



Departamento de Sociologia

Escolas Comunitárias na Guiné-Bissau: Sentidos, Relações e Mudanças

Augusto Gomes Barreto

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Educação E Sociedade

Orientadora

Doutora Teresa Seabra, Professora Auxiliar

ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2012

Agradecimentos

Este trabalho não seria possível sem a contribuição direta ou indireta dos amigos, colegas e familiares - a todos, um reconhecimento especial.

Agradecimento especial a minha esposa Kátia e a nossa filha Thais pelo apoio e pela compreensão durante a minha ausência para a realização Mestrado.

Agradeço o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento pela bolsa de estudo concedida. De igual modo agradeço o Ministério da Educação da Guiné - Bissau pelo aval dado a nossa candidatura para a bolsa de Mestrado.

Especial agradecimento à Professora Doutora Teresa Seabra pelo aprendizado, abertura e pela brilhante orientação.

Minha gratidão à Caterina Lopes da Fundação Fé e Cooperação - FEC pela agradável e rica conversa que tivemos em 2011 sobre as escolas comunitárias.

Meu reconhecimento especial ao Mamadú Sanó, técnico da Fundação Fé e Cooperação - Bafatá pelo valioso apoio durante as pesquisas e pela disponibilidade oferecida durante todos os momentos deste trabalho.

À amiga Ena Bandeira que me hospedou em sua casa, em Bafatá, durante o tempo da pesquisa, um obrigado especial.

Aos colegas de turma Marco Praça de Brasil, Raimundo Agostinho Yalá da Guiné Bissau, Verónica Luna e Ivan de Nascimento de Portugal.

Um agradecimento especial à tia Mena (Maria Filomena Costa Ribeiro) pelo apoio indispensável dado durante o tempo que permanece em Portugal.

Aos meus amigos que sempre apoiaram meus passos: Aymard de Gina, Nixon de Luciana, Januário de Maimuna, Léo de Tininha, Ino Cuino de Samira, Amarildo de Neia, Ismael Sadilú Sanhá (Sadi) de Dédé, Caropul Mendes (Raulinho), Edson Mango, Augusta Vaz, Plácida Costa, Cipriano Silva, Nelida de João Pessoa, Eminencio Gomes.

Resumo

As populações das zonas rurais da Guiné-Bissau participam no desenvolvimento da educação, através das Escolas Comunitárias que são construídas, mantidas, conservadas pelas próprias populações e que pagam os salários dos professores que ali lecionam.

O presente trabalho tem como objectivo principal compreender os sentidos dados pelas famílias das comunidades à escolarização dos filhos, conhecer a relação que mantém com a escola e, ainda as alterações que esta introduziu no quotidiano das comunidades.

O trabalho foi desenvolvido através de metodologia qualitativa, com a finalidade de captar os dados da interação da comunidade com a escola. Foram entrevistados 12 pessoas entre pais responsáveis da escola e ex-alunos da escola da comunidade.

Como conclusão, verificou-se que as famílias mandam os filhos para escola para aprender a ler e escrever para mudança de vida sobretudo para um futuro melhor que dos pais e que a maior barreira da escolarização é a fraca situação económica das famílias.

Palavras-Chave: Família-escola, escola comunitária, mundo rural, desenvolvimento.

Abstract

Populations of rural areas of Guinea-Bissau participate in the development of education through Community Schools that are constructed, maintained, and preserved by the populations themselves who pay the salaries of teachers who teach there.

This study aims to understand the main meanings attributed by the families of the communities to the education of children, to know the relationship they have with the school and also the changes that it introduced in the daily life of the communities.

The study was conducted using qualitative methodology in order to capture the data regarding the interaction of the community with the school. Interviews were conducted with 12 parents and former students of the school community.

As a conclusion, it was confirmed that families send their children to school to learn to read and write in order to secure a better future and that the major barrier of schooling is the weak economic position of families.

Key-words: Family-school, community school, rural world, development

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract	v
Introdução	1
Capítulo I - Quadro Teórico e problematização	3
1.1 O Conceito de Desenvolvimento e o Desenvolvimento Local	3
1.2 Família, Comunidade e Escolarização	8
Capítulo II: Metodologia.....	17
Capítulo III: A educação na Guiné-Bissau: um Breve Resumo	22
3.1 - O País e o seu quadro educativo.....	22
3.2 A educação na época colonial.....	24
3.3 Educação depois da independência.....	28
3.4 Participação das Populações no Desenvolvimento da Educação na Guiné-Bissau	33
Capítulo IV: Escolas Comunitárias da Guiné-Bissau: Sentidos, Relações e Mudanças.....	37
4.1- Os Sentidos da escolarização.....	37
4.2 Estratégias familiares de acompanhamento da escolarização	42
4.3 Estratégias de Comunidades para a Adesão a escola	45
4.4 Os efeitos da escola na comunidade	48
Conclusão.....	53
Fontes	57
Bibliografias	58
Anexos	I

Introdução

Atualmente, a importância da educação no processo de desenvolvimento de um país e dos povos em geral, é reconhecida cada vez mais tanto pelos académicos como pelos formuladores das políticas públicas. Não se trata apenas da mera constatação de que a educação é um instrumento eficaz para a redução da pobreza. A educação, além de possibilitar a mobilidade social ascendente, impulsiona a Ação Colectiva para o desenvolvimento e transformação do meio onde o indivíduo vive ou actua, na medida que a educação aumenta a capacidade do indivíduo ver, perceber o que o rodeia e equacionar os problemas e soluções.

Os problemas dos países pobres, como a Guiné-Bissau, são agravados pelo baixo investimento público na educação, pela falta de aposta nos recursos humanos, ou seja, pela sua alta taxa de analfabetismo. É também nesses países, onde a maioria da população está subjugada à pobreza absoluta que nos últimos anos surgiram alternativas de desenvolvimento protagonizadas pelas próprias populações como forma de sair das privações sociais.

Tendo em conta o passado negativo da relação das populações rurais com a escola na Guiné-Bissau, isto é, marcado pelo grande absentismo ou ausência destas populações na escola e considerando o atual momento da assunção destas mesmas populações pela escola, assumindo-a como um projecto seu, criando e mantendo a escola na comunidade para a comunidade, é nosso objetivo compreender os sentidos atribuídos à escolarização pelas diferentes famílias das comunidades. Por outro lado, busca-se identificar e analisar as relações que as comunidades estabelecem com escola e, ainda, apreender os efeitos da existência da escola na vida familiar e comunitária.

As escolas comunitárias, surgidas no país nos anos 1990, constituem a maior resposta das comunidades rurais à ausência dos serviços públicos básicos nas zonas rurais da Guiné-Bissau. Além de contribuírem para suprir o problema da educação escolar nas comunidades, estão a contribuir para a inclusão e emancipação social das populações, na medida que os membros das comunidades estão a conscientizar-se não só da sua participação na educação como da importância das acções colectivas na promoção do desenvolvimento social das comunidades.

Propomo-nos, assim, a compreender o desafio da escolarização nas comunidades rurais da região de Bafatá e as dinâmicas que constituem a relação com este novo sujeito do quotidiano das zonas rurais, a escola. Dentro deste envolvimento, captar as possíveis mudanças que a presença da escola inaugurou nas comunidades.

Para nós, a realização desta pesquisa sobre a escola comunitária reveste-se de grande importância, por um lado, porque vai minimizar a carência de estudos sobre a educação no mundo rural guineense, por outro, porque vai contribuir para a compreensão do esforço das comunidades rurais para suprir as suas necessidades básicas e com isso estimular as estratégias de inclusão pela educação, considerando que a Guiné-Bissau possui um Plano Nacional de Acção de Educação Para Todos.

O presente trabalho é composto por quatro capítulos:

No capítulo I enquadra-se teoricamente o objecto de estudo, percorrendo a trajetória do conceito de desenvolvimento para chegar às novas abordagens que surgiram como tentativas de aperfeiçoamento de modelo de desenvolvimento que preze mais o ser humano e o seu meio envolvente, como a abordagem do desenvolvimento local – onde as pessoas têm possibilidades de agir em grupo, dentro do seu espaço geográfico sobre o rumo do desenvolvimento da sua comunidade. Ainda neste capítulo vamos falar da relação da família com a escolarização, inscritas em algumas teorias que temos a oportunidade de conhecer.

O capítulo II refere-se as opções e caminhos metodológicos seguidos pelo trabalho e, no seguinte, aborda-se os principais traços de educação na Guiné-Bissau.

Os resultados de análise do corpus das entrevistas realizadas são apresentados no capítulo IV.

Capítulo I - Quadro Teórico e problematização

1.1 O Conceito de Desenvolvimento e o Desenvolvimento Local

A expressão desenvolvimento, segundo o Dicionário do Pensamento Social do Séc. XX (1996:197) “indica a conquista do progresso económico e social (...)”. Historicamente, a conquista do desenvolvimento é associada ao “crescimento económico”. O próprio contexto histórico em que surge este conceito era marcado de forma indelével, pelos valores de industrialismo, de produtividade e valores tecnológicos capazes de levar as sociedades (Ocidentais) aos grandes progressos, iniciada pela revolução industrial.

O crescimento económico como desenvolvimento é a ideia que acompanhou toda a evolução do conceito de desenvolvimento. Diz-nos Ferreira (2005:395) que depois da Segunda Grande Guerra, “a noção de desenvolvimento vinculou-se ainda mais fortemente à noção de crescimento e, mais restritamente ainda, a ideia de crescimento económico”.

O período pós-guerra vai ser muito importante em termos de debates sobre o desenvolvimento. Se a Segunda Guerra Mundial foi resultado de factores históricos, económicos e políticos agudos que marcavam as sociedades dos países aliados e se não o mundo todo, esta fase pós-guerra, é tempo de procurar soluções que evitassem outro choque mundial semelhante a que passou entre 1939 a 1945. A preocupação agora passa a ser a melhoria de condições de vida, que passa pela redução de pobreza, a eliminação da discriminação racial, das desigualdades sociais e económicas, etc.

Assim, depois da Segunda Guerra Mundial, os problemas de desenvolvimento tornaram-se numa grande prioridade para os países aliados e pela Organização das Nações Unidas, que divulgou a Carta das Nações Unidas em Junho de 1945 (que entrou em vigor oficialmente em 24 de Outubro do mesmo ano) tornando no documento mais importante da época sobre o desenvolvimento. Recordar-se que no primeiro parágrafo deste documento (preambulo), os membros se identificaram como salvaguardas da geração vindoura dos malefícios da guerra e, apelaram para a criação das condições de acesso a justiça e liberdade para todos assim como do espaço para a promoção de progresso social e melhoria de condição de vida humana.

Mas é consenso entre os cientistas sociais que o desenvolvimento, como conceito, se consolidou, sobretudo nos debates académicos, a partir da década de 1950. Segundo Siedberg (2004:14),

“ (...) não há como negar que é basicamente a partir desse período que a implementação de políticas e estratégias de desenvolvimento, bem como as discussões teóricas em torno do desenvolvimento socioeconómico dos países e regiões assumiram um lugar de destaque na academia, nos meios políticos e na media”.

Os pesquisadores e cientistas sociais aceitam como marco definidor do conceito, o discurso da tomada de posse de Harry Spencer Trumam como presidente dos EUA no dia 20 de Janeiro de 1949. O presidente Trumam ao anunciar o primeiro programa de Estados Unidos de ajuda ao desenvolvimento, destinada aos países da Ásia, África e América Latina, “instaurou as bases de um novo paradigma mundial” Siedberg (2004:13).

O conceito de desenvolvimento, dentro do círculo académico, como vários outros fenómenos ou temas, gerou controvérsias quanto à sua definição e a própria forma de alcançá-la. Falou-se do desenvolvimento como sinónimo de industrialização, do crescimento económico, da modernização. Tal era o mito que se criou, particularmente no pensamento ocidental, de que o crescimento económico é suficiente para alcançar o desenvolvimento. De acordo com esse olhar, a eficácia é o grande motor, se não único capaz de desenvolver não só o sector económico, mas também o social, o político e o cultural. De acordo com Ferreira (2005:395)

“ (...) muitos analistas têm feito uma avaliação positiva do período de trinta anos que se seguiu à Segunda Guerra Mundial e, até de um modo mais geral, de toda a segunda metade do século XX, adoptando um ponto de vista estritamente macroeconómico, utilizando essencialmente médias estatísticas e considerando o aumento de consumo como principal indicador (...)”.

A associação do termo desenvolvimento ao de crescimento económico, segundo Amaro (2003:48), alargou-se para o termo industrialização:

“ (...) uma vez que, tendo sido o crescimento económico (condição do desenvolvimento) assente historicamente nos países dito desenvolvidos, em processos de industrialização, rapidamente a expressão «países industrializados» se converteu em sinónimo

de «países desenvolvidos» e aquela foi apresentada como uma etapa obrigatória na caminhada dos países do terceiro mundo para o desenvolvimento”.

De igual modo a associação do conceito de desenvolvimento com a modernização, criou mitos sobre os países pobres ou subdesenvolvidos. A modernização é entendida como o processo de substituição das estruturas tradicionais e arcaicas pelas modernas, incluindo, a mudança de mentalidades até ao modo de viver e de estar. À luz do conceito da modernização, considerava-se “a tradição um obstáculo à modernização, o campo e os meios rurais um passo atrás na caminhada para as cidades e para o progresso, as culturas e mentalidades não europeias um constrangimento à eficiência produtiva e ao bem-estar material, etc.” (Amaro, 2003:48).

O conceito de modernização encarada como desenvolvimento, criou o mito de evolucionismo social que significava que os países subdesenvolvidos só atingiram o nível do desenvolvimento dos países ricos ao seguir os passos marcados por esses países.

O modelo de desenvolvimento vinculado ao crescimento económico começaria a ser questionado a partir dos anos 70 do século XX. Por um lado, na Europa e nos Estados Unidos, em vez da redução das desigualdades sociais, de mais emprego, da elevação de nível de vida, assistia-se fenómenos inversos em todo o mundo. Por outro, “a frustração que se continuava a sentir nos países subdesenvolvidos perante as «receitas» e modelos de desenvolvimento que lhes eram propostos ou impostos (...)” (Amaro,2003:53), e que eram inadequados às suas realidades locais. Era preciso adoptar um novo modelo de desenvolvimento, ou ajustar esse modelo eurocêntrico, economicista, justificada apenas por um crescimento económico baseado essencialmente na indústria, ignorando “os adjectivos como humano, social, eco e sustentável” (Siedberg, 2004:15).

