

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES
ACADÊMICAS**

SAMUEL INDJALÁ

**PIRACICABA, SP
(2019)**

**A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES
ACADÊMICAS**

SAMUEL INDJALÁ

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ANDREZA BARBOSA

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em
Educação**

**PIRACICABA, SP
(2019)**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andreza Barbosa – UNIMEP (orientadora)

Prof. Dr. Allan Silva Coelho - UNIMEP

Profa. Dra. Renata C. O. B. Cunha - UNISAL

Dedico este trabalho à memória de meus pais e de minha irmã Fátima, que, apesar de poucos meios financeiros, acreditaram em mim e fizeram enormes esforços para que eu pudesse estudar.

Agradecimentos

Minha trajetória como aluno no ensino superior começou pela minha vinda ao Brasil, em 2009, para cursar a Psicologia. De lá para cá, encontrei várias pessoas que me proporcionaram oportunidades e um “ombro amigo” para que eu pudesse terminar o curso, assim como, posteriormente, fazer uma pós-graduação (MBA). A presente dissertação de mestrado é resultado de diversos apoios e da solidariedade que tenho recebido, portanto, gostaria de prestar meus profundos reconhecimentos.

Assim, em primeiro lugar, agradeço a Deus, Todo poderoso, pelo que tem feito e ainda fará em minha vida.

Gostaria igualmente de agradecer aos meus irmãos, Benjamim, Elga, Marta e Raquel, pelas constantes preocupações e pelo carinho que têm demonstrado comigo.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Andreza Barbosa, pela competência e dedicação que demonstrou ao longo desse processo e, principalmente, pela paciência e pelo respeito às minhas limitações.

Às Professoras Doutoras Maria Nazaré da Cruz (ex-orientadora), Renata B. Cunha, Roseli P. Schnetzler, Tânia B. Martins, pelas importantes contribuições nas discussões sobre o projeto de pesquisa no nosso núcleo. Agradeço, também, aos demais professores e colegas/amigos do PPGE.

Agradeço ao Prof. Dr. Allan S. Coelho e, novamente, à Profa. Dra. Renata B. Cunha, pelas excelentes contribuições durante o exame de qualificação.

À Profa. Dra. Gláucia Uliana Pinto, com quem tive o primeiro contato no PPGE. Acredito que seja uma das pessoas mais humanas que já conheci, bem como uma das que tanto luta pela justiça social. Gostaria de agradecê-la pelos auxílios e pela amizade que construímos.

À Elaine, secretária do PPGE, pela excelência e competência que tem cumprido suas funções, auxiliando-me sempre quando solicitada.

Ao meu grande amigo André Turolla, pelo carinho, acolhimento e cuidado que sempre demonstrou comigo desde minha chegada ao Brasil.

À Profa. Ms. Miriam Castro, minha amiga, pela ajuda e pelas palavras de apreço e encorajamento. Também pelo tempo que tem dedicado para me acompanhar nessa jornada.

Ao Enzo Ganzerli Jr., uma pessoa ímpar, gostaria de agradecê-lo pelas oportunidades e pelo cuidado proporcionado durante todos esses anos no meu percurso estudantil.

Ao Fábio Caetanel, pelo cuidado e compartilhamento de diversos momentos. Também aos amigos da nossa Célula.

Ao Engenheiro Ricardo Caiuby Faria e Dona Angélica, casal maravilhoso que me estendeu a mão no momento que tanto precisava.

Ao Rafael Carvalho, pelas palavras de apreço e pelo encorajamento que sempre tem me dado.

Ao meu amigo do PPGE Rodrigo Tarcha, pela ajuda, paciência e pelo compartilhamento de preocupações e ansiedades.

Aos amigos Neto Ricci e Gabi Guidolin, pela longa e verdadeira amizade, pelo apoio e pelas palavras de conforto.

Ao Jonas Ferreira Barros, pela minha recepção e acolhida em terras piracicabanas.

Ao Cornélio, meu amigo moçambicano que me antecedeu no PPGE, pelas orientações e palavras de incentivo.

Ao João Carlos Calon (Clodé), pela longa amizade.

À Igreja Evangélica de AntulaPaal (Guiné-Bissau) pela bolsa de estudo que me concedeu.

À Igreja Batista Nova Vida, que me acolheu no Brasil durante toda essa fase, pelo apoio e pela amizade das diversas pessoas que conheci lá.

À UNIMEP, pela bolsa de estudo para começar minha vida estudantil no ensino superior.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro para cursar o mestrado.

A todos/as os/as autores/as das obras que eu li para poder construir esta dissertação.

A todos, meu mais profundo e sincero obrigado!

RESUMO

Essa dissertação procura sistematizar a produção acadêmica sobre a educação na Guiné-Bissau, de forma a compreender como os pesquisadores têm tratado a temática da educação nesse país. Para tanto, foi realizado o levantamento e análise de teses e dissertações defendidas no Brasil e em Portugal, tendo sido utilizado como fonte de coleta de informações o Banco de Tese e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Discute-se o contexto histórico do sistema educativo guineense, visando compreender suas diversas fases, assim como os principais elementos de entrave ao processo de ensino-aprendizagem. Por fim, apresenta-se, através de alguns eixos de análises, que constituem os temas recorrentes observados nas pesquisas analisadas, a produção sobre a temática da educação na Guiné-Bissau. Esses eixos são: Dificuldade de acesso ao sistema educativo na Guiné-Bissau; Língua portuguesa como fator de entrave ao processo de ensino-aprendizagem; e Formação de professores. Como resultados da pesquisa, foi possível identificar que o acesso ao sistema educativo guineense é ainda insuficiente, sobretudo no interior do país. No tocante à língua portuguesa, ela é compreendida por uma pequena porcentagem da população de maneira fluente, o que faz dela uma língua estranha para a maioria da população. Neste contexto, entende-se que seu uso nas escolas, principalmente nas fases iniciais, poderia ser intercalado com crioulo (língua nacional), para permitir maior compreensão do conteúdo. Referente à formação de professores, esta é entendida, de modo geral, como insuficiente. Em suma, conclui-se que os três eixos elencados servem para colaborar e compreender a situação da educação pública neste país, destacando-se as dificuldades encontradas para consolidar uma educação de qualidade que atenda a uma parcela maior da população guineense.

Palavras-chave: Educação; Guiné-Bissau; Políticas Educacionais; Sistema Educacional.

ABSTRACT

This dissertation seeks to systematize academic production on education in Guinea-Bissau in order to understand how researchers have addressed the issue of education in Guinea-Bissau. In order to do so, it was carried out the survey and analysis of theses and dissertations defended in Brazil and Portugal, and the thesis and dissertation bank of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the Repository Scientific Committee of Open Access of Portugal (RCAAP). It discusses the historical context of the Guinean educational system, aiming to understand its various phases, the main obstacles to the teaching-learning process. Finally, through some analysis axes, it is presented the recurrent themes observed in the surveys analyzed, the production on the theme of education in Guinea-Bissau. These axes are: Difficulty of access to the education system in Guinea-Bissau; Portuguese language as a factor hindering the teaching-learning process; and Teacher training. With the results of the research it was possible to identify that access to the Guinean educational system is still insufficient, especially in the interior of the country. Regarding the Portuguese language, it is understood by a small percentage of the population in a fluent way, which makes it a foreign language to another major part. In this context, it is understood that its use in schools, especially in the early stages could be interspersed with Creole (national language) to allow greater understanding of the content. Regarding teacher training, it is generally understood as weak or even insufficient. In short, it is concluded that the three axes listed serve to collaborate and understand the situation of public education in this country, highlighting the difficulties encountered to consolidate a quality education that serves a larger portion of the Guinean population.

Keywords: Education; Guinea Bissau; Educational System; Educational Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Divisão Administrativa do país	24
Quadro 2 – Níveis de escolaridade por faixa etária	38
Quadro 3 –Quadro de referência para análise das produções	48
Quadro 4 – Temas recorrentes nas produções acadêmicas sobre a educação na Guiné-Bissau	48
Quadro 5 – Trabalhos realizados em Universidades brasileiras	49
Quadro 6 – Trabalhos realizados em Universidades portuguesas	51
Quadro 7 – Quantidade de produções por instituição de ensino	55
Quadro 8 – Quantidades de produções por área de conhecimento	56
Quadro 9 – Dados do casamento forçado	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Efetivos e proporção da população residente de 6+ anos por sexo segundo a frequência escolar	36
Tabela 2 – Situação da evolução escolar por porcentagem	36
Tabela 3 – Produções encontradas no CAPES e RCAAP	48
Tabela 4 – Quantidade de trabalho por ano de defesa	53

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Continente Africano	22
Figura 2 – Símbolos da República da Guiné-Bissau	23
Figura 3 – Mapa da Guiné-Bissau	24
Figura 4 – Aspecto da escola de zonas libertadas	34

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANP** – Assembleia Nacional Popular
- BM** – Banco Mundial
- CAPES** – Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
- CEDEAO** – Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental
- CPLP** – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
- FD** – Frente Democrática
- FDS** – Frente Democrática Social
- FGV** – Fundação Getúlio Vargas
- IDH** – Índice do Desenvolvimento Humano
- ISCTE** – Instituto Universitário de Lisboa
- LBSE** – Lei de Base do Sistema de Ensino
- MAT** – Ministério da Administração Territorial
- MBA** - *Master in Business Administration*
- OMC** – Organização Mundial do Comércio
- ONU** – Organizações das Nações Unidas
- PAICG** – Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
- PAICV** - Partido Africano para a Independência de Cabo Verde
- PALOP** – Países Africanos da Língua Oficial Portuguesa
- PASEG** - Programa de Apoio ao Sistema Educativo Guineense
- PCD** – Partido de Convergência Democrática
- PIB** – Produto Interno Bruto
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PRS** – Partido da Renovação Social
- RCAAP** – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
- RESEN** -Relatório do Estado do Sistema Educativo Nacional
- RG** – Registro Geral
- RGPH** – Recenseamento Geral de População e Habitação
- UA** – União Africana
- UA** – Universidade de Aveiro
- UAB** – Universidade Aberta
- UCGB** – Universidade Católica da Guiné-Bissau
- UCP** – Universidade Católica Portuguesa

