



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Garcia Biifa Bedeta

2º Ciclo de Estudos em Sociologia

Políticas Educativas na Guiné-Bissau

2013

Orientador: Professora Doutora Dulce Maria da Graça Magalhães

Coorientador:

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP: Dissertação

Versão definitiva

Resumo

O presente trabalho trata de uma abordagem às políticas educativas na Guiné-Bissau no sentido de analisar e compreender a sua implementação enquanto fator subjacente e inerente à certificação de competências e enquanto fator condicionante da prossecução de estudos superiores em Portugal. Assim, abordar as políticas educativas implica fazer um enquadramento histórico, político, económico, social e cultural do país.

Nesta perspetiva, importa referir os primórdios da educação na Guiné-Bissau, o que nos levou a proceder a uma análise focada na legislação e na evolução do acesso ao ensino, tendo como primeiro momento, o sistema educativo colonial e pós-independência nacional. Assim, consideramos que o período pós-independência, apresenta-se como um momento de viragem quantitativa e qualitativa, relativa à escolarização e ao direito à educação para todos. De salientar que, antes da independência, o ensino esteve fortemente administrado pela Igreja Católica, embora tendo outro objetivo “evangelizar os gentios”.

A independência do país, em 1974, torna visíveis iniciativas relativas ao ensino, tendo-se assistido dum modo geral, ao alargamento das redes escolares a nível nacional, pesem embora os vários constrangimentos no país: a falta de meios financeiros para a implementação das políticas educativas, a falta de um corpo docente quantificado e qualificado para o sistema de ensino e para o desenvolvimento do aluno. Os conflitos político-militares e as instabilidades institucionais e educativas também se têm refletido negativamente no sistema de ensino guineense.

Em termos metodológicos optámos por uma estratégia qualitativa, recolhendo informação empírica através da aplicação de uma entrevista semi-diretiva a estudantes guineenses inseridos no ensino superior em Portugal de forma a compreender constrangimentos e virtualidades no sistema de ensino atual na Guiné-Bissau.

Palavras-chave: Escolarização de jovens guineenses, políticas educativas.

Abstract

This work concerns the education policies in Guinea-Bissau in order to analyze and understand their implementation as an underlying and inherent factor for the certification of skills and a conditioning factor of the pursuit of higher studies in Portugal. This approach implies the recognition of the historical, political, economic, social and cultural framework.

In this context it seems important to carry out an analysis focused on legislation and trends in the evolution of access to education, setting as starting point the educational system in colonial times and in immediate post-national independence. We argue that the post-independence period presents itself as a quantitative and qualitative turning point in the process of access to education and the recognition of right to education for everyone. Before independence, teaching was strongly provided by the Catholic Church, although having another objective "to evangelize the Gentiles".

After the independence of the country, in 1974, initiatives relating to education are specially summarized in the enlargement of school networks at national level, despite the various constraints in the country: the lack of financial resources for the implementation of education policies, the lack of well prepared, qualified and sufficiently large teaching staff and an operative school system. Political-military conflicts and the subsequent institutional and cultural instability reflected negatively on the Guinean education system.

A methodological qualitative approach was designed in order to understand constraints and potentialities of the current education system in Guinea-Bissau. The gathering of empirical information was obtained through semi-structured interviews carried out among Guinean undergraduate students enrolled in higher education units in Portugal.

Key-words: education policies; schooling processes in Guinea- Bissau

Résumé

Ce travail traite d'une approche des politiques éducatives en Guinée-Bissau afin d'analyser et de comprendre leur mise en œuvre en tant que facteur sous-jacent et inhérent à la certification de compétences et en tant que facteur conditionnant la poursuite d'études universitaires au Portugal. Aborder les politiques éducatives implique ainsi de faire un encadrement historique, politique, économique, social et culturel du pays.

Dans cette perspective, il importe de mentionner les débuts de l'éducation en Guinée-Bissau, ce qui nous a menés à procéder à une analyse centrée sur la législation et l'évolution de l'accès à l'enseignement, en ayant pour premier moment le système éducatif colonial et de l'après-indépendance nationale. Nous considérons ainsi que la période de l'après-indépendance se présente comme un tournant quantitatif et qualitatif pour ce qui est de la scolarisation et du droit à l'éducation pour tous. Il faut également souligner qu'avant l'indépendance, l'enseignement était essentiellement administré par l'Église Catholique, et cela, bien qu'avec un autre objectif « évangéliser les païens ».

L'indépendance du pays en 1974 rend visibles les initiatives concernant l'enseignement et on assiste, d'une manière générale, à l'augmentation des réseaux scolaires au niveau national, et cela, malgré les diverses contraintes du pays : le manque de moyens financiers pour la mise en œuvre de politiques éducatives, le manque d'un corps enseignant quantifié et qualifié pour le système d'enseignement et le développement de l'élève. Les conflits politico-militaires et les instabilités institutionnelles et éducatives se reflètent également d'une manière négative sur le système d'enseignement guinéen.

En termes méthodologiques, nous avons opté pour une stratégie qualitative, en recueillant des informations empiriques grâce à l'application d'un entretien semi-directif à des étudiants guinéens insérés dans l'enseignement universitaire au Portugal afin de comprendre les contraintes et les virtualités de l'actuel système d'enseignement en Guinée-Bissau.

Mots clés : scolarisation de jeunes Guinéens, politiques éducatives.

Agradecimentos

Este trabalho não podia ter sido realizado sem a inestimável ajuda, a motivação e colaboração de várias pessoas e instituições nos momentos difíceis que, de uma forma ou outra, contribuíram para que eu acreditasse nesse percurso académico e pessoal.

A primeira palavra de gratidão vai para minha orientadora, a Professora Doutora Dulce Magalhães, pela sua capacidade de orientar construtivamente sempre demonstrada durante a elaboração deste trabalho. Quero, igualmente, reafirmar o meu apreço e consideração pela disponibilidade que teve e pelas inúmeras correções ao trabalho, sugerindo os caminhos sempre com grande incentivo e ânimo, frontalidade e rigor sociólogo e científico. O meu profundo obrigado.

Estendo os agradecimentos a todos professores do Departamento da Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, nomeadamente ao diretor do mestrado, o Prof. Doutor Carlos Manuel Gonçalves, que sempre se interessou e dispensou toda atenção no prosseguimento dos estudos nesta área científica.

Sem o apoio da Pastoral Universitária do Porto, através do seu diretor, Sr. Padre Bacelar, não teria conseguido realizar este trabalho. Concedeu-me um apoio financeiro para terminar este percurso. O meu profundo agradecimento ao Prof. Doutor Luís Amaral e a sua esposa, Prof. Doutora Helena, pela amabilidade, encorajamento e apoio prestado durante este período. Estou também grato ao Dr. José Manuel, pelo apoio dado logo no início deste processo.

Aos meus familiares, em especial aos meus filhos: Amine e Miriam, pelo amor incondicional, Amo-vos. Mumine, sabe quanto é importante para mim, por todo o estímulo e força que me deu desde o momento em que pensei em continuar os estudos. Não posso deixar de agradecer à minha mãe, aos meus irmãos e tios, pelas palavras de coragem. Aos meus amigos, colegas e a todos os aqueles que, com as suas palavras e ações, têm provado ser verdadeiros amigos. A minha gratidão vai também para os estudantes guineenses em Portugal, por terem aceite em participar na entrevista sobre a situação do ensino guineense na atualidade, o meu muito obrigado. Sem vocês, este percurso teria sido diferente.

Índice Geral

Introdução.....	1
Apresentação da Guiné-Bissau.....	4
Capítulo I – Política Educativa – uma perspetiva teórica.....	8
1.1 Características gerais da política educativa.....	8
1.2 . Análise sobre a dimensão social da educação.....	11
1.2.1. Objetivos da política educativa.....	13
1.2.2. Educação escolar numa perspetiva sociológica.....	14
1.2.3. Análise do contexto de socialização familiar e escolar.....	15
1.2.4. Administração escolar.....	17
1.2.5. Planificação de educação.....	18
1.2.6. A escola, entendida como organização educativa.....	19
1.2.7. Um breve historial do ensino colonial português na Guiné-Bissau.....	22
1.2.8. A estrutura do sistema de ensino colonial “Províncias Ultramarinas” da Guiné, Angola e Moçambique.....	23
1.2.9. Educação nas zonas libertadas durante luta armada.....	28
Capítulo II – Mudanças fundamentais ocorridas nas Políticas Educativas na Guiné-Bissau pós-independência -1974.....	30
2.1. Situação do ensino após-independência e tendências.....	30
2.2.O Processo de Reforma do sistema educativo	34
2.3. Alfabetização e Educação de Adultos.....	36
2.4. Evolução do ensino de 1990 a 2000.....	39
2.5. Evolução da rede de escolas privadas.....	44
2.6. Contexto demográfico e económico do país.....	46
2.7. Contexto sociocultural e religioso.....	49
Capítulo III – Escolaridade e tendências recentes das Políticas Educativas no país.....	51
3.1. A procura da educação enquanto direito fundamental.....	51
3.2. Estrutura e Administração do Sistema Educativo atual	52

3.2.1. Prioridade à educação básica?.....	55
3.2.2. Evolução do ensino secundário.....	64
3.2.3. “A Carta da política do sector educativo de 2009 a 2020”.....	66
3.2.4. Insucesso e abandono escolar.....	70
3.2.5. “Educação formal, informal e não formal” e “escolas comunitárias”.....	75
3.2.6. Problemática da educação especial.....	77
3.2.7. Necessidades de formação dos professores: formação inicial e contínua.....	79
3.2.8. Situação do ensino superior: numa perspetiva do desenvolvimento do país.....	83
Capítulo IV – Avaliação e Compreensão da Situação de Ensino guineense: estratégia metodológica.....	89
4.1.Opção metodológica: metodologia qualitativa e quantitativa.....	89
4.2. A entrevista.....	90
4.3.Percorso e as dificuldades metodológicas.....	91
4.4.Análise documental	92
4.5. A avaliação como processo de compreensão de ensino: opiniões dos entrevistados relativos à situação de ensino guineense.....	93
Considerações finais.....	98
Referências Bibliográficas.....	102
Legislação consultada, outros documentos consultados.....	108
Anexo guião de entrevista.....	109

Índice de Quadros

Quadro nº1: Mapa da Guiné-Bissau.....	4
Quadro 2: Processo de desenvolvimento de aprendizagem.....	21
Quadro nº3: A organização do sistema do ensino colonial de 1971.....	26
Quadro nº 4: Mapa do Ensino Secundário e Técnico-Profissional (1962-1974).....	27
Quadro nº 5. Escolas: Professores e Alunos nas zonas libertadas 1965-1974.....	29
Quadro nº 6: alguns indicadores dos efetivos escolares de 1974-1981.....	32
Quadro nº 7: Professores diplomados e não diplomados em exercício.....	34
Quadro nº8: Evolução da escolarização no ensino básico elementar entre 1991/1998.....	40
Quadro nº 9: Taxa de rendimento interno de anos letivo 1993/1994 a 1994/1995.....	42
Quadro nº 10:Número de alunos inscritos em todos os níveis de ensino 1999/2000.....	43
Quadro nº 11: Número de alunos das escolas das Missões Católicas 2002/2003.....	45
Quadro nº 12: Número de alunos das escolas privadas.....	46
Quadro nº13: Evolução da pobreza e escolarização durante duas décadas, 1990/2010.....	48
Quadro nº 15: Organograma do Sistema nacional de Ensino e Formação.....	58
Quadro nº 16: Evolução de taxa bruta de escolarização de 1999-2010.....	56
Quadro nº 17:Taxa de repetição por cada nível de ensino de 19971998, 2005 a 2010.....	58
Quadro nº18: Custo unitário do ensino público estimado em 2010.....	60
Quadro nº19: Despesas públicas em educação 1997-2010.....	62
Quadro nº 20: Financiamentos dos parceiros internacionais entre 2000/2002.....	63
Quadro nº 21: Evolução dos efetivos escolares por níveis do ensino entre 2004 a 2010.....	64

Índice de Gráficos

Gráfico nº 1: Distribuição da pobreza nas regiões.....	47
Gráfico nº 2: Grupos religiosos na Guiné-Bissau.....	53
Gráfico nº 3: Distribuição da despesa corrente em educação em % às diferentes instituições públicas do ensino 2010.....	60
Gráfico nº 4: Evolução do ensino secundário entre 1999 a 2010.....	65
Gráfico nº5: Projeção de investimentos em educação 2010 a 2020.....	68
Gráfico nº 6: Evolução do investimento na educação em revelação do PIB.....	68
Gráfico nº 7: Projeção para erradicação da taxa de analfabetismo 2010 a 2020.....	70
Gráfico nº.8: Número de licenciados em direito pela Faculdade de Direito de Bissau entre 1994-2010.....	86

Siglas e Abreviaturas

BAD – Banco Africano para Desenvolvimento

CPE – Carta da Política Educativa

DENARP – Documento de Estratégia Nacional de Alívio e Redução da Pobreza

EB – Ensino Básico

EBC – Ensino Básico Elementar

EBC – Ensino Básico Complementar

EFTP – Ensino e Formação Técnico Profissional

ENA – Escola Nacional de Administração

ESC – Ensino Secundário Complementar

ESG – Ensino Secundário Geral

FDB – Faculdade de Direito de Bissau

FCFA – Franco da Comunidade Financeira Africana

FNUAP – Fundo das Nações Unidas para a População

ILAP – Inquérito Ligeiro para Avaliação da Pobreza

INDE – Instituto Nacional para o Desenvolvimento

INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa

IPAD – Instituto Português ao Desenvolvimento

LGDH – Liga Guineense de Direito Humano

MEN – Ministério da Educação Nacional

MICS – Inquéritos aos Indicadores Múltiplos

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

PAES – Projeto de Apoio ao Ensino Superior

PAM – Programa Alimentar Mundial

PASEG – Programa de Apoio ao Sistema Educativo Guineense

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNA/EPT – Plano Nacional de Ação/Educação para Todos

RGPH – Recenseamento Geral da População e Habitação

RESEN – Rapport d'Etat sur le Système Educatif National

UAC – Universidade Amílcar Cabral

UEMOA – União Económica e Monetária Oeste Africana

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

ULG – Universidade Lusófona da Guiné

ULHT – Universidade Lusófona da Humanidade e Tecnologia

Introdução

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Sociologia e traduz um trabalho de investigação sobre as políticas educativas guineenses e sua implementação enquanto parte da política geral e que tem por objetivo principal “responder às exigências e necessidades da sociedade em termos de futuro através da transformação do que existe” (Furtado, 2005). A escolha deste tema deveu-se sobretudo à crescente procura da educação nos últimos anos na Guiné-Bissau. Nota-se que a desigualdade social nas escolas é um fenómeno que atualmente tem atingido contornos sociais muito marcantes na nossa sociedade, estando a escola inserida num certo contexto sociocultural.

Neste sentido, partimos com a seguinte questão de partida nesta investigação: qual o apoio dado pelo Governo guineense no percurso escolar dos jovens para prosseguimento de estudos superiores na Guiné-Bissau e no estrangeiro. Neste contexto procurámos também analisar a implementação das políticas educativas, sobretudo, no que concerne às questões fundamentais que se levantam na área da igualdade de oportunidades, da equidade, da distribuição das redes escolares e do acesso à educação. Assim, analisámos as características e a importância deste fenómeno, focando-nos essencialmente na evolução das políticas educativas e do seu impacto no contexto guineense.

O objeto e o objetivo de estudo centrados nesta dissertação, são as políticas educativas e a sua implementação, partindo do estudo dos principais momentos da evolução da política educativa na Guiné-Bissau, antes e pós-independência até 2011, identificando os principais obstáculos de acesso ao ensino e tentando perceber “a articulação e desarticulação, as congruências e incongruências das tomadas de decisões administrativas” (Furtado, 2005).

A Guiné-Bissau, desde a independência, tem enfrentado situações de fragilidades, principalmente na área da educação, ineficiência de recursos financeiros, infraestruturais e de recursos humanos qualificados para a sua execução. Essas fragilidades económicas e políticas são os principais constrangimentos na definição de um plano estratégico a longo prazo para implementar uma política educativa de qualidade. Desta forma, temos identificado inúmeras dificuldades encontradas na implementação das medidas educativas, bem como dificuldades em planificar as ações assentes na realidade e suas diretrizes curriculares nacionais para

garantir educação de qualidade. Entretanto, a preparação de recursos humanos e reforços de investimentos são indispensáveis para assegurar e administrar o sistema de forma realista e viável, capazes de tomar decisões necessárias sobre as ações e avaliar os resultados.

Na verdade, o país tem sofrido vários constrangimentos políticos e económicos em constante transição política verificada ao longo dos anos (sucessivos golpes de estado e conflito político de 1998). A fragilidade do Estado e o tipo de governação são notáveis, o que implica que o país ainda está longe de ter uma verdadeira democracia, que é desejável e que possa garantir um bom funcionamento do sistema administrativo no seu todo, ou seja, estes constrangimentos, têm-se refletido negativamente no setor educativo guineense e na sociedade em geral. E estes constrangimentos têm provocado um clima de desconfiança, de insegurança, de medo e de confrontações, gerando, assim, a fragilidade das instituições nacionais e das instituições educativas.

Verifica-se um aumento de instrumentalização a todos os níveis da administração pública, com fins partidários e, no setor de ensino em particular, através da constante mudança dos quadros técnicos e dos ministros (Ministério da educação Nacional). Tendo consequências notáveis no sistema educativo nacional, o país até 2009/2010 apresentava uma taxa de analfabetismo de cerca de 56, 28%, principalmente nas zonas rurais e na população feminina. Através de dados estatísticos consultados verifica-se que a taxa de repetição do ensino básico no ano letivo 2009/2010 apresentava 14%, o ensino secundário geral 15%, segundo o ensino secundário complementar em 6%, enquanto a taxa de abandono escolar apresentava 7,44%. No que respeita ao trabalho infantil, a percentagem era de 32%, enquanto o casamento precoce apresentava cerca de 29%, o que tem contribuído para o abandono e para o insucesso escolar das crianças.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. Assim, no primeiro capítulo, discutimos e articulámos um conjunto diversificado e plural de interpretações de teóricos relativas à política educativa, e que consideramos pertinentes para compreender a sua implementação no contexto guineense, bem como um breve historial do primórdio da educação na Guiné-Bissau.

O segundo capítulo, centra-se numa análise sobre as mudanças educativas ocorridas no país pós-independência. Trata-se de um momento de reorganização de subsistemas de ensino e de alfabetização da população que se encontrava na sua maioria fora do sistema educativo. Procurámos, desta forma, entender a sua evolução e limites, objetivos prosseguídos e ideologia política e pedagógica fixada (Partido Único).

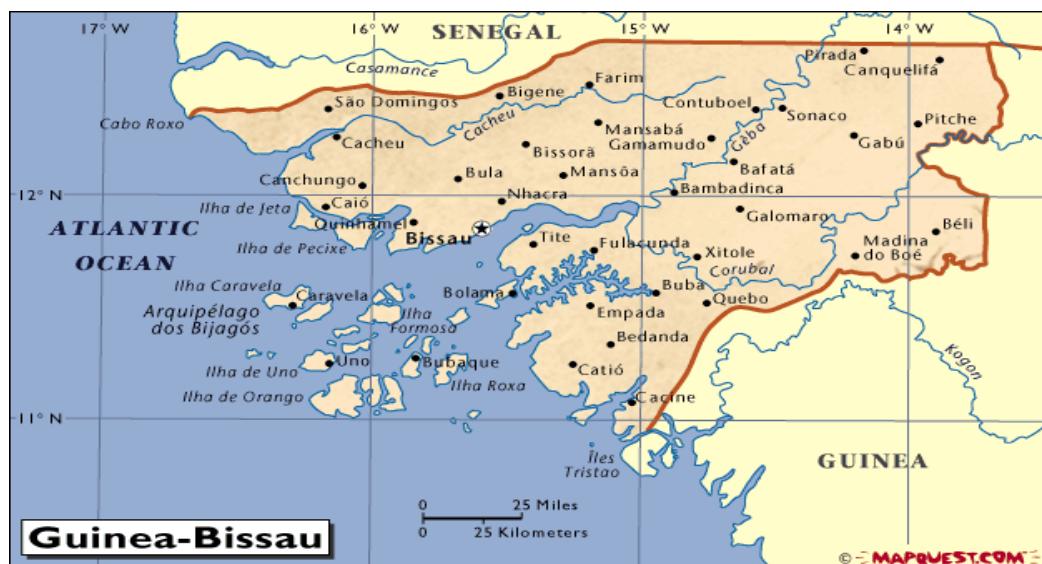
No terceiro capítulo, enquadraram-se algumas tendências atuais das políticas educativas, a análise e a compreensão do fenómeno do abandono e insucesso escolar, onde destacamos os principais estrangulamentos e referimos também importantes contribuições das escolas comunitárias. Assim, referimo-nos ao plano nacional para desenvolvimento do setor educativo entre 2009 a 2020 (CPE) e destacamos também a importância da formação inicial e contínua dos professores, enquanto um dos caminhos para assegurar a qualidade da educação.

No quarto capítulo, incide-se sobre a avaliação e compreensão da situação de ensino guineense e sobre a estratégia metodológica. Justificamos a opção metodológica para análise de conteúdos, salientamos as dificuldades metodológicas e apresentamos os discursos dos entrevistados. Sem esse percurso não teria sido possível compreender a situação de ensino guineense na atualidade; o percurso permitiu-nos perceber as realidades complexas e contraditórias no contexto estudado que têm vindo a refletir-se negativamente no sistema de ensino do país. A identificação dessas dificuldades através dos dados disponíveis das organizações educativas do país, facultaram a oportunidade de compreender os principais constrangimentos no setor educativo.

Apresentação do país

A República da Guiné-Bissau, com capital em Bissau, situa-se na costa ocidental de África, banhada pelo oceano Atlântico, com uma extensão territorial de 36.125 km². Faz fronteira com o Senegal, a Norte, e a Sul com a República da Guiné Conacri. O censo populacional de 2009 apontou uma população de 1.520.830 habitantes¹, o território continental integra uma área insular com cerca de 88 ilhas e ilhéus, que constitui o Arquipélago dos Bijagós, das quais 21 são habitadas². O país é constituído por oito regiões, para além de setor autónomo de Bissau. O clima é quente e húmido, característico das regiões tropicais, em que apenas se assinalam duas estações: a estação seca e a chuvosa; a primeira começa em dezembro e estende-se até abril, e a segunda, em meados de maio até novembro. A zona leste é caracterizada como sendo a parte mais quente, constituída por planaltos e montanhas, enquanto na parte sul, o relevo é essencialmente plano (zona costeira) recortada por braços do mar.

Quadro nº 1: Mapa da Guiné-Bissau



Fonte: www.stat-guinebissau.com

¹ Dados de recenseamento geral da população (INEC-RGPH 2009).

² Cf. Ministério do Turismo da Guiné-Bissau: www.minturgb.gov.org

Este território foi descoberto em 1446, por um navegador português (Nuno Tristão), que chegou à vista das embocaduras dos rios Gambia, Casamansa, Cacheu e Geba (Pinto, 1966: 39). Assim, a presença portuguesa resume-se a entrepostos comerciais. A criação da capitania-mor de Cacheu em 1630, foi portanto, o núcleo da futura província portuguesa, tendo dado início à ocupação administrativa que se impunha. Em 1832, nova organização administrativa manteria a divisão em províncias, dividindo-as, em distritos, fincando a Guiné a constituir um distrito destacado de Cabo Verde, sendo seu primeiro governador Honório Pereira Barreto, natural de Cacheu, cuja notável ação muito contribuiu para manter a soberania portuguesa num território renhidamente disputado por Franceses e Ingleses (ilha de Bolama, em que se definiu a fronteira sudeste), (Garcia, 2003:33). Depois da sentença arbitral do presidente dos Estados Unidos da América, Ulisses Grant, no dia 21 de abril de 1870, que reconheceu o direito de Portugal, contestado pela Inglaterra, à posse da ilha de Bolama, foi definitivamente ocupada.

Pouco depois, em 1886, Portugal assinou uma Convenção com a França (os Acordos luso-franceses de limites e a questão do Casamansa) para a delimitação das respectivas possessões na África Ocidental. Portugal transigiu face ao Casamansa, em troca de Cacine, e o reconhecimento de exercício da sua influência soberana e civilizadora nos territórios que separam as possessões portuguesas de Angola e Moçambique. Desta forma, a fronteira da “Guiné-Portuguesa” ficou marcada definitivamente em 1905, tendo havido necessidade de ratificar o limite oriental com o território francês; separam-se, assim, povos com cultura e história comuns, entregando-os a países distintos³.

A ocupação militar efetiva e a submissão dos indígenas às autoridades portuguesas, que não foi fácil, enfrentando-se várias resistências dos nativos descontentes e implicando o uso sistemático da repressão para os controlar – Campanhas de Pacificação do território continental, 1913-1915, e do Arquipélago dos Bijagós, 1917-1936. Portanto, ocorreu uma forte resistência à colonização por parte dos grupos étnicos costeiros (Balantas, Papéis e

³ O traçado das fronteiras foi feito a régua e esquadra. Vingou a lei do mais forte, provocando problemas que ainda hoje se arrastam e, nos casos dos atuais territórios da Guiné-Bissau, do Senegal e da Guiné Conacri entre etnias islamizadas dos Fulas e Mandingas (Garcia, 2000:35).

Bijagós)⁴; por oposição, chefes Fulas rapidamente se aliaram aos portugueses. Em 1956, foi fundado o PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde) (Garcia, 2000: 101). Tendo como seu líder, Amílcar Cabral. Contudo, a luta armada contra o regime colonial português, teve início alguns anos mais tarde, isto é, em 1963.

A declaração unilateral da independência ocorreu a 24 de Setembro de 1973, mas Portugal só a reconheceu a 10 de setembro de 1974, após a Revolução de 25 de abril que obrigou à retirada do seu exército no território guineense. Assim, Guiné-Bissau e Cabo Verde passaram a ser dirigidos por partido único – PAIGC através do então presidente Luís Cabral. Seis anos depois, face a uma crise económica e social, a 14 de Novembro de 1980, e por intermédio de golpe de estado denominado “Movimento Reajustador”, João Bernardo Vieira sobe ao poder, e deu-se a ruptura do programa de unidade da Guiné e Cabo Verde⁵. A transição política inicia-se em 1991, com a revisão da Constituição da República (Semedo, 2010:14).

Em conformidade com a constituição “A Guiné-Bissau, é uma República soberana, laica e é um Estado de democracia constitucionalmente instituída, fundado na unidade nacional e na efetiva participação popular no desempenho, controlado e direção das atividades públicas e orientada para a construção de uma sociedade livre e justa” (art.1-3). As primeiras eleições pluralistas, legislativas e presidenciais, foram realizadas em 3 de julho e 7 de agosto de 1994, nas quais João Bernardo Vieira, foi eleito democraticamente primeiro presidente. Em 1998 estala o conflito político-militar; após onze meses de conflito, destituiu-se o então presidente João Bernardo Vieira, em 1999. E, foram realizadas novas eleições em janeiro de 2000, onde Koumba Yalá, líder de PRS (Partido de Renovação Social) saiu vitorioso. Dois anos depois, foi destituído do Poder por golpe de Estado, de 2003. O país viveu sob o período de transição liderado por Henrique Pereira Rosa até as eleições de 2005, em que João Bernardo Vieira foi reeleito ao mais alto cargo da nação, cargo que exerceu até dia 2 março de 2009 (data em que foi assassinado). As eleições antecipadas foram realizadas em junho do mesmo ano, vencidas por Malam Bacai Sanha.

⁴ Tendo-se destacado o Capitão João Teixeira Pinto, em 1913, que assegurou auxiliares de confiança para pacificar o território e a submissão dos nativos rebeldes (Mendy, 1994:250).

⁵ Após a ruptura de dois países, emergiu a liberalização comercial, económica e financeira. Contudo o regime permanecerá com partido único, confundindo o Estado com o Partido no Poder (Garcia, 2000:224).

Em 2012, com a morte do então presidente da República, Malam B. Sanha, o país viveu mais um período de transição, no qual o presidente de Assembleia Nacional Popular, Raimundo Pereira, assumiu interinamente a presidência da República, até as eleições, que foram realizadas só na primeira volta, devido o golpe de Estado de 12 de abril de 2012. É, então, este conjunto de fatores de instabilidade no país, que ao longo dos últimos anos pós-independência resultam em consequências fortemente sentidas principalmente nos jovens, adiando assim, seus futuros e o desenvolvimento do país.

Capítulo I – Política Educativa – uma perspetiva teórica

1.1. Características gerais das políticas educativas

Neste primeiro capítulo, interessa-nos apresentar algumas considerações teóricas sobre as políticas educativas, antes de fazer um enquadramento no contexto guineense. No entanto, pretendemos partir do pressuposto de que o debate sobre esta temática é tão polémico quanto importante e que devia ser o principal debate e de interesse na Guiné-Bissau. É importante destacar que a política educativa deve ser entendida como sendo “parte da política geral e tem por objetivo responder às exigências e necessidade da sociedade em termos de futuro, através da transformação do que existe” (Furtado, 2005: 62), Uma boa política educativa incide não apenas na distribuição da rede escolar, mas também em possibilitar maior oportunidade de acesso à educação e garantir a qualidade de ensino, sucesso escolar, formação inicial e contínua dos professores para assegurar a qualidade de ensino e o desenvolvimento do país.

Esta política tem sido interpretada de diferentes modos pelos especialistas de educação, mas por um lado, parece-nos que o objetivo é mesmo o de “atender às necessidades sociais futuras, na dupla visão do possível e desejável”. Procuramos, deste modo, perceber os significados inerentes a essas políticas, assim como as suas definições e implementações nos contextos escolares, visando garantir aos cidadãos o acesso à educação, “como um direito garantido pela Lei Fundamental do país” (*ibid.*).

Desta forma, a política educativa parece-nos como um processo em permanente construção e expansão, assumindo uma posição ativa para desenvolvimento pessoal e social de forma consciente, na construção do conjunto de unidade social e promovendo uma “cultura de participação” de todos cidadãos (Barroso, 1995 cit. por Pires, 2003: 114). Referimo-nos ao desenvolvimento pessoal e social, porque a política educativa tem como ponto de partida as várias preocupações, até certo ponto relacionadas com as mudanças em curso no processo de “socialização das novas gerações” (Campos, 1991: 7).

Segundo Morgado (2000: 59), a educação assume-se sempre como um “fenómeno social, recheada de meios e fins específicos, arrasta consigo determinadas características que asseguram a sua operacionalidade. Esta operacionalidade depende intimamente de um

percurso que é predeterminado, planificado e, porque não imposto, ainda que de um modo algo dissimulado pelas políticas educativas”.