No movimento de críticas e de busca de alternativas ao modelo de desenvolvimento dominante que tem marcado a década de 1970, surgem diversas abordagens sobre desenvolvimento. Uma delas é a de desenvolvimento local, que “defende uma abordagem focalizada nos contextos, nos actores, na acção e nas iniciativas locais, encarando o desenvolvimento como um processo, uma dinâmica e não como um estádio” (Ferreira, 2005:398).

Para Amaro (2003:57) o desenvolvimento local “ exprime fundamentalmente o processo de satisfação de necessidade e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir essencialmente das suas capacidades, assumindo aquela o protagonismo principal neste processo e segundo uma perspectiva integrada dos problemas e das respostas”

A emergência das abordagens tais como do Desenvolvimento Local, Desenvolvimento Participativo, Desenvolvimento Sustentável ou do Desenvolvimento Integrado, renovaram as ideias do desenvolvimento por incremento do humano, ambiental, participação comunitária ao conceito de desenvolvimento, sobre tudo, surgiram como alternativas na medida que se verifica a crise dos Estados-nação e consequente impotência dos Estados em resolver os macro-problemas nacionais provocadas pela globalização económica.

A abordagem do Desenvolvimento Local é fundamentada “ (...) na capacidade dos indivíduos de agirem enquanto cidadãos, contrariando a visão sobrevalorizada das possibilidades tecnológicas” (Ferreira, 2005:398). No desenvolvimento local as pessoas têm possibilidade de agirem em colectivo no seu próprio território, participando nas decisões sobre os destinos da comunidade, seja informalmente organizados, seja em grupos e organizações formais na interacção com actores e processos locais e ou com seus parceiros internacionais.

A promoção e participação das comunidades locais da Guiné-Bissau, no desenvolvimento da educação através das escolas comunitárias, enquadraram-se na estratégia de desenvolvimento chamado Desenvolvimento Local. O desenvolvimento local requer a cultura da participação e, só com esta, é possível o desencadeamento da acção colectiva, motor do desenvolvimento local. A criação de uma cultura de participação passa pela mudança de mentalidades, tarefa esta que só uma educação plena pode resolver, ou seja, para operações de mudanças de pensamento e de atitudes a “educação é um dos meios, transformador e eficaz, considerando que o acto de participar requer um conhecimento prévio sobre a realidade a qual se quer mudar (...) um conhecimento acerca dos problemas e das potencialidades locais bem como dos instrumentos ou meios que conduzem às soluções (...) ”, (Vieira,1996:3). Daí, a importância das escolas comunitárias no processo de transformação do mundo rural,

reconhecendo que a escola em qualquer contexto realiza alterações na forma de pensar, de sentir e de agir.

A escola nas zonas rurais da Guiné-Bissau é um novo sujeito no quotidiano, um “estranho sociológico”. A forma de lidar com o estranho ou com o novo, requer mudanças de atitude, de formas de ver, de olhar, sentir, em suma de lidar com a mudança. Mas, a mudança não significa o abandono radical das práticas antigas para as novas. Ela pode ser “continuidade entre as duas estruturas, alguma identidade, alguma base de comparação” (Santos citado por Vieira, 1996:77). Assim, “o processo de extensão da escola e sua cultura aos espaços rurais, não escapou, pois, à presença constante das forças antagónicas em oposição (...) onde convivem dialecticamente a reprodução social, a resistência e a produção social” (Amiguinho, 2008:124).

O Desenvolvimento Local, como qualquer processo de mudança, tem a sua dinâmica própria. Ele gira em torno de fenómenos dialécticos como: Conservação/resistência e mudança (Amiguinho, 2008; Ferreira, 2005). O Desenvolvimento Local, segundo Fernando Ferreira (2005:400), tem diferentes funções:

“ por um lado, ele tem a função de inserir, descompartimentar, criar dinâmicas de abertura e de progresso, o que poderá reforçar a tendência geral para uniformização a nível planetário; Por outro, possui a função de resistir às forças de massificação, de afirmar as especificidades de território, de sublinhar as diferenças, de inventar e testar em permanência soluções originais, reforçando assim o pluralismo”.

Seria importante tentar compreender modos de resistência e conservação das práticas sociais e culturais num processo de mudança operada pela aceitação da educação escolar pela população, isto é, considerando que uma das barreiras impostas às populações rurais pela instituição escolar é a cultura da escola diferente ou distante do quotidiano dessas populações. Na medida que a população assumiu a promoção da escola, certamente tem havido negociações (de forma implícita ou explícita) em que não podem faltar aberturas, resistências e conservações de hábitos, costumes e outras práticas sociais e culturais da comunidade e da escola.

1.2 Família, Comunidade e Escolarização

O destino das sociedades, o ritmo das interações sociais que guia os caminhos do desenvolvimento social, económico, político e cultural, estão ligados intrinsecamente às relações familiares. Ou seja, a relação que o indivíduo tece com o mundo e com os instrumentos de transformação do mundo é uma relação resultante da interação entre as normas, valores e conhecimentos interiorizados no ambiente familiar e as que possam estar inerentes às outras instituições sociais redentoras e/ou continuadoras das comunidades ou sociedades como a família. Como nos diz Goode (1970:13) “é através da família que a sociedade pode retirar do indivíduo a sua contribuição necessária. Por outro lado, a família só poderá continuar existindo se for mantida pela sociedade mais ampla”. A família é o lugar primário de socialização, ainda que as escolas actualmente assumam um papel preponderante na socialização da primeira infância, o ambiente familiar é primordial na formação do *self* do indivíduo, na medida que o primeiro mundo da criança é construído no ambiente familiar onde interioriza os valores do seu grupo familiar através do processo de socialização. Entretanto, “ (...) através de processo de socialização, todo o individuo se torna portador do seu sistema social” (Seabra 1999:22).

A família, segundo Giddens (1997:463), “ é um grupo de pessoas unidas diretamente por laços de parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças”.

De acordo com Proença (2003:14), podemos absorver vários tipos de conceito da família segundo as diversas áreas de conhecimento. Na antropologia, fala-se da família como relação de parentesco, na sociologia como grupo social, como unidade de consumo ou produção na economia e ainda o conceito demográfico que toma a família como conjunto de indivíduos residentes no mesmo espaço e que têm relações de parentesco de facto ou de direito entre si. Tomando a família antropológica, ou seja, a partir de relações de parentesco, denota-se a existência de três tipos de famílias:

- Família elementar ou nuclear composta por um homem e uma mulher com os filhos;

- Famílias poligâmicas, compostas por um homem e mais de uma mulher ou uma mulher e vários homens e respectivos filhos;
- Família extensa é formada para além de um homem com uma mulher e dos seus filhos, pelos outros parentes próximos e incluem também parentes por afinidade.

Nas sociedades ocidentais enquanto se fala na raridade das famílias extensas, cujo desaparecimento ou o completo desaparecimento foi provocado pelo processo de industrialização, na África este tipo de família está sedimentada tanto nas zonas urbanas como nas rurais. Na Guiné-Bissau, como em outros lugares do mundo, onde predomina a família extensa, as tomadas de decisões tendem a ser colectivas, ou seja, os interesses colectivos sobrepõem os interesses individuais. Assim, as decisões que cabem somente no âmbito familiar em outras sociedades, neste caso, são de âmbito família-comunidade. Nem a educação da criança, nem o direito a sua escolarização fogem a essa regra na Guiné-Bissau. Ou seja, a decisão de escolarizar uma criança, às vezes, é tomada pela comunidade, isto é, quando a comunidade está de acordo com o chefe da aldeia de que as crianças têm que estar matriculadas na escola. Aqui a decisão de matricular a criança não partiu da família mas sim do chefe da aldeia cuja decisão deve ser respeitada.

A comunidade que estamos a referir neste trabalho é um grupo social e cultural, situado no seu território geográfico e simbólico e que provavelmente já existia antes do nascimento dos actuais membros e que provavelmente vai continuar existindo mesmo depois da morte dos membros actuais. Assim, a comunidade representa uma certa continuidade cultural, sustentada pela socialização familiar que tem a capacidade de transmitir a tradição, costumes e saberes comunitários de geração em geração.

Uma comunidade, segundo Gomez (2007:131) “ é um espaço de vida onde se concretizam os problemas, as necessidades, os projectos e as esperanças de um amplo grupo de pessoas, que a partir da sua organização em diversas instituições, pretendem dar respostas aos desafios do meio”. É a mobilização dos membros de uma determinada comunidade em torno de interesses comuns (sejam eles materiais, espirituais, políticos, etc.) e através das organizações sociais da própria comunidade que faz dela uma colectividade singular. A participação dos membros da comunidade nos projectos colectivos é movida pela consciência de pertença a um grupo ou comunidade de

identificação. A consciência de pertença suscita segurança nas pessoas e reforça a identificação de objetivos comuns no conjunto social (Gomez, 2007 p.131).

Na Guiné-Bissau, como em toda a África, não se pode falar de uma única cultura das comunidades. A diversidade étnica existente no país caracteriza as diferentes formas de organização social, política e económica de cada grupo étnico. Portanto, a comunidade de origem da criança é um factor primordial a ser considerado quando se implementa qualquer política, acções ou programas, fora do muro comunitário e familiar que pretende abranger a criança, como a escola.

Família e escola são dois agentes principais da socialização da criança. A família como agente primária da socialização tem a vantagem de ser “um agente mediador central entre a estrutura social e os modos específicos de produção dos quadros de disposições individuais (...)” (Sebastião, 2009:201). Isso quer dizer que os olhares, os sentimentos, as disposições construídas na família, vão permear toda a relação que o indivíduo mantém com a escola. Daí a afirmação de que “a família possui um papel central na forma como as crianças percorrem a escolaridade” (Sebastião, 2009:202).

Os pesquisadores da educação são unânimes quanto às vantagens em incluir a família e a comunidade nas suas acções, nomeadamente, para o bom desempenho dos alunos (Diogo, 1999; Homem, 2002; Sebastião, 2009; Seabra, 1999; Silva, 2003). De acordo com Lahire (2008:19) é difícil de compreender:

“ (...) Os resultados escolares e os comportamentos escolares da criança a não ser que reconstruamos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu os seus esquemas de percepções, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem “reagir” quando funcionam em formas escolares de relações sociais”.

No entanto, as famílias têm características diferentes. Mesmo num grupo social ou cultural semelhante, as experiências de vida, as memórias familiares, os recursos económicos, sociais e culturais diferem de família para família e deste modo, as estratégias educativas das famílias não podem ser homogéneas. De facto, as condições estruturais influenciam as acções dos indivíduos, ou seja, as práticas familiares vão depender muito das condições sociais em que se produziu essas práticas. De acordo com António Firmino da Costa (2001: 98) “o que os agentes sociais pensam, dizem e fazem depende em grande medida – embora não exclusivamente, nem sempre do mesmo modo ou com a mesma intensidade – de um conjunto de propriedades sociais que os

caracterizam. E que os situam, uns em relação aos outros, em posições distintas, com desiguais recursos e poderes, oportunidades e disposições”

Portanto, analisar as estratégias educativas das famílias, implica, de acordo com Seabra (1999:20), “localizar a sua condição (os recursos que pode usar), a sua posição (em relação a outras), a sua trajetória (a sua própria acção passada) e o seu projecto (expectativas e metas que define por relação aos elementos anteriores e às tendências estruturais) ”.

Assim, as estratégias educativas desenvolvidas pelas famílias dos meios sociais mais desfavorecidos não são idênticas das desenvolvidas pelas famílias de origens sociais mais favorecidas. No entanto, não estamos a afirmar que a família é uma mera reprodutora da sua estrutura social, antes pelo contrário ela é uma “instituição activa capaz de preservar e reproduzir estratégias adquiridas, de resistir a essas pressões externas, ou mesmo até capaz de agir sobre a própria mudança” (Seabra, 1990: 19).

Seabra (1990) analisa a diversidade familiar dos modos de educar as crianças controlando a classe social e a origem étnica dos alunos imigrantes. O estudo aponta para a conclusão de que classe social determina a escolha ou a produção de estratégias educativas das crianças, isto é, a transmissão de normas e valores, os métodos utilizados nos relacionamentos dos pais com os filhos, os modos de interação pais-escola. E destaca as pesquisas que têm vindo a rejeitar os estereótipos negativos em relação às famílias dos meios populares. Dado que este tipo de famílias também tem interesse no acompanhamento da escolarização dos filhos, “ (...) mas esse interesse não se traduz em grandes resultados práticos – referem dificuldades em acompanhar matérias escolares, dificuldades em acompanhar os assuntos tratados nas reuniões e (...) transparece um sentimento de impotência revelador da fraca confiança que têm nas suas próprias capacidades para ajudar os seus filhos” (Seabra,1990:33).

Na verdade, a interação das famílias dos meios populares com a escola é caracterizado pela dificuldade de comunicação entre as duas instituições sociais cuja causa é relegada, muitas das vezes para a “apatia” das famílias desfavorecidas pela instituição escolar e o conseqüente desinteresse dessas famílias em acompanhar os trabalhos escolares dos filhos. Contrariando esta visão estereotipada de que as famílias dos meios sociais mais desfavorecidas são demissionárias, o estudo de Seabra (1990) aponta para a necessidade de um maior conhecimento deste tipo de universo familiar

quanto a sua relação com a escola, fazendo uma análise “(...) que vão dos aspectos particulares da trajetória familiar (mobilidade social, memória escolar...) aos contextos presentes (...)”. A análise assim conduzida permite compreender o tipo de relação que as famílias mais desfavorecidas mantêm com a escola e particularmente a lógica que subjaz a esta relação, pois, a ambição, a expectativa dos grupos sociais em relação a escolarização determina o tipo de relação que estes mantêm com a escola. Seabra (2010:201) apresenta conclusões de diferentes pesquisas que traçam perfis das famílias de classes populares com a escola:

“ as famílias populares urbanas têm ambições mais elevadas do que as rurais e manifestam sentimentos de revolta e desespero face ao insucesso escolar (Henriot-van, Zanten,1990); b) as famílias que têm maior desvantagem económica e menos recursos escolares distinguem-se das que são mais novas, mais urbanas, economicamente mais estáveis e mais qualificadas: enquanto as primeiras vivem a história escolar dos filhos dentro da desorientação (a relação à escola), as segundas revelam uma esperança calculada e vigilante e esforçam-se por assegurar em casa uma continuidade com o trabalho escolar (Queiroz,1991) ”.

Num estudo desenvolvido na cidade Suíça de Geneve, Kellerhals e Montandon (1991) identificaram três estilos educativas nas famílias:

- Estilo maternalista que privilegia a acomodação e onde o estilo da autoridade é coercitivo, há uma grande aproximação da mãe com o filho e existe uma abertura perante os agentes externos de socialização. Este estilo educativo é encontrado com mais frequência nas famílias de meios populares;
- Estilo educativo “estatutário” é distinto do primeiro tanto pela ausência da proximidade entre pais e filhos como pelo seu fechamento às influências do exterior em termos de socialização. Estamos perante um estilo educativo que é tanto dominante nas famílias populares como nas da classe média.