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UL – Universidade de Lisboa
UMINHO – Universidade do Minho
UNCTAD – Conferências das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Comércio
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
URRS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTL – Universidade Técnica de Lisboa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I – GUINÉ-BISSAU E SUA HISTÓRIA.....	22
1.1. Caracterização da Guiné-Bissau.....	22
1.1.1. Contexto histórico da Guiné-Bissau.....	26
1.1.2. Contexto Político.....	29
1.2. Caracterização da Educação na Guiné-Bissau.....	31
1.2.1. Histórico da Educação na Guiné-Bissau.....	31
1.3. Estrutura do Atual Sistema Educativo Guineense.....	37
1.4. Formação de Professores na Guiné-Bissau: antes e após a Independência.....	40
CAPÍTULO II – CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	44
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	58
3.1. Dificuldade de Acesso ao Sistema Educativo.....	58
3.2. Língua Portuguesa como Fator de Entrave.....	68
3.3. Formação de Professores.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	83

INTRODUÇÃO¹

Sou guineense, nascido na capital Bissau, formado em Psicologia, em 2014, pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), através de uma parceria existente, na época, entre a UNIMEP e a Igreja Evangélica de Antula Paal da Guiné-Bissau, da qual sou membro. A minha trajetória como estudante teve início nas escolas públicas do meu país.

Comecei minha vida estudantil na 1ª classe do ensino básico, aos seis anos de idade, na escola pública 1º de Maio, em Bissau – capital da Guiné-Bissau, localizada no centro do país. Atualmente, a cidade possui cerca de 390.00 habitantes. Durante o período do ensino básico², tive uma única professora. Não foi possível saber se ela era formada, porém era visível sua competência e o zelo pela turma.

Na época, lembro que as dificuldades foram imensas, tanto para ela quanto para nós, os alunos. Os livros, muitas vezes, eram compartilhados entre os estudantes, que costumavam se agrupar em duplas ou trios numa mesma carteira. O pagamento do salário dos professores era realizado com atraso, provocando, muitas vezes, greves. Grande parte dos professores costumava falar abertamente com os alunos sobre o atraso no pagamento dos salários, por isso sabíamos da situação vivenciada por esses profissionais. Além disso, as turmas costumavam contar com mais de trinta alunos, o que já evidenciava a dificuldade que era ser professor naquela situação.

Chegando à quarta classe, era obrigatório, naquela época, fazer um Bilhete de Identidade (RG no Brasil), já que a passagem para próxima fase, que seria o ensino básico complementar, exigia essa peça de identificação. Esse momento era marcado por um misto de alegria e tristeza, porque era um momento no qual recebíamos um Bilhete de Identidade, mas que também representava a transição para outra escola - com exceção de poucas escolas onde existiam todas as fases.

¹ Por estar relacionada à minha trajetória pessoal, sinalizo que somente a introdução está redigida na primeira pessoa do singular.

² A Lei de Bases do Sistema Educativo de Guiné-Bissau (GUINÉ-BISSAU, 2011) indica que a Educação formal do país integra os ensinos pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional, superior, além de modalidades especiais. O ensino básico é organizado em três ciclos: o primeiro ciclo que compreende o 1º ao 4º ano; o segundo ciclo que inclui o 5º e o 6º ano; e o terceiro ciclo que compreende o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade. No capítulo I, abordaremos, de forma mais detalhada, a organização do sistema de ensino do país.

Era triste porque marcava o fim de um ciclo com uma professora que acompanhou a turma desde o primeiro ano. Nessa despedida, os professores costumavam desejar sucesso para aqueles que passaram de ano (apesar da existência de poucos reprovados), recomendando o empenho nos estudos, para servir o país no futuro.

Na quinta e sexta classe, as coisas mudavam completamente. Isto porque as disciplinas são várias (Português, Matemática, Educação Visual, Educação Física, Ciências Naturais, Ciências Sociais). Cada disciplina é ministrada por um professor, e a Educação Física (ginástica) acontecia uma vez por semana, na parte da tarde (para quem estudava de manhã), no campo da escola. Era obrigatório não só a participação, mas também o uso de bermudas e camisetas brancas. A falta nessa disciplina, sem forte justificativa, era temida, pois reprovava diretamente os alunos. A minha trajetória nessas duas fases (5ª e 6ª classe) foi na escola do ensino básico complementar 3º Congresso, perto da minha antiga escola de ensino básico.

As turmas eram formadas por um grande número de alunos, que eram identificados, na lista de presença, a partir de números conforme ordem alfabética. Eu era o número 32 na quinta classe, e 30 na sexta classe. Existiam turmas de até 45 alunos.

A escola, na época, tinha uma infraestrutura boa, pois fora reformada pouco tempo antes do meu ingresso. Porém, no ano posterior, quando cursei a sexta classe, uma parte da escola foi destruída devido a uma bomba, resultado da guerra civil de 1998 no país, que durou onze meses.

Como aluno, percebia que os nossos professores eram bons, pois, a meu ver, transmitiam o conteúdo de maneira satisfatória. Eles tinham formação na escola de professores do ensino básico, exceto o professor de Educação Física da quinta classe, que era do exército. Como forma de avaliação, cada disciplina aplicava provas denominadas de trabalho prático, chamada escrita e chamada oral. As notas dessas provas eram somadas e divididas por três. 10 pontos correspondiam à média, visto que a nota máxima era 20 pontos. Tal sistema avaliativo era definido pelo governo.

Terminando essa fase, fui para o ensino médio, aos 13 anos de idade. Cursei o ensino médio na maior escola do país, o Liceu Nacional KwameNkrumah (nome do antigo presidente de Gana), que ficava próximo do centro da cidade, cerca de 7km distante da minha casa. Durante quase todo o ensino médio, eu percorria essa distância a pé. Na sétima e oitava classe, as minhas aulas eram no período da manhã, das 7h às 11h, com um dia de ginástica à tarde. Já na nona classe, estudei

no período das 11h às 15h, nesse caso a ginástica era de manhã. Na décima e décima primeira classe (não havia 12ª classe na época), frequentava a escola no período vespertino, das 15h às 19h.

No período que engloba a sétima até a nona classe, passava ter um conjunto maior de disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Educação Visual, Educação Física, Francês ou Inglês, Educação Social, Física, Química). As avaliações seguiam o mesmo modelo do ensino básico complementar. As turmas costumavam contar com muitos alunos, que, nesse caso, vinham de diferentes bairros, inclusive do interior do país, diferente do ensino básico, no qual os estudantes moravam em bairros próximos da escola. Existia, ainda, um turno noturno, que era destinado, comumente, para pessoas adultas que queriam continuar o estudo ou para aqueles que trabalham durante o dia.

Naquela época, a maioria dos meus professores era formada na escola de formação de professores do ensino médio, diferente do que acontecia com outras escolas, onde se verificava muitos profissionais sem formação. Acerca do nível de formação, os próprios professores costumavam nos contar isso no contato inicial com a turma.

Na décima e décima primeira classe, as turmas eram divididas em cinco grupos: o primeiro grupo era dos alunos voltados, sobretudo, para a área das ciências exatas; o segundo e o terceiro grupo eram quase parecidos, já que apresentavam um foco maior no campo das ciências humanas, tendo o terceiro grupo, ao qual eu pertencia na época, um número maior de disciplinas na área; por fim, o quarto e o quinto grupo apresentavam propostas diferenciadas, pois os alunos não tinham matérias de exatas. Ainda nessas últimas duas fases da escolaridade, as disciplinas de Filosofia e Psicologia eram acrescentadas às disciplinas já existentes na sétima, oitava e nona classe.

A avaliação seguia o mesmo modelo das fases anteriores, embora a exigência fosse maior. Na conclusão dessa fase, alguns alunos, que se destacavam nos estudos, eram incorporados no corpo docente, para lecionar em classes inferiores. Outros começavam a procurar por bolsas de estudo no exterior, enquanto outros enveredavam por outras atividades. Vale ressaltar que esse Liceu, por ser o maior do país, contava com os melhores professores do ensino público que o país dispunha.

Ainda criança queria entender por que a educação na Guiné-Bissau se deparava com tantos problemas, que frequentemente provocavam greves de professores. Em quase todos os anos letivos que estudei, aconteciam greves, fato esse que, apesar de ser prejudicial para as relações de ensino-aprendizagem, tornava-se um acontecimento comum, ou até esperado. Os períodos de paralisação decorrentes de greve duravam de alguns dias até meses.

A minha curiosidade de criança a respeito dos problemas da educação no meu país nunca teve uma resposta coerente. Habitualmente, tais respostas se restringiam a: “É o país que temos”, fala repetida exaustivamente pelos meus interlocutores.

Terminando o ensino médio, em 2008, no ano seguinte, fui contemplado com uma bolsa de estudo no Brasil. Tive que escolher de antemão qual curso deveria fazer, Direito ou Psicologia. Optei pela Psicologia, pois entendia que esta área poderia ser útil ao meu país, visto que existia um baixíssimo número de pessoas formadas e que atuavam na campo. Assim que terminei a graduação, fiz uma pós-graduação (MBA) em Gestão de Pessoas e Desenvolvimento do Capital Humano.