Nas palavras de D`Hainaut (1980: 42) “a política educativa pode ser precisa, imposta, geral e planificada ou, pelo contrário vaga e deixada ao acaso do estado de espírito individual, mas tanto num caso como no outro ela existe nos factos”.

O termo de política implica uma certa consciência da filosofia da ação educativa, e uma certa estratégia na sua realização, mas mesmo que estes caracteres falhem, poderemos referir, para simplificar, uma política educativa implícita para designar as linhas de força ou as tendências que sustentam as ações educativas (*idem*). Nesta mesma linha de pensamento está também Teodoro (2003: 16), referindo que as políticas educativas nas “sociedades contemporâneas, são construídas em meios marcados pela heterogeneidade e pela complexidade, sujeitas a procura social nem sempre compatível e muitas vezes contraditórias, e que obrigam a definir prioridades, a excluir caminhos e a ultrapassar compromissos”.

Neste sentido, percebemos que a política educativa está comprometida com a transformação social, e com alguns pressupostos básicos estabelecidos para que tal política se concretize, ou seja, “deve ser exercida no contexto de uma sociedade concreta, com características próprias” (Furtado, 2005: 63).

Na mesma perspetiva, do contexto social, D`Hainaut (1980), afirma que essa política “não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interações, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto filosófico, ético e religioso, do contexto histórico, do quadro geográfico e físico, assim como do contexto sociocultural onde se situa o sistema educativo considerado” (*idem*).

Do mesmo ponto de vista, Furtado (2007: 4) refere-nos que a política educativa, enquanto parte da política geral do país, está sujeita à influência destes fatores, como os “ideológicos e partidários, ou seja é constantemente modificada por força desses e outros fatores que a condicionam, nomeadamente: i) demográficos, ii) económico-sociais, iii) culturais e

científicos, v) pedagógicos, vi) as pressões dos grupos sociais e profissionais, vii) as mudanças políticas”.

A educação neste contexto, seja escolar ou social, tem sempre uma relação mútua de influência no meio em que está inserida, tornando assim o sistema mais aberto, da liberdade para construção de uma escola mais qualificada, a que Azevedo (2011: 125, 126), denomina de “o encontro entre duas liberdades, que se olham face a face, olhos nos olhos”. O autor afirma ainda que a “educação escolar requer lideranças fortes e componentes, impregnadas no sentido pedagógico da sua missão” (*idem*).

É essencial, antes de ir mais longe, tentar definir o sentido mais amplo, do conceito da política educativa, que abrange tanto educação formal como não formal, e que pode ocorrer por meio de diferentes iniciativas de “agentes políticos” num contexto em que interagem múltiplos atores e fatores. Neste sentido, a política educativa será entendida como uma ação pública e não privada que se exerce na sociedade política na busca de melhor sociedade (Hadad,1995 cit. por Furtado, 2005: 63)⁶. “A materialização de uma política exige a participação ativa e consciente de toda sociedade. A sociedade civil, a sociedade política e o Estado devem estar em estreita integração dialética” (Fernández,1999 cit. por Furtado,2005: 63).

Acrescente ainda que a participação de “agentes políticos” no âmbito da implementação da política educativa, surge geralmente na busca de melhor sociedade e de melhor qualidade do ensino. De facto é fundamental o envolvimento de todos estes agentes educativos aos processos de tomada de decisões sobre a vida da escola. Estamos certos de que a participação destes, será uma das formas para enfrentar os atuais desafios que se perfilam no mundo da globalização.

Furtado (2005: 62), apresenta os seguintes agentes políticos mais frequentes: “a) os organismos supranacionais, b) os grupos de pressão representados por associações, sindicatos ou sociedades, c) os grupos de interesse (que também podem transformar-se em grupos de

⁶ Segundo Furtado (2005:63) a política educativa “deve ser levada a efeito por todos e de referência em espaços públicos e não uma prerrogativa do Estado, do Governo, do político, das instituições ou dos agentes autorizados”.

pressão, em lobbies, d) As associações de estudantes, e) As associações de pais de alunos, f) As associações de professores, que tendem, em muitos países, a se converterem em grupos ideológicos de pendor político-partidário, g) As associações de escolas”.

Portanto, com o envolvimento de agentes políticos, pode-se dinamizar e tornar o processo mais interativo que vai muito além da tomada de decisões, uma vez caracterizado pelo inter-apoio na convivência do cotidiano da escola, na busca da superação de suas dificuldades e limitações e no bom cumprimento da sua finalidade social (Luck, 1998 cit. por Pires, 2003: 111). Da mesma forma, segundo Furtado (2007), estes agentes não podem em nenhum caso ser ignorados ou minimizados na conceção e na implementação de uma política educativa, pois, tanto podem facilitar como bloquear as situações.

1.2. Análise sobre a dimensão social da educação

A dimensão social da educação merece uma análise profunda enquanto importante instrumento de inclusão e transformação social, através de intervenções de vários “agentes educativos” que referimos anteriormente. Portanto, para situar melhor essa dimensão, convém referir aqui, as perspetivas destes autores (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991: 23, 24).

Segundo estes autores, a “educação de um indivíduo exige habitualmente a intervenção de outras pessoas, sobretudo se essa educação se processa numa instituição educativa”. Dando como exemplo a escola, a intervenção surge a vários níveis:

- “dentro da instituição escolar, os professores e alunos encontram-se diretamente envolvidos na relação educativa, tanto diretores e os órgãos coletivos todos estão envolvidos nessa relação;
- fora da instituição escolar, encontram-se uma série de entidades que intervém também na educação escolar: autoridades de educação regionais ou centrais, grupos de apoio, os governos e parlamentos que votam os orçamentos de educação e as leis que definem as políticas gerais de educação escolar”.

A dimensão social da educação é, portanto, entendida como ação social, a qual envolve vários atores interessados no êxito de uma escola e na sua adequação aos objetivos educativos. Os autores afirmam ainda que a dimensão social da educação revela-se em três aspectos: a) como processo educativo “a educação realiza-se através de uma interação onde intervêm diretamente duas pessoas – educador e educando – e indiretamente muitas outras”; b) como conjunto de aquisições “conhecimentos, adestramentos, atitudes e comportamentos”, c) como uma ação “orientada para certas finalidades definidas pela sociedade e para sociedade” (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991: 23, 24).

Desta forma, percebemos que a educação requer um compromisso coletivo, partilhando responsabilidades e ações. Segundo D'Hainaut (1980: 25), tal “ação educativa deve pois, ser pensada com lucidez, deve ser focalizada sobre objetivos explícitos, ela deve ser consciente e organizada”.

No que diz respeito ao conceito de educação, de acordo com Jacques Fournier (1971, cit por Pires, Fernandes e Formosinho, 1991: 29)⁷, “cada vez mais, a educação não é apenas ação do adulto sobre a criança. É também, com o desenvolvimento da educação permanente, a ação do adulto sobre um outro adulto. Mesmo quando ela se dirige a crianças, os dados da psicologia moderna levam a afastar o esquema simplista da relação unilateral do educador em relação ao educando. A noção de educação ativa implica que se reconheça a parte que o aluno e o estudo assumem no processo educativo”.

Portanto, percebemos que é uma questão controversa em relação à primeira definição de educação segundo a perspetiva de Emile Durkheim (1922), que define a educação como “a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para vida social” (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991: 31).

Finalmente, estes autores salientam que a educação deixou de ser unilateral para ser bilateral; a qual o aluno não é apenas um elemento passivo nessa relação da ação pedagógica, “um objeto”, mas passa a ser, também, um agente ativo “um sujeito”. A educação é

⁷ A educação é uma ação global, visando a formação e desenvolvimento total do homem e não apenas um aspecto parcial (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991: 32).

interação; há, portanto, uma relação tão forte nesse processo pedagógico, estabelecida entre professor e aluno (*idem*).

1.2.1. Objetivos da política educativa

Os objetivos da política educativa visam o pleno desenvolvimento social e, garantem aos cidadãos o acesso permanente à educação, ou seja, procuram “possibilitar, organizar e coordenar as relações sociais” (Seddon, 1996 cit. por Ozga, 2000: 32).

Nesta perspetiva, parte-se do pressuposto incontestável de que objetivos da política educativa “apoiam-se em princípios previamente declarados e encerram uma filosofia, valores sociais e convicções que estão na base dos fins e objetivos da educação, geralmente fixados na Constituição” (Colon y Dominguez, 1997, cit por Furtado, 2005: 62). Em suma, a política educativa deve, portanto, “atender às necessidades sociais futuras na dupla visão do possível e o desejável, situar-se entre os níveis macro da sociedade e micro da comunidade e da escola que incidem na dos alunos, pais e professores” (*idem*).

A este propósito, Morgado (2000: 55), refere-nos que o objetivo de uma política educativa “visa uma orientação específica da educação, com base numa determinada opção assumida que validará o fenómeno educativo, justificando a sua função socializadora”. Ainda segundo o autor, a opção estabelecida por uma política educativa resulta de “uma ação dialética onde os responsáveis por uma educação se digladiam em interrogações que vão desde uma educação destinada a todos, a justificação do fenómeno educativo, a mera transmissão de uma tradição, a duração do próprio fenómeno, a formalização do fenómeno, a relação de convivência entre cidadãos, alunos e professores, questões que permitem circunscrever uma política educativa, definir prioridades, traçar eixos” (D'Hainaut, 1980, cit por Morgado, 2000: 55). Nestas abordagens, nota-se que a política educativa pode ser estabelecida por um conjunto de atores sociais, que condicionam a sua implementação num contexto plural de interação e definindo, assim, as suas prioridades sociais que devem ser asseguradas e concretizadas por via escolar.

1.2.2. Educação escolar numa perspetiva sociológica

A educação enquanto processo complexo, dada a intervenção de diversos atores, exige, portanto, uma análise crítica do ponto de vista sociológico para compreender melhor as relações que existem no meio em que ela é exercida. Neste sentido, a análise sociológica centra-se nesta profunda relação entre educação, escola e sociedade, pois a escola está inserida num “contexto sócio-cultural e histórico”, sendo considerada “uma organização específica e, uma coletividade de pessoas, em interação, que visam objetivos comuns” (Costa, 2005: 23-51).

É importante destacar aqui, o papel fundamental da educação escolar na socialização, promovendo mudanças desejáveis para o desenvolvimento integral dos alunos e da sociedade. Nota-se que a evolução da “educação escolar só recentemente atingiu a dimensão universal que hoje lhe é reconhecida” (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991: 71).

Assim, interessa-nos articular os debates teóricos para nos permitir ter uma visão clara e compreender as relações interpessoais características no interior das organizações educativas (Musgrave, 1979: 13). Nesta abordagem, percebemos que o processo de educação escolar se desenvolve no meio de convivências culturais distintas, articulando-se o sistema escolar e o sistema social. Portanto, a ação educativa na escola pode ser entendida como uma rede complexa de interações entre alunos, professores, pessoal auxiliar, pessoal administrativo e, em sentido alargado, pelas famílias dos alunos (Costa, 2005: 51). Neste sentido, podemos enquadrar a análise de carácter sociológico para evidenciar as realidades sociais e educativas, ou seja, as “relações entre a sociedade e a educação são também de natureza sociológica” (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991: 36).

Nota-se que a sociologia tem dado uma contribuição importante para a compreensão crítica da educação escolar, procurando mesmo conhecer os “factos históricos relacionados com a educação, para interpretar o que a educação representa em termos da sua dimensão social” (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991: 37).

1.2.3. Análise do contexto de socialização familiar e escolar

O contexto de socialização familiar pode ser entendido como um meio importante, em que a família exerce a primeira influência na criança desde o nascimento, transmitindo conhecimentos básicos, valores e relações sociais. Para melhor enquadramento da análise de socialização familiar, importa-nos partir de alguns fundamentos teóricos de base sociológica e psicológica. De acordo com Costa (2005: 45), “a família é de longe, o mais importante agente de socialização durante primeira infância, transmitindo formas de vida material, língua e outras formas de comunicação, expressões, valores, normas, posturas corporais, atitudes e padrões de pensamento, afetividade e de ação”.

Desta forma, a família tem sido constante objeto de análise sociológica. A socialização no contexto familiar é a fase onde se praticam as primeiras relações entre os pais e filhos a que o autor chama de “socialização primária”, e que condiciona profundamente a socialização que vem a seguir, a “socialização secundária”, que ocorre ao longo da vida, nos meios de difusão de massa, os grupos de pares e a escola. Ainda, assim, “o meio familiar mantém-se como o principal agente de socialização” (*idem*).

Quanto à socialização escolar, Afonso (1998: 39) considera a escola como a “agência de socialização na qual as crianças experimentam pela primeira vez um sistema institucionalizado de diferenciação com base na realização individual, o qual procura incutir a aceitação de regras de competição próprias da estrutura social e económica”

De acordo com este pressuposto, podemos admitir que a família é importante para o aproveitamento escolar das crianças, uma vez que os pais estão em contacto permanente, participando ativamente no processo de aprendizagem, o que pode, efetivamente, melhorar o desenvolvimento das crianças, não só a nível social, mas também pode permitir-lhes o maior empenho escolar. Neste processo de relacionamento dos pais com a instituição escolar, segundo Costa (2005:45), cuja teorização remonta a Bernstein, Bourdieu, Passeron e Perrenoud, “a criança leva a família para escola e traz a escola para a família”, a relação família e escola filtram e transformam parcialmente as influências dos outros meios socializadores.

Na mesma perspetiva, Furtado (2005: 51) refere-nos que “as funções da socialização e de desenvolvimento da personalidade da criança continuam ainda a ser predominantemente familiares, a família proporciona-lhe as condições afetivas necessárias à sua estabilidade emocional”.

De salientar que a relação entre pais e filhos, família e escola, que temos vindo a referir depende de sociedade para sociedade; por exemplo, na realidade africana, ainda existem algumas estruturas da sociedade tradicional, e a relação dos pais com as crianças é diferente da forma como é concebida nas sociedades ocidentais. A noção da família no contexto africano é mais abrangente, na qual a responsabilidade da educação das crianças não depende apenas dos pais, mas também de toda a comunidade, que se envolve na educação das crianças desde a primeira fase (socialização primária).

No que diz respeito ao processo de relacionamento dos pais com a instituição escolar é pouco frequente, devido a vários constrangimentos: pobreza, conflitos e elevada taxa de analfabetismo na população adulta e adolescentes sobretudo na população feminina nas zonas rurais (Saramona, 2000 cit. por Furtado, 2005: 55). Embora alguns países tenham reduzido as taxas de analfabetismo e de pobreza nos últimos tempos, o facto ainda continua a persistir na maioria dos países africanos. Queremos com isso mostrar que a educação escolar em alguns países africanos, na Guiné-Bissau em particular, é uma realidade complexa. Muitos pais não se interessam pela aprendizagem escolar das crianças, ou seja, as razões prendem-se não só à pobreza e à elevada taxa de analfabetismo, mas também às próprias estruturas do sistema de ensino, à forma de transmitir e comunicar com a população, sendo que a escola devia procurar atrair os pais enquanto responsáveis das crianças, permitindo-lhes maior acessibilidade no processo da educação, o que poderia suscitar mais interesse dos mesmos na orientação e motivação das crianças, evitando assim, a elevada taxa de abandono e insucesso escolar.

1.2.4. Administração escolar

A administração escolar é um suporte fundamental para concretização dos projetos educacionais, na medida em que procura desenvolver e acompanhar a evolução da ação educativa, as relações pedagógicas entre professores e alunos, dando a orientação profissional para garantir a eficácia escolar. A administração escolar “reside nos órgãos diretivos dos estabelecimentos de ensino”. De acordo com Jacques Delors (1996: 140)⁸, um bom administrador, capaz de organizar um trabalho de equipa eficaz e tido como competente e aberto consegue, muitas vezes, introduzir no seu estabelecimento de ensino grandes melhorias.

Com esta perspetiva, importa-nos analisar o contexto específico da realidade do ensino guineense, como veremos mais adiante, no qual os princípios acima referenciados não têm sido levados em consideração para assegurar um ensino de qualidade, o que consideramos mais prejudicial ao nível do funcionamento do sistema do ensino do país, através de nomeações políticas e com fins partidários, sem ter em conta as questões de qualificações profissionais – requisito fundamental segundo o autor. Por um lado, a precariedade dos materiais pedagógicos e a falta de motivação dos professores não permitem dinamizar o processo no sentido de garantir serviços de qualidade do ensino. Por outro lado, verifica-se a inexistência da avaliação de desempenho de tais professores e demais funcionários da organização escolar, enquanto instrumento indispensável na área da educação, nomeadamente ao “nível da regulação das práticas pedagógicas” (Estrela e Nóvoa, 1999: 7). Não é deseável, do ponto de vista administrativo escolar, sofrer constantemente mudanças rápidas e políticas, como têm acontecido na Guiné-Bissau, ao longo dos últimos anos, embora os constrangimentos sejam vários, como veremos no capítulo seguinte.

Não queremos com isso dizer que não tenha havido mudança a nível administrativo nas escolas, porque na verdade estamos numa gestão democrática e não é aconselhável que permaneça impermeável à mudança no contexto democrático (escola); contudo, também é preciso prestar serviço de qualidade e com base nos princípios que referimos anteriormente,

⁸ Em certos casos, para melhorar a assiduidade, a qualidade do ensino e a coesão escolar, revelou-se útil fazer com que os pais colaborassem com os professores na tarefa de ensinar (Jacques Delors, 1996: 141).

de ter gestores e especialistas capazes de sustentar e dinamizar atividades escolares, de compreender os procedimentos administrativos e criar relações de confiança entre os intervenientes no processo, o que poderá permitir uma educação de qualidade e desejável.

A organização educativa necessita de pessoas competentes, tendo em conta complexidade do próprio processo, principalmente em contextos informais, por isso, os gestores e especialistas devem ter capacidades para possibilitar um bom relacionamento e criar laços através de relação pedagógica em contexto de sala de aula, que se estendam às próprias famílias dos educandos (Pires,2003: 195). Há um outro aspecto importante a ter em conta nesse processo: a participação dos professores na tomada de decisões relacionadas com a educação, na “elaboração de programas escolares e de materiais pedagógicos, na medida em que a avaliação das aprendizagens não pode ser dissociada da prática pedagógica. De igual modo, a administração escolar, a inspeção e a avaliação dos docentes só tem a ganhar se estes forem associados aos processos de decisão” (Jacques Delors, 1996: 142).

1.2.5. Planificação da educação

Com a atuais desafios que se perfilam ao mundo da globalização e da pressão económica, multiplicam-se os riscos de desigualdades face às oportunidades de acesso à educação e, para fazer face a estes desafios, a planificação da educação torna-se indispensável enquanto “instrumento privilegiado de construção das políticas educativas e de previsão das variáveis que intervêm no funcionamento do sistema educativo, é graças ao planeamento que são criadas as bases que servem de suporte à ação educativa, é um momento em que se faz a transferência dos ideais, objetivos e esperanças da sociedade para o projeto educativo de um país e para o seu sistema educativo a qual compete transformá-los em resultados concretos” (UNESCO, 1976 cit. por Furtado, 2005: 146).

Desta forma, a planificação da educação implica a realização de ações concretas de forma reduzir incertezas para que a educação possa responder às necessidades da sociedade. Neste sentido, Furtado (2005: 147), cuja teorização remonta a Faure, (1973), afirma que a planificação como instrumento de racionalização da política educativa pressupõe: “i) a

definição e a hierarquização dos objetivos operativos de carácter económico-social e educativo, ii) a apresentação de alternativas prioritárias para o alcance desses objetivos, considerando as circunstâncias que envolvem a sua concretização, iii) a previsão técnica dos meios mais eficazes de execução”.

1.2.6. A escola, entendida como organização educativa

A escola é entendida como uma organização educativa muito importante para a aprendizagem, enquanto sistema aberto, não apenas sob o ponto de vista da organização dos programas, mas também na perspetiva política de convivência social, num contexto circunstancial onde indivíduos e grupos de interesses e finalidades específicas entram em interação para atingirem os seus objetivos. Deste modo, para compreender esse processo, é necessário partir de um olhar sociológico sobre a escola enquanto organização complexa de interação e de interesse, na qual a “participação de todos os atores na vida da escola deveria incluir a deliberação a fim de se legitimarem as decisões” (Habermas, 2001 cit Lima, 2011: 214).

Visto que é uma organização essencialmente comunicativa, através da articulação dos “intervenientes no processo não apenas os professores e os alunos mas também os pais, autarcas, entidades económicas, sociais e culturais” (Monteiro e Queirós, 1994: 30), a escola tem, assim, um papel importantíssimo de responsabilidade social, de assumir compromissos e contribuindo para a resolução de problemas relacionados com a organização educativa, a participação destes na tomada de decisões e nas definições das políticas da escola e nas estratégias a adotar para o desenvolvimento quer da própria organização, quer da sociedade em geral.

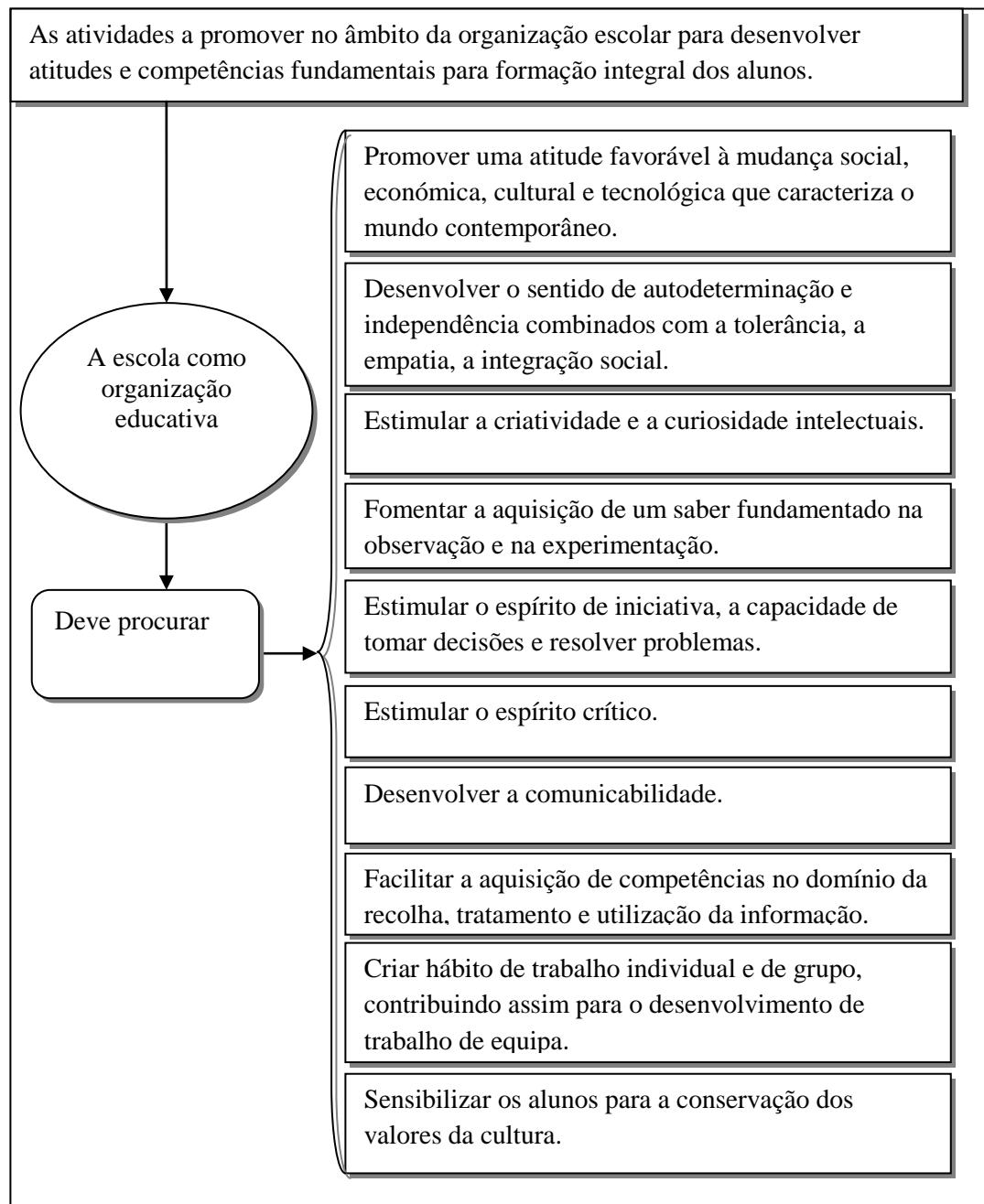
Desta forma, a escola enquanto organização, “constitui um objeto de estudo recente no campo educacional, análise da escola tem resultado do enfoque privilegiado da sociologia das organizações e da psicologia social no campo empresarial” (Falcão, 2000: 28). De acordo com a autora, a abordagem da escola como organização tem sido olhada com grandes “desconfianças e suspeições no campo educacional”. A este propósito veja-se o

posicionamento de Afonso (1992, cit. por Falcão, 2000: 28), “a consideração de que a escola tem características próprias, quando comparadas com outras organizações, como por exemplo as empresas, tem servido de álibi para justificar resistência à consideração da escola como objeto de estudo de análise organizacional”.

Como refere Lima (2006: 19-20), “a compreensão da escola como organização educativa demanda, de forma privilegiada, o concurso dos modelos organizacionais analíticos ou interpretativos”. Assim, o autor apoia-se especialmente nas teorias e perspetivas de análise sociológica da organização escolar. O autor procura ainda explicitar a “polissemia” da palavra organização e, em particular da “dualidade conceptual que ela encerra: a entidade ou unidade social”, considerando que a escola como organização ou unidade social constitui-se, historicamente, enquanto “estrutura social, através da agência humana” (*idem*), sendo a escola uma organização ou unidade social, a investigação sociológica procura, no entanto, explicar as relações sociais contraditórias dos agentes envolvidos no contexto.

A investigação sociológica em educação tem privilegiado, essencialmente, dois níveis de análise: “a) as abordagens de análise macro-estrutural, b) as perspetivas micro-estruturais, de analisar a escola enquanto meso-sistema, isto é: como objeto autónomo de análise” (Falcão, 2000: 30). Assim, Falcão refere-nos as ações desenvolvidas no contexto da organização escolar, o funcionamento e a participação de todos os atores envolvidos no processo de implementação das ações educativas. Servindo-se, portanto, da proposta de Monteiro e Queirós (1994:30) esquematiza estas ações educativas e a forma como deverão ser realizadas nas escolas para a “formação integral dos alunos”, (ver quadro 2):

Quadro 2: Processo de desenvolvimento de aprendizagem



Fonte: Monteiro e Queirós (1995:30) as colunas adaptadas procuram visibilizar graficamente o modelo teórico desenvolvido pelos autores, e serve-nos para analisar as ações a serem desenvolvidas nas escolas para o desenvolvimento pleno do aluno.

De acordo com aquele ponto de vista, percebemos que a preocupação da escola deveria estar mais virada para o desenvolvimento pleno do aluno, tornando-o mais criativo num processo de aprendizagem cooperativa e competitiva.

1.2.7. Um breve historial do ensino colonial na “Guiné portuguesa”

A abordagem que de seguida passamos a desenvolver focaliza-se nos momentos da história do ensino colonial na Guiné-Bissau que, à semelhança de muitos países africanos durante período colonial, regista fortes limitações no acesso ao sistema do ensino para os guineenses. Durante vários séculos da presença portuguesa, havia várias restrições de acesso ao sistema educativo por parte da grande maioria da população guineense, definidas pelo “Estatuto Indigenato” Mendy (1994: 282). Em consequência, os “indígenas”, encontravam-se fora do sistema educativo, Furtado (2005: 2). Parece-nos fundamental realçar a importância dos trabalhos realizados por estes autores porque se enquadram, precisamente, na nossa perspetiva de análise sobre as políticas educativas no contexto guineense, antes e pós-independência.

Desta forma, percebemos que o acesso ao sistema era discriminatório e seletivo, através de critérios estabelecidos. De acordo com Mendy (1994: 316-319), a escola era reservada para os «Civilizados»⁹ “os africanos escolarizados eram, obviamente, importantes para execução das tarefas essenciais do governo, comércio e da agricultura”. Para o autor, o principal objetivo da educação, não era desenvolver uma consciência crítica para uma compreensão do mundo real que libertasse o Homem da sua ignorância e dependência; a questão fundamental era a criação de um estrato social minimamente educado e treinado, mas com forte interesse em manter o “status quo” (*idem*).

Segundo Mendy (1994), a educação colonial, não foi levada a sério, enquanto processo vital de desenvolvimento de personalidade e de aquisição de conhecimentos científicos, mas basicamente foi “desenhada para ser prática e funcional, sem intenção de criar uma inteligência africana”. Para além de desigualdades das oportunidades do acesso à educação colonial, a própria potência não queria na verdade dar uma educação para desenvolvimento integral dos “indígenas”, o que podemos perceber através da intervenção da Igreja Católica

⁹ “Os civilizados, aparentemente são aqueles da camada social das mais cultas, que sabiam ler, escrever e falar português, ou seja que tinham a influência da colonização portuguesa, e não estavam sujeitos ao sistema de trabalho forçado ou às obrigações de trabalho definido pelo Regime Indigenato. Foi portanto, uma medida considerada arbitrária, para alguns autores como Bender (cit. Mendey, 1994: 309), que considera que ler e falar português não eram suficientes para o estado de civilizado”.

enquanto atores para a escolarização da população guineense. Citamos portanto, a famosa observação do Patriarca de Lisboa, cardeal Manuel Gonçalves Cerejeira, em 1960: «necessitamos escolas em África, mas escolas nas quais mostramos ao indígena o caminho da liberdade do homem e da glória da nação que protege [...] queremos ensinar os indígenas a escrever, ler e contar, mas não fazer deles doutores» (*idem*).

1.2.8. A estrutura do sistema de ensino colonial nas “Províncias Ultramarinas” da Guiné, Angola e Moçambique

Convém relembrar que, depois da ocupação definitiva do território por parte dos portugueses, apesar de várias resistências enfrentadas com os nativos guineenses em submeter-se às autoridades, foram criadas as pequenas infra-estruturas escolares e a respeitava estrutura do sistema de ensino. Mas inicialmente e até ao final do século XVIII, a educação tinha uma forma não institucionalizada; era uma educação informativa baseada em influências diretas e em contactos permanentes com um número restrito de populações cujo objetivo era levá-las a modificar as suas práticas e atitudes (Furtado, 2005: 248):

- a) O ensino oficial – era reservado aos europeus, sob forma de afastamento de indígenas das escolas destinadas aos civilizados; o sistema do ensino estava estruturado permitindo a prosseguimento de estudos superiores.
- b) O ensino rudimentar – formulado para civilizar e instruir os indígenas, tinha níveis do ensino básico até quarta classe, o programa e conteúdo em simultâneo com o ensino profissional. Nas palavras de Furtado (2005: 257), a primeira tentativa de organização do ensino para indígenas nas “Províncias Ultramarinas” data de 1912 em Angola (Escola Profissional Rita Norton de Matos), tendo como objetivo principal mais a educação pelo trabalho e menos instrução (*idem*).