Estilo educativo “contratualista”- é verificado sobretudo nas famílias das classes superiores, há uma valorização da auto-regulação e desenvolvimento da sensibilidade, existe uma abertura ao mundo exterior reconhecendo e valorizando outros agentes de socialização como a escola, e televisão e os companheiros.

Portanto, as famílias populares valem-se mais do estilo educativo estatutário e/ou maternalista enquanto as famílias de classes burguesas recorrem mais ao estilo educativo contratualista. Segundo Diogo (1998: 85), “ (...) cada tipo de família recorre a estilos educativos coerentes com a sua lógica de interação familiar. Também a escolarização não deverá escapar às lógicas familiares”.

O discurso normativo que clama as famílias mais desfavorecidas como demissionários é, também, desqualificado por Thin (2006) que vê a relação das famílias populares com a escola como confronto entre duas lógicas socializadoras, diferentes e divergentes. Segundo esse autor “ (...) as práticas e as maneiras de fazer dos pais não são totalmente incoerentes, que elas têm sua própria lógica, ou melhor, que elas não parecem incoerentes se não quando confrontadas com as normas da escola e, de modo mais amplo, com as normas dominantes da vida social”. O autor relaciona as diversas formas de socialização com as condições de existência, com as relações sociais e com a história dos grupos e dos indivíduos, acreditando que pensar a socialização nestes moldes, permite afastar a tradicional visão da socialização “como o único produto da acção das instituições construídas ao longo da história, para concebê-la como um processo contínuo, nos dois planos da biografia individual e da produção das relações sociais, e que não se reduz, portanto, a acção de uma instância particular” (Thin, 2006:3).

De acordo com (Thin, 2006) nos meios populares as práticas educativas familiares são fundadas no quotidiano, na interação entre adultos e crianças, sem separação temporal entre práticas e aprendizagem como acontece em modo escolar de socialização. De facto, a questão das temporalidades marca a distinção entre o mundo da escola e o mundo das famílias populares. A Regulação dos horários e calendários escolares, a planificação das actividades pedagógicas de acordo com a noção do tempo, são marcas do universo escolar. No mundo das famílias, o factor tempo tem pouca funcionalidade como regulador das actividades de socialização. Por exemplo, o uso de calendários, agendas, relógios não importam muito nos meios populares porque a população deste meio é pouca escolarizada. Portanto, são “temporalidades muito afastadas das temporalidades escolares que tecem as vidas das famílias populares” (Thin, 2006:7).

Por conseguinte, as lógicas familiares e as lógicas escolares vão cruzar-se em várias dimensões, “ (...) pois essas lógicas familiares surgem das relações entre pais e filhos, dos modos de comunicação, das temporalidades familiares, ou aparecem diretamente da sua compreensão da escolarização e das suas relações com a escola e os professores” (Thin, 2006:5). As famílias dos meios populares valorizam a escola e reconhecem a legitimidade das práticas escolares, ainda que a relação famílias desfavorecidas/populares e escola são marcada pela desconfiança e distância em relação à instituição escolar, “ (...) os pais expressam um sentimento difuso de que a escola talvez não seja para eles e para os seus filhos, manifestam medos ligados aos riscos envolvidos na escolarização, e uma desconfiança no que tange às instituições em geral” (Thin, 2006:8). Estamos perante uma relação de ambivalência como observou este autor. As ambivalências são observadas;

“ (...) quando os pais pedem aos professores que sejam rígidos e severos, e ao mesmo tempo protestam contra algumas sanções (...) A ambivalência também é observada na mistura de confiança e desconfiança que envolve as relações com os professores: confiança porque se considera que os professores têm competências pedagógicas e saberes que faltam aos pais; desconfiança porque os pais acreditam numa ingerência na vida familiar (...) ou na transmissão de valores contrários à moral familiar. A ambivalência revela-se ainda na conjugação de fortes expectativas em relação à escolarização, para que as crianças escapem das condições precárias de existência (...)” (Thin 2006:8).

As conclusões de Thin (2006) apontam para uma compreensão aprofundada das lógicas de socialização patentes nas famílias dos meios populares e para entender as suas relações com a escola e a escolarização, lembrando que essas famílias se relacionam com a escola de acordo com as suas próprias lógicas, a sua visão de mundo e o próprio sentido que conferem a escolarização. “O sentido da escolarização para as famílias de baixa renda reside nas possibilidades sociais que ela viabiliza e sobre as quais baseia sua promessa (...)” (Thin,2006: 7).

Lahire (2008) é outro autor que propôs a superação do discurso fundado na “negligência” ou “omissão” das famílias dos meios mais desfavorecidos em relação à escola. O autor fala da necessidade de desmistificar a omissão parental: “Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os

pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir” (Lahire, 2008:334). É na ausência dos pais que os discursos de omissão parental são produzidos sem, no entanto se tentar compreender as formas de relacionamento das famílias de meios desfavorecidos com a escola ou de que forma investem no sucesso escolar dos filhos. No seu estudo Lahire (2008: 28-29) identificou entre as famílias populares diferentes investimentos na escolaridade: “ alguns pais podem fazer da escolaridade a finalidade essencial, e até exclusiva, da vida dos filhos, ou mesmo da sua própria (...) e “ pais [que] sacrificam a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem. Mas o sacrificio parental pode ultrapassar muito o investimento pedagógico (...) ”.

A relação entre a família e a escola é considerada ainda mais tensa nos meios rurais. Os discursos da omissão parental são ainda mais estigmatizantes, colocando os pais na posição de inferioridade e de inadaptados em relação a cultura da escola, ignorando as formas de relações sociais que possam estar na base desta relação em meio rural. Na verdade, é preciso compreender as ações das famílias dos meios rurais em relação à instituição escolar e às próprias ideias que orientam essas ações; particularmente, se formos pensar essa relação dentro das sociedades africanas onde a zona rural é habitada maioritariamente pela população secularmente desprovida de instrução escolar, o exercício de compreensão deve começar por questionar a forma pela qual a escola integra a cultura da comunidade, diferente da cultura letrada que caracteriza a escola. Para Rui Canário (2008:39) “a escola nasceu historicamente em ruptura com as comunidades locais (...) ”. De acordo com Iturra (1990) existe uma dicotomia entre escola e vida social, ou seja, entre saber letrado e saber oral. “ O saber oral é o conhecimento da taxonomia de pessoas e elementos e sua valoração, que orienta o comportamento dos indivíduos e o seu entendimento de como debruçar-se no meio dos outros”. Já a cultura da escola, o saber letrado “ é o conjunto escrito de ideias que teorizam sobre estruturas e processos com que os seres humanos constroem a vida. Tem uma técnica de memorizar o saber que se caracteriza pela sua despersonalização, a escrita” (Iturra,1990).

No entanto, é ideia universal no mundo moderno que é através da escola, sobretudo, por meio do ensino oficial, que se faz a nação, que se transforma o indivíduo em cidadão. Tal como no diz Durkheim (2009:52) “ a sociedade só pode subsistir se existir entre os seus membros uma homogeneidade suficiente; a educação perpetua e

reforça esta homogeneidade fixando com antecedência na alma da criança as similitudes essenciais que a vida colectiva exige”. Para realizar essa missão, “o ensino oficial desintegra o individuo do seu contexto várias vezes” (Iturra,1990). A escola empenha-se em realizar “ uma transformação unilateral das práticas familiares a fim de que estas sejam adequadamente ajustadas às práticas escolares” (Ferreira,2005:245). É inegável o domínio da forma escolar de socialização sobre os outros processos de socialização, (aliás, este tem a pretensão de ser o modo hegemónico de socialização, Lahire, 2008; Thin, 2006) mas também é reconhecível que a escola só pode cumprir eficazmente a sua missão quando começa a colaborar efectivamente com as famílias e, sobretudo, uma colaboração baseada na reciprocidade. As famílias não devem ser reconhecidas apenas como agentes de socialização, detentoras das suas próprias lógicas de escolarização e que diferem em vários aspectos com as lógicas socializadoras da escola. Elas também devem ser vistas, pela escola, como parceiros na educação da criança, até porque como nos diz- Ferreira (2005:246), “ estamos a assistir, desde há alguns anos, a um reinvestimento das funções educativas por outras instâncias e agentes que não a escola, designadamente as colectividades territoriais, os trabalhadores sociais, as igrejas, o sector associativo (...) ”.

Capítulo II: Metodologia

Um trabalho de investigação é um processo de aprendizagem na medida que é determinado pela vontade de apreender, de compreender, de descobrir algo sobre uma determinada realidade social ou outra realidade qualquer.

O objetivo de nosso trabalho incide sobre a compreensão dos sentidos que as diferentes famílias das comunidades rurais da região de Bafatá atribuem à escola e à escolaridade das suas crianças num contexto em que, a escola é um novo elemento para os costumes e tradições locais destas comunidades - “um estranho sociológico” nestas comunidades rurais da Guiné- Bissau.

Pretendemos especificamente atingir os seguintes objetivos:

- Identificar e analisar as estratégias da comunidade para a promoção da educação;
- Compreender a relação da comunidade com a escola;
- Verificar como as mudanças operadas pela escola influenciam as movimentações em torno da escolarização e orientam a acção para o bem-estar da comunidade.

A problemática e os objectivos apresentados justificaram a eleição da metodologia qualitativa. A abordagem qualitativa permite o investigador perceber o modo como os sujeitos “estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, em Bogdan e Biklen, 1994:50). É na investigação qualitativa que o investigador encontra a possibilidade de estabelecer uma espécie de diálogo com os sujeitos da sua investigação, permitindo compreender os significados e os sentidos que os sujeitos dão a sua vida. “ A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan, 1994:49).

Para tanto, a vontade de compreender o fenómeno não se resume apenas à ida ao “campo”, aliás esta é uma fase de tarefas secundarizada pela nossa viagem ao mundo de documentação. Quisemos conhecer, por um lado, o que se produziu sobre o mundo rural guineense em matéria da educação, por outro, aumentar o nosso olhar teórico sobre a

relação das famílias com a escola e escolaridade dos filhos num contexto semelhante das comunidades estudadas. A biblioteca do ISCTE serviu do nosso primeiro refúgio. Os documentos produzidos pelo ministério da educação da Guiné- Bissau, ONG's que atuam no sector educativo guineense que foram gentilmente cedidos pelos colegas, amigos, alguns localizados em sítios na internet, fazem parte da nossa consulta.

A deslocação ao campo da pesquisa efetuou-se no período entre Dezembro de 2011 a Janeiro de 2012. Foram realizadas doze (12) entrevistas em duas comunidades-escolas e duas ONG's intervenientes na educação da região de Bafatá.

A escolha da região de Bafatá para este estudo prende-se ao facto de ser uma parte do país onde predominam as escolas comunitárias. Segundo Lopes (2006:87), “ em 2006, das 252 escolas da região de Bafatá 152 eram escolas comunitárias e apenas 89 públicas (...) ”. A região constituiu, durante muito tempo, uma grande preocupação para as autoridades e para todos os intervenientes do sector educativo pela sua grande taxa de analfabetismo e de enorme disparidade entre os sexos na escola. Desde o surgimento das escolas de gestão comunitária este quadro veio a sofrer alterações no sentido positivo.

A escolha das comunidades-escola teve como critério uma comunidade considerada mais mobilizada face à escola e outra menos mobilizada face à escola. A identificação destas comunidades como o primeiro contacto mantido com as mesmas foi possível graças a um informante privilegiado de uma ONG. Foram escolhidas a Escola Comunitária de Sintchã Adi situada no sector de Bambadinca com as seguintes características:

Escola Comunitária de Sintchã Adi:

Situada no sector de Bambadinca na Região de Bafatá.

É habitada pela maioria de etnia Fula.

Actividade económica principal: agricultura.

Ano de fundação da Escola Comunitária: 1998



Escola comunitária de Sintchã Adi

Escola Comunitária de Gã-Fati:

Situada no sector de Bafatá, na região do mesmo nome.

É habitada maioritariamente pela população Mandinga,

Actividade económica principal: Agricultura

Ano de Fundação da Escola Comunitária: 2000.



Escola comunitária Gã Fati

A escola de Gã Fati¹ é considerada pelas ONG's uma das escolas modelo por ser uma das comunidades onde se encontra maior mobilização em torno da escolarização. A natureza das escolas comunitárias espelha as características destas instituições escolares, ou seja, por serem criadas pelas comunidades rurais que vivem numa situação de extrema pobreza, estas são geralmente de barracas na sua criação inicial, desprovidos de carteiras, de materiais didáticos, de professores com formação adequada. O melhoramento desses estabelecimentos tanto no que diz respeito ao espaço físico como em outros componentes ligados a ensino-aprendizagem ou infraestruturas escolares pelas ONG's que intervêm no processo de desenvolvimento local vai depender da avaliação feita pelas ONG's sobre o grau de mobilização que atingiu uma comunidade em torno da educação escolar.

As entrevistas foram realizadas a um conjunto diversificado de interlocutores em cada comunidade, conforme se pode verificar nos quadros 1 e 2.

Terminado o processo de recolha de informações, passou-se a transcrição das entrevistas. Primeiramente, a transcrição foi feita em crioulo da Guiné-Bissau, língua falada durante as entrevistas, posteriormente, procedeu-se à tradução destes enunciados em língua portuguesa.

Como técnica da análise de informações obtidas nas entrevistas, no âmbito deste trabalho, serviu-se da técnica de análise de conteúdo. Foi possível realizar entrevistas com informantes com perfis seguintes²:

¹ Fati é um dos sobrenomes do povo Mandinga. A palavra Gã significa morança (conjunto habitacional da mesma família ou comunidade), portanto Gã-Fati quer dizer a morança/habitação dos Fati's. O equivalente de Gã na língua fula é Sintchã, portanto, sintchã Adi é a morança/habitação dos Adi's, um dos sobrenomes da etnia Fula.

² Os nomes próprios com que identificamos os nossos entrevistados são pseudónimos como forma de preservar a identidade dos entrevistados.

