos concedidos pelo Banco Mundial e pelo FMI. E isso naturalmente não deixou de provocar certos conflitos a nível do campo, nomeadamente no que diz respeito ao acesso à terra e particularmente à terra mais fértil. Em geral, a pequena burguesia – principalmente o seu setor comercial – que na sequência das nacionalizações e outras medidas “revolucionárias” tinha visto o seu poder e a sua expressão social substancialmente reduzida na fase pós-independência, ganha um novo impulso com a implementação das medidas de liberalização e de proteção de que é alvo por parte da classe burocrática do estado. Os créditos bancários e outras facilidades burocráticas permitiram um enriquecimento rápido desta classe, enriquecimento este que se pode considerar fictício na medida em que não se baseia numa riqueza duradoura, isto é, que seja consequência de uma reprodução alargada do capital.

Em termos de iniciativa da promoção de desenvolvimento, o apoio concedido aos agricultores e empresários constitui ato importante para estimular o setor produtivo. Porém, o governo não conseguiu realizar a concessão de terras férteis de forma a prevenir conflitos no seio da população rural. A elite política no poder nessa época permitiu enriquecimento desse grupo de empresários à custa do Estado, como também os critérios que definiram as condições para se beneficiar do financiamento foram colocados em dúvida, ou seja, acredita-se que o processo foi viciado. O retorno deste investimento nunca foi apresentado para a sociedade Bissau-Guineense. Segundo Cardoso (1996, p. 22),

[...] Em muitos dos casos foi até o clientelismo que esteve na base da concessão dos créditos. Criou-se assim uma nova aliança entre a burocracia do Estado e os restantes setores da pequena burguesia em detrimento das antigas, nomeadamente a que foi construída durante a luta de libertação nacional entre a intelectualidade e o campesinato [...].

Diante deste fato, as elites política, intelectual e a pequena burguesia não conseguiram demonstrar o sentido de Estado, assim como o zelo pelo bom uso de recursos públicos em prol da sociedade guineense, sobretudo daqueles cidadãos que mais precisam da assistência do Estado.

Nesta ordem de ideias, as ações desconcertadas no âmbito do uso dos fundos concedidos pelo BM e FMI facilitaram aumento da pobreza e desigualdade social em nível nacional. Conforme as formulações do Cardoso (1996, p. 21-22),

[...] No domínio social, o Programa de Ajustamento Estrutural (PAE) tem contribuído essencialmente para aumentar as desigualdades sociais que já existiam antes da sua implementação, mas que se agravaram e se consolidaram com as medidas de liberalização. [...] Em nível de cidades, verifica-se uma pauperização progressiva de certas camadas sociais, nomeadamente os funcionários do estado, não pertencentes aos escalões superiores da administração, os operários e restantes assalariados viram a sua sorte piorar de dia para dia, entre outras razões devido a uma diminuição drástica do seu poder de compra, por sua vez consequência de uma inflação galopante que desde 1987 não parou de crescer [...].

Essas contradições centradas entre PAE, aumento da desigualdade social e pobreza, denunciam a estratégia equivocada no uso dos recursos financeiros. Por outro lado, as cláusulas de acordo, que resultaram na assinatura do acordo que resultou do PAE, podem ser aspectos corresponsáveis pelo aumento da desigualdade social supracitada, embora um dos objetivos do financiamento fosse incentivar o desenvolvimento econômico, através de uma política de crescimento econômico, envolvendo diversos setores produtivos em ação na

Guiné-Bissau, mas também articulado a uma política econômica sã do governo. Este processo de ajuste inclui também a privatização das empresas públicas estatais. Vale salientar que a questão de privatização de empresas públicas ocorreu em todo continente africanos. Para Ki-Zerbo (2006, p. 27), “o Banco Mundial e o FMI pressionaram os países africanos privatizações baseadas no princípio de lucro individual. A política de privatizações alterou totalmente o nosso sistema de saúde”. Evidentemente, para o BM e FMI os Estados africanos precisam desenvolver políticas econômicas capazes de promover o crescimento econômico.

A promoção do crescimento econômico constitui um caminho que tem condições de atrair recursos financeiros para o Estado. Segundo Sen (2010, p. 61), “[...] O crescimento econômico pode ajudar não só elevando rendas privadas, mas também possibilitando ao Estado financiar a seguridade social e intervenção governamental ativa [...]”. Este fato pode ajudar a criar as condições financeiras objetivas que oferecem ao Estado a possibilidade de promover investimentos que permitam reduzir pobreza e desigualdade social, diminuir o índice de analfabetismo e ampliar investimento na área de saúde e educação em geral e em outros setores. Na visão de Sen (2010, p. 120), “[...] A pobreza deve ser vista como privação de capacidades básicas em vez de meramente como baixo nível de renda, que é critério tradicional de identificação da pobreza [...]”.

Nesta ordem de ideias, as possibilidades referidas acima são apropriadas e adequadas aos problemas que a Guiné-Bissau enfrenta atualmente neste cenário da globalização financeira e neoliberal. No entanto, a melhoria da renda e o incentivo ao crédito não garantem e nem são suficientes para atender os problemas da pobreza e as outras demandas básicas da sociedade guineense. É necessário investir na educação pública gratuita e de qualidade, que vai do ensino infantil ao universitário, saúde pública de qualidade, saneamento básico, acesso à alimentação, energia e outros serviços públicos. Ou seja, estamos falando de políticas públicas estruturantes, fato que exige um forte investimento do Estado. Só que, no caso da Guiné-Bissau, o enriquecimento ilícito da classe política e parte de operadores econômicos, a dependência econômica do país junto ao FMI, BM e outros parceiros bilaterais torna difícil executar as políticas públicas estruturantes.

Ainda nos anos 90 aconteceu uma série de ondas de greves desencadeadas pelos funcionários públicos, que exigiam melhores condições salariais e de vida junto ao governo. Segundo Cardoso (1996, p. 22), “Foram os professores que tiveram a coragem de reivindicar melhores condições salariais e a melhoria das suas condições de trabalho”. Esta onda de greve se estendeu para os funcionários da Câmara Municipal de Bissau, que segundo Cardoso (1996, p. 22), “[...] O mais sério e prolongado conflito laboral que se conheceu no país após a

conquista da independência foi sem dúvida o que opôs o governo aos trabalhadores da Câmara Municipal de Bissau [...]”.

Vale salientar que o PAE foi pouco investido nos setores sociais como educação, saúde e saneamento básico. Até hoje hospitais e escolas se encontram em condições precárias. Enfrentar estes e outros problemas exige, sobretudo, esforços endógenos de todas as forças vivas da nação, sobretudo do governo. O Estado Bissau-Guineense precisa se reestruturar e aprimorar suas estratégias de negociações, sobretudo nos fóruns que envolvem BM, FMI e outros credores, levando sempre em consideração o contexto da globalização financeira que domina o mundo contemporâneo.

Porém, os países do Terceiro Mundo, sobretudo os mais fracos, do ponto de vista econômico e da pouca influência política regional, têm sofrido grandes dificuldades de questionar ou reverter algumas regras de financiamento, às vezes colocadas pelo BM e FMI como condições para executar financiamento. Acontece que às vezes essas regras limitam o montante do dinheiro que deve ser investido nos setores sociais. Por isso, é necessário que os países membros de FMI e BM, assim como os emergentes, reavaliem as regras de financiamento destas duas instituições a fim de gerir melhor este processo de globalização financeira e atender melhor as demandas dos países que ainda estão em fase de construção e consolidação de suas instituições de Estado, sofrendo com o aumento da desigualdade social, pobreza e desemprego. Neste sentido, o teórico liberal Joseph Stiglitz foi feliz quando afirmou (2002, p. 263):

A globalização hoje não está dando certo para muitos dos pobres do mundo. Não está dando certo para grande parte do meio ambiente. Não está dando certo para estabilidade da economia global. A transição do comunismo para uma economia de mercado foi tão mal administrado que, com exceção da China, do Vietnã e de alguns países da Europa Oriental, a pobreza aumentou enquanto a renda diminuiu.

A visão de Stiglitz simbolicamente é extremamente importante, porque ele é liberal e ex-presidente de BM. Este reconhecimento de que a globalização não está dando certo para países em desenvolvimento, sobretudo os mais pobres, reforça a ideia de corrigir as normas e estratégias aplicadas pelo BM e FMI nos países em desenvolvimento no campo da estabilidade econômica. Porém, para que haja a reforma nessas duas agências financeiras é preciso aval dos principais países centrais que sustentam estas agências, nomeadamente, EUA, Inglaterra, França, fato que é difícil porque são potências que defendem a manutenção do sistema capitalista. Portanto, apesar da opinião importante de Stiglitz e pelo que ele

representa no seio dos teóricos liberais e do capitalismo, a sua constatação não é determinante para superar os problemas apontados por ele, que atingem todos os continentes, mas, sobretudo a África.

A África constitui o continente que mais sofre com as consequências negativas da globalização financeira, tanto quanto da colonização europeia que resultou na herança de um modelo de Estado nacional sustentado no padrão de funcionamento europeu, substituindo as antigas formas de gestão administrativa de governança que existiam no continente. No seu lugar entrou o estado nacional moderno. No entanto, as limitações de experiência de gestão do Estado moderno que existem no seio da elite política africana, que herdaram a gestão de seus países após independência, contribuíram para o aumento de conflitos observados na grande parte dos Estados nacionais africanos.

Portanto, falta de experiência de gestão de Estados modernos, de interesses individuais e corporativos, tornam os Estados nacionais africanos muito vulneráveis aos conflitos políticos e militares, que acabam afetando as estruturas étnicas locais, e sucessivos golpes de Estado. Esse é o dilema que os Estados nacionais vivem na contemporaneidade. Isso demonstra claramente que no espaço da globalização, a África ocupa uma função de coadjuvante. Para Ki-Zerbo (2006, p. 23),

Em outras palavras, não se globaliza inocentemente. Penso que dificilmente poderemos ter um lugar na globalização, porque fomos desestruturados e deixamos de contar como seres coletivos. Se você comparasse o papel da África como o dos Estados Unidos, verá que os dois pólos da situação na globalização: Os globalizadores, que são os Estados Unidos, e os globalizados, que são os africanos (...) A África, como continente situa-se nesta categoria, porque é uma questão de relação de forças. É a questão de saber se somos sujeitos da história, se estamos aqui para desempenhar um papel na peça de teatro. Na realidade, não há peça onde só há atores principais. Também deve haver figurantes, e nós, africanos, fomos classificados como figurantes, isto é, como utensílios e segundas figuras para pôr em destaque os papeis dos protagonistas.

O fato é que os países africanos mal acabaram de conquistar as suas independências a partir do início da segunda metade do século XX, já começaram a enfrentar outro processo de colonização, conhecido por neocolonialismo, que ora exercida pelas agências financeiras internacionais FMI e BM, ora pelos países que já colonizaram países na África através de empréstimos de financiamentos públicos. Este cenário pode ser considerada como a fase inicial do neoliberalismo no continente. Este fato contribuiu efetivamente para o enfraquecimento dos Estados nacionais africanos, ao mesmo tempo, os dirigentes africanos

vêm o setor privado sendo incentivado pelo FMI e BM a tomarem o lugar do estado. Segundo Ki-Zerbo (2006, p. 62),

Os estados decompõem-se porque os programas de ajustamento estrutural foram impostos com a ideia fixa de que o Estado é a pior forma de gerir os assuntos públicos. Era preciso, a qualquer preço, que o Estado desse lugar ao setor privado. Tratava-se de se destruir todo o poder do Estado ou de diminuí-lo consideravelmente, transferindo, ao máximo, tudo o que era da sua competência, para organizações privadas ou estruturas descentralizadas. É este o postulado do neoliberalismo posto em voga pelo Banco Mundial e pelo FMI. O Estado neocolonial foi substituído pelo setor privado. Mas como o setor privado africano não está solidamente implantado, a supressão do Estado, na África, deixou um vazio considerável. De fato, o Estado não é substituído por nada; as pessoas perderam o hábito do estado africano tradicional e não se apropriam do Estado moderno do tipo colonial. É uma grande deficiência que, na realidade, abre caminho para uma espécie de caos que não existe em nenhum outro lugar. Este vazio é preenchido pelos mais ricos e por aqueles que ascenderam ao poder. Assim, o Estado nacional não significa nada para nós, o Estado africano nem sequer é uma verdadeira realização do Estado nacional, é uma metamorfose, uma sequela do sistema colonial.

Portanto, o fracasso do modelo de Estado moderno colonial implantado na África se deve justamente ao não reconhecimento dos povos africanos como elemento de identidade social e cultural da realidade africana, como também pela falta de ajuste estrutural do modelo de Estado colonial imposto à realidade local. Para complicar a situação, veio o neoliberalismo mascarado e incorporado no BM e FMI para piorar e aprofundar as crises institucionais e econômicas que os Estados Nacionais vinham enfrentando nos últimos vinte anos.

No caso da Guiné-Bissau, com a entrada das políticas neoliberais nos anos 80, e sua consolidação na década de 90, com financiamento de BM e FMI foi possível registrar aumento da instabilidade política e institucional. Este fato permitiu que a elite política e econômica ficasse mais valorizada em detrimento de setores sociais. Isso contribuiu para o aumento paulatino da pobreza e a desigualdade social no País.

3.2.2 Impacto político

No campo político, tanto o multipartidarismo quanto o Programa de Ajustamento Estrutural (PAE) contribuíram para ampliação da liberdade política em diversas perspectivas da vida pública na Guiné-Bissau. Segundo Cardoso (1996, p. 24),

No plano político, o Programa de Ajustamento Estrutural promoveu uma liberalização da vida política, liberalização esta por sua vez impulsionada

por dois fenômenos aparentemente contraditórios: ao mesmo tempo em que se consolidava a pequena burguesia, verificava-se um estreitamento do espaço político tanto dos novos ricos com das camadas mais desfavorecidas e empobrecidas pelos efeitos do programa, que também procuram o espaço de atuação onde possam reivindicar os seus direitos [...]. O estrangulamento das instituições herdadas do antigo sistema de economia planificado.

Estas contradições expostas por Cardoso e o estrangulamento das instituições continuam sendo grande obstáculos e responsáveis pela paralisação das instituições do Estado.

A burguesia guineense (as elites econômica e política) possui uma aproximação forte com a elite política, fato que permitiu à burguesia se beneficiar de financiamento público proveniente do PAE.

A liberalização da vida política na Guiné-Bissau nos anos 90 foi ato político e de cidadania importante, consagrado na constituição da república. As reformas feitas na constituição permitiram aos cidadãos criarem associações de diversas naturezas, Organizações não Governamentais (ONGs) e outras formas de organização desde que obedecem as normas do país.

Portanto, neste período, aconteceram algumas reformas no campo político, social e econômico. Embora não sejam reformas profundas no aparelho de Estado, contribuíram para abrir possibilidades de conquistar direitos ligados à cidadania política e social. De acordo com Cardoso (1996, p. 24),

[...] Apenas dois anos após aplicação do programa, a própria classe política reconheceu a necessidade de adaptar a estrutura política às reformas econômicas. No seu IV Congresso, que teve lugar de 15 a 16 de novembro de 1986, o PAIGC já decidira alterar as estruturas sócio econômicas do país, e agora era chegado o momento de assumi-las no plano político.

Estas reformas demonstram o esforço político do PAIGC, que foi consagrado no seu II Congresso de PAIGC, e de outros atores políticos guineenses. Estes esforços contribuíram para o nascimento do multipartidarismo democrático na perspectiva liberal e realização das eleições gerais no país.

O II Congresso extraordinário, considerado o congresso de renovação, unidade nacional e aprofundamento da democracia, foi realizado no período de 20 de janeiro a 01 de fevereiro de 1991, para se decidir pelo multipartidarismo. Neste encontro foram aprovadas várias decisões importantes que permitiram o processo de abertura política. Entre estas decisões constam a criação de uma plataforma programática de transição; recomendou a

eliminação do artigo 4º da Constituição; a despartidarização das Forças Armadas e a desvinculação da União Nacional dos Trabalhadores da Guiné (UNTG) do PAIGC (CARDOSO, 1996).

Estas decisões do partido ajudaram a impulsionar o processo de implementação da democracia liberal no país. Apesar deste esforço político, os políticos guineenses, com apoio dos militares, demonstraram nos últimos vinte e cinco anos um desrespeito às regras democráticas, levando o país a uma permanente crise política institucional, acompanhada de sucessivos golpes de estado que paralisaram o país.

Portanto, nos últimos quarenta anos depois da independência registraram-se alguns avanços no campo político e econômico conforme foram referidos acima, ainda que sejam avanços incipientes, com suas contradições. Os dados compilados por Rita Rocha, publicados pela Agência Lusa em 2015, demonstram avanços e retrocessos.

Em 1973 e 2014, o número da população mais que duplicou. Portanto, em 1973 o país tinha uma população de 741.030, e em 2014 era de 1.530.673 habitantes (Fonte: BANCO MUNDIAL/Estimativa wfb-cia). Em 1973, a população rural era de 84%, e a área de cultivo era de 48,8%; em 2012, a população rural era de 53% enquanto que a área de cultivo era de 57,9%. Isso demonstra que o percentual da população rural diminuiu quase um terço (1/3) (Fonte: BM/Nações Unidas (NU) – global stat). Em 1973, o consumo da energia era de 15.521 kwh e a produção da energia era de 18.032, enquanto que em 2011 o consumo da energia era de 51.150 Kwh e a produção era de 55.000. Ou seja, o consumo e a produção da energia elétrica mais do que triplicaram. Nesta ordem de ideia, em 1973, a emissão do dióxido do carbono era de 0,15% e em 2011 era de 0,2% (Fonte: Anuário estatístico dos territórios ultramarinos 1973 – volume 2/global stat). Em 1973, a expectativa de vida dos guineenses era de 44 anos, as mulheres viviam em média 46,1 anos e homens 42,9 anos, enquanto em 2013 a expectativa de vida era de 54 anos, as mulheres viviam em média 55,8 e os homens 52,7 anos. Portanto, a expectativa de vida dos guineenses com base nestes dados demonstra que os guineenses vivem em média mais 10 anos (Fonte: BM/global stat). Em 1972, o Produto Interno Bruto/PIB era de 80 milhões de euros, em 2013 o PIB era de 862 milhões de euros. Em 1972, a agricultura contribuía com 43% do PIB, serviços 33% e indústria 24%. Em 2013, a agricultura contribuiu com 44%, serviços 42% e indústria 14%; a taxa de câmbio usada nesta operação de 1972 e 2013 foi de setembro de 2015 (Fonte: BM) (Agência Lusa, 2015).

Diante desta constatação é possível perceber que a evolução em relação à expectativa de vida e a área de cultivo foi muito pouca. Em relação ao consumo da energia houve sim um aumento tendo em conta o aumento da população. A produção da energia aumentou, tendo

como base combustíveis fósseis, nomeadamente petróleo, porém o país tem uma dependência na importação de petróleo de outros países. A evolução do PIB foi considerável, também os dados evidenciam de forma inequívoca que a base da economia da Guiné-Bissau é a agricultura. Não obstante, a agricultura guineense não se modernizou, a monocultura de castanha de caju é muito alta, ou seja, constitui o carro chefe da exportação do país. Em termos práticos, ainda não se constatou uma estratégia dos governos que permita a diversificação na produção agrícola.

Portanto, estas constatações reforçam a ideia que os guineenses sempre vêm reivindicando, que dão conta de que mais de quarenta anos depois da independência o país só colecionou instabilidades políticas, problemas de pobreza e outros, no lugar de construir uma agenda de desenvolvimento. Por outro lado, sabe-se que construir uma agenda de desenvolvimento para o país não é uma tarefa fácil. Mas não impossível. Exige um pacto entre a elite política, econômica e a sociedade com uma agenda clara de diálogo, sacrifícios. Mas vale lembrar que a Guiné-Bissau faz parte de países considerados de “terceiro mundo” dentro de uma interpretação capitalista. Neste sentido, como o país possui uma dependência econômica, que foi mencionada acima, para financiar um projeto de desenvolvimento exigiria que o país fizesse empréstimos altos junto aos seus credores, seja na esfera multilateral como no campo bilateral, aumentando desta forma a sua dívida externa. Segundo Maranhão (2013, p. 289),

Se até fins dos anos 1980, as dívidas externas eram a principal forma de dominação e de extração das riquezas dos países do Terceiro Mundo, no fim dos anos 1990 e no início dos anos 2000 as políticas neoliberais permitiram a criação de novas formas de ingresso dos capitais estrangeiros, com destaque para as aplicações em bolsa de valores e títulos das “dívidas internas”.

Esta reflexão nos leva a abordar a contribuição da teoria da dependência para a discussão sobre o desenvolvimento socioeconômico dos países em vias de desenvolvimento, “periféricos” “terceiro mundo” ou “subdesenvolvidos” no âmbito da sociedade capitalista. A teoria da dependência discute principalmente as possibilidades concretas em termos econômicos e políticos que possam permitir que os países em vias do desenvolvimento possam sair da dependência econômica e no campo da política internacional. Foi uma teoria que nasceu na América do Sul, mas, os temas que ela traz em discussão perpassam as diversas realidades vividas pelos países da África e da Ásia. Foi uma teoria que gerou muitos debates

com percepções diferentes, porém importante. De acordo com Serapiao Júnior e Magnoli (2006, p. 226):

A teoria da dependência evoluiu por caminhos diferentes, ganhando versões marxistas ou estruturalistas. Os pensadores marxistas, como André Gunder Frank (1929-2005), interpretaram a dependência como obstáculo intransponível ao desenvolvimento na moldura da economia-mundo capitalista. No polo oposto, os estruturalistas elaboraram programas destinados a romper a dependência sem ruptura com a economia de mercado. Na América Latina, além de Prebisch, os brasileiros Celso Furtado (1920-2004) e Fernando Henrique Cardoso notabilizaram-se por contribuições singulares, que se orientavam no sentido das proposições de um desenvolvimento industrial autônomo, movido por pesados investimentos estatais.

Era esperado que houvesse versões opostas em torno da interpretação da teoria da dependência. No entanto, a perspectiva estruturalista dificilmente permitiria acabar com dependência como se esperava. Porque as maiores potências econômicas continuariam controlando a economia global, como acontece atualmente, mesmo com investimentos estatais pesados na área industrial. A perspectiva marxista apresenta uma interpretação mais plausível, no sentido de que a dependência constitui um obstáculo intransponível ao desenvolvimento diante do domínio da economia capitalista. Neste caso, a ruptura total seria alternativa para superar a dependência econômica e política no quadro internacional. Agora o grande problema estaria na estratégia que seria adotada para enfrentar esta questão da dependência, daí o grande desafio para os países considerados de “terceiro mundo” na perspectiva capitalista.

Como a Guiné-Bissau faz parte de países de terceiro mundo, não ficou fora deste dilema da dívida externa. Vale lembrar que as dívidas contraídas pelo estado Bissau-Guineense serão pagas por meio de fundo público, impostos e recursos naturais que o país possui. Essas dívidas tornaram o estado guineense refém dos credores que podem ser agências internacionais como FMI, BM, ou de grandes grupos empresariais que compram títulos do país.

De acordo com Maranhão (2013, p. 263), “[...] O fundo público se forma a partir da arrecadação compulsória promovida pelo Estado, na forma de imposto, taxas e contribuições da mais-valia socialmente produzida [...]”. Esta estratégia ajudou na acumulação de dinheiro por parte do Estado capitalista burguês, que permitiu a consolidação do Estado de Bem-Estar Social na Europa Ocidental (EO) e nos Estados Unidos da América (EUA).

Existem três princípios que ajudaram na ampliação do financiamento do fundo público, que são: criar empresas estatais capazes de ampliar a produção, com a finalidade de cobrir despesas estatais; criar e aumentar impostos, que poderão ajudar a salvar o capital em momentos da crise e, por fim, emitir títulos da dívida pública, pegando empréstimos que serão compensados com futuras receitas fiscais (O'CONNOR, 1977).

Tais estratégias permitiram a construção de um grande montante de dinheiro guardado pelo e no fundo público, fato que ajudou a viabilização das políticas keynesianas, produzindo em alguns países centrais:

- a) a expansão da indústria bélico-militar, que é importante para garantir a expansão imperialista;
- b) o desenvolvimento de políticas sociais universais, garantindo assim a expansão do consumo da classe trabalhadora;
- c) o compromisso do pleno emprego;
- d) o controle dos rentistas e da afeição por lucros fictícios do capital especulativo;
- e) a utilização do fundo público como mecanismo para financiar políticas anticíclicas nos períodos de crise capitalista (MARANHÃO, 2013, p. 265).

Portanto, o fundo público ocupa uma função pertinente no estado capitalista. Ficou mais evidente que ele é composto pela riqueza socialmente produzida, sobretudo pela classe trabalhadora. Por isso, o fundo em questão deveria ser usado para atender às demandas da sociedade, sobretudo o setor da sociedade mais vulnerável, na qual a classe trabalhadora faz parte. Vale lembrar que nos países centrais o fundo público conseguiu atender às demandas tanto da classe burguesa capitalista, quanto da classe operária. Mas, a classe trabalhadora só beneficiou-se do fundo através de suas lutas pelas melhores condições de trabalho e de vida, que inclui acesso aos bens e serviços públicos do Estado. De acordo com Maranhão (2013, p. 265),

Se por um lado o fundo público participa ativamente da dinâmica de reprodução ampliada do capital em sua etapa tardia, assegurando as condições gerais de produção e mediando a própria repartição da mais-valia socialmente produzida entre as várias forças burguesas (lucro, juros e renda da terra), por outro lado, devido às mediações políticas das lutas de classes da época (1945-1975), a constituição do fundo público estatal desenvolve também alguns ganhos para os trabalhadores dos países centrais.

Apesar de o fundo público ter sido usado para atender às demandas da classe operária, através das políticas sociais universais nos países centrais, é importante frisar que a parcela mais significativa do fundo é capturada pelo setor privado.

Portanto, o dilema da dívida pública dos estados nacionais aumentou nos anos 90 com a era do neoliberalismo, que tem como protagonistas EUA e Inglaterra. Os dois países lideraram a campanha do comércio da venda de títulos da dívida pública do Estado.

Este fato aumentou a oportunidade dos estados nacionais conseguirem dinheiro para investir em seus projetos estratégicos. Por outro lado, aumentou a possibilidade de endividamento, que poderá levar os estados a uma dependência financeira, sobretudo os países do terceiro mundo, nomeadamente os países que figuram na lista de países mais pobres do mundo.

No caso da Guiné-Bissau, que faz parte de países mais pobres do mundo, as dívidas contraídas pelo Estado tornaram o país dependente e refém dos credores internacionais. Segundo Maranhão (2013, p. 286),

Na década de 1990, o consenso ideológico burguês em torno das políticas neoliberais, com única opção para sair da crise capitalista e restaurar as taxas de juros, permitiu também que os governos dos EUA e Inglaterra liderassem a rápida formação de um mercado internacional de bônus financeiros, ou seja, um comércio mundial de títulos das dívidas públicas do estado. A formação desse enorme comércio de títulos atendeu principalmente à necessidade de financiamento dos déficits orçamentários acumulados pelos governos, em razão da crise nas economias capitalistas industrializadas.

Isso abre possibilidade de acumulação de capital por parte de grandes grupos financeiros, que muitas vezes operam em parceria com o FMI e o BM. A modernização das economias dos estados nacionais modernos constitui um espaço fértil para execução dessa campanha liderada pelos EUA e Inglaterra. Esta campanha oferece também possibilidades reais que o capital tem para enfrentar as futuras crises cíclicas que possam acontecer no seio do sistema capitalista globalizado, lembrando ainda que o capital não sobrevive sem as crises, assim como as crises fazem parte da essência do sistema capitalista.

3.3 Análise da realidade educacional no período posterior à independência

Existem inúmeros problemas que representam obstáculos para o desenvolvimento da Guiné-Bissau. Porém, este trabalho foca nos problemas estruturais e conjunturais que afetam o desenvolvimento do ensino superior e dificultam a contribuição dos quadros guineenses que

estudaram no exterior e retornaram ao país, e também os que não retornaram, no âmbito da produção de conhecimento científico nas universidades guineenses.

A educação, desde a época da Guiné-Portuguesa até o período da existência da atual Guiné-Bissau, tem constituído motivo de debate por parte da intelectualidade guineense.

No período da administração colonial houve promessa de investimento na área de educação e formação, desenvolvimento social e econômico feita por Spínola. No entanto pouco se fez neste sentido.

Do lado oposto, o PAIGC já apontava a falta de investimento da administração colonial na área da educação como um todo. Justamente, entre vários motivos que levaram o desencadeamento da luta armada pela independência, o acesso à educação estava no centro da discussão. Por isso, depois da independência o PAIGC iniciou o processo ampliação e criação de novas escolas que vai do ensino básico às escolas de formação técnica e superior.

Após a independência, o governo do PAIGC através do Ministério da Saúde criou a Escola Nacional de Enfermagem (ENE) em 1974. Em 17 de Fevereiro de 1978, o Ministério da Educação criou a Escola de Formação de Professores para o ensino primário e em 1979 criou a Escola Normal Superior “Tchico Té” que tem a vocação de formar professores de níveis básico e secundário. Em 1979, o Ministério da Justiça criou a Escola Superior de Direito (ESD), no âmbito de uma parceria entre Guiné-Bissau e Portugal, que foi posteriormente transformada em Faculdade de Direito de Bissau (FDB) em 1990 e cuja primeira promoção de 11 licenciados aconteceu no ano letivo de 1993/94. As fontes de financiamento da faculdade eram provenientes do Orçamento Geral do Estado Guineense e da Cooperação Portuguesa. Em 1979, o Ministério da Educação criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), em parceria com a Cooperação Cubana. Na área de formação profissional e técnico-profissional foi criada o INAFOR (ex-Instituto Técnico de Formação Profissional) que possuía quatro (04) centros de formação que são: CENFA (para a Formação Administrativa), que passou a ser chamada de ENA (Escola Nacional de Administração); CENFI (Formação Industrial); CEFC (Formação Comunitária Experimental); CEFAG (Formação Agrícola). Esta última escola foi criada exatamente pensando na potencialidade agrícola que o país possui.

Até o presente momento, o governo do PAIGC conseguiu criar 09 escolas de formação técnico-profissional a serviço da sociedade Bissau-Guineense.

Em termos de ensino secundário, nos anos 70, o governo do PAIGC construiu liceus Agostinho Neto, Rui Barcelo da Cunha e Samora Machel em Bissau, e mais escolas do ensino básico. Entre finais da década de 70 e início dos anos 80, o governo do PAIGC construiu um

liceu em cada província, assim como aconteceu a construção de várias escolas do ensino básico em cada uma das províncias. Estes acontecimentos foram sinalizados na fala do entrevistado número 1, que é um especialista em educação:

A educação básica e a formação profissional sempre foi prioridade do PAIGC e seus dirigentes políticos. Entendíamos que era preciso apostar nestas fases de ensino a fim de promover o desenvolvimento da Guiné-Bissau, Cabral sempre falou na aposta em educação, em benefício da sociedade (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, nos dias 11 de julho e 28 de julho de 2016).

Também neste período, o mesmo governo construiu uma escola de jardim infantil em cada província. No entanto, muitas dessas escolas funcionam em condições precárias em termos de infraestrutura e condições de trabalho para os professores e de estudos para alunos em termos de bibliotecas nas escolas. Segundo Monteiro (2010, p. 334),

Depois da independência, as novas autoridades revolucionárias, ancorados numa perspectiva ideológica de matiz socialista, logo muito preocupada com a planificação de políticas, fez depender o acesso a níveis superiores do ensino às chamadas necessidades planificadas de desenvolvimento coletivo.

Nos anos 80, mais exatamente em 1986, o Ministério da Saúde criou a Faculdade de Medicina (FM) no âmbito de uma cooperação entre a Guiné-Bissau e Cuba. O corpo docente era assegurado pelo governo de Cuba, e o governo da Holanda financiava o deslocamento e os subsídios dos professores. A OMS (Organização Mundial da Saúde) assumiu o fornecimento de equipamentos e bolsas de estudo para os estudantes. Em 1984, foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) com a finalidade de promover estudos e pesquisas nas áreas de ciências sociais humanas e naturais. Em termos bibliográficos, o instituto conta com uma biblioteca pública (GUINÉ-BISSAU, 2000, p. 04-07).

Nos finais dos anos 80, a Escola Técnica criada pela administração portuguesa começou a ser desativada, em um processo que só terminou com o conflito político-militar de 07 de junho de 1998. Neste período, o país começou a enfrentar uma crise econômica, que inicialmente afetou o principal parceiro político e econômico do país que era a antiga União Soviética.

A partir da década de 90, o Ministério da Educação mudou a grade escolar do ensino básico, secundário e complementar (nos liceus). Antes, as aulas funcionavam nos períodos da manhã, tarde e noite. Com essa mudança foram reduzidos os horários de permanência dos alunos nas escolas. O primeiro horário de aula é de 07h às 11h; o segundo horário, de 11h às

15h; o terceiro horário, de 15h às 19h; o quarto horário, de 19h às 23h. No entanto, o investimento financeiro não foi suficiente para garantir a qualidade de ensino

Neste período aconteceu a extinção do INAFOR. Das quatro escolas técnicas que integravam o Instituto somente uma continuou a existir, nomeadamente CENFA, que depois passou a ser chamada da ENA (Escola Nacional de Administração), que continua funcionando até hoje. A Escola de Formação Agrícola, que representa a base do desenvolvimento da Guiné-Bissau, não escapou deste processo da extinção das escolas técnicas.

Diante do que foi posto acima é possível problematizar o contexto educacional em questão, que está ligado à questão estrutural e conjuntural no campo da educação superior.

Em primeiro lugar, a educação tem um problema estrutural ligado ao processo colonial, um período em que Portugal não fez investimentos consideráveis no ensino fundamental, médio e universitário. Mas isso é apenas um dos problemas estruturais, entre vários, em torno da questão educacional. Esse problema estrutural está acompanhado de questão conjuntural, que tem a ver com a instabilidade política instaurada no país, depois da independência, marcada pela disputa interna no seio do PAIGC, que resultou no golpe de estado de 1980. Mas nos anos 1990 esta instabilidade ficou ainda mais acentuada, com registros de guerra civil, sucessivos golpes de estado até 2012.

Este fato chama a atenção. A instabilidade política se acentuou mais no período em que o país faz a sua abertura política iniciada na década de 80 e se intensificou nos anos 90. Na época, a comunidade internacional entendia que a abertura política através da criação de diversos partidos políticos, seguido de realização das eleições gerais permitiria minimizar os conflitos políticos no país. Esta proposta foi sendo construída até a efetivação das eleições gerais no país para Presidente da República e Governo, acordos bilaterais com os Estados Unidos da América/EUA e outros países da Europa Ocidental como a França, o Reino Unido e outros países capitalistas, que culminaram com a abertura de embaixadas e consulados dos países citados, bem como neste período registrou-se a entrada do FMI e BM. Não obstante, o que se observou a partir do início do ano 2000, a Guiné-Bissau continua sendo um dos países mais instáveis do continente africano. Isso deixa clara que a implementação do multipartidarismo não implica em sinônimo de estabilidade política no país. Na fala do entrevistado número 27, que é um ativista da sociedade civil:

A instabilidade política ficou muito acentuada a partir dos anos 90. Os conflitos internos dentro do PAIGC, bem como no seio da elite política no geral, fracasso da transição política para o multipartidarismo constituem uma

das causas pela instabilidade no país (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 21 de 2016).