O mesmo processo de separação dos ensinos para indígenas e não indígenas, foi implementado na Guiné, a partir de 1940, com a publicação do Regulamento do ensino Primário Elementar e Rudimentar da Colonia, pela portaria nº 166, de 4 de Novembro de 1940, que revogou o Regulamento da Instrução Primária da Província, Portaria nº 83, de

Setembro de 1918, e o regulamento que, na visão de Furtado (2005: 259), marcou uma viragem radical na situação da instrução pública e deu início a um processo complexo cujos efeitos ainda são sentidos no ensino guineense atual.

Com isto, percebemos a intenção pela qual o ensino foi estruturado e administrado, ou seja, a estrutura do ensino viria a ser condicionada por fatores de ordem económica, promovendo, assim, a educação seletiva e virada para interesses da potência colonizadora e não para o desenvolvimento integral dos próprios indígenas.

Concordando com o posicionamento deste autor, o fato é que todos nós vemos alguns sinais da crise patentes no nosso sistema do ensino e na sociedade em geral em termo de funcionamentos tanto do ponto de vista de qualidade.

Como se pode notar, no que se refere aos métodos usados para a educação dos indígenas, fica estipulado que o ensino para “indígenas devia ter lugar nas escolas de ensino primário rudimentar e devia compreender as matérias e os programas que fossem adaptados pelo Conselho de Instrução pública, tendo orientado para valorização moral e económica do indígena, através da aprendizagem e aperfeiçoamento da prática da produção e integração no espírito da civilização portuguesa” (*idem*)¹⁰.

Os subsistemas do ensino na “Guiné portuguesa” em Angola e em Moçambique, ao contrário de Cabo Verde, implicavam por um lado, a “duplicação do ensino secundário metropolitano” e, por um lado, “um arranjo não tão elaborado para o programa de instrução básica”; o currículo do ensino primário elementar e complementar, desenhado para os civilizados dos centros urbanos, também foi implementado nas escolas metropolitanas, com algumas adaptações simbólicas à geografia, clima e condições sociais locais, ignorando assim, uma das partes mais importantes, a história e a cultura africanas eram totalmente ignoradas (Mendy, 1994: 317).

Nesta abordagem, importa referir o papel da Igreja Católica na escolarização da população “indígena” guineense e, apesar de algumas críticas sobre a atitude assumida ao longo do processo, de acordo com a observação de Mendy, não houve uma educação séria

¹⁰ Boletim oficial da Guiné, nº45, de 1940 (cit. por Furtado, 2005)

para o desenvolvimento integral de referidos indígenas. Por um lado, devido ao objetivo do regime (Estado Novo) – de não por em causa a sua ideologia política fundamental de preservação do domínio colonial – por outro lado, a Igreja Católica, tinha como objetivo principal cristianizar as populações “indígenas”. Verifica-se, pois, que a Igreja Católica teve um papel importantíssimo não só na cristianização, mas também na alfabetização das populações guineenses, enquanto o Estado colonial se preocupava com os “civilizados”. O autor afirma ainda que “aos olhos dos colonialistas portugueses, a civilização significava ser culturalmente português e religiosamente católico; de acordo com a Constituição Portuguesa de 1933 a religião católica imperava na nação portuguesa” (Mendy, 1994: 318 a 319).

Na mesma perspetiva de análise sobre a evolução da política educativa na “Guiné portuguesa” e nas outras “Províncias Ultramarinas”, interessa-nos, portanto, evidenciar essa evolução até aos 50 do século XX. De acordo com Furtado (2005: 247), a percentagem de todos os alunos que tinham acesso à escola (instrução) não ultrapassava os 7,3%. A mesma situação tinha acontecido nas outras “Províncias ultramarinas”: de Angola (8%) e de Moçambique (24%). “A partir da década 50, surgiam na Guiné os projetos ligados ao ensino secundário e a formação profissional, e a explosão escolar veio a acontecer mais tarde, a partir dos anos 70, praticamente nas vésperas da independência do país”.

O autor afirma ainda que, por um lado, a potência colonial nunca tomou a sério a educação dos guineenses; por outro lado, a expansão da rede escolar custava dinheiro. Assim, a Igreja Católica passou a ocupar-se, de forma exclusiva, do ensino rudimentar para os indígenas a partir de 1941. “O Acordo Missionário”, da mesma data, abriu novas possibilidades aos missionários e criaram-se espaços para o surgimento de um novo estatuto do ensino destinado aos indígenas (Furtado, 2005: 260). Quanto à iniciativa de criação do ensino liceal na colónia da Guiné, acrescenta Furtado, o primeiro estatuto foi aprovado em 1950 (Portaria nº 13 130, 22 de Abril de 1950); apesar de aprovação de tal estatuto, a abertura do ensino liceal só teve início em Março de 1958, o Colégio-Liceu de Bissau, tendo como patrono Honório Pereira Barreto¹¹ e, hoje é denominado Liceu Nacional Kwame Nkrumah. No entanto, havia pouca frequência até em 1966; eram “apenas 400 alunos, dos

¹¹ Honório Pereira Barreto, guineense, foi Governador da Guiné entre 1853-1859 (Furtado, 2005:269)

quais 240 (60%) eram europeus” (Macedo, 1978, cit Furtado, 2005: 269). Quanto ao ensino técnico-profissional, também foi criado no mesmo ano, dando origem à Escola Técnica elementar convertida em 1959 em Escola Comercial e Industrial de Bissau (*idem*). Portanto, o acesso tanto ao ensino secundário como primário era limitado. No que respeita ao ensino primário, até em 1959, das 71000 crianças em idade escolar, menos de 14000 frequentavam o ensino primário 26% frequentavam a escola primária normal e 74% a escola rudimentar (Mendy:1994: 319).

No entanto, para além de percentagem anterior, Mendy, (1994: 320)¹², fez uma comparação até em 1959 entre a Guiné-Bissau e Cabo-Verde: a Guiné-Bissau tinha apenas 1,7% de jovens guineenses que tiveram acesso ao ensino secundário enquanto Cabo-Verde contava com 7,7% de estudantes com acesso ao ensino secundário. Essa diferença de oportunidade de acesso à educação de «qualidade» permitiu aos cabo-verdianos “preencher os escalões médios e inferior dos serviços coloniais na “Guiné Portuguesa” (*idem*). Para compreender a organização do ensino colonial e as práticas em diferentes níveis, procuramos então apresentar uma estrutura que vigorou até em 1974 (Quadro nº 3).

Quadro nº3: A organização do sistema do ensino colonial de 1971

	A	b	Ensino Liceal 3º Ciclo				
	17	7º					
	16	6	Ensino Liceal 2º Ciclo	Escola Industrial e Comercial de Bissau	Escola de Formação e Habilitação de Professores de Posto		
	15	5º		Ciclo Preparatório do Ensino Secundário			
	14	4º					
	13	3º					
	12	2º					
	11	1º					
Ensino Obrigatório	10	4ª	Ensino Primário Elementar				
	9	3ª					
	8	2ª					
	7	1ª					
	6		Pré-Primária				
	3-5		Secção Infantil				

Fonte: Furtado (2005:289).

¹² Nota-se que a predominância dos cabo-verdianos na “Guiné Portuguesa” (75% dos funcionários coloniais eram cabo-verdianos), considerados civilizados e principais beneficiários da educação portuguesa. O Arquipélago gozou da vantagem do ensino superior de qualidade antes da independência de 1974 (Mendy, 1994).

Legenda: a) idade b) ano de escolaridade

Entretanto, o sistema do ensino colonial tinha nova estrutura só a partir de 1971, destinada a expandir o ensino, como podemos observar no quadro nº4: Secção Infantil, Ensino Primário Elementar, Ciclo preparatório, instituído em 1969, Ensino Liceal, criado em 1958, Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, criado em 1969, Ensino Técnico-Profissional que contava apenas com duas instituições: i) a Escola Industrial e Comercial de Bissau, criada em 1958, ii) a Escola de Habilitação de professores do Posto, criada em 1964, e que entrou em funcionamento só a partir de 1969 (*idem*).

É importante sublinhar que as infra-estruturas escolares¹³ neste período eram muito limitadas, e os professores eram igualmente reduzidos, razão pela qual não permitia maior número de acesso dos alunos a todos níveis do ensino. Como se pode notar, no Liceu, em 1962 estavam matriculados 290 alunos e em 1974, 1238; o Ensino Técnico-Profissional era frequentado, em 1962, por 320 alunos e em 1974 por 574. Quanto ao Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, teve início em 1969 com 610 alunos e em 1974, havia 3 escolas preparatórias com a frequência de 3200 alunos. Entretanto, a subsequente evolução da procura do ensino concentra-se quase exclusivamente nas escolas preparatórias (Quadro nº 4).

Quadro nº 4: Mapa do Ensino Secundário e Técnico-Profissional (1962-1974)

Ano Esc.	Estabelecimentos de Ensino			Agentes docentes			Alunos matriculados		
	Ciclo	Liceus	Ensino técnico	Ciclo	liceus	Ensino técnico	Ciclo	liceus	Ensino técnico
1962/63	-	1	1	-	19	32	-	290	320
1963/64	-	1	1	-	22	27	-	365	367
1964/65	-	1	1	-	19	34	-		500
1965/66	-	1	1	-	18	33	-	419	612
1966/67	-	1	1	-	23	35	-	431	603
1967/68	-	1	1	-	19	33	-	495	740
1968/69	1	1	1	35	37	29	610	368	579
1969/70	1	1	1	50	23	35	1247	233	430
1970/71	2	1	1	53	24	40	1637	367	525
1971/72	2	1	1	57	27	40	2318	456	574
1972/73	3	1	1	(*)	39	(*)	3047	514	(*)
1973/74	3	1	1	(*)	55	(*)	3200	1238	(*)

¹³ Havia descrições e discrepâncias, afetadas pelo Regulamento em termos de acesso aos anos de escolaridade, de qualidade e quantidade das infra-estruturas e sua distribuição pelas zonas urbanas como nas zonas rurais (Furtado,2005: 311).

Fonte: Macedo, 1978, cit. Ribeiro (2001:19)

De realçar que o Estado português começou a realizar alguns investimentos razoáveis no domínio da educação só a partir de 1969/1973, em consequência não só de pressão política e da guerra da libertação nacional, o PAIGC (Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde), como também da pressão político-diplomática da comunidade internacional para libertação dos países colonizados em África.

Assim, as estratégias adotadas face a tais pressões eram de expandir as redes escolares quase por todo território nacional e de transformar estruturas tradicionais em estruturais administrativas “Africanização das Estruturas da Guiné”, ou seja, a Guiné devia ser administrada pelos seus naturais «Guinéus». Para tal, a formação profissional foi acelerada, com o objetivo em preparar técnicos guineenses para a expansão e diversificação das atividades económicas na província. Entretanto, era uma política educativa implementada pelo General António Spínola, intitulada “uma Guiné Melhor”, sob forma de tentar unir as populações em torno de um colonialismo renovado, em que eram respeitadas as entidades africanas, encorajadas as particularidades étnicas, e dispensados apoios à população (Furtado, 2005: 280).

1.2.9. Educação nas zonas libertadas durante luta armada

A problemática educativa no contexto guineense definiu-se, pois, em torno da preocupação de assegurar a escolarização da população de uma forma equitativa. Deste modo, surgia uma organização de educação e ensino nas zonas libertadas, que se encontravam fora do “domínio político-administrativo português”, controladas pelo PAIGC. Portanto, a construção de projetos educativos de escola, teve início já em 1965/1966, com um novo sistema de educação e formação orientado fundamentalmente para as necessidades de organização da população para a luta contra o colonialismo e para os ideais da nova sociedade emergente (Furtado, 2005: 314).

Durante o período revolucionário, o PAIGC criou cerca de 127 escolas, entre 1965 e 1966, com a frequência de 13 361 alunos e 191 professores que lecionavam. Na véspera da independência política nacional, o número de alunos aumentou consideravelmente: cerca de

15000 alunos que frequentavam as escolas nas zonas libertadas (Quadro nº5). De salientar que o Partido já tinha o seu “Programa Maior” desde 1963, tendo como objetivo a reforma do sistema educativo colonial e uma «liquidação rápida do analfabetismo, instrução primária obrigatória e gratuita, formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais» (Macedo, 1978, cit por Ribeiro, 2001: 20).

Quadro nº 5. Escolas: Professores e Alunos nas zonas libertadas 1965-1974

Ano escolar	Escolas	Professores	Alunos
1965-66	127	191	13 361
1966-67	159	220	14 386
1967-68	158	284	9 384
1968-69	134	243	8130
1969-70	149	248	8559
1970-71	157	251	8574
1971-72	164	258	14531
1973-74	156	251	15000

Fonte: Macedo, 1978 cit. por Ribeiro (2001: 20).

Furtado (2005: 323) salienta que era um sistema escolar coerente, o qual envolvia todos os elementos das comunidades: combatentes, camponeses e alunos, que participavam ativamente no processo educativo, num esforço coordenado em prol de objetivos comuns, “a vitória final sobre o colonialismo e sobre a ignorância e todos tinham uma noção exata da importância do seu contributo pessoal”. Na realidade, desde as etapas iniciais do processo de reforma do sistema educativo colonial, havia participação e integração das comunidades no processo educativo, em que as escolas¹⁴ promoviam valores sociais fundamentais indispensáveis à sua sobrevivência e desenvolvimento, tais como a vida coletiva, a solidariedade e trabalho produtivo (p: 324).

¹⁴ “ Todo o sistema escolar cumpria a missão e as tarefas que lhe eram impostas pela organização do partido e pela dinâmica da luta armada, sem perder de vista a dura realidade e os condicionalismos do seu meio ambiente” (Furtado, 2005:324).

Capítulo II – Mudanças fundamentais ocorridas nas Políticas Educativas na Guiné-Bissau pós-independência -1974

2.1. Situação do ensino pós-independência e tendências

Neste segundo capítulo, pretendemos abordar as principais tendências, as medidas tomadas para implementação das políticas educativas, através das crescentes necessidades sentidas na época. Houve algumas alterações introduzidas em todos setores, como por exemplo “reforma do sistema educativo, administrativo, político, económico e social de 1974-1980” (Furtado, 2005: 325) a que autor chama de “tímidas tentativas de reformas” para permitir o acesso à educação para toda população guineense que se encontrava na sua maior parte fora do sistema educativo antes da independência.

Importa salientar que quando a Guiné-Bissau conquistou a sua independência, a taxa de analfabetismo era de 99%, o que tem refletido a dimensão quantitativa na situação sócio-educativa e na estrutura socio-económica do país, cujos efeitos negativos ainda estão presentes nas condições de vida da população guineense.

Após a independência nacional, o país enfrentou uma longa tradição de centralização política administrativa de “Partido único, detentor absoluto do controlo político e administrativo do país que se estendia ao poder político” (*idem*). Portanto, as reformas começaram a ser implementadas a partir dos anos acima referenciados, a título experimental, em todos os setores administrativos.

Quanto ao setor do ensino, havia uma “democratização do ensino e explosão escolar” para responder às necessidades da população que já apresentava maior procura do ensino. A situação exigia, portanto, o alargamento das redes escolares e a definição de um novo sistema educativo que permitisse o acesso à educação para todos.

Desta forma, Furtado (2005:341-342) salienta que tal “democratização e explosão escolar” não admitia nenhum tipo de discriminação de natureza social, cultural ou religiosa. Era uma resposta imediata e natural à discriminação imposta durante décadas pela política colonial que marcava, assim, a grande diferença entre a nova escola e a escola colonial que

dividia as crianças em duas classes bem nítidas “as das famílias civilizadas e as das famílias indígenas”.

A sequência das mudanças plurais promovidas desde 1974, originou um aumento significativo da procura do ensino e gerou grande expectativa para o desenvolvimento do país. Neste sentido, o governo devia ter traçado algumas estratégias importantes para dar resposta a tal procura nos anos subsequentes. A primeira estratégia que devia ser implementada, incidia na construção de mais infra-estruturas escolares adequadas; a segunda respeita à capacitação dos professores, em todos os níveis do ensino, para assegurar um ensino de qualidade e demais condições necessárias para dinamizar o próprio processo do ensino.

A preparação de tais professores devia ser bastante diversificada e rápida, e as infra-estruturas escolares aumentadas e melhoradas face ao crescimento do número de alunos verificado ao longo dos anos 70 e 80. Entretanto, devia ter havido um grande esforço para melhoria da situação de acesso para evitar o que Furtado (2005: 345) caracteriza de “retorno às medidas restritivas e discriminatórias”. Ao longo das décadas, muitos professores foram contratados sem possuírem habilitações profissionais, o que tem afetado negativamente o sistema educativo guineense até à data presente, ainda sem medidas ou reformas pertinentes para que o sistema educativo possa produzir resultados positivos.

Conforme foi já mencionado, a “incapacidade de resposta em termo de recursos humanos, materiais, financeiros e infra-estruturais, em vez de mobilizarem esforços no sentido da melhoria das políticas e das condições para uma resposta mais coerente com a política de democratização da educação, suscitaram, paradoxalmente, duras medidas restritivas cuja aplicação obstruiu outras e criou um mal-estar generalizado no seio dos alunos e da população em geral” (*idem*).

Porém, é incontestável no tecido educativo guineense, a contribuição destas mudanças verificadas nos anos 70 e 80, para democratização do acesso à escola, em relação ao sistema educativo colonial que referimos anteriormente, tendo-se registado um aumento considerável do número de alunos em todos os níveis de escolaridades a nível nacional.

Quadro nº 6: alguns indicadores dos efetivos escolares de 1974-1981

Níveis	1973/74	1974/75	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81
Pré-escolar							300	419
E.B 1º Ciclo	45 961	70 226	89 388	81 671	85 268	79 083	74 298	72 151
E.B 2º Ciclo	3 399	4 220	5 561	9 665	9 378	10 572	11 752	13 978
Ensino Liceal	1 238	2 197	2 576	2 521	4 922	4 739	5 852	6 606
E.T.C. e.I. Bissau	347	412	343	190	76	-	-	-
Total	50 593	77 055	97 868	94 047	99 644	94 394	92 202	92 254

Fontes: Gabinete de Estatísticas e Planeamento, Direção Geral de Estatísticas (1977/78, cit. Furtado (2005: 342).

De acordo com o Quadro acima, o aumento de número alunos é muito significativo no ano seguinte após a independência, de 1974/75: cerca de 70 226 alunos do então designado ensino primário (1ª à 4ª), em relação ao número de alunos na véspera de independência, de 1973/74, apenas 45 961 registando-se um aumento de 53%; no ciclo preparatório o número aumenta de 3 399 para 4220 alunos (24%), no liceu de 1 238 para 2 197, (77,5%) na escola técnica com a frequência de 347 para 412 alunos, (19%).

Furtado salienta ainda que durante período de 1974 a 1980, “o ensino profissional conheceu uma forte desvalorização em favor do ensino liceal geral, uma tendência que infelizmente se acentuou ao longo dos anos” (p: 344)¹⁵.

Neste período de expansão e de aumento de número de alunos, foram criados três liceus além de Bissau; nas regiões de Bafatá, de Cacheu (Canchungo) e Bolama. As taxas de sucesso situavam-se, no ano letivo 1979/80, em torno dos 47% (Comissariado de Estado da Educação Nacional, 1980, cit por Furtado,2005:343). Ainda o autor salienta que as causas do baixo rendimento relacionavam-se naturalmente, com a falta de professores, o início tardio das aulas devido à dependência de professores vindos do exterior do país e à escassez de materiais didáticos e de manuais principalmente para os alunos.

¹⁵ Segundo Furtado (2005: 344) não havia uma política específica para certa área de formação profissional, o que “prevalecia a visão diminuída do ensino técnico-profissional (redução drástica do número de alunos que se encontravam inscritos na seção de agricultura) considerado de segunda categoria, para os camponeses e a superioridade do ensino liceal tido sempre como o mais adequado para as pessoas civilizadas”. De salientar que foi exatamente o que aconteceu na administração colonial e contestado por muitos guineenses, a forma como o sistema educativo funcionava, muitos críticos consideram-no como seletivo e discriminatório, tende-se no período pós-colonial. Embora o autor considere que essa visão tivesse sido herdada, ela agravou-se depois da independência.

A título de exemplo, a situação tornou-se muito difícil com o aumento de número de alunos no ensino secundário, a proliferação de medidas a curto prazo da parte de autoridades educativas, o recrutamento interno de professores, muitos dos quais habilitados apenas com os 7º ano para lecionarem no ensino secundário, ou seja, para “lecionarem os colegas que estudavam no mesmo ano e à criação da denominada Brigada Pedagógica que eram alunos da 10ª e 11ª classes do liceu que, ao mesmo tempo que davam aulas no liceu, frequentavam uma formação que os habilitaria a serem professores do ensino secundário” (*ibidem*).

A outra alternativa para fazer face à grande procura do ensino nestas décadas, por parte das autoridades educativas incidiu numa cooperação internacional ligada à área do ensino: “acordos de cooperação e amizade”, isto é, apoios de professores provenientes de vários países (Portugal, Brasil, Alemanha, URSS, Guiné-Conakry, Senegal).

A propósito da importância de apoios externos para o desenvolvimento do setor e do país, o governo mostrou a necessidade e continuidade de cooperação para implementação da política educativa, embora tenha havido dificuldades financeiras e limitadas capacidades logísticas para acolhimento de tais professores, principalmente em termos de alojamentos suficientes e condignos (Furtado, 2005: 373). Entretanto, a dificuldade económica não favorecia uma cooperação a longo prazo em termos de contratação dos professores, uma vez que as despesas de contratação dos professores representavam um valor elevado no orçamento da educação nacional (*idem*).

Assim, com esta noção de partilha, de consciencialização da cooperação com outros parceiros na ação educativa, seria, portanto, o dever do Estado repensar na formação dos professores, entendida globalmente como formação inicial e contínua, a qual devia ocupar um lugar importante na política educativa guineense. A formação dos professores devia ser privilegiada, uma vez que o número dos professores-voluntários tem vindo a diminuir ao longo das décadas devido a “dificuldade logística e económica”.

Em relação às competências profissionais desses professores, segundo Furtado (2005), cerca de 94% dos professores que trabalhavam no país no sistema educativo, não têm qualificação pedagógica (Quadro nº 7) e a maior parte concentrava-se ao nível do ensino secundário (*idem*).

Quadro nº 7: Professores diplomados e não diplomados em exercício

Ano	Professores diplomados		Professores não diplomados	
1978/79	96	4,2%	2 196	95,8%
1979/80	147	6,1%	2 274	93,9%
1980/81	187	7,3%	2 397	92,7%

Fonte: MEN (1981, cit por Furtado, 2005: 374).

Assim, na sequência de expansão de redes escolares e aumento do número de alunos houve necessidade de recrutamento dos professores não qualificados. Segundo o autor, “os critérios provisórios de recrutamento passam a ser a norma durante vários anos, fazendo crescer consideravelmente o número de docentes sem formação, perpetuando os critérios de baixa exigência” (*idem*).

Assim, pode-se afirmar que, em certa medida, as autoridades educativas sentiam a necessidade de criar a escola de formação dos professores, para ultrapassar a dependência dos professores vindos de vários países como mencionamos anteriormente. A propósito da importância da formação dos professores para fazer face à expansão rápida do ensino, o Estado criou em 1979/1980, a escola de formação dos professores em Bissau, denominado “Tchico Te”, com objetivo de formar professores para o ensino secundário. Quanto aos primeiros candidatos neste período, eram alunos apenas com 9^a e 10^a classe e, muitos destes, encontravam-se a lecionar no liceu Nacional Kwame N’krumah (Furtado, 2005: 387). O autor salienta que, enquanto decorriam as ações internas de formação de docentes, havia também a formação de quadros nacionais para o ensino em alguns países, principalmente em Portugal e na Alemanha (p: 388).

2.2. O Processo de Reforma do sistema educativo

O processo de reforma do sistema educativo guineense pode ser analisado a partir do período pós-independência do país, dadas as características próprias do sistema “herdado” da sua evolução nas últimas décadas. De fato, o processo de reforma foi lento e difícil de ser implementado num contexto de uma longa tradição de centralidade política e administrativa,

em que durante duas décadas, de 70 e 80, todas as escolas eram públicas e administradas pelo governo central.

No entanto, importa lembrar uma inovação importante nesse processo, no que diz respeito às primeiras tentativas de reformas curriculares, em 1975: foi substituída a disciplina de Moral e Religião “educação social sobretudo religioso virada para o catolicismo” e foi introduzida outra disciplina mais ligada à ideologia do Partido-único (Formação Militante) tendo alguns aspectos relacionados com o “Marxismo-leninismo e alguma educação social” que viria a ser retirada do plano curricular em 1991 (Semedo,2011: 23).

Na mesma perspetiva, Furtado (2005: 355), refere-nos que a relevância de reforma do sistema foi clara, porque a “realidade exigia uma nova política educativa que devia gerar um sistema educativo mais justo para toda a extensão do território nacional, que tivesse em conta os contextos sociais, culturais, económicos e político, tanto nacional como internacional”. Segundo o autor, havia necessidade de transformar radicalmente o sistema educativo colonial herdado, e que persistiu ao longo das décadas com as mesmas restrições de acesso, devido a vários constrangimentos enfrentados pelo Estado na implementação dos seus projetos educativos. Entretanto, a política educativa devia ser capaz de responder aos novos desafios colocados ao “jovem Estado”, para o desenvolvimento do país. Embora se tenham definido mais tarde as “estruturas da nova política educativa e do correspondente sistema educativo, fortemente inspirados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, foram formulados e apresentados na sua forma mais elaborada em dois eventos importantes que ocorreram no país após independência nacional (III Congresso do PAIGC, realizado em Bissau de 15 a 20 de Novembro de 1977), e a mesma proposta foi apresentada no (I Encontro dos Ministros da Educação e Educadores de Angola, Cabo-verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe, realizado em Bissau, de 15 a 24 de Fevereiro de 1978) ”. Foi neste quadro que foram definidas algumas “linhas mestras de nova política”, no qual o Estado estabeleceu os princípios do sistema educativo, lançando, ao mesmo tempo, as bases para a sua estruturação e para a organização centralizada da administração da educação, na qual a educação era vista como único meio para prosseguir com as reformas globais “sócio-cultural, político e económico” (*idem*).

Assim, a estrutura do sistema educativo foi estabelecida e funcionou de forma centralizada; mesmo assim, o Estado não conseguiu garantir a igualdade de oportunidade de acesso para todos, e até então, verifica-se grande dificuldade em garantir a educação de qualidade para todos cidadãos guineenses. Daqui se pode concluir como consequências, o falhanço do sistema único centralizado e a falta de autonomia de escola desde década de 70 até aos nossos dias. De salientar que a reforma educativa que temos vindo a descrever, foi “inspirada nas reformas educativas de países como Cuba, China, ex- União Soviética, Chile, Tanzânia, Benim que empreenderam grandes reformas sociais e económicas, contexto em que a educação teve um papel capital na concretização dos objetivos fixados” (Furtado 2005: 356).

2.3. Alfabetização e Educação de Adultos

Para falar de alfabetização e educação de adultos na Guiné-Bissau, poderíamos remontar ao período após a independência nacional. Trata-se, portanto, de um processo de emergência muito complexo, e que exigia em larga medida a ação coletiva e as estratégias ao longo prazo para combater à elevada taxa de analfabetismo no país principalmente na população adulta. Neste período, o Estado guineense manifestou a preocupação com o analfabetismo, e surge em 1975 a “Campanha Nacional de Alfabetização” (Furtado, 2005: 350). A alfabetização de adulto, ocorre sensivelmente ao mesmo tempo da expansão do ensino primário e secundário ao nível nacional.

Nota-se que a política do Estado era centrada no aumento da escolaridade obrigatória e o “combate ao analfabetismo foi sempre considerado uma das prioridades do desenvolvimento do país”. Entretanto, e neste contexto, o Estado assume uma iniciativa forte: dinamização do processo de alfabetização numa estratégia de desenvolvimento e de “consciencialização política das massas”. Em síntese, segundo a perspetiva do Partido-Estado (PAIGC), “A alfabetização não deve consistir apenas na aquisição da técnica da leitura, mas deve ser um meio de consciencialização política das massas, o processo de alfabetização deve ser continuado e aprofundado através da capacitação técnica e profissional dos alfabetizandos e o analfabetismo deve ser combatido como entrave ao desenvolvimento económico e social” (Pereira, 1977, cit por Furtado, 2005: 351-352).

A problemática dos adultos pouco ou nada escolarizados, ainda é uma realidade na Guiné-Bissau, depois do “fracasso” da iniciativa estatal, de tal campanha de alfabetização de anos 70. Entretanto, nas décadas de 80 e 90 pouco se avançou nesta área de educação de adultos; o país viveu as dificuldades internas e por isso, não têm havido as estratégicas pedagógicas ao logo dos anos para prosseguir com as campanhas tão importantes para combater ao analfabetismo. Porém, a educação de adultos evidencia-se como desejável, devendo ser encarada com serenidade e tentando superar algumas dificuldades na sua execução, como por exemplo, na utilização dos meios adequados “recursos humanos, programa de ação, materiais e suportes didáticos”. Segundo o autor, os reflexos dessa fragilidade fizeram-se sentir na organização da campanha (Departamento de Educação de Adultos, MEN) e na preparação dos recursos humanos necessários “animadores locais e coordenadores” (*idem*).

Como já assinalámos, a preparação e as ações efetivas em educação de adultos fracassou devido à insuficiência dos recursos humanos capacitados, `a falta de recursos materiais e financeiros para intensificar e prosseguir com as iniciativas, o que acabou por não “motivar a população em geral”. A educação de adultos também devia ser a maior preocupação do governo, no sentido de evidenciar esforço e definir as novas metodologias, encorajar a população que já se sentia desmotivada no processo, analisar e decidir qual será a língua de ensino para permitir uma aprendizagem com sucesso, tendo em conta os vários grupos étnicos do país. Por isso mesmo, a participação da comunidade no debate a respeito da educação de adultos é relevante, buscando conhecer as suas necessidades e, em conjunto, discutir sobre os conteúdos concretos a realizar, ou seja, “uma das formas de participação da comunidade é a utilização ou criação de centros comunitários onde pode ser organizado um vasto leque de ações diversificadas: educação dos pais, educação para desenvolvimento social” (Delors, 2000: 112-114).