Quadro 1-entrevistados da comunidade de Sitchã Adi

Estatuto	Identificação	Sexo	Idade	Profissão	Escolaridade
Família	Nené	Feminino	Não sabe	Agricultora	Não possui
Família	Umaro	Masculino	Não sabe	Agricultor	Não possui
Família	Alfa	Masculino	Não sabe	Agricultor	Não possui
Ex-aluna	Mariama	Feminino	26	Estudante	9ª classe
Comité Gestão	Kecuto	Masculino	Não sabe	Agricultor	Não possui

Quadro 2-entrevistados da comunidade de Gã Fati

Estatuto	Identificação	Sexo	Idade	Profissão	Escolaridade
Família	Califa	Masculino	Não sabe	Agricultor	Não possui
Família	Malam	Masculino	54	Agricultor	4ª classe
Família	Alanso	Masculino	Não sabe	Agricultor	Não possui
Ex-aluna	Fanta	Feminino	17	Estudante	9ª classe
C. gestão	Braima	Masculino	27	Agricultor	7ª classe

Capítulo III: A educação na Guiné-Bissau: um Breve Resumo

3.1 - O País e o seu quadro educativo

Situada na Costa Ocidental da África numa superfície de 36.125 km², com uma população essencialmente jovem, rural e pobre, estimado em 1.520.830 habitantes, a Guiné-Bissau apresenta baixos indicadores em todos os sectores sociais (IDH 0,353 em 2011), resultante do fraco investimento público em serviços sociais e pela cíclica instabilidade política cuja consequência não só enfraquece as instituições como são capazes de minar os esforços já alcançados em matéria de bem-estar social. Por outro lado, a constante instabilidade política no país tem como resultado a retração da ajuda ao desenvolvimento, sendo a educação um dos sectores que mais se beneficiou das doações dos agentes de cooperação internacional para o desenvolvimento desde os primórdios da independência.

A Guiné-Bissau possui uma das mais fracas economias do mundo, com Produto Interno Bruto na ordem de 418,8 bilhões com taxa de crescimento de 3,5% e uma inflação anual na ordem de 1,9 % (dados de 2010). O défice orçamental representava 3% do PIB em 2009. Apesar das limitações económicas do país e das instabilidades política e institucional, as melhoras nos sectores sociais nos últimos anos são significativos, destacamos entre estas:

- a) O aumento do número de matrículas de 4 a 10 pontos percentuais, por nível de ensino entre 2004 e 2010 (MICS/IDSR-2010);
- b) A redução da taxa de mortalidade materna de 822-800 por 100.000 gravidezes entre 2006 e 2010;
- c) O aumento da esperança de vida de 43 anos em 1989 para 48,6 anos em 2009.

São reconhecidos os progressos alcançados em matéria da escolarização da população depois da independência mas, ainda “ falar da educação na Guiné-Bissau (...) é falar de problemas que começam com a falta de salas de aulas, de professores qualificados e que terminam com uma alta taxa de repetência e de desistência” (Semedo, 2011:14). Segundo os dados do Ministério da Educação no ano lectivo 2009/2010, a taxa de abandono escolar a nível nacional rondou os 7,44%, para a região

de Bafatá esta taxa é de 4,23%, enquanto nas regiões como Biombo, Bolama/Bijagós e Quínara a taxa de abandono escolar ultrapassa a média nacional atingindo nesta última os 14,63%. O fenómeno de abandono escolar é mais visível na camada feminina. Elas representavam cerca de 57% de abandono em 2009.

Os problemas que enfrentam o sector educativo guineense se agravam ainda mais quando se trata da zona rural, onde habita a maioria da população (60%, em 2010) deste pequeno país, grande na sua diversidade étnica e cultural (cerca de trinta etnias, cada uma com a sua singularidade linguística e cultural). O elevado peso do analfabetismo do país, 56% (RGPH,2009), acentua mais na zona rural e nas mulheres, 55,29% das mulheres são analfabetas. Monteiro (2005:46) fazendo leitura dos dados do recenseamento de 1991 conclui que “ (...) o acesso à instrução era um privilégio urbano, onde 56.8% dos moradores já se tinham sentado nos bancos da escola (...) o mundo rural era contrapartida, contava apenas com 12.4% de instrução”.

A política educativa praticada na Guiné-Bissau, desde o acesso a independência política, não levou em conta os valores e costumes das comunidades tradicionais existentes no país. Por essa razão, a escola oficial que não fazia parte do quotidiano da grande parte de povo guineense na época colonial, continua ser pouco atraente à população guineense do interior. Como nos diz Bicari (1999:2) “ a sociedade africana rural-tradicional (...) reagiu não apoiando ou recusando a escola, continuando a educação dos jovens nos “sistemas tradicionais”.

No presente capítulo, propomos fazer um breve resumo da situação educativa na Guiné-Bissau, em dois momentos: fase colonial e fase depois da independência.

3.2 A educação na época colonial

A escola como instituição formal só começou a existir na Guiné-Bissau com o domínio colonial. Porém, a não existência da instituição escolar não significa ausência do ensino-aprendizagem, na medida que esta actividade pode ocorrer livremente por via de transmissão oral, pois, Durkheim (2009:100) nos legou que “cada tipo de povo tem a sua educação que lhe é própria e que pode servir para defini-lo da mesma forma que a sua organização moral, política e religiosa.”

Nas sociedades africanas pré-coloniais, a transmissão de experiências, saberes, normas e valores de uma geração para a outra se fazia através de oralidade. No entanto, a cultura oral que mediava todo o tipo de ensino-aprendizagem nas sociedades africanas tradicionais, viu-se sobreposta pela cultura da escrita, a partir da chegada dos europeus ao continente, provocando, desde, então uma certa alteração nas identidades culturais do povo subjugado. Segundo Ocuni Cá (2000:5),

“ (...) a introdução do sistema de ensino formalizado pelo colonialista português, as escolas que funcionavam na Guiné no período colonial, segundo o modelo europeu, eram instituições à parte, fechadas em si mesmas, longe da vida comunitária e social das populações indígenas”.

A escola na época colonial tinha um grande objectivo: formar uma pequena camada dos africanos para garantir o funcionamento do sistema colonial. Portanto, sem compromisso com um tipo de ensino que hoje podemos chamar de revolucionário que pudesse desencadear entre os africanos um processo revolucionários ou de “ (...) docilização, despersonalização a que estavam submetidos³”(Ocuni Cá, 2000:5). Assim, a escola estava aberta às populações da província da Guiné que pretendiam tornar-se cidadãos portugueses. A pretensão de adquirir a cidadania portuguesa passa pelo preenchimento de requisitos estabelecidos pelo Estatuto do Indígena que entre os quais requisitava a capacidade de falar corretamente a língua portuguesa⁴.

³ A ideia era de que se os africanos recebessem por demasiado a cultura europeia, podiam se tornar num perigo para a dominação colonialista.

⁴ Quem não preenchia as rigorosas condições do estatuto do indigenato ficava á margem da sociedade da Guiné-portuguesa, ou seja pelo estatuto dos indígenas os guineenses se dividiam em duas categorias: os assimilados ou civilizados que tinha direito iguais aos cidadãos metropolitanos portugueses como o direito á instrução e a categoria dos indígenas ou gentios que permaneciam (sobretudo nas zonas rurais)

Segundo o Anuário Estatístico de Ultramar de 1958, os analfabetos constituíam 98,85% da população. A preocupação propriamente dita do regime colonial com a instrução, verificou-se a partir dos anos sessenta com a abolição do Estatuto do Indígena, logo depois do início da luta armada pela independência em Angola em 1961. “Porém, as medidas restritivas retiradas do papel iriam continuar na prática sob outras formas de limitação do acesso à escola” (Semedo, 2011:19).

Para além da revogação do Estatuto do Indígena, foi diminuída o monopólio que detinha a igreja católica sobre a educação nas colônias. É a fase da nova política educacional nas colônias que visava travar a luta pela independência que havia começado em algumas colônias, emergindo em outras, mas que também permitiu a expansão das escolas nas coloniais sobre tudo em Angola e Moçambique que são colônias com maiores extensão geográfica e também mais importantes economicamente.

Estas reformas de políticas educativas não fizeram grandes sucessos. Segundo Davidson (citado por Ocuni, 2000:9): “ a estrutura educacional montada pelos portugueses não foi mesmo criada para os guineenses terem acesso. Quando muito, 1% de toda a população podia contentar-se em possuir alguma educação primária; Porém, só 0,3% tinha chegado à situação de assimilado (...) ”.

O primeiro liceu da Guiné portuguesa foi inaugurado em 1959 em Bissau, tornando-se um privilégio da pequena elite da capital.

A Luta de Libertação Nacional, iniciada em 1963, enformou uma alternativa à educação escolar sem barreiras sociais e culturais, através das instituições da educação criadas nas chamadas zonas libertadas, partes do território que se encontravam fora do domínio político-administrativo português. A educação era encarada pelo PAIGC como parte da luta pela independência, segundo Moema Augel (1998:24), “convencido de que a educação exerce uma função libertadora muito eficaz, mais completa de efeito permanente, o partido desenvolveu um programa visando à educação revolucionária e a formação de uma elite guineense”.

em seus hábitos e costumes africanos, por isso são excluídos dos direitos dos cidadãos da metrópole. A existência desta política segregacionista (O Estatuto do indigenato foi abolido em 1960) aparece em várias literaturas como determinante na evolução da escolaridade dos guineenses.

As escolas do partido que se criavam em cada território libertado pela guerrilha do PAIGC, veiculavam a ideia de educação como instrumento de transformação social e aperfeiçoamento cultural, como exprimem estas palavras de Amílcar Cabral, (Citado por Cá, 2000:12):

“ Escolhem jovens entre 14 e os 20 anos, dentre os que completaram pelo menos a 4ª classe para os mandar prosseguir a sua educação. Oponham-se sem violência, a todos os costumes preconceituosos, a todos os aspetos negativos das crenças e tradições do nosso povo. Obriguem todos os membros responsáveis e dedicados do nosso partido a trabalhar diariamente no aperfeiçoamento da sua formação cultural, conforme a diretiva do partido. Eduquemo-nos, eduquemos outras pessoas, eduquemos a população em geral, para combater o medo e a ignorância, para eliminar pouco e pouco a sujeição à natureza e às forças naturais que a nossa economia ainda não conseguiu controlar (...) aprendamos da vida, aprendamos dos outros, aprendamos dos livros, aprendamos da experiencia dos outros. Nunca paramos de aprender”.

Para Amílcar Cabral era a educação escolar que podia libertar o Homem guineense das práticas nefastas da tradição e leva-lo aos caminhos do progresso. Por isso, o seu apelo à formação da população em geral e dos dirigentes do partido, uma formação que pode ser adquirida através de livros e não só, através da experiência de vida individual e dos outros e sobretudo, através de uma aprendizagem permanente.

As escolas de zonas libertadas conseguiram ultrapassar de longe os resultados alcançados pelas escolas oficiais da colônia que funcionavam até a véspera do início da Luta de Libertação Nacional, por ser uma instituição aberta, multicultural, sobre tudo próximo da população. Os conteúdos ensinados na nova escola eram baseados na realidade sociocultural da população camponesa que habitava toda essa zona libertada.

“ O Sistema educativo implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas procurava retomar o que havia de relevância na experiência da sociedade tradicional guineense. A informalidade educativa e a sua espontaneidade tradicional eram revalorizadas, assim como o recurso à experiencia dos anciãos. Também procurava-se, principalmente, aprender na e pela prática. Considerando a grande dificuldade com que se deparava face aos recursos materiais, tentava-se, à medida do possível, associar a aprendizagem à produção e nas tarefas da comunidade. Sobre tudo nos internatos

organizados pelo partido, o estudo estava ligado ao trabalho produtivo e os alunos participavam na gestão da escola e de sua preservação material (...)” Cá (2000:13).

As escolas do PAIGC formavam uma rede escolar desde o primeiro nível do ensino até ao liceu que foram evoluindo desde a primeira metade da década de 1960 até a data da independência em 1974, de uma escola experimental com fraca organização para instituições educativas bem organizadas.

3.3 Educação depois da independência

A Guiné-Bissau chegou à independência tendo analfabeta mais de 90% da sua população. Os primeiros anos de independência foram marcados pelos esforços de ultrapassar esta pesada herança colonial, fruto das longas políticas educativas segregacionistas do então regime. Ou seja, “ o sistema herdado, que vigorava em todos os centros urbanos e rurais da então província da Guiné, era essencialmente urbano, elitista e discriminatório (...) ” (Furtado, 2005:329). Nesse quadro verificou-se a tentativa da massificação do ensino, criando escolas em vários pontos do país onde elas não existiam. À vontade e a decisão política de aumentar o nível cultural e educacional dos guineenses, faltaram meios ao novo Estado que precisou relançar a economia improdutiva durante os 11 anos de guerra (a base da economia guineense é a agricultura, actividade quase paralisada durante a guerra) e submeter a sua agenda nacional ao financiamento das agências de cooperação Internacional. Sobre as carências enfrentadas pelo sector educativo neste período de construção do sistema educativo nacional, fala-nos Semedo (2011:18):

“ (...) Faltaram infraestruturas condignas (as barracas, chamadas salas provisórias, foram a solução), careceram professores com formação ajustada e domínio de metodologia adequada aos vários graus de um sistema de ensino em construção (deitou-se mãos aos finalistas do liceu, que foram organizados em brigadas pedagógicas e espalhadas por todo território nacional). As campanhas de alfabetização com o método Paulo Freire, foram alargadas tanto nos bairros de Bissau como no seio das Forças Armadas”.

Contudo, num meio de muitas deficiências, a escolarização era uma procura social crescente particularmente nas zonas urbanas. Segundo Monteiro (2005: 20) nessa época “ a taxa bruta de escolarização passaria de 36% nos princípios de anos sessenta, para 78.9% nos finais dos anos setenta”. Mas depois deste período de grande expansão, evidenciou-se a forte perda dos efetivos escolares nos finais dos anos 1970 até a primeira metade dos anos 1980, em que o “ sistema perdeu quase dez mil alunos, provocando uma abrupta queda da taxa bruta de escolarização” (Monteiro, 2005:21). Na origem desta baixa de acordo Monteiro (2005:22) é “devido a alterações ocorridas na política educativa (recrudescimento da selecção à entrada do curso complementar do

liceu) e no campo económico (atraentes perspectiva de realização de negócios de rendimento imediato, geradas pela nova dinâmica de liberalização económica) ”.

É de salientar que as autoridades educativas do jovem Estado se confrontaram, logo nos primeiros anos da independência, com a inadequação das estruturas do ensino herdado, pelo que não reflete a realidade sociocultural das populações nem é ajustado às necessidades do desenvolvimento. Impunha-se a decisão de dotar o país de um quadro educativo coerente com as aspirações do povo e do próprio Movimento de Libertação. A decisão a tomar passava pelas duas opções: a) Fechar as escolas herdadas do colonialismo e construir o novo sistema educativo para um novo contexto social da independência; b) Conservar a estrutura educativa do colonialismo, permitindo o acesso à escola a maioria dos guineenses enquanto se vai adaptando as formas de uma nova estrutura educacional.