Neste sentido, o que se pode observar é que a chegada da abertura política ou a democratização do país dentro de uma perspectiva capitalista liberal e burguesa não significou sinônimo da estabilidade política, como muito esperava a sociedade. Ou seja, uma transposição da democracia burguesa liberal capitalista ocidental sem preparar uma estrutura de base suficiente para garantir a sua aplicabilidade. Percebe-se que a questão da democracia foi mais tratada dentro de uma perspectiva formal. Amin utilizou o conceito de capitalismo sem capitalista para demonstrar os desafios do Estado, democracia e desenvolvimento em África (AMIN, 2000).

Portanto, esta transposição da democracia burguesa liberal para África, com uma maior centralidade nos anos 90, especialmente na Guiné-Bissau, se estendeu também para o campo da liberalização do mercado nacional ao capital externo, através de uma imposição do FMI e BM, com uma gestão econômica internacional de acordo com o Sistema Bretton Woods. Na visão da comunidade internacional, o multipartidarismo e a liberalização do mercado na África constitui um aspecto fundamental para que os países da África possam receber crédito e negociação das dívidas externas dos países junto ao FMI e BM. No caso específico da Guiné-Bissau, esta estratégia provocou consequências sérias para o país. Isso porque o tempo para adequação do novo sistema político econômico não foi suficiente para fazer a ponte entre as estruturas sociopolítica, cultural e disputas políticas internas preexistentes no país.

Ainda na trilha dos fatos conjunturais, neste período de instabilidade política, a falta de investimento público estatal na educação tornou-se mais acentuado. Neste ínterim, registrou-se o problema da dependência econômica do país diante de seus parceiros bilaterais e multilaterais que dão apoio na execução do orçamento geral do Estado até nos projetos ligados à educação, concretamente no pagamento de salários de professores e alguns programas que incentivam o acesso ao ensino básico, fundamental e médio para todos os guineenses.

Levando em consideração a busca da compreensão do nosso objeto de estudo, pretende-se colocar algumas questões que são importantes para a construção da nossa pesquisa. Isso passa pela apresentação da principal problemática que irá nortear o nosso estudo.

Em termos conjunturais, a Guiné-Bissau conquistou a sua independência herdando problemas como a falta de creches e liceus (escolas de ensino médio) em oito regiões do país;

também, depois da independência, o país teve a experiência do primeiro golpe de estado em novembro de 1980; em 1998 houve guerra civil que depôs o presidente eleito democraticamente, e instaurou um clima sistemático de crise política que atinge o país até aos dias atuais.

No âmbito estrutural pós-independência, os líderes da independência receberam o país sem políticas públicas para o ensino superior, tendo em conta que não havia nenhuma instituição de ensino superior deixada pela administração colonial; o subdesenvolvimento atinge diversos setores da sociedade e continua sendo um obstáculo evidente na sociedade bissau-guineense, bem como a dependência econômica face aos parceiros bilaterais e multilaterais.

3.3.1 Significado da educação na administração colonial e pós-colonial

Considerando os elementos que o texto oferece, permitimo-nos indagar: qual o significado da educação durante a administração colonial e depois da colonização no território guineense?

Até então, os fatos supracitados demonstram que, durante o período colonial, a concepção da educação era muito restrita e para poucas pessoas. Enquanto que depois da independência o lema do PAIGC era garantir a educação para todos, que não foi atingido como se esperava. No entanto, o número de cidadãos Bissau-Guineenses que passaram a ter acesso à educação superou o período da administração colonial.

A relação que existe entre as duas administrações (a colonial e no período depois da independência) está na descontinuidade de políticas educacionais. António Spínola prometeu escolarizar a população guineense e formar jovens, conforme seu discurso citado acima. Porém, esta promessa não aconteceu como se esperava. O governo do PAIGC por sua vez construiu escolas do ensino básico, secundário, escolas de formação técnica e faculdades. De acordo com Monteiro (2010, p. 345),

A formação profissional foi o compartimento do sistema nacional de ensino que mais ficou prejudicado pelas sucessivas mexidas e acontecimentos que vieram a alterar, premeditadamente ou contingencialmente a fisionomia da educação guineense, nos últimos anos. À data da independência, o país dispunha de um verdadeiro ensino técnico profissional, limitado, mas incluído no curso normal proposto aos alunos que concluíssem os primeiros seis anos de escolaridade.

No entanto, algumas escolas de formação criadas pelo governo de PAIGC foram desativadas ou deixaram de existir, e o mesmo governo fechou uma escola técnica deixada pela administração portuguesa. Houve a redução do tempo de permanência dos estudantes na escola, e jardins de infância foram extintos.

Aconteceram duas reformas no sistema da educação na Guiné-Bissau. Uma foi feita após a independência, conhecida como reforma dos revolucionários, em que foram introduzidas novas disciplinas, entre elas a disciplina de formação militante (a disciplina valoriza os combatentes, o patriotismo etc.). Entre finais dos anos 80 e na década de 90 houve a segunda reforma na educação. Neste período, foi retirada do currículo escolar a formação militante, no seu lugar entrou a educação social e outras, como também foi reduzido o tempo de permanência do aluno em sala de aula, em nome de otimização do tempo e aumento de vagas nas escolas que já existiam. Também foram extintas todas as escolas de jardim de infância em todas as regiões do país. Atualmente só existem jardins de infância privados.

A segunda reforma foi muito influenciada pela abertura política do país, abrindo as portas para a democratização. Neste período, o BM e FMI começaram a se aproximar do país. Prova disso está no apoio que as duas agências deram ao Programa de Ajustamento Estrutural do governo da Guiné-Bissau. Por este fato, ficou evidente que o projeto educacional revolucionário que ganhou força depois da independência, e proposto pelo partido PAIGC, sofreu duro golpe, que abriu espaço para ascensão do projeto neoliberal, cujas razões são diversas e precisam ser conhecidas com mais profundidade.

Pelo debate exposto neste texto, ficou evidente que a administração colonial tinha um projeto de sociedade para a atual Guiné-Bissau, cujo objetivo era exercer domínio sobre o povo no aspecto ideológico, social, econômico, cultural e educacional. A educação era o caminho que permitiria consolidar o domínio cultural e econômico. O discurso de Spínola deixou este aspecto de forma evidente quando afirmava que a administração colonial deve investir na educação ensinando os guineenses a saberem falar português, escrever, contar. Assim, a população guineense estaria preparada para várias tarefas que lhe competem no processo de desenvolvimento da província, permitindo maior domínio e controle da administração colonial portuguesa no campo econômico, social e cultural sobre sociedade guineense a serviço da metrópole. Vale salientar que a educação na administração colonial tinha um caráter meramente instrumental, com a finalidade de exercer um domínio político-ideológico e econômico usando a educação como plataforma para atingir os seus objetivos. Ou seja, este projeto de sociedade não se propunha a erradicar o analfabetismo no país. Na

época, a economia estava centrada na monocultura de amendoim e algodão, mediada pela ultramarina (uma instituição financeira da administração colonial).

O PAIGC propunha um projeto de sociedade que preza pela emancipação política e econômica do país. Neste projeto, a educação possui a função de libertação, erradicação do analfabetismo, mais autonomia política e econômica. Ou seja, foi um projeto que superou a visão instrumental da educação, negando assim o projeto educacional e de sociedade apresentado pela administração colonial. Vale salientar que o projeto de PAIGC, apesar de ser muito esperado depois da independência, não se constituiu em um projeto estruturante, por conta da dependência econômica do país no plano bilateral e multilateral. Mas também pela ausência de políticas públicas eficientes voltadas para o setor da educação a fim de garantir materiais didáticos aos alunos e colmatar problemas de pagamento de salário de professores que já resultou em várias greves, e constitui ainda um problema presente, bem como os problemas de infraestrutura nas escolas que ainda são gritantes. No relatório da Liga Guineense dos Direitos Humanos/LGDH, “os problemas de infraestruturas continuam a fazer parte dos principais constrangimentos do sistema educativo na Guiné-Bissau” (LIGA GUINEENSES DOS DIREITOS HUMANOS, 2016, p. 34). A sociedade guineense ainda sofre com problemas de acesso à educação para homens, mulheres, pessoas com deficiência, que é um direito fundamental constitucional. Segundo o relatório da Liga Guineenses dos Direitos Humanos:

Por ser um dos direitos fundamentais, o direito à educação integra-se no leque dos direitos fundamentais reconhecidos pela Constituição da Guiné-Bissau no art. 29º, que absorve os instrumentos internacionais e o art. 58º que contempla a categoria dos direitos económicos, sociais e culturais. Este direito tão importante para a afirmação do indivíduo e a sua participação livre e consciente na sociedade a que pertence, é condicionado muito pelos factores políticos, sociais, económicos e culturais. Apesar de várias manifestações de intenção, os sucessivos governos não conseguiram inverter a tendência no que diz respeito à condução de uma política sólida e eficaz para garantir acesso efetivo e igualitário dos cidadãos à educação (LIGA GUINEENSES DOS DIREITOS HUMANOS, 2016, p. 33).

Vale salientar que viabilizar o direito à educação se faz com investimento pesado na área da educação, fato que os governos guineenses não têm feito. Isso torna o nosso sistema educacional um dos mais fracos entre os países em vias de desenvolvimento, sobretudo na África Ocidental. Segundo o relatório da LGDH:

É importante sublinhar que a educação não constitui prioridade na Guiné-Bissau visto que o nível de investimento público no sector cifra na ordem de 13% do Orçamento Geral de Estado, contrariamente à media dos países com

mesmo nível de desenvolvimento, onde a quota de investimento para o desenvolvimento do sistema de ensino é de 23,6%. Esta realidade preocupante espelha o grau de fragilidade do sistema de ensino guineense que, apesar dos resultados significativos produzidos nos últimos anos, carece de reestruturação e de recursos para, no mínimo, assegurar o ensino universal obrigatório aos cidadãos, em particular às crianças em idade escolar. Por outro lado, o Ministério de Educação e os sindicatos dos professores precisam de instituir um novo espaço de concertação e de diálogo para reduzir o clima de desconfiança que, associado aos outros factores acima mencionados, têm dificultado o funcionamento regular e eficiente do sistema educativo (LIGA GUINEENSES DOS DIREITOS HUMANOS, 2016, p. 33).

Portanto, sendo um direito o Estado guineense através dos governos precisa ter um olhar cuidadoso para o setor da educação criando mecanismos que permitam ampliar e garantir o acesso universal da educação para todos, sobretudo com uma dedicação especial para as mulheres e pessoas com deficiência. De acordo com o relatório da LGDH,

Segundo o mesmo estudo em análise, dos dados estatísticos do Recenseamento Geral da População e Habitação realizado em Março de 2009, foram registadas 13.590 pessoas com deficiência, ou seja 0,94% da população residente na República da Guiné-Bissau. Os dados estatísticos do estudo sobre as pessoas com deficiência revelam que 57,4% da população com estas características em idade escolar, se encontram fora do sistema de ensino. Uma análise comparativa por sexo revela que as mulheres com deficiência são as mais desfavorecidas, pois elas representam cerca de 71,8% da população com deficiência que jamais frequentaram um estabelecimento de ensino, contra 45,1% dos homens, apenas 16,3% dos que alguma vez frequentaram contra 48,8% dos homens e 8,8% dos que estão a frequentar, contra 11,5% dos homens. Mais de 20% da população do sexo feminino no meio urbano jamais frequentou um estabelecimento de ensino, contra 10,5% da população do sexo masculino; 11,4% das mulheres contra 24,8% dos homens já frequentou alguma vez e apenas 5,4% das mulheres contra 6,9% dos homens responderam que estão a frequentar. No que concerne ao meio rural, a situação é mais alarmante, onde se registou 51,2% de mulheres que nunca frequentaram contra 34,6% dos homens; 4,9% da população feminina contra 16% da masculina já chegou a frequentar e apenas 3,4% das mulheres contra 4,6% estavam a frequentar na altura do Censo. Entre as pessoas com deficiência, 23% têm o EBU, 11% o secundário, 1% o profissional, 1% o médio e 1% o universitário. Entretanto, 61% não declarou o seu nível de instrução, razão pela qual se pressupõe a existência de apenas 2% sem nível (LIGA GUINEENSES DOS DIREITOS HUMANOS, 2016, ps.43, 45, 46).

As informações acima demonstram a triste realidade vivida pelas pessoas com deficiência, as mulheres em geral, sobretudo as mulheres que vivem na zona rural e toda população que precisa de acesso à educação, sem falar que quase todo ano acontecem greve dos professores. Apesar das negociações que acontecem entre governo e sindicatos de professores, o governo em muitos casos não consegue cumprir com compromissos assumidos

nessas negociações. Portanto, diálogo entre governo e sindicatos é importante como cita o relatório da LGDH, mas sem o cumprimento do que foi acordado entre as partes torna o diálogo improdutivo. Vale salientar que existem ainda escolas de ensino básico sem infraestrutura no interior do país tal como apontado pelo relatório da LGDH, conforme imagem abaixo.

Figura 4 - Escola no interior do País



Fonte: LGDH, Aspecto de uma escola pública em Unhokomo, Arquipélago dos Bijagós, 2016.

A imagem supracitada demonstra que o governo da Guiné-Bissau precisa investir muito no sistema de ensino, começando pela infraestrutura. Neste sentido, a situação da educação no interior do país entra em situação alarmante conforme a imagem acima. No entanto, para isso, a elite política precisa se comprometer com uma agenda que promova estabilidade política no país. Esta visão foi sustentada pelo entrevistado número 2, que é um especialista em educação,

A estabilidade não afeta somente a evolução da economia, mas também afeta a educação (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 01 de agosto de 2016).

Esta fala demonstra que é necessário maior comprometimento da elite política para perseguir estabilidade no país. Como coloca o entrevistado número 04, que é um dirigente político:

A fonte da instabilidade está na classe política por meio da herança vinda da Luta de Libertação Nacional, que foi uma luta violenta conduzida também contra regime violento, como também a disputa pelo domínio do poder econômico (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 23 de julho de 2016).

Evidentemente, a instabilidade constitui um dos principais obstáculos para o desenvolvimento do país. Isso constitui um grande dilema para sociedade civil um todo, bem como para a elite política, inclusive as Forças Armadas. A responsabilidade é coletiva, que precisa ser assumida por todos os setores da sociedade.

3.4 A Institucionalização das universidades e a sua trajetória na Guiné-Bissau

No quadro da institucionalização das universidades e sua trajetória na Guiné-Bissau, entende-se que este período representa uma fase considerada importante na história do país, diante de inúmeros problemas políticos internos advindos desde os anos 70 e 80, que se agravaram com o conflito político militar de junho de 98. Com base neste entendimento vislumbramos a constituição embrionária do *Terceiro Projeto de Sociedade* na Guiné-Bissau.

Portanto, este terceiro projeto teve como base o contexto sociopolítico e econômico vivenciado nos anos 80. Entre os anos 90 e 2000 o projeto ganhou corpo efetivamente. Agora, em que consiste este novo projeto de sociedade?

Nos finais da década de 80 e início dos anos 90, FMI e BM investiram em muitos projetos de desenvolvimento na Guiné-Bissau. Em 1997, o BM apoiou a execução do “Projeto Firkidja” ligado ao Ministério da Educação, cujo objetivo era ampliar o acesso ao ensino básico, melhorar a qualidade do sistema educativo e a gestão de recursos humanos, financeiros e administrativos. Em 2013, o BM concedeu apoio financeiro ao Estado da Guiné-Bissau para o setor da educação, com objetivo de pagar salários atrasados dos funcionários da educação. Estamos falando dos investimentos que foram feitos tempos depois do conflito político militar de 1998 e também depois de golpe militar de 2012. Apesar de apoios financeiros bilaterais que o País recebe, FMI, BM e UE (União Europeia) são os maiores credores da Guiné-Bissau.

Desde os anos 80 já tinha começado a germinar a primeira reflexão sobre um projeto que tinha como propósito instituir uma Universidade na Guiné entre 1980 e 1990 proposto pelo Carlos Lopes, ex-Diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP).

Nos anos 90, as autoridades políticas da Guiné-Bissau começaram a reconhecer a necessidade de valorizar as capacidades nacionais no âmbito da formação, que passava necessariamente pela criação de uma capacidade nacional de formação e investigação, inserção de assistência técnica e valorização de recursos humanos na formação e viabilização de um programa de formação, organização e gestão do mercado de trabalho. Inclusive o Ministério da Educação incluiu no seu Plano-Quadro Nacional “Educação para o

Desenvolvimento Humano” no país onde o ensino superior, a pesquisa e o desenvolvimento devem ocupar um espaço privilegiado, deixando de priorizar a formação no exterior como alternativa, sem, no entanto, oficializar a criação de uma universidade. A estrutura deste projeto se insere na criação de uma federação das instituições universitárias e para-universitárias existentes no país. Daí nasce a proposta da Universidade de Bissau (UNIBIS), quando em 1997 foi celebrado um protocolo de intenção entre o Ministério da Educação e a Cooperativa de Ensino Universidade Lusíada, prevendo instalação da Lusíada em Bissau. Com a queda do governo de Manuel Saturnino Costa, o projeto foi paralisado (GUINÉ-BISSAU, 2000, p. 2, 7).

Segundo Semedo:

O projeto da UNIBIS proposto pelo Carlos Lopes iria acolher estudantes dos Países da Língua Oficial Portuguesa (PALOP), com campos em Bissau. Tinha uma comissão instaladora composta por: Benjamim Pinto Bul, Dom Settimio A. Ferazeta, Fátima Silva, Maria Odete Semedo, Manecas dos Santos, Paulo Silva. O debate sobre a proposta da UNIBIS ficou parado por um bom tempo quando Carlos Lopes assumiu a diretoria do INEP em 1984, quando ainda o projeto não atingiu o seu amadurecimento, como líder deste processo acabou passando o dossiê para o Ministério da Educação. Em 1997 foi retomada a negociação do projeto que não deu certo devido o conflito político-militar de 07 de junho de 1998. Outro aspecto que contribuiu no fracasso deste projeto estava também nas preferências de vários membros que participavam no processo em que alguns queriam a criação da Universidade Lusíada para substituir a UNIBIS defendida por alguns e outros defendiam a Lusófona posteriormente em 1999 na época em que Galde Baldé era Ministro da Educação (entrevista realizada em 14 de junho de 2012, Bissau) (SEMEDO 2012 apud SUCUMA, 2013).

Portanto, esta iniciativa acompanha a ideia que iniciou desde final dos anos 70 e início dos anos 80 onde se observou a criação da Escola Superior de Direito, que depois se transformou em Faculdade de Direito de Bissau nos anos 90 e a criação da Faculdade de Medicina já nos anos 80. Neste período, o país já tinha as faculdades isoladas, que representam primeiro passo para a formação de uma universidade. De acordo com Monteiro (2010, p. 366),

Na sequência do aparecimento de vários centros académicos ou de pesquisa, inúmeras vezes os poderes públicos encararam a possibilidade da criação de uma Universidade: já em 1981, Mário Cabral, então ministro da educação e cultura, tinha avançado nesse sentido, tendo o seu empenhamento conduzido.

Em 1999 por intermédio do Governo da Unidade Nacional (GUN) foi criada a Universidade Lusófona Amílcar Cabral (ULAC) em parceria com a Universidade Lusófona,

que é uma universidade privada com sede principal em Lisboa, através de decretos-lei: 6/99 de 3/12/99 que institui ULAC e 16/99 de 3/12/99 instituindo a Comissão Instaladora da ULAC. Conforme consta no estudo de viabilidade da Universidade Amílcar Cabral (GUINÉ-BISSAU, 2000, p. 7, 8):

O projeto da criação da Universidade Amílcar Cabral arranca com a aprovação pelo Conselho de Ministro do Governo da Unidade Nacional de 2 Decretos-Lei em 10 de Novembro de 1999. O Decreto-Lei N. 6/99 de 3/12/99 cria a Universidade Lusófona Amílcar Cabral (ULAC). O Decreto-Lei N. 16/99 de 3/12/99 instituindo a Comissão Instaladora da ULAC, empossada no dia 7 de janeiro de 2000. O Governo da Guiné-Bissau, representado pelo Ministério da Educação Nacional, assina protocolo de cooperação com a COFAC (Cooperativa de Fundação e Animação Cultural) entidade instituidora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) representada pelo seu Presidente no dia 31 de janeiro de 2000. O Protocolo celebrado tem como objeto a elaboração dos instrumentos normativos da Universidade, do plano de instalação, de ação e de gestão. Após várias discussões entre a Comissão Instaladora e a direção da ULHT e tendo em conta que a Universidade Amílcar Cabral é uma instituição de direito público guineense, decidiu-se, em comum acordo com o Ministério da Educação, de se suprimir a sigla Lusófona, passando a ser denominada doravante Universidade Amílcar Cabral.

Esta segunda tentativa de instituir uma universidade pública na Guiné-Bissau começou com os passos importantes, considerados ideais neste processo a começar pela publicação de decretos aprovado no conselho dos ministros do Governo da Unidade Nacional-GUN (um governo de transição); em seguida a instauração de uma comissão para realizar o estudo de viabilidade sobre a institucionalização de uma universidade pública no país, fato que não tinha acontecido na primeira tentativa da criação da UNIBIS.

Não obstante, os passos começaram a fracassar em relação às outras ações necessárias para construção do ensino superior, tais como a lei de ensino superior, estatuto de carreira docência para as universidades etc. Ou seja, a UAC começou a funcionar sem aprovação destes instrumentos fundamentais para construção do ensino superior.

Nesta trajetória, a Universidade Amílcar Cabral/UAC, criada em 1999, começou a funcionar em 2003/2004, numa parceria pública privada entre o Governo da Guiné-Bissau e a Universidade Lusófona, que é uma universidade privada; paralisou suas atividades de parceria com a Universidade Amílcar Cabral/UAC nos finais de 2008. O encerramento desta parceria se deve ao cumprimento de acordo assinado entre as partes. Ou seja, problemas de choque de gestão entre os parceiros envolvidos no processo, que culminou com a crise institucional na UAC, gerando greves dos docentes e outros. De 2009 a 2014, a UAC não funcionou, apesar

de ter uma reitora nomeada em 2013 com a finalidade de restabelecer o funcionamento da universidade.

Vale salientar que, com o fim do acordo entre o Governo da Guiné-Bissau e o Grupo Lusófona, o próprio Grupo Lusófona negociou com o Governo para o aluguel da infraestrutura onde funcionava UAC para fazer funcionar a Universidade Lusófona da Guiné/ULG. Hoje, a ULG funciona nas instalações construídas pelo Grupo Lusófona na cidade de Bissau.

Segundo dados da DGEPAE (Direção Geral dos Estudos Planificação e Avaliação do Sistema Educativo) órgão pertencente ao Ministério da Educação, as instituições do ensino superior recenseadas no país no ano letivo 2007/2008 compreendem 11 estabelecimentos, dos quais 05 Universidades (entre as quais Universidade Colinas do Boé/UCB em 2003), Universidade Católica da África Ocidental/UCAO em 2007, Universidade Jean Piaget (UJP) em 2009; em 2012 foi criado o Instituto Benhoblo (que é uma instituição privada) e 06 grandes escolas de formação (entre as quais Escola Nacional de Administração/ENA, Escola Superior da Educação/ESE em 2010/2011), todas elas públicas. A taxa de acesso ao ensino superior: 4,8%, o número de estudantes/100.000 habitantes: 351, a taxa de inscrição de estudantes: 33,3% (GUINÉ-BISSAU. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DGEPAE-2009).

Portanto, embora a existência de universidade seja muito recente no país, até a data presente não se verificou a criação de nova universidade no país. Na fala do entrevistado número 02, que é um professor universitário:

A universidade é um fato muito recente na Guiné-Bissau, porém necessário e importante. Antes só tinham escolas de formação superior e técnica (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 01 de agosto de 2016).

A criação das universidades no país constitui um ato de grande importância para cidadãos guineenses que clamam pela formação superior, apesar das limitações que as instituições supracitadas enfrentam em termos de infraestruturas. Segundo Monteiro (2010, p. 365):

A formação de quadros ocupou sempre um lugar central nas preocupações do Estado da Guiné-Bissau, enquanto legado da luta de libertação nacional e do pensamento do seu líder, Amílcar Cabral. Efectivamente, desde os tempos da luta de libertação nacional, várias dezenas de milhares de jovens guineenses foram formados em diversos domínios e níveis cruciais de desenvolvimento, graças a bolsas de estudo, postas à nossa disposição pela cooperação internacional, principalmente nos países do campo socialista, com destaque para a ex-União Soviética e Cuba. Porém, a criação de uma Universidade Nacional mantinha-se além do lumiar aceite pelo sistema educativo guineense, embora alguns governantes tivessem encarado a

possibilidade de se vir a colocar esse patamar no edifício organizacional da educação nacional.

Diante desse contexto, *o terceiro projeto* nos ajuda a compreender o espaço e as condições objetivas que a educação tomou neste projeto, sobretudo ensino superior.

Nesta fase do projeto, registrou-se aumento da demanda pelo acesso às universidades, sejam públicas ou privadas. Porém, muitos desses candidatos que almejam ingressar nas universidades não possuem condições financeiras para arcar com as despesas de mensalidades na universidade pública ou privada. Na universidade pública, as mensalidades são pagas, porque, segundo o Ministério da Educação, o montante do fundo aplicado pelo governo na instituição não é suficiente para arcar com as despesas que a universidade demanda, fato que interfere diretamente no bom funcionamento da universidade.

Neste terceiro projeto observou-se a construção de uma proposta de desenvolvimento para Guiné-Bissau chamado “Djitu tem” (que quer dizer é possível desenvolver o País), bem como a redução da pobreza.

A Guiné-Bissau consciente da sua situação humana, realizou em 1991 um inquérito sobre o consumo e o orçamento das famílias (ICOF), cujo resultado foi reavaliado em 1994, e que indicou uma taxa de pobreza de 49% no limite de 2\$ por dia. Para identificar as fraquezas e os recursos do país com vista a definição de estratégias globais que podem favorecer o desenvolvimento sustentável e a conseqüente redução da pobreza, foi realizado, de 1994 a 1996, um estudo prospectivo de longo prazo baptizado “Djitu tem”. A sua abordagem participativa permitiu recolher as aspirações das populações, identificar os obstáculos ao desenvolvimento, e desenhar estratégias apropriadas. Este documento prospectivo revela que o desenvolvimento da Guiné-Bissau e a eliminação da pobreza exigem uma abordagem mais abrangente, que tomará em conta, não só os aspectos económicos, mas também, as dimensões sociais, humanas, ambientais e institucionais. O que significa que questões tais como, boa governação, luta contra a corrupção, respeito pelos direitos humanos, igualdade entre géneros, reforço da capacidade institucional, melhoria da oferta dos serviços sociais, aumento da capacidade de produção agrícola e de pesca, conservação do ambiente, entre outros, deverão merecer uma atenção acrescida na luta contra a pobreza (GUINÉ-BISSAU, 2005a, p. 5).

O documento “Djitu tem” serviu de base para construir um outro documento chamado de Documento de Estratégia Nacional de Redução de Pobreza (DENARP) estruturado em 2005, com objetivo de combater a pobreza e promover o desenvolvimento da Guiné-Bissau. Estas iniciativas demonstram que o terceiro projeto demonstra uma ideia boa em torno do desenvolvimento do país. Segundo DENARP I:

A Guiné-Bissau conheceu depois do fim da guerra de 1998/99 uma situação económica, política e social difícil que afectou negativamente às condições de vida das populações. O produto interior bruto real (PIB) só progrediu de 1% entre 2000 e 2004. A forte instabilidade que assolou o país não permitiu orientar a gestão pública no sentido da procura de vias e meios que permitirão atacar os desafios do desenvolvimento do país, particularmente àqueles ligados a luta contra a pobreza e a realização dos Objectivos do Milénio para o Desenvolvimento (OMD). Esta situação perturbou a concretização dentro dos prazos razoáveis dos esforços de finalização do Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP). O engajamento das instituições de transição permitiu a finalização do DENARP em Agosto de 2004 recompensando assim os esforços feitos pelas populações, directamente ou através das organizações da sociedade civil e dos quadros nacionais dos diferentes ministérios. Contudo em 2005, houve necessidade de proceder a sua revisão de forma a tornar a estratégia nacional da redução da pobreza mais operacional. O quadro social e humano na Guiné-Bissau não é dos melhores como foi demonstrado na análise da pobreza feita em 2002 e no primeiro relatório nacional sobre os Objectivos do Milénio para o Desenvolvimento em 2004. Este relatório realça a lentidão verificada no ritmo das realizações dos OMD na Guiné-Bissau. A pobreza absoluta atinge ainda dois em cada três guineenses, e a tendência ainda não é de redução tendo em conta a queda da atividade económica. A educação para todos e a paridade entre os sexos progridem, mas num ritmo lento relativamente aos objectivos definidos para o ano 2015. A mortalidade infantil é assustadora: uma em cada cinco crianças não atinge os cinco anos de vida. Esta proporção está a diminuir mas a um ritmo muito lento. A pandemia do HIV/SIDA, o paludismo e a tuberculose continuam a progredir, enquanto que a tendência devia ser invertida. O abastecimento em água potável, saneamento de base e acesso a um alojamento decente é ainda, para a maioria da população da Guiné-Bissau, um luxo. Em consequência, a extrema fragilidade da situação humana e a fraca cobertura do país em termos de serviços sociais de base, resulta numa esperança de vida ao nascer de apenas 45 anos. A realização dos OMD que é um objectivo em si, para o bem-estar das populações, mas também um meio para o desenvolvimento do capital humano exige da Guiné-Bissau a utilização em larga escala de energias substanciais (GUINÉ-BISSAU. DENARP - I – MINISTÉRIO DA ECONOMIA DO PLANO E INTEGRAÇÃO REGIONAL, 2005, p. 5).

Ainda no quadro deste terceiro projeto, em 2011 o governo lançou a segunda fase do DENARP, chamado de DENARP II. A ideia era que esta fase cubra o período de 2011 a 2015. O DENARP II tinha como objetivo reduzir significativamente a pobreza nas suas múltiplas dimensões, criando oportunidades de rendimentos, de emprego e melhorando o acesso aos serviços públicos básicos de qualidade num Estado de Direito reforçado. De acordo com DENARP II:

Após um longo período de recessão no início de 2000, seguido de uma ligeira recuperação em 2007, a economia da Guiné-Bissau entrou numa nova dinâmica de crescimento a partir de 2008. Assim, apesar de um ambiente desfavorável (instabilidade política e institucional, graves carências de infra-estruturas económicas básicas, incluindo energia e transporte, o impacto das

crises económicas internacionais e petróleo), a taxa média de crescimento real entre 2008 e 2009 foi de 3,1%, uma melhoria acentuada em relação a 2006 e aos resultados de 2007 (1,2%), mas ainda abaixo da meta de 5% estabelecida pelo primeiro DENARP. Em 2010 esta taxa atingiu 3,5%. Este crescimento foi impulsionado principalmente pela agricultura (6,3% em 2009), com uma influência notória da fileira de caju. Embora o preço de exportação de castanha de caju tivesse uma contração de quase 30% em 2009, o impacto nas receitas de exportação foi compensado por um aumento importante no volume de exportações. As reformas empreendidas nos últimos três anos têm produzidos resultados concretos, especialmente em termos de estabilização macro-económica e a melhoria na gestão das finanças públicas. O défice orçamental entre 2005 e 2007, que representava, em média, mais de 10% do PIB foi reduzido para 3,2% em 2008 e 3,0% em 2009, graças a uma maior mobilização de receitas internas e controlo das despesas, incluindo os salários dos funcionários públicos, que representam mais de 75% das receitas públicas. Com o apoio dos parceiros, o Governo relançou o investimento público e o pagamento dos atrasados ao setor privado. Várias iniciativas visando remediar esta situação foram realizadas no âmbito do primeiro DENARP, tais como o início da construção e reabilitação de algumas artérias principais da cidade de Bissau, a conclusão dos estudos para a construção de 500 km de estradas que ligam a Guiné-Bissau aos países vizinhos (Guiné-Conakri e Senegal) e a manutenção de rotina de 400 km de estradas em terra (GUINÉ-BISSAU. DENARP - II – MINISTÉRIO DA ECONOMIA DO PLANO E INTEGRAÇÃO REGIONAL, 2005, p. 5).

Os dois DENARPs são documentos de extrema importância para o país, porque a sua construção teve a participação do governo através de diversas instituições de Estado, organizações da sociedade civil e a comunidade internacional. O grande problema é que o DENARP II veio num momento em que nem todos os objetivos do DENARP I haviam sido cumpridos. Os pequenos avanços alcançados no setor da economia não são suficientes para avançar com a segunda proposta. Isso porque o país continua tendo problemas de pobreza, constante instabilidade política, que inclusive contribuiu para o governo em 2012 que lançou o DENARP II. As reformas que foram citadas como um dos motivos para construir a segunda fase do DENARP não se traduzem no real. Isso porque no setor da defesa e segurança as reformas ficaram estagnadas, o resultado foram as constantes interferências que vêm acontecendo dos militares e paramilitares no poder político. A reforma da administração pública também está parada. Portanto, para viabilizar DENARP será necessário engajamento financeiro do país, também com ajuda de parceiros bilaterais e multilaterais a fim de viabilizar as políticas públicas do desenvolvimento, em que a educação pública deve ser uma das prioridades.

Este fato chama atenção pelo desafio que o Estado Bissau-Guineense tem pela frente no âmbito de procurar recursos a serem investidos na educação pública. Sabe-se também que

esta tarefa envolve negociações com as organizações financeiras internacionais como BM e FMI, que participam ativamente de negociações de empréstimos contraídos pelo país com os credores em diversos setores da sociedade, incluindo a educação. Por outro lado, a atuação de FMI e BM é muito questionada nos fóruns de debates na África. De acordo com o documento “A África no encontro das Nações”, publicado no editorial do New York Times (2005 apud MARPHATIA et al., 2008, p. 161),

Há uma necessidade de maior coerência entre o que muitos governos, inclusive o de Washington, defendem junto aos governos africanos com relação à necessidade de gastar mais em saúde e em educação primária e o que as instituições internacionais, controlada em boa medida pelos mesmos governos ocidentais, fazem ao pressionarem os países africanos a reduzir a folha de pagamentos desses governos, o que inclui professores e trabalhadores de saúde.