Logo após a conclusão desse curso, decidi que era o momento de fazer mestrado na área da Educação. Inicialmente, quis pesquisar sobre a interferência do Banco Mundial nas Políticas Públicas da Guiné-Bissau, mas não tive como prosseguir devido à amplitude do tema considerando a duração do curso. Assim, surgiu a ideia de pesquisar sobre a Formação de Professores na Guiné-Bissau e suas condições de trabalho. Temática que, também, não foi possível pesquisar devido aos atrasos causados pelo cenário de crise na UNIMEP, assim como pela consequente troca de orientação, decorrente da demissão da orientadora anterior.

Nesse cenário, juntamente com a dificuldade que me deparei no levantamento do material da pesquisa, decidi fazer o presente trabalho com a intenção de levantar e sistematizar a produção acadêmica sobre a educação na Guiné-Bissau. Essa última mudança nas finalidades da pesquisa, em um primeiro momento, me entristeceu, pois já havia estabelecido contato com professores que seriam entrevistados. Mas, após conversa com a orientadora, compreendi como o atual contorno dessa pesquisa poderia ser útil e trazer respostas às minhas antigas perguntas sobre as causas dos problemas da educação em meu país.

Dentro do pouco tempo restante, começamos a fase de levantamento do material. Tivemos êxito, pois conseguimos um número significativo de material para o trabalho. A cada leitura, descobria coisas importantes, e isso me animava mais, deixando-me tranquilo em relação ao caminho escolhido para a pesquisa.

Identifiquei que, mais do que se debruçar sobre as pesquisas selecionadas, abordar o processo da construção do sistema educativo num país menos desenvolvido³, no caso Guiné-Bissau, implicava compreender o seu processo de construção histórico, político e os desdobramentos que surgem desses processos.

A Guiné-Bissau é um país que, ao longo da sua existência, convive com problemas de várias ordens, fato que tem dificultado o seu crescimento e desenvolvimento. Dentre estes problemas, destaca-se o setor da educação, que, devido à sua fragilidade, não tem correspondido de maneira satisfatória às necessidades da população, gerando outros problemas sociais.

A partir da minha motivação inicial de compreender as dificuldades que a educação guineense tem enfrentado ao longo do tempo, este trabalho tem como objetivo sistematizar a produção acadêmica sobre a educação na Guiné-Bissau, de forma a compreender como os pesquisadores têm tratado a temática da educação nesse país. Tendo em vista a falta de oferecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Guiné-Bissau, tal objetivo procura contribuir com os trabalhos já existentes sobre a educação no país, produzidos, principalmente, em programas de pós-graduação do Brasil e de Portugal que recebem estudantes guineenses.

Como procedimento metodológico⁴, adoto o estudo bibliográfico, com levantamento e leitura na íntegra de trinta trabalhos (teses e dissertações) de autores guineenses e estrangeiros que abordam a temática referida. O levantamento bibliográfico foi realizado a partir de buscas nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

Destaca-se, no entanto, que essas buscas não delimitaram período nenhum, elas foram feitas nos bancos mencionados independente do período.

³Nomenclatura utilizada recentemente de acordo com o relatório divulgado pela UNCTAD – Conferências das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Comércio.

⁴ As informações mais detalhadas sobre os procedimentos de pesquisa são apresentadas no segundo capítulo.

Entendo que a realização desta pesquisa é importante porque educar é um desafio e um projeto de vida. Creio que esta pesquisa possa consubstanciar valores agregados a alunos e profissionais de educação, para que a médio e longo prazo possamos contribuir com a melhoria da educação na Guiné-Bissau.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. O Capítulo I apresenta uma visão evolutiva dos aspectos histórico, geográfico, econômico, político e educacional da Guiné-Bissau. No Capítulo II, é apresentada a metodologia utilizada na pesquisa. Por último, o Capítulo III é destinado para as análises e a discussão dos resultados que a investigação possibilitou chegar para atender ao objetivo pretendido.

CAPÍTULO I

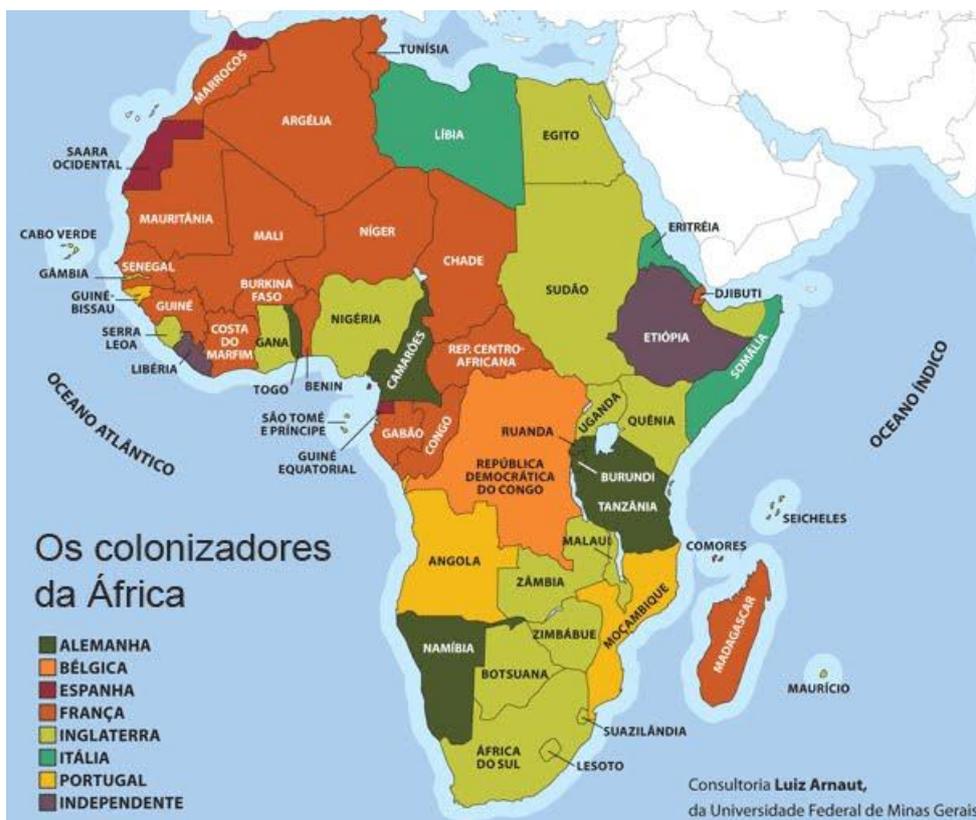
Guiné-Bissau e sua história

1.1 Caracterização da Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau é, de acordo com Index Mundi⁵, um país situado na Costa da África Ocidental, com fronteiras a leste e ao sul com a República da Guiné-Conacri, ao norte com a República do Senegal e a oeste com o Oceano Atlântico. O país tem uma superfície de 36.125 km², assim como outra parte insular com uma superfície de 1500 km², constituída por ilhas do Arquipélago dos Bijagós, situado ao largo da costa africana. Possui uma população estimada em 1,8 milhões de habitantes, segundo dados de 2017 divulgados por Banco Mundial.

Abaixo, segue o mapa do Continente Africano (Figura 1) e alguns símbolos da República da Guiné-Bissau (Figura 2).

Figura 1 -Mapa do Continente Africano.



Fonte: Disponível em: <<http://civilizacoesafricanas.blogspot.com/2010/02/colonizacao-de-africa.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

⁵ Index Mundi: Portal de dados que reúne fatos e estatísticas de várias fontes e transforma em recursos visuais. Disponível em: <<https://www.indexmundi.com/pt/guine-bissau/>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

Figura 2 -Símbolos da República da Guiné-Bissau.



Bandeira Nacional

Brasão de Armas

Fonte: Disponível em: <www.parlamento.gw>. Acesso em: 22 ago. 2018.

Conforme o portal *Geo5 International*, os símbolos da República da Guiné-Bissau são também usados pelo Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que, mesmo depois da separação do Estado e do partido, ainda continua utilizando esses símbolos.

A bandeira nacional foi adotada após a proclamação da independência da Guiné-Bissau do colonialismo português, em 1973. Cada cor que compõe a bandeira tem um significado: o vermelho representa o sangue derramado durante a luta de libertação nacional; o amarelo representa as riquezas do país; e o verde representa a esperança, as florestas e a agricultura. A estrela negra com as pontas representa os 5 órgãos de sentido humano: visão, audição, paladar (gosto), tato e olfato. Já o brasão de armas com as inscrições “unidade”, “luta” e progresso”, apresenta a visão adotada pelo PAIGC para o país.

Há nove regiões que compõem a Guiné-Bissau: Bafatá, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara, Tombali e Bissau (capital), que é setor autônomo. Há trinta e seis setores que compõem as regiões administrativas.

O mapa abaixo indica as divisões regionais da Guiné-Bissau (Figura 3), enquanto o Quadro 1 apresenta as regiões administrativas do país.

Figura3 - Mapa político da Guiné-Bissau.



Fonte: Disponível em: <africa-turismo.com>. Acesso em: 22 ago. 2018.

Quadro 1-Divisão Administrativa do país.