A decisão tomada foi esta última como forma de evitar a paralisação das escolas. “Na verdade, a situação exigia mais uma transformação profunda do sistema com eventual recuperação e adaptação de algo aproveitável do velho sistema e a criação de espaços para o aprofundamento das experiências das Zonas Libertadas (...)” (Furtado, 2005: 335). Esta opção tomada - a manutenção da estrutura herdada - sem a devida correção das distorções que a ela é inerente desde origem, trouxe desafios que o sistema educativo guineense não conseguiu vencer até hoje. Furtado (2005: 335) fala-nos desta falha da política nos seguintes moldes:

“Porém, nenhuma dessas opções tinha sido sustentada por um conhecimento profundo da complexa situação herdada que havia resultado das políticas anteriores e, sobretudo, das medidas populistas coloniais nos seus últimos momentos de governação. Pode-se afirmar que a complexidade dos problemas herdados não tinha sido delimitada. Por outro lado, a decisão tomada também não foi baseada em nenhuma análise das suas implicações futuras. Não foram construídos cenários e nem identificados e avaliados os constrangimentos (...). Partia-se assim para uma reforma muito difusa, sem uma tipologia definida”.

A partir dos anos noventa, os ventos da mudança de regime político para a democracia, alimentou as esperanças, cimentou as expectativas, verificou-se no entanto, uma nova crença na escola, animando as taxas de escolarização, pioradas nos anos oitenta durante a chamada período de “desescolarização”. Nesta época evidenciou-se uma forte procura pela educação escolar em todo o país, numa altura em que o Estado mostrou-se incapaz de atender as crescentes necessidades educativas das populações.

A incapacidade do Estado em assegurar os custos da educação leva, além da cooperação internacional, as famílias a assumirem o financiamento da educação, seja na aquisição de materiais escolares, nos custos de formação nas escolas privadas até na construção de escolas. Assim, a educação proclamada como um direito de cada criança, indivíduo, “ (...) passa a ser algo reservado aos que têm possibilidades económicas e uma grande batalha para os que vivem no limiar da pobreza. Nas nossas zonas rurais, essas dificuldades acabam sendo maiores (...)” (Semedo, 2005:15).

O investimento público no sector da educação é muito baixo. O Orçamento Geral do Estado destinado a educação, vem sendo diminuído de ano para ano, entre 1987 e 1995 diminuiu de 15% para 10%, na previsão feita para 2006 está em 7,5%. De acordo com estas percentagens, as despesas da educação no PIB é de 0.9% enquanto a média na África subsariana é de 4% do PIB. A Carta Política do sector educativo indica um aumento para os 17% até 2020. A proporção de 2010 equivale a 2,6% do PIB (Semedo, 2005:17).

O sistema educativo guineense integra a educação não formal e a educação formal. A educação não formal desenvolve-se nas seguintes áreas: Alfabetização e educação de base de jovens e adultos; Acções de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica; Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres; Educação cívica.

A Educação formal íntegra, sequencialmente, os ensinios pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional, superior e, outrossim, modalidades especiais e actividades para a ocupação de tempos livres.

O ensino básico é universal e obrigatório, desenvolve-se ao longo de 9 anos de escolaridade. Até 6º ano de escolaridade é totalmente gratuito. A partir de 7º ano de escolaridade é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades económicas do Estado (Lei de Bases).

O ensino secundário compreende o 10º, 11º e 12º ano. O ensino secundário desenvolve-se em dois sentidos:

- a) Via geral ou ensino geral, integrando cursos dirigidos primacialmente para o prosseguimento dos estudos;

- b) Via técnico-profissional, integrando cursos dirigidos primacialmente para a inserção na vida activa.

O ensino superior universitário surgiu no país em 2003/2004 e ainda está numa fase de afirmação. Através do Decreto-Lei nº 6/99 de 6 de Dezembro foi criada Universidade Amílcar Cabral (UAC), que começou as suas plenas actividades no final do ano escolar 2003/2004. Em 2008, o Governo declarou a falta de sustentabilidade na Universidade tendo por isso declarado a cedência para o seu sócio – Universidade Lusófona. Assim, surgiu uma nova instituição, a privada Universidade Lusófona da Guiné.

De iniciativa privada no ano de 2003 surgiu a Universidade Colinas de Boé, a primeira instituição privado do país. Além da Universidade Lusófona da Guiné e da Universidade Colinas de Boé, o país conta com a presença da Universidade Piaget desde 2010.

A formação técnica e superior constituiu a preocupação das autoridades do país logo depois da independência na medida que o novo Estado contava com um enorme défice de recursos humanos qualificados. Os acordos com parceiros internacionais em matéria de concessão de bolsas de estudos foram uma grande ajuda, mas não foi suficiente tendo em conta a enorme procura do ensino superior pelos jovens que estavam a terminar liceus e a própria administração pública que carecia de competências técnicas e científicas. Em resposta a essas necessidades, começam a ser criadas escolas de formação no país.

A Escola Normal Superior Tchico Té surgiu em Bissau em 1979 para formar professores do ensino secundário, oferecendo os cursos de bacharelato. Em fevereiro de 2000 foi iniciada nesta escola um curso de licenciatura em Língua Portuguesa com apoio do Instituto Camões. Em 2011 a Escola Normal Superior Tchico Té foi transformada na Escola Superior da Educação para integrar as quatro escolas de formações de professores.

Com objectivo de formar os professores da Educação Física, em 1986 foi criada Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD). O Centro de Formação Administrativa – CENFA foi criado em 1980, para oferecer os cursos médios de Contabilidade e Administração e como reforço á administração pública. A partir do ano

2008, nestas áreas são ministrados também os cursos de Licenciatura, com 245 alunos inscritos. Em 2010 o CENFA foi transformado em Escola Nacional de Administração.

Em 1986, foi criada a Faculdade de Medicina apoiada tecnicamente pela Cooperação Cubana. Essa instituição foi desativada em 1999, tendo sido relançada em 2004.

A Faculdade de Direito de Bissau (FDB) funciona desde o ano de 1990 e surgiu em resultado da cooperação da Faculdade de Direito de Lisboa com a Escola de Direito de Bissau, fundada em 1979, através do Decreto-lei n.º 22, de 27 de Setembro. Em 1990, a Faculdade de Direito de Lisboa assumiu a assessoria científica e pedagógica na Escola de Direito que foi transformada em Faculdade de Direito de Bissau.

O país está em reforma do seu sistema educativo visando o aumento da qualidade do ensino, visto que o país é signatário de compromissos internacionais em matéria da educação para todos e de qualidade, como Objetivos de Milénio para o Desenvolvimento (OMD) e Acordo de Dakar – Educação para Todos. Nestes últimos três anos é visível o empenho do Ministério da Educação na aplicação das políticas e ações reformistas no sector; É o caso, por exemplo, da anunciada reforma curricular em 2009; a introdução do 12º de escolaridade obrigatória a partir do ano escolar 2010-2011. A aprovação em 2010 pela Assembleia Nacional Popular dos instrumentos importantes para o sector da educação: Lei de Bases do Sistema Educativo; Estatuto de Carreira Docente e Lei de Ensino Superior e Investigação Científica.

Contudo, a Guiné-Bissau está muito longe de cumprir os Objetivos de Milénio para o Desenvolvimento, e de garantir uma educação para todos e de qualidade, visto que a pobreza absoluta não foi afastada. O sistema educativo ainda conta com uma tímida melhoria, nas zonas rurais um elevado número de escolas não oferece o ciclo completo da educação básico, há vários desafios a vencer. Segundo o Documento de Estratégia Nacional de Redução de Pobreza - DENARP II (2011-2015), os principais desafios a enfrentar resumem-se a: a) Melhoria do rendimento do sistema educativo, que permite a redução de aprovações e abandonos escolares sobretudo das raparigas; b) Aumento da taxa de escolarização no meio rural; c) Melhoria da paridade com vista a reduzir as desigualdades actuais, sobretudo a nível secundário e superior.

3.4 Participação das Populações no Desenvolvimento da Educação na Guiné-Bissau

Nos países pobres ou em vias de desenvolvimento, as comunidades locais têm envolvido em acções que visam suprir a falta de recursos sociais básicos sentidas por elas. Nesses países, segundo Lopes (2006:20) “ a participação das populações em sistemas comunitários em conjunto com as ONG está estreitamente ligado a representação frágil do Estado dos países do Sul”. Esse novo papel da sociedade civil nos países em desenvolvimento, verificada a partir da década de 1970, 1980, além de constituir numa resposta eficaz para a melhoria das condições e qualidade de vidas das populações, a participação das populações no desenvolvimento local pode ser vista como um fenómeno emancipatório, na medida que “os membros das comunidades preocupados com as situações de vida lutam por direitos humanos universais e direitos de cidadania, permitindo aos que estão excluídos na participação política de gerirem o rumo da comunidade a que pertencem (...) ” Fridmann e Milando apud Lopes (2006:24).

Nos países caracterizados pela escolarização baixa, no continente africano em particular, a perda de confiança na capacidade do Estado em poder garantir o acesso à educação, gerou uma expressiva resposta das populações locais para suprir as necessidades educativas dos seus filhos, através das escolas criadas nos seus territórios, onde a comunidade assume os custos de manutenção dessas escolas.

Na Guiné-Bissau, surgem as denominadas Escolas Comunitárias na década de 1990. Segundo Monteiro (2005:79) “ as escolas comunitárias são uma espécie de contrapartida rural do surto repentino das escolas privadas nos principais centros urbanos, como resposta à crise da escola pública”. Na ideia inicial das escolas comunitárias estiveram envolvidas em negociações as ONG Silimbiki Imbiki e SNV, “quando um grupo de jovens quadros decidiram implementar uma abordagem que privilegiava o desenvolvimento da educação na base e com a participação popular” (Monteiro, 2005:80).

O início da escola comunitária foi em 1996/1997 em Quitáfini, a experiência foi seguida pela ONG Alternag em Cubucaré. As escolas comunitárias cresceram de ano para ano, principalmente depois do conflito político/ militar de 1998. Segundo Bicari

apud Monteiro (2005:80) “a partir do ano lectivo 2000/2001 que na maioria das regiões nasceram numerosas escolas comunitárias, sob a impulsão das ONG’s, instituições religiosas, de associações de emigrantes, mas também de pessoas particulares, a ponto de em algumas regiões, suplantarem numericamente as próprias escolas oficiais.

A população da Guiné-Bissau participa de diferentes formas na promoção da educação, por isso, as nomenclaturas atribuídas às escolas de base comunitárias variam de acordo com o modelo de participação, assim temos: as escolas de auto-gestão, escolas populares, escolas públicas com participação de associações de manjacos, escolas madrassas e escolas comunitárias. Escolas de autogestão são escolas estatais que funcionam em parceria com a comunidade local e as Dioceses de Bissau e Bafatá. Escolas públicas de iniciativas das associações dos manjacos, existentes na região de Cacheu, são escolas construídas pelas associações dos filhos de aldeias em parcerias ou não com sua congénere no estrangeiro (principalmente na Europa) e entregues à tutela das autoridades públicas que devem responsabilizar pela colocação dos professores. O funcionamento desses estabelecimentos conta com o fundamental pagamento de subsídios aos professores provenientes das cotizações dos pais e encarregados de educação, associados da aldeia e imigrantes, para fazer face aos magros e atrasados salários do Estado. As escolas populares existem desde o período colonial, na época, “ (...) estas escolas permitiam aos assimilados aceder a explicações de membros de pequena burguesia local, com vista a familiarizarem-se à cultura e língua portuguesa e prepararem-se para os exames de admissão á escola oficial” (Lopes, 2006:53). Depois da independência, as escolas populares cresceram ainda mais nos bairros da capital para fazer face á carência de cobertura escolar enfrentada pelo Estado e a falta de condições financeiras de algumas famílias para matricularem os seus educandos nas escolas privadas. As escolas populares nascem por iniciativa de um ou mais professores, o seu financiamento depende dos recursos provenientes dos pagamentos das taxas de matrículas inicial e mensalidades de cada aluno que destina principalmente ao pagamento dos professores.

De acordo com Lopes (2006: 61) “ o crescimento das escolas comunitárias tem aumentado de ano para ano, revelando-se numa das respostas mais expressivas das comunidades na promoção da educação, com particular representatividade na região de Bafatá”. O surgimento e o desenvolvimento das escolas comunitárias que Bicari (apud

Monteiro 2005: 79) chama de “ uma forma de apropriação da escola pela tabanca⁵” ou um “ movimento de assunção plena da educação escolar dos filhos” (Monteiro, 2005:70) está a contribuir para o aumento do acesso à escola e para a inclusão de uma parte significativa da população que até ali se encontrava excluída da educação escolar.

A presença feminina nas escolas comunitárias é expressiva, quando sabemos que durante toda a evolução do nosso sistema educativo, as estatísticas oficiais apresentam enormes fossos entre rapazes e raparigas na escola. Ou seja, “ a disparidade entre rapazes e raparigas é menor no sistema comunitário do que no público” (2006:88).

Aponta-se vários motivos para justificar a ausência das crianças de sexo feminino na escola, onde as tarefas domésticas sempre ligadas ao sexo feminino parecem consensuais mas fala-se também no factor cultural e religioso como obstáculos á escolarização feminina na Guiné-Bissau, principalmente entre os muçulmanos que são maioria de habitantes da Região de Bafatá, espaço do nosso estudo. De acordo com Monteiro (1997:48) “estes povos resistiram ao estabelecimento – graças à escola oficial – de uma cultura e um corpo de credos diferentes do deles, tanto mais que ensino para indígenas estava confiada a missionários cristãos”. Apesar de esta referência remontar a situação na época colonial, a problemática de acesso a educação escolar depois da independência encontra resistência de grupos islamizados por mesmos motivos já que o padrão da escola oficial é um prolongamento do da escola da época colonial.

Refere-se a existência de uma certa protecção às crianças de sexo feminino quanto ao chamado “desvio” cultural, isto é, a rapariga torna-se vulnerável á influências de aculturação ou de mudanças de atitudes ao sair da aldeia para frequentar a escola que provavelmente fica muito distante da aldeia e considerando que a escola é dotada de uma cultura diferente da cultura da população e ainda a escola é um lugar de encontro de diferentes hábitos e costumes. Podia se interrogar do porquê que as raparigas participam mais nas escolas comunitárias e muito menos nas escolas públicas. Monteiro (2005:81) tenta ligar o facto à génese da própria escola comunitária ainda que para ele são simples conjeturas que merecem um estudo específico para ser confrontado com a realidade:

“ Sendo tributário de uma dinâmica própria á aldeia, o empreendimento é apropriado e assumido pela mesma, o que facilita o relacionamento com os actores sociais locais.