Esta reflexão demonstra a influência dos países ocidentais, através das agências supracitadas, na economia dos países africanos, lembrando que os países que compõem o continente precisam ampliar investimento na educação desde a básica até a superior. Neste sentido, os países africanos que não dispõem de recursos financeiros suficientes para investir no ensino superior, sobretudo os mais pobres como é caso da Guiné-Bissau, correm o risco de aceitar qualquer proposta das agências financeiras internacionais no campo do ensino superior a fim de viabilizar seus projetos. Em relação à Guiné-Bissau, esta perspectiva pode trazer consequências negativas em longo prazo em relação ao modelo do ensino superior que se pretende construir no país.

Santos (2011, p. 23), na sua reflexão sobre ensino superior cita um estudo da UNESCO e a visão de BM em relação às Universidades na África:

Um relatório da UNESCO de 1997 sobre a maioria das universidades em África traçava um quadro dramático de carências de todo tipo: colapso das infraestruturas, ausência quase total de equipamentos, pessoal docente miseravelmente remunerado e, por isso, desmotivado e propenso à corrupção, pouco ou nulo investimento em pesquisa. O Banco Mundial diagnosticou de modo semelhante a situação e, caracteristicamente, declarou-a irremediável. Incapaz de incluir nos seus cálculos a importância da universidade na construção dos projetos de país e na criação de pensamento crítico e de longo prazo, o Banco entendeu que as universidades africanas não geravam suficiente “retorno”. Consequentemente, impôs aos países africanos que deixassem de investir na universidade, concentrando os seus poucos recursos no ensino primário e secundário e permitissem que o mercado global da educação superior lhes resolvesse o problema da universidade. Esta decisão teve um efeito devastador nas universidades dos países africanos.

Os estudos da UNESCO e do BM evidenciam os desafios que os governos africanos têm para manter as universidades públicas. Portanto, os governos africanos precisam reverter a situação dramática vivida pelas universidades. Os Estados Africanos precisam acreditar que investir na infraestrutura, nos docentes e nas pesquisas significa apostar num projeto de futuro. A Europa e os Estados Unidos da América fizeram isso e colheram frutos que vieram aparecer na segunda metade do século XX. Essa missão é necessária, tendo em conta que as universidades possuem condições de gerar impacto nas políticas do desenvolvimento de longo prazo. Por outro lado, a situação de precarização nas universidades africanas apontada no texto revela também a importância, o valor da universidade na sociedade capitalista. Este posicionamento revela interesses ocultos que possam beneficiar outros grupos que atuam no mercado da educação superior, que podem efetivamente oferecer esse serviço no quadro do mercado global citado pelo Banco.

Sabe-se também que o BM já apoiou e apoia as políticas de formação profissional na África, sobretudo em nível médio e formação de professores. Segundo Santos (2011, p. 24),

A política do Banco Mundial para o ensino superior em África teve várias vertentes: uma delas foi a criação de institutos politécnicos antigeneralistas, orientados para formação profissional; a outra consistiu em conceber o trabalho universitário como exclusivamente trabalho docente, sem espaço para a investigação. O pressuposto é que o Sul não tem condições para produção científica própria nem as terá no médio prazo.

Esta visão do BM revela um direcionamento político claro em relação aos países da África no sentido de que precisam continuar na situação da dependência econômica e na produção de conhecimento, permitindo assim que os países mais ricos e industrializados continuem sendo centro das atenções. Também, este direcionamento político tem seus impactos no processo de desenvolvimento dos países africanos, visto que o BM financia vários projetos de desenvolvimento no continente. É inegável a importância da formação politécnica no processo de desenvolvimento, mas também, a pesquisa é parte importante nesse processo. Por isso, a valorização da formação técnica e a formação superior vinculada à investigação podem ser uma aposta possível. Neste caso, é um caminho possível para Guiné-Bissau.

Portanto, as limitações de investimentos do Estado Bissau-Guineense na educação superior demonstram as dificuldades e ao mesmo tempo as demandas pelo acesso à universidade no país e revelam a importância do ensino superior para a nova geração de jovens que representam o futuro do desenvolvimento do país. Isso nos permite pensar que a

educação tem papel preponderante no progresso do país. Segundo Silva, Quinteiros e Araújo (2013, p. 42), “[...] a educação e o desenvolvimento são partes integrantes para um ensino superior de qualidade”.

Por isso, a oferta da formação universitária complementada com a formação técnica ilustra um caminho importante para o desenvolvimento socioeconômico da Guiné-Bissau.

De acordo com Silva, Quinteiros e Araújo (2013, p. 46),

O desenvolvimento econômico e o incremento do processo tecnológico [...] acarretam mudanças na estrutura de emprego e nas relações de produção. Essas alterações passaram a exigir novos padrões de qualificação para o trabalho, justificando as políticas de expansão e interiorização de serviços. Nesse sentido, destacam-se os serviços educacionais, particularmente a oferta de ensino superior, vista como emblema de modernização e progresso.

Neste sentido, o ensino superior poderá ampliar a sua contribuição de forma mais efetiva através do investimento na pesquisa e na criação dos programas de pós-graduação com normas pré-estabelecidas para sua organização e seu funcionamento, que ainda não existe em nenhuma universidade Bissau-Guineense, seja na universidade pública ou privada.

O país carece de investimentos que permitam a existência de um desenvolvimento tecnológico alimentado pelas instituições do ensino superior e pela criação da pós-graduação. Uma boa parte da elite intelectual e política bissau-guineense se formou no exterior, e alguns fizeram pós-graduação também no exterior. Essa lacuna de investimento pode ser interpretada como ausência de vontade política por parte da elite política.

Sabe-se que a educação não é o único elemento para promover o desenvolvimento. Mas ela ocupa um papel importante, sobretudo na esfera da formação superior e na pós-graduação. Vale lembrar que existem teóricos que entendem que uma universidade séria que produz ciência e cultura tem que apostar na pós-graduação. É uma reflexão polêmica, porém, faz parte do debate acadêmico. Segundo Cury (2005 apud GOMES, 2014, p. 501):

Em nosso entender, um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e cultura.

Parafraseando Gomes, A. (2014, p. 501), ao falar da experiência brasileira a respeito da pós-graduação, dessa expressão-síntese pode-se deduzir que a universidade brasileira não pode ser considerada universidade porque na época não produzia conhecimento científico. Na verdade, era uma instituição formadora de profissionais, carecendo, portanto, de uma

estrutura ideal para formação do pesquisador com vistas à criação da pós-graduação. As atividades de pós-graduação precisavam de arcabouço normativo-conceitual e orientação político-acadêmica.

Este debate revela em parte a concepção radical de Cury que considera uma universidade verdadeira quando possui pesquisadores e programas de pós-graduação para pesquisa. Para Gomes, A. (2014), esta percepção de Cury demonstra que uma universidade sem pós-graduação não é uma universidade séria. Esta análise de Gomes nos permite perceber certo radicalismo por parte de Cury, porque a ausência de pós-graduação não faz uma universidade deixar de ser séria, apesar de Gomes concordar com a necessidade de formar pesquisadores e apostar na criação de pós-graduação.

O debate trouxe benefício acadêmico, porque nos permite pensar a necessidade de valorizar mais a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no seio de uma universidade. Porém, é necessário entender também que o ensino superior é um espaço de disputa entre as forças sociais. Segundo Gomes e Oliveira (2012, p. 34):

Além da apreensão do processo de formulação, implementação e efeitos das políticas públicas e das reformas no campo da educação superior, é preciso compreender como o campo da educação superior está estruturado, como é disputado, quais são seus valores primordiais e como os agentes se comportam.

Nesta ordem de ideias, é possível perceber por que existem disputas em torno do ensino superior e as reformas que são solicitadas permanentemente entre os grupos que disputam acesso e controle da educação superior. As pressões são externas e internas no entorno da instituição.

Esta reflexão chama atenção pela necessidade de manter o investimento público estatal nas instituições do ensino superior. Isso porque, a partir da década de 90, com ampliação das políticas neoliberais nas universidades, os estados nacionais têm reduzido investimentos nas universidades, sobretudo as públicas.

4 O ESTADO ATUAL DA PESQUISA: universidade, produção de conhecimentos científicos e o contexto de quadros guineenses que vivem no país e no exterior

Neste capítulo, pretende-se discutir as possibilidades e os limites de ordem estrutural e conjuntural do ensino superior, tendo como ponto central a contribuição da elite política, gestores educacionais e os quadros guineenses no desenvolvimento da educação superior e a produção de conhecimento científico.

4.1 A contextualização histórica do ensino superior na era moderna

Na era moderna, no continente africano os países tiveram enormes dificuldades para reconstruir os seus sistemas de educação como um todo, especialmente no âmbito da *reestruturação e estruturação* de seus sistemas de ensino superior.

Quando falamos em *reestruturação* estamos nos referindo aos países que antes da colonização europeia já tinham sediadas as primeiras universidades do mundo. Já no Mali (ex-colônia francesa na África Ocidental), no século XVI, a Universidade Sankore, que foi criada em Tombouctou, apresentava-se como um centro de erudição e estudos, nos domínios do direito, da filosofia e da teologia.

Estamos falando aqui das primeiras universidades do mundo localizadas no continente africano; inclusive a cidade de Tombouctou foi tombada como patrimônio mundial da humanidade pela UNESCO.

No caso da *estruturação* referimo-nos aos países que tiveram que montar seus sistemas de ensino superior baseado na estrutura filosófica ocidental, sob auspício dos países europeus que tiveram colônias na África ou pelas suas influências. Esta perspectiva acabou por deixar de lado as experiências pré-existentes de educação e produção de conhecimento que existiam no continente sustentadas pela tradição oral e a relação do homem africano com a natureza, lugar onde este homem encontra boa parte de soluções de problemas de saúde, e outros conhecimentos. Segundo Ki-Zerbo (2006, p.90),

Constatamos que, no setor da terapêutica, os africanos inovam muito. Não há doenças que os africanos não tenham tentado curar. O que é característico é abordagem psicossociosomática das terapias africanas. Alguns psicoterapeutas franceses demonstraram que os africanos associaram sempre o remédio, a mobilização do espírito do doente e o acompanhamento social. Há remédios que funcionam quando o curandeiro dança com o doente, quando mobiliza todas as energias psíquicas do paciente. Em matéria de terapia, como se sabe, não basta deixar o doente e o medicamento face a

face. A ciência não é feita apenas de achados mecânicos, químicos e bioquímicos. É também a mobilização dos recursos e das energias que estão latentes no homem e que, na maior parte dos casos, ainda estão por explorar e por conhecer.

Evidentemente, não se pretende ignorar os valores e conhecimentos exportados a partir da experiência europeia. Mas, a reflexão visa chamar atenção de que a África já foi potência no âmbito do ensino superior e da produção de conhecimento. Construiu sua universidade levando em consideração as tradições, os saberes e a realidade local da época. Para Ki-Zerbo (2006, p. 24),

A África evoluiu como todos os outros povos do mundo, de maneira progressiva, desde os primeiros agrupamentos humanos da antiguidade egípcia até o século XVI, através das chefaturas, dos reinos, dos impérios cada vez mais importantes, isto apesar da dificuldade representada pelo Saara, que ocupa quase um terço do continente. Em Mali, um dos desenvolvimentos notáveis, atestado pelos cientistas e viajantes da época, tinha integrado a escrita com o saber e o poder da civilização autóctone. Nos séculos XIII a XIV, a cidade de Tombouctou era mais escolarizada que a maioria das cidades análogas na Europa. Escolarizada em árabe, bem entendido, mas, por vezes, as línguas subsaarianas também eram expressas na escrita árabe. Aí lecionavam cientistas e professores de ensino superior que eram tão estimados no mundo da intelligentsia – tanto da África quanto do mundo árabe e da Europa – que os discípulos atravessavam o Saara para ouvir os mestres de Tombouctou, Djene e Gao.

A narrativa de Ki-Zerbo demonstra a história rica da experiência de academia no continente africano, embora, esta narrativa tenha sido sempre ignorada pelas literaturas e pelos livros didáticos ocidentais vinculados às potências europeias que colonizaram a África. Portanto, a narrativa trazida por Ki-Zerbo, bastante recente (início do século XXI), apresenta um contraponto da história real da academia africana.

4.2 Experiência de estruturação de ensino superior na Europa, nos Estados Unidos da América e do Brasil enquanto parte de países emergentes

A sociedade moderna europeia e norte-americana procurou construir um modelo de ensino superior que atendesse suas necessidades em diversos setores da sociedade. No entanto, cada uma dessas sociedades procurou construir características próprias de universidade, hoje conhecidas como clássicas, bebendo das experiências tanto da idade média, quanto das experiências de outras sociedades mais próximas, como foi o caso da troca que aconteceu entre Europa e os Estados Unidos da América (EUA). Segundo Gomes e Oliveira (2012, p. 29),

A universidade moderna é fruto do encontro de três “modelos” forjados em sociedades política e culturalmente diversas: o britânico sintetizado pelo Cardeal Newman, o alemão formulado por Wilhelm Von Humboldt e o americano [...]. O Cardeal Newman faz a defesa radical de que uma universidade é a instituição social protetora de todo “conhecimento liberal” e científico, que ela cuida para que não venha a ter intromissão por um lado nem submissão por outro. Isso significa que a universidade é um locus de proteção do conhecimento cultivado que só a formação universitária seria capaz de transmitir, reproduzir e conservar [...]. O cerne do modelo alemão que Von Humboldt formula, materializado na criação da universidade de Berlim em 1809, cujas características centrais serão o desenvolvimento da pesquisa, a estruturação e fortalecimento do ensino de pós-graduação, maior liberdade dos professores e alunos, e, por último, o que vai se traduzir como a consolidação de um dos traços fundantes da universidade: a autonomia. O modelo americano, estruturado com bases nos dois modelos referidos acima, veio a incorporar à universidade moderna as atividades de serviços, ou seja, aquilo que no Brasil convencionou-se a denominar extensão universitária. A síntese desses três modelos vai constituir, a partir de políticas públicas levado a efeito pelo Estado em sociedades específicas, a universidade contemporânea, cuja matriz identitária caracterize-se pela: a) formação em nível da graduação; b) formação em nível de mestrado e doutorado acadêmico; c) a interação da universidade com a sociedade, conhecido pela prestação de serviços à sociedade.

Portanto, a experiência britânica demonstra claramente que defende uma educação liberal, onde a autonomia e a pesquisa ficaram para o segundo plano. No caso alemão, foi priorizado uma universidade da pesquisa, com sua autonomia, sustentada pela pós-graduação, enquanto que os americanos optaram por mesclar o modelo britânico com o alemão para construir o próprio modelo.

De fato, estas experiências conjugadas entre a Europa e os EUA influenciaram sim na estruturação das universidades contemporâneas pelo mundo. São experiências importantes, mas que a realidade social e cultural de cada sociedade deve levar em consideração no processo da construção e estruturação do sistema do ensino superior, dentro de uma perspectiva crítica, como a própria Inglaterra, Alemanha e EUA fizeram.

A Europa e os EUA têm investido bastante nos seus sistemas de ensino superior público, sobretudo na primeira metade do século XX. Mas, com a chegada das reformas neoliberais, a Europa passou também por um processo conturbado no seio do seu sistema do ensino superior. Segundo Mello e Rodrigues Dias (2001, p. 415),

Na origem do desenvolvimento que produziu o processo de Bolonha, em 1999, políticos como especialistas em educação inquietavam-se com o fato de a Europa já não poder competir num contexto dominado pela sociedade do conhecimento. Ela aplicava em média 1,2% do PIB no ensino superior contra 2,6% nos Estados Unidos e 2,3% na Coreia do Sul. Não conseguia

transferir o conhecimento acadêmico para a inovação na economia, ao contrário de outros países, como a Austrália e agora a China, que se tornaram pólos mais atrativos para estudantes do mundo inteiro. O lançamento do processo propunha-se a reformar a educação superior fazendo emergir um sistema europeu com maior competitividade. A acreditação e programas de mobilidade passaram a ser vistos como instrumentos estratégicos integrados aos esforços de consolidação da unificação da Europa.

Portanto, a reforma no ensino superior europeu foi justificada em nome de uma competitividade em relação ao resto do mundo. Mas no fundo essa justificativa obedece mais a uma linha de reestruturação do grande capital. Porém, independentemente disso, EUA, Coreia do Sul, Austrália e China demonstraram um nível de investimento maior na área do ensino superior, permitindo que haja um retorno do investimento nas economias desses países. Evidentemente que isso exige dos países a construção de planejamento de médio e longo prazo, escolha da educação como prioridade e um nível de investimento financeiro muito alto.

No caso dos países em vias do desenvolvimento, podemos mencionar de forma breve a experiência de Ensino Superior no Brasil. Embora o Brasil não seja o foco específico do nosso estudo, mas é considerado na esfera mundial potência emergente em vias do desenvolvimento.

A experiência do ensino superior no Brasil, hoje já avançou bastante, ganhou corpo na segunda metade do século XX, e se consolidou no século XXI. As primeiras faculdades nasceram na década de 1920. Assim, nas décadas de 50 e 60 a institucionalização do ensino superior enquanto universidade tornou-se uma realidade na sociedade brasileira. Neste período, o ensino superior brasileiro conheceu momentos obscuros acompanhados de repressão política na sua história recente. Segundo Chauí (2001, p. 45),

[...] No Brasil, a explosão estudantil dos idos de 68, punha em questão o ideário liberal e autoritário, indo na direção de uma universidade crítica (“rebelde”). No entanto, ao ser reprimido pelo Estado, trouxe como consequência aquilo que teria sido, exatamente, o pré-68 europeu, uma reforma modernizadora de universidade [...].

A reflexão de Chauí nos demonstra que, na sua fase embrionária, as universidades brasileiras tinham uma sustentação política baseada no liberalismo, embora, a produção de conhecimento ocupasse uma função central nas atividades acadêmicas desenvolvidas no seio das universidades brasileiras. Para Chauí (2001, p. 54), “A universidade liberal, de fato, tornou-se anacrônica e indesejável [...]”.

Esta trajetória faz parte do processo histórico que acontece nas experiências de construção de ensino superior em vários países. É importante e necessário que haja uma evolução nesse processo a fim de inovar e agregar novos valores que possam contribuir para o crescimento institucional, como é o caso de incentivo à pesquisa, uma abertura para todas as classes sociais. De acordo com Chauí (2001, p. 115-116),

[...] A vocação política teve prioridade na criação das universidades públicas e privadas no Brasil. Sob três aspectos principais, em momentos históricos diferentes, essa vocação se manifestou: nas universidades públicas criadas na primeira metade do século, a partir da visão liberal e, portanto, da ideia do saber desinteressado ou da não-interferência recíproca entre o Estado e Universidade, e Sociedade e Universidade; nas universidades criadas a partir dos anos 50, no bojo da luta pela escola pública gratuita, inserindo a universidade no contexto do direito à educação e à pesquisa aberta a todas as classes sociais e capaz de oferecer ao Estado quadros para a ampliação da cidadania educacional; e as universidades criadas a partir dos anos 70, no interior do campo autoritário, com a função de realizar a tarefa estatal de controle e censura do pensamento, limitar o acesso ao saber e, sobretudo, responder às necessidades da indústria e das finanças, isto é, da tecnologia e da economia.

Se pensarmos a universidade enquanto espaço de disputa de ideias políticas e ideológicas, o cenário apresentado aqui representa um processo comum na história das universidades.

No caso brasileiro, este processo ficou evidente. No entanto, serviu para fortalecer a luta pela democratização do acesso às universidades e as pesquisas por parte das classes sociais mais desfavorecidas.

Por outro lado, esta contribuição de Chauí evidencia a relação entre a universidade e a estrutura de poder. No primeiro momento em que a universidade estava sustentada pela visão liberal tinha muito apoio da elite brasileira que pretendia instaurar uma universidade elitista, que se beneficiasse dos recursos públicos do Estado a serviço da elite política, econômica e intelectual. As lutas desencadeadas no segundo momento demonstram uma abertura democrática maior que permite o acesso à educação pública gratuita para todas as classes sociais. O terceiro momento apresenta uma orientação clara sobre o que o regime militar queria que a universidade fizesse em termos de pensamento e de produção de conhecimento nas áreas bem específicas. Simplesmente esta censura vai contra a essência da universidade. Uma coisa é certa, a luta pelo acesso à universidade é uma realidade na sociedade brasileira. Segundo Favero (2000, p. 23),

No caso Brasileiro, há um consenso de que a universidade deve ser aberta ao povo. Mas se formos um pouco exigentes e fizermos uma análise dos que assumem tal posição, veremos que muitos deles não aceitam, efetivamente, que a universidade ofereça às camadas populares o mesmo ensino ministrado às elites. Esta posição político-ideológica, sem dúvida, apresenta uma certa ambiguidade e é, fundamentalmente, conservadora. Por outro lado, não podemos ignorar as razões porque centenas de jovens entram na universidade a cada ano e milhões não conseguem. Esse fato se torna relevante por não se tratar apenas de um problema pedagógico que atinge os novos universitários. Consta-se, além disso, que contando com um sistema de 1º e 2º graus extremamente seletivo, são poucos os que chegam ao 3º grau e têm possibilidade de aí obter um diploma. A maioria desses jovens pertence às classes dominantes ou à classe média em ascensão [...].

Esta reflexão chama atenção pelo discurso formal e a prática cotidiana. Seja do ponto de vista formal ou informal, a sociedade brasileira incorpora o discurso de democratizar a universidade, mas na prática o grupo que mais usufrui das oportunidades que a universidade oferece é a elite e a classe média. Apesar desta tendência, nos últimos quinze anos no Brasil, sobretudo nos anos 2000 até os dias atuais, aumentou a entrada de jovens vindos da classe popular, negros e índios nas universidades públicas, como também aumentou neste período o número das universidades federais, embora este processo não signifique que o acesso à universidade é democratizado profundamente. Os desafios são grandes, sobretudo as políticas afirmativas de cotas para negros, índios e cidadãos de baixa renda que estudaram nas escolas públicas.

Atualmente, existem cerca de 60 universidades federais, mais os institutos federais de educação em todos os estados da federação. Isso constitui um grande avanço para o Brasil. Não obstante, a partir de 2016 e 2017 o Brasil vivencia um período de grandes retrocessos, nomeadamente a redução ou corte de investimento na área da educação como um todo, especialmente na pesquisa e extensão. Aconteceram cortes de verbas financeiras para saúde e política de assistência social. Para o governo de Michel Temer, as cortes de financiamento que atingiram a educação, saúde e assistência social se justificam pela crise econômica que o país enfrenta na conjuntura atual. Esta justificativa é contraditória, visto que o governo não fez cortes consideráveis nas regalias de seus membros e muito menos nas verbas destinadas para o congresso nacional.

Os avanços supracitados não pararam por aqui. O Brasil por meio do Ministério da Educação conseguiu estruturar os programas de pós-graduação para formar mestres e doutores. De acordo com Gomes (2014, p. 502-503),

[...] O processo de institucionalização da pesquisa encontra-se estabelecido, entre outros, tanto na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Aplicativo para Propostas de Cursos Novos (APCN), do seu julgamento por pares, dos processos de reconhecimento, credenciamento e avaliação, como nas universidades, por meio das Pró-reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação e nos Conselhos de Coordenação de Pesquisa. Daí que os programas de pós-graduação estruturam, quase invariavelmente, em linhas de pesquisa que compreendem projetos de pesquisa que associam pesquisadores/professores e orientandos através de estudo de temas nucleados, tendo as disciplinas como base de apoio a formação de mestres e doutores. Acrescentado aqui o financiamento da pesquisa, pode-se dizer que as bases para o estudo sistemático estão estabelecidas. [...] Todavia, a criação da universidade da pesquisa, projetado pelo parecer No. 977 de 1965, foi matéria de resolução do Conselho Nacional de Educação ainda em 2010, homologada pelo Ministério da Educação, e que considerou que “são condições prévias indispensáveis para o requerimento de credenciamento como universidade: [...] VI – oferta regular de, pelo menos, 4 (quatro) cursos de mestrado e 2 (dois) de doutorado, reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC)” (CNE), 2010 [...]. Do ponto de vista concreto, a Pós-Graduação no Brasil ganhou orientação relativamente clara com o parecer no. 977/65 do Conselho Federal de Educação, que estabeleceu normas para sua organização e funcionamento.

Com a citação de Gomes é possível perceber que esta trajetória de estruturação da pós-graduação no Brasil constitui uma experiência importante para outros países em vias de desenvolvimento. Neste caso, a troca de experiência acadêmica do Brasil com os países da CPLP (Comunidades de Países da Língua Oficial Portuguesa) em que a Guiné-Bissau faz parte pode ajudar no fortalecimento de ensino superior dos países desse bloco político.

4.3 A educação superior e seu desenvolvimento na Guiné-Bissau

Antes de iniciar a reflexão e análise sobre o ensino superior na Guiné-Bissau, pretende-se trazer as experiências da República de Cabo Verde, situado na África Ocidental, que foi um país colonizado por Portugal, que obteve a sua independência por meio da luta de libertação que aconteceu nas matas da Guiné-Bissau. Trouxemos uma breve reflexão política e histórica sobre Cabo Verde, que tem uma história política conjunta com Guiné-Bissau, embora Cabo Verde não seja nosso objeto de estudo, para demonstrar que depois da independência, os dois países viviam uma situação similar em termos de institucionalização de universidades. Por outro lado, a Guiné-Bissau levava certa vantagem, porque depois da independência o país já tinha algumas escolas de formação superior como Escola Superior de Direito e Faculdade de Medicina. Na década de 1990, os dois países instituíram universidades públicas e incentivaram a criação de universidades privadas. No entanto, as constantes

mudanças de governos, provocadas pelos golpes de estado e crises políticas, provocaram um impacto negativo para melhoria do sistema de ensino superior como um todo no país. Já em Cabo Verde não se observam problemas de golpes de estado e crises políticas profundas. Estes fatores permitiram que haja a continuidade de políticas governamentais importantes que contribuem para melhoria do sistema de ensino superior deste país. Portanto, no período entre a proclamação da independência, em 1973 e 1974, Cabo Verde e Guiné-Bissau tinham uma administração política conjunta, apesar da autonomia caboverdiana. Mas em 1975, Cabo Verde proclamou a sua independência.

De acordo com o Instituto Nacional de Cabo Verde de Estatística (INE, 2011), em 2010 o país tinha uma população de cerca de 570.000 habitantes, mas a maioria dos caboverdianos, cerca de 700.000 pessoas, vive no estrangeiro, nomeadamente em Portugal, Angola, Holanda, França e Estados Unidos (INE, 2011, apud LANGA, 2013, p. 52).

Cabo Verde é um país formado por dez ilhas, sendo que uma não é habitada. É um país que goza de uma estabilidade política, premiado pelo índice Ibrahim pela boa governança em África.

Segundo os dados divulgados pelo Banco Mundial (BM) (2011 apud LANGA, 2013), em comparação com outros países africanos de língua oficial Portuguesa, Cabo Verde ocupa o primeiro lugar em muitos indicadores políticos, o índice de liberdade de imprensa, o índice democrático, o índice de percepção da corrupção e da governação eletrônica.

Em termos de formação universitária, após a proclamação da independência, Cabo Verde não tinha nenhuma instituição de ensino superior. Neste sentido, todos os caboverdianos que quiseram ter a formação superior tinham que ir estudar no exterior, especialmente, em Portugal, países da antiga União Soviética, na Europa Oriental e Brasil.

A institucionalização do Ensino Superior em Cabo Verde aconteceu na década de 1990. Neste período houve um processo de proliferação das universidades.

O ensino superior em Cabo Verde é um fenómeno extremamente recente. Não havia nenhuma universidade na ilha até o estabelecimento da Universidade Jean Piaget em 2001, também a primeira universidade privada do país. Anteriormente, a ilha tinha três pequenas instituições de ensino superior: o Instituto Superior de Educação (ISE), localizado na cidade da Praia e especializada em formação de professores; Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR), no Mindelo; e o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA), em São Jorge dos Órgãos. A introdução da democracia multipartidária e políticas económicas de livre mercado no início de 1990 resultaram na expansão do ensino superior com a criação do Centro de Formação Agrária, fundado em

1992, na ilha de São Tiago. Esta Instituição do Ensino Superior oferece principalmente a formação na área Agrária e Florestal. As instituições de ensino superior já existente também foram atualizadas e expandidas: em 1995, a Escola de Formação de Professores de Ensino Secundário tornou-se Instituto de Educação e, em 1996, a Escola de Formação Náutica tornou-se Instituto Superior de Engenharia e Ciências Marinhas (ISECMAR). Mais tarde, estas entidades foram fundidas para formar a primeira e única universidade pública, conhecida pela Universidade de Cabo Verde/UNI-CV. Antes de 1990 não havia nenhuma lei que regulamentasse o sistema de educação de Cabo Verde em geral, e do subsistema de ensino superior em particular. A primeira lei de educação, a Lei 103/III/1990, foi promulgada em 26 de dezembro de 1990. Esta lei foi concebida para regular todo o sistema de ensino, incluindo o subsistema de ensino superior (LANGA, 2013).

As décadas de 1990 e 2000 constituem períodos em que mais cresceu o processo de proliferação das universidades privadas tanto nos países que falam português na África como na região da África Ocidental. Cabo Verde faz parte deste processo. Em 2010, Cabo Verde tinha nove instituições de ensino superior: oito privadas e uma pública. Universidade de Cabo Verde – UNI-CV (pública); Universidade Jean Piaget – UNI-Piaget; Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça – IESIG; Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais – ISCJS; Escola Internacional de Arte – M-EIA; Universidade Lusófona de Cabo Verde DR. Baltazar Lopes da Silva – ULCV; Universidade Intercontinental de Cabo Verde – ÚNICA; Universidade de Santiago – US; Instituto Superior de Ciências Econômicas e Empresariais – ISCEE.

Isso demonstra o domínio total das instituições do ensino superior privado em Cabo Verde. A estabilidade política e boa governança em Cabo Verde permite que haja um desenvolvimento saudável do sistema de ensino superior cabo-verdiano.

Até aqui, a história da institucionalização do ensino superior e a proliferação das universidades privadas em Cabo Verde é semelhante à da Guiné-Bissau, que também institucionalizou universidades recentemente; as universidades privadas se proliferaram no país, sobretudo no início do novo milênio. Porém, a grande diferença está no investimento que o governo faz na UNI-CV que é pública, como também o funcionamento efetivo das instituições estabelecidas democraticamente segundo as leis cabo-verdianas.

Em Cabo Verde, há dois mecanismos de financiamento do ensino superior, ou seja, financiamento público e privado. O financiamento público é fornecido pelo governo através de subsídios estatais; o financiamento privado é feito principalmente pelos alunos. Como única instituição de ensino superior público no país, UNI-CV é a única instituição que recebe

apoio financeiro direto do governo. Mas como o montante atribuído não é suficiente para cobrir os custos globais da instituição, a UNI-CV tem um sistema de taxa de matrícula para enfrentar seu déficit orçamentário (LANGA, 2013).

Portanto, as condições objetivas criadas pelas elites políticas, intelectual e econômica permitiram a estruturação do ensino superior como um todo, apesar de suas limitações financeiras e disputas políticas internas. No caso da Guiné-Bissau não existem as condições citadas aqui no caso de Cabo Verde. Isso constitui um dos principais aspectos que criam obstáculos para estruturação do sistema do ensino superior na Guiné-Bissau.

Retomando a discussão sobre ensino superior na Guiné-Bissau, em 2011, o Governo conseguiu aprovação da Lei nº 03/2011 do Ensino Superior da Investigação Científica/LESIC, publicada no Suplemento do Boletim Oficial nº 13/2011 de 29 de março. A Lei visa principalmente reduzir os diversos problemas cuja resolução depende do progresso das universidades no país, mas também prevendo anomalias futuras em relação à gestão da política pedagógica e científica (GUINÉ-BISSAU. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A LEI., 2012).

A aprovação da Lei de Ensino Superior constitui um passo indispensável no processo de disciplinamento da criação das universidades, bem como ajuda a estabelecer regras para o melhor funcionamento do ensino superior em nível nacional, tanto as universidades públicas como as privadas.

Um dos grandes desafios que o sistema do ensino superior Bissau-Guineense enfrenta está no campo curricular. O currículo escolar para o ensino superior carece de disciplinas voltadas para os aspectos ligados às histórias e culturas locais, regionais, que ajudam a estimular iniciativas voltadas para o estudo da realidade sócio política, histórica, econômica e cultural do país. Percebe-se o grande predomínio de aspectos da cultura eurocêntrica em termos disciplinares nos currículos escolares oferecidos no ensino superior guineense.

Portanto, é necessário romper com a visão eurocêntrica no sistema de ensino superior que se observa na Guiné-Bissau, e abrir espaço para a perspectiva decolonial. Precisamos apropriar as possibilidades que a educação oferece para construir um modelo de educação que serve como arma de emancipação humana e política para homens e mulheres guineenses para promover o desenvolvimento do país. Nesta linha de pensamento, a juventude poderá ter um papel emancipatório no processo de aperfeiçoamento do sistema de ensino superior, que crie espaços de incentivo para ampliação da presença feminina nas universidades, pois atualmente a presença das mulheres nas instituições de ensino superior é inferior a dos homens.

Num país como a Guiné-Bissau, a função da universidade não deve ser apenas um projeto de formar cidadãos ao custo mínimo para atender setores estratégicos da economia. Mas, deve principalmente formar pessoas capazes de pensar por si próprio dentro da perspectiva crítica à luz da realidade local e global bem contextualizada.

Isso ajuda a desenvolver uma cultura investigativa capaz de produzir conhecimentos científicos concebidos a partir da compreensão da realidade social, cultural, política e econômica do país.

O ensino superior público vem enfrentando uma série de problemas de infraestrutura e operacionais desde sua fundação em 1999. Os problemas ficaram mais evidentes após o rompimento do acordo entre a Universidade Lusófona (uma instituição privada de ensino superior) e o Governo da Guiné-Bissau, que resultou no fim do acordo estabelecido em 1999, que permitiu a criação da Universidade Amílcar Cabral/UAC. Este contexto foi reforçado pelo entrevistado número 07, que é um professor universitário,

A Lusófona retirou do acordo porque o governo da Guiné-Bissau não estava cumprindo com suas obrigações. Por isso, a Lusófona pediu a suspensão do acordo celebrado com a UAC até quando o governo estiver em condições. Depois deste impasse decidiu-se criar a Universidade Lusófona da Guiné (ULG) para dar continuidade aos trabalhos da UAC permitindo que os alunos terminassem seus estudos. Em maio de 2011 a ULG entregou 349 diplomas de licenciatura (entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 13 de julho de 2016).

O Governo foi procurado para se pronunciar sobre o rompimento do acordo, mas nenhuma autoridade quis dar entrevista sobre o caso. De qualquer forma, o fim do acordo demonstra algum tipo de conflito entre os entes que firmaram o acordo, sobretudo no campo da manutenção financeira da universidade, fato que deixa evidente o problema de execução financeira, mas também político.