Províncias	Regiões	Setores
	Setor Autônomo de Bissau (SAB)	Bissau
Província Norte	Biombo	Biombo (capital regional), Safim, Prábis
	Cacheu	Cacheu (capital regional), Canchungo, Bula, São Domingos, Bigene e Caió
	Oio	Farim (capital regional), Bissorã, Mansaba, Mansoa, Nhacra
Província Leste	Bafatá	Bafatá (capital regional), Ganadú, Bambadinca, Galomaro, Xitole, Contuboe
	Gabú	Gabú (capital regional), Pitche, Pirada, Sonaco, Boé
Província Sul	Bolama/Bijagós	Bolama (capital regional), Bubaque, Caravela, Formosa
	Quinará	Buba (capital regional), Empada, Tite, Fulacunda
	Tombali	Catió (capital regional), Bedanda, Quebo, Cacine

Fonte: Furtado (2005, p. 220).

A Guiné-Bissau é um país tropical, com clima quente e úmido. Apresenta, geralmente, duas estações anuais: uma seca, de novembro a abril, e outra

chuvosa, de maio a outubro, sendo agosto o mês com o maior volume de chuva, e o período de abril a maio considerado o mais quente do ano.

A Guiné-Bissau é um país que congrega algumas correntes religiosas. Acerca disto, de acordo com Moreira (2006 p. 23-24):

Existem três grupos religiosos: muçulmanos (46%), animistas (36%) e cristãos (15%). O muçulmanismo (religião islâmica) é praticado, em particular, pelas etnias fulas e mandingas do leste do país, além de sê-lo por outras etnias minoritárias. Entre os animistas classificam-se as etnias Balanta, manjaco, Pepel, Mancanha e outras, localizadas, sobretudo na costa norte e sul do país. O cristianismo - utilizado durante a dominação colonial como meio de assimilação e cujos praticantes eram chamados de civilizados - enfrentou resistência da parte dos animistas.

Esses elementos indicam a diversidade e a complexidade cultural na Guiné-Bissau, o que faz dela um país culturalmente rico, porém com enormes problemas sociais, que perduram ao longo da sua história.

A Guiné-Bissau é considerada um dos países mais pobres do mundo. Encontra-se na posição 177^o do Índice do Desenvolvimento Humano (IDH - 2018), entre 187 países. O país possui uma economia baseada, essencialmente, na agricultura, pesca e exportação de castanha de caju – exportação que, ao lado da pesca, constitui uma das principais fontes de renda do Estado (PNUD, 2018).

Conforme relatório do III Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH), órgão vinculado ao Ministério de Administração Territorial - MAT (2009, p. 13):

O país está mergulhado numa vulnerabilidade econômica, tendo em conta a sua elevada dependência da agricultura (cerca de 60% do PIB). O único produto de exportação é a castanha de caju, a principal fonte de arrecadação do Estado e representa mais de 90% das exportações totais e cerca de 17% das receitas públicas.

Na Guiné-Bissau, tanto o setor público quanto o privado se encontram numa situação bastante precária. Essa precariedade é resultante da fragilidade do país como um todo. De acordo com o MAT (2009, p. 13):

O setor privado demonstra algumas fragilidades, sobretudo, em atividades informais, sem capacidade para gerar novos empregos. Esta fragilidade tendo em vista a falta de infraestrutura (energias, transporte, água potável, saneamento básico, etc.) fez com que estes setores sejam limitados para a construção de desenvolvimento econômico do país. O índice de desemprego é altíssimo, sem falar do salário que é extremamente baixo.

Esses dados são importantes, primeiro, pela sua recente publicação e, depois, pelo modo que possibilita visualizar a vida econômica do país. Importa frisar que a Guiné-Bissau vive até hoje com uma série de carências, tais como a falta de fornecimento regular de energia elétrica, de água potável (a maioria da população vive sem esses bens de serviço de necessidades básicas) e saneamento básico, além do transporte precário e das péssimas condições de estradas.

1.1.1 Contexto Histórico da Guiné-Bissau

O contexto histórico da Guiné-Bissau não foge à regra do contexto de vários outros países da África. Conforme descreve Cá (2015, p. 25):

A Guiné-Bissau tem um histórico semelhante aos outros impérios africanos. Os povos que integram o espaço territorial da Guiné-Bissau, a maioria deles imigrou devido às guerras entre grupos étnicos, que habitavam na maior parte da região do norte africana.

Neste sentido, é possível compreender que, devido à fuga em busca de melhor meio de salvaguardar suas vidas, esses povos chegaram ao território hoje chamado Guiné-Bissau. Quanto à constituição étnica do povo guineense, Semedo (2011) afirma que o país é constituído por vários grupos étnicos, entre os quais se destacam os Balantas (30%), Fulas (20%), Manjacos (14%), Mandingas (13%), Papéis (7%). Além desses grupos étnicos, há ainda os Mancanhas, Beafadas, Bijagós, Felupes, Cassangas. Cá (2005) corrobora com essa afirmação, salientando que há uma série de grupos étnicos menores.

Esse pequeno território de Costa Ocidental africano, antes da sua descoberta pelos navegadores portugueses, era um local de agregava povos nômades vindos de várias partes da África. A chegada dos portugueses à Guiné-Bissau se deu pelo navegador Nuno Tristão, em sua missão de busca aos escravos. Conforme descreve Cá (2009, p. 4):

Em 1446, o país foi descoberto pelo navegador português Nuno Tristão, passando a ser conhecido como Guiné Portuguesa. Desde então, os nativos guineenses (africanos) não tiveram mais sossego com a presença dos europeus e, em razão dessa presença, aos poucos alternam-se as culturas africanas, através da evangelização feita por jesuítas e do comércio praticado naquela época, com elementos da cultura portuguesa.

A descoberta da Guiné-Bissau pelos portugueses foi um processo cruel para os nativos. Isso porque, além da rejeição da cultura africana e da imposição da cultura europeia, houve a obrigação de trabalho forçado aos nativos⁶, bem como o comércio de escravos através de grandes navios negreiros. Esses escravos, geralmente, eram raptados das suas comunidades ou comprados em troca de alguns produtos (tabaco, espelho, etc.). Passavam, então, a ser tratados como mercadorias e transportados, em péssimas condições, até ao continente americano, principalmente para o Brasil e o Caribe.

Conforme os documentos oficiais encontrados na página eletrônica da Assembleia Nacional Popular⁷ (ANP):

No fim do século XIX os navios ingleses patrulhavam na região para proibir o comércio dos escravos. Nessa época, para 1915, os portugueses voltaram-se mais para a exploração agrícola, penetraram no interior das terras e após várias guerras com as populações locais, chegaram a controlar todo o território. Ao contrário de outras potências coloniais, Portugal desenvolvia pouco as infraestruturas e o acesso à educação, o trabalho forçado era aplicável, a administração era exercida por Caboverdianos, mestiços (e não por autóctones) e o regime era opressivo, sobretudo com a chegada ao poder do ditador Salazar em Portugal, em 1926. A população local opôs-se desde 1936 e, em 1956, Amílcar Cabral criava o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde. (ASSEMBLEIA NACIONAL POPULAR, 2018).

A ocupação dos portugueses na Guiné-Bissau nunca foi fácil. Isso porque os nativos se mostravam resistentes ao jugo que foram postos, fazendo com que os colonizadores portugueses usassem a força militar para contornar a rebeldia. Segundo aponta Cá (2015), a resistência árdua dos nativos fez com que os portugueses aplicassem forças militares contra estes povos.

Por outro lado, a autora afirma que:

A Guiné-Bissau, talvez em recompensa pela rebeldia tradicional dos seus cidadãos foi sendo sempre deixada para trás. Senão, vejamos: última ex-colônia a dispor de um ensino secundário, somente em 1958 foi dotada de um colégio-liceu, o Liceu Honório Barreto (CÁ, 2015, p. 1).

No contexto acima discutido, acerca do sistema de ensino, Sané (2018, p. 56) argumenta que:

⁶ Esses povos nativos eram tratados como indígenas pelos portugueses.

⁷ Parlamento guineense é o poder legislativo.

O carácter elitista e seletivo do ensino colonial teve um efeito negativo e deplorável em nível de alfabetização da população guineense e para o desenvolvimento do país, o que favoreceu grandes movimentos pela libertação. O início da luta pela libertação concretizou a inabalável decisão tomada por ocasião da primeira manifestação com carácter político, realizada em agosto de 1959, quando foram também assentes os fundamentos para uma nova política refletida no processo educacional. Depois de conquistar a independência, o governo guineense iniciou uma série de medidas tendentes a reformar o sistema de ensino, para, em primeiro plano, erradicar o sistema colonial de ensino centrado nos meios urbanos, que era estranho, alienante, autoritário, discriminatório e elitista, para dar lugar a um novo sistema de ensino, agora nacional, estruturado nas experiências vividas durante a luta de libertação nacional, em que a escola era combinada com o trabalho produtivo e com as condições de vida.

A demora para criar a escola secundária nessa época, além de fruto da rebeldia dos nativos, foi um mecanismo que os colonizadores encontraram para não permitir o avanço do conhecimento, já que a aquisição deste poderia trazer rumos cada vez maiores para a rebeldia do povo.

Toda a resistência dos indígenas(nativos) fez com que houvesse o levantamento para a guerra da libertação nacional. De acordo com os documentos oficiais encontrados na página eletrônica da ANP, compreende-se que:

Após o massacre dos estivadores, em greve no porto de Pinjiguiti em Bissau em Agosto de 1959, o PAIGC decide optar pela luta armada a qual começou efetivamente em 1963. Em 1969, o PAIGC, com a ajuda substancial da URSS e de Cuba ganhara o suporte das bases e controlara quase dois terços do território. Apesar da resistência árdua dos portugueses e o assassinato de Amílcar Cabral, em Conakry, no início de 1973, o PAIGC ajudado pela URSS, China e Cuba declarou unilateralmente a independência da Guiné-Bissau em 24 de Setembro de 1973. Assim terminou uma das mais longas lutas de libertação em África. A maior parte dos países-membros da ONU, reconheceu rapidamente o novo governo e Portugal, após a queda da ditadura (Revolução dos cravos) em 1974 agiu do mesmo modo e a 10 de Setembro de 1974 reconheceu a independência do País (ASSEMBLEIA NACIONAL POPULAR, 2018).