Parece-nos que, a lógica de educação de adultos pode ser compreendida, portanto, como ação social coletiva e permanente a partir de um esforço de gestão pedagógica, administrativa e financeira. Neste sentido, o autor enfatiza a questão da participação da comunidade na educação: “sobretudo a nível da educação básica, dever ser acompanhada pela responsabilidade e ação vigorosa do Estado. Este tem um papel importante a desempenhar, se

pretender que todas as comunidades tenham oportunidades iguais de ver os seus filhos beneficiar duma boa educação e que os adultos possam ter possibilidades de aprender para melhorarem a sua atividade profissional e a qualidade das suas vidas” (*idem*).

Nesta perspetiva, interessa-nos referir que a projeção do governo guineense de 2002, no que respeita a alfabetização e educação de adultos até 2015, seria portanto, de melhorar em 50% níveis de alfabetização particularmente na população feminina que representava cerca de 82% da taxa de analfabetismo e “assegurar a todos os adultos um acesso equitativo aos programas de educação de base e de educação permanente” (EPT,2002: 43)¹⁶. A projeção do governo tem falhado devido a constrangimentos políticos, sociais e económicos verificados no país nos últimos temos, por isso, não tem havido ação significativa na implementação da política de alfabetização e a educação de adultos¹⁷. De lembrar que, no âmbito de alfabetização dos adultos, o projeto piloto do governo apoiado pelo PNUD, UNESCO e UNICEF, foi interrompido pelo conflito político-militar (7 de Junho de 1998/1999), embora tal projeto tenha tido alguns resultados significativos, entre 1997 a 1998, no qual foram alfabetizados um total de 2.239 indivíduos, dos quais 1.771 mulheres alfabetizadas e homens apenas 468 foram alfabetizados (Semedo, 2010: 24). O mesmo projeto foi destinado também para regiões, principalmente nas regiões de Gabú, Bafatá, Oio, Quinará e Tombali consideradas regiões com as mais elevadas taxas de analfabetismo particularmente na população feminina (Furtado, 2005: 488)¹⁸.

Destacamos que uma das formas para implementar a educação de adultos é a participação da própria comunidade e o envolvimento dos atores sociais no processo (Sociedade civil, ONG etc.); também uma outra estratégia que poderia ter contribuído para dinamizar as ações

¹⁶ Dados de 2002 (MEN), prevendo uma melhoria em 50% da alfabetização dos adultos até 2015, e estes alfabetizados serão possibilitados conforme os seus perfis a uma formação mais avançada.

¹⁷ A alfabetização dos adultos tem sido difícil de se tornar uma realidade, como se pode notar pela problemática de alfabetização dos adultos desde anos 70, tendo havido várias tentativas de se definir a metodologia e a língua do ensino. Apesar de algum progresso visível nesse período através do “método Paulo Freire, as campanhas de alfabetização foram alargadas tanto nos bairros de Bissau como no seio das Força Armadas” (Semedo, 2010: 17).

¹⁸ A questão de alfabetização de adultos não tem sido levada a sério. No entanto, veja-se que “o subsistema de alfabetização de adultos não funciona como parte integrante do sistema educativo, mas em ações isoladas de alfabetização de adultos no quadro de projetos autónomos” (Furtado, 2005: 581)

educativas é a “utilização dos meios de comunicação social para fins educativos pode contribuir para dar a conhecer ao adulto um mundo que ultrapassa o quadro da sua reduzida experiência individual e, em especial, ciência e a tecnologia, omnipresentes no mundo moderno” (Delors,2000: 111)¹⁹.

2.4. Evolução do ensino de anos 90 a 2000

Ao longo da década de 90, assistiu-se a maior interesse manifesto pela escolarização da população guineense, presente, inclusivamente, nos discursos políticos, sendo a importância da educação sentida no processo de construção da democracia que se iniciou na mesma década. Foi também um período das “profundas transformações sócio-políticas e económicas operadas na sociedade guineense, impunha-se a necessidade de desenvolver novas formas de encarar o futuro da educação e traçar novas estratégias para o seu desenvolvimento” (Furtado, 2005: 471). Com as transformações significativas, o país deveria no entanto definir a educação como prioridade e aumentar os esforços e as exigências em matéria de qualificação do ensino a todos níveis.

Assim, referimo-nos, nomeadamente, ao “Plano Quadro Nacional: Educação para o Desenvolvimento Humano na Guiné-Bissau” criado pelo Estado, que se devia prolongar até ao final de ano de 1990-2000. De fato o Plano estava voltado para o desenvolvimento humano, para a educação de base e a formação das competências técnicas e profissionais necessárias à melhoria do acesso aos serviços de saúde, de saneamento básico e água, ao aumento da produtividade dos diferentes setores da vida nacional, à melhoria do poder de compra e do crescimento económico auto-sustentado (Furtado,2005: 471-472). Segundo o autor, tal Plano Quadro foi inicialmente organizado em torno de grandes programas: 1º–

¹⁹ A educação de adultos deve ser encarada como via para desenvolvimento do país, por isso, à comunidade deve ser explicada a importância de educação sobretudo no contexto atual de globalização e da nova tecnologia. Para tal, o sucesso da escolarização depende de meios proporcionados e “em larga medida, do valor que a coletividade atribuir à educação”(Delors,2000: 112).

Programa de Educação de Base para todos; 2º – Programa Nacional de Promoção de Competências Técnicas e Profissionais²⁰.

Dado o processo progressivo da escolarização, segundo dados de ensino oficial, verifica-se uma evolução dos efetivos escolares e a taxa bruta de escolarização no ensino básico elementar entre 1991 a 1998. Nota-se que, em termo de escolarização no ensino básico elementar, a taxa bruta aumentou de 53% para 69%; quanto ao género, a taxa bruta de escolarização de rapazes aumentou de 67% para 85% e a de raparigas de 39% para 52%.

Quadro nº8: Evolução da escolarização no ensino básico elementar entre 1991/1998

Ano	1991/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98
Total de alunos (%)	53,15	49,90	55,68	59,37	62,79	65,73	69
Rapazes	67,19	63,11	69,49	73,29	77,54	81,20	84,77
Raparigas	38,51	36,14	41,30	44,89	47,45	49,65	51,79

Fonte: Anuário estatístico citado por Ribeiro (2001: 23).

Durante este período, nota-se a disparidade no domínio de acesso à educação não só entre rapazes e raparigas, mas também ao nível das regiões do país, principalmente nas zonas mais distantes das cidades. Apesar de alguns projetos de apoio para o desenvolvimento do setor (PAEB-Firkidja), verifica-se grande limitação de acesso devido a insuficiência de escola pública. Graças ao surgimento de escolas privadas na mesma década de 90, tem havido algum progresso na escolarização ao nível do ensino básico e secundário. Na verdade, a rede escolar da instituição pública estava longe de conseguir cobrir todo território nacional. Assim sendo, as instituições privadas seguem largamente com um aumento da oferta escolar muito mais significativo do que a das públicas (Furtado, 2005: 486).

Durante o ano letivo 1995-1996, as escolas privadas começaram a possuir rapidamente bons resultados na escolarização das crianças, tendo-se alcançado 15% de taxa bruta de escolarização, nos anos seguintes de 1997-1998, aumentou para 23%, enquanto a taxa bruta de escolarização no ensino oficial era de 77% e as escolas madrastas 9,5 (Ribeiro, 2001: 25).

²⁰ É interessante referir que foi um projeto que pretendia realmente realçar os setores de educação, juventude, cultura e desporto de forma a assegurar as condições mínimas para revitalização do sistema da educação, alargar o acesso à educação de base, melhorar a qualidade da aprendizagem, promover a capacidade de autogestão do sistema (*idem*).

Pode-se dizer que, a desigualdade de acesso e de distribuição de rede escolar e recursos motivou alguns países e a organização internacional a apoiar o sistema educativo do país. Esta necessidade de expandir e diversificar o sistema conduziu à criação do Projeto de Apoio à Educação de Base, denominado PAEB-Firkidja, iniciado em 1997, financiado pelo Banco Mundial. O Projeto visava os seguintes objetivos: a) a melhoria da qualidade e da eficácia do ensino, b) a melhoria da expansão do acesso, c) o reforço da capacidade de gestão e planificação do sistema. Em 1998, como apoio financeiro do Governo Japonês ao Projeto de construção de Escolas de ensino básico, o objetivo era a construção de 166 salas de aulas nas regiões de Cacheu, Biombo e Oio (Furtado, 2005: 487).

A organização do ensino deveria ser uma questão central do Estado, no sentido de melhorar o funcionamento do sistema e alterar a forma centralizada da administração do sistema escolar e das escolas verificada há vários anos no país, visto que o facto não contribuiria nem para melhorar o rendimento nem para facilitar o próprio processo de escolarização da população guineense. No entanto, o nosso sistema educativo, sendo um sistema débil, não consegue produzir qualidade no ensino nem manter alunos e faze-los prosseguir até ao fim de seus estudos, o que provoca a maior abandono escolar ao longo dos anos. Entre o ano letivo 1993/94 a 1994/95, verifica-se uma elevada taxa de abandono escolar no ensino básico e complementar.

Em termos de género, nota-se que as raparigas representam maior percentagem de abandono escolar em todos os níveis, no EBE (1^a a 4^a classes) 8,8% a 22,4%, contra 8,5% a 6,8% de rapazes. A taxa de repetência de raparigas situa-se entre 42,9% e 30,8% respetivamente, contra 34,4% e 24% de rapazes. No EBC (5^a a 6^a) a taxa de repetência total rondava 30,9% e 31,5%, respetivamente. Das raparigas é de 49% e 41%, contra 20,7% e 30,6% (dados reunidos no Quadro nº 9).

Quadro nº 9: Taxa de rendimento interno de anos letivo 1993/1994 a 1994/1995

Género	Taxa	Classes					
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Total de alunos	Taxa de promoção (%)	53,8	54,5	69,7	61,2	60,1	
	Taxa de repetência	37,6	38,1	34,1	26,4	30,9	31,5%
	Taxa de abandono	8,6	7,4	3,8	12,4	8,9	
Masculino	Taxa de promoção	57,1	56,2	72,5	69,2	61,3	
	Taxa de repetência	34,4	35,4	30,6	24,0	20,7	30,6%
	Taxa de abandono	8,5	8,4	3,1	6,8	18	
Feminino	Taxa de promoção	48,3	51,3	64,4	46,9	58	
	Taxa de repetência	42,9	42,9	40,6	30,8	49,0	41,3%
	Taxa de abandono	8,8	5,7	-5,0	22,4	-7,1	

Fonte: Isabel Ribeiro (2001).

Entretanto, a situação de ensino EBE e EBC, revela a maior discrepância entre os géneros masculino e feminino no que diz respeito ao sucesso escolar, e à oportunidade de acesso, e uma das causas de abandono escolar principalmente das raparigas, tem a ver com o próprio sistema educativo e com o funcionamento do ensino básico, além de outros fatores de abandono escolar que iremos abordar mais a frente. Nota-se a insatisfação de alunos e dos pais.

Furtado (2005: 568) critica a forma como funciona o ensino básico sem “qualquer tipo de apoio ou complemento educativo para alunos com necessidades específicas, o qual poderia contribuir para melhorar o nível acesso e de sucesso escolar atendendo à heterogeneidade da situação sócio-económica dos alunos e sobretudo índices de pobreza nas zonas rurais. São igualmente inexistentes os serviços de ação social escolar”. De salientar que a situação a que autor se refere, da incidência de pobreza na maioria da população do país, principalmente nas zonas rurais, ainda está presente, o que pode ser considerado como um dos fatores de abandono escolar de muitos alunos. Neste sentido, deve haver uma estratégia para redução de elevada taxa de abandono e de insucesso escolar verificado ao longo dos últimos anos no nosso sistema de ensino.

Apesar do país ter entrado numa situação de crise económica e social (o período após conflito político-militar de 1998 a 1999), o aumento das taxas de escolarização tem sido significativo em todos os níveis de ensino. No ano letivo 1999 a 2000, 4.159 crianças estavam

inscritas no nível de ensino Pré-Escolar, EBE 123.307 alunos, EBC 27.712 alunos. Em relação ao Ensino Secundário Geral, havia um total de 20.004 alunos inscritos, seguindo-se o Ensino Secundário Complementar num total de 5.030 alunos (Quadro nº 10)

Quadro nº 10: Número de alunos inscritos em todos os níveis de ensino 1999/2000

Nível de ensino	Alunos inscritos			
	Masculino	Feminino	Total	(%)
Pré-Escolar	3. 027	4. 132	4 159	2.31
Ensino Básico Elementar	72 974	50 333	123 307	68.42
Ensino Básico Complementar	17 345	10 367	27 712	15.35
Ensino Secundário Geral	12 912	7 092	20 004	11.10
Ensino Secundário Complementar	3 197	1 833	5 030	2.79
Total	108 455	71 757	180 212	

Fonte: Furtado (2005).

Em relação à participação, a proporção de raparigas que frequenta o ensino continua a ser inferior à dos rapazes em todos níveis do ensino; essa discrepância entre géneros tem a ver com “as características do sistema educativo”(Furtado, 2005: 554), que não consegue garantir a igualdade de oportunidade de acesso ao ensino entre os géneros, embora tenha sido registado algum progresso na escolarização das raparigas ao longo de anos 90 a 2000. Assim sendo, atualmente, a grande maioria dos alunos no sistema educativo do país são do género masculino e com maior percentagem no que diz respeito ao acesso ao ensino superior.

De facto, saliente-se que a estrutura do sistema educativo guineense antes da reforma de 2010, que veio unificar o ensino básico elementar e complementar (criação de um ciclo único de 1^a à 6^a classe), compreendia cinco níveis de ensino: i) o ensino pré-escolar destinado a crianças dos 3 aos 6 anos de idade, e este nível de ensino é de carácter essencialmente ainda urbano²¹, ii) o ensino básico elementar obrigatório e gratuito compreendia da 1^a à 4^a classe, e o ensino básico complementar compreendia da 5^a à 6^a classe, iii) o ensino secundário geral com duração de três anos, compreendia as 7^a, 8^a e 9^a classe, e o ensino secundário complementar, com duração de dois anos, compreendia da 10^a à 11^a classe (não existia na

²¹ No ano letivo 1999/2000, dos alunos inscritos no ensino pré-escolar, 62% frequentavam escolas privadas, tendo educadores, na sua maioria, sem formação (EPT,2002: 10).

altura a 12 ª classe), iv) ensino técnico profissional, e v) ensino médio e ensino superior universitário.

No que concerne à infra-estrutura escolar para fazer face à crescente procura do ensino nos últimos anos, a Guiné-Bissau, sempre teve dificuldade no âmbito de construção de infra-estrutura escolar, sendo um país pobre e com maior dependência de ajuda externa. Neste sentido, a construção de infra-estruturas escolares tem sido muito lenta para o ensino. Por exemplo, no ensino secundário, no ano letivo 1996-1997, o país tinha 15 liceus públicos (Ribeiro, 2001: 27), aumentando ligeiramente até 2005 para 19 liceus públicos (Furtado, 2005: 569). Nota-se, assim, que tem havido algum esforço na construção de liceus em todas as regiões do país.

2.5. Evolução da rede de escolas privadas

Pelo acima exposto, o surgimento de escolas privadas no país é tardio, uma vez que a educação oficial não tem tido a capacidade de garantir o acesso a todos devido a insuficiências de infra-estruturas escolares e de recursos humanos qualificados, o que conduz a fraca qualidade de ensino. Assim, parece-nos que o país tem sofrido com as consequências do modelo organizacional centralizado na educação sem condições que permitam criar expectativas positivas face à crescente procura de ensino ao longo dos anos 80 e 90, o que obrigou o governo a implementar uma política de restrição de controlo do acesso ao ensino público, tendo em conta o reduzido número de escolas e de vagas disponíveis a nível nacional. Entretanto, a abertura de escolas privadas foi estabelecida pelo Decreto-lei nº7/91²². Esta rede de escolas privadas apesar de ter carácter urbano tem contribuído muito para a escolarização da população guineense.

Atualmente nota-se uma evolução na qualidade do ensino em algumas destas escolas privadas, depois da escola pública ter sofrido críticas pela suposta perda de qualidade do ensino. Desta forma, as escolas privadas destacaram-se positivamente, e as escolas das Missões Católicas em particular, sendo consideradas “ as melhores do país apesar de serem

²² Nota-se que cerca de 70% de escolas privadas pertencem a professores das escolas públicas no ativo e são por eles dirigidas, apesar das limitações impostas pelo mesmo Decreto-lei nº 7/91 que instituiu o Estatuto-Base das escolas particulares (Furtado,2005: 583).

também confrontadas com algumas das dificuldades que afetam o ensino público no país. Uma dessas dificuldades é o facto de não terem um corpo docente próprio, dependendo neste aspecto dos professores das escolas públicas que são submetidos a ações internas de formação visando o seu aperfeiçoamento” (Furtado,2005: 584).

Constata-se um aumento significativo da taxa de escolarização, graças à rede de escolas privadas, neste caso, as escolas das Missões Católicas. Durante o ano letivo 2002/2003, havia em todos os níveis de ensino, um total de 13.643 alunos, sendo 56,9% do género masculino e 43,1% do género feminino (Quadro nº 11).

Quadro nº 11: Número de alunos das escolas das Missões Católicas 2002/2003

Classes	Masculino	(%)	Feminino	(%)	Total
Jardim	530	49,0	550	50,9	1.080
Pré-Primária	175	48,0	188	51,7	363
1 ^a Classe	1.255	51,18	1.167	48,18	2.422
2 ^a Classe	1.308	57,16	980	42,8	2.288
3 ^a Classe	1.089	60,3	716	39,6	1.805
4 ^a Classe	816	60,6	530	39,3	1.346
5 ^a Classe	489	59,0	339	40,9	828
6 ^a Classe	496	61,6	309	38,3	805
7 ^a Classe	502	63,4	289	36,5	791
8 ^a Classe	365	60,9	234	39	599
9 ^a Classe	245	57,2	183	42,7	428
10 ^a Classe	141	53,6	122	46,3	263
11 ^a Classe	168	56,0	131	43,8	299
Escolas Prof.					326
Total	7579	56,91%	5738	43,08%	13.643

Fonte: Comissão Interdiocesana de Educação e Ensino citado por Furtado (2005: 584)

No entanto, em termos de igualdade de oportunidades de acesso, a rede de escolas privadas possui maior aproximação entre os géneros do que a rede de escola pública, na qual as raparigas representavam menor frequência que os rapazes. Desta forma, nota-se a persistência das desigualdades de oportunidades de acesso no ensino entre géneros.

No ano letivo de 1999-2000 existiam cerca de 186 escolas privadas ao nível nacional, sendo que 85 destas estavam concentradas em Bissau. Apresentando um aumento de escolarização de 25.875 alunos (Furtado, 2005: 585) (Quadro nº 12).

Quadro nº 12: Número de alunos das escolas privadas

	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a	11 ^a	Total
M	4657	2387	1886	940	772	1475	569	430	311	193	139	13759
F	4182	2174	1503	743	592	1281	480	425	351	227	158	12116
Total	8839	4561	3389	1683	1364	2756	1049	855	662	420	297	25.875

Fonte. Anuário Estatístico 1999/2000 citado por Furtado (2005).

No que diz respeito às escolas madrassas na Guiné-Bissau, a sua evolução também remonta ao período pós-independência devido a incompatibilidade entre o sistema educativo colonial e o ensino religioso Islâmico e a língua árabe. Atualmente, estas escolas têm a sua influência principalmente nas regiões onde os muçulmanos são mais predominantes, como por exemplo nas regiões de Gabú e Bafatá. Em relação ao funcionamento desta rede, trata-se, segundo Furtado (2005: 586) de “uma rede de escola de má qualidade, com baixos índices de sucesso e com programas mal estruturados, sendo visível a dificuldade de articulação dos seus conteúdos específicos com os oficiais, principalmente no que tocante à língua portuguesa”.

De acordo com o mesmo estudo, a rede de escolas madrassas tem vindo a expandir o sistema e a construir infra-estruturas em quase todas as regiões do país. Em 1999/2000 havia um total de 78 escolas madrassas construídas e, durante o mesmo ano letivo, 6.113 alunos estavam inscritos, dos quais 36.7% eram do género feminino (*idem*).

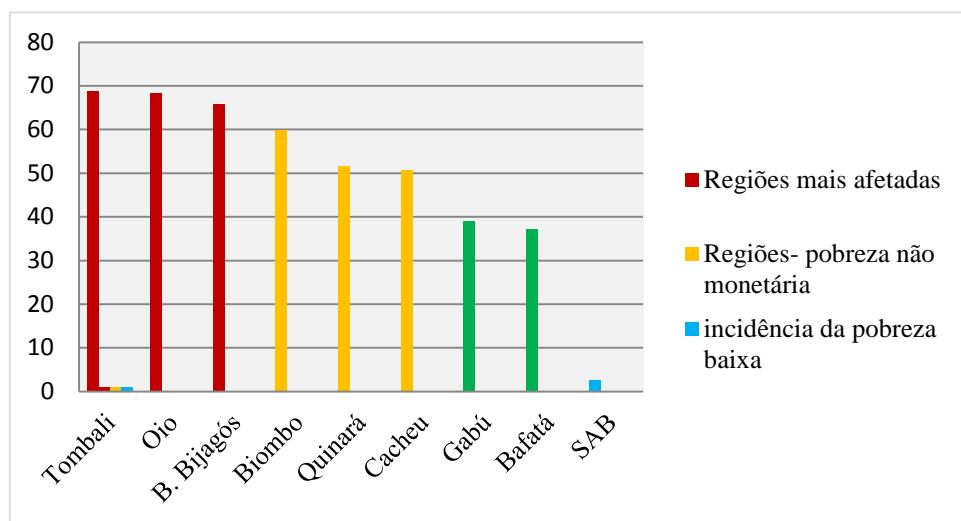
2.6. Contexto demográfico e económico do país

O crescimento da população guineense tem vindo a aumentar consideravelmente nos últimos anos, sendo a população atual estimada em cerca de 1.520.830 habitantes, segundo dados de RGPH (2009). A taxa média do crescimento populacional é cerca de 3%, sendo uma população maioritariamente muito jovem e a taxa de crescimento económico é em média de 3%, entre 2000 e 2010 (DENARP, 2011:6), sendo que 60% da população vive nas zonas rurais. Ainda dados do ILAP 2/2010, indicam que 69,3% dos guineenses são pobres, sendo 79,5% das zonas rurais. Entretanto, estes indicadores revelam que no qual o país ainda continua a ocupar um dos lugares mais baixos do índice do desenvolvimento humano (148º),

apesar de esperança de vida ter vindo a aumentar ligeiramente de 43 anos em 1989 para 48,6 anos em 2009. A taxa de crescimento real do PIB-média de 3,5% em 2011, e a taxa de crescimento do PIB/habitante de 1% em 2010 (DENARP, 2011:49). A adesão do país à União Económica e Monetária da África Ocidental (UEMOA) teve início em 2 de maio de 1997, permitindo assim, o acesso a um vasto mercado e aumento de investimento EPT (2002: 8).

Guiné-Bissau, administrativamente divide-se em 9 regiões: Bafatá, Gabú, Quinará, Tombali, Cacheu, Biombo, Oio, Bolama Bijagós e Sector autónimo de Bissau (SAB). Quanto às ocorrências de situação da pobreza nas regiões regista-se o seguinte: as regiões de Tombali, de Oio e de Bolama Bijagós são mais afetadas pela pobreza com valores percentuais na ordem dos 68,9%, 68,2% e 65,9%, respetivamente; na região de Biombo, a incidência da pobreza é de 59,9%, na de Quinará 51,6% e em Cacheu, 50,7%, enquanto as regiões de Gabú e Bafatá apresentam as incidências da pobreza 39% e 37,2%; segue-se no SAB com valor mais baixo de incidência da pobreza 2,6% (Gráfico nº 1):

Gráfico nº 1: Distribuição da pobreza nas regiões



Fonte: DENARP (2011)

De acordo com estes indicadores, pode-se afirmar que a incidência da pobreza nas zonas rurais é mais elevada em comparação com as zonas urbanas. De modo geral, os dados apresentam os padrões da pobreza e da vida extremamente baixos na maioria da população

guineense. Ainda com maior dificuldade de acesso à água potável e as instalações sanitárias, por um lado, verifica-se a inadequação do consumo e das condições de nutrição e da saúde pública. Por outro lado, nota-se que a prevalência da pobreza elevada não permite o acesso fácil aos centros de saúde e escolas, portanto são serviços públicos mais distantes dos pobres. Segundo a mesma fonte, 61,5% e 74% das famílias pobres estão localizadas a mais de uma hora de distância ao centro de saúde e às escolas, respetivamente DENARP (2011: 34)²³.

A taxa de pobreza absoluta no país entre 1990 e 2010 sobe de 49% para 69,3%, sendo que a extrema pobreza regista também um aumento neste período: de 26% a 33%. Constatou-se elevada taxa de mortalidade materna de 800/100.000 nados vivos. Ainda uma taxa líquida da escolarização primária e secundária em 2010, de 67,4% e 23,5%, respetivamente, e a taxa global de analfabetismo dos adultos com maior de 15 anos é de 56% (raparigas 64,1% e rapazes 47,9%) – Quadro nº 13.

Quadro nº13: Evolução da pobreza e escolarização durante duas décadas, 1990/2010

Indicadores	1990	2010
Os centros de saúde (mais distantes das famílias pobres)	–	61,5%
As escolas (mais distantes das famílias pobres)	–	74,6%
Taxa de pobreza absoluta	49%	69,3%
Taxa de extrema pobreza	26%	33%
Taxa de mortalidade materna (por 100.000 mulheres)	914	800
Taxa líquida de escolarização primária	–	67,4%
Taxa líquida de escolarização do ensino secundário	–	23,5%
Taxa de analfabetismo dos adultos com maior de 15 anos	–	56%
Para raparigas	–	64,1%
Para rapazes	–	47,9%
Taxa de acesso à água potável a nível urbano	–	53%
Taxa de acesso à água potável no meio rural	–	40%

Fontes: relatório de sobre os ODM (2004/2010), RGPH (2009), ILAP (2010) cit. DENARP (2011: 36-49).

A população da Guiné-Bissau é caracterizada por grande diversidade étnica e linguística, sendo os grupos étnicos mais numerosos os Balantas, Fulas, Mandigas, Manjacos, papéis,

²³ De salientar que o estudo apresenta uma análise das situações atuais da pobreza, ao nível da saúde e do ensino no país. Verificou-se que 23% dos alunos de famílias pobres percorrem, cerca de uma hora para chegar a escola. Segundo a análise de DENARP, a pobreza não monetária é predominantemente rural, em termos de profundidade, incidência e severidade (P: 32).

Brames, Felupes, Biafadas, Bijagós e Nalus. Cada um destes grupos étnicos possui o seu próprio dialeto. No entanto, a língua crioula é a língua franca de comunicação entre os diferentes grupos étnicos. Nota-se que, sendo a língua portuguesa a língua oficial e de acesso ao conhecimento científico e da cultura, não é, no entanto, a língua de comunicação quotidiana. Atualmente, a língua crioula é a mais falada, por 70% dos guineenses, sobretudo estudantes nas zonas urbanas, (Candé 2007, Djallo, 1987, citado por Fonseca (2010: 91); a língua portuguesa é falada apenas por 12% (Furtado, 2005: 216-217) da população exclusivamente no centro urbano, o que se tem vindo a refletir na vida dos cidadãos, ou seja, a pluralidade linguística no país tem constituído “os maiores obstáculos ao desenvolvimento do setor educativo” (*idem*).

2.8.Contexto sócio-cultural e religioso

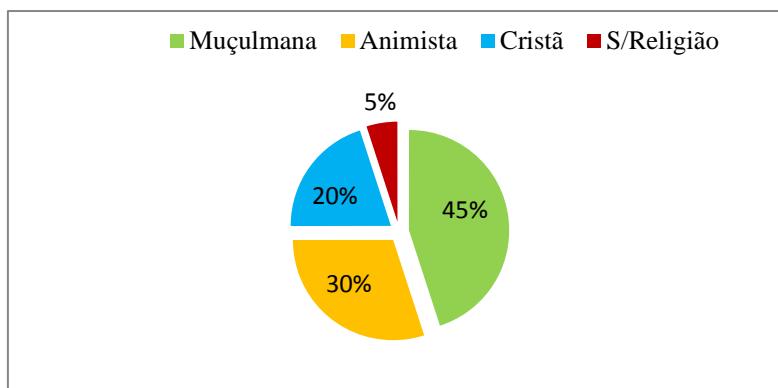
A heterogeneidade religiosa, cultural e social está presente em vários países africanos; para além das religiões tradicionais, todas as outras existentes são “produto de importações” – trata-se do islamismo (influência árabe- os Almorávidas iniciaram a sua expansão desde XI-XIII), do cristianismo (influência europeia), tendo sido impostos (entre outros fatores) sobretudo pela guerra ou pela ação do comércio tendo acabado por se sobrepor ou aculturar (Garcia,2000: 142)²⁴.

Entretanto, ao longo da história, a Guiné-Bissau, assimilou as mais diferentes culturas e religiões que se cruzaram neste pequeno território, daqui resultando alguma diversidade. Apesar de alguns grupos étnicos ter a sua prática religiosa baseada «num mundo de espírito» (Furtado, 2005:218), o autor afirma que a mediação entre os vivos e Deus é feita pelos espíritos dos antepassados que se apropriam da terra. Referimo-nos, assim, aos animistas que crêem nos espíritos dos antepassados, irãs etc., constituindo a segunda maior percentagem correspondente a 30% da população guineense; a religião muçulmana é maioritária (45%) e à

²⁴ “Os grandes impérios islâmizados sub-saarianos. O aparecimento do Islão e o «tecido» islâmico na Guiné. Fenómeno de aculturação sócio-religiosa” (Garcia, 2000: 142-143).

religião cristã corresponde aproximadamente 20% (MICS3,2006, cit. relat.UNESCO,2011: 19) (gráfico 2).

Gráfico nº 2: Grupos religiosos na Guiné-Bissau



Fontes: dados de RGPH, (2009), MICS3 (2006), cit.UNESCO (2011: 20).

A Guiné-Bissau, é um Estado laico. As atividades religiosas são reconhecidas legalmente e sujeitam-se à lei “ Constituição da República, Art.6º ”. Neste contexto, a religião muçulmana é predominante e está presente em todas as regiões principalmente nas regiões de Gabú e Bafatá seguindo-se a religião católica, predominante no setor autónomo de Bissau. Quanto aos animistas, embora presentes quase em todas as regiões do país, localizam-se mais nas zonas rurais.