Com o término do acordo, a UAC passou a ser universidade de direito público cem por cento, comandada pelo Ministério da Educação, cujo reitor é nomeado pelo Ministro da Educação. Atualmente, a Reitora da UAC é Profa. Dra. Maria Odete Costa Semedo. Acontece que até 2017 a UAC não retomou as suas atividades acadêmicas, sobretudo no que se refere ao início de funcionamento dos cursos que a universidade irá oferecer à sociedade Bissau-Guineense. A instituição vem funcionando através da promoção de palestras, colóquios e cursos de curta duração. Na fala do entrevistado número 05, que é uma professora universitária,

A Universidade Amílcar Cabral não retomou todas as suas atividades acadêmicas, porque está em uma fase de reestruturação interna, ao mesmo tempo procurando fundo para garantir o funcionamento da instituição (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 25 de julho de 2016).

Esta fala evidenciou um problema de raiz ligado à disponibilidade financeira para garantir a manutenção da universidade. Neste caso, este fato aponta para maior responsabilidade que recai sobre o Governo, visto que é uma universidade pública.

Amilcar Cabral sempre defendia a criação de escolas de formação e universidades depois da independência para a formação do povo Bissau-Guineense e de cidadãos que vivem no país, formando jovens com uma consciência crítica e com responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento sócio econômico e político do país.

O desejo de instituir universidade se concretizou. No entanto, o grande desafio está no processo de construção e reconstrução de um projeto de desenvolvimento que Amilcar Cabral colocava durante a luta pela independência política.

A trajetória recente do ensino superior no país demonstrou o importante papel do Estado no campo da educação pública, sobretudo em termos formais e de legislações ligadas à educação. Não obstante, diante da tendência da globalização de educação orientada pelo BM e FMI, os governos nacionais ou locais enfrentam dificuldades de implementar as políticas educacionais efetivas em suas Instituições de Ensino Superior/IES, como é o caso da Guiné-Bissau.

Neste sentido, percebe-se que o Estado Bissau-Guineense possui um grande desafio no âmbito da educação bem política e social, tendo em conta as múltiplas condicionantes que emergem da reestruturação atual do capital em nível global. No caso da Guiné-Bissau, isso passa necessariamente pela estabilidade política e institucional do País, como a redefinição das prioridades para alavancar o setor da educação.

Nos últimos dez anos inaugurou-se no país uma discussão na área da educação, visando integrar efetivamente o país no Conselho Africano e Malgas de Ensino Superior/CAMES. Este sistema visa encurtar o tempo de formação superior nas universidades e faculdades. Vários países da África Ocidental/AO já aderiram ao modelo, entre os quais o Senegal.

No entanto, alguns críticos guineenses entendem que o país não deve aderir tão cedo ao CAMES, visto que a qualidade de ensino Básico/Fundamental e Complementar/Médio é muito fraca comparada aos países membros da CEDEAO. Isso fica evidente quando olhamos para a perda das vagas que os guineenses não conseguem preencher no quadro das organizações sub-regionais por conta de lacunas no sistema de ensino nacional. Segundo o entrevistado número 06, um quadro ligado à administração da educação, que conhece e já participou em vários processos seletivos dos guineenses que se preparavam para entrar nas escolas de formação de ASECNA (Agência para Segurança da Navegação Aérea em África e Madagascar),

Os estudantes guineenses que terminam 11º ano de escolaridade do ensino secundário têm grandes dificuldades para ingressar nas escolas de ASECNA. Nos anos 80 até aos dias atuais, o ensino guineense começou a viver uma fase de degradação, tornando um ensino de medidas pontuais. O impacto desta degradação no nosso sistema do ensino é visível no mercado de trabalho, sobretudo nas organizações sub-regionais, tais como ASECNA, CEDEAO, UEMOA... ASECNA abrange 17 países africanos mais a França (entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 26 de Julho de 2016).

Esta fala demonstra o desafio de melhorar a qualidade de educação como um todo. Não obstante, apresenta também as possibilidades que a Guiné-Bissau tem no âmbito sub-regional através das organizações supracitadas no campo da formação técnica e superior, que pode trazer vários benefícios para o país em termos sociais e econômicos. Nesta mesma linha de entendimento, para o entrevistado número 06, um quadro ligado à administração da educação:

A integração da Guiné-Bissau na ASECNA foi em 01/01/2006. A organização possui 03 escolas de formação que são ERNAM (Escola Regional da Navegação Aérea e de Gestão/Ecole Régionale de la Navigation Aérienne et du Management) em Dakar; EAMAC (Escola Africana da Meteorologia e de Aviação Civil/Ecole Africaine de la Météorologie et de l'Aviation Civile) em Níger; ERSI (Instituto Ambiental de Sistema de Pesquisa/Environmental Systems Research Institute) em Duala Cameroun. Anualmente estas escolas fazem concursos ao nível de todos os países membros da organização para ingressar os jovens de até 25 anos de idade nestas escolas. A prova do concurso é mesma para todos os países e remetida para aviação civil encarregue de realização desses concursos a fim de integrar os aprovados nestas escolas de ASECNA, que no final do concurso serão afetados já como agentes de ASECNA nos diferentes países que compõem a organização sem a obrigatoriedade de ser o país de origem. Em 2007 organizou se um concurso em que participaram muitos jovens que não tiveram ótimos resultados. O nível da prova não era compatível ao nível do conhecimento dos estudantes guineenses que participaram na prova. Nos anos seguintes o gabinete da ASECNA em Bissau teve que solicitar outra oportunidade, argumentando o fator linguístico (francês) como elemento de blocagem. Por isso, o gabinete pede que a direção geral autorizasse as 10 pessoas que tiveram negativas mais altas fossem admitidas na escola de formação EAMAC (formação em engenharia meteorológica, técnico-superior, controlador do tráfego aéreo). A proposta foi aceita, mas chegando lá muitos destes alunos não conseguiram integrar o ritmo do curso e tiveram que voltar. De novo, o gabinete de ASECNA em Bissau insistiu que a direção geral abrisse uma exceção aos estudantes guineenses de frequentarem 01 ano de língua e preparação para depois entrarem no curso. Mesmo assim continua havendo dificuldades. Por outro lado, ao longo deste período se formaram 04 pessoas em 06 anos: 02 controladores de T. A. sendo que 01 afeto em Bissau e outro no Congo Brasavil, 01 trabalha na comunicação afeto em Bissau e outro no Bureau (gabinete) de pista (operação aeroportuária) - (entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 26 de Julho de 2016).

Esta narrativa revela as fragilidades em termos de qualidade de ensino no sistema educativo da Guiné-Bissau. Isso faz com que o país perca vagas que tem direito no seio das organizações sub-regionais, bem como afeta a competitividade dos guineenses diante dos candidatos dos países vizinhos.

Portanto, os problemas supracitados ligados ao sistema de ensino superior não são exclusivamente financeiros e políticos, mas também revelam problemas de gestão, de recursos humanos, de infraestruturas e outros. O próprio relatório da União Econômica Monetária da África Ocidental/UEMOA aponta problemas sérios no sistema de ensino superior Bissau-Guineense.

O desenvolvimento do ensino superior enfrenta diversas dificuldades, entre as quais problemas de gestão, de coordenação de atividades pedagógicas, a falta de programa de formação adaptado ao nível do país, fragilidades no sistema educacional, problemas de infraestrutura, a falta de recursos humanos, problemas de salário dos funcionários, a não conformidade do ensino superior com as normas internacionais, ausência de uma vontade política das autoridades ao ensino superior (UEMOA, 2011).

O problema da vontade política foi também apontado pelo entrevistado número 07, que é uma professora universitária. Para este entrevistado,

Nunca foi explicitamente assumida a vontade política para viabilizar o projeto de ensino superior por parte da classe política. A ideia de federação das instituições de formação que já existiam no país dentro da UAC e criação de algumas novas instituições de ensino superior proposta no estudo não chegou a funcionar por falta da vontade política (entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 13 de julho de 2016).

Portanto, apesar de certa vontade política em diversificar possibilidades de formação superior em diversas áreas, bem como o engajamento do Governo no processo de institucionalização de universidades públicas e de autorização para o funcionamento das universidades privadas, não se demonstra suficientemente que existe uma vontade política em garantir que o investimento em ensino superior constitua uma prioridade para a elite política Bissau-Guineense.

Este cenário deixa pelo menos evidências que apontam para uma das causas que motivou o não funcionamento das ideias que propunham a criação da Universidade de Bissau, assim como os problemas que a UAC e a Escola Superior de Educação/ESE, instituição recém criada, vêm enfrentando nos últimos anos. Isso resultou também na paralisação parcial e temporária de atividades da UAC. Este fato acaba afetando a capacidade das universidades

honrarem com cem por cento de acolhimento das demandas de entradas de novos candidatos à formação superior nas universidades, sobretudo pública.

De 2009-2010, segundo estimativa das universidades públicas e privadas de formação, existiam 2000 vagas para novos candidatos, isto é capacidade máxima de acolhimento de novos alunos. Até 2010, o efetivo total de estudantes, incluindo público e privado, estava em torno de 5.039 (UEMOA, 2011, p. 13).

Esta elevação de quantidade dos alunos se deve muito às universidades privadas que comportam a maior quantidade das Instituições de Ensino Superior/IES do que as públicas.

As condições de infraestrutura acadêmica nas IES constituem uma preocupação que se coloca no seio acadêmico. Para o entrevistado número 19, que é um dos gestores de umas das IES privada,

A nossa instituição enfrenta problemas de infraestruturas, apesar de muito esforço que está sendo feito pela equipe que administra a universidade. A biblioteca não tem os títulos suficientes para atender as demandas de estudo e pesquisa para os alunos. A infraestrutura física da instituição não está ainda adequada para atender as necessidades acadêmicas dos alunos (entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 13 de julho de 2016).

Esta preocupação foi também manifestada pelo entrevistado número 10, que também é uma das gestoras de uma das instituições privadas:

A nossa instituição tem uma infraestrutura melhor. No entanto, ainda precisa ampliar a capacidade de infraestrutura da instituição para acomodar os nossos professores em salas individuais, bem como ampliação de salas de aula. Temos uma biblioteca equipada, mas os livros que temos ainda não são suficientes para todas as áreas de formação ou cursos que temos na universidade (entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 12 de julho de 2016).

Migrando para universidade pública, o entrevistado número 11, que é uma professora universitária aponta o seguinte:

A nossa universidade pública tem infraestrutura precária, a biblioteca carece de livros suficientes para garantir o estudo e pesquisa dos alunos e também para o corpo docente. Falta engajamento do governo para investir na universidade pública da Guiné-Bissau (entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 12 de julho de 2016).

Estas preocupações demonstram problemas de infraestruturas, que afetam o desenvolvimento do sistema de ensino Superior na Guiné-Bissau. São problemas que afetam tanto as instituições públicas e privadas de ensino superior.

O engajamento político da elite política como um todo, sobretudo os que ocupam espaços decisórios, poderia ser elemento de determinação no processo de estruturação do Sistema do Ensino Superior/SES do País. Esta visão foi reforçada na fala do entrevistado número 12, que é um professor universitário,

A Guiné-Bissau é um país onde quase nada funciona. A onda de instabilidade política que tem afetado aquele pequeno país da costa oeste africana é o efeito colateral da guerra civil que iniciou em 07 de junho de 1998. Este conflito político militar foi provocado por conjuntos de fatores que destacam uma transição equivocada durante o período pós-independência, abuso do poder, elevado índice de corrupção, onda de assassinatos, execução de uma política econômica bastante equivocada, nepotismo, dentre outros. Sucessão da instabilidade provocada pelo conflito de 07 de junho contribuiu para a fragilização das instituições públicas guineense. Uma das consequências desta crise resultou na queda de sucessivos governos que instituídos democraticamente, mas que não conseguiram terminar os mandatos. Isso este fato fez com que o país ficasse descreditado tanto internamente, quanto pela comunidade internacional. Esta instabilidade política ocasionou golpes e contragolpes, agravando o nível da pobreza do país. Para romper todo este marasmo, o país precisa de uma reforma estrutural séria. Muitos falam em reforma nas forças armadas como solução, em minha opinião, apenas reforma nas forças armadas não seria possível de contornar os profundos problemas do país. Porém, as reformas terão que se estender para justiça, administração pública, setor do ensino e economia. Desconheço uma agenda política dos governantes sobre o ensino superior. E atual conjuntura política e econômica do país não aponta a prioridade de uma agenda para o setor do ensino superior (entrevista realizada pelo autor, no Brasil/Recife, no dia 01 de abril de 2016).

Analisando a citação acima se percebe de forma clara os problemas estruturais que o país enfrenta no âmbito político. Os problemas de ordem conjunturais como a instabilidade política ficaram evidentes, com consequências diretas e indiretas que afetam diversos setores da vida pública nacional, entre as quais o setor da educação superior. Neste sentido, o entrevistado número 12, que é um professor universitário descreve o seguinte:

Em geral, o ensino guineense é bastante precário e essa precariedade pode ser atrelada a falta do investimento, instabilidade política, despreparo dos nossos gestores públicos. Ao longo da última década os guineenses têm assistido a proliferação das faculdades e universidades privadas sem controle. Em uma conferência de imprensa realizada em Bissau no ano de 2015, numa das falas do então Secretário do Estado do Ensino Sr. Fernando Dias “87% das faculdades privadas guineense estão ilegais”. O fato é que o país com instituições de ensino superior de baixa qualidade tende a formar quadros improdutivos. Uma vez que falta clareza na regra de jogo, gerenciamento do que é público sempre é feito na base de nepotismo. Com o setor do ensino superior não é diferente, as nomeações acontecem não necessariamente pela competência dos gestores. O ideal seria o poder público levar em consideração que a educação é o fator importante para o

desenvolvimento social e econômico de qualquer país, o governo precisa dar exemplo, investindo na qualidade das instituições do ensino superior, para poder ter moral exigir qualidade das faculdades privadas. A relação do Ministério da Educação com o ensino superior pode ser questionado por várias razões, por exemplo: em que circunstâncias mais de 87% das faculdades privadas começaram a funcionar sem se legalizar? Quem deu a permissão para o funcionamento dessas instituições? Em função do ciclo da instabilidade política que tem afetado o país ao longo de quase duas décadas, o país se tornou desorganizado e as suas instituições fragilizadas (entrevista realizada pelo autor, no Brasil/Recife, no dia 01 de abril de 2016).

Nesta mesma direção, um dos dirigentes do Ministério da Educação/MEC da Guiné-Bissau, que consta como entrevistado número 08, diz o seguinte:

Nós ordenamos o encerramento parcial de algumas universidades privadas, porque alguns cursos não atendem as exigências básicas do MEC para o melhor funcionamento dos cursos oferecidos nessas universidades, sobretudo os cursos da área de saúde e outros (entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 12 de julho de 2016).

Portanto, a observação colocada pelos entrevistados número 12 e 08 apontam para problemas de ordem legal e política. Não obstante, vale salientar que algum dirigente autorizou o funcionamento dos cursos da área de saúde e outros que foram suspensos em 2015. Isso deixa evidente as decisões incoerentes com as regras do MEC por parte dos gestores políticos. Mas também a falta de controle e fiscalização do MEC sobre o funcionamento das universidades pode gerar problemas que foram apontados pelos entrevistados. Neste caso, tanto o MEC quanto as universidades privadas não cumprem com suas obrigações. Mas a responsabilidade do MEC é maior neste caso.

O problema de falta de investimento nas universidades públicas tem sido um problema não só para Guiné-Bissau, mas em todos os países em vias do desenvolvimento. Mas o caso da Guiné-Bissau é um pouco mais preocupante, se olharmos para o relatório da UEMOA supracitado neste capítulo e as falas dos entrevistados. Como coloca o entrevistado número 12, que é um professor universitário: “Todas as economias enfrentam restrição de recursos, para tal, se faz necessário um bom uso do que é público. Na Guiné-Bissau existe uma má aplicação do recurso público que consequentemente falta para educação como para outros setores” (entrevista realizada pelo autor, no Brasil/Recife, no dia 12 de julho de 2016). (Informação verbal). Na fala do entrevistado número 13, que é um professor universitário:

O Governo não coloca a educação como prioridade, o que dificulta um gerenciamento bom. Governo está mais preocupado em roubar ou permanecer no poder a todo o custo. O funcionamento da universidade pública é péssimo, desde infraestrutura até os docentes. Estes últimos anos, a

onda da corrupção generalizada influencia diretamente o comportamento de jovens. O ensino superior não contempla os três pilares de uma universidade, ensino, pesquisa e extensão. Portanto, muito precária (entrevista realizada pelo autor, no Brasil, no dia 01 de abril de 2016).

Isso demonstra em parte quanto o Governo da Guiné-Bissau não tem investido de forma efetiva nas instituições de ensino superior público. Esta lacuna de investimento na educação afeta o desenvolvimento do ensino, da pesquisa, da extensão e na capacitação dos professores. Esses fatores interferem diretamente na qualidade de funcionamento das instituições de ensino superior, e conseqüentemente na produtividade e na qualidade de formação dos quadros formados no país. Isso afeta também a produtividade institucional, e não ajuda a diminuir a dependência financeira que marginaliza muito o país face às agências financeiras internacionais. No entanto, isso vai na contramão da ideia defendida por Ngoenha (1992, p. 68): “A prioridade africana é hoje lutar pela sobrevivência e contra sua marginalização internacional. Isto pressupõe uma vitória no setor da produtividade e de uma relação positiva com o mercado internacional”.

A semelhança de vários países africanos que têm déficit na produtividade, a Guiné-Bissau enfrenta também problemas de déficit produtivo no âmbito econômico. Isso afeta projetos de investimentos estratégicos do país. A produtividade só pode melhorar num país se os governos investem muito na educação, na boa qualidade de formação de seus quadros, na canalização planejada dos recursos para áreas estratégicas como educação, agricultura e outras.

Nesta perspectiva, a institucionalização das universidades joga um papel importante para atender às demandas da formação de quadros, a racionalização da produtividade e a competitividade.

Neste sentido, a iniciativa louvável de instituir uma universidade no país só veio a começar na década de 1990, após a criação de várias faculdades e escolas de formação politécnica.

A preocupação com a corrupção marcou bastante a fala dos entrevistados. Eles apontam que a corrupção é um dos fatores que impede o desenvolvimento do ensino superior no país. Esta visão não é incompatível com a realidade do país, aliás a mazela da corrupção é um dos fatores que deixa a Guiné-Bissau na lista dos países mais pobres do mundo. Tudo isso afeta o sistema nacional de educação em todos os níveis de escolaridade.

Vale salientar que a maioria das instituições do ensino superior funciona em condições precárias em termos de infraestrutura acadêmica, a começar pelas universidades públicas. No caso das universidades privadas, a Universidade Colinas do Boé/UCB, as salas de aulas

funcionam em armazéns adaptados e a biblioteca é pequena com déficit de livros etc. A mesma situação de condições precárias de infraestrutura se observa no Instituto Binho. Estamos diante de um problema de falta de investimento necessário tanto pelo Estado nas universidades públicas quanto pelo setor privado. Outro problema que se observou está ligado ao estado precário de preservação de bibliotecas, arquivos de livros, revistas e documentos para pesquisa, que normalmente cada um exemplar é único. Portanto, a ausência de uma política estruturada capaz de resolver esta questão dificulta desenvolver pesquisa e extensão nas universidades guineenses.

O país possui uma biblioteca nacional que está ligada ao Instituto de Estudos e Pesquisa/INEP, que é a maior do país, mas que enfrenta problemas de atualização de novos títulos de livros. Tem documentos e livros com exemplares únicos em estados precários. Alguns arquivos e livros foram restaurados com apoio do Programa de Nações Unidas para o Desenvolvimento/PNUD. No entanto, não foi suficiente para resolver todos os problemas que a biblioteca enfrenta em relação aos livros e documentos que estão se deteriorando devido ao mau estado de conservação. O Ministério de Educação não destinou nenhum tipo de fundo para atender às demandas de restauração de livros e documentos que se encontram na biblioteca nacional.

Neste sentido, o Estado desempenhou um papel muito mais deficiente do que estabilizador. Falta dinamizar mais a sua economia a fim de poder ampliar a sua capacidade de investimento no campo da educação, especialmente no ensino superior. No entanto, diante da dinâmica da globalização financeira capitalista contemporânea que impõe regras de mercado financeiro aos países, sobretudo os países emergentes e “subdesenvolvidos” como condição para liberar financiamento aos países, especialmente no campo da educação em geral, sobretudo no setor do ensino superior por meio das agências financeiras internacionais, a ordem do capital internacional acaba dificultando o desenvolvimento econômico de vários países considerados “periféricos”, e isso tem impacto direto no processo do desenvolvimento de educação superior nos países como a Guiné-Bissau. Nas formulações de Dahl (2001, p.86).

Uma economia avançada não só pode como deve reduzir o analfabetismo, disseminar a educação em geral, ampliar as oportunidades de educação superior e fazer proliferar os meios de comunicação. Não só pode produzir uma força de trabalho instruída como precisa dela: trabalhadores que saibam ler e escrever, trabalhadores especializados capazes de ler projetos e executar instruções escritas, engenheiros, técnicos, cientistas, contadores, advogados, gerentes de todos os tipos.

Nesta ordem de ideias, o contexto da dependência financeira da Guiné-Bissau junto às agências financeiras internacionais e em nível bilateral, a baixa capacidade econômica e de produtividade em diversas áreas, baixo investimento no setor da educação apresentam uma conjuntura da dependência externa do país, sobretudo no âmbito financeiro para levar adiante

o seu projeto público de ensino superior. Silva e Cruz (2005, p. 35), na sua reflexão sobre as características comuns dos países de PALOP sobre ensino superior, afirma que “um perfil comum caracteriza as instituições de ensino superior destes países: dificuldades de acesso a recursos; elevada dependência de doações externas para o ensino e, particularmente, para pesquisa”. Este aspecto demonstra um grande dilema que o Estado guineense tem para tentar diminuir essa dependência.

Evidentemente, se fizermos uma análise dentro da perspectiva capitalista globalizada, ainda que o país ocupe uma função de coadjuvante na globalização econômica, essas fragilidades não implicam dizer que o Estado Bissau-Guineense é fraco, ou seja, o Estado mínimo não é sinônimo de Estado-fraco. Isso porque, no que se refere às estratégias de acumulação, ele é mais forte do que nunca, já que passa a assumir o papel de gerir e de legitimar, no espaço nacional, as exigências do capitalismo global, até porque essas economias consideradas coadjuvantes sustentam a economia capitalista globalizada.

4.4 A concepção do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Unesco

As agências financeiras internacionais como BM e Fundo Monetário Internacional (FMI) têm desenvolvido políticas de financiamento através da linha de crédito para os países do “Terceiro Mundo” ou “Periféricos”. Neste processo, financiam projetos na área de educação.

No caso da Guiné-Bissau, o BM já financiou projetos na área de educação básica, entre os quais o Projeto FIRKIDJA. A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) criada em 1945, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, tem apoiado algumas ações voltadas para a educação básica, secundária e também no ensino superior, embora sejam apoios pontuais.

Para a Unesco, a educação constitui um instrumento para a construção da paz; nesta perspectiva, a tolerância, o diálogo e o entendimento intelectual ocupam um papel preponderante na construção de uma sociedade mais solidária, na defesa da paz e da justiça.

A Unesco, desde a sua criação, e em seus diferentes documentos, reforça seu propósito de se constituir como um órgão de vigilância, vanguarda e alerta em torno de princípios como a paz, a solidariedade e a justiça. Sua atenção centra-se na “educação para a paz”, com a finalidade de promover a tolerância e o entendimento internacional, por reconhecer que a educação é o “centro de toda a estratégia de consolidação da paz” (UNESCO; OEA, 1999, p. 1 apud SILVA et al., [20--]).

O propósito da Unesco sobre a educação é nobre. Porém, a execução de seus propósitos se torna restrita tendo em conta a limitação de recursos financeiros que a instituição recebe dos países, sobretudo os mais ricos, como também, as potências mais ricas que sustentam a organização sempre estiveram envolvidas em grandes conflitos bélicos que ameaçam a paz mundial.

Por outro lado, cresce a política de comercialização da educação enquanto produto. Esta concepção ganhou forças e tem apoio do BM, FMI e da Organização Mundial do Comercio (OMC). Este cenário reforçou o poder político do BM e FMI no campo da educação; além disso, as duas organizações têm mais recursos financeiros do que a Unesco, fato que contribui para fragilizar os propósitos da Unesco, sobretudo na área da educação.

Portanto, a lógica de comercialização da educação ganhou muita força a partir do século XXI. Inclusive, é uma lógica fortemente apoiada e protagonizada pelo BM, que acredita que o ensino superior deve funcionar com base nas privatizações dos serviços universitários, mediante sistema de pagamento generalizado. De acordo com Sobrinho (1999, p. 63),

O Banco Mundial recomenda às autoridades dos países designados como de Terceiro Mundo que, em termos gerais, a educação básica seja gratuita, com custos divididos entre diversos poderes, podendo mesmo haver subsídios a crianças carentes. Na educação secundária se aplicaria uma cobrança seletiva, cabendo bolsas aos estudantes sem recursos. Para educação superior, a recomendação é de que haja uma cobrança generalizada, com mecanismo de apoio (bolsas, empréstimos e exonerções físicas) para estudantes necessitados.

Este cenário abriu uma intensa possibilidade de fortalecimento da concepção de um ensino superior mercadológico, ou seja, formar pessoas de acordo com as exigências do mercado ou do patronato. Formar pessoas para atender às demandas do mercado é extremamente importante. Mas, no seio deste processo, os estados nacionais precisam demonstrar um engajamento efetivo, com investimento financeiro necessário, oferecendo bolsas de estudo a fim de beneficiar uma parcela da sociedade que não tem condições financeiras para ter acesso ao ensino superior público. Nesta perspectiva, o Estado pode também financiar bolsas de estudo nas instituições de ensino superior privadas, uma vez que elas representam um espaço de construção de conhecimentos, que podem atender às demandas da sociedade no que se refere a acesso ao ensino superior.

Os países do “Terceiro Mundo” sofrem muito com política apoiada pelo BM e outras organizações como FMI e OMC. Estas organizações vêm atuando de forma integrada em

matéria de educação. O grande problema é que nos países do Terceiro Mundo se encontra maior número de pessoas pobres, e a democratização do ensino superior ainda é tímida na maioria desses países. De acordo com Silva et al. (2008, p. 20),

A integração das políticas do Banco Mundial com as do FMI – inclusive consolidada pela obrigatoriedade de que os países – membros do banco sejam também membros do FMI – já vem sendo problematizada por alguns atores da sociedade civil. No entanto, merece atenção um processo mais recente em curso: a aproximação de ambos os organismos à Organização Mundial do Comercio (OMC).

Esta estratégia do BM e parceiros afeta de forma perversa o sistema do ensino como um todo nos países em vias de desenvolvimento, que recebem muitos recursos financeiros dessas agências financiadoras supracitadas.

No caso da Guiné-Bissau, que depende muito do apoio do BM e FMI, fica difícil descumprir as orientações dadas pelas duas instituições internacionais. A educação básica e secundária é gratuita. Apenas se cobra uma taxa inicial no ato da matrícula. Mas no caso do ensino superior os alunos pagam as mensalidades todo mês, tanto na universidade pública, como na privada. Ou seja, a orientação do BM está sendo bem executada nas instituições do ensino superior.

Recentemente, o BM apresentou ao mundo um documento chamado de Aprendizagem para Todos, que visa investir nos conhecimentos e nas competências das pessoas para promover o desenvolvimento. O documento é conhecido como Estratégia 2020 para Educação do Grupo Banco Mundial. De acordo com este documento do BM,

Aprendizagem para Todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens - não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes - possam não só ter acesso a escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo. Os três pilares da estratégia são: Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos. A educação é fundamental para o desenvolvimento e o crescimento. O acesso à educação, que é um direito humano básico, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança é também um investimento estratégico no desenvolvimento. A nova estratégia do Banco para 10 anos procura alcançar este objectivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas (BANCO MUNDIAL, 2011).

A ideia de investir antecipadamente, investir de forma inteligente, investir para todos é importante. Não obstante, a forma com que serão negociados os termos de reformas apoiadas

pelo BM junto aos países em vias de desenvolvimento causa preocupação. Diante de várias políticas de incentivo à educação que o Banco já apoiou nos países em desenvolvimento, o foco de apoio ficou mais centrado no nível de ensino primário, secundário (ensino médio), formação técnica. A formação superior ficou por fora. Melhor, para BM ensino superior deve ficar a cargo da iniciativa privada. A proposta de reforma colocada pelo BM atingirá todos os níveis de escolaridade. Neste sentido, para o BM,

No nível dos países, o Grupo do Banco irá concentrar-se em apoiar reformas dos sistemas educacionais. O termo “sistema educacional” refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido (BANCO MUNDIAL, 2011).

Neste sentido, se olharmos para o continente africano, a maioria dos países está enquadrada como países em vias de desenvolvimento ou pobres, segundo dados da Organização das Nações Unidas/ONU de 2000. O nível da pobreza em termos económicos e financeiros em vários países da África é alto, como é o caso da Guiné-Bissau conforme consta no DENARP I. O investimento do poder público na educação superior pública ainda precisa ser ampliado através de fundo específico no Orçamento Geral de Estado/OGE. Isso não será uma tarefa fácil, visto que as pressões e orientações vindas do capital internacional acabam criando empecilho para viabilizar esse processo. Por outro lado, o BM incentivando aumento de espaço para ensino superior privado. Nesta ordem de ideia, a educação superior ficou mais reservada para aquelas famílias que têm condições financeiras. Como se sabe, os outros níveis de escolaridade são importantes, tanto quanto o ensino superior. No entanto, vale salientar que a maioria das pesquisas de ponta com grande impacto no processo de desenvolvimento socioeconómico e tecnológico, é realizada nas universidades. Como também um cidadão com nível técnico e superior tem mais possibilidade de conseguir bom emprego e salário, do que uma pessoa com nível básico ou secundário. Nesta ordem de ideia, refletindo sobre a

realidade da Guiné-Bissau, a maioria dos guineenses ainda não tem oportunidade de cursar a formação técnica ou superior.

A base estruturante da nova proposta do BM permitiu evidenciar o seu real propósito, que escancarou a ampliação do que se considerava como sistema educacional do Banco ao dar conta dos objetivos operacionais do seu sistema, dentro de parâmetros da iniciativa privada.

A ofensiva do BM através deste documento trabalhará na perspectiva de determinar unilateralmente a imposição de seus modelos educacionais aos Estados Nacionais. Esta imposição vem de um histórico bastante forte nos países da África. No caso da Guiné-Bissau, já houve uma experiência histórica de financiamento na área de agricultura e educação, repleta de imposição que foi materializada em uma política de Ajuste Estrutural desde o início dos anos 1980.

Diante desta política, o BM amplia seu monopólio na escala global, englobando a maioria dos países do mundo, obtendo informações privilegiadas não somente sobre seus sistemas educacionais, mas também sobre suas economias em geral. Este fato abre caminhos para que o BM imponha seus paradigmas e dogmas no campo das políticas educacionais e econômicas.

Se olharmos para outros países emergentes como é o caso do Brasil, considerado país em desenvolvimento, porém num outro patamar, o desafio de enfrentar as orientações do BM é grande. No entanto, é uma potência emergente importante economicamente e politicamente no plano regional e internacional. Mas, o país continua recebendo financiamento tanto do BM, quanto do FMI. Segundo Silva et al. (2008, p. 20),

Países como o Brasil, que têm se esforçado para endurecer as negociações no âmbito da OMC, passarão a receber cada vez mais pressões do FMI e do Banco para que aprofundem a liberalização comercial, à medida que esta se imponha como condição para se receber novos empréstimos. Já há recomendações explícitas do banco nessa direção: Garantir um resultado preciso, bem-sucedido e pró-desenvolvimento da Rodada Doha é crítico para o crescimento mundial e para as perspectivas econômicas dos países em desenvolvimento. [...] enfatizamos a importância dos esforços de liberalização e facilitação comercial nos países em desenvolvimento.

Portanto, as potências emergentes como o Brasil não escapam das exigências do BM, do FMI e da OMC. Apesar dos esforços feitos pela sociedade civil dos países emergentes continuam questionando as estratégias do BM e FMI no campo da educação.

4.5 Política de financiamento do ensino superior na Guiné-Bissau

Na Guiné-Bissau, o financiamento público para a sustentação do sistema do ensino superior tem sido aspecto em que o governo, através do Ministério da Educação, enfrenta grandes dificuldades para a sua execução.

Como se sabe, as únicas Instituições do Ensino Superior (IES) que o governo se comprometeu em manter com o dinheiro público através do Orçamento Geral do Estado (OGE) são Universidade Amílcar Cabral (UAC) e Escola Superior da Educação (ESE). Mas esse financiamento é destinado mais para custear as despesas correntes que garantem a manutenção do funcionamento administrativo e de infraestrutura. No caso dos professores da ESE, o Ministério arca também com salário dos professores. Isso porque é a Escola de Formação de Professores chamada Escola Normal Tchico Té sob auspícios do Ministério da Educação que paga o salário dos professores. Em um processo que iniciou em 2011 e se consolidou em 2012, a Escola Normal se transformou em Escola Superior da Educação. Neste sentido existe ainda um debate entre os professores, alunos, sindicato dos professores e Ministério da Educação sobre a possibilidade de implantar a obrigatoriedade dos alunos começarem a pagar mensalidades para estudar na escola, fato que antes não existia nesta instituição. Mas até hoje não se chegou a um consenso sobre este assunto. No caso da UAC, o pagamento dos professores e outras despesas eram cobertos pelas mensalidades que os estudantes pagam por meio de seus familiares. Estas informações são referentes ao período em que a UAC estava em exercício de suas atividades acadêmicas na graduação, que foram suspensas em 2008.

De acordo com os dados do Orçamento Geral do Estado/OGE de 2015, a proposta do Governo sobre investimento na educação era de 4.434,998 Fcfa (quatro bilhões e quatrocentos e trinta e quatro milhões e novecentos e noventa e oito mil), neste caso este montante já vem com correções.

No entanto, deste montante não foi registrada nenhuma despesa referente aos valores supracitados em termos de investimentos nas políticas públicas educacionais. O que se observou foram despesas já previstas no OGE nos itens próprios como despesas de pessoal; remuneração certa; salário do pessoal do quadro; aquisição de bens e serviços; transportes; consumo de secretaria; ajuda de custo exterior; ajuda de custo interno; representação dos serviços; serviços autônomos; comunicações; gratificações e outras despesas.

No ano de 2016, de acordo com OGE previsto para área da educação referente ao investimento, não se constatou nenhum item que prevê investimento em políticas públicas para educação no País.

Conforme tivemos oportunidade de afirmar noutra ocasião,

O orçamento da UAC era composto por propinas mais o complemento inscrito no Orçamento Geral do Estado (OGE). Com o dinheiro vindo das propinas pagas pelos alunos serve para cobrir uma parte do custo de funcionamento da universidade comprando consumíveis (resmas, combustível e outros), pagamento dos funcionários administrativos e professores (SUCUMA, 2013, p. 127).