A guerra de libertação nacional foi um marco na história da Guiné-Bissau. Isso porque a população local, apesar de pouca capacidade bélica e de formação humana no âmbito da guerrilha em comparação com o exército colonial português, conseguiu se organizar de maneira coordenada. As funções eram divididas e o objetivo de se livrar do jugo colonial português era cada vez mais forte e presente. A união de diferentes grupos étnicos e religiosos foi fator primordial para que a luta tivesse êxito e a independência fosse proclamada.

Ainda de acordo com o documento referenciado (ASSEMBLEIA NACIONAL POPULAR, 2018), o período pós-guerra culminou com a independência da Guiné-Bissau, e as autoridades foram escolhidas indiretamente para governar o país:

Luís de Almeida Cabral (o irmão de Amílcar Cabral) tornou-se o primeiro presidente da Guiné-Bissau, admitida nesse mesmo ano nas Nações Unidas. Embora Portugal tivesse recusado dar ao mesmo tempo a independência às ilhas do Cabo Verde e a Guiné-Bissau (a independência do Cabo Verde teve lugar apenas em 1975), os dois países mantiveram o PAIGC como partido político comum durante cinco anos. Vindo Cabo a transformar o PAIGC, em PAICV, após o golpe de estado de 14 de Novembro de 1980 na Guiné-Bissau, na sequência da qual caiu por terra o projeto e a política de unidade dos dois países e povos. Aquando da independência os indicadores socioeconómicos eram catastróficos: apenas 5% da população podia ler, a esperança de vida era de 35 anos, 45% das crianças morriam antes da idade de 5 anos. Na sequência da guerra, a produção de arroz tinha caído de 70% e teve de ser importado pela primeira vez no partido de Estado com uma linha de condução socialista. Tomou o controlo da economia e eliminou sistematicamente os seus (ASSEMBLEIA NACIONAL POPULAR, 2018).

Vale lembrar que a Guiné-Bissau foi o primeiro país dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) a proclamar sua independência, seguido de outros países nos anos subsequentes, enquanto resultado da revolução de 25 de abril de 1974, ocorrida em Portugal e conhecida como Revolução dos Cravos.

1.1.2 CONTEXTO POLÍTICO

Para abordar o contexto político, é preciso recuar no tempo e contextualizar a política na era colonial. A Guiné colônia era governada por António de Spínola, que, na época (1968-1973), era Comandante-Chefe das Forças Armadas da Guiné. Cá (2015) salienta que o regime de Spínola tentou mudar algumas concepções que não visava somente à força armada, como também à promoção do desenvolvimento económico, social e cultural das populações.

Após a proclamação da independência, a Guiné-Bissau passou por um golpe de Estado, conhecido como o Movimento Reajustador de 14 de Novembro de 1980⁸. Este movimento foi liderado pelo General João Bernardo Vieira⁹ (Nino Vieira), que tinha como argumento a criação igualitária de oportunidades entre cidadãos da Guiné e Cabo-Verde, uma vez que constava que a autoridade da época, Luís

⁸ Disponível em: <<http://www.anpguinebissau.org/historia/historia-guine-bissau/historia-da-guine-bissau>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

⁹ Ex-presidente da Guiné-Bissau, assassinado brutalmente em março de 2009.

Cabral¹⁰, por ser da origem cabo-verdiana, favorecia os habitantes desse arquipélago em detrimento dos guineenses. O próprio Nino encabeçou outra intentona, em 1986, que culminou com a morte de várias personalidades e quadros guineenses, sob argumento de que os tais personalidades e quadros estariam a preparar um golpe contra ele.

Até então se verificava a existência de um único partido, no caso, o (PAIGC)¹¹. Conforme Koudawo e Mendy (1996)¹²apud Furtado (2005, p. 226), o processo de abertura democrática aconteceu porque:

O processo de democratização do sistema político ganhou novos contornos em 1991 (Ano da Democratização) marcando o início do processo de transição de um regime de partido único que governou o país durante cerca de duas décadas, para um regime pluralista. A liberalização política foi também acelerada por pressões externas, designadamente do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, manifestadas na suspensão do seu apoio em 1991, posição que arrastou consigo os demais financiadores. Nos finais dos anos noventa foram criadas as condições constitucionais para o pluralismo político e em consequência surgiram e foram legalizados três partidos: a Frente Democrática (FD), de Canjura Indjai; a Frente Democrática Social (FDS), de Rafael Barbosa; e o Partido da Convergência Democrática (PCD) de Vítor Mandinga. O processo da democratização atinge o seu auge três anos mais tarde, com a legalização e o reconhecimento de um total de onze partidos políticos.

As primeiras eleições multipartidárias foram realizadas em 1994 com a vitória do PAIGC, fato que reconduziu o presidente Nino ao poder, que só veio a ser derrubado a partir do conflito político militar, em 7 de junho de 1998. Conflito que perdurou por onze meses, ceifando vida de milhares de pessoas. Após essa data, houve várias outras eleições, porém, nenhuma legislatura¹³ chegou ao seu término, devido às constantes tentativas e aos derrubes do governo. Das eleições realizadas, apenas uma foi vencida pelo Partido da Renovação Social (PRS), que, atualmente, é o maior partido da oposição na Guiné-Bissau, em 2000, com a condução do Dr. KumbaYalá à presidência da república. Esta nomeação, contudo, durou até outro golpe de Estado em 2003.

¹⁰ Presidente da República da Guiné-Bissau na época e irmão de Amílcar Cabral, líder da luta armada.

¹¹ Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde, era o partido organizador da luta armada.

¹² KOUDAWO, F.; MENDY, P. K. **Pluralismo Político na Guiné-Bissau, Uma Transição em Curso**. Bissau: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, 1996.

¹³ Cada legislatura dura 4 anos. O mandato do presidente da República é de 5 anos.

Desde há muito tempo que a instabilidade político-militar na Guiné-Bissau tem sido alvo de preocupação dos parceiros internacionais (organizações das quais a Guiné-Bissau é membro), fato que levou tais parceiros a imporem, em 2012, algumas restrições a um grupo de militares que organizou outro golpe de Estado, derrubando a autoridade existente. Recentemente, a Comunidade Económica dos Estados de África Ocidental (CEDEAO) sancionou 19 individualidades entre políticos, magistrados e empresários guineenses, considerados fatores de instabilidade no país. A Guiné-Bissau é membro de várias organizações internacionais, a saber: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial do Comércio (OMC), Comunidade de Países da Língua Oficial Portuguesa (CPLP), União Africana (UA).

Atualmente, o país tem mais de 40 partidos políticos legalizados, sendo que a esmagadora maioria desses partidos nunca conseguiu eleger sequer um deputado.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

1.2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

Antes de tratar da educação pré-colonial na Guiné-Bissau, é preciso salientar que, no contexto africano, a educação pré-colonial e colonial tiveram como objetivo eliminar a cultura e os costumes dos nativos africanos, fazendo com que esses nativos assimilassem modos e jeitos europeus. Conforme Caetano (2012, p. 58):

A educação pré-colonial, como na maior parte das regiões africanas, não era institucionalizada antes da chegada dos europeus (século XV). A educação das crianças e adolescentes era difusa (tarefa de todos os adultos do grupo social), permanente e prática (a transmissão do conhecimento se dava na própria atividade e servia à vida cotidiana).

Tratando especificamente da educação pré-colonial, esse modelo foi introduzido pelo ocidente no período de ocupação das terras africanas. Antes disso, o ensino não era formalizado, a transmissão do conhecimento se configurava de outra maneira.

A partir da colonização dos europeus no continente africano, a cultura europeia de *civilidade* era disseminada entre os nativos. A imposição de novos modos de se vestir e de comportamento passou, então, a fazer parte do cotidiano dos povos nativos. Cá (2009) considera que o Ato Colonial de 1930 teve como objetivo definir o ensino da população indígena. Ensino que significava, para os

portugueses, uma transição do estado *primitivo* para uma condição *civilizada*, que possibilitaria ao indígena o estatuto de português.

No período de ocupação colonial portuguesa na Guiné-Bissau, não existiam muitas escolas. De acordo com Cá (2009), havia duas instituições: uma central¹⁴ e outra de missão católica. As duas eram públicas e gratuitas. As crianças indígenas podiam estudar na escola de missão católica.

Acerca disso, Furtado (2005, p. 247) argumenta que:

As tentativas de organização da instrução pública na Guiné e nas colônias portuguesas em geral foram iniciadas muito cedo por processo que passaram por várias fases. Não se pode dizer que as potências coloniais desconhecêssem o valor da educação, da instrução na transformação dos colonizados. Segundo o modelo por elas idealizado. O problema era a forma como deviam organizá-la e ministrá-la de acordo com os seus objetivos.

Furtado (2005) ainda afirma que o objetivo dos colonizadores era a imposição aos nativos de sua *civilidade* e de sua língua.