⁵ Termo crioulo para designar aldeia.

Ademais, como funcionam na própria povoação e sob o controle das instituições das tabancas e dos pais, tanto a proximidade como implicação dos pais na gestão quotidiana aumenta a confiança na instituição escolar, ao mesmo tempo que diminui os riscos de “desvios” que tradicionalmente explicavam as reticências e resistências dos deixar as filhas irem para escola”.

Segundo Lopes (2006: 82) “(...) o funcionamento da escola é um reflexo da própria forma da organização da tabanca nas outras áreas de sua vida, seja em termos religiosos, seja nas áreas de produção e comercialização, seja nas actividades socioculturais”.

Por tanto, o sucesso de uma escola comunitária depende da dinâmica da própria comunidade. Para gestão das escolas, a comunidade se organiza em uma estrutura encarregada de gerir a escola, a cantina escolar e todo tipo de doação que a escola recebe como de assinatura de contrato com professores ainda cobrar propinas. A denominada Comité de Gestão é composta por um presidente, um vice-presidente, um secretário e um tesoureiro.

É visível o empenho das populações em actividades de promoção de educação nas aldeias e sem dúvida são influenciados tanto pelos benefícios da escolarização em termos de promoção da pessoa como pelos benefícios que a escola pode trazer para a comunidade. Lopes (2006:87) nos diz que “ os resultados obtidos em pequenas intervenções conduzem as populações a assumir de forma crescente responsabilidade na gestão da educação na sua tabanca”.

Tentar descobrir pelas comunidades os sentidos atribuídos à escolarização, seria uma grande contribuição à compreensão deste fenómeno de desenvolvimento assumida pelas populações. As populações rurais, através das escolas comunitárias assumiram um papel relevante para o fim da sua invisibilidade social. Apostaram na educação como um projecto cultural? Ou um projecto político de afirmação como sujeitos históricos? Ou como uma alternativa de desenvolvimento local?

Capítulo IV: Escolas Comunitárias da Guiné-Bissau: Sentidos, Relações e Mudanças

4.1- Os Sentidos da escolarização

As comunidades rurais da Guiné – Bissau, particularmente da região de Bafatá romperam com o ciclo de uma educação sem escola, que mormente é traduzida como resistência da sociedade africana tradicional à instituição escola que mesmo com as independências políticas continuam distantes das populações, por optar em continuar o processo de ensino nos cânones ocidentais - portadores de preconceitos contra estas sociedades detentoras das suas peculiaridades linguísticas e culturais.

Esta ruptura ou assunção da população rural pela escola é observada pelo surgimento cada vez mais das escolas comunitárias e pelas dinâmicas que as constituem. As comunidades assumiram na íntegra os processos de criação e manutenção da instituição escolar na tabanca (aldeia) sem a participação do Estado.

Para nós é importante compreender o sentido desta acção, ou melhor os sentidos que famílias – comunidades dão a escola e escolarização dos filhos. Assim, procurou-se sobre este aspecto perceber o que significava escola para os pais e que importâncias atribuíam a escolarização; qual era a expectativa do futuro da escolarização dos filhos.

A maioria das famílias entrevistadas tanto na comunidade de Sitchã Adi como na comunidade de Gã-Fati, acreditam que a escola tem a potencialidade de transformar a pessoa garantindo-lhe um futuro melhor mas sobretudo diferente dos pais que por não possuírem escolaridade tiveram vidas difíceis.

Mandeis os meus filhos para escola para que não fiquem por trás como eu fiquei, para que tenham um futuro amanhã. Eu nunca fui para escola e não quero que os meus filhos fiquem como eu. Quero que sejam bons homens amanhã e boas senhoras amanhã. (Néne, St. Adi)

Escola é a chave de mundo. Quando se tem escola [pessoa escolarizada] tem tudo... nenhum lugar fica longe para si, a pessoa vai onde quis (...). Quero que os filhos

tenham futuro. Que não percam como eu perdi.... Por isso os mandei para escola. (Malam, G. Fati)

(...) Passei por sacrifícios porque não frequentei a escola mas não quero que os meus filhos sejam como eu porque sei que a escola tem valor (...). Quem estudou pode conseguir emprego em qualquer lado mas quem não tem estudo é feito carroça de Burro. Sem escola não se resolve nada. (Califa, G. Fati)

Matriculei os meus filhos na escola, porque nós os velhos, vivemos em sacrifício porque nunca fomos para escola mas não queremos que os nossos filhos passem os mesmos sacrifícios. Os nossos pais tiveram vida difícil tal como nós temos hoje mas queremos que seja diferente com os nossos filhos... Escola é importante, vale muito (...) Se pegarem “teso” a escola vai- lhes servir para ser uma boa pessoa. (Alonso, G. Fati)

O aprendizado da escrita e da leitura que diferencia, em primeira instância, a educação escolar da não escolar praticada pelas sociedades ou comunidades sem escola, aparece nas comunidades estudadas como outra razão que motivou a procura da escola para os filhos mesmo sendo esses pais iletrados.

Matriculei os meus filhos na escola para apreenderem. Eu não sei ler nem escrever, por isso que os meus filhos devem ir a escola, para aprenderem a ler e escrever. Mandei eles todos para a escola, e hoje já tenho um na 8ª classe e outro na 9ª classe. (Umaro, St Adi)

Mandei os meus filhos para a escola, para saberem ler e escrever. Quero que sejam bons homens amanhã, e que não passem por aquilo que passei. (Alfa, St Adi)

Para estas famílias que nunca frequentaram a escola (no universo de seis famílias entrevistadas em duas comunidades só um pai possui escolarização de até 4ª classe na época colonial) a escola representa algo de grande importância num entendimento de que a escola é único meio para ascensão social que os filhos têm. É, como constatou Iturra (1990), “ penso que são os pais desiludidos pela sua vida quotidiana que entregam aos seus filhos à aprendizagem de uma técnica que eles próprios estão longe de compreender”. Apesar desta observação se referir aos outros povos também habitantes do mundo rural, os pais aqui representados corroboram a “ideia assente de que é por via da escola que se pode sair da vida dura que o trabalho rural implica” (Iturra, 1990).

Nós estamos engajados porque vimos o valor da escola. Uma pessoa sem escola não tem nada, não viu nada. Nós aprendemos apenas a ler o alcorão mas os nossos filhos estão na escola porque vimos que a escola tem valor nesse mundo (...) Veja para nós só sabemos ler o alcorão mas estás a ver que até agora com essa idade estamos a trabalhar e muito! Isso é porque não temos valor. Já não queremos as coisas assim... (Califa, G. Fati)

A escola tem grande importância. A importância de escola é muito mais... quem frequentou a escola poderá ser professor, poderá ser ministro ou médico, por isso mandei os meus filhos para escola. (Alfa, pai, St Adi)

Se tudo correr como eu desejo e se os meus filhos “pegaram teso” nos estudos, no futuro podem ser presidente ou doutor [médico] (...). (Alonso, G. Fati,)

Mandei os meus filhos para escola porque conheço o valor da escola. No tempo dos Tugas andei na escola até a 4ª classe em Bissorã, foi ali que eu nasci, meus pais nasceram aqui nesta aldeia mas eu vim para cá em 1971 depois fui para Gâmbia. Em toda essa área não havia escola (...) quero que os meus filhos tenham futuro, que não percam como eu perdi⁶. (Malam, G. Fati)

Escola tem grande importância. Penso que no mundo de hoje quem não tem escola não pode fazer nada na sociedade. Se eu soubesse ler falaria contigo diretamente não precisávamos de fazer tradução... por isso que matriculei os meus filhos na escola. (Umaro, St Adi)

Os pais das comunidades que possuem filhos na escola desejam que os filhos continuem a estudar. Essa questão de continuar ou não na escola é importante para nós já que prosseguir os estudos para além da 4ª classe implica a deslocação ou mudança para outra comunidade ou cidade da região ou até mesmo para capital Bissau, isto porque as escolas comunitárias só podem legalmente lecionar até a 4ª classe. Várias crianças viram se possibilitadas a continuar os estudos em outras cidades mas que acarretam uma preocupação dos pais com o facto de as suas crianças terem de se ausentar da família, da comunidade por muito tempo, situação que às vezes pode trazer

⁶ Esse pai convida os filhos a tirar lições na sua história de vida, sendo que ele nasceu na cidade de Mansoa, onde frequentou a escola até 4ª classe no tempo colonial, mas que não conseguiu continuar os estudos, depois da morte dos pais. Por isso, regressou à comunidade de origem dos pais, onde se encontra agora. Para ele, se tivesse apoio para continuar a estudar como os filhos estão tendo agora, a vida dele seria hoje diferente.

conflitos na família. Ilustra esta situação uma ex-aluna da comunidade de Gã Fati – escola comunitária de Gã-Fati que agora é estudante na comunidade de Bigini:

Mudou muitas coisas aqui na aldeia, as nossas irmãs estudaram até 7ª classe quando quiseram ir para Bissau para continuar os estudos, foram proibidas pelos mais velhos disseram que vão se engravidar. Plan veio e nos sensibilizaram sobre muitas coisas, disseram-nos para não aceitar casamento forçado, ouvimos e já não aceitamos isso, só estudamos, as nossas irmãs foram casamentos forçados mas nós não. (S. Fati)

Estou muito contente porque as crianças podem ir para escola, por mim elas deviam continuar na escola. (Néne, St Adi)

Escola é muito importante... por isso matriculei os meus filhos, talvez eles vão recusar a escola mas por mim sempre vão estudar, é o direito deles. (Umaro, St Adi)

Quero que os meus filhos continuem a estudar para que sejam boas pessoas amanhã (...) pedimos apoio para que escola seja completa, pedimos somente isso porque a escola tem uma grande importância. (Alfa, S Adi)

O nosso desejo é ter todas as classes aqui na nossa escola para que os nossos filhos não saíssem para continuar estudar em outros lugares... é tudo o que queremos. A escola tem dois quadros mas só se utiliza um, a nossa vontade era de poder abrir [ter além de 4ª classe] porque não faltam alunos, temos muitos alunos a estudar fora e vêm só no fim-de-semana, os que foram para Bissau nem vêm, os que estão em Bafatá, Bigini, Fá-Mandinga são os que vêm durante fim-de-semana. (Califa, G. Fati)

Meus filhos vão continuar a estudar. Eu tenho filhos que já foram estudar fora da comunidade. Outro já foi para Bigini, também, tenho outros que estão em Gabú (...). Gostaria que os apoios continuassem para podermos andar para frente. Apelo para que nos ajudem no sentido de extensão da escola para que os meninos continuem a estudar aqui na tabanca [aldeia]. Quero que os meus filhos, continuem a estudar para que sejam boas pessoas amanhã. (Malam, G. Fati)

Estou a fazer tudo para que eles continuem na escola. Cada filho meu que entra na escola tem meu apoio para estudar até quando quiser. Não vou tirar os meus filhos na escola, nem a mãe deles os vão tirar, talvez eles é que vão querer desistir mas não será por minha vontade. (Alonso, G. Fati)

As comunidades querem que os filhos continuem a estudar depois da 4ª classe mas aspiram que isso aconteça dentro das próprias comunidades. Sobre esta situação explicou-nos o nosso informante da ONG (MS):

Conversei com eles muitas vezes, falam sempre que é muito difícil mandar uma filha que ainda não atingiu a maturidade para estudar em Bafata. Eles sentem medo de mandar os filhos pequenos para a cidade tanto rapazes como raparigas mas sentem mais tranquilos quando são rapazes que vão para fora, querem sempre as filhas por perto assim não correm os riscos de adquirir outras coisas... porque antes de atingir a puberdade uma rapariga já tem compromisso [de casamento] assumido pelos seus pais, com receio de uma eventual vergonha tentam manter as filhas mais próximas. Mas no entanto querem que os filhos e as filhas estudem até mais longe possível. Cada família diz que já viu a vantagem da escola. Dizem que antigamente quando queriam fazer chamada de telemóvel saíam para pedir ajuda ou se recebiam carta saíam para procurar alguém que soubesse ler mas agora fazem tudo isso em casa porque os seus meninos sabem ler e escrever.

4.2 Estratégias familiares de acompanhamento da escolarização

Com relação a família e escolas comunitárias, procurou-se saber se havia estratégias de acompanhamento da escolarização dos filhos. Também tentou-se saber como eram tomadas as decisões de escolarização das crianças dentro das famílias.

Nestas famílias, a figura do pai provedor da família aparece como responsável pelo ingresso dos filhos na escola mas tendo sempre a mãe da criança como um braço direito, seja como a pessoa que apoia na escolarização dos filhos ou como quem estava presente na altura da tomada de decisão.

Eu e o meu marido matriculamos as crianças na escola. (Néne, St Adi)

Fui eu que decidi matricular os filhos na escola mas a mãe dá ajuda na questão da escola. (Umaro, St Adi)

Tenho dois filhos na escola, um rapaz e uma menina. Eu os matriculei, a decisão foi conjunta com a mãe deles. (Malam, St Adi)

Fui eu que decide matricular os meus filhos na escola . (Califa, G. Fati)

Tenho 4 filhos na escola (...) eu os matriculei todos. Também a mãe deles apoia na questão da escola é ela que compra as colheres para eles poderem comer papa na escola.(Malam, G. Fati)

Tenho dois filhos aqui na escola da aldeia, mas ainda tenho um que foi estudar em Bigini (...) fui eu que matriculei os meus filhos mas a mãe deles estava presente. (Alanso, G. Fati)

A conversa sobre a escola é uma estratégia importante que os pais desenvolvem para acompanhar a escolarização dos filhos. Mesmo nas situações onde os pais sentem incapazes de estabelecer diálogo com os filhos sobre a escola por serem analfabetos, existe outras estratégias de acompanhamento da escolarização. Vamos encontrar uma tónica no diálogo em todas as famílias da comunidade de Gã-Fati que gira em torno da

expressão “pegar teso” como se diz na Guiné-Bissau quando se aconselha alguém a dedicar-se, a empenhar-se com afinco, com firmeza, assegurar fixamente⁷.