Esta colocação evidencia a limitação financeira e vontade política de encarar educação como prioridade para o País. Como se sabe, as melhores universidades do mundo só conseguiram atingir esse título por conta do alto investimento que os países fazem no ensino, na pesquisa e na extensão, como o caso dos Estados Unidos da América, Finlândia, Coreia do Sul, Japão, Alemanha, Inglaterra e outros. Mas antes de investimento esses países tiveram que construir um projeto de universidade acompanhado de um planejamento estratégico que permita ter universidades de qualidade com alto índice de competitividade interna e externa no campo da formação e da produção de conhecimento científico, capaz de trazer retorno para os países em diversos setores da sociedade.

A ciência só se desenvolve com investimento financeiro e recursos humanos. Neste caso, os dois fatores são indissociáveis, embora o fator financeiro seja determinante para acelerar o processo do desenvolvimento científico, bem como o tecnológico.

No que se refere ao OGE de 2017, pode-se observar por meio da tabela a seguir a proposta de investimento financeiro do Governo através do Ministério da Educação em relação ao setor da educação no País.

Tabela 2 - Execução Orçamental - O.G.E. 2017

Ministério : 15 Ministério da Educação e do Ensino Superior

Natureza : Todas as Naturezas

Data : 01-JAN-17 a : 08-AUG-17

| | PROP. OGE | OGE CORRIGIDO | Jan. | Fev. | Mar. | Abr. | Mai | Jun | Jul | Ago | Set | Oct | Nov | Dez | Total | % C/COR |
|--|------------------|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|------------------|------------------|--------------|----------|----------|----------|----------|------------------|----------------|
| 1 Despesas De Pessoal | 7,951,198 | 7,951,198 | 780,404 | 783,705 | 847,816 | 932,238 | 1,142,645 | 1,226,512 | 1,271,422 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,984,742 | 87.85 |
| 61 Remunerações Certas | 7,951,198 | 7,951,198 | 780,404 | 783,705 | 847,816 | 932,238 | 1,142,645 | 1,226,512 | 1,271,422 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,984,742 | 87.85 |
| 6111 Salários Do Pessoal Do Quadro | 4,681,918 | 4,681,918 | 538,272 | 540,801 | 578,368 | 654,731 | 690,181 | 586,145 | 583,917 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,172,415 | 89.12 |
| 6112 Salários Do Pessoal Em Qualquer Outra Situa | 1,176,438 | 1,176,438 | 45 | 45 | 45 | 45 | 123,968 | 372,428 | 419,982 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 916,559 | 77.91 |
| 6139 Outras Gratificações | 2,092,842 | 2,092,842 | 242,086 | 242,858 | 269,402 | 277,462 | 328,496 | 267,940 | 267,524 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1,895,768 | 90.58 |
| 3 Aquisição De Bens E Serviços | 486,077 | 486,077 | 0 | 4,000 | 0 | 7,572 | 3,924 | 6,310 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 21,807 | 4.49 |
| 24 Aquisição E Grandes Obras De Restaura | 440,011 | 440,011 | 0 | 4,000 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,000 | 0.91 |
| 2445 Material De Cultura | 440,011 | 440,011 | 0 | 4,000 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,000 | 0.91 |
| 62 Aquisição De Bens E Serviços | 46,067 | 46,067 | 0 | 0 | 0 | 7,572 | 3,924 | 6,310 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17,807 | 38.65 |
| 6213 Consumo De Secretaria | 3,800 | 3,800 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.00 |
| 6281 Transporte Exterior | 6,667 | 6,667 | 0 | 0 | 0 | 1,272 | 2,749 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,022 | 60.33 |
| 6283 Ajudas De Custo Exterior | 10,667 | 10,667 | 0 | 0 | 0 | 800 | 1,175 | 810 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2,785 | 26.11 |
| 6291 Representação Dos Serviços | 12,000 | 12,000 | 0 | 0 | 0 | 1,500 | 0 | 1,500 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3,000 | 25.00 |
| 6299 Outras Aquisições De Serviços | 12,933 | 12,933 | 0 | 0 | 0 | 4,000 | 0 | 4,000 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8,000 | 61.86 |
| 4 Transferencias | 318,870 | 318,870 | 5,220 | 13,189 | 42,702 | 18,053 | 5,108 | 53,330 | 15,419 | 5,371 | 0 | 0 | 0 | 0 | 158,392 | 49.67 |
| 63 Transferencias | 160,204 | 160,204 | 5,220 | 8,144 | 26,838 | 12,146 | 5,108 | 53,330 | 5,108 | 5,371 | 0 | 0 | 0 | 0 | 121,264 | 75.69 |
| 6312 Serviços Autónomos | 160,204 | 160,204 | 5,220 | 8,144 | 26,838 | 12,146 | 5,108 | 53,330 | 5,108 | 5,371 | 0 | 0 | 0 | 0 | 121,264 | 75.69 |
| 64 Outras Transferencias Correntes | 158,667 | 158,667 | 0 | 5,045 | 15,864 | 5,908 | 0 | 0 | 10,311 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 37,128 | 23.40 |
| 6432 Particulares | 158,667 | 158,667 | 0 | 5,045 | 15,864 | 5,908 | 0 | 0 | 10,311 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 37,128 | 23.40 |
| TOTAL GERAL | 8,768,148 | 8,768,148 | 786,824 | 800,884 | 890,618 | 967,863 | 1,161,877 | 1,288,162 | 1,288,841 | 6,371 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7,184,841 | 81.8278 |

De acordo com OGE de 2016, não foi observada a previsão orçamentária de investimento em políticas públicas para educação. No entanto, apesar das despesas ligadas a vários itens, não foi possível identificar recursos destinados para o ensino, pesquisa e extensão.

Portanto, no histórico dos Orçamentos Gerais de Estado/OGE de 2015 a 2017 só se constatou retrocesso para a área da educação. Isso porque no OGE de 2015 havia uma previsão de investimento para o setor da educação como um todo, Embora não tenha sido especificado o montante financeiro que seria destinado para o ensino superior, que está descoberto em termos de investimento. Já no OGE de 2016 e 2017 não existe nenhuma previsão orçamentária para o investimento.

Vale observar também que em 2016 a crise política se intensificou na Guiné-Bissau, resultando na queda do governo liderado pelo Presidente do PAIGC Sr. Domingos Simões Pereira. De 2016 a 2017, o Presidente da República José Mario Vaz já empossou dois Governos: o primeiro governo foi liderado pelo Sr. Baciro Djá; o segundo sob comando de Sr. Umaro Sissoco que está em vigor atualmente. Só que os dois governos foram muito contestados por uma boa parte das organizações da sociedade civil, resultante de diversas manifestações populares contra os dois novos governos supracitados. Inclusive o atual governo liderado pelo Sr. Umaro Sissoco sofre muita restrição financeira no plano internacional por conta do descumprimento de acordo de paz ou governabilidade assinado na Guiné-Konacri.

Evidentemente, este contexto de instabilidade num país extremamente dependente financeiramente afeta diretamente a perspectiva orçamentária do país. Contudo, isso não justifica a falta de comprometimento da elite política com educação.

Em termos práticos, tanto a menção de investimento na área de educação proposto na previsão do OGE em 2015, como a ausência da previsão de investimento nos OGE de 2016 e 2017 não tem diferença. Porque em todos estes OGE nos últimos três anos nenhum conseguiu aplicar montante algum na área de educação em termos de investimento.

De acordo com o relatório da UEMOA (2011, p. 21):

É difícil de identificar a parte das despesas que são especificamente destinadas ao ensino superior e a pesquisa científica. Mas nas despesas correntes, a rubrica “transferências para as estruturas da educação” conta com as transferências para estruturas de ensino superior e da pesquisa.

Esta análise observada no relatório apresenta um cenário de preocupação em relação ao espaço da educação superior na agenda da elite política Bissau-Guineense. A situação

revela certa perplexidade por parte de especialistas em ensino superior, visto que o governo não consegue assegurar ou garantir investimento público para financiar políticas públicas para área da educação como um todo, especialmente o setor de ensino superior público. Na fala do entrevistado número 15, que é um estudante universitário, “A ideia de criar universidade é boa. Mas, não há investimento no ensino superior na Guiné-Bissau. As universidades conseguem se manter com as mensalidades pagas pelos estudantes. Os governantes não se importam com a educação superior” (entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 22 de julho de 2016). (Informação verbal). Para o entrevistado número 14, que é um professor universitário,

O ensino superior no nosso país não é tratado como algo importante, ou seja, a educação no nosso país nunca foi uma prioridade, então, as pessoas da classe mais privilegiada aproveitam da fragilidade, da desorganização e da falta de investimento na educação por parte do nosso Estado, para comercializar a educação e colocar para funcionar as escolas e universidades privadas sem infraestrutura e sem qualidade. Mas, não posso negar que nas últimas décadas há um pequeno esforço dos gestores públicos, com a criação de faculdade de medicina, escola nacional de saúde, faculdade de direito e de uma universidade pública, no caso da universidade Amílcar Cabral (UAC) e também com abertura de várias universidades privadas, sem infraestrutura e qualidade como citei anteriormente, facilitada pela falta de investimento e organização do nosso Estado. O nosso Estado precisa de uma reestruturação, isto é, fazer funcionar as suas instituições de forma autônoma, investir mais na educação e elaborar um conjunto de políticas públicas relativas à educação que ajuda na promoção e valorização da educação (entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 01 de Abril de 2017).

As falas dos entrevistados 14 e 15 reconhecem a iniciativa da criação de universidades no País. No entanto, ambos demonstram a preocupação com ausência de investimento no ensino superior, sobretudo público.

Nas universidades privadas o estado não coloca nenhum recurso financeiro para apoiá-las. Nesta ordem de ideia, essas universidades se mantêm por meio de pagamento de mensalidade dos discentes, complementada pelo financiamento dos sócios dessas universidades.

O pagamento das mensalidades é assegurado pelas famílias dos discentes. Isso demonstra que uma boa parte do orçamento das universidades que operam no país vem das famílias. No estudo desenvolvido pelo Langa (2013), na Guiné-Bissau a contribuição das famílias responde por mais de 50% da despesa nacional sobre o ensino superior.

Atualmente, o financiamento público para sustentar o sistema de ensino superior tem se constituído um dos grandes desafios para o poder público. Constitui ainda um debate em aberto no seio da elite intelectual Bissau-Guineense.

Na fala do entrevistado número 16, que já foi dirigente de ensino superior:

A crise política atrapalhou muitos trabalhos que foram feitas nos governos de Carlos Gomes Junior e de Domingos Simões Pereira na área de ensino superior que não foram implementados por conta da instabilidade política. Não existe um fundo de Estado para investir no ensino superior. Mas no quadro da UEMOA foi enviado um projeto solicitando financiamento para investir no Ensino Superior Bissau-Guineense através do Projeto de Apoio ao Ensino Superior (PAES) criado pela UEMOA. Este fundo existe na UEMOA, todos os países membros da organização conseguem desenvolver projetos para conseguir financiamento que ajudam dar suporte aos seus sistemas de ensino superior, só a Guiné-Bissau que não consegue apresentar projetos capazes de conseguir financiamento de PAES junto a UEMOA (entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 13 de julho de 2016).

Analisando a fala deste gestor de ensino superior e a realidade concreta vivenciada no setor de ensino superior como um todo, que carece não só de investimento público, mas também de infraestrutura das universidades públicas que são extremamente precárias, percebe-se o alto grau de fragilidade institucional em termos de planejamento estratégico no campo do ensino superior no país.

Outra situação preocupante na citação acima é a fraca ofensiva diplomática e política em termos de agenda de Estado, tanto no plano interno, que não consegue mediar os conflitos internos do país entre diversos grupos corporativos de interesses políticos, como também no âmbito da política externa junto às organizações regionais, neste caso concreto da UEMOA, para obter financiamentos que tem direito enquanto membro, evidentemente apresentando projetos consistentes e viáveis, fato que deixa o país na condição de coadjuvante no seio desta organização. Não obstante, o país tem quadros dentro e fora capazes de somar as forças técnicas e intelectuais para construir projetos consistentes que ajudam a resgatar fundos junto às instituições regionais nas quais é membro para investir na área de ensino superior. Na fala do entrevistado número 17, que é um dirigente da sociedade civil,

A intriga no meio político, a corrupção e a falta de planejamento fazem com que a Guiné-Bissau não consiga obter um desenvolvimento econômico e ocupar seu espaço nas organizações regionais na qual faz parte. O desenvolvimento só será alcançado quando o investimento na educação for assumido como obrigatório para o Estado e incluir como prioridade em seu orçamento. São algumas dentre muitas alternativas que podem cooperar para minimização da instabilidade política no país (entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 01 de abril de 2017).

Esta fala reforça a ideia de que um dos obstáculos que se pode vislumbrar em torno desta desarticulação política que afeta a educação está ligado à desconfiança política e ao conflito de interesses corporativos no seio da elite política, fato que acaba prejudicando fortemente o desenvolvimento do país, se comparado com os países membros da UEMOA em que a Guiné-Bissau faz parte, mas que tem recebido poucos apoios financeiros da organização para investir na educação superior.

A Guiné-Bissau não está conseguindo aproveitar de forma estratégica os benefícios oferecidos pelo Projeto de Apoio ao Ensino Superior (PAES) instituído pela UEMOA.

Além disso, o fato do país não conseguir instituir um fundo próprio para financiar a educação nacional, especialmente ensino superior, torna inviável o desenvolvimento de políticas públicas para a área de educação. Segundo Alves (2001, p. 119), “O aporte de recursos financeiros é condição indispensável à implementação das ações que materializam uma política pública”.

Historicamente, a questão de financiamento para educação sempre foi um assunto objeto de debate no campo fiscal e orçamentário na Guiné-Bissau. Mas neste debate é possível observar a dicotomia entre discursos em defesa da qualidade de educação e as ações implementadas na prática por parte da elite política.

Esta lacuna abre portas para que o BM ofereça suas propostas de financiamento para o setor da educação, sobretudo nos níveis de ensino básico, fundamental e médio, mediante um discurso humanitário, em nome de uma parceria, se propondo a financiar projetos de desenvolvimento voltados para a educação. Só que esses empréstimos vêm na forma de créditos concedidos à educação como parte de projetos econômicos, que integram a dívida externa do País. Mas os juros são extremamente altos, fato que deixa o país preso ao pagamento da dívida externa. Neste caso, o dinheiro que poderia ser investido com infraestrutura acaba sendo canalizado para pagar os juros da dívida pública.

A dependência da Guiné-Bissau face aos financiamentos externos advindos do BM e FMI para bancar as despesas com educação deixa evidente os impactos dos *problemas de ordem estrutural e conjuntural* causados pela constante instabilidade política, com registros de golpes de Estado e corrupção endêmica no seio da elite política. Em termos de *infraestrutura*, no caso da educação observa-se o fraco investimento na infraestrutura, nas condições de trabalho e no aperfeiçoamento dos professores e uma política estratégica de longo prazo para elevar o nível e a qualidade de educação capaz de competir com os países da região, como Senegal, Nigéria, Costa do Marfim e outros. Na perspectiva *conjuntural*, as

constantes crises políticas impedem a continuidade de vários projetos de desenvolvimento, com possibilidades de trazer benefícios para o setor da educação.

Existe uma grande preocupação com os projetos de financiamento para educação na Guiné-Bissau por parte do BM. Os projetos financiados pelo Banco, como Projeto “Firquidja” (destinado à educação básica) e outros, na sua fase de implementação fazem perceber avanços em termos de aumento de acesso à escola através da construção de novas unidades de escolas. Mas depois de terminar os projetos, os governos da Guiné-Bissau não conseguiram garantir a continuidade dos projetos. Isso revela um problema estrutural por conta da dependência econômica de financiamento externo do país em relação a seus parceiros internacionais. Por isso, os problemas estruturais não são superados, mesmo com a intervenção econômica do BM através de projetos considerados de desenvolvimento.

Portanto, considerando a reflexão acima, este contexto reforça a possibilidade do país continuar dependendo de apoio externo para desenvolver seu sistema de educação como um todo.

4.6 A carreira acadêmica, a pesquisa e a produção de conhecimento científico nas instituições de ensino superior na Guiné-Bissau

Atualmente, o país possui Estatuto da Carreira Docente Universitária/ECDU que foi aprovado pela Assembleia Nacional Popular/ANP em 2012, mas que ainda aguarda a sua promulgação por parte da Presidência da República até o presente momento deste estudo.

A construção do ECDU ajuda de certa forma a regular a Carreira Docente Universitária, de modo a evitar sobremaneira a proliferação de instituições de Ensino Superior sem enquadramento legal.

Existem também outras legislações relevantes ligadas ao sector de educação, nomeadamente Lei nº 4/2011 de Bases do Sistema Educativo e Lei nº 2/2011 da Carreira Docente do Ensino Básico e Secundário. Todas elas propugnadas pelo Governo, são para contribuir na edificação do Sistema Educativo Guineense (GUINÉ-BISSAU. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

No caso do ECDU, constitui um instrumento jurídico importante no quadro de respeitabilidade da carreira do professor instituir mecanismos de qualidade na atividade docente e sua distinção com as demais carreiras, bem como na melhoria da situação funcional e social do docente.

No Artigo 2º do ECDU as categorias do pessoal docente, abrangidas por este diploma, são as seguintes:

- a) Professor Titular;
- b) Professor Associado;
- c) Professor Auxiliar e;
- d) Assistente-estagiário.

No Artigo 3.º inciso 1 - Além das categorias enunciadas no artigo anterior, podem ainda ser contratadas para a prestação de serviço docente individualidades, nacionais ou estrangeiras, de reconhecida competência científica, pedagógica ou profissional (GUINÉ-BISSAU. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012). Os dois artigos são de grande importância, porque além de definir os diversos níveis do professor universitário, também cria uma abertura de troca de conhecimento científico e cultural com professores pesquisadores de outros países. Hoje não se constrói ciência sem parcerias e trocas de saberes. Segundo o entrevistado número 03, que é professor universitário:

A construção de Estatuto de Carreira Docente para o ensino superior e investigação científica foi um passo importante para o sistema universitário do País. No entanto, em termos práticos, o estatuto não está executado nas instituições de ensino superior na Guiné-Bissau (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 18 de Julho de 2016).

Existe certo consenso no que se refere à construção de um documento como Estatuto de Carreira Docente a fim de direcionar o funcionamento e a gestão da carreira profissional dos docentes. No que se refere à execução prática do estatuto, que é objeto de crítica por parte de alguns docentes, precisamos considerar o fato de constantes crises políticas, que consiste em um *problema de ordem conjuntural*, afetar diretamente a execução do estatuto supracitado.

Todos os professores universitários na Guiné-Bissau possuem mais de um vínculo de emprego, seja nas instituições públicas do Estado ou privadas que operam no País. De acordo com o entrevistado número 18, que é um dos dirigentes de uma universidade privada,

Os nossos professores têm outros vínculos de emprego. Nós ainda não conseguimos garantir um salário atrativo que faça com que eles trabalhem exclusivamente na nossa universidade. Estamos tentando construir possibilidades de oferecer condições melhores de trabalho para os professores (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 14 de Julho de 2016).

Esta observação demonstra claramente que as universidades guineenses não oferecem salário atrativo para seus professores. Esta dificuldade se observa também nas condições de trabalho para os professores. Neste caso, as universidades não conseguem contar com exclusividade dos professores na concepção de projetos estruturantes para as universidades bem como na área de pesquisa. A ausência da implementação do estatuto de carreira docente inviabiliza a valorização do professor. De acordo com o relatório da UEMOA (2011),

Na maior parte dos países da UEMOA, o salário de professores universitários é notavelmente mais elevado do que na Guiné-Bissau, que paga 72.000 Fcfa para professores Escola Normal Tchico Té, que é parte da ESE atualmente (Universidade Pública). O salário mínimo mensal praticado na maior parte das instituições de ensino superior varia de 46.000 a 100.000 Fcfa, segundo informações fornecidas pelas autoridades da Guiné-Bissau.

Os dados da UEMOA deixam uma preocupação sobre o futuro do ensino superior na Guiné-Bissau, que não está acompanhando o ritmo de outros países que são membros da UEMOA. Este fato abre possibilidades de obstáculos que possam prejudicar os quadros guineenses de competir com os quadros de outros países membros da organização nos postos abertos no seio das organizações sub-regionais.

Os alunos da UAC quando estava em funcionamento até 2008, bem como da Universidade Colinas do Boé/UCB, ULG, Universidade Jean Piaget e outros que ainda estão em funcionamento no país têm a obrigação de pagar mensalidade, que garanta a sua permanência nessas instituições, que varia entre 10.000 a 25.000 Fcfa, dependendo do curso. 10.000 Fcfa correspondem aproximadamente a USD 24 dólares americanos, equivalente a R\$ 49,36, podendo variar de acordo com o câmbio. Vale ressaltar que o piso máximo do câmbio de dólar para Fcfa estipulado pela União Econômica Monetária Oeste Africana/UEMOA (uma organização sub-regional que regula a moeda e política monetária) é: USD 1 dólar americano = 475 Fcfa, segundo site perspectivas econômicas na África/PEA.

Uma das grandes dificuldades da maioria dos alunos da universidade está no pagamento da mensalidade, visto que os encarregados de educação dos alunos são funcionários do Estado que possuem um piso salarial muito baixo e insuficiente para cobrir as despesas alimentares, saúde e educação, onde ainda são descontados neste baixo salário os impostos.

No que se refere aos professores que lecionaram na UAC podemos constatar o seguinte: a Universidade Amílcar Cabral/UAC, ao longo do seu funcionamento até 2008, teve o total de 09 professores doutores que recebem por hora 4.750 Fcfa, aproximadamente USD

11 dólares americanos; 22 mestres que recebem por hora 3.500 Fcfa, que corresponde aproximadamente a US\$ 9 dólares americanos e 63 licenciados ou graduados que também recebem 2.750 Fcfa, valor correspondente a aproximadamente USD 7 dólares americanos; os professores convidados – externos – ganhariam com base numa média ponderada em torno de 10.000 Fcfa conforme consta no mapa do pagamento de julho de 2008 da UAC, ano em que a instituição paralisou suas atividades acadêmicas de formação superior até aos dias atuais. O valor pago aos professores convidados atinge aproximadamente USD 24 dólares americanos.

Agora, vamos mencionar dados das duas maiores universidades privadas do país. A Universidade Jean Piaget tem 10 professores com títulos de doutores; 67 licenciados e 78 mestres. Enquanto que a Universidade Lusófona da Guiné/ULG tem 18 professores com títulos de doutores, com salário de 5.100 Fcfa por hora aula; 118 licenciados, com salário 3.800 Fcfa por hora aula e 114 mestres com salário 3.000 Fcfa por hora aula (UNIVERSIDADE JEAN PIAGET, 2016; UNIVERSIDADE LUSÓFONA DA GUINÉ, 2016).

Segundo os dados do relatório da União Econômica Monetária da África Ocidental/UEMOA (2011, p. 19):

Os salários de algumas universidades do espaço UEMOA. Na Universidade de Burkina Faso o professor assistente com nível de doutorado ganha no mínimo 150.000 Fcfa, e para o professor titular com nível de doutorado ganha 400.000 Fcfa. No caso da Universidade de Bamako no República do Mali, o professor assistente com nível de doutorado ganha no mínimo 120.000 Fcfa, e para o professor titular com nível de doutorado ganha 300.000 Fcfa. Para a Universidade Dabdou Moumouni de Niamey na República do Niger, o professor assistente com nível de doutorado ganha no mínimo 371.452 Fcfa, e para o professor titular com nível de doutorado ganha 783.452 Fcfa. Na Universidade Cheiek Anta Diop na República do Senegal, o professor assistente com nível de doutorado ganha no mínimo 450.000 Fcfa, e para o professor titular com nível de doutorado ganha 1.300 000 Fcfa.

Estamos diante do piso básico de salário de alguns países do espaço UEMOA. Este piso salarial pode aumentar se for calculado o pagamento por hora aula de cada professor. É uma realidade mais avançada do que vivenciada na Guiné-Bissau, onde não existe o piso básico de salário para os professores de qualquer nível. Neste caso, o salário do professor é calculado de acordo com a sua carga horária por cada disciplina que o professor ensina.

Nas Universidades Bissau-Guineenses, o pagamento dos professores por hora aula varia de 800 e 2000 Fcfa, enquanto que estas taxas variam de 10.000 a 15.000 Fcfa em outros países do espaço da UEMOA. Em relação a Burkina Faso, a universidade pública paga hora

aula de 15.000 Fcfa para professores titulares, nas universidades privadas varia entre 10.000 e 12.000 Fcfa. No caso da Guiné-Bissau, não foi relatada a existência de subsídio de pesquisa acadêmica, além do salário para professores guineenses em geral. Nos outros países da união (UEMOA), por exemplo, em Burkina Faso, o subsídio de pesquisa acadêmica é de 700.000 Fcfa para os professores assistentes e mestres assistentes e 800.000 Fcfa para os mestres de conferências e professores titulares. No Níger, este valor é de 600.000 Fcfa para os professores titulares e mestres de conferências, 680.000 Fcfa para os mestres assistentes e 520.000 Fcfa para os assistentes. Em Costa do Marfim este valor é de 1.000.000 Fcfa e 1.200.000 Fcfa respectivamente para os professores assistentes e mestres assistentes e mestres de conferências e professores titulares. Alguns professores da Guiné-Bissau afirmam que não existe o plano de carreira para professor universitário que ensina no país (UEMOA, 2011).

As informações acima deixam claro que o sistema de ensino superior da Guiné-Bissau não funciona adequadamente de acordo com as exigências básicas para o funcionamento de qualidade. A ausência de execução de Estatuto de Carreira Docente reforça a preocupação sobre as limitações das universidades guineenses. Este fato demonstra que as instituições de ensino superior do país estão desestruturadas em relação à questão de plano de carreira para professores universitários. Houve uma pequena melhoria em termos de aumento no pagamento de hora aula. Porém, muito fraco e pouco atrativo. Outro ponto positivo observado nas universidades consiste no aumento de demanda por parte de alunos que pretendem cursar universidade.

Tendo em conta o Estatuto de Carreira Docente/ECD e a Lei de Ensino Superior, o sistema de ensino superior Bissau-Guineense é composto por ensino, pesquisa e extensão. Evidentemente, estes são os principais pilares que sustentam uma universidade.

O ensino universitário nos padrões ocidentais na Guiné-Bissau é muito recente. Foi implantado em condições precárias e de fragilidade política provocada pela constante crise política que em várias ocasiões culminaram em golpes de Estado, com fraco investimento público nas universidades públicas.

A grande parte do quadro de professores que ensinam nas universidades guineenses é licenciada e mestre. O número de doutores ainda é pouco. Este contexto é compreensível num país que procura cumprir um dos objetivos do pai da independência, Amílcar Cabral: instituir universidade para formar a geração pós-independência, e encarar uma iniciativa muito difícil e complexa, com poucos recursos financeiros e pouca quantidade de quadros necessários para levar avante o projeto de universidade. Um dos desafios deste projeto de educação superior estaria ligado a construção de um sistema de ensino segundo as estruturas e os padrões

ocidentais de universidade, que não aceita os métodos de construção de conhecimento e saberes existentes na África há vários séculos, antes da colonização europeia. Não obstante, existe uma ausência da política de aperfeiçoamento de nível acadêmico dos professores (mestrado e doutorado) que ensinam nas universidades guineenses. Na fala do entrevistado número 16, que foi dirigente da educação,

Existe um problema muito grave no nosso sistema de ensino superior referente a questão de titulação. Quando eu fazia parte da equipe de gestores de educação superior na Guiné-Bissau, os nossos quadros provenientes da antiga União Soviética, nem todos, mas, sobretudo aqueles que decidiram seguir a carreira acadêmica afirmam que têm mestrado, porque durante a licenciatura é que fazem ao mesmo tempo o mestrado. No quadro da nossa cooperação com a Rússia estávamos a montar uma parceria para receber esclarecimento sobre esta questão, e a maioria destes quadros que afirma ter mestrado têm a proveniência de antiga União Soviética, porque a tradução de diploma desses quadros da língua Russa para português há um termo *Máster*, mas este máster não é *Mestrado* em português. Então se a maioria destes quadros oriundos da União Soviética afirma mestrado, que não tem mestrado, pode imaginar quem são os nossos professores para o ensino superior. Há pouco tempo convidei no quadro da cooperação com CEDEAO e a UEMOA, o organismo máximo de ensino superior para vir cá e o pessoal também da saúde da sub-região que enviaram professores doutores para fazer avaliação das ciências médicas na Guiné-Bissau. O resultado da equipe, quando se reuniram conosco disseram que o País tem 09 especialistas de alto nível na área de saúde, mas que não ensinam nas ciências médicas. Então pergunto ao próprio candidato a PHD que está ao meu lado, se só temos 09 especialistas na Guiné-Bissau, e estes 9 não ensinam, quem são especialistas que ensinam nas ciências médicas, e nós estamos a dar licenciatura em enfermagem e medicina? É um caso grave, a reforma de ensino superior tem que ser feita, caso contrário vamos ter um bando de quadros licenciados que não tem substância da licenciatura que fizeram (entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 13 de julho de 2016).

As preocupações manifestadas nesta fala merecem uma atenção especial por parte de especialistas em educação na Guiné-Bissau. Não há dúvidas que as universidades guineenses enfrentam enormes dificuldades no campo do ensino, nomeadamente o aperfeiçoamento dos professores, que tem ficado muito por conta do próprio esforço pessoal do professor. No entanto, o problema da titulação citada na entrevista sobre os quadros provenientes da Antiga União Soviética foi gerado pelos próprios gestores da educação superior, que não estabelecem regras claras sobre autenticidade dos diplomas junto aos países onde os quadros obtiveram o diploma, bem como um acompanhamento adequado referente ao processo seletivo de corpo docente das universidades. Esta omissão e desorganização administrativa geraram

consequências negativas entre as quais admissão de professores que ensinam nas universidades como mestres e não têm título de mestre.

Esta fala coloca uma preocupação sobre a veracidade de titularidade de muitos professores enquadrados no contexto em reflexão, que ensinam nas universidades como mestres, no entanto, não fizeram mestrado. Esta incerteza afeta a credibilidade das IES guineenses diante de outras universidades da sub-região.

Refletindo ainda sobre os problemas que assolam o sistema de ensino superior guineense, no caso das universidades privadas que oferecem cursos de enfermagem superior e medicina, a situação é muito grave, tendo em conta a fala colocada pelo entrevistado supracitado. Essas universidades estão oferecendo cursos sem ter as mínimas condições para abrir os cursos supracitados, a começar pela insuficiência de quadro de professores com nível adequado para ensinar nestes cursos, sem falar que nenhuma destas universidades possui hospital ou no mínimo uma clínica própria ligada à universidade. Todas estas universidades dependem dos hospitais públicos de Estado, que são poucos. Neste contexto, vislumbram-se o valor e a importância dos hospitais públicos no processo de formação técnica e superior dos cidadãos Bissau-Guineenses, apesar de suas limitações em termos de precariedade de suas infraestruturas físicas e abastecimento com equipamentos e remédios.

No caso da universidade pública, existe uma faculdade de medicina que funciona antes da existência da universidade. Esta faculdade sempre foi e continua sendo assegurada pelos quadros cubanos com níveis de mestrado e doutorado, que cuidam da parte pedagógica e científica, contando com a participação de alguns quadros guineenses que ensinam na faculdade. Por ser uma instituição pública utiliza-se dos hospitais e laboratórios públicos para suas experiências médicas. Mas esta dependência dos quadros cubanos que iniciou desde os anos 70 deve ser reduzida, porque está estendendo até hoje um círculo vicioso de dependência acadêmica, que continua sendo observado no funcionamento da faculdade de medicina. Como coloca o entrevistado número 16, que é uma professora universitária,

Até hoje o Estado da Guiné-Bissau não tem uma universidade pública em funcionamento. A atual Reitora da Universidade Amílcar Cabral no ato da sua posse, disse aos jornalistas que não temos uma data para abertura da universidade, temos que estruturar para abrir a universidade (entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 13 de julho de 2016).

Nesta ordem de ideia, mesmo com a não abertura da UAC, a faculdade de medicina pública continua funcionando, gerenciada pelo Ministério da Saúde. Mas vale salientar que apesar da UAC ter uma Reitora nomeada pelo Ministério da Educação, a instituição não

retomou ainda o funcionamento dos cursos de graduação até final de 2017. No que se refere ao processo da dependência acadêmica da Cuba na faculdade de medicina, a superação desta dependência só poderá ser revertida por meio de um projeto estratégico de universidade sério, com comprometimento político e financeiro dos gestores políticos do país.

Este processo apresentou diversos problemas enfrentados pelo ensino superior na Guiné-Bissau, que foi causado pela própria elite política que geriu o ensino superior nas últimas décadas, com a participação de diversos partidos que ocuparam a pasta do Ministério da Educação e a chefia do próprio governo. Os gestores que estiveram neste período permitiram o funcionamento dos cursos de enfermagem, medicina e engenharia em universidades privadas, ou seja, o Ministério da Educação, através de seus gestores, é o grande responsável por estes problemas que estão acontecendo nas universidades, com consequências graves para a sociedade.

No que se refere aos laboratórios nas universidades privadas que oferecem cursos de enfermagem e medicina como Universidade Lusófona da Guiné, Jean Piaget e Instituto Benhoblo, ainda há muito que melhorar nas estruturas acadêmicas de ensino, especialmente nos cursos da área de saúde. Ao longo da nossa investigação, tentamos entrar em contato com o Instituto Benhoblo através de uma carta solicitando visita às instalações, seu laboratório e uma entrevista com um dos dirigentes da instituição, mas infelizmente não recebemos retorno. Tivemos também a mesma dificuldade de manter contato com as autoridades da Universidade Católica da África Ocidental/UCAO, com polo na Guiné-Bissau. Vale salientar também que procuramos a Universidade Amílcar Cabral/UAC, que é pública através de uma carta solicitando visita às instalações, e uma entrevista com um dos dirigentes da instituição, mas infelizmente não tivemos nenhum retorno. Conseguimos realizar visitas na Universidade Lusófona da Guiné e Universidade Jean Piaget e conseguimos dialogar com os gestores das duas instituições e visitamos as suas instalações. Para o entrevistado número 28, que é um estudante universitário,

Na nossa universidade, a biblioteca é muito pequena, não temos muitos livros para estudos. Não temos projetos de pesquisa e de extensão que possa nos ajudar a aprender fazer pesquisa, identificando problema de pesquisa. Sentimos falta de oportunidade para estágio. Muitas instituições não aceitam estagiar alunos (entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 22 de julho de 2016).