O autor salienta a existência de diversas fases pelas quais a educação da Guiné passou na época colonial. A primeira fase é identificada como aquela em que os colonizadores estabeleceram os primeiros contatos com os nativos, com o intuito de fazê-los mudar de hábitos. Já outra fase diz respeito às resoluções saídas nas Conferências de Berlim (1815) e de Bruxelas (1890), que tratavam do combate ao comércio de escravo e da proteção aos povos nativos.

Como podemos observar nos trechos abaixo, de outras produções, os europeus, ao introduzirem a educação na África, não tinham a intenção de possibilitar o acesso a todos, mas sim, somente, abranger certa parte da população que poderia ser utilizada como aliada na missão de dominar cada vez mais os habitantes. Almeida (1981, p. 32) afirma que:

[...] a educação formalizada colonial não teve por objetivo abranger um grande número de africanos, só atingindo significativamente a reduzida população dos centros urbanos. As zonas rurais só foram atingidas pela atividade educativa das missões religiosas, que se limitavam praticamente a ensinar religião, principalmente a católica.

Moreira (2006, p. 11), corroborando com esta afirmação, acrescenta que:

¹⁴ Pertencia ao estado português.

Durante a colonização portuguesa, a educação tinha dois objetivos fundamentais: arrancar as pessoas da comunidade a que pertenciam e formar elementos submissos aos administradores coloniais, que pudessem servir como intermediários entre o Estado colonial e as massas populares. Além disso, as escolas destinavam-se ainda a formar aqueles quadros nacionais que eram absolutamente indispensáveis para o funcionamento do aparelho colonial e para dar para o mundo exterior a ideia da missão civilizadora dos portugueses.

Ainda de acordo com Almeida (1981), a educação no período colonial dividia-se em dois níveis: elementares e principais. A leitura, a aritmética, a escrita, a doutrina cristã e a história de Portugal passariam a ser ensinadas nas escolas elementares, ao passo que nas escolas principais seria ensinado português, desenho, geometria, contabilidade, economia da colônia e física aplicada.

Apesar dessa estratégia dos colonizadores, Almeida (1981) enfatiza que a educação colonial, cujo objetivo era a assimilação dos costumes português pelos indígenas, não cobriu nem 1% da população de nativos. Tal modelo educativo convivia com outro modelo difundido entre os nativos, baseado, conforme Moreira (2006), na assimilação pelos mais jovens de comportamentos dos adultos. Essa educação, diferente do modelo português, não era organizada em torno de campos e especialização de atividades humanas.

Com o avanço da guerra e a libertação de alguns territórios, o PAIGC criou as chamadas escolas de “zonas libertadas”. De acordo com Cá (2005, p. 12):

O ensino nas zonas libertadas era mais aberto e mais dinâmico em relação ao exterior. Esta educação não tinha mais o objetivo principal de produzir uma missão de equilíbrio e de estagnação, mas procurava apoiar-se a favorecer o processo geral da luta de libertação em que se inseria.

O objetivo do PAIGC, com a implantação dessas escolas, segundo Almeida (1981), era fazer com que os estudantes conhecessem a vida de seu povo, de sua terra, de modo que, egressos em qualquer nível, pudessem contribuir para o progresso coletivo. Também Djaló (2009, p. 74) argumenta sobre as finalidades da implantação da escola das “zonas libertadas”:

Esta função do sistema educativo do PAIGC tinha duas características então entendidas como complementares, a primeira é que se tratava de uma escola popular, dedicada à democratização do acesso ao saber; e a segunda característica é que se tratava de uma escola revolucionária.

Abaixo, segue a imagem de uma escola das zonas libertadas (Figura 4).

Figura 4 – Imagem de uma escola das zonas libertadas.



Fonte: Disponível em: <www.blogueforanda.blogspot.com>. Acesso em: 22 ago. 2018.

Com a declaração unilateral da independência da Guiné-Bissau, em 1973, e com o seu reconhecimento formal por parte de Portugal, em 1974, o país passou a se organizar internamente na perspectiva de possibilitar acesso à educação para todos. Com isso, a preocupação da autoridade da época foi expandir as escolas para todo o território nacional. Para tanto, segundo Cá (2015, p. 39):

[...] foram expandidas as escolas, inclusive as técnicas, que funcionavam na Zona Industrial de Brá, Escola de Enfermagem de Bolama, Escola de Enfermagem de Tite, Escola de Formação de Professores 17 de fevereiro em Bolama, etc.

Costa (2017) aponta que os primeiros anos da independência da Guiné-Bissau foram considerados como anos de revolução na educação. Neste contexto, as autoridades dos primórdios da independência, confrontados com as necessidades da época, traçavam alguns objetivos para o setor da educação.

De acordo com Moreira (2006, p. 12-13):

A política educacional implementada na Guiné-Bissau, nas últimas décadas (1975-1997), foi direcionada pelo Estado para o cumprimento de pelo menos três funções, a saber: Em primeiro lugar, a transformação da então estrutura implantada pelo colonialismo português através da dualidade educacional existente em todo o país: uma colonial e outra adquirida nas zonas libertadas. Em segundo lugar, a unidade da educação com o trabalho produtivo, por meio de contato direto dos estudantes com a realidade do país. Por fim, combater o analfabetismo que era de 90%, considerado uma das sequelas do descaso com a educação durante a dominação colonial.

Como resultado da política educativa adotada pelo PAIGC nos primeiros anos da independência, Costa (2017, p. 94) afirma que:

Logo após a independência houve um crescimento de 238 estabelecimentos de ensino e se compararmos a educação pós-independência somente com a colonial houve um aumento de 402 estabelecimentos. Com relação ao número de estudantes se o crescimento somando a educação anterior à independência já é muito significativo, tendo em vista que quase cinquenta e três mil alunos ingressaram no sistema de ensino, na comparação entre educação colonial e do país independente, o aumento se torna ainda mais gritante, pois o número de alunos cresceu em mais de sessenta e sete mil. Quanto ao número de professores, o aumento não é tão significativo se levarmos em conta o número de estudantes, o que reflete que as salas de aulas no país independente tinham um número elevado de alunos, uma vez que ao dividirmos o número de educandos pelo número de professores percebemos que tinham cerca de 47 estudantes por professor.

Furtado (2005) enfatiza que a herança colonial portuguesa, presente no sistema educativo nacional, era tida como estranha à realidade que se vivia. Estranha porque, além de não corresponder às necessidades concretas do país, esse sistema beneficiava uma pequena camada considerada elite, já que o acesso à educação era impossibilitado para uma grande parte da população.

Após essa apresentação da construção histórica da educação na Guiné-Bissau, pretende-se apresentar informações referentes à frequência escolar no país. Tais dados foram levantados a partir do III Recenseamento Geral da População e Habitação da Guiné-Bissau (RGPH, 2009)¹⁵ e do Relatório do Estado do Sistema Educativo Nacional (RESEN). Segundo os dados do RESEN/Guiné-Bissau, apesar do considerável número de inscritos na escola em comparação aos anos anteriores, o acesso e a frequência, atrelados à evasão escolar, ainda são preocupantes.

¹⁵ O Instituto Nacional de Estatística revela que o próximo Recenseamento Geral da População e Habitação da Guiné-Bissau está previsto para o ano 2019.

Tabela 1 – Efetivos e proporção da população residente de 6+anospor sexo segundo a frequência escolar

Frequência escolar	Sexo					
	Total	%	Masculino	%	Feminino	%
Total	1.171.087	100	562.682	100	608.405	100
Frequência atual	361.768	30,9	194.730	34,6	167.038	27,5
Frequentou	270.710	23,1	168.728	30	101.982	16,8
Nunca frequentou	510.461	43,6	186.187	33,1	324.274	53,3
Não Declarados	28.148	2,4	13.037	2,3	15.111	2,5

Fonte: RGPB (2009, p. 33).

Na comparação dos dados da Tabela 1 com os dados mais recentes de RESEN (GUINÉ-BISSAU, 2015), percebe-se as diferenças ainda alarmantes na conclusão do relatório de Avaliação Externa à Intervenção da Cooperação Portuguesa no Setor da Educação (Pré-escolar, Básico e Secundário) na Guiné-Bissau (2009-2016). Fica evidente que a pobreza generalizada tem grande influência no sistema educativo, tanto a nível da oferta como da procura. Apesar da evolução positiva das taxas brutas de escolarização para cada nível de ensino, 59% das crianças completam o ensino básico (6º ano) e cerca de 18% das crianças que se inscrevem na escola acabam por abandoná-la (GUINÉ-BISSAU, 2015).

Ainda segundo esse relatório, a oferta escolar é escassa, com falta de escolas em algumas zonas do país e limitações à continuidade da escolarização, o que contribui para o primeiro pico de abandono escolar entre a 4ª e a 5ª classes (GUINÉ-BISSAU, 2015).

As taxas de repetência são muito elevadas, perfazendo um total de 20,4% em 2012-2013 da 1ª à 6ª classe e 16,8% da 7ª à 9ª classe. Fato que também contribui para o processo e, conseqüentemente, nas taxas de abandono.

A Tabela 2 indica os percentuais da situação da evolução escolar no país.

Tabela 2 – Situação da evolução escolar por percentagem

% de Crianças	Situação
25%	Encontram fora da escola
62%	Completam 6ª classe
55%	Têm acesso ao ensino secundário (7º ano)

22%	Conseguem concluir
-----	--------------------

Fonte: RESEN – Guiné-Bissau (2015, p. 23).

1.3 Estrutura do atual sistema educativo guineense

O atual sistema de ensino guineense é resultado de várias tentativas das autoridades de promover uma educação que atenda a uma parcela maior da sociedade. Essas tentativas são desdobramentos da implementação das recomendações preconizadas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizadas em Jomtiem, na Tailândia, em 1990. Como refere Lopes (2014), tais tentativas começaram nos primórdios da independência, porém têm surgido inúmeras barreiras históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas, financeiras e geográficas. Fatores que somados a outros problemas constituíam e constituem o entrave para o apogeu da educação na Guiné-Bissau.