Conversamos sempre, mas nunca sei o que dizer sobre a escola porque nunca frequentei a escola, não sei nada da escola. Mas sempre quando está na hora de ir para escola, eles as vezes se desleixam mas ponho-os imediatamente no caminho da escola para não se atrasarem. Eles estudam em casa, a minha menina sempre está com livro nas mãos. (Néne, St Adi)

Sempre quando chegam da escola pergunto-lhes como foi a aula e como trabalharam durante a aula. (Umaro, St Adi)

Sempre falo com eles sobre a escola, pergunto sempre como foi o dia deles na escola, como iam as aulas ... Ponho-os para conversarem uns com outros sobre a escola. (Alfa, St Adi,)

Quando o nosso filho chegar da escola damos-lhe de comer. Quando é tardinha mandamos-lhe pegar o livro para estudar. Conversamos com eles, falamos que devem «pegar teso» na escola, se «pegarem teso» mesmo depois da nossa morte vão ver o valor da escola. (Califa, G. Fati)

Converso com eles sobre a escola... Falo para os meus filhos que se eu tivesse apoio que eles têm hoje eu seria outra pessoa não estaria onde estou agora. Controlo os meus filhos na escola, mesmo aqueles que estão em Gabú quando estão cá de férias tento saber por eles o tempo que eles têm de férias assim mando eles regressarem antes do tempo para irem continuar as férias lá em Gabú antes que sejam desviados, porque lá não têm muito tempo para brincadeiras mas se encontrarem esse tempo aqui podem desviar-se. Falo-os sempre para «pegaram tesos» para que a escolas lhes valem amanhã. (Malam, G. Fati)

Falo para os filhos que se eles «pegarem teso» [dedicarem-se] na escola não vão cansar como eu. Mesmo que estou sacrificando na lavoura mas eles têm que

⁷ A palavra pegar é tal como é apegar, assegurar como se assegura um objecto importante – pega-se nele teso, rijo, duro, firme para não deixar cair. Iturra (1990) ao considerar as aldeias camponesas especialmente de Chile, Espanha e Portugal leva-nos a situação parecida: “ De facto, a maior parte dos pais que tenho conhecido vê a técnica de estudar como se vê a técnica do arado: pega-se nele (...)”.

*«pegar teso» para que amanhã eu e a mãe deles testemunhássemos o bom futuro deles.
(Alonso, G. Fati)*

Braima do Comité de Gestão da Escola Comunitária de Gã-Fati faz a seguinte constatação sobre os acompanhamentos dos pais à escolarização dos filhos na sua comunidade:

Os pais conversam com as crianças em casa sobre a escola porque a educação começa em casa. As mães põem as crianças para estudar, elas mandam para escreverem nomes de toda família como prova de que a criança está a apreender alguma coisa. Os pais tentam saber com a equipa de gestão se as crianças chegam realmente à escola.

4.3 Estratégias de Comunidades para a Adesão a escola

Num local ou numa comunidade onde ir à escola não fazia parte do quotidiano das pessoas, construir a escola e convidar os primeiros voluntários a matriculem as suas crianças, já é um passo gigantesco mas não é garantia de uma adesão desejável da comunidade à escola, principalmente quando o ingresso na escola depende de pagamento de propina seja ela de que valor.

Quando pedimos a um membro de Comité de Gestão da Escola Comunitária de Sintchã Adi para falar dos principais problemas de gestão, disse:

O único problema que temos é a questão de pagamento de propinas. A maioria paga, mas questão de pagamento realmente é um problema. (Kecuto).

Braima, membro do Comité de Gestão da Escola de Gã-Fati fez a seguinte consideração sobre a situação:

Existem crianças que não frequentam a escola, não são muitos mas existem. Não se pode dizer que numa aldeia todas as crianças frequentam a escola porque temos vidas diferentes. Há uns que estão bem com a vida e há outros que estão mais ou menos. Quando há escola de Estado uma pessoa pode mandar todos os filhos e não vai pagar nada excepto a matrícula. Mas na escola comunitária terá que pagar no fim do mês, e quando se tem cinco ou seis filhos não vai poder pagar para todos eles. A mensalidade tem que ser paga porque professor tem que receber o seu salário porque também é dono de família, eis o problema... Propina é 500 fcf., Muitos pais que têm muitos filhos escolhem um ou dois e mandam para escola enquanto os outros ficam em casa porque não há dinheiro. (Braima)

Nessa nossa escola é assim, há uns que não pagam porque não têm meios para conseguir dinheiro mas outro que recusam mesmo pagar. (Mariama)

As comunidades se envolvem nos trabalhos que possam conquistar a simpatia das várias famílias pela escola. As pessoas responsáveis da comunidade (chefe de aldeia, representante da aldeia, membros de Comité de Gestão da escola, Grupos de participação infantil - encontrado na comunidade de Gã-Fati) privilegiam o diálogo sobre a importância da escolarização para convencerem as famílias a enviarem os seus

filhos para a escola. Ter maior número de alunos inscritos na escola não é apenas um simples desejo das comunidades em mudança mas é um dos critérios para uma escola comunitária ser eleita como prioritária pelas ONG's que apoiam o sector da educação⁸:

Comunidade tem que ter crianças inscritas na escola. A Sala tem que estar cheia. Quando fomos lá temos que verificar isso, a comunidade tem que mostrar interesse (...) (BE- ONG Bafatá).

Para as ONG's o maior número de crianças inscritos na escola é que realmente demonstra interesse da comunidade pela escolarização:

Mandar os filhos para escola depende da importância que a comunidade dá a escola. Existe aldeia onde é proibido ter criança na idade escolar e não manda-la para a escola. A associação da aldeia ou chefe da aldeia é que proíbe. Organizam em cooperativa e fazem o trabalho agrícola para poderem pagar a escola de todas as crianças. É aplicado sanções para um pai que não participa nos trabalhos. (MS –ONG- Bafatá).

Os responsáveis das comunidades, os voluntários ou os mais capacitados fazem o trabalho de sensibilização dentro da própria comunidade sobre a importância da escolarização.

Estamos sempre a pressionar aquelas famílias que têm crianças fora da escola, dizem que não têm dinheiro para pagar propinas mas estamos sempre a conversar com eles para mandarem os filhos para a escola. Quando alguém atrasa no pagamento pedimos o professor para lhe tolerar um pouco (...) Nós sempre estamos a tentar convencer os pais para matriculem os seus filhos na escola. Eles alegam sempre a questão de pagamento, dizem que não têm dinheiro para estarem a pagar todos os meses. Não desistimos de conversar com eles mas há pessoas difíceis, ficam na mesma conversa de falta de dinheiro. (Kecuto, S. Adi).

Aqui na Gã –Fati não há família que não quer os seus filhos na escola, rapazes, meninas todos têm que estar na escola. Aqui não existe recusa, conversamos com as

⁸ Os apoios das ONG's podem ser desde a construção ou reabilitação da escola, fornecimento de materiais didáticos, formação pedagógica para professores construção de furos de água, etc.

mulheres, fazemos reuniões sempre sobre a escola de forma que vimos a importância da escola, depositamos todos os nossos esforços na escola.(Califa, St Adi⁹)

Na nossa aldeia todas as crianças estão na escola, não é obrigatório mas fazemos a sensibilização. Há famílias que levam as suas crianças com menos de 7 anos para escola, o professor não aceita criança com menos 7 anos mas insistem. (Malam, G. Fati¹⁰).

Eu pertença o GPI – O grupo de participação infantil. Sensibilizamos os mais velhos na tabanca para que deixem as crianças irem para escola, fazemos limpeza, sensibilizamos a comunidade sobre o direito e deveres das crianças. (Fanta, Gã Fati)

Existem crianças fora da escola. Há pais que dizem que estão a pagar mas não estão a ver resultados nas suas crianças por isso retiram as crianças da escola. Tentamos sensibilizar esses pais... (Mariama, St Adi).

Pode parecer irónico quando um dos entrevistados (Califa) afirma que conversam com as mulheres para estarem a favor da escolarização quando sabemos que a autoridade cabe aos homens nesse tipo de sociedade, são os homens que decidem os destinos dos membros da família. Mas se temos em atenção que a grande ausência da camada feminina guineense na escola se deve sobretudo ao papel da dona de casa que é relegado ao sexo feminino desde a tenra idade, ou seja a mulher é a dona do fardo do trabalho doméstico, faz sentido a conversa com as mulheres para liberarem as filhas do trabalho doméstico no período que estas devem estar na sala de aula.

⁹ Este pai é chefe da Comunidade de Gã-Fati.

¹⁰ Este pai é membro de Comité de Gestão da Escola Comunitária de Gã-Fati.

4.4 Os efeitos da escola na comunidade

Em relação às eventuais mudanças que a escola provocou na comunidade, foram perguntadas às famílias, os membros do Comité de Gestão das escolas e aos ex-alunos se achavam que a escola mudou alguma coisa na comunidade e que alterações identificavam. A diferença entre o passado e o presente na comunidade é visível pelo número dos jovens que possuem a literacia, pela alteração de comportamentos das crianças e jovens e, ainda, pela mudança de mentalidade de homens e mulheres das comunidades em favor da escolarização e do desenvolvimento em geral.

Mudanças em relação à literacia:

Para as Comunidades uma das grandes transformações que a escola operou está na capacidade de ler e escrever uma carta, passar e reconhecer os números de telefone que os seus membros mais jovens possuem hoje. A competência de leitura, escrita e cálculo que agora os jovens detêm, dá a comunidade a possibilidade de comunicar com outros membros que se encontram fora da comunidade, através de cartas e telemóveis sem se deslocar para pedir ajuda em outras comunidades, isto é, a procura de quem pode manusear os instrumentos de comunicação do mundo moderno (carta e telemóvel).

A escola é muito importante porque se chegar uma carta aqui e se ninguém sabe ler na aldeia é uma vergonha vamos ter que ir até outra aldeia para pedir que nos leiam essa carta e se for uma coisa de segredo todo o mundo vai passar a saber, mas se sabes ler isso não vai acontecer... Já aconteceu uma pessoa veio da outra aldeia para me pedir que lesse uma carta. Isso também acontecia nessa comunidade mas agora não, eu mesma não sabia ler mas agora sei tudo... tudo mudou aqui. (Fanta, G. Fati)

Mudaram muitas coisas, hoje sabemos de muitas coisas que não sabíamos. As coisas mudaram muito. Agora as crianças que estão na 1ª classe querem chegar até 4ª classe porque as mais velhas já terminaram a 4ª classe. (Néne, St Adi)

A diferença é grande, não havia pessoas escolarizadas. Hoje as crianças que não frequentam escola são poucas. Sabem passar números de telefone, estão a escrever e ler carta, estão a fazer muitas coisas que não faziam antigamente. Hoje a aldeia já tem gente escolarizado suficiente para trabalhar na aldeia... são as diferenças de hoje e antigamente. (Umaro, St Adi)

Existe grande diferença entre ontem e hoje na aldeia, antigamente as crianças não sabiam ler, agora sabem ler e escrever, conhecem os números. Agora são poucos que não sabem ler ou que não conhecem os números, já não é como antigamente. (Alfa, St Adi)

Mudanças ao nível dos comportamentos

Para os nossos entrevistados, a escola muda o comportamento e atitude das pessoas, isto é, constata-se uma alteração das formas como as crianças brincam, nos interesses das crianças pela escola e pela melhoria do ambiente da comunidade.

Antigamente as crianças só brincavam não se interessam nada por escola (...) brincavam nas valetas mas agora brincam melhor, mais sossegadas (...) Agora sempre estão com livros nas mãos até brincam com livros em vez de brincar com areia, com coisas perigosas como antigamente. (Mariama, S. Adi).

Em termos de comportamento tudo mudou. Se fosse antigamente antes de saíres daqui irás ouvir palavrões, eles não escutavam conversas dos mais velhos... mas agora é difícil presenciar brigas dos mais jovens, agora quando se encontram brincam em harmonia, fazem tudo em harmonia, a escola mudou as crianças. (Malam, G. Fati)

Já somos muitos que foram escolarizados na tabanca. As coisas mudaram até no comportamento, antes da nossa passagem pela escola parecíamos anti-sociais, tipo não éramos civilizados, não sabíamos nada porque não frequentávamos a escola. Mas agora as pessoas vivem em harmonia porque já sabem que confusão não serve para nada, mas para saber que confusão não vale nada tem que andar na escola. Quem andou na escola sabe como despachar uma conversa para não ferir ninguém ou sabe maneiras de viver numa sociedade. Houve mudanças no comportamento... agora todo mundo luta dia-a-dia para bem-estar da aldeia. (Braima, Gã-Fati)

“ (...) Existe horta escolar. Lavram a mandioca na própria escola. Fazem limpeza na aldeia. Antigamente não se organizavam para fazer limpeza, agora os jovens juntam connosco para fazer limpeza na aldeia... a escola mudou os comportamentos dos mais novos aqui na aldeia”. (Califa, G. Fati)

Mudanças a nível das mentalidades

A existência das escolas comunitárias está a provocar alterações nas formas de pensar entre as famílias das comunidades rurais, sobretudo, em relação a questão de género.

A escola nos ajudou muito. Antigamente ao acordamos de manha já nos mandam para fazer os trabalhos domésticos, era sempre assim (...) não nos deixavam ir para escola porque havia trabalho em casa, diziam que não podemos ir de manhã e ir outra vez a tarde porque em casa há trabalhos para fazer mas agora vamos sem problema. (Fanta, Gã Fati).

Antigamente havia muitos conflitos entre um homem com a sua mulher. É bom que o homem e a mulher sejam todos escolarizados. Já sabemos que quando a mulher possui escolaridade isso pode ajudar bastante na criação dos filhos e esta mulher não pode querer outra coisa se não mandar o filho para escola. Por exemplo no meu caso, o meu homem só apreendeu o alcorão, nunca andou na escola e já temos um filho pequeno, quando este crescer, o pai não vai- me dizer para mandar o nosso filho apenas para o ensino do alcorão, vou recusar isso porque já sei que a escola tem importância. (Mariama, S. Adi)

A verificada mudança de mentalidade em relação a género nas comunidades é uma questão trabalhada pelas ONG's, através de sensibilizações e da exigência da matrícula feminina como uma das contrapartidas para beneficiar dos apoios concedidos por ONG's.

Sensibilizamos a comunidade que só com a escola se consegue desenvolvimento, nós mesmo que trabalhamos na Plan servimos de modelo, particularmente nós as mulheres, contamos que se fossemos proibidas de estudar pelos nossos pais não estaríamos cá a trabalhar, por isso devem deixar as crianças a frequentarem a escola se querem que sejam como nós. Então através de grupo que temos na própria comunidade chamada GPI promovemos a equidade de género e trabalhamos com a questão de protecção de criança, sensibilizamos sobre direito a educação. (BE, ONG)

Semana passada durante uma formação que realizamos sobre o género questionei a um velho, se ele acha que tinha os mesmos direitos que a sua mulher, respondeu-me que sim. Perguntei se no caso a mulher dele conseguir um emprego em Bafatá, se terá a sua

permissão para ir lá trabalhar? Ele disse que desde que a mulher traga dinheiro para casa vai ser permitida a ir trabalhar fora. Perguntei se no caso a mulher deixar uma tarefa doméstica para ele fazer, se aceitaria o fazer? Por exemplo, lavar a louça. Ele disse: Se realmente, ela foi buscar dinheiro para casa... não havendo alternativas, lavarei a louça. Isso mostra que aos poucos os homens, começam a mudar as suas atitudes em relação às mulheres (...). Por exemplo, ontem, estive na comunidade, e estávamos a conversar sobre género na escola, os homens desta comunidade disseram que as coisas já não são como antigamente, agora, os homens vão para os seus trabalhos e as mulheres também vão para os seus e cada um tem a sua parte de contribuição em casa. Penso que a mensagem tem estado a passar. (MS, ONG).