O relato demonstra o desafio enorme que as universidades guineenses têm para materializar de forma eficiente e com qualidade um dos pilares básicos de uma instituição de

ensino superior, que são ensino, pesquisa, extensão e estágio, sobretudo estágio curricular supervisionado. Os diversos relatos trazidos neste trabalho evidenciam a fragilidade das instituições de ensino superior guineense em termos de infraestrutura, ensino, pesquisa e extensão. Mas são dificuldades que podem ser superadas em longo prazo, desde que haja um comprometimento tanto do Ministério da Educação, Universidades Públicas, como as IES privadas, mediado por Planos de desenvolvimento institucional e outras estratégias viáveis. Para o entrevistado número 29, que é um professor universitário:

Observo o funcionamento do ensino superior na Guiné-Bissau com grande preocupação. Estas instituições carecem de elementos essenciais para o desenvolvimento razoável das suas atividades: bibliotecas equipadas com acervos pertinentes, quadros qualificados e estrutura física adequada, remuneração digna aos funcionários, isto é: professores e técnicos administrativos. Estas condições sendo minimamente atendidas abre possibilidade que ajudam criar condições objetivas para implementação do eixo ensino, pesquisa e extensão. Algo que ainda infelizmente está distante de se tornar uma realidade. Com efeito, a Universidade parece funcionar como um grande colégio. Não atendendo, por conseguinte, a sua missão principal como um locus de ensino e pesquisa. Mas tudo isso tem a ver com uma questão maior da própria estrutura do Estado guineense, que o tempo não nos permite abordar. Como lidar com um Estado mínimo numa conjuntura de extrema falta de tudo? Talvez este deva ser um dos desafios de partida (entrevista realizada pelo autor, em Maceió/Brasil, no dia 20 de outubro de 2016).

Na Universidade Lusófona da Guiné/ULG, visitamos as instalações da instituição que melhorou bastante, embora pequena, com pouco espaço de trabalho para professores. Conseguimos visitar a biblioteca, que ainda está com insuficiência de títulos de livros necessários para manter o estudo dos alunos. Não conseguimos visitar o laboratório de anatomia, por conta da reforma que estava sendo realizada na sala onde fica o laboratório. De acordo com o entrevistado número 10, que é um dos gestores da ULG, “estamos fazendo esforço para ampliar a infraestrutura da ULG e reformar e equipar nosso laboratório com novos equipamentos. Por isso, estamos reformando o nosso laboratório” (entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 12 de julho de 2016).

A ULG possui curso de ciência de computação, o laboratório que a instituição tem para os alunos de engenharia é uma sala com computadores. A Lusófona não dispõe de um servidor e outros equipamentos técnicos necessários que garantem a qualidade de formação de seus alunos. Com isso, dificilmente a instituição conseguirá oferecer à sociedade Bissau-Guineense quadros com qualidade na área de engenharia de computação, fato que se torna

obstáculo para esses quadros no campo da competitividade com os quadros da sub-região e em nível internacional.

No caso da Universidade Jean Piaget, foi realizada uma visita às instalações da instituição. Em termos de infraestrutura, a Universidade Jean Piaget possui uma infraestrutura própria, maior que todas as universidades privadas e públicas do país no momento. Conseguimos visitar a biblioteca, que tem poucos títulos de livros necessários para estudos e pesquisa. Visitamos o laboratório onde os alunos da área de saúde (Enfermagem e Medicina) fazem aulas práticas, sendo que este laboratório possui a parte da anatomia, fundamentos práticos, exames clínicos etc. Seguem abaixo algumas imagens de equipamentos que encontramos no laboratório da área de saúde:

Imagem 1 - Manequins para aula prática de estudantes de área de saúde



Fonte: Universidade Jean Piaget, Guiné-Bissau, 2016.

Imagem 2 - Microscópios para aula prática de estudantes de área de saúde



Fonte: Universidade Jean Piaget, Guiné-Bissau, 2016.

Imagem 3 - Estufa de esterilização de materiais



Fonte: Universidade Jean Piaget, Guiné-Bissau, 2016.

Imagem 04 - Material para exame de imagem



Fonte: Universidade Jean Piaget, Guiné-Bissau, 2016.

Imagem 5 - Laboratório de computadores



Fonte: Universidade Jean Piaget, Guiné-Bissau, 2016

As imagens acima apontam alguns avanços alcançados pela Universidade Jean Piaget em termos de investimento, que por enquanto não se observa em outras instituições privadas. Porém, não é suficiente diante de enormes desafios que precisam ser enfrentados em termos de condições necessárias para garantir a permanência mínima dos docentes na instituição,

com salário atrativo, investimento na pesquisa, extensão entre outros. De acordo com o entrevistado número 18, que é um dos dirigentes da Universidade Jean Piaget,

As pessoas que estão no Ministério da Educação para orientar não sabem as suas funções, não sabem como é que funciona o ensino superior, confundem Liceu (ensino médio) com universidade. As universidades não têm autonomia. Qualquer curso que a universidade quer abrir encontra dificuldade. O Ministério autoriza o curso que ele quiser, e não pelos critérios claros. Cria muita dificuldade para universidades privadas. Piaget é uma cooperativa que tem fundo internacional do Instituto Piaget onde as universidades que não conseguem custear suas despesas com recursos próprios recorrem a este fundo para atender suas demandas. Nesta ideia de solidariedade, Piaget de Angola financia Piaget da Guiné-Bissau. O Ministério cria dificuldades para universidades privadas conseguirem ter acesso ao fundo PAES da UEMOA, visto que ele precisa dar um parecer positivo sobre as instituições privadas. Não existe uma agenda política da classe política para o ensino superior, as ações demonstram isso claramente, que você vê até hoje o País continuar tendo uma boa parte de escola de barraco. Reconhecemos que precisamos investir na fixação dos nossos professores, que têm mais de um vínculo de emprego. Isso prejudica o desenvolvimento da universidade. Por isso, precisamos melhorar o salário dos professores. Estamos empenhados em implantar o plano de carreira acadêmica na Piaget (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 14 de Julho de 2016).

Esta fala reforça muito a questão do problema estrutural que nosso sistema de ensino superior enfrenta, causado por ausência de política estratégica voltada para o ensino superior. Mas este problema não é exclusivamente de responsabilidade do poder público, mas também as universidades privadas são partes deste problema, visto que existem cursos que são abertos, sem condições mínimas de funcionamento em termos acadêmicos; podemos citar os cursos de medicina, engenharia de computação, que debatemos acima. Historicamente, a educação na Guiné-Bissau tem enfrentado problemas de falta investimento necessário que atinge do ensino básico ao superior. A baixa qualidade de ensino básico e médio reflete diretamente no ensino superior.

Na Universidade Colinas do Boé/UCB visitamos as instalações da instituição que ainda funciona em galpões (armazéns) adaptados como salas de aulas, sala de professores e biblioteca. Portanto, a infraestrutura é muito precária. A biblioteca é pequena, com poucos títulos de livros necessários para manutenção de estudo e pesquisa dos alunos e professores. Segundo o entrevistado número 19, um dos especialistas em ensino superior,

A crise política e econômica que o país enfrenta nos últimos anos afeta o funcionamento da universidade, porque os nossos alunos têm dificuldades de conseguir dinheiro para pagar a taxa de matrícula e as mensalidades do curso. Isso é fruto da pobreza que afeta muito as famílias que têm filhos

estudando nas universidades. Estes fatores impedem que a UCB construa um edifício de raiz que permita o melhor funcionamento, com qualidade, bem como melhorar o salário dos professores que é menos atrativo, ter uma biblioteca bem equipada e outros. Não existe também nenhum fundo de financiamento para ensino superior no País, as universidades privadas não recebem apoio financeiro do Ministério da Educação/MEC. A relação do Ministério da Educação com as instituições de ensino superior é amistosa, mas esta relação não era boa, por conta de mal entendido e falta de diálogo entre as partes. A universidade não tem fundo interno de incentivo a pesquisa e extensão, também os professores têm tido dificuldades em incentivar a pesquisa nos alunos. Não existe uma agenda política dos dirigentes políticos em relação ao ensino superior, existe mais discurso do que ações na prática. Não há uma política de carreira docente nas universidades, fato lamentável (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 13 de Julho de 2016).

É inegável que a questão da crise política e econômica tem consequências graves no processo de desenvolvimento institucional de qualquer universidade. No entanto, ao instituir uma universidade é necessário analisar diversas variáveis, entre as quais a instabilidade política, econômica, bem como um plano de investimento que vai de infraestrutura às condições objetivas que permitam melhor funcionamento da instituição, tais como biblioteca de qualidade, quadro de professores com ótimo salário, criar condições para ensino, pesquisa e extensão, entre outros. São questões básicas para instituir uma instituição de ensino superior.

Portanto, a concepção da universidade por parte dos membros fundadores conta com melhor das intenções para o desenvolvimento do País. Mas, a questão operacional que é fundamental para o melhor funcionamento e qualidade na universidade foi muito penalizada. Se o país tivesse uma política de apoio financeira interna voltada para iniciativa privada ligada ao setor de ensino superior, poderia ajudar a atender a questão operacional enfrentada pela UCB. Vale salientar que a valorização da universidade pública ocupa um papel central na nossa reflexão. No entanto, não podemos ignorar a contribuição das universidades privadas no processo de formação superior na Guiné-Bissau.

A universidade é um dos espaços de construção de cultura no sentido mais lato. Infelizmente, não há nenhum debate oficial em nível de Estado em instituir a língua nacional chamada Crioulo como língua oficial do País, sendo ensinada nas escolas. Isso produziu efeito negativo no processo da concepção do sistema de ensino superior na Guiné-Bissau, pois não prevê o ensino da língua Crioulo nas universidades.

É muito importante reconhecer a *língua Crioulo* como uma das línguas oficiais de ensino nas escolas. Porque, por ser a língua nacional e mais falada no país, tem um efeito

importante no processo da criação e produção de diversos tipos de conhecimentos. Inclusive, ajuda na valorização de saberes produzidos localmente. Enquanto a língua Crioula não for oficializada nas escolas de ensino básico, bem como ser introduzida no currículo escolar no ensino superior não tem como falarmos que o nosso sistema de ensino superior é democrático. Portanto, consiste num problema *conjuntural* que precisa ser superado no curto e longo prazo. É preciso introduzir Crioulo na escola para alfabetização do cidadão Bissau-Guineense.

Vale salientar que não existe uma política estruturada de estado que autorize ensino de Crioulo nas escolas, muito menos de publicar obras escritas nesta língua em questão.

No entanto, é necessário reconhecer a contribuição da igreja católica neste sentido, que tem livros de missa em crioulo e as missas são rezadas tanto em crioulo quanto em português. Inclusive, alguns padres rezam missas em línguas maternas étnicas, como Felupe, Manjaco etc.

Portanto, os aspectos linguísticos e culturais citados acima podem marcar um grande diferencial para o ensino superior guineense, bem como para o processo da produção de conhecimento científico e a sua disseminação.

Há um consenso entre os especialistas em educação que o Sistema de Ensino Superior/SES guineense é falho, com uma qualidade ainda muito baixa em relação aos países da sub-região, como Senegal, Gambia, Costa do Marfim e outros países membros da CEDEAO. A Guiné-Bissau também é membro do Conselho Africano e Malgas de Ensino Superior, conhecido pela sigla CAMES.

CAMES tem desenvolvido esforços pela melhoria de qualidade do ensino superior na África como um todo. O CAMES se inspira muito nas ideias do sistema de Bolonha na Europa. Só que no caso da África o contexto é outro. Portanto, serão necessários grandes investimentos no ensino básico e médio que permitam garantir que os alunos que chegam à universidade tenham um nível consistente em termos de acúmulo de conhecimento para enfrentar os estudos universitários. Neste sentido existe um desnível em termos de qualidade de ensino entre os países membros do CAMES. Um dos objetivos de CAMES é construir uma rede de mobilidade entre alunos universitários de diversos países da África, que possam integrar programas de mobilidade estudantil em qualquer universidade membro do CAMES. Mas, para isso, os países que possuem baixo nível de qualidade de ensino precisam melhorar suas qualidades para poder usufruir desta modalidade, neste caso a Guiné-Bissau faz parte dos países que precisam melhorar a sua qualidade de ensino como um todo.

Uma das discussões em pauta no CAMES é reduzir os anos para cursar a graduação, mestrado acadêmico e doutorado. No caso da graduação podem ser reduzidos 02, 03 e 04

anos de duração dependendo de cada área de formação. Neste caso, a Guiné-Bissau não tem condições concretas de adotar o modelo CAMES, pelo menos a curto e médio prazo, porque o sistema de ensino básico e médio apresenta uma série de fragilidades em termos de qualidade de ensino em relação aos outros países da sub-região. Ou seja, problemas de ordem estrutural como escolas em condições precárias, baixo salário de professores, ausência de uma política estruturada de aperfeiçoamento acadêmico dos professores, ausência de livros didáticos nas escolas, baixo investimento na educação, entre outros, mas também se observam problemas de ordem conjuntural, nomeadamente crises políticas etc. Estes problemas estruturais e conjunturais se apresentam no sistema de ensino superior. Por isso, não seria prudente aderir neste momento ao modelo de ensino superior proposto pelo CAMES. Só se deve entrar quando o país criar as condições objetivas através de políticas públicas estruturadas de qualidade de longo prazo, voltadas para a educação como um todo, permitindo assim reverter o problema de baixa qualidade de ensino no país.

Na Guiné-Bissau, em estudo realizado em 2011, apenas 18 professores guineenses com título de doutor são qualificados para ensinar cursos na universidade, ou seja, 8,29% do corpo docente. Em termos acadêmicos, a Guiné-Bissau faz parte do Conselho Africano e Malgaxe para o Ensino Superior. As categorias de funcionários, mestrados, graduados e outros graduados no quadro, em um sistema de ensino superior normal, não são qualificadas para ensinar cursos. Eles podem apenas interferir na supervisão do trabalho prático ou trabalho direcionado sob a supervisão de pelo menos um professor com doutorado. Os critérios acadêmicos das CAMES exigem que a situação mude o mais rápido possível para a acreditação dos diplomas da Guiné-Bissau. Também facilitará o intercâmbio acadêmico entre professores da Guiné-Bissau e professores de outros países, aplicando mais ou menos critérios CAMES (UEMOA, 2011, p. 18).

O relatório da UEMOA reforça as observações que fizemos ao longo da reflexão realizada neste trabalho sobre os problemas estruturais e de infraestruturas observados nas Instituições de Ensino Superior/IES na Guiné-Bissau, que não é só da responsabilidade das Universidades, mas também do Estado Bissau-Guineense. Se olharmos pelos guineenses com título de doutorado pelo mundo evidentemente que teremos uma quantidade superior a 18 conforme mostra o estudo. No entanto, apesar do estudo desenvolvido em 2011, os dados do estudo revelam uma preocupação referente à pouca quantidade de doutores trabalhando nas universidades guineenses. Porque, de acordo com os padrões de ensino superior contemporâneo, uma universidade precisa ter mais professores com título de doutor do que mestres, caso que não se observa nas IES guineenses. Contudo, historicamente na fase

embrionária das universidades, como é o caso da Guiné-Bissau, admitem-se professores com nível de bacharelado, licenciatura e mestres. Só que as IES constroem políticas de aperfeiçoamento de professores cursando mestrado e doutorado a fim promover mais qualidade no processo de formação do estudante, bem como no campo da pesquisa. No caso da Guiné-Bissau esta percepção fiou mais no plano do discurso, fato que torna difícil reverter o problema constatado pela UEMOA em seu relatório. Isso porque, seja pelas universidades assim como pelo Ministério da Educação, atualmente não há nenhuma política sendo implementada no domínio de aperfeiçoamento de professores, bem como a implementação de uma política estruturada para assistência estudantil.

Por isso, vale salientar que no sistema de ensino superior guineense, na lei de ensino superior, a garantia ou direito à educação superior não consta como dever do Estado, como também não é um ensino gratuito. Mas o Estado poderá intervir no sentido de desenvolver algumas políticas públicas para atender às demandas provenientes do ensino superior. A assistência estudantil não está garantida. Inclusive, não existe uma política estruturada de assistência estudantil nas universidades, tanto por parte de Estado, como pelas próprias universidades. Por outro lado, a questão da assistência estudantil poderá entrar na pauta de debate nacional caso haja um processo de lutas políticas por parte dos discentes. Isso leva a uma compreensão de que a assistência estudantil consiste em um espaço de disputa política. De acordo com Imperatori (2017, p. 293), “a assistência estudantil é um campo de disputas a ser consolidado enquanto uma política pública”.

Nesta ordem de ideia, é necessário que as autoridades aproveitem a possibilidade do país ser membro da UEMOA e da CEDEAO e apresentar projetos capazes de mobilizar recursos financeiros para investir na educação básica e superior. Mas o país também precisa realizar esforço para disponibilizar recursos financeiros internos para financiar a educação. Isso ajuda a reduzir ainda que seja pouca a dependência de empréstimos e ajuda externa para financiar a educação no país. De acordo com o entrevistado número 20, que é um dos especialistas em educação no país,

O projeto PAES tem como objetivo reforçar a capacidade das instituições de ensino superior dos países da UEMOA. Porque, pretende se fazer a harmonização curricular em nível dos países da UEMOA. Esta harmonização curricular vem de vastos estudos já feitos em alguns países da união, estudos que realmente apontam que é necessário ter a harmonização curricular para introduzir o sistema LMD (Licenciatura, Mestrado e Doutorado). Esta proposta tem a ver com a mobilidade de créditos das disciplinas oferecidas nas universidades de países membros da união, mobilidade docente e estudantil. Neste sentido houve um trabalho de formação em nível dos países da união, a Guiné-Bissau beneficiou-se desta

formação. Depois desta formação, a primeira coisa que se fez na Guiné-Bissau foi fazer uma análise contextual do diagnóstico da necessidade de formação que existe para o país. Este estudo foi feito com um gabinete com sede na Tunísia. Depois deste trabalho, elaboramos um currículo para Guiné-Bissau com 22 currículos. Tivemos outras rodadas de formação. Depois desta formação, tivemos apoio da UEMOA para elaborar a política de ensino superior. Agora o que falta é a execução desta política. O mesmo tipo de trabalho foi feito no Senegal, Mali, Togo, Burkina Faso, Benin e outros países (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 19 de Julho de 2016).

A fala do entrevistado supracitado demonstra o esforço político da UEMOA para que o sistema de ensino superior Bissau-Guineense esteja no mesmo nível dos países membros da União. Não obstante, o grande desafio está no aproveitamento de benefícios conseguidos junto à UEMOA para o setor de ensino superior. Neste sentido podemos observar que a organização financiou a construção de política de educação para o ensino superior. Mas até hoje a política não está sendo implementada junto às universidades. Em parte, isso se deve ao problema de instabilidade política. Porém, tem a ver com a vontade política e o comprometimento da elite política para com a educação, bem como as crises políticas cíclicas que o país enfrenta devem à disputa de poder que acaba afetando a implementação da política de ensino superior. A harmonização curricular mencionada se trata da proposta de programa de mobilidade acadêmica, que é chancelada pelo CAMES, que faz parte do conjunto de esforços que os dirigentes africanos vêm demonstrando no quadro da educação superior, no sentido de melhorar a qualidade e competitividade na produção de conhecimento científico nas universidades africanas.

No que se refere à extensão, as universidades na Guiné-Bissau, sejam públicas ou privadas, têm tido dificuldades de cumprir com a componente de extensão, que ocupa uma função de extrema importância em uma universidade, mas também para a sociedade. Entende por Extensão, uma atividade acadêmica articulada com o Ensino e a Pesquisa, tendo como missão promover a relação de diálogo, transformação e integração entre a universidade e a sociedade, tendo como partícipe professores, funcionários administrativos, alunos e comunidades. Mas também a extensão implica em promover cursos junto às comunidades. Segundo Melo (2011, p. 34),

A extensão toma características definidas por meio dos universitários que adotam como missão ampliar os conhecimentos com cursos extensionistas, a chamada educação continuada, para os bairros pobres, as classes operárias. Começa a entrar em cena a expressão extramuros.

As dificuldades de implementar na prática a política de extensão nas universidades Bissau-Guineenses causam muita preocupação no seio dos discentes, professores e especialistas em educação ouvidos durante a pesquisa. Segundo o entrevistado número 20, um discente universitário,

Estudamos com dificuldades, faltam livros na biblioteca, não existem projetos de pesquisa e extensão. Temos muita dificuldade em fazer pesquisa. A constante instabilidade política atrapalha o desenvolvimento de ensino superior no país. A classe política não tem uma agenda para ensino superior em termos práticos (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 19 de Julho de 2016).

A ausência de ações de extensão das universidades junto às comunidades cria uma distância entre a academia e a sociedade guineense, descumprindo assim um dos objetivos que permeia a existência da universidade. Para o entrevistado número 19, que é um professor universitário,

As Instituições de ensino superior guineense não possuem uma política de extensão estruturada e muito menos um manual para extensão. Também, as universidades não têm fundo interno de incentivo à extensão que permita os professores e alunos poder explorar melhor as potencialidades que a extensão possa ajudar a revelar junto às comunidades (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 13 de Julho de 2016).

As informações supracitadas deixam evidente a necessidade das universidades construírem um documento que regule a extensão, com suas diversas instâncias de decisão que poderão se ocupar de aprovar normas e procedimentos de atuação, estabelecer políticas, diretrizes, estratégias e planos de ação e suas avaliações.

No campo da pesquisa, existem ainda enormes dificuldades em tornar a pesquisa elemento central para garantir a manutenção das universidades enquanto centros de excelência da produção de conhecimentos de diversas ordens, por conta da falta de investimento e de uma política ou plano estratégico em relação à pesquisa. Isso cria problemas no processo de formação dos quadros no país.

No quadro desta análise, gostaria de frisar que o Instituto de Estudos e Pesquisas/INEP contribuiu bastante no campo da pesquisa científica, especialmente na segunda metade dos anos de 1980 e início dos anos de 1990. Vale salientar que o INEP não é foco do nosso estudo, o nosso foco está nas universidades. O Instituto tem uma revista científica chamada “*Soronda*”, que consiste em um instrumento importante para divulgação de trabalhos científicos dos guineenses no exterior. Só que depois da guerra civil e militar que aconteceu

em 1998, percebeu-se a queda de rendimento nas pesquisas realizadas pelos pesquisadores do INEP por conta da falta de verbas para pesquisas, a revista tem divulgado muito pouco os trabalhos científicos, sobretudo de pesquisadores guineenses que não possuem vínculo de associado no instituto. Isso gera uma estagnação para a divulgação de conhecimentos científicos produzidos pelos intelectuais guineenses. A pesquisa ocupa um lugar indispensável no processo de formação profissional e tem um caráter transversal e amplo. A pesquisa também permite compreender de forma objetiva os problemas, articular e apontar as possíveis soluções dos problemas identificados (GUERRA et al., 2013).

Sabe-se que a universidade tem sido importante no processo de produção de saberes na sociedade humana. Esta função estratégica lhe permite projetar o futuro com base na inovação. Segundo o entrevistado número 16,

As nossas universidades não possuem uma política estruturada voltada para pesquisa e extensão, por conta do fraco nível de qualificação dos docentes em termos de aperfeiçoamento acadêmico. Isso acaba criando obstáculo no processo de desenvolvimento da instituição (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 13 de Julho de 2016).

Analisando as falas e a realidade empírica observada ao longo da pesquisa é possível perceber que as instituições de ensino superior carecem de Planejamento Estratégico Institucional/PEI. Isso ajuda a explicar em parte o motivo pelo qual as universidades têm dificuldades de apresentar suas visões de futuro e estratégias a serem implementadas em um determinado período de tempo. Sabe-se que o PEI constitui um documento de extrema importância, porque permite que uma universidade apresente a sua visão de futuro, que poderá ser em um período de 15, 20 ou 30 anos, que poderá ser subdividido em várias partes, devidamente aprovado pelo órgão competente da instituição, que neste caso pode ser o conselho universitário. Isso ajuda a evitar ações improvisadas por parte das universidades. Infelizmente, o imprevisto tem sido problema enfrentado pelas instituições de ensino superior na Guiné-Bissau.

Não obstante, o fraco nível da qualificação dos docentes não implica que o professor é culpado pelo seu baixo nível de qualificação. Isso está ligado a vários fatores entre os quais as limitações de oportunidades para capacitação permanente de professores seja no âmbito das instituições públicas como privadas.

Portanto, as questões colocadas acima acabam criando obstáculos no processo da produção de conhecimento científico nas universidades guineenses. De acordo com padrões acadêmicos internacionais, não há registro de publicações de trabalhos científicos de

professores ligados às universidades que existem na Guiné-Bissau nas revistas científicas internacionais. Outros desafios para as universidades na Guiné-Bissau serão criar em longo prazo um espaço de diálogo entre academia e saberes produzidos no quadro de saberes tradicionais e culturais voltados para medicina tradicional. Neste sentido, a corrente teórica que discute as epistemologias do Sul nos ajuda a compreender este processo. Para Santos e Meneses (2010, p. 19), “as epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistem com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos”. Vale salientar que alguns especialistas guineenses em educação já colocam a possibilidade das universidades guineenses começarem a pensar na possibilidade de construir diálogo com os mestres de saberes tradicionais, especialmente no campo da medicina tradicional. Atualmente, as universidades guineenses não conseguem produzir conhecimentos inéditos na área médica, por conta da falta de condições de infraestrutura acadêmica, limites no aperfeiçoamento dos docentes, ausência das condições de trabalho para fazer pesquisa científica. Enquanto que no saber tradicional é comum observar saberes inéditos no campo da medicina tradicional em África, especialmente na Guiné-Bissau, com seus métodos próprios de construir conhecimentos, que permite curar doenças. No entanto, esses saberes produzidos no contexto tradicional e cultural são vistos com reservas, e não são reconhecidos pela universidade/academia moderna, nos padrões europeus, que hierarquizam a produção de conhecimento, com base nas regras técnicas próprias. Este obstáculo revela certa indisposição da academia em admitir uma competitividade com os saberes produzidos pelos mestres de saberes ligados à cultura étnica e religiosa nas tradições locais africanas. Isso facilita a manutenção da hegemonia de conhecimentos produzidos nas universidades sobre outros tipos de saberes capazes de dialogar com a academia.

Nesta ordem de ideia, é possível ver as universidades consideradas melhores do mundo, em sua grande maioria, apresentando traços elitistas, chegando a ser racistas e impopulares. A ideia de diálogo entre a academia com outros espaços onde se produzem outros tipos de saberes está sendo colocada dentro de uma perspectiva de diversidade epistemológica que existe na sociedade humana. De acordo com Santos e Meneses (2010, p. 16-17),

As experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos, cada um com seus critérios de validade, ou seja, são constituídas por conhecimentos rivais. A colonização e o capitalismo interferiram bastante neste processo. Por isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. A epistemologia que conferiu à

ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional (Universidades, Centros de Pesquisa, sistema de peritos, parceiros técnicos) e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes.

Santos traz uma análise pertinente, porque se olharmos para o período colonial é possível perceber que as potências coloniais sempre criaram obstáculos aos saberes produzidos pelos mestres de saberes em diversas culturas africanas. Inclusive estes saberes não poderiam ser socializados nas escolas instituídas no período colonial. Esta situação se agravou com a globalização do capitalismo, que encontra grande aceitação nas universidades e centros de estudos. Os obstáculos colocados às outras formas de saberes produzidos em África, que não são provenientes das universidades e centros de estudo, têm funcionado como uma espécie de estratégia colonial para impedir a expansão desses saberes pelo mundo e se tornando saberes hegemônicos. De certa forma, esta visão prejudicou muito o desenvolvimento de diálogo, pluralismo de conhecimento ou epistemológico entre as diversas culturas com as universidades. Segundo Santos e Meneses (2010, p. 18-19),

A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais. Tal pluralidade não implica o relativismo epistemológico ou cultural, mas certamente obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento. O reconhecimento da diversidade epistemológica tem hoje lugar, tanto no interior da ciência (a pluralidade interna da ciência), como na relação entre ciência e outros conhecimentos (a pluralidade externa da ciência). Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistemológicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo.

Nesta ordem de ideia, a divulgação sobre a diversidade epistemológica junto às universidades, a começar pelas universidades situadas na África, constitui um grande desafio para a intelectualidade africana, e os países que compõem o continente, onde a Guiné-Bissau faz parte. No caso da Guiné-Bissau este desafio é maior ainda porque a política de ensino superior não prevê um diálogo entre academia e saberes tradicionais, como também o sistema de ensino superior não prevê ensino superior gratuito para a população. No entanto, este processo poderá ser revertido em longo prazo por meio de pressões políticas por parte dos alunos e especialistas em educação.

Portanto, na Guiné-Bissau a universidade pública não é gratuita, fato que leva a todos os discentes da universidade pagam a mensalidade. Esta prática já acontece nas universidades privadas do País. O grande problema que se coloca no caso da Guiné-Bissau é que o país não investiu devidamente em uma política de desenvolvimento capaz de reduzir as desigualdades sociais e econômicas, que se agravam cada vez mais. Como consequência, a maioria da população não tem condições de custear a formação superior dos seus filhos. Este fato tira a esta população a oportunidade de ter melhores empregos e melhorar as suas condições de vida. Como se sabe a qualidade e o nível da escolaridade podem ser determinantes para a melhoria das condições de vida de uma pessoa ou família.

Nesta ordem de ideia, a relação entre a universidade e a classe subalterna, movimentos sociais, ou a população de baixa renda como um todo é muito distante ainda na Guiné-Bissau. Isso constitui uma dívida histórica para com esta parcela maior da sociedade, visto que durante a luta da libertação nacional, os líderes da independência, sob liderança de Amílcar Cabral, afirmavam que a luta estava sendo feita para garantir a liberdade, o desenvolvimento do país, que inclui acesso à educação em diversos níveis da escolaridade, que começaria do básico ao superior para o povo. Segundo Monteiro (2017, p. 272), “a relação da universidade com os movimentos sociais e organizações populares, seja pela via da extensão, pesquisa e afins, constitui uma dívida histórica com os trabalhadores”.

Diante deste cenário, a generalização do ensino superior privado onde os alunos devem pagar mensalidade para estudar, sem apoio financeiro do Governo através de bolsas de estudo, pode gerar efeito negativo para o desenvolvimento social, humano e econômico do país. Isso porque o país já está na lista dos países mais pobres do mundo, com alto índice da população de baixa renda, segundo as Organizações das Nações Unidas. Esta população não teria condições de bancar a educação de seus filhos em universidades privadas. Em alguns casos, as famílias que conseguem vencer estas barreiras são poucas, que muitas vezes acontece com esforço próprio da família, ou com ajuda de alguma Organização Não Governamental/ONG, Igreja Católica e Evangélica, amigos da família, ou um membro da família que vive como emigrante no exterior. Diante deste problema, o Estado precisa construir estratégia política e econômica para reverter esta situação.

No âmbito sub-regional, percebe-se uma dificuldade de diálogo intelectual e intercultural entre intelectuais Bissau-Guineenses com os intelectuais do Senegal, da Costa do Marfim, Burkina Faso, Nigéria e outros. A língua é um dos obstáculos neste processo. Alguns intelectuais destes países, que são renomados, radicados na França, Inglaterra e Estados Unidos da América, escrevem em francês, inglês. Eles citam mais autores franceses, ingleses

e norte-americanos. No caso da Guiné-Bissau, os intelectuais de países supracitados têm dificuldades de dialogar de forma intensa com os intelectuais guineenses. Porque eles não leem com densidade as produções guineenses por conta de limitações que existem em termos de tradução de livros escritos em português para outras línguas mais faladas internacionalmente, salvo trabalhos de alguns guineenses como Carlos Lopes, Amílcar Cabral, Carlos Cardoso etc., que às vezes são citados em suas obras.

Portanto, é necessário quebrar com este distanciamento. A vantagem dos intelectuais dos países das ex-colônias francesas e inglesas está na facilidade e acesso às literaturas produzidas por intelectuais de grande renome acadêmico, que estão disponíveis em língua francesa ou inglesa. Não obstante, este processo, no caso da língua portuguesa, ainda é limitado, por falta de traduções de grandes obras produzidas nos países que falam francês ou inglês. A divulgação de obras escritas em português para outras línguas como inglês e francês ainda é muito pouca.

Atualmente, existe um debate que está sendo construído nas universidades africanas em relação à produção de conhecimento científico nas instituições de ensino superior em África, que tem sido muito baixa em relação ao continente europeu. São poucas universidades africanas que conseguem registrar produções científicas, publicando nas revistas científicas internacionais. Segundo Mama (2010, p. 605),

A marginalização da África no contexto da ordem mundial reflete-se no terreno do conhecimento global, de tal forma que o contributo do continente para o conjunto das publicações científicas a nível mundial andar­á abaixo dos 0,5% (Zezeza, 2003). O fato de a maior parte dessa produção – e a quase totalidade do que se produz na área das ciências sociais – pertencer a apenas três países (Egito, a Nigéria e a África do Sul) significa que muitos países não contribuem com absolutamente nada. Os dados existentes não fazem distinção por sexo, mas perfil das universidades africanas (com 6% de docentes, encontrando-se a maioria das mulheres nas categorias iniciais da carreira ou em cargos administrativos) é de molde a sugerir que as mulheres africanas produzem uma percentagem despicienda desse conhecimento. O quadro geral da sub-representação africana no conhecimento mundial repete-se em todos os campos, disciplinas e cursos.

As informações acima demonstram a baixa produtividade nas universidades africanas. No entanto, esta baixa produtividade se deve ao fraco investimento, sobretudo na componente ensino e pesquisa, como também nas dificuldades que os países africanos têm em conseguir financiamento junto ao BM, FMI e mercado financeiro. Portanto, não é por falta de intelectuais nas universidades africanas. Para Mama (2010, p. 606),

Existe em África muita massa cinzenta por explorar, desenvolver e difundir, e existe também uma clara tradição de questionamento não só da definição de “ciência” como também do controle de acesso exercido pela indústria global da edição. Mesmo assim, o que é fato é que tal desigualdade na produção resulta de uma realidade material caracterizada por desigualdades institucionais e financeiras.

Não há dúvida que a África enquanto continente possui pesquisadores e intelectuais de alto nível. Se olharmos também para os avanços alcançados no âmbito da pesquisa pelas várias universidades em África, tais como a Universidade Cheick Anta Diop no Senegal, Universidade Moumouni de Niamey no Niger, Universidade de Bamako no Mali, esforços dos pesquisadores africanos têm sido importantes no processo da valorização da pesquisa científica nos últimos 40 a 50 anos. Para Mama (2010, p. 624-625),

Desde a década de 1970 que os estudiosos africanos vêm reagindo à crise do ensino superior através da criação, ao nível local, nacional e continental, de organizações e redes independentes. Estas, por sua vez, criaram espaços de abertura coletivos que, de alguma forma, serviram de almofada para que os estudiosos não ficassem diretamente expostos às agendas dos governos e dos doadores nem sujeitos às pressões hegemônicas da sociedade civil. Em todo este esforço tem sido protagonista o CODESRIA, juntamente com uma quantidade de centros e de redes de pesquisa independentes que, na sua maioria, nele se têm mantido na qualidade de membros.