Capítulo III – Escolaridade e tendências recentes das Políticas Educativas no país

3.1. A procura da educação enquanto direito fundamental

A procura da educação, que temos vindo a apresentar, mostra claramente que muitos guineenses ainda estão excluídos do sistema de educação formal, enquanto direito fundamental. Em conformidade com a constituição da República da Guiné-Bissau, o artigo 49º consagra o direito de todos os cidadãos à educação e o dever que compete ao Estado de promover “gradualmente a gratuitidade e a igual possibilidade de acesso a todos os cidadãos aos diversos graus de ensino”.

Apesar de gratuitidade e obrigatoriedade enunciadas pelos nossos governantes, verifica-se um elevado número de crianças sem acesso ao ensino básico, principalmente nas zonas rurais. Em termos da política de distribuição da rede escolar, as zonas rurais são mais descriminadas, sendo também, zonas com maior incidência da pobreza; por um lado, ainda existem dificuldades em colocar recursos humanos e materiais e, por outro lado, nota-se uma gestão da educação politizada, o que contribui para as desigualdades de oportunidades de acesso ao ensino, e coloca entraves ao desenvolvimento do país. Desta forma, importa-nos evidenciar essa desigualdade de acesso ao ensino, principalmente nalgumas regiões do país: no setor autónomo de Bissau, 60% das crianças termina o 1º ciclo de ensino básico, contra 20% para o resto do país; as regiões de Oio e Cacheu são mais afetadas, onde cerca de 45% das raparigas tem menos oportunidade de terminar o ensino básico; ao nível de ensino secundário constata-se que, nas regiões como Tombali, Oio e Quinará, os rapazes têm três vezes mais oportunidades de terminar o ensino secundário do que raparigas (MEN,2010: 9).

Entretanto, o Estado deve contribuir para garantir a igualdade de oportunidade à educação de qualidade, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (art.26.1): “toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino primário fundamental. O ensino primário deve ser obrigatório” (UNESCO,2000: 15).

Na mesma perspetiva, o Estado deve evidenciar um conjunto de esforços e nomeadamente na expansão e na distribuição equitativa da rede escolar para assegurar as necessidades da população, ou seja, é preciso pensar e repensar o Orçamento do Estado destinado à educação para fazer face à crescente procura da educação. Tal Orçamento tem vindo a descer nos últimos anos: de 1987 a 1995 desceu de 15% para 10%, sendo previsto o valor de 7,5% para 2006, o que corresponde a 0,9% do PIB – compare-se com a proporção média da África subsariana que era de 4% do PIB, para o mesmo período, entre 1987 a 1995 (Semedo, 2010: 16). Entretanto, as despesas públicas da educação são extremamente baixas. De salientar que o país ainda continua com a dependência quase total do financiamento externo para a implementação das políticas educativas. Esses financiamentos acabam por ser interrompidos, quer por factores internos quer por factores externos, respetivamente, porque têm havido sucessivas instabilidades no país desde 1998, o que está deteriorar o sistema educativo e a criar situação duvidosa dos parceiros em continuar com apoio no setor, e porque a atual crise económica mundial tem afetado os países financiadores.

3.2. Estrutura e Administração do Sistema Educativo atual

A Lei de Bases do Sistema Educativo (aprovada em maio de 2010 e que veio colmatar o vazio legislativo da Proposta Lei de Bases elaborada em 1994), estabeleceu o quadro geral e os princípios de organização do sistema educativo guineense, visando modernizar e melhorar a qualidade da educação formal. Com efeito, a legislação da educação em vigor considera como sistema educativo, o conjunto de instituições e de recursos dirigidos à materialização do direito à educação.

O Ministério Nacional da Educação é uma estrutura do governo responsável pela implementação das políticas educativas ao nível nacional. A estrutura do sistema de educação atual integra-se em dois subsistemas diferenciados e com respetivas finalidades: i) a educação formal, que abrange educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino superior, ii) a educação não formal, que se realiza num quadro aberto de iniciativas extensas, e destina-se a complementar formações ou a suprir as suas lacunas. Entretanto, a educação não formal

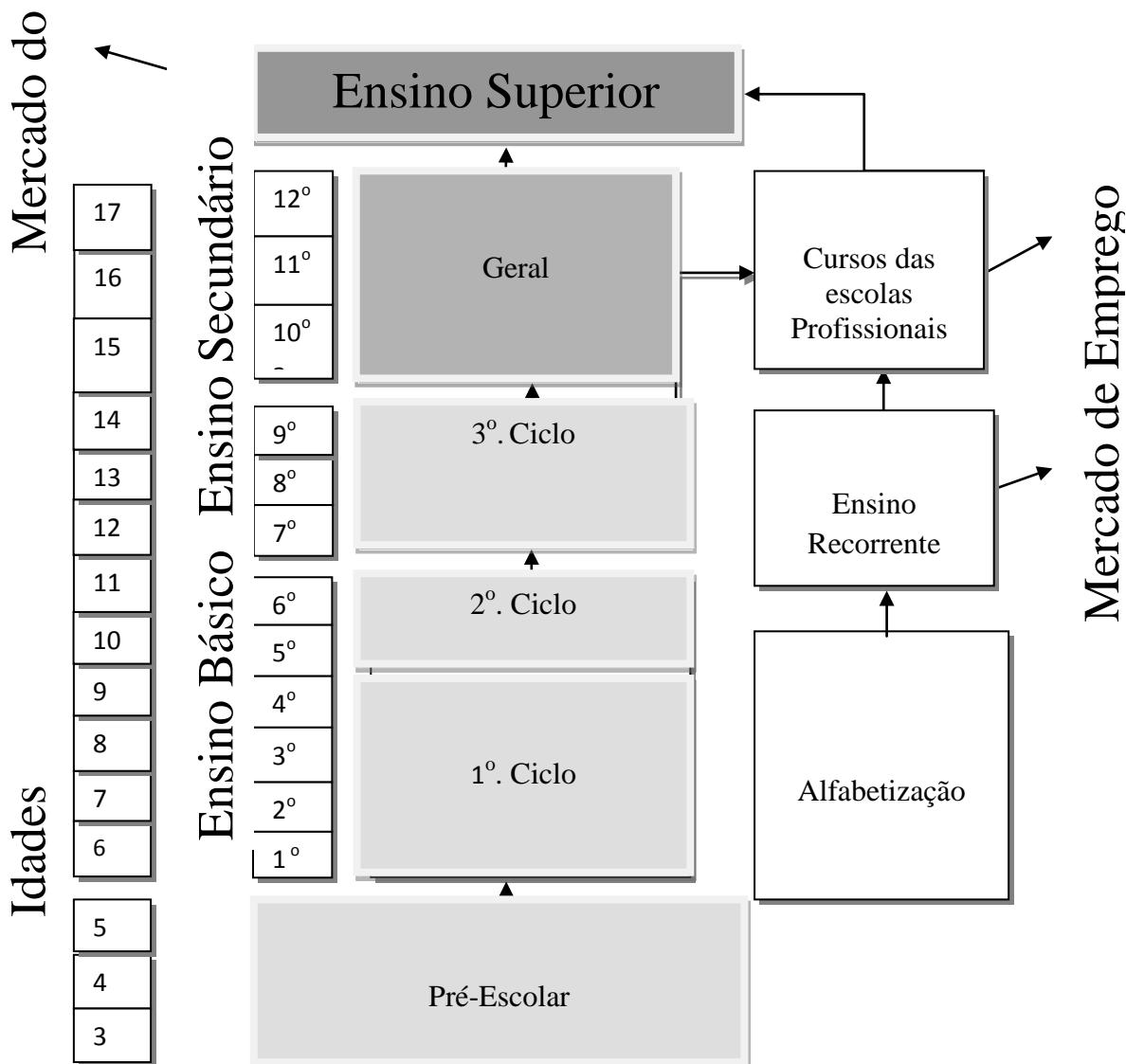
destina-se essencialmente à alfabetização e à educação de base de jovens e adultos, proporcionando-lhes o aperfeiçoamento profissional. A educação pré-escolar, destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, sendo a sua frequência facultativa, em complementaridade com o meio familiar. No entanto, cabe ao Ministério responsável pela coordenação da política educativa fixar as normas gerais aplicáveis à educação pré-escolar.

O ensino básico, que é universal, obrigatório e gratuito até 6º ano de escolaridade, tem uma duração de 9 anos. A obrigatoriedade da frequência abrange as crianças e os jovens entre 6 a 11 anos de idades e a gratuitidade do ensino poderá ser alargada até ao 7º ano de escolaridade, dependendo das “possibilidades económicas do Estado” (MEN 2010: 4-6). O ensino básico desenvolve-se, sequencialmente em três ciclos: o 1º ciclo, compreende o 1º ao 4º ano de escolaridade (organiza-se em duas fases, correspondendo a dois anos de escolaridade cada uma) sendo-lhe atribuído um professor; o 2º ciclo, com dois anos de escolaridade, do 5º ao 6º ano, e o 3º ciclo, com três anos de escolaridade, compreende o 7º, 8º e 9º ano (artigos 13º, 16º.) e organiza-se por um conjunto de disciplinas. Tendo terminado esses níveis, o aluno terá a oportunidade de ingressar na via geral do ensino secundário ou na formação técnico-profissional.

O nível seguinte é constituído pelo ensino secundário, abrangendo os 10º, 11º e 12º anos de escolaridade (artigos 18º a 20º); com duração de três anos, a ele acede quem tiver concluído o ensino básico e obtido o diploma. Integra cursos com orientação para prosseguimento dos estudos, visando “dotar o aluno de conhecimentos e competências científicas, técnicas e culturais adequadas ao prosseguimento dos estudos superiores ou à inserção na vida ativa”. O ensino superior universitário, visa assegurar uma sólida formação, mediante a qual o Estado deve garantir as seguintes condições: “i) de criação e investigação científicas, assim como fomentar a cooperação entre as entidades públicas, privadas, na perspetiva do desenvolvimento da cultura, ciência e tecnologia, ii) devem ser forjadas, nas instituições de ensino superior, as condições para o desenvolvimento da investigação científica, iii) devem ser asseguradas as condições de divulgação de trabalhos científicos” (MEN, 2009). Nesta perspetiva, apostar na educação, significa apostar no conhecimento

científico para desenvolver o país, que, devido a vários constrangimentos, ainda não conseguiu a concretização dos objetivos das políticas educativas definidas pelo Estado.

Quadro nº 15: Organograma do Sistema nacional de Ensino e Formação



Fonte: adaptado de Furtado e Nosoline e Furtado (2007)

Existem ainda as modalidades especiais de educação escolar: i) formação técnico-profissional – visa a integração dinâmica no mundo de trabalho pela aquisição de conhecimentos e habilidades profissionais, ii) educação especial – consiste na criação de condições adequadas em que se processa o ensino-aprendizagem dos indivíduos portadores de

deficiências físicas ou mentais, no entanto, realiza-se num estabelecimento específico de ensino, iii) ensino recorrente de adultos – visa permitir a nova oportunidade educativa aos indivíduos que já não se encontram a idade normal de frequência dos ensinos básicos e secundário, iv) ensino à distância – é um modelo alternativo ao ensino, constituindo um conjunto de meios, métodos e técnicas pedagógicas para a sua realização. Entretanto, saliente-se que o país ainda não tem criados as condições tecnológicas de formações e comunicação para a implementação deste tipo de ensino; referimo-nos a materiais didáticos mediatizados para correspondência regular entre os alunos e os professores, v) educação para comunidades guineenses no estrangeiro – destina-se à formação de emigrantes guineenses e respetiva integração no país de acolhimento.

É o sistema educativo a responder às necessidades da realidade social e a concretizar o direito à educação; no entanto, as escolas “confessionais bem como as madrassas não confessionais podem ser reconhecidas pelo Estado, ao abrigo da lei que regule as escolas particulares e cooperativas, como modalidades especiais da educação formal” (LBSE: 13-17). Desta forma, é indispensável reconhecer-se a necessidade de serem criados os sistemas alargados de educação e para permitir a “formação global dos cidadãos ao longo de toda vida a vida constituem uma condição necessária para o desenvolvimento económico e social, o que implica, nomeadamente, uma particular atenção à educação permanente e de adultos” (Nóbrega, Martins e Serrano, 1996: 47), visto que os «sistemas educativos têm por missão formar os indivíduos para cidadania, assegurar a transmissão de conhecimentos e de cultura entre gerações, desenvolver as aptidões pessoais» (Delors, 1997: 155).

3.2.1. Prioridade à educação básica?

No âmbito do ensino básico, o governo devia mobilizar mais esforços, no sentido de ampliar os investimentos públicos para melhorar a qualidade do ensino e para que o sistema educativo possa vencer os desafios com que se defronta atualmente (Delors, 2000: 157), o que poderia permitir, assim, o maior acesso ao ensino básico de forma equitativa. Apesar de alguma evolução das taxas de escolarização nos últimos anos, nomeadamente no ensino

básico, verifica-se grande disparidade de acesso entre os géneros masculino e feminino nas diferentes regiões do país.

No entanto, tem havido um enorme esforço de intervenção do governo; dados estatísticos (MEN, 2011) apontam uma evolução positiva da taxa bruta de escolarização. De 1999/2000 para 2009/2010, a taxa bruta de escolarização de crianças no ensino pré-escolar evoluiu de 3% para 5%, no ensino básico de 70% para 117%, enquanto o ensino secundário a taxa bruta evoluiu de 19% para 43 (ver quadro nº 16).

Quadro nº 16: Evolução de taxa bruta de escolarização de 1999-2010

	1999/2000	2009/2010	Crescimento anual
Pré-escolar	3%	5%	+5%
Ensino básico	70%	117%	+5%
Ensino secundário	19%	43%	+9%

Fonte: RESEN (2011).

Apesar da universalidade e obrigatoriedade de ensino básico (artigo 12º LBSE 2010), nota-se que o acesso ainda não é universal, segundo uma análise efetuada ao sistema educativo, cujo objetivo incidiu na identificação da problemática da melhoria do sistema educativo e na disparidade do acesso ao ensino (Elementos de Diagnóstico do Sistema Educativo da Guiné-Bissau, RESEN, 2011: 8). O estudo-diagnóstico revelou uma enorme disparidade do ponto de vista do acesso ao ensino, principalmente ao ensino básico, e a fraca qualidade do sistema educativo do país face à crescente procura do ensino verificada nos últimos tempos. Entretanto, o acesso universal ao ensino básico devia ser uma estratégia a dotar seriamente para garantir equidade no sistema educativo nacional, permitindo assim, novas oportunidades principalmente para crianças desfavorecidas nas zonas rurais e nas periféricas.

No que respeita às taxas de aprovação, segundo a mesma fonte, no ano letivo 2009/2010, 62% das crianças termina 1º ciclo; no ensino secundário, de 55% de crianças inscritas, apenas 22% termina 11º. No entanto, a análise-diagnóstico mostrou que o problema do abandono escolar no país tem sido uma prática constante, devido a vários fatores que iremos abordar mais à frente. Nota-se que, a distância entre o estabelecimento escolar e a residência das

crianças também é um dos fatores importantes no que diz respeito a prática de abandono escolar, sendo que cerca de 20% das crianças entre 7 a 14 anos de idade principalmente das famílias pobres percorrem cerca 30 minutos a uma hora para chegar ao estabelecimento escolar.

Tendo em linha de conta estes dados, ressalta ainda um longo caminho a ser percorrido no que respeita à situação do ensino-aprendizagem. Veja-se o que regista um dos entrevistados a este propósito:

“Não é agradável, porque falta muito para fazer; por exemplo, a falta de infraestruturas escolares e materiais didáticos. Entretanto, não há mínimas condições para o trabalho, e há muita dificuldade a nível de distribuição de rede escolar há várias crianças que se deslocam a grande distância à procura de ensino, o que tem aumentado o abandono e insucesso escolar. Neste aspeto, eu acho que o falhanço é do governo; é ele o responsável nesta matéria”(A1)²⁵.

Quanto à eficácia interna no ensino básico e secundário, é muito baixa e consequente da qualidade de serviços prestados nas escolas; os alunos revelam grande dificuldade em superar com êxito os conteúdos programáticos das unidades curriculares, ficando patente nas elevadas taxas de reaprovação.

Ainda que o sistema educativo tenha vindo a diminuir ligeiramente as taxas de repetências ao longo de últimos anos, o rendimento do sistema e o desenvolvimento de alunos continua fraco: de 1997/1998 para 2005/2006 a taxa de repetência no ensino básico passa de 23% para 19%, diminuindo para 14% em 2009/2010; quanto ao nível de ensino secundário geral e complementar, também as taxas diminuíram ligeiramente (Quadro nº.17). Verifica-se que uma grande percentagem dos alunos sai da escola sem possuir qualificações suficientes para o mercado do emprego, ou seja, pode-se dizer que, a este propósito, o sistema de ensino guineense é “vítima” do seu próprio sucesso (O.C.D.E, 1989: 65).

²⁵) Para garantir o anonimato dos entrevistados, omitimos a sua identidade. Assim, a cada um dele foi-lhe atribuída uma letra e um número.

Quadro nº 17: Taxa de repetição por cada nível de ensino de 1997/1998, 2005 a 2010

	1997-1998	2005-2006	2009-2010
Ensino básico	23%	19%	14%
Ensino secundário geral	23%	16%	15%
Ensino secundário complementar	8%	5%	6%

Fone: RESEN (2011).

Contudo, admite-se, geralmente, que o sistema educativo está a ser administrado e melhorado para conseguir a igualdade de oportunidades e a obtenção de resultados desejados, de acordo com a previsão do governo, que pretende garantir a igualdade de oportunidade de acesso e a melhoria da qualidade de ensino a todos os níveis até 2020. Mas importa ainda referir que ainda persistem muitas dificuldades, tanto do ponto de vista económico como do próprio funcionamento do sistema educativo. Trata-se, no entanto, de vários constrangimentos que continuam sistematicamente a ser apontados como bloqueios ao desenvolvimento do sector educativo do país, nomeadamente: a reduzida despesa pública para o sector, a transição política, a insuficiência de rede escolar, a falta de professores qualificados, insuficiências dos materiais didáticos, etc., e estes, com efeito, refletem negativamente o desenvolvimento do ensino e dos alunos. Assim, parece-nos pertinente considerar as percepções que os entrevistados têm da situação de ensino guineense:

“Eu acho que temos n fatores subjacentes à implementação da política educativa. Um dos fatores é a falta de pagamento de salário dos professores, que tem contribuído para o fracasso do ensino; eu diria que há professores interessados em contribuir e mobilizar os alunos, mas esses professores não têm motivação; trabalham mais de 5 meses sem salário, portanto, não têm auto-estima e motivação para ensinar os alunos; muitos destes professores fazem mais esforços nas escolas privadas do que escolas públicas onde estão em part-time. Outros fatores que posso mencionar aqui são: a falta de formação contínua dos professores, falta de infraestruturas escolares, materiais didáticos que possam fazer com que os alunos tenham hábitos de leituras e escassez de bibliotecas nas escolas. Entretanto, tudo isso, não contribui para o desenvolvimento do nosso ensino” (A2).

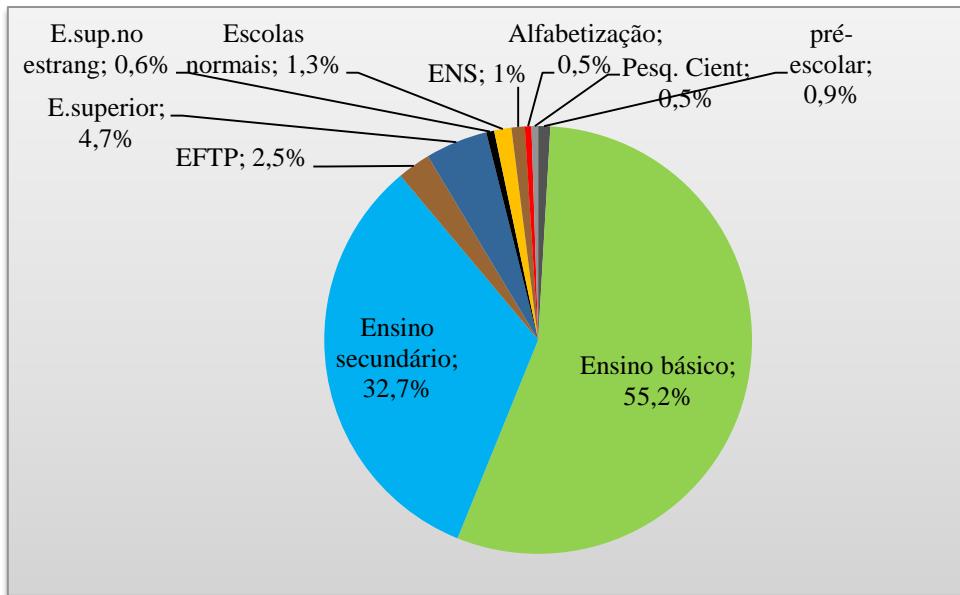
De acordo com RESEN (2011), Guiné-Bissau, foi um dos países africanos com despesa pública decorrente da educação bastante baixa. Isto baixa também a capacidade de investimento público na educação contínua o que se reflete nos resultados do ensino e contribui para que o país continue ainda a ocupar posição desfavorável em termos de despesas e resultados escolares, dependendo assim, fortemente, da ajuda externa para a despesa pública da educação.

A despesa pública corrente em educação na Guiné-Bissau, situou-se numa baixa percentagem em 2010, que se regista em 11%, enquanto na maioria dos países africanos a média das despesas públicas correntes em educação é superior a 14%. Países como Mali, Uganda e Gana registaram o valor mais alto das despesas públicas correntes da educação, situando-se em cerca de 30%.

No entanto, recorrendo-se à comparação internacional, assistiu-se, na maior parte dos países africanos, a uma evolução das despesas públicas em educação. Em termos de valor gasto por aluno, nas instituições públicas e privadas da educação, verifica-se uma tendência para o aumento de indicadores, enquanto na Guiné-Bissau, o valor se mantenha bastante longe dessa evolução, embora se verifique um aumento ligeiro para o setor.

No âmbito de distribuição dos recursos tributários intra-setorial, como se pode observar no gráfico 3, o ensino básico e secundário são prioritários, com maior proporção das despesas públicas correntes em educação, num total de 87,9%, em 2010, tendo o ensino básico apresentado uma proporção de 55,2%, o ensino secundário 32,7%, o ensino superior, ensino e formação técnica profissional (EFTP) valores percentuais na ordem dos 4,7%, e 2,5%, respetivamente, enquanto escolas normais e escola nacional de saúde (ENS) apenas 1,3%, e 1%, respetivamente. As outras instituições de ensino que se seguem apresentam valores percentuais inferiores a 1%, (RESEN, 2011: 11). No entanto, o governo guineense, definiu sempre no seu programa de governação, a educação básica como uma prioridade atribuindo, desta forma, o valor mais elevado a este sub-setor (Gráfico nº 3).

Gráfico nº 3: Distribuição da despesa corrente em educação em % às diferentes instituições públicas do ensino 2010



Fonte: RESEN – dados de (2010).

No que respeita ao valor gasto por aluno em instituições da educação pública, entre 2009 e 2010, regista-se o seguinte: i) ensino básico (EB) não houve reajustamento de custo porque não houve investimento; ii) para o ensino secundário (ES) verificou-se um ajustamento de 14.429 Fcfa para 26.686 Fcfa, iii) o ensino e a formação técnico profissional (EFTP) soma um valor de 328.157 Fcfa; iv) seguem-se o ensino superior, as escolas normais e a escola nacional de saúde num total de 210.006, 98.392, e 32.676 Fcfa respetivamente (ver Quadro nº18) RESEN (2011: 75).

Quadro nº18: Custo unitário do ensino público estimado em 2010

	Pré-escolar	EB	ES	EFTP	Superior	Escolas normais	ENS
Despesa corrente em 2010 (em milhões de francos Fcfa)	46,1	2 889,2	1709,3	131,9	248,4	70,4	40,4
Número de alunos	1 548	200 234	64 053	402	1 183	715	1 541
Custo unitário 2010	29 771	14 429	26 686	328 157	210 006	98 392	32 676
Em proporção do PIB	11,1%	5,4%	9,9%	122,1%	78,2%	36,6%	12,2%

Fonte: MEN (2010), RESEN (2011: 75).

O quadro demonstra o valor do investimento em educação para cada nível de ensino, no qual a maior percentagem em relação ao PIB aparece no ensino e na formação técnico-profissional (EFTP) na ordem de 122,1%, ensino superior 78,2%, e seguem-se as escolas normais em cerca de 36,6%. No entanto, EFTP representa a maior percentagem de investimento tendo em conta o baixo nível de desenvolvimento do ciclo de formação, que atravessou um período de enorme dificuldade pós-independência marcado pela continuidade de visão “herdada da política educativa colonial [que] impede que tenha lugar uma nova orientação do ensino profissional” (Furtado, 2005: 571).

De salientar que os cursos técnicos profissionais de nível médio são particularmente importantes para a vida dos jovens e dos adultos e para o desenvolvimento do país, que tem enfrentado dificuldades em termos de mão-de-obra qualificada. Neste sentido, é de considerar o aumento da exigência em relação às formações profissionais enquanto condições indispensáveis de acesso ao mercado de trabalho. Assim sendo, os cursos profissionais “devem ser organizados de acordo com as necessidades nacionais e regionais” e devem “inscrever-se na linha de formação contínua dos trabalhadores em termos de aperfeiçoamentos e de reconversão profissional” (*idem*).

Pode-se observar no Quadro nº 19 dados levantados pelo RESEN (2011): o gasto público aumentou consideravelmente entre 1997 e 2010 tendo o valor gasto em educação passado da ordem dos 2,4 bilhões passou para 5,6 bilhões de Fcfa. Entretanto, o gasto por aluno de 7 a 12 anos, em instituições da educação pública, em 2005 era de 24. 136 Fcfa tendo em 2010 baixado para 22.600 Fcfa, como se pode observar no quadro abaixo.

Quadro nº19: Despesas públicas em educação 1997-2010

	Despesas públicas em educação						Parcela de gastos com educação	
	Despesas correntes		Despesas de capital		Em % do PIB		Correntes	Total
	Milhões de Fcfa	Por aluno de 7 a 12 anos	Milhões de Fcfa	Financiamento exterior	Desp. correntes	Desp. capital	Desp. c. excluindo a dívida	Desp total
1997	2 403	11 731	3 366	100%	1%	1%	10%	5%
1998	1 939	9 169	0	-	1%	0%	10%	5%
1999	3 040	14 017	5 750	90%	1%	2%	12%	15%
2000								
2001								
2002	3 746	16 428	2 702	100%	1%	1%	12%	12%
2003	2 944	12 770	2 139	100%	1%	1%	9%	8%
2004	3 702	15 919	3 431	100%	1%	1%	9%	8%
2005	5 676	24 136	1 494	76%	2%	0%	13%	9%
2006	4 753	19 988	388	99%	1%	0%	9%	6%
2007	5 590	23 253	517	97%	1%	0%	12%	7%
2008	5 030	20 699	863	100%	1%	0%	11%	6%
2009	4 777	19 436	1 213	100%	1%	0%	11%	7%
2010	5 615	22 600	1 033	100%	1%	0%	11%	9%

Fonte: RESEN (2011).

Este quadro apresenta a reduzida proporção de investimentos destinados à educação, ao longo dos anos. A despesa pública corrente em educação tem vindo a diminuir cada vez mais, verificando-se nesses últimos três anos que a percentagem se tem mantido em 11%, face à despesa total. No entanto, há necessidade de aumentar os recursos públicos destinados à educação para garantir a oportunidade de acesso ao ensino e à equidade, o que implica um “esforço particular para presumir todas as desigualdades” de acesso entre géneros à educação formal (Delors, 2000: 69).

Sendo a educação da responsabilidade coletiva para o desenvolvimento económico e social, nota-se a participação dos pais encarregados de educação no setor privado bem como das comunidades locais nas despesas da educação através de pagamento das propinas etc. No entanto, importa referir as outras intervenções de parceiros internacionais para o desenvolvimento do setor, tendo em conta a insuficiência dos recursos públicos afetos à educação, e podemos assim sintetizar os principais parceiros:

Quadro nº 20: Financiamentos dos parceiros internacionais entre 2000/2002

Parceiros de desenvolvimento	Natureza de intervenção	Montante do projeto
Banco Mundial	Apoio à educação de base	18,5 milhões de US\$
União europeia	Apoio orçamental	1..3 milhões de Fcfa
BAD	Reabilitação (pós conflito de 1998/1999), para educação nas regiões; Bissau, Tombali e Quinará	1.174 milhões de USD
EDUC:III/BAD	Apoio à educação de base, relançamento da formação profissional, gestão do sistema, etc.	9,923 milhões de UC
Plan Internacional, PAM	Apoio à educação de base na região de Bafatá, cantinas escolares	6 milhões de US\$
UNICEF e FNUAP	Alfabetização, escolarização das raparigas, prevenção e planeamento familiar	1. 9 milhões de USD

Fonte: PNA/EPT (2002)²⁶

Apesar de termos partido duma perspetiva participativa e coletiva sobre a educação, não perdemos de vista, no entanto, que é obrigação do governo (Ministério da Educação Nacional) enquanto responsável pela definição da política nacional de educação, assegurar a conceção, coordenação e acompanhamento da evolução de ensino. Neste sentido, são enunciadas medidas necessárias para o ensino básico a partir de 2009 a 2020 (MEN,2009: 3) sendo que o governo pretende, deste modo, melhorar o acesso a este nível de ensino. Para se atingir o objetivo fixado de escolaridade completa de 6 anos para as crianças matriculadas na 1ª classe, está previsto eliminar a disparidade ao acesso, melhorar as infraestruturas escolares, distribuir gratuitamente às escolas os manuais escolares e os materiais didáticos, etc.,(idem). Neste âmbito de parcerias, importa referir a existência de outros parceiros também ativos para desenvolvimento do setor educativo: PAES, IPAD e UEMOA.

No que concerne ao crescimento dos efetivos escolares, verifica-se um aumento significativo de acesso em todos níveis de ensino. Entre os anos letivo 2004/2005 e 2009/2010 constata-se que o acesso das crianças no ensino pré-escolar aumentou de cerca de

²⁶ Segundo PNA/EPT (2002) os parceiros acima mencionados são mais ativos em apoiar o desenvolvimento do ensino sobretudo ao nível do ensino básico, na alfabetização e formação profissional. No entanto, para assegurar a qualidade do ensino básico e outros níveis de ensino, dependerá particularmente de uma boa gestão pública e dos recursos disponibilizados pelos parceiros de desenvolvimento do setor.

7 503 efetivos para 9 044, no ensino básico elementar e complementar (EBE, EBC) de um total de 252 488 efetivos evoluiu para 288 738, enquanto ESG e ESC evoluiu de 50 507 efetivos para 78 026 no mesmo período. No EFPT, nesse mesmo período letivo, o número de efetivos aumentou de 721 para 852 respetivamente, enquanto no ensino superior ocorre um crescimento de 3 122 para 5 477 efetivos escolares (Quadro nº 21).