A escola também foi apontada como veículo do desenvolvimento para a comunidade, na medida que a existência da escola atrai a construção de infraestruturas e demais materiais que as ONG's possam disponibilizar na comunidade como parte das infraestruturas escolares.

Vimos o valor da escola, viste estas três fontes de água que temos, se não fosse a escola não as teríamos. A Plan construiu duas, o outro foi construído há muito tempo quando a Plan ainda não tinha começado a trabalhar connosco. (Califa, G.Fati)

Os “valores” que agora entram na aldeia é por causa da escola. Se era antigamente com os nossos pais esses valores não teriam entrado por isso que queremos muito a escola. A escola era de barraca, depois melhoramos ela para escola de dubi e Plan nos deu zínco. Agora temos uma nova escola com máquinas, painel solar, todos esses “valores” foram trazidos pela escola. Se não existisse escola não haviam trazido as coisas que hoje temos. (Alonso, G. Fati)

Realmente a construção de escola arrasta muitos outros projectos. Por exemplo, arrasta forro de água para escola. Sabemos muitas das vezes que crianças de sexo feminino não estão na escola porque têm lides domésticas, têm que ficar em casa para ajudar os pais, vão buscar água nas fontes longínquas, por isso é que construímos forros de água, sobretudo nas escolas, porque as crianças precisam beber água, durante as aulas. Faz parte de infraestruturas escolares (...). Fazemos com que os nossos programas não sejam acções isolas. Para não construir apenas escola ou apenas fazer forro de água na comunidade ou construir só latrina para construir. Nós chamamos de infra-estruturas escolares, uma escola com latrina, seu forro de água,

também construímos cozinha escolar que faz parte de infra-estrutura escolar, portanto são os programas de Plan que se vão abraçar. (BE, ONG)

Conclusão

O presente trabalho de investigação procurou contribuir para o debate sobre a importância do apoio das famílias no acesso à educação escolar no meio rural da Guiné-Bissau e a sua contribuição para o Desenvolvimento Local. A plenitude do Desenvolvimento Local está na participação e contribuição dos cidadãos nos projetos, planos e programas que vão guiar os seus destinos.

A existência das escolas comunitárias, além de ser um importante instrumento de inclusão educativa nas comunidades rurais, ela também está a promover a cultura de participação social. Através de trabalho empírico, nós vimos que os indivíduos e grupos estão reunidos através da escola e em volta desta, para fazer (e conscientizar a fazer) os trabalhos que visam o desenvolvimento das suas aldeias.

Alguns membros das comunidades estão plenamente envolvidos na conscientização dos pares sobre a importância da escolarização e outros apostam na sensibilização para a aceitação e o respeito das pessoas mais vulneráveis, as mulheres e crianças. É o caso dos ex-alunos das escolas comunitárias que estão a intervir na aldeia como representantes da aldeia ou como membros do Comité de Gestão da escola ou, ainda, como membros de outros grupos de sensibilização que possa existir nas comunidades é o exemplo do GPI – Grupo de participação Infantil que faz sensibilização local sobre questões de Direito das crianças e as questões de Género; monitorizam as vacinas das grávidas e o saneamento nas residências, etc.

A existência da escola está a mexer com as mentalidades, mudando atitudes, provocando reflexões a respeito dos assuntos que eram tabus, é o caso das questões de Género que hoje são objecto de discussão na comunidade.

A grande maioria das famílias das comunidades rurais não possui a escolaridade, mas tem a certeza de que actualmente, “ a escola é a chave do mundo” (afirmou um pai na comunidade de Gã-Fati) e vingaram esforços e vontades para garantir a escolarização dos filhos que, dotados de conhecimento e posse de diploma escolar, podem sair do círculo de sacrifício que é a vida rural. Esta é uma crença forte entre as famílias das comunidades rurais estudadas. A crença na escola é gratificada ainda mais quando se constata que o filho é capaz de interpretar uma carta enviada pelos familiares que estão

longe e é capaz de mandar uma resposta escrita para estes; quando um filho ou uma filha reconhece um número de telemóvel; quando um jovem interage com os agentes de ONG que visita a aldeia numa linguagem e compostura de escolarizado. Estas mudanças visíveis nos membros mais novos da comunidade que frequentaram a escola comunitária conferem um valor inestimável à escola, um sentido concreto à escolarização: aprender a ler e a escrever para mudar a vida. É uma crença quase mágica na escola: todos os pais que têm filhos na escola acreditam que estes vão colher frutos da escolarização no futuro, isto é, adquirindo uma profissão diferente da dos pais, portanto, uma vida diferente dos antecessores.

A escola também é vista como potencial catalisadora do desenvolvimento para a comunidade. As ONG's que apoiam as escolas comunitárias não ficam só no apoio a construção ou reabilitação da escola e na oferta dos materiais pedagógicos, pois tentam dotar as escolas eleitas (as mais mobilizadas em torno da escolarização) de infraestruturas escolares completas, que diretamente ou indiretamente acaba por beneficiar a comunidade toda por exemplo, é caso de construção de forro de água que garante o fornecimento de água potável para todos, reduzindo os males causados pelas águas de poço que era consumido antes com todos os males que essas águas acarretam para a saúde. Ainda uma escola pode ser beneficiada de painéis solares, géneros alimentares, coisas que sem a escola seriam difíceis de chegar às comunidades.

Por isso, as famílias possuem uma relação fraterna com a escola, evidenciada sobretudo nos apoios aos professores, quase rezando para o professor esteja sempre presente e nunca deixe os alunos sem aulas.

Em casa, sem grandes habilidades para seguir o aprendizado dos seus educandos (tal como é pedido aos pais letrados – ajudando a resolver os trabalhos da escola em casa) os pais apostam no poder das palavras para estimularem o empenho dos filhos nos estudos.

A conversa sobre a escola é a maior estratégia para o seguimento da escolarização encontrada nas famílias destas comunidades estudadas.

Outra conclusão importante desta investigação é a constatação de que em todas as comunidades estudadas existem estratégias para acompanhamento da escolarização e há movimentações em ambas as comunidades em torno da instituição da escolarização

no cotidiano das comunidades. Daí salientamos que a falta de organização ou a fraca mobilização de uma comunidade em torno das questões da educação escolar não significa desinteresse da comunidade pela escolarização.

A fraca mobilização de uma comunidade em torno da escolarização como se classifica a comunidade de Sintchã Adi em relação a Gã-Fati deve ser vista como dificuldades (estruturais ou ligadas às mentalidades) normais que qualquer processo de mudança social é passível de enfrentar. No entanto, o prosseguimento com o processo de mudança deve passar pelo reforço da informação, sensibilização e outras formas de incentivos ou assessoramentos às comunidades visando, por um lado, a promoção da educação escolar como um direito, por outro, a eliminação de todos os tipos de barreiras que impedem o acesso a escolarização nas comunidades rurais

Como se constatou através dos dados empíricos, a ausência de condições económicas é uma barreira à escolarização nas comunidades rurais. O pagamento de propinas nas escolas comunitárias é fundamental para a manutenção da escola e pagamento do salário do professor, de maneira que nenhum aluno pode frequentar a escola sem pagar propina, dado que o professor depende das propinas dos alunos. Sente-se as vezes, que o professor é obrigado a suspender a participação de um aluno por falta de pagamento, que pode provocar a desistência do aluno da escola. Ainda por motivos de fracas condições económicas, uma família é obrigada a escolher os filhos que devem entrar para escola e aqueles que devem ficar em casa ou ocupar-se dos trabalhos do campo ou domésticos porque não tem dinheiro para sustentar a escolarização de todos os filhos (muitas das vezes os escolhidos são crianças de sexo masculinas em detrimento das femininas). Uma opção para as várias famílias que têm muitos filhos e com duras dificuldades económicas poderia ser o ensino público gratuito que pode existir nas imediações da comunidade, mas a distância dificulta a participação das crianças nas escolas públicas que ficam a quilómetros da aldeia. Os pais dizem que não têm meio de transporte para levar as crianças até essas escolas e também não podem deixar as crianças fazerem a trajetória sozinhas. Por outro lado, o tempo que um adulto pode gastar para levar e trazer crianças de escola para casa é tempo útil para o trabalho de campo. Por isso, a principal barreira da escolarização nas zonas rurais é a ausência de condições económicas.

Espera-se que os resultados do presente trabalho de investigação contribuam para elucidação do debate sobre a importância do apoio da comunidade local no processo da inclusão educativa e na transformação do mundo rural. Por outro lado, espera-se que nosso trabalho sirva de estímulo à realização de outras investigações sobre as escolas comunitárias, pois pensamos que estas não só promovem o alargamento da escolarização como podem inspirar novas estratégias de acção educativa que visa atingir uma Educação para Todos.

Para futuras investigações, esperamos um aprofundamento da presença da escola nas culturas locais, seus discursos e práticas sociais, ou seja conhecendo em que medida esta reformulou os hábitos, costumes e tradições pré-existentes.

Fontes

Instituto Nacional de Estatísticas, Guiné-Bissau 4º Inquérito por Amostragem aos Indicadores Múltiplos (MICS) E 1º Inquérito Demográfico de Saúde Reprodutiva (IDSR) – Resultados Preliminares 2010.

Ministério da Educação Nacional, Cultura Ciência, Juventude e dos Desportos, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ministério da Educação Nacional, Cultura Ciência, Juventude e dos Desportos, Lei do Ensino Superior e da Investigação Científica.

Ministério da Educação Nacional (2003), Plano Nacional de Acção - Educação para Todos, Bissau, Ministério da Educação Nacional.

Bibliografia

Albarelo, Luc e outros (2005), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, Lisboa, Gradiva.

Amaro, Roque (2003), «*Desenvolvimento – um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria á prática e da prática a teoria*» in *Cadernos de estudos Africanos*, 4, Lisboa, Centro de Estudos Africanos, ISCTE, pp. 36-68.

Amiguinho, Abilio José Marato (2008), *A escola e o futuro do mundo rural*, Lisboa, Gubenkian.

Angel, Moema Parente (1998), *A Nova Literatura da Guiné-Bissau*, Bissau, INEP.

Bogdan, R. e S. Biken (1994), *Investigação qualitativa em educação – uma introdução á teoria e aos seus métodos*, Porto, Porto editora

Burgess, R.G. (1997), *A pesquisa de terreno. Uma introdução*, Oeiras, Celta.

Cá, Lourenço Ocuni (2000), *A Educação Durante A Colonização Portuguesa Na Guiné-Bissau (1471-1973)*, Campinas, Disponível em: www.brapci.ufpri.br

Canário, Rui (2008), *A escola rural: de objecto social a objecto de estudo*, *Revista da Educação, Santa Maria*, n.1, pp.33-44.

Disponível em: www.ufsm.br//ce/Revista.

Correia, J.A. e João, Caramelo (2001) “ *Linhas gerais para uma reflexão em torno de problemática das relações entre educação e desenvolvimento local*”, *Aprender*, 25, pp.88-89.

Costa, António Firmino (2001), *A Sociologia*. Lisboa, Qimera.

Diogo, Ana Matias (1998), *Famílias e Escolaridade – representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*, Lisboa, Ed. Calibri.

Durkheim, Émile (2009), *Educação e Sociologia*, Lisboa, edições 70.

Enguita, M. Fernandez (2007), *Educação e Transformação Social*, Manguade, Pedago.

Ferreira, Fernando Ilidio (2005), *O local em educação: Animação, gestão e Parceria*, Lisboa, Gulbenkian.

Furtado, Alexandre Brito Ribeiro (2005), *Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e descontinuidades*. Tese Doutoramento, Universidade de Aveiro.

- Giddens, Anthony (1997), *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- GÓMEZ, António Caride e FREITAS, O. M. (2007) *Educação e Desenvolvimento Comunitário*. Porto, Profedições.
- Goode, William J. (1979), *A Família*, São Paulo, Enio Mateus Guazelli.
- Homem, Maria Luísa (2002), *O jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*, Lisboa, Instituto de Inovação educacional.
- Kellerhals, J. e Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles-milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Lahire, Bernard (2008), *Sucesso Escolar Nos Meios Populares: As razões do improvável*, São Paulo, Ática.
- MONTEIRO, João José Silva (2005), *A Educação na Guiné-Bissau: Bases para uma estratégia sectorial renovada*, Bissau, Ministério da Educação Nacional/ PAEB-FIRKIDJA.
- _____ (1997), “Analfabetismo na Guiné-Bissau: Kaminhu Lundi Inda”, Soronda, Revista de Estudos Guineenses, vol.1, 1 jan.
- Proença, Carlos E. M. Sangreman (2003), *As políticas de ajustamento e o bem-estar das famílias na cidade de Bissau*, na República da Guiné-Bissau, no Período de 1986-2001. Tese Doutoramento, ISCTE.
- Lopes, Catarina Oliveira (2007), *Participação das populações locais no desenvolvimento da educação. Um caso de estudo na região de Bafatá em Guiné-Bissau*, Dissertação de Mestrado, ISCTE-IUL.
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e Cabo-verdiana no ensino-básico*, Lisboa, ICS.
- Seabra, Teresa (1999), *Educação nas Famílias: Etnicidade e classes sociais*, Lisboa, IIE
- Sebastião, João (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa, Gulbenkian.
- Semedo, Odete (2011), “Educação como direito”, *O Estado da Educação Na Guiné-Bissau*, Revista Guineense de Educação e Culutra, 1 pp.14-27.
- Silva, Pedro (2003), *Escola-Família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*, Santa Maria da Feira, Afrontamentos.
- Thin, Daniel (2006), “Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras”, Rio de Janeiro. Revista Brasileira da Educação v11 n.32. Disponível em www.scielo.br/SBUNGE DE CIDADANIA FAMÍLIA E COMUNIDADE

Anexos
Fotos da Pesquisa



Alunos da Escola Comunitária de Sintchã Adi



Mulher a tirar água potável numa fonte construída com o apoio de UNICEF

Fotos de comunidade de Gã Fati – Interior da Sala de Aulas



Alguns habitantes de Gã Fati