Portanto, diante dessa narrativa, é possível perceber as dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores africanos em suas universidades, assim como os esforços que vêm fazendo para superar as dificuldades. No caso da Guiné-Bissau, a institucionalização das universidades foi uma iniciativa bem recebida pela sociedade. No entanto, as universidades têm dificuldade nas duas componentes extremamente importantes em uma universidade, que são extensão e pesquisa. Isso tem afetado diretamente o processo de produção de conhecimento científico nas universidades guineenses, bem como o processo de formação profissional de futuros quadros.

4.7 O contexto dos quadros guineenses na diáspora e inseridos nas universidades estrangeiras

No cenário contemporâneo, diversos países do planeta contam muito com a contribuição de seus cidadãos que vivem na diáspora, seja na perspectiva econômica através de envio de dinheiro para família, assim como no plano acadêmico, desenvolvendo pesquisa, envolvendo países onde habitam e seus países de origem.

Nesta ordem de ideia, a Guiné-Bissau também faz parte desse conjunto de países que compõem o planeta terra, que têm seus quadros em vários países pelo mundo, muitos desses quadros são professores universitários, uma parte desses quadros leciona nas universidades brasileiras desenvolvendo pesquisas e formando quadros.

Isso demonstra a função social da educação como um todo, especialmente o ensino superior. Portanto, a universidade tem capacidade de construir pontes para promover as relações institucionais e sociais entre os povos, fato que demonstra que a educação constitui um processo social.

Dos quadros guineenses que estudaram no exterior e retornaram para o país, a grande maioria encontra dificuldades para conseguir emprego, seja no Estado como no setor privado. Uma parte desses quadros dá aula em universidades. De acordo com o entrevistado número 22, que é professor universitário,

Os quadros intelectuais que já retornaram ao país, alguns conseguiram empregos e outros ainda não tiveram oportunidade de enquadrar nem na função pública e bem como no setor privado. Por essa razão, alguns não estão motivados para regressar ao país após a conclusão do estudo, pois, justificam que não haverá emprego. Situação lamentável que provoca a fuga dos intelectuais para outros países (Entrevista realizada pelo autor, em João Pessoa/Brasil, no dia 06 de maio de 2017).

O relato deste sujeito da pesquisa traz ao debate a questão de uma política de aproveitamento de quadros, sobretudo ao nível do Estado. Pelo que é de conhecimento público e tem funcionado até os dias atuais, os quadros ingressam no serviço público através das necessidades das instituições públicas, por meio da escolha dos gestores dessas instituições, analisando os currículos dos candidatos. O concurso público é realizado nas instituições públicas quando existe um projeto financiado pelos parceiros bilaterais e multilaterais que deve ser executado sob responsabilidade de alguma instituição pública. A grande questão que se coloca é a questão de qualificar melhor os mecanismos ou as políticas de enquadramento dos quadros, para que sejam bem aproveitados, criando uma estratégia capaz de atrair o retorno de quadros que vivem no exterior. Segundo o entrevistado 12, que é um professor universitário,

Para um país que não conhece a “meritocracia”, a vida dos seus quadros não deve ser tão fácil e dificilmente este país conseguirá atingir o estágio avançado do desenvolvimento, isso porque o seu mercado do trabalho produzirá falhas graves uma vez que não existe concurso público. Muitos quadros já retornaram, alguns voltaram porque tinham emprego lhe esperando e outros voltaram porque não encontraram outra solução ou pelo nacionalismo, de certo modo, todos com o propósito de ajudar no

desenvolvimento do país, incluindo os quadros residentes na diáspora (Entrevista realizada pelo autor, em Recife/Brasil, no dia 01 de abril de 2017).

A meritocracia e a falta de incentivo aos quadros por parte de diversos governos guineenses estão sendo colocadas em xeque. Fatores como estes interferem muito na decisão de quadros que não se sentem reconhecidos pelos seus talentos a procurarem outros países capazes de valorizar seus conhecimentos.

Nas universidades existentes no país, sejam elas públicas ou privadas, os professores são recrutados por meio de uma seleção de currículo e entrevista. Para o entrevistado número 22, que é um professor universitário, “os docentes são enquadrados nas instituições superiores, através das indicações de pessoas poderosas no governo. Isso, geralmente causa instabilidade dos docentes e conseqüentemente a ineficiência do sistema educacional” (Entrevista realizada pelo autor, em João Pessoa/Brasil, no dia 06 de maio de 2017).

O estatuto de carreira docente prevê concurso público para o processo de seleção de professores. No entanto, não está ainda sendo executado pelas universidades. O cumprimento desta legislação constitui um dos desafios para as universidades e para o próprio Ministério da Educação. Segundo o entrevistado número 22, “existe carreira acadêmica no ensino superior em Guiné-Bissau. Só que não é respeitada, ou seja, não é seguida de maneira efetiva” (Entrevista realizada pelo autor, em João Pessoa/Brasil, no dia 06 de maio de 2017).

O Ministério da Educação tem uma responsabilidade sobre a não execução do estatuto de carreira docente, bem como o funcionamento de cursos que não têm condições de funcionar por falta de estrutura adequada exigida para viabilização do curso em uma universidade. Não obstante, alguns cursos como de engenharia e informática não têm as mínimas condições, mas funcionam com autorização do Ministério de Educação, gerando uma contradição enorme, com conseqüências graves para sociedade. Para o entrevistado 12, que é um quadro especialista em educação,

A relação do Ministério da Educação com o ensino superior pode ser questionada por várias razões. Em função do ciclo da instabilidade política que tem afetado o país ao longo de quase duas décadas, o país se tornou desorganizado e as suas instituições fragilizadas (Entrevista realizada pelo autor, em Recife/Brasil, no dia 01 de abril de 2017).

O ensino superior guineense ainda funciona de forma precária, enfrenta grandes dificuldades em termos de construção de uma agenda acadêmica sustentada na qualidade de

ensino, pesquisa e extensão. Um dos fatores que interfere neste processo é a instabilidade política e econômica. Conforme a fala do entrevistado 23, que é um estudante universitário,

O funcionamento do ensino superior na Guiné ainda é precário devido à fragilidade na política e na economia do país. A falta de recursos também contribui para essas deficiências no funcionamento, como por exemplo, falta de livros para as bibliotecas, infraestrutura do estabelecimento (equipamentos em salas de aulas, iluminações, etc.), baixa qualidade de ensino (incluindo má remuneração dos professores, deficiência de aprendizagem dos alunos devido a baixa qualidade do ensino médio, etc.) e entre outros fatores (Entrevista realizada pelo autor, em Recife/Brasil, no dia 01 de abril de 2017).

O empenho do governo guineense sobre a melhoria da qualidade de ensino superior não tem sido expressivo e estruturado. Mesmo com apoio financeiro no âmbito bilateral que tem sido observado em 2007 no sentido de contribuir com a formação de quadros da Guiné-Bissau na esfera da pós-graduação em benefício da UAC, na época em que esta funcionava, esta abertura política não foi aproveitada de forma adequada. Por isso, não houve nenhum professor ligado à UAC que se deslocou de Bissau para cursar doutorado no Brasil. Outro aspecto importante que deixa muito a desejar é a inexistência de ações concretas que permitem não só melhorar a qualidade do sistema de ensino superior, bem como a descentralização da universidade para outras regiões do país. A única experiência de levar ensino superior para o interior do país foi da Faculdade de Medicina para as regiões Leste e Norte do País por meio da decisão do Ministério da Saúde. Mas esta proposta foi construída graças à ajuda da Cooperação Cubana, com participação de quadros guineenses, chancelada pelo Ministério da Saúde. Este tipo de iniciativa precisa ser ampliado, desde que haja um comprometimento com a qualidade de ensino e as condições de trabalho aos professores e infraestrutura. O ensino superior continua sendo privilégio de poucos na Guiné-Bissau, fato que afeta a ideia de democratização do ensino superior no país. Na fala do entrevistado número 26, que é professor universitário,

No que se refere ao ensino superior, não vejo empenho dos gestores públicos, como podem ver: 1- A maioria conduz seus filhos e parentes a estudar no exterior com dinheiro do povo; 2- Muitos governantes vivem na base de corrupção e apropriação de bens públicos; 3- Vários projetos de ensino financiados pelos organismos internacionais acabam indo a para bolso dos nossos governantes; 4- Há mais de 20 anos que não tem projeto governamental para melhoria e expansão do ensino superior na Guiné; 5- No que tange a visão, referindo ao futuro próximo para o bem-estar social, o governo não tem interesse ou não demonstra que tem conhecimento tal, uma vez que os próprios filhos ou familiares protegidos e enviados ao exterior para fins acadêmicos voltam sem estrutura própria e revivem o maior

pesadelo no próprio País. Para o ensino superior Guineense inserir na competitividade regional, requer grande trabalho, organização e implementação de bons projetos na base, ou seja, nos seis primeiros anos de estudo. Podemos observar que na Guiné não temos ensino de qualidade, principalmente da base e os professores não têm estímulo de passar conhecimento e conteúdo programado por falta de comprometimento dos nossos governantes, em pagar um salário digno aos profissionais de ensino e honrar seus compromissos com os mestres da sala. Precisamos pagar salário mensalmente, formar professores, principalmente da base, criar melhoria através de projetos de ensino, como fazem nas regiões, avaliar e conceituar diferentes níveis de ensino, escolas públicas e privadas (Entrevista realizada pelo autor, em Recife/Brasil, no dia 01 de abril de 2017).

A superação das dificuldades enfrentadas pelo sistema de ensino superior no país passa em parte por uma política de retorno de alguns quadros que trabalham nas universidades estrangeiras, *que têm interesse de retornar* ao país para trabalhar nas universidades guineenses. Não obstante, atualmente não existe uma política estruturada por parte do governo neste sentido. Para o entrevistado número 12, que é um professor universitário,

Não existe política de retorno dos quadros guineenses que vivem no exterior. Se existir, desconheço. Mas, para um país onde ser portador do diploma com título de mestre ou doutor se constitui ameaça no seio da função pública, Provavelmente, não existe essa política por falta da vontade política. A Guiné-Bissau é um país improdutivo em função de vários fatores e dentre os quais a falta de atenção especial aos quadros, à função pública do país necessita de reforma urgente (Entrevista realizada pelo autor, em Recife/Brasil, no dia 01 de abril de 2017).

O país perde muito com fuga/saída de quadros que vivem no exterior. Do ponto de vista acadêmico muitos desses quadros poderiam estar contribuindo para o processo de produção de conhecimento científico nas universidades guineenses. Mesmo hoje, existe ainda possibilidade das universidades e o governo montarem uma agenda de trabalho a partir de eventos científicos capazes de agregar os quadros na diáspora apresentando suas pesquisas e trocando experiência como os professores radicados no país. Para o entrevistado 25, que é um professor universitário,

A contribuição para ensino superior da Guiné-Bissau pode ser através das publicações científicas (artigos, livros, etc.), doações dos livros para as bibliotecas das instituições de Ensino Superior, realizações de seminários, congressos internacionais e cursos de extensão, etc. (Entrevista realizada pelo autor, em Recife/Brasil, no dia 01 de abril de 2017).

Analisando as falas dos entrevistados guineenses que vivem no exterior, percebe-se que os quadros guineenses que vivem na diáspora continuam tendo interesse em manter a

ponte com o país através de pesquisas. Isso foi reforçado pelo entrevistado 12, na qualidade de professor universitário,

A Guiné-Bissau dispõe de quadros altamente qualificados, mas nem sempre, ou melhor, muitas das vezes o país não se beneficia dos seus bons filhos, isso porque o ciclo da instabilidade política tem desestimulado o retorno ou a colaboração de vários quadros residentes na diáspora. Acho que é pertinente a intervenção governamental, dando estímulo e suporte técnico aos quadros guineense que residem na diáspora, no sentido deste pudessem corroborar na construção do conhecimento científico do país (Entrevista realizada pelo autor, em Recife/Brasil, no dia 01 de abril de 2017).

A valorização dos quadros ainda é muito fraca no seio da elite política que ocupa espaços de poder político no aparelho de Estado, apesar do discurso eloquente de apostar na formação de quadros para o desenvolvimento sustentável do país. Existem quadros que depois da formação, seja no país ou no exterior, entram no serviço público como estagiários e ficam dois a três anos trabalhando como estagiário, sem salário. Para o entrevistado número 24,

A situação de quadros guineenses é vergonhosa. O cidadão termina a formação e começa a trabalhar na função pública como estagiário por mais de dois anos sem salário e perspectiva de efetivação, só recebe salário quando o/a chefe da instituição onde trabalha autorizar. Os quadros que têm família com influência política são efetivados rapidamente (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 05 de julho de 2016).

Na percepção deste sujeito da pesquisa, uma das mazelas vivenciada no aparelho de Estado é a política de efetivação de um quadro no serviço público estatal, que ainda é extremamente desestruturada. O nepotismo é uma prática muito forte nas instituições públicas estatais. Para o entrevistado 13,

Acredito que o serviço público funciona mais na base do nepotismo do que competência. Medo, ansiedade, incerteza, medo de perseguição sobre o emprego, risco de não conseguir condições de trabalho ou de vida compatíveis com a formação desmotivam os quadros. Isso gera consequências negativas para o país (Entrevista realizada pelo autor, em Bissau, no dia 01 de abril de 2017).

Houve algumas tentativas de realizar reformas no funcionalismo público estatal na Guiné-Bissau, mas sem sucesso, por conta da interferência política, dominada pelos grupos de interesses. A experiência mais recente foi de 2011/12, que teve apoio financeiro da União Europeia/UE. A proposta era fazer uma reforma de raiz, utilizando da técnica da biometria para identificar funcionários fantasmas. No entanto, com o golpe de Estado de 2012, houve uma invasão ao Ministério de Trabalho que resultou na danificação de computadores onde

estavam guardadas algumas informações sobre a reforma. Mas isso por si só não explica a perda dos materiais, pois hoje existem vários mecanismos para armazenar dados eletrônicos entre os quais HD externo, E-mails, Google drive etc. O fato é que as instituições públicas funcionam de forma desestruturada, não possuem plataformas digitais para socializar informação sobre seus serviços para a sociedade.

O contexto da incerteza gerado pelas escolhas equivocadas de gestores públicos referente à criação das condições objetivas de trabalho para os quadros está gerando uma incerteza da sociedade sobre o futuro da nova geração de quadros formados tanto no país como no exterior. Segundo o entrevistado número 29,

No que tange aos quadros guineenses que retornaram ao país, tenho mais informações dos que estudaram no Brasil, isso se deve pela relação de contato e de laços de vínculos na época da graduação aqui no Brasil. Logo tenho colegas e amigos que retornaram para a Guiné-Bissau. Destes alguns estão trabalhando nos aparelhos estatais e outros no setor privado, outros nem sequer têm a perspectiva de um emprego a vista em curto prazo. Esta questão é muito complexa, tem a ver com a falta de planejamento e do sentido do Estado pelos nossos governantes ao longo das décadas. O Estado ainda não fez o dever de casa. De mapear os seus problemas e trabalhar neles, voltar os olhos para as pessoas, nos quadros nacionais e estabelecer prioridades e metas. Instituir formas republicanas de ingressar no serviço público, acabar com as formas baseadas no nepotismo, “coleguismo” “amiguismo” (Entrevista realizada pelo autor, em Maceió/Brasil, no dia 20 de outubro de 2016).

Os problemas mencionados acima decorrem de três fatores. Primeiro pela constante crise política associada à corrupção; segundo pela instabilidade econômica que acaba afetando o desenvolvimento do Estado como um todo e o setor privado, que não consegue oferecer emprego de qualidade; terceiro consiste em ausência de uma política pública estruturada como um todo, especialmente capaz de reverter a fuga de quadros para o exterior.

As universidades também têm tido dificuldades de aproveitar as qualidades técnicas dos quadros que vivem na Guiné-Bissau. O baixo nível de salário, que não é atrativo, e a falta de incentivo à pesquisa e à extensão nas universidades afastaram mais os quadros de qualidade das universidades. Esta realidade é recorrente nas universidades de países considerados pobres em África. Para Mama (2010, p. 607),

Presentemente os estudiosos africanos defrontam-se com inúmeros desafios, laborando em condições que restringem severamente – ou chegam mesmo a asfixiar das mais diversas formas – a pesquisa académica e a pesquisa em geral. No panorama que hoje se apresenta quer a nível global, quer a nível do continente, não se pode tomar como adquiridas as possibilidades de manter

uma ética libertadora em que a pesquisa acadêmica e liberdade sejam indissociáveis.

As iniciativas das universidades em termos de promoção de eventos científicos, com a participação de quadros guineenses na diáspora que vêm produzindo conhecimento científico, têm sido nulas neste sentido. Neste caso, esta limitação não se restringe só às universidades como um todo, mas também ao próprio Ministério da Educação, cujos gestores não têm enxergado com atenção esta agenda. Para o entrevistado número 24,

Embora seja difícil uma contribuição à distância, devido à desvalorização da educação na Guiné-Bissau, creio que os quadros no exterior têm uma visão mais avançada, visto que muitos estão vinculados às universidades com reconhecimento internacional. Nesse sentido, a contribuição destes poderia ser útil aos gestores públicos e universitários, aos estudantes por meio de seminários e palestras, divulgação de trabalhos feitos (pesquisas científicas, artigos, dissertações e teses), fornecimento de materiais didáticos em formato de PDF, pois os livros normalmente envolvem grandes custos. Os gestores públicos guineenses têm pouca visão sobre ensino superior, por isso que eles não se empenham tanto para o seu desenvolvimento. Não é uma questão se subestimar o conhecimento das pessoas, mas na maioria das universidades existentes em Bissau, os professores não têm qualificação para ser docentes, ou seja, a maioria dos quadros docentes destas universidades é composta por professores com o título de licenciado/graduado. O que deveria ser compostos por doutores, mestres e especialistas (Entrevista realizada pelo autor, em Recife/Brasil, no dia 05 de julho de 2017).

Atualmente, a saída de quadros de seus países de origem para procurarem melhores condições de vida em outros países tem sido um fenômeno que ganha uma proporção maior nos últimos 50 (cinquenta) anos, e é registrado em diversos continentes do mundo.

Nesta ordem de ideia, os países de economia mais avançada (Estado Unidos da América/EUA, Inglaterra, Japão etc.) e países da renda média como África do Sul, Egito, Nigéria, Brasil, que possuem universidades reconhecidas no âmbito internacional através de conhecimentos científicos produzidos em suas universidades ganham mais com a fuga de intelectuais para seus países.

Os intelectuais africanos que vivem nesses países conseguem ter acesso ao financiamento e uma infraestrutura excelente para produzir conhecimento científico e divulgação de suas produções. Essas oportunidades são poucas em várias universidades africanas. No caso da Guiné-Bissau não existe política de incentivo à produção de conhecimento científico, bem como para publicação de obras acadêmicas. De acordo com Mama (2010, p. 605),

Os colegas que exercem a profissão a partir dos EUA, onde o meio acadêmico é comparativamente mais favorecido quanto a recursos e financiamento, têm, a meu ver, a responsabilidade ética de apoiar e viabilizar esta troca e de nela participar, em vez de se limitarem a divulgar as suas próprias ideias, como se a África não pudesse, também ela, dar o seu contributo em intelectuais e em conhecimento.

A reflexão de Mama é importante, se enquadra numa perspectiva de solidariedade acadêmica entre os intelectuais africanos que vivem em territórios diferentes, com condições económicas diferentes, porém unidos pela busca de conhecimento científico.

Portanto, percebe-se que no quadro desta reflexão, os quadros guineenses que vivem no país vivem em condições de desestímulo por conta de ausência de uma política de Estado, com extensão no setor privado, especialmente universidades privadas, capaz de criar oportunidades para os mesmos a fim de poder produzir para o desenvolvimento do país. No que se refere aos quadros que vivem no exterior, sobretudo os que ensinam nas universidades estrangeiras, percebe-se a falta de política e diálogo entre o poder público e universidades com os intelectuais guineenses que vivem no exterior. Vale frisar que muitos desses quadros deixaram ou não retornam para Guiné-Bissau por conta de insegurança profissional, falta de oportunidades de emprego, melhores condições de vida e instabilidade política.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se insere num trabalho voltado para o setor de ensino superior após a independência política da Guiné-Bissau, cujo centro do debate agrega o contexto de problemas de ordem estrutural e conjuntural nas universidades Bissau-Guineenses, que têm impacto direto no processo de produção de conhecimento científico nas universidades guineenses.

Utilizou-se de vários documentos oficiais do governo da Guiné-Bissau, através das fontes do Ministério da Educação e do Ministério das Finanças. No que se refere às universidades, recolhemos informações junto à Universidade Lusófona da Guiné/ULG, Universidade Jean Piaget/UNIPIAGET, Escola Nacional de Administração/ENA, bem como as entrevistas com atores envolvidos diretamente com as questões do ensino superior no país, tais como professores, estudantes universitários, gestores de ensino superior nas universidades e no Ministério da Educação, lideranças da sociedade civil, especialistas em ensino superior e quadros guineenses que se formaram no exterior, especialmente no Brasil, tanto os que retornaram ao país, quanto os que estão trabalhando no exterior.

Observando a hipótese que norteou este estudo foi possível constatar que a hipótese apresentada no quadro desta pesquisa se confirmou, tendo em conta que as políticas públicas para a educação como um todo, especialmente as políticas para o ensino superior, sofreram com dois obstáculos, nomeadamente: primeiro – problemas de ordem *estrutural* que remetem à dependência econômica externa herdada ao longo do processo colonial, que continua sendo observada na atualidade, para financiar a estruturação e o desenvolvimento do ensino superior. Segundo – problemas ligados às questões *conjunturais* ligados ao baixo nível de investimento no ensino, na pesquisa e na extensão e a saída de quadros guineenses com nível de mestres e doutores para ensinar nas universidades de outros países. Estes dois aspectos tiveram impacto direto e indireto no processo de fragilidade do sistema do ensino superior na Guiné-Bissau.

Iniciou-se o estudo analisando o desenvolvimento do ensino superior em África no período da colonização, refletindo sobre diversas experiências de implantação e estruturação do ensino superior durante o período da colonização das grandes potências no continente africano, nomeadamente Portugal, França e Inglaterra. Nesta análise, feita no primeiro capítulo, concluiu-se que, após a independência política, a elite política e a população da Guiné-Bissau herdaram da colonização portuguesa um liceu (escola de ensino médio) que se chamava Liceu Honório Barreto, que depois da independência foi rebatizado para Liceu

Kwame Nkrumah, localizado na capital Bissau, uma escola de formação técnica e uma escola de formação de professores. Pelo tempo de ocupação colonial que Portugal teve no país e pelo discurso do então Governador de Província da antiga Guiné Portuguesa, hoje denominada Guiné-Bissau, António Sebastião Spínola, no Boletim Cultural número 97, na seção “Crônica da Guiné”, em relação aos projetos de investimento em educação, era para ter mais heranças boas, especialmente no campo da educação. No entanto, o que se percebe é que houve poucas heranças na área da educação; no setor de ensino superior não teve nenhum investimento, além de não terem escolas de ensino infantil e médio nas diversas regiões do país. No entanto, o PAIGC após a proclamação da independência conseguiu implantar escolas desde o nível infantil até ensino médio em diversas regiões do país. Por outro lado, o próprio governo de PAIGC é responsável pela degradação do sistema de educação observado no final da década 80 e início dos anos 90. Este processo de degradação se deve a dois fatores: primeiro por limitações técnicas de alguns membros dos governos de PAIGC em termos de gestão de governo moderno baseado no formato de valores ocidentais; segundo, está ligado ao alto grau de corrupção da elite política em prol de seus interesses pessoais e corporativos, além das fragilidades técnicas na construção e execução de políticas educacionais na Guiné-Bissau, isso acaba fazendo faltar dinheiro para educação e saúde. Mas esta responsabilidade é compartilhada com outros grupos políticos que ocuparam espaços de poder no país como Partido da Renovação Social/PRS e os partidos aliados aos governos de PAIGC e PRS, que não conseguiram construir uma agenda política nacional, com a participação das organizações da sociedade civil sobre o aperfeiçoamento do sistema educacional do país. Caminhos para reverter este cenário é possível, porém, é necessário um planejamento de longo prazo, tecnicamente bem concebido, um comprometimento político, social, técnico e econômico por meio das receitas internas para atender os problemas supracitados. Por outro lado, esta tarefa não é fácil, tendo em conta que esta elite política terá que enfrentar as pressões internacionais vindas do capitalismo financeiro globalizado comandado pelo mercado internacional e mediado pelas agências financeiras internacionais e países mais influentes economicamente.

Referente à questão da corrupção citada acima, segundo agência de notícia Alemã DW: “No Índice de Percepção da Corrupção 2015, da Transparência Internacional, a Guiné-Bissau aparece como um dos países pior colocados do mundo, na 158ª posição, de 168 países analisados. A instabilidade política e o tráfico de droga prejudicam a transparência das instituições do país”. Este dado constitui um problema para o país, mas também um grande desafio a ser superado. No entanto, esta situação conta também com a participação da dinâmica do capitalismo financeiro internacional, que incentiva muito a corrida pelo acúmulo

do capital ou riqueza, bem como o jogo de interesse econômico, político e controle geopolítico em África onde os países do capitalismo central não ficam fora deste cenário.

Em todas as suas colônias em África, as únicas em que Portugal criou universidades são Angola e Moçambique, por conta das facilidades de penetração colonial que teve no período colonial. Cabo-Verde e Guiné-Bissau tiveram suas primeiras universidades nos anos de 1990; isso se estende também a São Tomé e Príncipe.

No segundo momento de análise da pesquisa, que discutiu o ensino superior, as particularidades da política, econômica e educacional na sociedade Bissau-Guineense, foi verificado que a sociedade guineense após a independência política procurou emplacar três projetos de sociedade na sua história republicana: o primeiro momento vai de 1973 a 1980, que foi um período em que se procurou expandir a educação infantil, básica e média em todo território nacional, instalação de indústrias de base e de grande porte. As indústrias de base eram sustentáveis, mas o complexo agroindustrial de Cumeré seria insustentável a longo prazo por depender de matéria prima que viria de toda África Ocidental; estamos nos referindo a amendoim e outras. Foi também um período em que se registraram violações de direitos humanos. O segundo momento se concentra no período entre final de 1980 e 1993, um período da abertura política e econômica do país, saindo do regime de partido único para o multipartidarismo, bem como a realização de acordos com FMI e BM. Não obstante, foi um período em que se registraram Golpe de Estado e supostas tentativas de golpes de Estado. O terceiro momento iniciou-se a partir de 1994 até aos dias atuais. Configura-se como um período em que aconteceu a realização das primeiras eleições gerais e multipartidárias para eleger o presidente da República e o Primeiro Ministro na Guiné-Bissau, conhecido como uma fase da redemocratização do país dentro dos padrões ocidentais. No entanto, não se levou em consideração a realidade social e multicultural do país, fato que viria influenciar vários problemas de ordem social, entre as quais o voto étnico. Neste período, houve sim tentativas de construir projetos de desenvolvimento em longo prazo, por exemplo, “Guitu tem” (que significa existe solução), DENARP I e II, criação das universidades e outros, porém o sucesso destes projetos foi extremamente tímido por conta da instabilidade política, crise econômica, corrupção, nepotismo etc. Por outro lado, as universidades estão conseguindo sobreviver às crises, porém sofrendo com as consequências graves destas crises. Neste sentido, conclui-se que a responsabilidade por este retrocesso não é exclusivamente da elite política Bissau-Guineense, mas também pela omissão de cidadãos influentes em termos políticos e sociais, Igrejas e outros, que deixaram de exercer as suas influências para pressionar a elite política para dar mais atenção a uma agenda de desenvolvimento sustentável do país. Por outro lado, o

BM e o FMI possuem suas responsabilidades neste contexto, visto que alguns empréstimos concedidos por estas duas instituições, com condições muitas vezes inflexíveis para os países devedores em África, entre as quais a Guiné-Bissau faz parte, acaba interferindo na autonomia e nos projetos e estratégias de desenvolvimento desses países, e isso tem consequência direta e indireta no processo da dependência econômica.

Na última etapa do estudo que consta no terceiro capítulo, chegou-se à conclusão que apesar de experiências africanas em instituir primeiras universidades no mundo, tais como Universidade Sankore, estabelecida em Tombouctou no Mali, Universidade AL-Azhar, no Cairo e outras, e sua antiguidade datada desde a idade média, a colonização europeia implementada na África, reforçada pelo neocolonialismo, teve impacto direto na desestruturação dessas instituições na modernidade. Isso quebra a possibilidade de ampliar espaços de competitividade igual entre as Instituições de Ensino Superior/IES africanas e ocidentais, fato que hoje é visível na sociedade contemporânea. A colonização dilapidou de forma severa as estruturas institucionais, políticas e econômicas em África. Depois desse período de colonização os países que compõem o continente ficaram desestruturados do ponto de vista político e econômico. Isso acabou abrindo espaço para dependência econômica dos países que conquistaram suas independências políticas. Desta forma, o neocolonialismo liderado pelas grandes potências econômicas distribuídas em diversos continentes passou a influenciar a dinâmica da política e da economia em África; em troca, os países africanos recebem empréstimos bilaterais e multilaterais através de BM e FMI. Só que esses financiamentos além de não resolverem problemas cruciais dos países como educação e saúde, muitas vezes são condicionados. Esta dependência, sobretudo econômica, acaba interferindo diretamente na insuficiência de verbas para educação, especialmente no setor de ensino superior a fim de garantir recursos, sobretudo, para a pesquisa.

Estas dificuldades são visíveis nos países emergentes como Brasil, África do Sul, Índia e China que já foram colonizados pelos países europeus. No entanto, por conta da grande capacidade econômica destes países as suas universidades conseguem superar alguns problemas, sobretudo de ordem econômica que possam impedir a continuidade da produção de conhecimento científico. Mas isso não quer dizer que estes países não tenham episódios de estagnação de investimento econômico para a pesquisa científica.

No caso das experiências europeias, especialmente da Europa Ocidental e a norte-americana em relação ao ensino superior, estas sociedades procuraram construir um modelo de ensino superior que vai ao encontro com as suas necessidades em diversos setores da sociedade. No entanto, cada uma dessas sociedades procurou construir características próprias

de universidade, que atualmente são conhecidas como clássicas, e reconhecidas como universidade de qualidade, com alto índice de produção de conhecimento científico. No entanto, os avanços atribuídos às universidades europeias e americanas se devem em parte à condição que os países europeus tiveram o privilégio de colonizar outros continentes e não sofreram estragos causados pela colonização, tão pouco do neocolonialismo. Pelo contrário, os países que tiveram experiência colonial ficaram mais ricos economicamente. Os Estados Unidos da América/EUA foram colonizados, porém a forma da colonização nos EUA foi diferente da África e Ásia. Foi uma colonização com um pendor para habitação dos colonos do que para explorar, mesmo havendo traços de exploração econômica na era colonial. Diante do exposto, ficou evidente que as universidades africanas não tiveram as mesmas possibilidades que as IES europeias e Norte Americanas, por conta de um longo período colonial, posteriormente com efeitos negativos da política neoliberal e do neocolonialismo comandado pelos países centrais, que afetou países africanos e conseqüentemente as suas instituições de ensino superior. Fato que atinge de forma negativa a produção de conhecimento científico nas IES.

Tanto as universidades europeias quanto americanas não sofreram interrupções em suas histórias de produção de conhecimento científico em suas universidades antigas, enquanto que as universidades africanas mais antigas sofreram neste sentido.

No caso da realidade Bissau-Guineense, as IES foram criadas antes que o Ministério da Educação tivesse os instrumentos básicos e necessários capazes de oferecer regras claras de funcionamento legal nas IES, nomeadamente a Lei de Ensino Superior e Estatuto de Carreira Docente para Ensino Superior. Isso se deve à falta de vontade política dos dirigentes políticos, como também à ausência de uma compreensão clara sobre o valor imensurável que a universidade tem no processo de desenvolvimento de um país, apesar de discursos eloquentes que clamam pela valorização da educação.

O espaço de vácuo deixado ao longo de dez anos pela ausência da Lei de Ensino Superior e Estatuto de Carreira Docente e outras medidas que ainda não foram construídas para melhorar a qualidade do ensino superior levaram à aprovação de cursos que foram autorizados a funcionar, sobretudo nas áreas de saúde como medicina e enfermagem, curso de engenharia de informática, sem as mínimas condições de funcionamento de esses e outros cursos.

A Guiné-Bissau é membro de Conselho Malgas de Ensino Superior/CAMES ao lado de outros países como Senegal, Mali e outros. É um modelo de ensino que visa encurtar o tempo de formação superior nas universidades e faculdades em poucos anos e em diversos

níveis universitários. Não obstante, o sistema de ensino como um todo na Guiné-Bissau é muito fraco em relação aos outros países que fazem parte do conselho. Esta fragilidade chega às universidades guineenses, que apresentam um nível de qualidade muito baixo em termos de qualidade de ensino. Isso pode gerar muitas desvantagens ao país.

Apesar de grandes potencialidades intelectuais de cidadãos guineenses, a fragilidade do sistema de educação básica e superior no país faz com que os quadros guineenses encontrem dificuldades para conquistar as vagas que são por direito ao país nas organizações regionais e continentais, que acabam sendo ocupadas por outros países membros. Esta realidade precisa ser revertida com políticas estatais eficientes e universalizadas.

Banco Mundial e Unesco já financiaram projetos voltados para educação na Guiné-Bissau. Mas estes projetos sempre estiveram ligados ao ensino básico. A educação faz parte de um dos objetivos da Unesco. Mas ela sofre com restrições financeiras, fato que limita suas ações. Já o BM, FMI e OMC têm incentivado a política de comercialização da educação enquanto produto. No caso da Guiné-Bissau, por ser um dos países considerados pobres na África, o Estado tem um desafio grande no sentido de trabalhar pela universalização de acesso à formação técnica ou superior, acima de tudo criar as condições objetivas que facilitem o exercício profissional desses quadros através de diversas políticas.

No que se refere à política de financiamento ao setor de ensino superior, houve um fracasso geral, tanto por parte do empenho do governo como das universidades privadas. O país não tem uma política para financiar o desenvolvimento das IES e não consegue aproveitar projetos disponíveis em nível da UEMOA destinada a apoiar IES dos países membros da organização. É um problema ligado à questão de gestão e ausência de um comprometimento político com o ensino superior. O fato mais grave é que o próprio governo não consegue prever nenhum montante para dar suporte à universidade pública a fim de financiar pelo menos a pesquisa.