De acordo com Freire e Guimarães (2003), a Guiné-Bissau apresentava alta taxa de analfabetismo após sua independência (93,7%). Essa taxa de analfabetismo tem relação com a impossibilidade de acesso à educação imposta pelos colonizadores para uma grande parte da população nativa. Os colonizadores entendiam que assim seria mais fácil continuar o processo de colonização e, conseqüentemente, exploração.

A Guiné-Bissau conviveu por muito tempo sem uma lei de base que orientasse as atuações no setor da educação. Havia inúmeros problemas internos que motivaram a demora na criação dessa lei.

Conforme Lopes (2014, p. 67), as razões para criação da lei passaram a ser diversas:

Desta vez, as razões que estão na base da criação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau são diversas. Aparecem como razões que determinaram a criação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo guineense: a vontade pessoal do Ministro da Educação, Artur Silva, à data da construção da Lei em contribuir para a resolução dos problemas que afetam o sistema educativo; a pressão dos sindicatos dos professores para a regulamentação da profissão docente; a necessidade de regulamentação da organização do sistema educativo para obtenção de apoio dos parceiros nacionais e internacionais; a ausência de quadro normativo legal que especificasse a organização do sistema educativo; a assunção da educação como setor prioritário na política do PAIGC; a consolidação da ideia de elaboração da LBSE; a existência de uma certa estabilidade política e governativa do país; e a existência da vontade política do governo que dirigia o país – PAIGC, motivada pelo Ministro da Educação, Artur Silva. Assim sendo, o processo de construção da Lei de Bases do Sistema Educativo é retomado a partir da concordância do Chefe

do Governo da altura, Carlos Gomes Júnior, face à proposta do Ministro da Educação, Artur Silva, efetuada a partir de uma nota de reflexão designada “setor educativo – Reflexão, em aprovar a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Estatuto da Carreira Docente”.

O sistema educativo guineense foi instituído formalmente recentemente através da Lei nº 4/2011, a Lei de Bases do Sistema Educativo. Conforme essa lei, no seu artigo 2º, Dos Princípios Gerais, “[...] é reconhecido a todos os guineenses o direito à educação, e à cultura, nos termos da Constituição da República”. Ainda, de acordo com a mesma lei, o sistema nacional guineense fica assim estruturado nas vertentes: formal e não formal; cinco níveis de ensino, a saber: **i)** ensino pré-escolar, **ii)** ensino básico elementar e ensino básico complementar; **iii)** ensino secundário geral e ensino secundário complementar; **iv)** ensino técnico e profissional; e **v)** ensino superior não universitário e ensino superior universitário (GUINÉ- BISSAU, 2011).

Quadro 2 – Níveis de escolaridade por faixa etária.

Níveis	Anos de escolaridade divididos por fases		Idade
1º Ciclo	1º - 2º anos	1ª Fase	6 – 10 anos
	3º - 4º anos	2ª Fase	
2º Ciclo	5º - 6º anos	3ª Fase	10 – 12 anos
3º Ciclo	7º - 9º anos	4ª Fase	12 – 15 anos
4º Ciclo	10º, 11º, 12º	4ª Fase	15 – 18 anos

Fonte: Quadro organizado por Lopes (2014, p. 114).

Para melhor compreensão dessa divisão, Barreto (2012, p. 30) aponta que:

O sistema educativo guineense integra a educação não formal e a educação formal. A educação não formal desenvolve-se nas seguintes áreas: Alfabetização e educação de base de jovens e adultos; Ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica; Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres; Educação cívica. A Educação formal integra, sequencialmente, os ensinos pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional, superior e, outrossim, modalidades especiais e atividades para a ocupação de tempos livres. O ensino básico é universal e obrigatório, desenvolve-se ao longo de 9 anos de escolaridade. Até 6º ano de escolaridade é totalmente gratuito. A partir de 7º ano de escolaridade é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades económicas do Estado (Lei de Bases). O ensino secundário compreende o 10º, 11º e 12º ano. O ensino secundário desenvolve-se em dois sentidos.

Lopes (2014, p. 103) demonstra a abrangência desta divisão:

As principais áreas que integra são: a) alfabetização de jovens e adultos; b) ações de aperfeiçoamento profissional; c) educação dirigida para ocupação criativa dos tempos livres; d) educação cívica. Esta forma de ensino - não-formal – ocupa, atualmente, um lugar marginal no sistema educativo, tendo devido à reduzida quantidade de efetivos, docentes/formadores/animadores, como à baixa fatia orçamental dispensada para a mesma.

A primeira etapa da escolarização na Guiné-Bissau é a fase pré-escolar, em caráter não obrigatório, para crianças de 3 a 5 anos de idade. Em seguida, de caráter obrigatório e gratuito, encontra-se o ensino básico, voltado para crianças a partir dos 6 anos, sendo mantido pelo Ministério da Educação Nacional.

Gomes (2016) argumenta que a Lei de Bases do Sistema Educativo foi criada justamente como uma tentativa de organizar o sistema e a política educativa do país, levando em conta as muitas necessidades que esse sistema enfrentou, e ainda enfrenta, ao longo do tempo. O autor afirma que:

A Lei de bases do sistema educativo é uma tentativa de organizar o sistema e a política educativa do país, tendo em conta a desestruturação verificada antes da criação dessa lei, e englobando todas as modalidades educativas, entre as quais a educação formal, educação não formal e outras, regulando todos os órgãos que compõem o sistema educativo, públicos e privados (GOMES, 2016, p. 4).

De acordo com Lopes (2014), na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, mencionada anteriormente, várias recomendações foram sinalizadas. Uma delas diz respeito ao ingresso de todas as crianças na escola, tendo em vista a educação de qualidade. Apesar de todo o esforço para a construção de um sistema educativo que possibilitasse o acesso a todas as crianças, na Guiné-Bissau, tal iniciativa não teve êxito. Isso se deve principalmente às cíclicas instabilidades político-militar que o país atravessou, até a sua retomada no ano de 2010. É importante atentar para o fato de que essa Conferência não tinha apenas como objetivo expandir o atendimento educacional, mas também a adequação do sistema educacional à expansão do neoliberalismo.

O objetivo específico do sistema educativo guineense, conforme Caetano (2012), é formar o homem guineense, dando-lhe possibilidades de pensar por si e defazer suas escolhas. Ainda como afirma Caetano (2012, p. 102):

Neste sentido, o sistema educativo guineense apresenta os seguintes objetivos específicos: garantir, em liberdade de consciência, a formação moral e cívica dos educandos; assegurar uma adequada formação orientada para o trabalho, levando em conta a vocação, os interesses e a capacidade de cada um; diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e atividades educativas, de modo a adaptá-las à realidade do país; promover a participação de toda a população, designadamente alunos, pais e encarregados de educação, docentes e outros atores do processo de educação, na definição da política educativa e na administração escolar; promover, no que se relaciona aos benefícios da educação, ciência e cultura, a correção das assimetrias locais; garantir uma escolaridade de nova oportunidade a pessoas que não beneficiaram da escolaridade em tempo oportuno e àquelas que, por motivos profissionais e de elevação do nível cultural, pretendem entrar no sistema; garantir a ambos os sexos a igualdade de oportunidades; contribuir para a salvaguarda e aprofundamento do diversificado património cultural.

Lopes (2014) afirma que a educação guineense é classificada como pobre e fraca pelos peritos nacionais e internacionais que a analisam. Isso devido a vários fatores que, nesta dissertação, serão explorados mais detalhadamente no capítulo 3.

1.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA GUINÉ-BISSAU: ANTES E APÓS A INDEPENDÊNCIA

A questão da formação de professores na Guiné-Bissau é presente desde a época colonial. Conforme aponta Gonçalves (2002), a formação de professores caracterizava-se para a atuação nas escolas rudimentares, cuja responsabilidade era assegurada pela missão da Igreja Católica. Também havia as escolas elementares, cujos professores eram formados em Portugal. Com a proclamação da independência em 1973, as autoridades locais tiveram como foco principal criar condições para formação de pessoas a fim de responder às expectativas e os desafios do momento. Sobre isto, Cá e Cá (2017, p. 26) afirmam que:

Compreende-se que o processo de ensino na Guiné-Bissau tinha como finalidade criar uma educação de massa, uma educação que permitisse a integração do aluno ao mundo moderno. O ensino, em todos os níveis, foi orientado mediante a integração unitária de um sistema educacional que respondesse cabalmente às necessidades culturais, técnicas e sociais que o desenvolvimento da nação impunha.

Durante o período colonial, a formação de professores na Guiné-Bissau teve início em 1966a partir da criação da primeira escola de formação de professores no país, denominada Arnaldo Schultzi¹⁶, em Bolama, antiga capital do país. Esta

¹⁶ Era governador da então Guiné Portuguesa.

instituição tinha como objetivo formar professor de posto¹⁷, conforme a política educativa que vigorava na época. Pretendia-se formar guineenses que se encontravam culturalmente adaptados à realidade vivenciada no território.

Segundo Gonçalves (2002), a formação englobava um período de quatro anos. Os professores formados deveriam dominar as línguas nativas e o português, e eram enviados às zonas rurais para trabalhar. A necessidade de domínio da língua portuguesa constituía um dos elementos para a inserção no curso, já que a intenção dos colonizadores era a sua difusão desta língua entre os nativos (indígenas).