Quadro nº 21: Evolução dos efetivos escolares por níveis do ensino entre 2004 a 2010

Ano	Pré-esc	Ensino básico			Ensino secundário			ETP	Superior
		EBE	EBC	Total	ESG	ESC	Total		
2004/2005	7 503	209871	42 617	252488	38 273	12234	50507	721	3122
2009/2010	9 044	232950	55788	288738	58967	19059	78026	977	5 477
Crescimento 2004/ 2010	4%	2%	6%	3%	9%	9%	9%	3%	12%

Fonte: MEN (2010) citado por RESEN (2011).

Como se pode constar, pela evolução positiva dos efetivos em todos os níveis de ensino, pode-se considerar que os esforços despendidos têm vindo a resultar num alargamento generalizado do ensino.

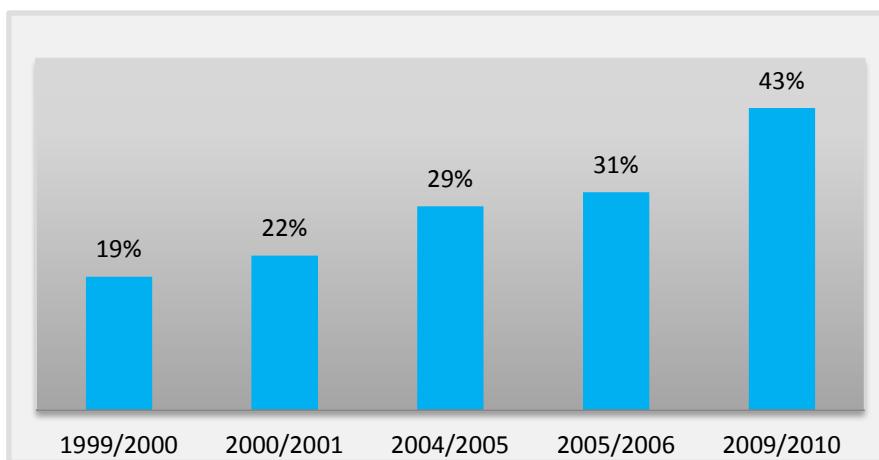
3.2.2. A evolução do ensino secundário

Com a reforma do sistema educativo de 2010, o ensino secundário passa a compreender um período de três anos (10º, 11º, 12º), estando o seu acesso condicionado à obtenção do diploma do ensino básico de 3º ciclo. No entanto, importa considerar que este nível deve ser essencial para desenvolvimento de capacidades e valores, e está orientado para preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior, o que significa dotar os alunos deste ciclo de formação sólida e de qualidade. De acordo com MEN (2010), a taxa bruta de matrícula no ensino secundário tende a aumentar de 36% para 48,4% em 2012, facto que fica a dever-se à reforma que veio colmatar o vazio que existia no sistema nacional (implementação do 12º ano de escolaridade) refletindo-se no aumento do número de alunos. Conforme os dados recolhidos pelo RESEN (2010: 44), o ensino secundário tem vindo a evoluir rapidamente.

Importa-nos, desta forma, ilustrar essa evolução entre 1999/2000 e 2009/2010. Veja-se que a taxa bruta de escolarização deste nível evoluiu de 19% para 43%, embora não se tenham

registado melhores condições infra-estruturais nem de recursos adequados para assegurar o seu funcionamento e desenvolvimento (ver Gráfico nº4).

Gráfico nº 4: Evolução do ensino secundário entre 1999 a 2010



Fonte: dados recolhidos pelo RESEN (2011).

Com esta evolução, devia haver uma estratégia nacional de médio e longo prazo, com vista a melhorar o acesso a este nível de ensino, por exemplo a nível de dotação medidas necessárias para uma política de expansão e de construção de mais escolas, principalmente nas regiões do país menos favorecidas e, portanto, mais descriminadas em termos de distribuição de recursos. Nota-se que, de facto, há um aumento de procura deste nível de ensino, tendo em conta a sua importância, permitindo igualmente aos alunos a aquisição de competências científicas para obtenção de novas oportunidades futuras. Por um lado, atualmente, o ensino secundário é o nível de preparação para o prosseguimento dos estudos superiores e outros cursos de orientação mais polivalente. Por outro lado, o ensino secundário é fundamental, para o desenvolvimento de “línguas, ciências e cultura geral, [de modo a] serem enriquecidos e atualizados de modo a refletir a mundialização crescente dos fenómenos, a necessidade dumha compreensão intercultural e a utilização da ciência ao serviço dum desenvolvimento humano sustentável” (Delors,2000: 116).

A importância dada ao nível de ensino secundário oferece muitas possibilidades: a primeira por ter integrado cursos dirigidos para o prosseguimento dos estudos (via geral), a

segunda, integrando cursos dirigidos para a inserção na vida ativa (via técnico-profissional – art.20º LBSE). Portanto, é desejável que o plano político nacional em relação ao ensino secundário seja concretizado para elevar a qualidade do ensino, visando estimular o sucesso, promover a competência dos alunos em relação ao domínio da comunicação oral, particularmente a língua portuguesa enquanto a língua de ensino nacional e permitir a progressão nos estudos.

De acordo com os objetivos fixados pelo governo para o desenvolvimento do setor educativo (CPE –2009-2020), subjaz melhoria da capacidade de acolhimento dos alunos neste nível de ensino, a construção de escolas para permitir o acesso regular de 60% dos finalistas de ensino básico e o reforço da gestão pedagógica e administrativa das escolas, etc.,(MEN, 2009: 4).

3.2.3. “A Carta da Política do setor Educativo (CPE) de 2009 a 2020”

A Carta Política do setor Educativo (CPE) guineense foi aprovada pelo governo em 2009. Tendo em conta a visão e os compromissos no que respeita à orientação em matéria de política educativa, é enunciado um conjunto de orientações estratégicas para o desenvolvimento do setor da educação para os próximos 11 anos (2009-2020). De salientar que houve insucesso ao longo dos tempos em todos níveis de ensino, em termos de reorganização da rede escolar pós-independência. Uma possibilidade para inverter esta situação será por exemplo, a adoção de um novo paradigma para transformar o sistema escolar, um novo paradigma de mudança definindo estratégias e executando medidas políticas novas e desejáveis para o desenvolvimento do setor e do país. Devia mesmo acabar com o sistema “herdado” e pautar a estratégia pela descentralização, diversificar as estruturas e ações educativas e proporcionar um elevado sentido de participação das populações.

Quanto à CPE, o governo mostrou a preocupação com a atual situação de ensino do país elegendo politicamente as seguintes prioridades: “i) efetivar a escolarização de base em 2020, inscrevendo desta forma, o país no progresso da redução da pobreza e do desenvolvimento

económico e social durável, ii) promover todos os níveis de ensino, a investigação científica e desenvolver nos jovens competências apropriadas para a sua inserção na sociedade, iii) desenvolver programas de alfabetização e educação de adultos, iv) melhorar a gestão de pilotagem do sistema educativo, v) promover equidade entre géneros, meio geográfico e categoriais sociais, vi) acrescentar o setor privado na oferta educativa, vii) promover e melhorar a alimentação e saúde escolar e desenvolver os comportamentos cívicos relativos à paz e aos direitos humanos” (MEN, 2009: 2)

Nesta perspetiva, para tornar a educação uma prioridade efetiva, tende-se a criar as condições favoráveis para o seu pleno funcionamento e para a materialização dos objetivos acima mencionados, criar condições de estudo para os alunos e para os docentes, como por exemplo (espaços físicos e equipamentos pedagógicos etc.)²⁷. No entanto, o país carece dessas condições, o que tem dificultado a implementação da sua política educativa. Como referimos anteriormente, o país ainda depende fortemente de ajuda externa, conforme está sublinhado na CPE, a execução desse programa do governo dependerá, assim, das oportunidades de financiamentos adicionais de diversas fontes para “realizar progressos significativos nos planos quantitativo e qualitativo, por um lado, um forte e efetivo engajamento político e, por outro, da estabilidade institucional” (*ibid.*).

Neste âmbito, o governo elaborou um plano de ação anual de investimentos e dos orçamentos em função dos objetivos fixados para o desenvolvimento do setor educativo, apresentando, desta forma, os recursos internos antecipados até 2020. Entretanto, verifica-se um aumento significativo na perspetiva de investimento a longo prazo, em virtude da implementação das políticas educativas no país. Como se pode observar, o gráfico nº 5 mostra a projeção do investimento na educação no período de 2010 a 2020, ressaltando aqui a necessidade de aumentar os recursos públicos destinados à educação para melhorar o seu funcionamento e assegurar a qualidade do sistema de ensino.

²⁷ O ensino pré-escolar e o ensino básico devem ser privilegiados “enquanto alicerces da qualidade da educação, quaisquer que sejam os posteriores percursos escolares e profissionais dos cidadãos, assegurando a formação integral de crianças e jovens, considerando a escola como um espaço privilegiado de educação em liberdade e para a cidadania” (Nórbrega, Martins e Serrano, 1996: 37).

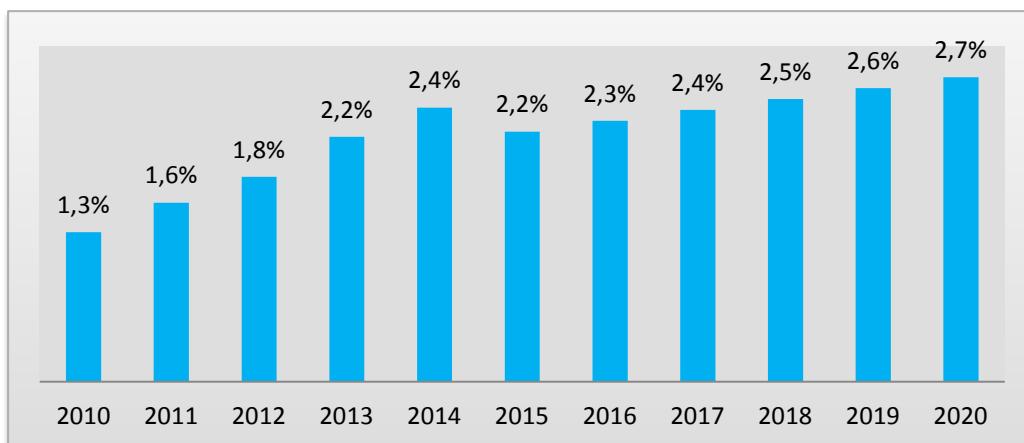
Gráfico nº5: Projeção de investimentos em educação 2010 a 2020



Fonte: Dados de MEN (2009) /CPE – Recursos antecipados para atingir os objetivos fixados.

No entanto, considerando os objetivos propostos para o desenvolvimento do ensino, segundo a projeção do governo, pretende-se aumentar o investimento da educação de 1,3% em 2010 para 2,7% em relação ao PIB em 2020 (ver Gráfico nº 6).

Gráfico nº 6: Evolução do investimento na educação em relação ao PIB



Fonte: Dados de MEN (2009) /CPE – Recursos antecipados para atingir os objetivos fixados.

No que concerne à alfabetização da população, importa realçar que o processo tem sido muito lento, por isso a taxa de analfabetismo continua elevada. Apesar do progresso ligeiro registado nos últimos anos, a taxa de analfabetismo, que rondava os 65% em 2000, reduziu-se para 54% em 2010. No entanto, ainda representa um nível muito elevado em relação aos países da África subsariana, sendo visto como défice de desenvolvimento económico e social na Guiné-Bissau.

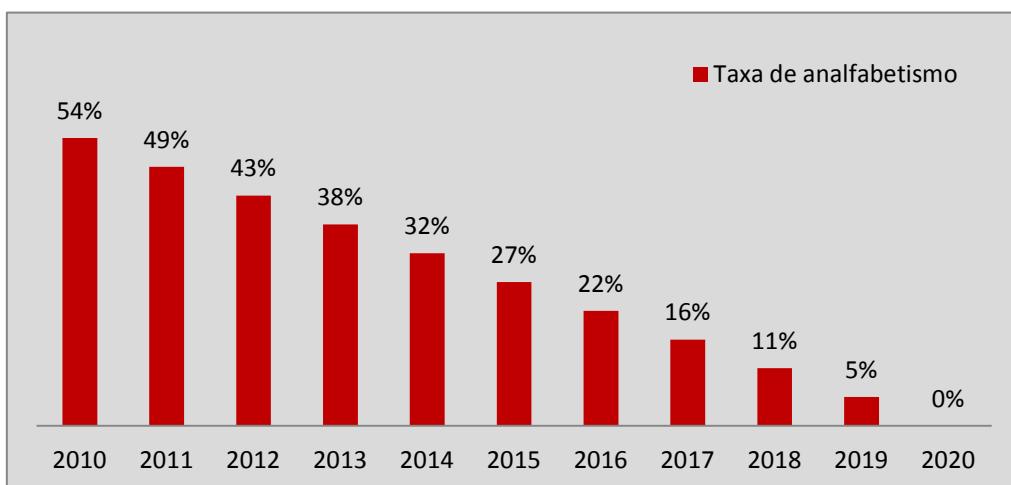
O processo de alfabetização da população guineense tem sido criticado por “inexistência de uma política nacional no domínio, apesar do plano quadro ter delineado importantes elementos da política que aguardam a adoção pelas autoridades competentes” (PNA/EPT, 2002:14). Nota-se que existiam, de facto, dificuldades na definição da política e metodologia adequada para alfabetização da população, principalmente a população adulta. Assim, quando questionados sobre o ambiente do ensino-aprendizagem no contexto guineense há quem se refira à vontade política do governo relativamente à educação:

“Na Guiné-Bissau, há pouca atenção relativa à educação. O nosso governo não tem a educação como prioridade; entretanto, é o primeiro fator, como podemos ver pelos dados estatísticos que nos mostram a elevada taxa de analfabetismo na população jovem e adulta; não possuem habilitação básica da escrita e da leitura, num país com reduzido número de habitantes (...) isso, é muito preocupante. Assim, temos uma sociedade pouco instruída, o que implica que o governo deve dar mais prioridade a este setor” (...) (A3).

Desta forma, o projeto lei (CPE) aprovado pelo governo em 2009, pretende elevar a taxa de alfabetização da população com 15 a 35 anos de idades entre 2010 a 2020, com o objetivo de erradicar a elevada taxa de analfabetismo de 54%²⁸ para 0% em 2020. No entanto, julgamos poder afirmar que a elevada taxa de analfabetismo coloca Guiné-Bissau entre os países mais pobres do mundo (Gráfico nº 7).

²⁸ A elevada taxa de analfabetismo na Guiné-Bissau, demonstra o défice de desenvolvimento económico e social, ou seja, é considerada como um dos fatores de obstáculo de desenvolvimento do país.

Gráfico nº 7: Projeção para erradicação da taxa de analfabetismo 2010 a 2020



Fonte: Dados de MEN (2009).

3.2.4. Insucesso e abandono escolar

O insucesso escolar merece-nos uma análise profunda enquanto problema social, não devendo ser visto como problema isolado ou da responsabilidade dos alunos, como é interpretado muitas vezes pelos “professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares” (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991:187).

A noção conceptual do insucesso escolar “assume-se nos meandros da rede política e económica do século XX, com a organização das escolas com currículos estruturados, que pressupõem, por inerência, metas de aprendizagem” (Mendonça, 2006:110)²⁹. O conceito é discutido por diferentes especialidades, “pedagógica ou psicológica” de ensino; no entanto, o insucesso escolar pode ser analisado ao nível do “sistema escolar e sociopolítico que o justificam” (Almeida, 1988). Na mesma perspetiva, Pires, Fernandes e Formosinho (1991:190)

²⁹ Segundo a autora, o “insucesso escolar não é um desastre natural, nem de possível previsão que se assume com uma regularidade social inevitável. Trata-se antes de um fenómeno produzido pela ação dos seres humanos. Assim, por não ser deseável, ninguém assume a responsabilidade da sua produção” (Mendonça, 2006: 120).

acrescentam ainda que o insucesso escolar pode ser relacionado com a “própria estrutura social no seu conjunto”, isto é, de acordo com as correntes sociológicas que consideram que a escola é um agente educativo determinado pela sociedade (*idem*).

Entretanto, o insucesso escolar encerra uma multiplicidade de entendimentos nas diferentes áreas disciplinares para a sua compreensão e definição. O insucesso escolar é um fenômeno que está presente em todos os níveis de ensino e nas instituições escolares, como refere Fernandes (1991) citado por Mendonça (2006): o insucesso escolar, “advém do regime anual de passagem/reprovação dos alunos, inerente à estrutura de avaliação característica do sistema de ensino”. Tratar-se de uma questão complexa, que “pressupõe a coexistência de inúmeros fatores que incluem as políticas educativas, as questões de aprendizagem, os conteúdos e mesmo a relação pedagógica que se estabelece” (*idem*). Trata-se mesmo de um problema social, o que implica diferentes estruturas sociais: “estruturas educativas, familiares e sociais. Para os pais e para o público em geral os professores terão a sua quota-parte de responsabilidades: faltas, desmotivação, insuficiente formação, etc.” (Almeida, 1988: 54).

Deste modo, o autor refere-nos a insuficiente preparação científica e pedagógica dos professores em exercício profissional. A este propósito, é importante referir o contexto guineense, no qual se verifica um elevado número de professores sem preparação mínima, mas que estão a exercer normalmente as suas atividades profissionais de docência, alguns há vários anos, outros em formação inicial. Entretanto, os professores devem ser sensibilizados para não descurarem a importância do contexto sociocultural de origem dos alunos, ou seja, a escola “deve estar atenta às realidades sociais em que os alunos se encontram inseridos, considerando as diferenças como diferenças e não como deficiências” (Benavente, 1988 citado por Almeida, 1988:58).

Do que foi referido a propósito do insucesso escolar dos alunos, importa-nos ainda referir, a forte necessidade de organização do sistema educativo capaz de produzir qualidade de ensino. Por um lado, verifica-se a falta de eficiência e deficiente cobertura da rede escolar a nível nacional, obrigando as crianças deslocarem-se a grandes distâncias para chegarem à escola, o que pode contribuir para o insucesso e o abandono escolar; por outro lado, sendo a Guiné-Bissau um país “pluricultural e plurilingue”, e considerando a coexistência de várias

comunidades nacionais de diferentes línguas maternas no seu interior, obtém-se como resultado o fato de que muitos guineenses ainda têm dificuldades na compreensão e no processamento da informação escrita, o que consideramos também como dificuldade nesse processo de ensino-aprendizagem das crianças contribuindo, assim, para a elevada taxa de repetência e de abandono escolar, em consequência da barreira de comunicação da língua do ensino. Este obstáculo está patente em declarações dos entrevistados:

“Creio que sim, reflete muito, porque o país tem muitos dialetos, a maioria da população nasce e cresce falando a língua materna depois aprende o crioulo e depois do crioulo é que vem o português. Entretanto, mesmo assim, a língua mais falada é o crioulo, que é a língua que nos une, e o português é a língua de ensino, mas nós temos o hábito de falar o crioulo mesmo na sala de aulas. Portanto, essa multilingue influencia um pouco negativamente na assimilação dos alunos em termos de português; mesmo eu, no primeiro tempo, quando cheguei cá no estrangeiro, primeiro levei aquele impacto de língua; depois, na fase da adaptação também tive insucesso nesta fase até conseguir superar mesmo. Mas multilingue é um dos entraves no sucesso escolar. Portanto, é melhor aprender com a nossa língua, por exemplo, se fosse o crioulo (...) eu acho que teria mais sucesso do que ensino em língua portuguesa” (...) (A4).

“Eu acho que no nosso sistema, sobretudo no currículo não há uma consideração acentuada do aspecto cultural, mesmo no ensino da língua portuguesa; praticamente exportamos aquilo que é de Portugal para Guiné-Bissau quando temos a nossa realidade própria e “as nossas culturas”. Os manuais com que se trabalha são manuais de Portugal que se adaptam à situação da Guiné-Bissau (...). É claro que fatores de multiculturalidade e multilingue refletem-se muito na aprendizagem dos alunos guineenses. Imagina que a metodologia que se usa é a de língua portuguesa, diferente da metodologia de língua materna; os professores consideram que os alunos quando chegam à escola deviam dominar a língua portuguesa; muito pelo contrário, quando chegam à escola, os alunos não sabem nada do português, senão as palavras

soltas. Entretanto, isso tem-se refletido muito negativamente no nosso sistema. Por exemplo no ensino básico é que é péssimo, porque no liceu já há uma certa relação entre a pessoa e a língua portuguesa, porque o aluno já aprendeu alguma coisa, mas no ensino básico quando o aluno chega ainda não aprendeu nada e não sabe nada de português e o professor considera o aluno em termos metodológicos como se já tivesse o português em casa. Isso é um erro, e o pior erro que temos no nosso sistema de ensino”(A5).

Como já referimos anteriormente, a língua portuguesa, sendo a língua oficial e de acesso ao conhecimento científico e da cultura, não é, no entanto, a língua de comunicação quotidiana, o que tem vindo a refletir-se na vida dos cidadãos, particularmente nos alunos, e no sistema de ensino guineense. É evidente que a aprendizagem de uma segunda língua num contexto complexo de “plurilingue”, é considerado um problema e um desafio para os alunos e para próprio sistema educativo, o que significa definir estratégias e implementar medidas para que os alunos tenham competências básicas e linguísticas, “dado que a língua é central para a identidade e autoconceito de adolescentes em desenvolvimento” e para as suas aprendizagens (Hargreaves, Earl e Ryan, (2001:27). No entanto, as escolas estão cada vez mais a confrontar-se com o desafio de responder a necessidades crescentes de aprendizagem da segunda língua (língua portuguesa).

Como temos vindo a dizer, o país é caracterizado de “pluricultural e plurilingue”, sendo isso considerado como uma das riquezas fundamentais (mosaico étnico linguístico cultural). Contudo, por um lado, reflete-se negativamente no ensino-aprendizagem, por outro, “é intermédio da mobilização de uma série de estratégias, que permitam ao sujeito negociar sentidos linguísticos e culturais, que a competência plurilingue/pluricultural se desenvolve com maior sucesso” (Andrade e Sá, 2004:41)³⁰. No âmbito de abandono escolar, também é um problema social que deve ser repensado e reavaliadas as suas causas. Atualmente, o fenómeno apresenta-se em todos países e em todos sistemas educativos. No caso da Guiné-

³⁰ As autoras tentam transmitir uma “visão positiva da diversidade linguística e cultural e pretende levar os aprendentes a organizar e transferir o seu conhecimento linguístico e cultural e as suas capacidades linguístico-communicativas, de forma a desenvolver uma competência comunicativa, que se quer plurilingue” (Andrade e Sá, 2004:16)

Bissau, verifica-se a elevada taxa de abandono escolar. Apesar da obrigatoriedade e gratuitidade em vigor na Lei de Base do Sistema Educativo (art.12º.), parece-nos que ainda não há medidas nem estratégias para reduzir a taxa de abandono escolar; não há uma supervisão no que respeita ao funcionamento do sistema educativo do país para identificar constrangimentos e causas de abandono nem são implementadas tomadas de decisão face a certas práticas nefastas do ponto de vista cultural (ritos de transição de idade: o fanado, a mutilação genital feminina, casamento precoce, etc.), que são considerados um dos fatores que interferem diretamente no abandono escolar, sendo praticados em momentos letivos. Para além destes há também outras práticas a ter em conta como por exemplo o trabalho de produção agrícola e o trabalho doméstico. De salientar que muitos alunos abandonaram o ensino sem concluir o ciclo de ensino frequentado pelas razões acima mencionadas, sendo mais notável a interrupção de frequência de ensino no 4º e no 5º anos de escolaridade.

De acordo com dados estatísticos de MEN (2009/2010, citado por Cruz, 2011), a taxa de abandono escolar representava 7,44%, do total (cerca de 55.672 alunos), verificando-se a disparidade da taxa de abandono escolar ao nível das regiões, nomeadamente nas regiões de Quinará, Oio, Biombo e Bolama Bijagós que representam taxa mais elevada de abandono escolar. Segundo RESEN (2011) esta situação está relacionada com o fator de pobreza, como referimos anteriormente, uma vez que estas regiões representam maior incidência da pobreza. Segundo a mesma fonte aponta, o trabalho doméstico na família é considerado como uma das causas de abandono escolar, devido à influência de fator socioeconómico, no qual o trabalho infantil representa 32% e o casamento precoce cerca de 29%. Por um lado, é evidente que a relação dos alunos com a escola depende geralmente do contexto socioeconómico; por outro lado, muitos pais das crianças caracterizam-se por baixos níveis de escolaridades, o que tem dificultado o processo de ensino-aprendizagem escolar das crianças, principalmente, no que diz respeito ao acompanhamento e orientação para o sucesso escolar.

De salientar que a questão da elevada taxa de abandono escolar, tem sido o fracasso do próprio sistema educativo do país, independentemente dos fatores acima mencionados, visto que a falta de estratégias políticas e de tomadas de medidas pertinentes face aos fatores, não permite a evolução do sistema de ensino nem a redução da (elevada) taxa de abandono, ou

seja, a fraca qualidade de sistema de ensino, não consegue manter alunos e faze-los progredir nos seus estudos posteriormente. Entretanto, a questão devia ser vista como um problema sério, devia merecer uma reflexão e preocupação dos responsáveis (governantes, administradores e agentes educativos) do sistema educativo, tendo em conta que o problema não afeta apenas os alunos, mas também a sociedade em geral e mesmo o desenvolvimento do país.

3.2.5. “Educação formal, informal e não formal” e “escolas comunitárias”

O conceito de educação abrange a escolaridade de muitas formas, e tem vindo a ser debatido entre autores que se dedicam ao tema. É evidente que a educação é um processo contínuo e complexo, “desde a primeira infância até à idade adulta, o que necessariamente envolve uma grande variedade de métodos e fontes de aprendizagem”. A perspetiva da educação formal, também visa a transformação social constante ao longo da vida, favorecendo, assim, as sociedades inclusivas com os objetivos para o desenvolvimento sustentável. Por isso, o ensino escolar está tradicionalmente institucionalizado: “sistema educativo, hierarquicamente estruturado e cronologicamente classificado desde a escola primária até à universidade, incluindo ainda os estudos académicos de carácter geral” (UNESCO, 2000: 61).

A educação informal, por seu lado, é entendida como o “verdadeiro processo de aprendizagem permanente, através do qual cada indivíduo adquire atitudes, valores, competências, capacidades e conhecimentos a partir da sua experiência diária e das influências e recursos educacionais constantes do seu ambiente, desde a família e vizinhos até ao emprego” (UNESCO, 2000:62). No entanto, a educação informal tem vindo a ser reconhecida como fundamental face aos atuais desafios que perfilam no mundo contemporâneo, visando uma dinâmica em matéria da educação e de igualdade de oportunidade de aprendizagem dos jovens.

Quanto à educação não formal, é indispensável nesse processo de aprendizagem, adquirindo um papel fundamental para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais, através de atividades que têm lugar “fora do sistema formal estabelecido”, ou seja,

adquire, e reconhecidamente, o carácter de complementaridade da aprendizagem. Por isso, ela funciona “autonomamente, ou como um componente importante de uma atividade mais abrangente” (*idem*)³¹. Desta forma, é evidente que essa educação pode funcionar num sistema aberto que envolve meios de comunicação social, como por exemplo, rádios comunitárias, televisão educativa etc.. Para tal, é necessário articular todos esses elementos para fazer avançar o processo de ensino num país como a Guiné-Bissau, que apresenta enormes dificuldades.

No âmbito da educação formal e não formal, propomo-nos refletir sobre a forma de articulação com as escolas comunitárias. Percebemos que devem ser articuladas para dinamizar o processo de desenvolvimento do projeto das escolas comunitárias locais, visto que o funcionamento das escolas comunitárias implica várias intervenções de diferentes atores sociais desde a família, instituições locais, ONGs e governo. No entanto, parece-nos relevante destacar a importância das escolas comunitárias para o desenvolvimento local/global. Tal importância motiva muitas vezes intervenções das ONGs locais e internacionais, que financiam os projetos das escolas comunitárias. Porém, têm havido algumas dificuldades em manter a confiança dos parceiros internacionais devido a constrangimentos políticos dos últimos anos no país. Nota-se que as escolas comunitárias têm objetivos e reforços na escolarização das crianças, sendo mesmo realçado por um dos nossos entrevistados:

“Se formos ver a maior parte de alunos, sobretudo as crianças que estão no sistema escolar, são provenientes das escolas comunitárias; essas escolas não são criadas pelo Estado, são escolas criadas pelas comunidades. Elas é que asseguram a maior parte dos alunos que estão no sistema. Contudo, há uma queda elevada quando se transita de 4ª classe para 5ª classe; do número de alunos de 4ª classe, apenas ¼ é que consegue seguir para 5ª classe. Isto, porque as escolas comunitárias não têm nível de 5ª classe na sua maioria. Assim, tal número de alunos começa a reduzir (...) digo isso porque tive acesso a essa informação.

³¹ A educação formal e não formal “assemelham-se porque ambas foram organizadas pelas sociedades para aumentar e melhorar os processos informais de aprendizagem, para promover e implementar determinados tipos válidos de aprendizagem que o indivíduo não consegue aprender de forma rápida e imediata no decurso da sua exposição ao ambiente” (:UNESCO, 2000:62).

Entretanto, são essas escolas que têm assegurado a maior participação das crianças nas escolas, não é o Estado”(A6).

Atualmente nota-se que as escolas comunitárias têm a tendência para expansão, através da uma boa gestão local, criando as próprias estruturas de escolas, sendo os professores escolhidos e outros funcionários pagos pelas próprias comunidades. Este princípio de gestão torna as escolas cada vez mais competitivas, apostando no desenvolvimento local. Segundo Furtado (2005:588) estamos perante a consequência direta de vários fatores, como por exemplo, “o enfraquecimento e a degradação das escolas públicas, a inadequação da política e das políticas educativas que reduziram a capacidade de resposta do Estado face à crescente procura da educação em todo o país, a onda de instabilidade que tem caracterizado a situação do país e a falta de meios financeiros e de organização para criar e manter uma rede escolar adequada”.

3.2.6. Problemática da educação especial

A educação especial tem vindo a tornar-se interesse de debate público e internacional pelos pedagogos, psicólogos, sociólogos e demais profissionais que atuam nas áreas da educação. No entanto, a educação especial tende a ser debatida incidindo em prismas diferentes, nomeadamente na sua integração no sistema educativo regular e na dinamização do processo de aprendizagem por parte de pessoas com deficiência.