Pelo debate apresentado no estudo, as instituições de ensino superior ocupam uma função importante para a sociedade Bissau-Guineense, mas também no imaginário da nova geração. No entanto, as constantes crises políticas, que consistem em um problema de ordem conjuntural, afetam diretamente o desenvolvimento de diversas políticas universitárias. Também, para o Estado Bissau-Guineense, os problemas de ordem estrutural, tais como dependência econômica, fraco investimento em educação, afetam diversos setores da sociedade, entre os quais o setor de ensino superior. As universidades, sejam públicas ou privadas, enfrentam problemas estruturais como as precárias condições dos laboratórios da área de saúde, informática, biblioteca, ausência de valorização de política salarial dos

professores, ausência de investimento em pesquisa e extensão. Este problema de caráter estrutural é de responsabilidade das universidades, que cobram as mensalidades aos alunos, mas não conseguem desenvolver plano de desenvolvimento institucional vinculado a uma política estratégica de investimento que permita o desenvolvimento de qualidade das universidades.

A ausência de valorização da carreira do professor universitário no país, que ganha o salário mais baixo entre as universidades dos países da CEDEAO, UEMOA, faz com que quase todos os professores tenham mais de um vínculo trabalhista. Isso prejudica a construção de uma política que permita ao professor se dedicar exclusivamente à docência e à pesquisa. Constatou-se que não existe uma política institucional de capacitação permanente dos professores, sobretudo em nível de mestrado e doutorado, bem como muitos professores que dão aulas nas universidades não possuem nível para ensinar nas IES. Inclusive, uma das exigências de CAMES às IES na Guiné-Bissau é reverter esta situação.

Estes fatores supracitados contribuíram para a não existência de financiamento de projetos de pesquisa e extensão. Como consequência, as universidades guineenses não conseguem apresentar conhecimentos científicos produzidos internamente à sociedade científica através das publicações de artigos científicos nas revistas científicas internacionais. Mas este cenário poderá ser enfrentado com o empenho político e financeiro das universidades e do governo da Guiné-Bissau.

Apesar do ensino superior guineense viver em um contexto de precarização estrutural e conjuntural, o país tem grande potencial em termos intelectuais, seja dentro e fora do país, capaz de contribuir para o desenvolvimento das IES. Também, outra possibilidade passa pelo diálogo epistemológico com os saberes tradicionais e populares, que têm sido ignorados pelas IES, mas que jogam uma função importante na produção de conhecimento científico. Outro aspecto novo que o estudo nos permitiu observar consiste em uma possibilidade de longo prazo, que pode capitalizar uma das funções sociais das IES, nomeadamente apropriação da *língua crioula*, sobretudo no âmbito da institucionalização dos cursos de extensão para professores a fim oferecer aos docentes uma ferramenta importante para um futuro processo de alfabetização da população na língua nacional em questão. Tanto o Estado guineense através seus governos quanto as universidades não criaram mecanismos institucionais que possibilitem diálogo com os quadros guineenses que trabalham no exterior, especialmente os que ensinam nas universidades brasileiras. Também, os quadros que estudaram no exterior e retornaram para trabalhar no país sofrem com desvalorização hostil da classe política

dirigente no país, que carece de uma política de inclusão, meritocrática e eficiente que estimule esses quadros.

Pelo que se percebe nas falas durante as entrevistas, em médio prazo, tanto o Estado guineense quanto as IES perderam a capacidade de criar as condições objetivas capazes de reestruturar o sistema de ensino superior, por conta de constante instabilidade política nos últimos vinte e cinco anos e problemas de ordem estruturais apresentados ao longo desta pesquisa.

Isso abre espaço para pensar em um debate nacional sobre a modernização do sistema educacional do país, especialmente o setor de ensino superior. Isso passa pela inovação institucional e democratização institucional. Diante desse contexto, observa-se a necessidade do governo bem como das universidades mobilizarem recursos financeiros internos e externos a fim de investir no sistema educacional como um todo, especialmente no setor de ensino superior. Isso permite reverter parte do problema de reproduzir livros didáticos vindos de Europa, sobretudo Portugal, que muitas vezes não expressam a realidade social e cultural da Guiné-Bissau.

Portanto, a elite política guineense tem uma grande responsabilidade sobre os problemas conjunturais e estruturais causados pela constante crise política que o país vive há mais de vinte anos, que afetam de forma negativa as universidades guineenses. Mas os gestores das IES também compartilham em parte esta responsabilidade pela ausência de políticas internas de incentivo à pesquisa, à extensão e à valorização de professores, tendo em conta que a universidade na Guiné-Bissau não é gratuita. Estes fatores fizeram com que o ensino superior não conseguisse se desenvolver e produzir conhecimento científico esperado das Instituições de Ensino Superior na Guiné-Bissau.

No entanto, é necessário reconhecer que esta elite política não constitui um grupo homogêneo. Existem sim atores políticos que valorizam a educação superior pública e lutam constantemente nos espaços de decisões políticas para melhorar a situação do ensino superior no geral, especialmente a educação superior pública. Por outro lado, a constante instabilidade política, que impede os diversos governos eleitos pelo sufrágio universal de terminarem seus mandatos e a política ofensiva da Organização Mundial do Comércio/OMC no que se refere à redução de investimento financeiro nas universidades públicas, priorizando as instituições privadas e ampliando assim o mercado de ensino superior privado e sua competitividade na sociedade capitalista contemporânea, chancelada pela política do Banco Mundial/BM e Fundo Monetário Internacional/FMI, que inclusive financiam projetos de governo, acabam limitando

as ações desses atores políticos que lutam por uma educação pública de qualidade na Guiné-Bissau.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria do Socorro Valois. Financiamento da Educação: uma visão geral sobre seus mecanismos e possibilidades de valorizar o magistério público. In: GOMES, Alfredo Macedo (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- AMIN, Samir. A África hoje – na visão de Samir Amin. Entrevista. **Casas da África, Comunicação e Política**, v. 7, n. 2, p. 61-178, 2000.
- ANDERSON, Perry. **Portugal e o fim do Ultracolonialismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- AUGEL, Johannes. Guiné-Bissau: vanguarda anti-imperialista, falência do estado e esperança num novo começo. In: AUGEL, Johannes; CARDOSO, Carlos. **Transição Democrática na Guiné-Bissau e Outros Ensaios**. Bissau: INEP, 1996. V. 10.
- AUGEL, Moema Parente. Desafios de ensino superior na África e no Brasil: a situação do ensino universitário na Guiné-Bissau e a construção da guineidade. **Estudos de Sociologia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, Recife, v. 15, n. 2, jul./dez., 2009.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial - Resumo Executivo**. 2011.
- BARROS, Filinto. **Testemunho**. Bissau: INACEP, 2011.
- BARTHÉLÉMY, Pascale. L'enseignement dans l'Empire colonial français: une vieille histoire. **Revista Histoire de l'éducation**, n. 128, p. 5-27, oct.-déc. 2010.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade: por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CABRAL, Amilcar; COMITINI, Carlos. **A Arma da Teoria**. Obras escolhidas de Amilcar Cabral, 2. ed. Lisboa: Seabra Nova, 1978. V.I
- CABRAL, Amilcar; COMITINI, Carlos. **A Arma da Teoria**. Rio de Janeiro: Editora Codecri, 1980.
- CAETANO, Marcello. Uma Crónica nova da conquista da Guiné. **Boletim Cultural da Guiné Portuguesa - Cultura e Informação**, Guiné-Portuguesa, v.1, 1946.
- CAMPBELL, J.; MCLEOD, D. D. **African History in the Making**. London: Edinburgh House Press, 1956.

CARDOSO, Carlos. A Transição Democrática na Guiné-Bissau: um pacto difícil. In: AUGEL, Johannes; CARDOSO, Carlos. **Transição Democrática na Guiné-Bissau e Outros Ensaios**. Bissau: INEP, 1996.

CARDOSO, Carlos. **Transitions Libérales em Afrique Lusophone**. Lusotopie, editions Karthala, Maison des pays ibériques, Centre d'études d'Afrique noire, 1995.

HAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2001.

DAHL, Robert A. **Sobre a Democracia**. Brasília: Ed. da UnB, 2001.

DW. **Corrupção na Guiné-Bissau**. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-br>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e Poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-35**. 2. ed. Brasília: Ed. Plano, 2000.

FERNANDES, Lito Nunes. **Economia política da integração regional na África Ocidental: a União Econômica e Monetária do Oeste Africano (UEMOA) como estratégia para o desenvolvimento regional**. 2011. Tese (Doutorado em Economia) - Programa de Pós-graduação em Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FERREIRA, Armindo. As crises Político-Militares na Guiné-Bissau: Causas, problemas e soluções. **Jornal Expresso das Ilhas – Especial Guiné-Bissau**, n. 546, 16 de maio de 2012.

FLICK, Uwe. **Método de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL - FMI. **Relatório anual sobre a economia dos países da Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental/CEDEAO**, 2017. (Relatório do FMI, 13/197). Disponível em: <<http://www.imf.org/external/lang/portuguese/pubs/ft/SCR/2013/cr13p.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

GOMES, Alfredo Macedo. Breve Panorama da Pós-Graduação em Educação no Brasil: explorando as desigualdades regionais. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Thelma Ferraz (Org.). **Pesquisas em Educação nas regiões norte e nordeste: balanço e perspectivas**. Recife: Ed. da UFPE, 2014.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). Educação Superior como Sujeito-Objeto de Estudo. In: _____. **Reconfiguração do Campo da Educação Superior: série estudos em políticas públicas e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GOMES, Fernando. **Direitos humanos na Guiné-Bissau – Eu conto como foi! Memórias de um percurso**. Portugal: Chiado Editora, 2014.

GOMES, Patrícia Godinho. **Os fundamentos de uma nova sociedade: o P.A.I.G.C. e a luta armada na Guiné-Bissau (1963-1973) – Organização do Estado e relações internacionais**. Torino: L'Harmattan Itália “Lisitanica”, 2010.

GUERRA, Yolanda; BACKX, Sheila; REPETTI, Gustavo. O Lugar da Pesquisa na Formação Profissional: algumas questões a partir dos relatórios das regionais da ABEPSS. **Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, ABEPSS**. Educação em Crise e Perspectivas de Organização Política. Brasília-DF. Ano 13, n. 25, jan./jun., sem. 2013.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Economia do Plano e Integração Regional. **Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza I (DENARP I)**. Bissau, 2005.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Economia do Plano e Integração Regional. **Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza II (DENARP II)**. Bissau, 2005.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Ação: Educação para todos**. Fevereiro de 2003.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação. Universidade Amílcar Cabral. **Educar, Desenvolver e Promover: Introdução**. 2000.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação. **A Lei nº 03/2011 do Ensino Superior da Investigação Científica/LESIC**. Bissau, 2012.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação. **Estatuto da Carreira Docente Universitária/ECDU**. Bissau, 2012.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação. **Lei nº 2/2011 da Carreira Docente do Ensino Básico e Secundário**. Bissau, 2011. HABTE, Aklilu; TESHOME, Wagaw em colaboração com J. F. Ade Ajayi. Educação e Mudança Social. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe (Ed.). **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação. **Lei nº 4/2011 de Bases do Sistema Educativo**. Bissau, 2011.

GUINÉ-BISSAU. Ministério das Finanças. **Orçamento Geral do Estado/OGE**. Bissau, 2015.

GUINÉ-BISSAU. Ministério das Finanças. **Orçamento Geral do Estado/OGE**. Bissau, 2016.

GUINÉ-BISSAU. Ministério das Finanças. **Orçamento Geral do Estado/OGE**. Bissau, 2017.

IMPERATORI, Thais Kristosch. A Trajetória da Assistência Estudantil na Educação Superior Brasileira. **Revista Serviço Social e Sociedade. Serviço Social: marcas e desafios**, São Paulo, n.129, maio/ago. 2017.

KI-ZERBO, Joseph. **Para quando a África?** Entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

KI-ZERBO, Joseph; MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe, em colaboração com A. Boahen Construção da nação e evolução dos valores políticos. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe (Eds.). **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010.

LANGA, Patrício Vitorino. **Higher Education in Portuguese Speaking African Countries - A Five country baseline study**. For orders from outside South Africa, 2013.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIGA GUINEENSE DOS DIREITOS HUMANOS. **Relatório sobre a situação dos Direitos Humanos na Guiné-Bissau, 2013/2015**. Bissau: Guide Artes Gráficas, 2016.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra: história e civilização**. Tomo I. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

MAMA, Amina. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARANHÃO, César Henrique. Os nós financeiros das políticas sociais: financeirização, fundo público e políticas de combate à pobreza no Brasil. In: TAVARES, Maria Augusta; GOMES, Claudia (Org.). **Intermitências da crise e questão social: uma interpretação marxista**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

MARPHATIA, Akanksha A. et al. Confrontando as contradições: o FMI e o investimento no professorado. Acrecendo o gasto com salários: necessidades de professores versus macroeconomia. In: HADDAD, Sérgio (Org.). **O Impacto nas Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

MAZRUI, Ali A.; AJAYI, J. F. Ade em colaboração com A. Adu Boahen e Tshishiku Tshibangu. Tendências da filosofia e da ciência na África. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI,

Christophe (Ed.). **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010.

MELLO, Alex Fiúza de; RODRIGUES DIAS, Marco Antônio. Os Reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade – Dossiê: As políticas educacionais dos novos governos na América Latina**, São Paulo, v. 32, abr. – jun. 2001.

MELO, Jowania Rosas de. **O Compromisso Social da UFPE na Extensão Universitária**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

MONTEIRO, Jéssica Oliveira. Que a Universidade se Pinte de Povo. **Revista Serviço Social e Sociedade. Serviço Social: marcas e desafios**, São Paulo, n.129, maio/ago. 2017.

MONTEIRO, João José Silva. **Gênese e Evolução do Sistema Educativo de Guiné-Bissau**: análise do papel da Governança - no processo de construção política, social e pedagógica da escola guineense. Bissau, 2010.

MONTEIRO, João José Silva. **Os primeiros anos de independência são fabulosos**. Disponível em: <www.lusa.pt>. Acesso em: 10 out. 2015.

NANTET, Jaques. **Panorama de la Littérature Noire D'Expression Française: Les Grandes Études Littéraires**. Paris: Librairie Arthème Fayard, 1972.

NGOENHA, Severino Elias. **O retorno do bom selvagem**: uma perspectiva filosófica-africana do problema ecológico. Porto: Edições Salesianos, 1992.

NUNES, Alyxandra Gomes. **Things fall apart de Chinua Achebe como romance de fundação da literatura nigeriana em língua inglesa**. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

O'CONNOR, James. **USA: a crise do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ORGANIZAÇÃO TRANSPARÊNCIA INTERNACIONAL. **Dados sobre a percepção da corrupção no Mundo**. Disponível em: <www.transparency.org>. Acesso em: 12 abr. 2016.

ROCHA, Rita. **Guiné-Bissau, 42 anos depois da independência**. Disponível em: www.lusa.pt.> . Acesso em: 13 set. 2015.

RODRIGUES, Julio. **A inserção da Guiné-Bissau na União Econômica e Monetária Oeste Africana (UEMOA)**: limites e oportunidades para o desenvolvimento socioeconômico do país (1997-2013). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Estudos Estratégicos Internacionais, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SERAFIM, Isabel Marisa. **Bijagós, um arquipélago na rota internacional narcotráfico**. Disponível em: www.lusa.pt. Acesso em: 08 jun. 2015.

SERAPIÃO JÚNIOR, Carlos; MAGNOLI, Demétrio. **Comércio Exterior e negociações internacionais**. São Paulo: Saraiva, 2006.

SILVA e CRUZ, Teresa. Instituições de Ensino Superior e Investigação em Ciências Sociais: A herança colonial, a construção de um sistema socialista e os desafios do século XXI, o caso de Moçambique. In: SILVA e CRUZ, Teresa; ARAÚJO, Manuel G. Mendes de; CARDOSO, Carlos (Orgs.). **'Lusofonia' em África – História, Democracia e Integração Africana**. Impresso por Imprimerie Graphiplus, Dakar, Senegal, 2005.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. **Orientações da UNESCO para a Educação brasileira: Educar para o Consenso?** [S/D].

SILVA, Camilla Croso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (Org.); MARPHATIA, Akanksha A; AINGER, Anne-Marie; SILVA, Camilla Croso; ARCHER, David; AZZI, Diego; GONZALEZ, Marina; MOUSSIÉ, Rachel; BOCK, Renato; BRUGIER, Yana Scavone. **O Impacto nas Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Delfim Fernandes da. **PAIGC, ferido e em crise, ameaça estabilidade do país**. Disponível em: www.lusa.pt. Acesso em: 10 out. 2015.

SILVA, Edson Pereira da; QUINTAIROS, Paulo César Ribeiro; ARAÚJO, Elvira Aparecida Simões de. Educação e desenvolvimento. **Latin American Journal of Business Management (LAJBM)**, Taubaté, v. 4, n. 2, p. 42-57, jul.-dez. 2013.

SILVA, Fernandes Delfim da. **Guiné-Bissau, 42 anos de independência: PAIGC ferido e em crise ameaça estabilidade do País**. 2012. Disponível em: www.lusa.pt. Acesso em: 10 out. 2015.

SILVA, José Bento Rosa da. O Boletim Cultural da Guiné-Portuguesa no contexto da luta pela Independência: Crónica da Província (1970-1973). **Revista Ciência e Trópico**, Recife, v. 36, n. 2, p. 1-224, jan./jun. 2012.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, Hélio de (Org.). **Universidade em Ruínas na República dos Professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro / Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999.

STINGLITZ, Joseph E. **A Globalização e seus malefícios: a promessa não-cumprida de benefícios globais**. 3. ed. São Paulo: Ed. Futura, 2002.

SUCUMA, Arnaldo. **Estado e Ensino Superior na Guiné-Bissau 1974-2008**. Recife: Ed. da UFPE, 2013.

TEIXEIRA, Ricardino Jacinto Dumas. **Cabo Verde e Guiné-Bissau: as relações entre a Sociedade Civil e o Estado**. Recife: Ed. da UFPE, 2015.

THOMAZ, Omar Ribeiro. **Ecos do Atlântico Sul: representações sobre o terceiro império português**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Fapesp, 2002.

UNIÃO ECONÔMICA MONETÁRIA OESTE AFRICANA (UEMOA). **Etude D'Élaboration de la Politique Nationale en Matière D'Enseignement Supérieur de la Guiné-Bissau**. Bissau, 2011.

UNIVERSIDADE JEAN PIAGET. **Tabela de recursos humanos**. Bissau, 2016.

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DA GUINÉ. **Tabela de recursos humanos**. Bissau, 2016.

WHITE, Bob W. Talk about School: Education and the colonial project in French and British Africa (1860-1960). **Comparative Education**, v. 32, n. 1, p. 9 - 25, 1996. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/loi/cced20>>. Acesso em: 28 jun. 2010.

WINDEL, Aaron; COLLEGE, Bowdoin. British Colonial Education in Africa: Policy and Practice in the Era of Trusteeship. **History Compass**, v. 7, n. 1, p. 1-21, 2008.

YUNG, Michel. Para que servem as Escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DA PESQUISA

Roteiro de Entrevista aplicado com os sujeitos da pesquisa.

ENSINO SUPERIOR NA GUINÉ-BISSAU

1. Em sua opinião, quais os fatores que fazem da Guiné-Bissau um país propenso a constantes focos da instabilidade política depois da independência?
2. Poderia destacar quais são as possibilidades da Guiné-Bissau superar as constantes instabilidades políticas?
3. Poderia descrever a situação da economia da Guiné-Bissau no período depois da independência até aos dias atuais?
4. Quanto ao ensino superior, como observa o seu funcionamento na Guiné-Bissau?
5. Em sua opinião, de onde vem o fundo para financiar ensino superior na Guiné-Bissau?
6. Em sua opinião, Existem critérios usados pelo Ministério de Educação para orientar as universidades referentes ao processo seletivo de um professor universitário? Quais são?
7. Pode descrever o gerenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES) pelo governo?
8. Em sua opinião, existem recursos financeiros destinados exclusivamente para financiar projetos de pesquisa e de extensão, que inclui professores e estudantes bolsistas nas universidades?

PARA PROFESSORES, ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO E REITORES NA GUINÉ-BISSAU

9. Descreva a relação do Ministério da Educação com o ensino superior?
10. Em sua opinião, existe uma agenda da elite política no poder para o setor do ensino superior?
11. O que você pode me dizer sobre a situação dos quadros [intelectuais] de Guiné-Bissau que estudaram no exterior e retornaram?
12. De que maneira as universidades promovem a seleção de professores? Quais são os principais critérios?
13. Em sua opinião, existe um plano efetivo de carreira acadêmica para o ensino superior Bissau-Guineense?
14. Em sua opinião, existe uma política de retorno dos quadros guineenses que vivem no exterior?

15. Existem projetos de pesquisa e de extensão na universidade? Quem financia e por quê?

PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NA GUINÉ-BISSAU

16. Em sua opinião, como se encontra as condições de estudo dentro da universidade, levando em conta a biblioteca, laboratório de computadores e laboratórios ligados à área de saúde...?

17. Tendo em conta a sua visão, existem projetos de iniciação científica para estudantes na universidade?

18. Em sua opinião, como as instituições de ensino superior podem contribuir para o desenvolvimento da Guiné-Bissau?

PARA PROFESSORES QUE ENSINAM NO BRASIL

19. Tendo em conta a sua visão, o que motiva um quadro guineense a decidir se estabelecer no Brasil após seus estudos superiores para exercer a função de professor pesquisador?

20. Em sua opinião, de que maneira os quadros residentes no exterior, especialmente no Brasil, podem contribuir para construção de conhecimento científico nas instituições de Ensino Superior na Guiné-Bissau?

21. Em sua opinião, de que maneira o ensino superior guineense pode se inserir na competitividade acadêmica a nível regional e internacional?

22. Em sua opinião, como vê a visão e o empenho de gestores públicos guineenses no que se refere ao ensino superior?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA VOLUNTÁRIOS NA GUINÉ-BISSAU

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA VOLUNTÁRIOS NA GUINÉ-BISSAU

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa *O ensino superior na Guiné-Bissau: quadros guineenses retornados e não-retornados e a produção de conhecimento científico nas universidades guineenses* (título completo da pesquisa), que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Arnaldo Sucuma, residente na Rua Belchior de Athaide dos Santos, No. 430, Apto. 01 (primeiro andar), CEP: 54762320, Bairro Novo do Carmelo-Camaragibe-PE, [telefone – 30502602](tel:30502602), e-mail: arnaldoarsu@yahoo.com.br ou arnaldoarsu@gmail.com. A pesquisa está sob a orientação de: Marco Antonio Mondaini de Souza Telefone: 081.99592-7324, e-mail: marco.a.mondaini@gmail.com.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

O Presente projeto de pesquisa consiste num estudo que será desenvolvido na área do ensino superior na Guiné-Bissau, com o foco nos quadros guineenses retornados e não retornados. O estudo abrangerá o período pós-independência na Guiné-Bissau. Este projeto de pesquisa consiste na continuidade do trabalho que começou a ser desenvolvido no mestrado, e que se pretende aprofundar no doutorado. A história de ensino superior na Guiné-Bissau é muito recente. As primeiras faculdades começaram a funcionar nos finais dos anos de 1970 e início dos anos 80: a Universidade Pública Amilcar Cabral criada em 1999, que depois começou a funcionar em 2003/2004, era constituída por faculdades públicas isoladas em funcionamento no país. O estudo tem como objetivo investigar os elementos de determinação de ordem estrutural e conjuntural responsáveis pela desestruturação do ensino superior na Guiné-Bissau. A pesquisa irá contemplar aspecto bibliográfico, utilizando-se de fontes primárias e secundárias, como também iremos trabalhar com informações empíricas. A investigação será de caráter qualitativo. A coleta de dados empíricos será realizada na Guiné-Bissau e no Brasil através das entrevistas, recolha de documentos oficiais e outros documentos disponíveis no página oficial do governo da Guiné-Bissau, sempre respeitando a conduta ética. Também, algumas entrevistas serão coletadas junto aos quadros guineenses que lecionam nas instituições de ensino superior brasileiras.

A participação do voluntário na pesquisa se dará no dia em que a entrevista for agendada, com a duração de uma hora.

No que se refere aos riscos para os voluntários da pesquisa que vivem na Guiné-Bissau, as pessoas que irão dar entrevista no quadro desta pesquisa poderão correr alguns riscos mínimos de acordo com a Resolução 412/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Os riscos previstos dizem respeito a situações de constrangimento durante a entrevista que possa expor algumas informações setores da sociedade ligado a educação. Também, ao longo da entrevista, o voluntário poderá se sentir eventualmente constrangido em responder determinadas perguntas que o mesmo não se sente a vontade para responder. Por isso, para minimizar os riscos pretendemos analisar os dados utilizando código numérico aleatório crescente para identificar cada um dos sujeitos entrevistados. Reafirmamos que o nome do entrevistado não constará no roteiro das perguntas para a pesquisa. No que se refere aos possíveis constrangimentos as perguntas podem ser reformuladas pelo pesquisador, mas também o voluntário terá a liberdade de não responder as perguntas que o deixar constrangido. Em caso de danos

morais o pesquisador responsável assumirá a responsabilidade de sanar quaisquer situações que coloque o pesquisado em exposição.

Em termos de benefícios para os voluntários da pesquisa que vivem na Guiné-Bissau, as pessoas que irão ser entrevistadas terão benefício direto e indireto. O benefício direto consiste na possibilidade desses trabalhadores/cidadãos terem para falar sobre a educação superior no país, que muitas vezes não são ouvidos pelo poder público. Ou seja, a pesquisa irá dar voz a essas pessoas, incluindo suas famílias. Outro benefício diz respeito a possibilidade desses sujeitos ampliarem suas consciências política no campo do ensino superior. De forma indireta, os entrevistados estariam contribuindo para o debate sobre a conjuntura do ensino superior na Guiné-Bissau. Portanto, tudo isso contribui para a valorização dos cidadãos e da sociedade em geral. Também ressaltamos que os resultados da pesquisa poderão contribuir para a melhoria dos serviços ofertados pelo sistema de ensino superior na Guiné-Bissau.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa através das entrevistas que serão gravadas por meio de filmagens e também as entrevistas podem ocorrer por escrito quando o entrevistado preferir responder perguntas por escrito, fotos, questionários, ficarão armazenados em computador pessoal, HD externo, pendrive e google drive, sob a responsabilidade do pesquisador no endereço Rua Belchior de Athaide dos Santos, No. 430, Apto. 01 (primeiro andar), CEP: 54762320, Bairro Novo do Carmelo-Camaragibe-PE, pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo *O ensino superior na Guiné-Bissau: quadros guineenses retornados e não-retornados e a produção de conhecimento científico nas universidades guineenses*, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade sobre a informação prestada.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

| | |
|-------------|-------------|
| Nome: _____ | Nome: _____ |
|-------------|-------------|

| | |
|-------------|-------------|
| Assinatura: | Assinatura: |
|-------------|-------------|

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA VOLUNTÁRIOS NO BRASIL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA VOLUNTÁRIOS NO BRASIL

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa *O ensino superior na Guiné-Bissau: quadros guineenses retornados e não-retornados e a produção de conhecimento científico nas universidades guineenses* (título completo da pesquisa), que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Arnaldo Sucuma, residente na Rua Belchior de Athaide dos Santos, No. 430, Apto. 01 (primeiro andar), CEP: 54762320, Bairro Novo do Carmelo-Camaragibe-PE, [telefone – 30502602](tel:30502602), e-mail: arnaldoarsu@yahoo.com.br ou arnaldoarsu@gmail.com. A pesquisa está sob a orientação de: Marco Antonio Mondaini de Souza Telefone: 081.99592-7324, e-mail: marco.a.mondaini@gmail.com.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

O Presente projeto de pesquisa consiste num estudo que será desenvolvido na área do ensino superior na Guiné-Bissau, com o foco nos quadros guineenses retornados e não retornados. O estudo abrangerá o período pós-independência na Guiné-Bissau. Este projeto de pesquisa consiste na continuidade do trabalho que começou a ser desenvolvido no mestrado, e que se pretende aprofundar no doutorado. A história de ensino superior na Guiné-Bissau é muito recente. As primeiras faculdades começaram a funcionar nos finais dos anos de 1970 e início dos anos 80: a Universidade Pública Amílcar Cabral criada em 1999, que depois começou a funcionar em 2003/2004, era constituída por faculdades públicas isoladas em funcionamento no país. O estudo tem como objetivo investigar os elementos de determinação de ordem estrutural e conjuntural responsáveis pela desestruturação do ensino superior na Guiné-Bissau. A pesquisa irá contemplar aspecto bibliográfico, utilizando-se de fontes primárias e secundárias, como também iremos trabalhar com informações empíricas. A investigação será de caráter qualitativo. A coleta de dados empíricos será realizada na Guiné-Bissau e no Brasil através das entrevistas, recolha de documentos oficiais e outros documentos disponíveis no página oficial do governo da Guiné-Bissau, sempre respeitando a conduta ética. Também, algumas entrevistas serão coletadas junto aos quadros guineenses que lecionam nas instituições de ensino superior brasileiras.

A participação do voluntário na pesquisa se dará no dia em que a entrevista for agendada, com a duração de uma hora.

No que se refere aos riscos da pesquisa. Entende-se que para os voluntários residentes no Brasil a pesquisa não oferece riscos graves. Mas podemos considerar eles correrem um risco moderado, que não causa nenhum dano físico ou mental irreversível. Este risco poderá ocorrer no período de execução da pesquisa quando o voluntário for conceder entrevista e possa sentir-se eventualmente constrangido em responder determinadas perguntas que o mesmo não se sente a vontade para responder. Neste caso, o poderá deixar de responder a pergunta, ou o pesquisador irá reestruturar a pergunta se o voluntário permitir, mas também o voluntário terá liberdade de não responder perguntas que o deixa constrangido. Também, para reduzir o risco ao voluntário, no roteiro da pergunta, não constará o nome do entrevistado. No âmbito da análise dos dados da pesquisa, os entrevistados serão identificados através de números código numérico aleatório crescente para identificar cada um dos sujeitos entrevistados.

Em termos de benefícios da pesquisa, os voluntários da pesquisa que vivem no Brasil também podem se beneficiar de forma direta e indireta de seguinte maneira: **Benefício direto** - Contribuir no processo de construção do conhecimento científico por meio da presente pesquisa que está sendo desenvolvido. **Benefício indireto** - O reflexo da pesquisa que conta com a participação dos voluntários contribuirá como subsídio acadêmico para a formação na área do ensino superior na Guiné-Bissau.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa através das entrevistas que serão gravadas por meio de filmagens e também as entrevistas podem ocorrer por escrito quando o entrevistado prefere responder perguntas por escrito, fotos, questionários, ficarão armazenados em computador pessoal, HD externo, pendrive e google drive, sob a responsabilidade do pesquisador no endereço Rua Belchior de Athaide dos Santos, No. 430, Apto. 01 (primeiro andar), CEP: 54762320, Bairro Novo do Carmelo-Camaragibe-PE, pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepcs@ufpe.br)**.

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo *O ensino superior na Guiné-Bissau: quadros guineenses retornados e não-retornados e a produção de conhecimento científico nas universidades guineenses*, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade sobre a informação prestada.

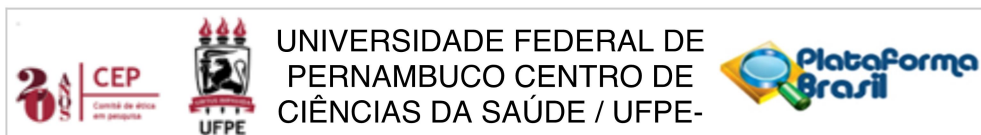
Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

| | |
|-------------|-------------|
| Nome: | Nome: |
| Assinatura: | Assinatura: |

ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Ensino Superior na Guiné-Bissau: quadros guineenses retornados e não-retornados e a produção de conhecimento científico nas universidades guineenses

Pesquisador: Arnaldo Sucuma

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 62544616.1.0000.5208

Instituição Proponente: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.945.150

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de doutorado que pretende investigar vários problemas vivenciados pelo ensino superior da Guiné-Bissau, desenvolvido na pós-graduação em Serviço Social da UFPE.

Objetivo da Pesquisa:

1. Analisar as experiências do ensino superior nas colônias francesa, inglesa e portuguesa no continente africano; 2. Analisar o processo de institucionalização e desenvolvimento do ensino superior na Guiné-Bissau e; 3. Investigar o estado atual de carreira docente, pesquisa nas universidades guineense e o processo de migração dos quadros guineenses.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram avaliados e estão adequados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários.

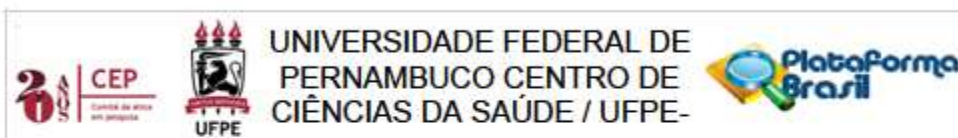
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados e estão adequados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Ensino Superior na Guiné-Bissau: quadros guineenses retornados e não-retornados e a produção de conhecimento científico nas universidades guineenses

Pesquisador: Amaldo Sucuma

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 02544616.1.0000.5208

Instituição Proponente: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Final

Detalhe:

Justificativa: Prezados (as) pareceristas do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE,

Data do Envio: 03/09/2018

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.878.551

Apresentação da Notificação:

Este é o relatório final de pesquisa de doutorado de Amaldo Sucuma, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPE e orientado pelo professor Marco Antônio Mondaini. O mesmo teve como objetivo geral pesquisar os elementos de determinação de ordem estrutural e conjuntural responsáveis pela desestruturação do ensino superior na Guiné-Bissau.

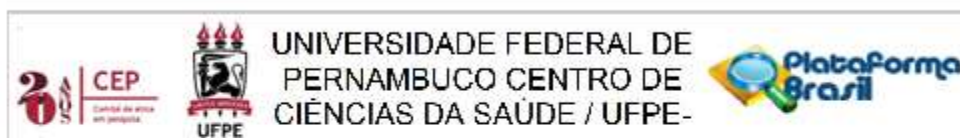
Objetivo da Notificação:

Apresentar relatório final da pesquisa "O Ensino Superior na Guiné-Bissau: quadros guineenses retornados e não-retornados e a produção de conhecimento científico nas universidades guineenses".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram apresentados no projeto inicial e estão em consonância com o que foi

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 2.975.001

desenvolvida no estudo.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

O relatório está bem escrito, segue o que foi determinado no projeto e discute os pontos principais e resultados do estudo em questão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O relatório apresentado segue o modelo do CEP/UFPE, apresentando dados gerais dos voluntários, metodologia desenvolvida e conclusões do estudo.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Relatório Final foi analisado e APROVADO pelo colegiado do CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------|----------------------|------------------------|----------------|----------|
| Envio de Relatório Final | relatorio_final_.pdf | 03/09/2018 12:29:10 | Arnaldo Sucuma | Postado |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 06 de Setembro de 2018

Assinado por:
Gisele Cristina Sena da Silva Pinho
 (Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-900
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (51) 2126-2538 E-mail: copocs@ufpe.br