O conceito de educação especial, tem sido “tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no sistema regular e que se desenrolaria paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico” (Bautista,1997: 9). Sendo um conceito recente na história da educação, tem evoluído significativamente a partir dos anos 70 (Relatório Warnock de 1978 – aparece pela primeira vez o termo necessidades educativas especiais, e inspiraria mais tarde a nova Lei de Educação de 1981, na Grã-Bretanha), uma vez que promove a integração e diminui a descriminação de pessoas com deficiências físicas ou mentais, dado que a educação especial é dirigida a alunos portadores de algum “défice ou handicap” considerados diferentes dos alunos normais (*idem*).

Na perspetiva de Fonseca (1997: 9), a problemática de pessoas portadoras de deficiências reflete a “maturidade humana e cultural de uma comunidade. Há implicitamente uma relatividade cultural, que está na base do julgamento que distingue entre deficientes e não deficientes. Essa relatividade obscura, ténue, subtil e confusa, procura, de alguma forma, afastar ou excluir os indesejáveis, cuja presença ofende e ameaça a ordem social”.

Nota-se que a educação especial viria a ultrapassar algumas barreiras impostas no processo de aprendizagem, graças às transformações sociais e às reformulações de programas educativos, que integram atualmente as várias modalidades da educação. Neste sentido, a educação especial fundamenta-se na mudança e nas adequações de condições para regularização do acesso de todas crianças deficientes à educação, sem qualquer tipo de descriminações e exclusões. De acordo com Fonseca (1997: 219), “não se pode continuar a defender que tem de ser a criança adaptar-se às exigências escolares, mas sim o contrário. Efetivamente, a escola, o sistema de ensino, não pode persistir excluindo sistematicamente as crianças deficientes, estigmatizando-as com desgraças, rotulando-as com uma doença incrível”.

Importa-nos, assim, enquadrar a mesma questão no contexto guineense, no qual a educação especial é de carácter tardio. De evidenciar que não há dados muito exatos e o diagnóstico está ainda por fazer, embora os dados estatísticos de RGPH (2009, citado por LGDH, 2012), tenham revelado um número total de 13.590 pessoas com deficiências. Em termos de proporção entre géneros, o género masculino representa maior percentagem de pessoas deficientes (cerca de 53,9%) contra 46,1%, do género feminino (LGDH, 2012). Contexto guineense, só recentemente é que foi realizado um estudo sobre as pessoas com deficiências físicas ou mentais pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP, 2012, citado por LGDH, 2012).

Este estudo aponta para cerca de 57,4% de pessoas deficientes em idade escolar que não tiveram oportunidade de acesso ao sistema de ensino. Quanto à frequência escolar em diferentes níveis de ensino, verifica-se cerca de 23% de pessoas deficientes encontravam-se com nível de instrução de ensino básico, 11% no ensino secundário, 1% ensino profissional,

1% ensino médio, seguindo o ensino universitário também com uma percentagem de 1%; as restantes não declaram o seu nível de instrução no ensino.

No que respeita a igualdade de oportunidade educacionais, ainda está longe de se tornar uma realidade no país, o que implica a obrigatoriedade do Estado em garantir e proporcionar condições favoráveis para que todas as crianças e os adultos, deficientes ou não, tenham acesso ao ensino. Na verdade, a escola é mais responsável pela deficiência mental do que a sociedade no seu todo, segundo estudos epidemiológicos de Gruenberg (Fonseca, 1997:33). Neste sentido, o Estado deve criar mais escolas para o atendimento e tomar medidas contra práticas de descriminação de pessoas com deficiências, como tem vindo a ser referido no estudo realizado pelo INEP (2012, citado por LGDH, 2012: 56), esclarecendo que no contexto guineense, o conceito da deficiência é tradicionalmente entendido por alguns grupos étnicos como uma “maldição, um castigo, uma sanção social por algum erro ou, por transgressão de algo proibido, pelo pecado cometido pela própria pessoa vítima de deficiência ou dos pais”.

Entretanto, muitas crianças com deficiência são escondidas por familiares, no sentido de não serem vistas por pessoas estranhas. Isso acontece porque não há informação pertinente que diga respeito à deficiência para que as pessoas possam conhecer efetivamente as suas causas, e evitando de “atitudes de medo, receio, rejeição, negação, etc.”, ou seja, para libertar as pessoas de “complexos que se multiplicam em sociedades ignorantes, é preciso combater a ignorância e os preconceitos nestes e outros planos” (Fonseca, 1997:27).

3.2.7. Necessidades de formação dos professores: formação inicial e contínua

Antes de mais, este ponto insere-se numa linha de análise crítica das práticas profissionais dos professores em vários ciclos de ensino guineense, tanto no que respeita à formação inicial e como à contínua. Visto que a formação de professores no país é uma necessidade imprescindível enquanto parte integrante do sistema educativo, há necessidade de se formarem professores qualificados tendo em conta a complexidade do processo de aprendizagem, que exige a multiplicidade de “saberes” necessários aos exercícios profissionais (Formosinho, 2009).

No entanto, muitos professores guineenses, ainda carecem desta multiplicidade de “saberes” teóricos, científicos, metodológicos e pedagógicos. Assim, partimos de uma reflexão aprofundada da situação atual em que se encontra o sistema educativo do país, e das situações dos professores em exercício profissional, merecedores de um processo contínuo de aperfeiçoamento das suas competências profissionais e, ao mesmo tempo, de condições dignas de trabalho.

Verifica-se, assim, que há vários professores em exercício profissional com fraca qualificação ou sem qualificação profissional, o que tem contribuído negativamente para o empobrecimento do sistema educativo e para o aumento do insucesso escolar em todos os níveis de ensino. A consequência imediata é que os alunos finalizam os níveis de ensino ou suas formações bastantes empobrecidos, sem competências desejáveis, já que não foram proporcionadas condições adequadas e instrumentos didáticos pedagógicos capazes de produzir ações mais eficazes, para que o sistema educativo possa formar pessoas com sucesso e competências. Daqui se presume que esse mau desempenho escolar terá reflexo no exercício profissional e no processo de desenvolvimento do país. Nota-se que muitos dos professores em exercício, revelam um deficit de preparação, quer do ponto de vista ético, quer no que respeita às competências profissionais e aos conhecimentos teóricos para se lecionarem.

Entretanto, a formação de professores devia ser encarada como “promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente. Os saberes profissionais constituem-se, por definição, em conhecimentos mobilizáveis para a ação docente contextualizada, ou seja, configuram competências profissionais” (Formosinho, 2009: 9). O autor refere-nos ainda que a formação para a profissão de docente “distingue-se das outras formações profissionais, porque a visibilidade do desempenho de outras profissões é muito limitada, quer nas oportunidades temporais, quer no âmbito das componentes do desempenho observadas” (*idem*).

Desta forma, uma das maiores preocupações do Estado em matéria da educação, deve ser a formação de professores qualificados, no sentido de desenvolver o sistema educativo do país. Neste sentido, concordamos com Day (2001:16) que realçando as importantes tarefas dos professores qualificados, afirma que “constituem o maior trunfo da escola. Estão na

interface entre transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia, os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através de empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira”.

De acordo com esta perspetiva, torna-se compreensível a necessidade de formação de professores qualificados e a criação de condições educativas, para que os professores possam “desenvolver nos alunos uma posição para a aprendizagem ao longo de toda vida. Para tal, os próprios professores têm de demonstrar o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente” (*idem*). No entanto, os objetivos de formação de professores não foram alcançados no país, pois o paradoxo da questão educativa ainda é visível. Como temos vindo a dizer, há professores em exercício sem a mínima formação de professores, o que julgamos grave para sistema de ensino e para os alunos. Embora nos últimos anos tenha havido um aumento de professores com formação no sistema de ensino, nota-se a crescente procura de formação inicial de professores.

Neste contexto, tendo em conta tal procura de formação profissional de professores e as consequências sentidas ao nível do sistema de ensino, o governo decidiu criar um plano alternativo para desenvolvimento do setor educativo (Carta da Política de setor Educativo, 2009), que pretende alargar e melhorar a qualidade de formação de professores do seguinte modo: “ i) a instituição de formação inicial e formação contínua de professores; ii) a elaboração e implementação de programas de formação adequados; iii) a renovação de equipamentos e recursos pedagógicos; iv) a promoção de formações em alternância; v) o reforço de seguimento-avaliação e do controlo de qualidade; vi) a implantação de mecanismos permitindo o financiamento da aquisição de utensílios para os finalistas da formação profissional de inserção”.

A título de exemplo, segundo projeções do governo, entre 2009 a 2020, no âmbito de formação de professores para o ensino básico, a instituição de formação inicial terá capacidade de formar cerca de 520 professores em média por ano, e para o ensino secundário cerca de 115 em média por ano. De acordo com aquela projeção, a mesma melhoria requer: “ a) rever as condições de recrutamento a nível das escolas normais, b) remodelação dos

conteúdos programáticos e das práticas de formação, dispensando uma especial atenção ao nivelamento linguístico dos docentes e a supressão das especializações, etc.” (*idem*).

É evidente que a fraca competência linguística comunicativa é um dos obstáculos no processo de ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau. Verifica-se que há vários professores em exercício em todos níveis de ensino, e que enformam também baixo nível de competências no domínio da língua portuguesa enquanto língua de ensino. Importa no entanto referir que a competência linguística é relevante nesse processo de exercício profissional de docente, pois, a competência linguística poderá fazer progredir indubitavelmente, o sucesso na aprendizagem dos alunos.

No âmbito de formação profissional inicial dos docentes, está previsto implementar-se um “vasto programa de formação inicial dos docentes, de forma a tornar desnecessário o engajamento em regime permanente de professores desprovidos de habilitação profissional adequada” (LBSE, 2010 – art.63º). Desta forma, percebe-se que a formação inicial “visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor” Formosinho, 2009:125)³².

Nesta mesma perspetiva, o sistema educativo guineense deve privilegiar uma visão da formação contínua que favoreça a integração dos docentes e que contribua para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos formandos. Dada a sua importância, Formosinho (2009:287) afirma que a função docente “é uma atividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores”. Torna-se pois, “necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda carreira, para que estes possam a acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspetivas sobre o bom ensino” (Day, 2001:16)³³.

³² “ A formação é, assim, entendida como um processo apropriado de oportunidade educativas vividas no quotidiano” (Canário, 1994 citado por Formosinho, 2009, p:337).

³³ Neste sentido, consideramos importante a participação dos professores na vida de escola e gestão curricular, pois tal como refere Day, os professores não devem ser formados “passivamente”. Eles formam-se “ativamente”. É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem (Day, 2001: 17).

A título de conclusão, a formação inicial e a formação contínua de professores devem ser encaradas como etapas fundamentais no desenvolvimento de ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau. Assim, tornando os professores mais competentes e capazes de “diagnosticar problemas complexos relacionados ao ensino e desenhar as respostas possíveis”, com efeito, se tornará o ensino menos penoso e substancialmente mais agradável. Entretanto, devem-se melhorar as condições dos profissionais de ensino, fazendo-os estar mais satisfeitos e tendo o estado de espírito de alegria, visto que se um “professor está satisfeito envolve-se mais nas atividades da escola, empenha-se mais nas atividades letivas e, de certa forma, demonstra uma afetividade diferente, tanto com os alunos como com os colegas” (Estrela, 2010:30).

A este propósito, saliente-se que só a partir de 2010 foi criada a primeira legislação no país (Estatuto da Carreira Docente), na qual se definem os direitos e os deveres, a estrutura de cargos, carreiras e salários (MEN, 2010, art. 2º). De salientar que com os desafios que hoje se colocam à Guiné-Bissau na área da educação, nomeadamente no que respeita ao aumento do nível de qualificação da população guineense, a nova legislação veio a mudar a antiga escola normal superior de formação dos professores, então denominada Chico Té para a atual Escola Superior da Educação.

3.2.8. Situação do ensino superior: numa perspetiva do desenvolvimento do país

Como já vimos atrás, a educação na Guiné-Bissau, é uma área muito complexa, tendo em conta a precariedade do sistema educativo e demais fatores como por exemplo, económico-social e cultural do país, que não favoreciam no entanto, a criação da instituição universitária pós-independência. Além da Escola Superior da Educação, as instituições universitárias foram criadas tardeamente. Atualmente, o país conta com seis Universidades. Sendo a primeira Universidade pública (outrora semi-pública), a Universidade Amílcar Cabral (UAC) foi criada em 1999, pelo Decreto – Lei nº.6/99, de 3 de Dezembro, que viria funcionar a partir de 2003/04, tendo um protocolo de cooperação com a Universidade Lusófona da Humanidade e Tecnologias (ULHT) de Portugal.

Assim, a Universidade passa a gozar de uma certa autonomia de gestão, “Sociedade Luso-Guineense de Gestão da UAC”, tendo sido instituída como entidade privada pela sua gerência – FUNPEC (Fundação para a Promoção do Ensino e da Cultura). Segundo Furtado (2005:577), trata-se de “gestão complexa, ainda mal-entendido e, quiçá pouco prático para o contexto universitário guineense nascente”. O autor considera ainda que a autonomia de gestão resulta de “uma simples contaminação de modelo adotado por uma instituição privada portuguesa, a ULHT [e que] poderá vir acarretar custos que poderão limitar o acesso da maioria dos jovens” (*idem*).

A nós parece-nos importante referir que a observação feita por este autor, relativamente à gestão da Universidade tornou-se uma realidade, resultante da inexperiência de gestão do sistema universitário. Perante a falta de condições para assegurar a plena atividade por parte do Estado, o governo guineense decidiu desta forma, ceder temporariamente a sua gestão à Universidade parceira ULHT, em Novembro de 2008. Com a cedência temporária da Universidade Amílcar Cabral, esta cessou a sua atividade, emergindo, então, uma outra instituição privada, designada Universidade Lusófona da Guiné (ULG). Só a partir de 2013, é que aquela Universidade de carácter Público, Universidade Amílcar Cabral – retomou as suas plenas atividades, cessando-se o protocolo de acordo entre a ULG e ULHT e encontrando-se atualmente a funcionar de forma independente e noutras instalações.

Na verdade, a ULG viria a confrontar-se com várias dificuldades em termos de funcionamento, particularmente a nível do corpo docente, tendo recrutado novos docentes devido ao abandono de alguns deles por estarem em desacordo tanto com o protocolo estabelecido como com a privatização da Universidade. Muitos dos docentes recrutados após esses acontecimentos, carecem, sobretudo, da devida formação pedagógica, designando-se no entendimento de Grácio (1995:97) de “licenciados vestidos na função de docente”.

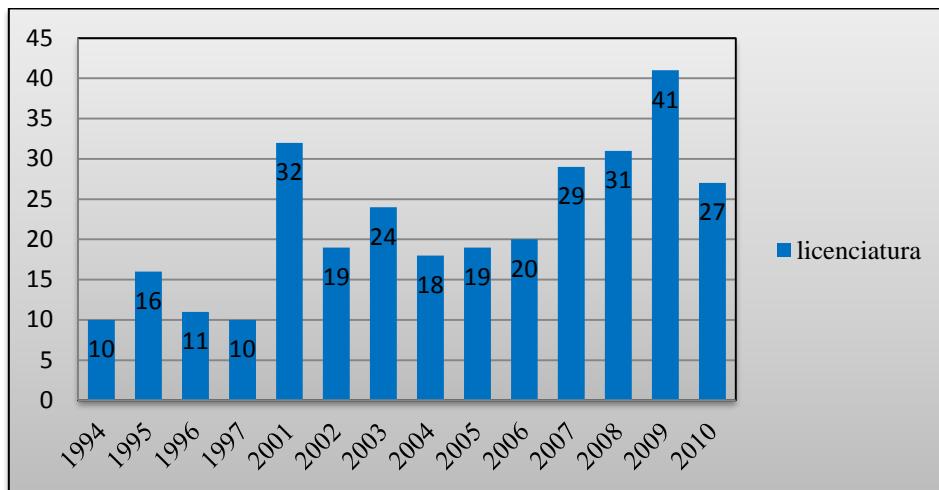
Entretanto, com a crescente procura do ensino superior, foi criada em 2003, a primeira instituição universitária privada – Universidade Colinas de Boé – também em colaboração com o Instituto Politécnico de Leiria (Portugal). As duas primeiras Universidades, apesar de serem novas e com pouca experiência têm, no entanto, respondido aos desafios enormes para o desenvolvimento económico e social do país. Assim, reconhece-se a necessidade de serem

criadas as instituições universitárias públicas e privadas, para responder à procura de ensino pelo número crescente de estudantes que terminam o ensino secundário e que querem prosseguir nos seus estudos superiores e que ainda não estão abrangidos pelo sistema de ensino universitário, principalmente o género feminino.

Assim, com a necessidade sentida nos últimos tempos relativamente à qualificação dos jovens e ao desenvolvimento do país, tem havido uma multiplicação das fontes de saber científico proporcionando formação superior certificada aos jovens guineenses – Universidade Jean Piaget, que está instalada no país desde 2009, tendo, contudo, iniciado a sua atividade apenas no ano seguinte; Universidade Católica, fundada em 2011; e a Universidade Binhoblo, que também se instalou em 2011. Reconhece-se, assim, tratar-se de instituições superiores que “proporcionam aos jovens os conhecimentos e as competências de alto nível para poderem desempenhar funções-chave nos setores público e privado (Furtado, 2005: 578).

Não podemos deixar de enfatizar neste trabalho, o excelente contributo de Faculdade de Direito de Bissau (FDB), instituição de ensino superior público, fundada em 1990, pelo Decreto Lei – nº.34/90, com alterações introduzidas pelo Decreto nº. 4-A/05. Tendo o protocolo de cooperação bilateral entre República da Guiné-Bissau e Portugal, desde de 22 de Julho de 1990 (Bastos,2011), funciona com autonomia científica e pedagógica, sendo atualmente a instituição de maior referência nacional e internacional, graças à excelente cooperação com a Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, que tem enviado professores e assessores científicos nesse quadro de cooperação. Segundo Bastos (2011), o número de licenciados na Faculdade de Direito de Bissau tem vindo “consistentemente” a aumentar; até 2010, a Faculdade contava com cerca de trezentos e sete licenciados, como se pode observar no gráfico abaixo:

Gráfico nº.8: Número de licenciados em direito pela Faculdade de Direito de Bissau entre 1994-2010.



Fonte: dados de FDB citados por Bastos (2011).

Com os atuais desafios que as sociedades têm enfrentado, é importante pensar e repensar, na criação de instituições universitárias credíveis, quer públicas quer privadas. Neste sentido, o Estado deve assumir o seu papel na implementação do ensino superior, e “utilizar os fundos públicos como meio de financiamento para estimular a formação e a investigação” (Furtado, 2005), apesar dos parcos recursos e outros constrangimentos derivados da instabilidade política.

A importância que hoje é atribuída à formação superior enquanto fator de desenvolvimento, está bem patente na voz dos entrevistados:

“A importância do ensino superior é grande para mim, enquanto pessoa que quer aprender. À medida que vamos estudando e vamos ganhando mais conhecimentos vamos evoluindo em termos das culturas e das ciências. Mas o que eu acho mais importante para mim, é estudar e tentar ajudar com conhecimentos que tenho para o desenvolvimento do meu país, sobretudo para o desenvolvimento da educação” (A7).

“Eu acho que tem muita importância tanto para mim como para o meu país, porque nunca pensei ficar cá em Portugal e não vou ficar. Assim, se eu terminar a minha formação, voltarei para Guiné e darei a minha contribuição (...)” (A8).

“ A formação superior é importante, porque de uma forma qualitativa, qualifica a pessoa e dá um pensamento, dá uma visão e olhar da sociedade. Para mim, isso é uma vantagem” (A9).

“ (...) tem muita importância, estamos a falar da situação do ensino guineense porque a formação superior permite-nos ter uma visão daquela situação; portanto, para mim, acho que devemos apostar na formação superior dada a sua importância para o desenvolvimento do país” (A10).

No que diz respeito ao apoio dado pelo Governo guineense no percurso escolar dos jovens para prosseguimento de estudos superiores constata-se que, grande parte dos entrevistados não tem o apoio do governo. Contudo, há quem refira que tem apoio do governo guineense:

“ Quanto à minha vinda, sim porque eu vim com uma bolsa de IPAD, foi um sucesso. Eu concorri no Ministério da Educação e consegui apurar, foi assim que eu vim e fiz mestrado na Universidade Portuguesa (...) tudo correu bem; agora aproveitei fazer um outro mestrado em economia (Autarquias) que é uma área para descentralização do país e para desenvolvimento (...)” (A1).

“Sim, eu tive apoio do governo desde a minha primeira formação – tanto licenciatura e como mestrado cá em Portugal, graça a parceria entre Portugal e a Guiné-Bissau (IPAD), só tenho agradecer aos dois Estados (...)” (A2).

Daqui ressalta a necessidade de se investir na educação, o que implica envolver todas as forças vivas da sociedade guineense, visto que o investimento universitário é o motor para desenvolvimento do país. Ao definir “uma política favorável ao desenvolvimento de ensino superior” (Furtado, 2005: 580), o Estado pode por exemplo, oferecer melhores cursos e estabelecer cooperação de qualidade com os parceiros no âmbito da educação. Pois, as instituições universitárias têm um papel “insubstituível na

formação de profissionais” (Formosinho, 2009:89). São as instituições universitárias que formam profissionais “reflexivos com capacidade de conceção e contextualização” (*idem*). Assim, compete ao Estado fazer investimentos para que os profissionais possam produzir conhecimento de forma a garantir que as instituições universitárias do país estejam ao nível das internacionais.

Capítulo IV – Avaliação e Compreensão da Situação de Ensino guineense: estratégia metodológica

4.1. Opções metodológicas: metodologia qualitativa e quantitativa

No âmbito da investigação educacional, a metodologia qualitativa é particularmente importante, dada a complexidade do fenómeno educativo. Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994:49), consideram que a “ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional”. Por isso, optámos por este tipo de metodologia, que se enquadra na natureza dos objetivos gerais de nosso estudo, que visam particularmente compreender a evolução do sistema educativo guineense e as motivações e aspirações dos estudantes subjacentes ao prosseguimento de estudos no ensino superior em Portugal. No entanto, procuramos analisar os pressupostos, vantagens e limitações das diferentes perspetivas metodológicas qualitativas e quantitativas no campo da educação. Visto que a investigação qualitativa trata “fundamentalmente de dois tipos de dados: verbais, coligidos em entrevistas semi-estururadas” (Flick,2002:11), o grande suporte desta investigação foi a entrevista semi-diretiva, enquanto técnica privilegiada de recolha de informação empírica neste estudo.

Assim, a fonte direta de dados em pesquisa qualitativa é o “ambiente natural. São contextos reais onde os fenómenos e os comportamentos ocorrem que constituem o terreno empírico da pesquisa qualitativa” (Bogdan e Biklen,1994:47). Neste sentido, na condução de uma investigação, o “investigador é o principal instrumento da investigação”; na verdade é ele que concebe o projeto de investigação, faz o trabalho no terreno de “recolha de dados, [e] analisa e interpreta a informação” (*idem*).

Segundo Bogdan e Biklen (1994:63), alguns autores utilizam as duas metodologias, qualitativa e quantitativa de forma simultânea. Ainda salientam que é possível, e “nalguns casos desejável, utilizar as duas abordagens conjuntamente, tentar conduzir um estudo quantitativo sofisticado ao mesmo tempo que um estudo qualitativo aprofundado pode causar grandes problemas. Particularmente os investigadores inexperientes que tentem combinar um bom plano experimental quantitativo com outro qualitativo deparam-se com sérios de problemas”. E finalmente acabam por não preencher os “os requisitos de qualidade para nenhuma das abordagens”.

Por isso, a nossa opção foi predominantemente a metodologia qualitativa, possibilitando uma análise em profundidade de significados e conhecimentos de fenómenos sociais e relacionados à educação. De fato, a metodologia qualitativa está “vocacionada para análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios” (Flick, 2002:13). Segundo Furtado (2005:11), a investigação qualitativa em educação “é chamada hoje a analisar questões concretas e a contribuir para a solução dos problemas que emergem do contexto educacional”. Segundo o autor a educação, nos dias de hoje, “tornou-se um fenômeno complexo, dinâmico e interativo, com dimensões morais, éticas, políticas e influenciada por uma multiplicidade de fatores. Como tal, a sua investigação levanta problemas de grande complexidade, por vezes difíceis de resolver” (*idem*).

4.2. A entrevista

Como já foi mencionado, a entrevista é uma das técnicas que nos permite obter informação relacionada ao fenômeno em estudo, através de contactos diretos com os entrevistados, sendo que os dados obtidos visam contribuir para atingir os objetivos do trabalho delineado previamente. Realizaram-se 10 entrevistas semi-diretivas a estudantes guineenses no ensino superior em Portugal, concretamente na cidade do Porto, e nas principais Faculdades: Faculdade de Economia, Faculdade de Psicologia, Universidade Portucalense, Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Universidade Lusófona do Porto. De entre os 10 entrevistados, oito são do género masculino e dois do género feminino, com idades compreendidas entre os 26 e os 36 anos. No momento da entrevista, sete frequentavam o mestrado, dois a licenciatura e um frequentar uma escola de formação profissional. No que respeita às suas profissões, três dos entrevistados já eram docentes na Guiné-Bissau, o que nos permite ter acesso ao conhecimento e à realidade do ensino do país, tendo em conta suas experiências em exercício da docência. Os restantes nunca tiveram atividade profissional.

4.3. Percurso e as dificuldades metodológicas

Importa, antes de mais, clarificar que a comunidade estudantil guineense, no ensino superior é exígua em Portugal. A isto acresce a imensa dificuldade que sentimos em encontrar disponibilidade de estudantes, por parte desses mesmos estudantes para participar neste estudo. Daí, termos constituído o nosso campo empírico apenas com 10 indivíduos. A realização da entrevista foi um momento decisivo, sendo um processo difícil, nos quais existiram algumas dificuldades na condição de aplicação do instrumento para recolha de informações pertinentes relativas ao fenómeno em estudo. Neste sentido, iniciámos a nossa incursão no terreno para recolha de informação no dia 15 de abril, tendo-se estendido até dia 17 de julho de 2013 (Quivy e Campenhoudt, 2003).

De fato, tivemos algumas dificuldades metodológicas ao longo de percurso agravadas pelo facto de este ter sido o nosso primeiro trabalho empírico a realizar, ou seja, a falta de experiência em realizar um trabalho de recolha de dados empíricos. Porém, tivemos sempre presente os procedimentos inerentes à investigação qualitativa (Quivy e Campenhoudt, 2003), o que nos permitiu preparar o nosso guião previamente à realização das entrevistas. Também tivemos presente que as regras metodológicas têm como objetivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção de respostas (Silva e Pinto, 2009:165). Desta forma, as entrevistas foram realizadas a estudantes do ensino superior, tendo como objetivo compreender os aspetos mais subjetivos da vida académica ao longo desse processo educativo.

Um outro instrumento que foi utilizado no decorrer desta pesquisa foi a observação direta, nomeadamente, captar os comportamentos no momento de entrevista. Importa salientar que não foram apenas as dificuldades metodológicas, mas também as dificuldades em termos de contatos com próprios estudantes, como já referimos, o que impediu a aplicação da entrevista a mais estudantes. Tentamos então estimular os entrevistados a fornecer-nos mais informações, tendo a duração das entrevistas aproximadamente 45 minutos, de acordo com o nosso guião que é muito simples. Entretanto, o momento exigiu-nos um grande esforço e a atenção especial (“escuta atenta e leitura repetida”).

4.4. Análise documental

Falar de análise documental implica, necessariamente para a sua exploração, o recurso à análise de conteúdo, que é “hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais” (Vala, 2009:100). Segundo o autor, a análise de conteúdo é “uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação empírica” (*idem*). Entretanto, interessa-nos conhecer, com o presente trabalho, a realidade de ensino guineense, relativamente à implementação da política educativa e à qualidade do sistema educativo do país.

Assim, como já foi referido, a análise documental enquanto técnica de recolha de dados, serviu aqui como suporte para recolha de mais informações relativamente ao acesso dos alunos aos planos educativos, sendo essas informações imprescindíveis para a compreensão genérica do contexto de análise (legislação de ensino – Ministério da Educação, relatórios, estatísticas, estudos e publicações sobre a educação). Desta forma, o método de entrevista, seguida de uma análise de conteúdo, é seguramente a que mais pertinente se apresenta em paralelo com os métodos de observação. A sua complementaridade permite, com efeito, efetuar um trabalho de investigação aprofundada, que quando conduzido com a lucidez e as precauções necessárias, “apresenta um grau de validade satisfatório” (Campenhoudt, Quivy, 2003:200). Assim, as questões de ensino guineense foram abordadas ao longo das entrevistas com estudantes, que apresentaram a sua própria representação da problemática aqui em estudo como também as suas sugestões e alternativas para melhoria do sistema educativo.

Procurámos, então, analisar o volume de informações que obtivemos, e recorremos a análise de conteúdo proposto por Vala (2009:105), que se define como a “técnica privilegiada para tratar neste caso o material recolhido. Ela poderá mostrar, por exemplo a importância relativa atribuída pelos sujeitos a temas”.

4.5. A avaliação como processo de compreensão de ensino: opiniões dos entrevistados relativas à situação de ensino guineense

Antes de mais, podemos começar por afirmar que a avaliação é um instrumento fundamental em qualquer processo de atividades humanas, tanto de modo “formal como informal” (Nóvoa, 1999), razão pela qual a avaliação deve ser uma prática constante, nomeadamente no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando-nos compreender a complexidade do fenômeno educativo. Desta forma, para melhor compreensão da amplitude do conceito da avaliação na prática educativa, Nóvoa (1999:18), considera que “no domínio da educação, a avaliação tem abrangido os mais diversos níveis, aspetos e elementos, como por exemplo: alunos; professores; ensino; métodos e estratégias; meios e materiais; manuais escolares; suportes e documentos de ensino à distância; ciclos de ensino e estruturas educativas; equipamentos e instalações escolares e de formação; estabelecimentos e instituições de ensino; projetos, programas, planos de estudos e currículos; reformas educativas e inovações de toda a ordem; políticas de educação; sistemas educativos globais e seus subsistemas e até a própria avaliação”.

Este propósito remete-nos para a compreensão da avaliação e da prática educativa no contexto guineense, ou seja, permite-nos a compreensão da realidade complexa e da precariedade do funcionamento do sistema de ensino do país, o qual deve ser melhorado para que os alunos possam estudar em condições favoráveis. Neste sentido, parece-nos sustentável sugerir que, com os atuais desafios, a escola não deve continuar a ser vista tradicionalmente como um espaço onde se dá aulas, mas sim, deve ser um lugar onde se preparam cérebros capazes para administração do país.

Nota-se que a avaliação está presente no espaço escolar, ou seja, a avaliação é “uma parte integrante do programa de ensino” (Hargreaves, 2001:143), e é entendida como algo que se segue à aprendizagem, que surge depois da instrução (*idem*). Vejamos então, qual o nível da avaliação do ensino guineense avançada pelos entrevistados, no que respeita ao ambiente do ensino-aprendizagem. E, antes de mais, gostaríamos de lembrar que, por questão de natureza ética da nossa investigação do presente trabalho, e de respeito pelos direitos dos entrevistados,

iremos garantir a confidencialidade e o anonimato dos mesmos, que são identificados por códigos (A,..). Vejamos, então, o que nos dizem os entrevistados:

“O ambiente de ensino-aprendizagem é muito péssimo, isto, porque a maior parte dos professores não têm formação adequada e não estão preparados para tal, nem os meios próprios disponibilizados para a sua execução” (A3).

“O ensino guineense ainda está numa fase embrionária em relação ao ensino de outros países, digo isso porque está a faltar muita coisa, há poucos centros de estudo/instituições de investigação, entretanto, temos escassez dos quadros competentes no setor de ensino” (B4).

A avaliação foi definida pelos entrevistados como a processo utilizado não só para descrever o que os estudantes aprendem na escola, mas também para descrever o próprio funcionamento do sistema e mudanças na agenda educativa:

“Claro que sim, considero porque neste momento o número de quadros formados tem vindo a crescer na Guiné-Bissau, o país já conta com pessoas formadas em diferentes especialidades e na área do ensino, o que não havia na época colonial; entretanto, considero que tem avançado na área educativa”... (A5).

“Podemos considerar que a partir de 2009/2010, houve muita aprovação dos diplomas jurídicos que poderiam mudar algumas coisas no sistema de ensino, por exemplo desde a independência não havia Lei de Base do Sistema Educativo, Estatuto de Carreira Docente e a Lei sobre o ensino superior aprovadas, todas eram propostas”(B6).

Propomo-nos avaliar, de seguida, questões relativas aos principais constrangimentos verificados à implementação da política educativa:

“O que dificulta a implementação da política educativa na Guiné-Bissau, tem a ver com a situação política geral do país, por exemplo, a sucessiva transição política. Desde que o país implementou a democracia (desde de primeiras eleições

gerais de 1994), nenhum governo conseguiu terminar o seu mandato. Isto tem provocado várias mudanças a nível do Ministério da Educação, mudanças de ministros, de técnicos e diretores de escolas, pelas nomeações partidárias. Não há ministros ou técnicos que permanecem por muito tempo de forma a implementar as suas políticas e visões educativas (...)" (A7).

"Eu acho que é a falta de vontade política, os nossos políticos não têm ainda noção de que o país não se pode desenvolver sem o desenvolvimento da educação. Houve financiamentos de parceiros interessados para o desenvolvimento do setor, mas os políticos não veem a educação como o motor de desenvolvimento. Outros fatores para a não implementação de tudo, por exemplo, é a situação sociopolítica, o golpe do Estado que o país enfrenta, e há pouca verba também que o governo disponibiliza para a educação. Se fomos ver a educação, basicamente, é mais sustentada pelos parceiros sociais do que pelo próprio o governo, e o governo limita-se praticamente a pagar salário aos professores, e nem isso se consegue fazer atempadamente (...)" (B8).

Na perspetiva de avaliação, enquanto uma prática recente que suscita importantes iniciativas³⁴, pode-se legitimar a existência de um dado sistema educativo e comunicar à sociedade até que ponto as suas expetativas sobre a educação estão a ser cumpridas. Assim, procurámos através das entrevistas avaliar a atual situação de ensino:

"O ensino atual está mal, porque não há melhoria. Verificam-se greves constantes dos professores durante 30 dias; entretanto, nenhum aluno consegue ter sucesso escolar com ano letivo no meio. Isto, é muito difícil, eu acho que o governo deve assumir a sua responsabilidade em encontrar a forma de melhorar o funcionamento de ensino do país" (A9).

"Atualmente é pior ainda do que há três anos atrás, embora tenha vontade enorme ao nível do Ministério da Educação, através de aprovação de algumas legislações de ensino e da implementação de exame nacional, porque na verdade, não podemos avaliar o sistema educativo sem exame nacional para saber em que

³⁴ "A avaliação dos estabelecimentos de ensino é uma prática recente" (Nóvoa, 1999:141).

situação é que está e porquê que está assim, para depois pensar e traçar as estratégias futuras (...)"(B10).

No entanto, a maioria dos entrevistados refere-se a questões de melhoria do sistema educativo, no qual o governo devia assumir as suas responsabilidades e de tomar medidas pertinentes para garantir qualidade de ensino:

"Eu acho que a melhor medida que o governo pode tomar é a de investir seriamente na formação dos professores. Tem faltado muito na educação de qualidade, mas entretanto, não se criaram as mínimas condições para que haja educação de qualidade. Não pode dar educação de qualidade com professores que não têm qualidade, não pode dar a educação de qualidade com salas de aulas como temos, superlotadas com cerca de 50 e 60 alunos numa turma, muitas ainda com barracas a servir de aulas (...)" (A1).

Neste propósito de ensino de qualidade, questionados sobre os motivos em vir estudar no ensino superior em Portugal, verificamos que todos entrevistados estão interessados em ter uma formação de qualidade para responderem os desafios que têm no futuro:

"O que me motivou é que eu queria sempre investir seriamente no conhecimento sobretudo da língua portuguesa, porque eu acho que é um dos entraves maiores do nosso sistema educativo, uma vez que o português é a base, é a ferramenta de trabalho em todas as disciplinas. Se o aluno não tem dominado essa língua, não tem proficiência nessa língua terá sempre dificuldade não só no português, mas em todas disciplinas curriculares. Como se pode verificar, um aluno que tenha domínio de português estará mais à vontade e terá mais capacidade de desenvolver as outras competências não só no português enquanto disciplina, como nas outras áreas curriculares; assim seguirá o seu percurso académico com sucesso enquanto outro que não tenha essas competências linguísticas e comunicativas na língua portuguesa facilmente pode cair no insucesso e abandono escolar"(A2).

“O que me motivou é o seguinte, eu fiz a licenciatura na Rússia, e tudo é russo (...), voltei para Guiné, vi que ainda tenho muito a aprender e eu precisava mesmo do português porque na minha área de formação (Gestão de empresa), eu precisava de ter terminologias económicas (...), portanto, eu precisava de estudar mais, fazer mestrado para consolidar os meus conhecimentos. Quando cheguei cá, comecei a estudar, vi que valia pena vir cá estudar, porque antes, eu fazia muitas coisas mecanicamente, agora já tenho um campo mais alargado em termos de análise (...)” (A3).

“Em primeiro lugar, fiz a minha licenciatura num país com língua tão diferente do português, e o que eu recebi lá foi um pouco limitado por causa da língua. Depois, quando voltei para minha terra, vi que tinha necessidade de vir cá para Portugal estudar, adquirir mais conhecimentos e aperfeiçoar a minha língua (portuguesa), porque isso vai-me ajudar em termos de compreensão (...), nos serviços, elaboração de relatórios, e também Portugal tem um bom ensino comparativamente com alguns países desenvolvidos na Europa (...)”(A4).

Considerações finais

Ao longo dos quatro capítulos desta dissertação, procurou-se analisar, e compreender a evolução e a implementação da política educativa na Guiné-Bissau, antes e pós-independência até aos nossos dias. Entretanto, o primeiro momento pós-independência, trata-se de uma etapa com características marcadas, ou seja, o início de uma reorganização do sistema educativo que era seletivo com várias restrições de acesso, visto que foi um processo extremamente complexo. Em seguida, procurámos abordar as consequências e as necessidades sentidas no ensino, o que obrigou à abertura de criação das escolas privadas face à crescente proliferação da educação em todos os níveis: básicos, secundários e ensino superior. Para o efeito, é necessário recordar o fio condutor da nossa investigação, as perguntas de partida, e tentar responder às mesmas:

- Quais os principais constrangimentos verificados à implementação da política educativa no país?
- Como se caracteriza o ambiente de ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau?
- Será que a nova realidade exige uma nova política educativa que gere um sistema educativo mais justo que permita a equidade de acesso ao ensino básico, secundário e ensino superior?

Começando por responder à primeira questão, constatamos neste âmbito, várias dificuldades e vários constrangimentos e instabilidades institucionais quanto à implementação da política educativa. No entanto, a sucessiva transição política no país e a constante situação de greves etc., têm sido sempre apontadas como os fatores que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Assim, os constrangimentos verificados nesse processo são: a falta de recursos humanos qualificados e a falta de meios financeiros para a materialização de tal política educativa que tem sido referida. Nota-se a reduzida proporção de investimentos destinados à educação, como se pode verificar no Quadro nº 19, a despesa pública corrente em educação tem vindo a diminuir cada vez mais nos últimos três anos e a percentagem tem-se mantido em 11% da despesa total.

Em relação à segunda questão, “Como se caracteriza o ambiente de ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau?”, podemos considerar que apesar de certa evolução do ensino em todos os níveis, o ambiente de ensino ainda não é favorável por razões várias, tanto de ordem política como de ordem económica, social e cultural; tudo isto, não tem permitido um ambiente de ensino favorável para aprendizagem. Mais, o Estado não tem disponibilizado condições favoráveis que possam suprir as carências ainda existentes no setor de ensino. Por um lado, pela falta de professores quantificados e qualificados ao longo dos anos pós-independência até aos nossos dias e pela falta de condições condignas criadas para que os professores pudessem empenhar-se mais nas atividades letivas. Por outro, pelo facto desses professores em exercício, não estarem preparados cientificamente para tal.

Entretanto, a situação exigia “professores dotados de competências específicas” (Estrela, 2010) para lecionar e para o próprio desenvolvimento dos alunos, ou seja, havia a necessidade de recrutamento de grande número de professores qualificados para assegurar um bom funcionamento do sistema educativo e, que contrariasse quer o insucesso escolar que tem vindo aumentar, quer a elevada taxa de analfabetismo que ainda persiste. Por conseguintes, é expectável que a projeção feita pelo governo para erradicação de analfabetismo até 2020, seja uma realidade, que não seja apenas uma campanha de alfabetização, porque na verdade não basta aprender a escrever e a ler. É expectável também que se trate de uma alfabetização que possibilite aos guineenses, e aos jovens em particular, uma capacidade da leitura, da escrita e da interpretação, e uma capacidade de análise crítica sobre a realidade.

No que remete à terceira questão, “Será que a nova realidade, exige uma nova política educativa que gere um sistema educativo mais justo que permita a equidade de acesso ao ensino básico, secundário e ensino superior?” De salientar que o próprio contexto político em geral não favoreceu um bom funcionamento do sistema de ensino, de acordo com os objetivos fixados. Neste sentido, tem havido falhas de estratégia e do regulamento do próprio sistema educativo. Depois de várias tentativas de reforma do sistema, foi só a partir de 2010 que o governo adotou uma alternativa na reforma do sistema educativo, tendo em conta a evolução conjuntural da política nacional, embora falte ainda a “mobilização do querer do conjunto dos intervenientes no processo educativo” (Campos, 1989:14). Assim, foi criada alguma

legislação importante relativa ao funcionamento do sistema de ensino: aprovação no parlamento da Lei de Base do Sistema Educativo e Estatuto de carreira docente. Como referimos anteriormente, na lei de Base do Sistema Educativo, são definidos os principais objetivos para cada nível e ciclo do ensino; entretanto, são princípios essenciais para se definir o perfil de docente desejável e assente num conjunto articulado de “saber-fazer e atitudes” a que Estrela (2010: 67) designa de “profissionalidade”.

Nestas considerações finais, interessa-nos referir aspectos importantes que constatámos, embora tivéssemos tido algumas limitações inerentes à nossa investigação, nomeadamente no que respeita à articulação entre os dados provenientes das entrevistas e os dados provenientes das atividades do Ministério da Educação guineense. Contudo, devido à falta de tempo e de espaço, foi difícil fazer maior cruzamento de dados que consideramos pertinentes. De facto, constatámos que a reforma representou uma nova estratégia do governo, mas também constatámos menor esforço de investimento para o desenvolvimento do setor, controlo e avaliação do funcionamento do sistema.

Assim, não se regista reorganização significativa do sistema, verificando-se uma certa manutenção de procedimentos de gestão burocrática do sistema, ressaltando, ainda, a falta de tomada de responsabilidade perante a situação de degradação do ensino. Entretanto, com isso, percebemos que não há vontade política na aplicação do mecanismo de avaliação necessária nem na definição de estratégias para a qualidade do ensino o que dificulta a garantia da universalidade do acesso ao ensino para todas as crianças, que se encontram atualmente fora do sistema formal de ensino.

No âmbito de ensino superior, apesar de o país viver uma situação da profunda crise económica e social, há que salientar o papel absolutamente nuclear de ensino superior. Embora tenha surgido tardivamente, pode superar em grande parte, as dificuldades que a Guiné-Bissau tem enfrentado, devendo ser uma aposta do governo, pois, apostar na educação e no ensino superior em particular, significa apostar nos conhecimentos científicos para desenvolvimento do país. Nesta perspetiva, a Universidade não deve continuar a ser vista tradicionalmente como um espaço “onde se dá aulas”, mas deve ser vista como um lugar onde se preparam “cérebros” capazes para administrar o país.

Ainda no âmbito de ensino superior, apesar dos poucos recursos que a Guiné-Bissau possui, outros constrangimentos derivados da instabilidade política e social contribuem, de igual modo, para a situação. Para além disso verifica-se também, insuficiência de financiamentos destinados ao ensino em geral, ou seja, má gestão de fundos destinados à educação, o que não permite melhorar e desenvolver o próprio setor de educação nem assegurar a qualidade de ensino desejado. Em concreto, podemos concluir que a vontade política em superar os constrangimentos sociais, políticos e económicos é fundamental, inclusive, para viabilizar investimentos, financiamentos dos parceiros, implementação da própria política educativa, e ainda para mobilizar e disponibilizar recursos no sentido de atender às necessidades crescentes dos jovens.

Nota-se que o investimento universitário e na formação técnico-profissional deve ser encarado como motor para o desenvolvimento do país. Neste sentido, o Estado devia desburocratizar a administração do ensino e reforçar a política de cooperação de qualidade, ou seja, criar parcerias com países mais desenvolvidos neste âmbito da educação. Assim, terminamos este trabalho com um repto relativo à organização do sistema educativo para o sucesso escolar de alunos na Guiné-Bissau.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AFONSO, Almerindo J. (1998) – *Políticas Educativas e avaliação educacional*, 1^a Edição, Braga: Instituto de Educação e Psicologia, ISBN: 972-8098-27-8.
- AFONSO, N. Augusto Garção (1994). *Reforma da Administração Escolar*, 1^a Edição, Braga: Instituto de Inovação Educacional (Ministério de Educação). ISBN: 972-9380-35-x.
- ABREU, W. Ferreira de, OLIVEIRA, D. Bezerra RAMOS, J. B. Santiago (2011), *Educação e Filosofia*, Belém: GEPEIF. ISBN: 978-85-909698-3-9.
- ALMEIDA, S. Leandro (1988) “*Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do Sistema escolar*” Universidade do Minho: <http://repository.sdm.uminho.pt>.
- AMADO, João, RIBEIRO, Fernando, PACHECO, Isabel (2003). *Políticas de Educação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, 1^a edição.
- ANDRADE, Ana Isabel, SÁ, Cristina Manuela (2004), *Formação de professores*, Aveiro: Universidade de Aveiro, ISBN 972-788-101-2.
- AZEVEDO, Joaquim, (2007), *Sistema Educativo Mundial*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, ISBN: 978-989-8151-02-5.
- AZEVEDO, Joaquim, (2011), *Liberdade e Política Pública de Educação*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- AZEVEDO, José Maria (1996), *Os nós da Rede (o problema das escolas primárias em zonas rurais)*, Porto: ASA.
- BATISTA, Isabel (2002), *Dar Rosto ao Futuro a Educação como compromisso ético*, Porto: Editora Porto.
- BAUTISTA, Rafael (1997), *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Dinalivro, ISBN: 972-576-107-3.
- BIBLEN, S. Knopp BAGDAN, Robert (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOSKER J. Roel, BRUNET Luc, CANÁRIO Rui, GLATTER Ron, GOOD L. Thomas, HUTMACHER Walo, NOVOA António, SCHUEEREUS Jaap, WEINSTEIN S. Rhona, (1995). *As Organizações Escolares em Análise*, (2^a edição), Lisboa: Publicações Dom Quixote, ISBN: 972-20-1004-2.
- BASTOS, F. Loureiro, FONSECA, S.P. Bernardino, SEMEDO, Maria O. Costa (2011), *Revista Guineense de Educação e Cultura*. Bissau: (Ministério Nacional da Educação, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos).
- BRINT, Steven (1998), *School and Societies*. California: Pine Forge Press.

- CABANAS, José Maria Quintina (2002), *Teoria de Educação:Concepção Anatómica da Educação*. Porto: ASA.
- CAMPOS, Bárto Paiva (1989), *Questão de Política Educativa*, Porto: Edições ASA
- CAMPOS, Bárto Paiva (1991), *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: *Edições Afrontamento*.
- CARDIM, José, ROSÁRIO, Miranda (1998) – *Práticas de Formação Profissional*. Lisboa: U. Técnica de Lisboa.
- CARDIM, J. E. de Vasconcelos Casqueiro (2005), *Formação Profissional: Problemas e Políticas*. Lisboa: ISCSP- UTL.
- CLOSETS, François (2002), *A felicidade de aprender*. Lisboa: Terramar.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1999), *Uma educação Inclusiva a partir da Escola que Temos*. Lisboa: CNE, ISBN: 972-8360-08-8.
- CORREIA, José Alberto (2000), *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 anos*. Lisboa: Edições ASA.
- CORREIA, Tânia Sofia (2003), “O Insucesso Escolar no Ensino Superior”, Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa <http://groups.ist.utl.pt/unidades/aep/divulgacao/files/Tese>.
- COSTA, Almeida Pinto (2005), *Entre Sociedade e os Alunos*. Almada: Câmara Municipal.
- COSTA, Jorge Adelino (2003), *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA. 3^a edição.
- CRUZ, Abdelaziz Vera (2011), “Abandono Escolar”. Bissau: FEC.
- D`HAINAUT, Louis (1980). *Educação dos Fins aos Objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DAY, Christopher (2001), *Desenvolvimento Profissional dos Professores*, Porto: Porto Editora.
- DELORS, Jacques (1996). *Relatório Mundial sobre a Educação, (UNESCO)*. Porto: ASA, ISBN 972-41-1775-8.
- DELORS, JACQUES (2000). *Educação um Tesouro a Descobrir*. (UNESCO). Porto: ASA. 6^a edição.
- DEWEY, John (2002). *Escola e a Sociedade*. Lisboa: Relógio D`Água Editores. ISBN: 972-708-667-5.
- DIAS, Adalberto de Carvalho (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

- ESTEVES, António (1998), *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Instituto de Sociologia.
- ESTRELA, Albino e NÓVOA, António (1993). *Avaliações em Educação Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Albino, FERREIRA, Júlia (2001). *Métodos e Técnica de Investigação*. Lisboa: DUCA.
- ESTRELA, M. Teresa (2010), Profissão Docente: Dimensões Afetivas e Éticas. Porto: Areal Editores.
- FALCÃO, Maria Norberta (2000), *Parcerias e Poderes na Organização Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FONSECA, Vítor (1997), *Educação Especial*. Lisboa: Editorial Notícias.
- FORMOSINHO, JOÃO (2009). *Formação inicial de Professores*. Porto: Porto Editora.
- OCDE (1989), *O Ensino na sociedade moderna*, Rio Tinto: Edições Asa.
- OCDE (1987). *Papel da educação no desenvolvimento sócio-económico*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- FORQUIN CLAUDE JEAN, (1989) *École et Culture*. Bruxelles: Universitaires_Paris. ISBN 2-8041-1230-6.
- FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro (2005), *Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau*. Dissertação de Doutoramento Aveiro: Universidade de Aveiro-Departamento de Ciências da Educação. Policopiado.
- FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro (2007). “Política e Administração dos sistemas de educação e formação”. Bissau: Universidade Lusófona da Guiné.
- GAL, Roger (1993). *História da Educação*. Lisboa: Assírio Bacelar Básica. ISBN 972 -742-176-8. 3^a edição.
- GARCIA, Francisco (2000). *Guiné 1963- 1974 – Os Movimentos Independentistas, o Islão e o Poder Português*. Lisboa: Lemos & Moutinho – Artes Gráficas.
- GASPAR TERESA, (2003). *Políticas de Educação*. Lisboa: Departamento da Educação. 1^a edição
- GOMES, J. Ferreira (2001). *Novos Estudos de História da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- GORDON P. Stephen (2000). *How to Help Benning Teachers Succeed*. Porto: ASA.
- GRÁCIO, Rui (1995), *Obra Completa*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- HAECHT V. Anne (1992). *A Escola à Prova da Sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HARGREAVES, Andy, EARL, Lorna, RYAN, Jim (1996). *Schooling for Change*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, Andy, EARL, Lorna, RYAN, Jim (2001), *Educação para a Mudança*. Porto: Porto Editora.
- HENRIQUES, Manuel Rangel (1988), *Escolaridade Obrigatória*, Lisboa: Gabinete de Estudo e Planeamento do Ministério da Educação.
- HYPOLITO, A. GANDIN, Luís Armando (2003). *Educação em Tempos de Incertezas*. Lisboa: Didáctica. ISBN: 972-650-600-X.
- JACINTO Manuela (2003). *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 1^a edição.
- LANDSHEERE, Gilbert (1997), *A Pilotagem dos Sistemas de Educação*. Lisboa: ASA Editora, 1^a edição.
- LIMA, Licínio, SILVA, E. Alves, TORRES, L. Lima, SÁ, Virgílio, ESTEVÃO, Carlos (2011). *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- LIMA, Lucínio (2006). *Compreender a Escola: Perspetivas de análise organizacional*, 1^a edição. Porto: ASA Editores.
- MARUJO, Helena, NETO L. Miguel, PERLOIRO, Maria de Fátima (1999). *Educar para Optimismo*. Lisboa: Editorial Presença, 1^a edição.
- MARUJO, M. Neto, PERLOIRO, Maria (1998). *A Família e Sucesso*. Lisboa: Editorial Presença, 1^a edição.
- MENDONÇA, Alice Maria Ferreira (2006) *A Problemática do Insucesso Escolar*, Universidade da Madeira: <http://www3.uma.pt/alicemendonca>.
- MENDY, Peter Karibe (1994). *Uma Leitura Sociológica da Guiné-Bissau*. Bissau: INEP (Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa).
- MIGUÉNS, Manuel (2007), *Conselho Nacional de Educação-Portugal (1986-2006) Educação em Portugal*. Lisboa: CNE.
- MONTEIRO, Manuela, QUEIRÓS, Irene (1995), *Área-Escola: Perspetivas de Trabalho*. Porto: Porto Editora, 4^a edição.
- MONTEIRO, A. Reis (1998) *Direito à Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA. ISBN 972-24-1027-X.
- MORGADO, José Carlos (2000), *A (des) Construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições ASA, 1^a Edição.

MUSGRAVE, P.W. (1979), *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3^a edição.

NASCIMENTO Eunice, GONÇALVES José, FERNANDES Fátima, LEITÃO Paula, (2004). *Ética à Utopia em Educação*, edição. Porto: Afrontamento.

NÓBREGA Darnelle, MARTINS C. Maria, SERRANO F. MARIA, (1996). *Desenvolvimento da Educação*. Lisboa: Ministério de Educação.

NOGUEIRA, A. Inácio (1996). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1^a edição.

NÓVOA, António, CARLOS, BOTERF Guy, ESTRELA Maria (1999). *Avaliação em Educação: Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, Clara Costa, (1999). *Educação como Processo Auto-Organizativo*. Lisboa: Instituto Piaget.

OLIVEIRA, Lúcia , PEREIRA, Santiago (2004). *Investigação Educação*. Porto: Porto Editora.

OZGA, Jenny (2000), *Investigação sobre Políticas Educativas*. Porto: Porto Editora.

PAIS, Ana, MONTEIRO, Manuela (1996). *Avaliação: uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença, 1^a edição.

PEREIRA, M. de Fátima (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1^a Edição.

PERRENOUD, Philipe (2005). *Escola e Cidadania: o papel de escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.

PIRES CARLOS, (2003) *Administração e Gestão da Escola do 1º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 1^a edição.

PIRES Eurico Lemos, FERNANDES A. Sousa, FORMOSINHO João, (1991), *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: ASA, 1^a edição.

PINTO, Maria da Graça Rebelo (1966). *Mundo em que Vivemos*: verbo juvenil. Lisboa: Editorial Verbo, 8^a Edição.

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc van (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 3^a edição.

RIBEIRO, Isabel, QUINHONES, Levy Araújo (2001). *Dinâmica do Ensino Popular na Guiné-Bissau*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Policopiado.

RODRIGUES Pedro, CARDOSO, Abílio, DAY, Christopher, ALMEIDA ZABALZA A. Miguel (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curriculares na Escola*. Porto: Edições ASA, 6^a edição. ISBN: 972-41-0933-X.

ROCHER, Guy (2012). *Sociologia Geral: a organização social*. Lisboa: Editorial Presença, 6^a edição.

SÁ, Virgílio (2000). “Políticas educativas e participação dos pais na escola”. Site: www.aps.pt/cms/docs_prv.

SILVA, Augusto, Pinto, Madureira, VILA, Jorge, BESSA, Daniel (2009). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 15^a edição.

TARDIF, Maurice, JESSARD, Claude, GAUTHEIR, Clermont (1996). *Formação dos Professores e Contextos Sociais*. Porto: Rés.

TEODORO, António (2003). *Globalização e Educação: Políticas educativas e novos modos de governação*. Porto: Editores Afrontamento.

TILSTON, Christina, FLORIAN, Lani, ROSE, Richard, (1998). *Promoting Inclusive Practice*. Lisboa: Instituto Piaget.

UNESCO (2000). *O Direito à Educação*. Lisboa: Edições ASA.

UWE, Flick (2002), *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor. ISBN: 972-9413-67-3.

VAYER, Pierre, DESTROOPER, Jean (1992). *A Dinâmica da Ação Educativa*. Lisboa: Instituto Piaget, 2^a edição.

VIEIRA, Cristina Maria Coimbra (2007). *Educação Familiar: estratégia para a promoção de género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2^a edição, ISBN: 978-972-597-296-0.

Documentos consultados

LGDH (2012). Relatório sobre a Situação dos Direitos Humanos na Guiné-Bissau.

Ministério Nacional da Educação (2009a). Carta da Política do Setor Educativo – 2009 a 2020.

Ministério Nacional da Educação (2010) – Estatuto da Carreira Docente.

Ministério Nacional da Educação (2010). Lei de Base do Sistema Educativo da Guiné-Bissau.

Ministério Nacional da Educação (2010). Plano Trienal para o Desenvolvimento da Educação.

Plano nacional de Ação – Educação Para Todos (2002).

Ministério da Educação Nacional. Relatório dos 100 dias de governação (2009b) .

Relatório de DENARP II (2011).

Rapport d'Etat sur le Système Educatif National (2011).

Textos da disciplina – Análise de Dados Avançadas (2013).

ANEXO: Guião de entrevista

Mestrado em Sociologia__ Ano Letivo 2012/2013

Entrevista semi-diretiva

Tema: Políticas Educativas na Guiné-Bissau

Objetivo geral: esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação que está a ser realizado no âmbito d Mestrado em Sociologia, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A população alvo desta entrevista são os estudantes guineenses no ensino superior em Portugal.

Objetivo específico: Produzir as informações que permitam compreender o contexto educativo guineense, as dificuldades e as consequências sentidas pelos estudantes guineenses no prosseguimento de estudos no ensino superior em Portugal.

- ❖ Conhecer as opiniões dos entrevistados sobre problemática e qualidade do sistema educativo do país de origem.
- ❖ Conhecer as motivações e as aspirações dos estudantes subjacentes ao prosseguimento de estudos no ensino superior em Portugal.

Agradece-se desde já, a sua disponibilidade

Dados biográficos

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Curso:

Profissão de entrevistado:

Contacto:

Local de entrevista:

Duração de entrevista:

Objetivos específicos	Questões	Observações
<p>Saber como o entrevistado descreve a situação do ensino do seu país de origem.</p> <p>Conhecer as mudanças operadas ao longo dos anos pós independência.</p> <p>Conhecer os principais constrangimentos no sistema educativo.</p> <p>Ouvir opinião de entrevistado em relação à problemática do ensino.</p> <p>Conhecer a proposta do entrevistado sobre melhorias desejáveis.</p> <p>Identificar a dificuldade na aprendizagem.</p> <p>Conhecer as</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Como se caracteriza o ambiente do ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau? <input type="checkbox"/> Considera que tem havido alguma mudança na agenda educativa do país pós-independência? <input type="checkbox"/> No seu entender, quais os principais constrangimentos verificados à implementação da política educativa? <input type="checkbox"/> Quais os fatores que interferem ao longo deste processo, relativamente à implementação de política educativa? <input type="checkbox"/> Em sua opinião, como avalia o sistema educativo guineense na atualidade? <input type="checkbox"/> O que tem falhado ao longo deste processo? Considera que a responsabilidade é do governo ou de todos os agentes educativos envolvidos? <input type="checkbox"/> Em sua opinião, que medidas pertinentes devem ser tomadas? <input type="checkbox"/> Guiné-Bissau, é um país pluricultural e multilingue. Considera que isto tem refletido algum efeito no sistema do ensino-aprendizagem? <input type="checkbox"/> Na sua opinião, quais são as dificuldades que os jovens têm nesse percurso de aprendizagem? 	<p>Explicar os objetivos da entrevista.</p> <p>Explicar a importância da sua participação e pedir a autorização para gravar.</p> <p>Solicitar exemplos.</p>

<p>dificuldades de entrevistado no prosseguimento do estudo no ensino superior.</p> <p>Identificar o interesse de entrevistado em ter formação de qualidade.</p> <p>Conhecer motivos de entrevistado em ter formação superior.</p> <p>Conhecer qual a importância da educação na expectativa do entrevistado.</p> <p>Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Estudando cá em Portugal, qual é o balanço que faz entre os sistemas educativos guineense e português em termos de qualidade? <input type="checkbox"/> O que o motivou para estudar em Portugal? <input type="checkbox"/> Qual é apoio do governo para a sua formação superior? <input type="checkbox"/> Em seu entender, o que considera que deve ser melhorado e que estratégia adotar para garantir a qualidade do ensino na Guiné-Bissau? <input type="checkbox"/> Quais os significados ou a importância que a formação superior tem para si? <input type="checkbox"/> Há alguma situação que considere importante no que concerne à política educativa e que não tenha sido abordado nesta entrevista? 	
---	--	--