O plano de estudo consistia em uma formação de nível geral, compreendendo o ensino de português e matemática, em conjunto com disciplinas de preparação do estudante como prestador de serviço à população. Essas disciplinas eram para o trabalho no campo. No caso das mulheres, eram preparadas em uma vertente com disciplinas sobre como confeccionar vestuários, bordar, fazer malhas, etc.

O acesso à escola de formação acontecia precocemente. Aos 14 anos, os estudantes já podiam se candidatar a uma vaga, sendo submetidos ao exame de língua portuguesa (era a língua obrigatória ao longo do curso) e matemática.

O funcionamento dessas escolas se dava no regime de internato¹⁸, tanto para alunos quanto para professores. Como aponta Gonçalves (2002), ao longo do seu funcionamento, esse modelo de escola formou 250 docentes.

O corpo docente da escola era formado por professores com formação em Magistério Primário em Portugal. Daí a necessidade de rigor na seleção dos alunos ingressantes na escola. Conforme Gonçalves (2002), o rigor na seleção dos alunos tem a ver com a qualidade de professores, quadros portugueses, que eram enviados para lecionar em Guiné.

Alguns estudantes eram encaminhados para Portugal com a possibilidade de dar continuidade à sua formação em escolas de Aveiro, Setúbal e Santarém.

Após assumir sua independência, o país passou a contar com algumas escolas de formação de professores. Como nos apresenta Sani e Oliveira (2014, p.135):

¹⁷ Professores preparados especificamente para atuar em zonas rurais, com objetivo de auxiliar as populações locais.

¹⁸ Os alunos e professores viviam e moravam na escola. Os alunos eram liberados aos finais de semana para visitas aos familiares.

Em 1975, criou-se a escola de Formação Amílcar Cabral, em Bolama, para a formação de professores de ensino básico. Em 1979, foi aberta a Escola Normal Superior TchicoTé para a formação de professores para o ensino secundário, com duração de três anos, com grau de bacharelato. Mais tarde, em 2001, deu-se o início do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa para a formação de professores para o ensino secundário e superior, apoiado pelo Instituto Camões em Bissau, por intermédio do governo Português. Ainda em 1986, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), para a formação de professores de educação física e desportos.

Sanhá (2009) aponta que, após a independência, a administração surgida foi confrontada com a carência de recursos humanos qualificados em todas as áreas e instituições da soberania nacional. Surgiram, então, algumas escolas de formação de professores, cujo principal objetivo era preparar os nativos para assumirem o destino da educação do país. Neste contexto, as autoridades nacionais tinham a preocupação de compor o quadro docente com maior número possível de professores formados. Como entendem Cá e Cá (2017, p.21):

[...] a formação dos professores era justamente uma das principais preocupações na República da Guiné-Bissau, uma vez que, entre 1.900 docentes que atuavam nas instituições primárias, apenas 102 eram diplomados; e, no ensino secundário, equivalente ao ensino fundamental aqui no Brasil, uma grande parte dos professores só tinha o curso geral do Liceu, equivalente ao ensino médio completo no Brasil. Diante da situação, foi preciso fazer a contratação dos cooperantes estrangeiros de vários países, entre os quais: Brasil, Cuba, Portugal, Rússia e outros, para lecionarem no ensino secundário e ensino geral do país.

As autoridades, nos primeiros anos da independência, tinham clara visão da necessidade de criar escolas para formação e aperfeiçoamento dos professores. Para tanto, as escolas que outrora funcionavam nas chamadas “zonas libertadas” foram recuperadas e instaladas em novas localidades.

De acordo com Candé (2008, p.31):

Após a independência, em 1974, criou-se em Cói, o Centro de Formação de Professores Máximo Gorki. Foi uma extensão dos centros criados na Guiné-Conacri e do Centro de Jabadá, uma zona libertada da Guiné-Bissau, na luta de libertação. Em 1980, foi criada em Bissau, a Escola Normal “17 de Fevereiro”, com o plano de estudos que vigorava em Portugal na altura. Esta continua atualmente a formar professores do ensino básico, em Bissau.

Diferentemente da primeira escola de formação de professores criada no país, aquelas que surgiram ao longo da época colonial apresentavam práticas e

conteúdos de ensino voltados à realidade de Portugal, na aplicação autoritária de informações totalmente fora do contexto sociocultural da população local. Esse fato criou um distanciamento do aluno do conhecimento da sua própria história.

CAPÍTULO II

Caminhos metodológicos da pesquisa

Partimos do princípio de que o processo de pesquisa, no campo científico, visa trazer, a partir de objetivos traçados, descobertas e apropriação de conhecimentos da área a ser estudada. Gil (2002) define a pesquisa como procedimento racional e sistemático. Procedimento que tem como objetivo dar respostas aos problemas previamente propostos. O autor considera, ainda, que só é possível fazer pesquisa quando dispomos de um leque suficiente de informações dispersas que precisam ser readequadas e organizadas.

Os motivos para a realização de qualquer pesquisa podem ser diversos. Para tanto, como afirma Gil (2002), o pesquisador deve ter algumas qualidades que são fundamentais para o sucesso da pesquisa. Tais qualidades começam pela curiosidade e pelo conhecimento do assunto a ser pesquisado, passando, em outros momentos, pela disciplina, perseverança, etc.

Esse processo também transcorre pela definição da metodologia e revisões de literatura. Ação que pode variar de acordo com o arcabouço teórico utilizado, já que abordagens diferentes envolvem métodos diferentes.

Há vários tipos de metodologia que podem ser usadas na elaboração de uma pesquisa científica, existindo pesquisas que usam a revisão da bibliografia como principal instrumento de construção de conhecimento.

A metodologia é definida, de acordo com Minayo (2002), como um conjunto de técnicas que deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado e capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

Minayo (1994), ainda, considera que é a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, bem como expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela.

A pesquisa de carácter bibliográfico como procedimento metodológico é um instrumento colaborativo e fundamental na revisão de literatura, visto que é através dela que o pesquisador encontra informações que possam ser relevantes. É uma maneira de acesso às informações e de conhecimento de um panorama de discussões acerca da temática investigada.

A revisão da literatura tem a importância, de acordo com Santos (2006), de situar o trabalho na grande área da qual faz parte.

Lima e Miotto (2007) sinalizam o papel da pesquisa bibliográfica como um procedimento importante, capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, hipóteses e/ou interpretações que servem de ponto de partida para outras pesquisas.

O presente capítulo tem como proposta apresentar a metodologia utilizada para a construção da dissertação. Nesse sentido, há que se considerar a proposta deste trabalho: o levantamento, a sistematização e a análise da produção acadêmica sobre um determinado tema. Tal perfil de pesquisa é referenciado como estado do conhecimento (BRANDÃO, 1986; FERREIRA, 2002).

O estado do conhecimento, cuja gênese do termo data do final do século XIX, é utilizado, de acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155), para:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia.

Ferreira (2002) corrobora com essa afirmação, acrescentando que esse tipo de pesquisa, de caráter bibliográfico, tem como base a busca, mapeamento e a discussão de produções acadêmicas realizadas em diferentes épocas.

A utilização do referido termo começou no Brasil, conforme Ribeiro e Castro (2016), em meados dos anos 1980. É, portanto, nova a sua utilização nas pesquisas, principalmente no que se refere à área da Educação.

Produções como as de Brandão (1986) e Ferreira (2002) são percebidas como pioneiras na conceitualização do estado de arte, quase sempre considerado como sinônimo de estado do conhecimento. Tais produções destacam algumas características ou compreensões sobre esse termo.

Ferreira (2002) definiu o estado do conhecimento como uma pesquisa de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica, enquanto Brandão (1986) o considera como mecanismo para o levantamento de produções de uma determinada área. A autora considera, ainda, que esses levantamentos podem ter como fonte artigos científicos, dissertações, teses, entre outras.

O estado do conhecimento como metodologia de pesquisa, segundo Romanowski e Ens (2006, p.39), tem a seguinte característica:

Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores.

A pesquisa que envolve o estado do conhecimento é importante porque possibilita compreender, de acordo com Romanowski e Ens (2006), o modelo metodológico utilizado para a realização da investigação. Mostra, também, a atenção e preocupação do investigador, bem como os temas e conteúdos essenciais que foram considerados na pesquisa.

Essas pesquisas proporcionam ao investigadora organização de dados do seu interesse, produzindo, ao longo de diferentes períodos, um conhecimento capaz de auxiliar na identificação de aspectos relevantes.

Apesar da importância destas pesquisas, elas são ainda pouco usadas. Conforme Ribeiro e Castro (2016, p. 8):

A baixa frequência de utilização do Estado da Arte, pode estar relacionado com o desconhecimento por parte de educadores e estudantes sobre essa pesquisa ou sobre um entendimento de como realizá-la. Há indícios de que pelo fato de ser uma pesquisa somente bibliográfica não seja muito valorizada no meio acadêmico.

Ribeiro e Castro (2016) também argumentam que não há livros que abordem de maneira específica esta temática, o que reforça a existência de lacunas que precisam ser preenchidas para fornecer aos interessados nesta metodologia recursos robustos para melhor desenvolvê-las.

O estado de conhecimento é uma metodologia de pesquisa de extrema importância, visto que possibilita ao pesquisador a obtenção de informações diversas, podendo sistematizá-las em diferentes categorias. Ação que permite compreender temas de interesse, fazer inferências, etc.

Dada a situação do sistema de educação da Guiné-Bissau, descrita no capítulo anterior, muitos estudantes guineenses saem do país com o objetivo de se dedicar aos estudos em nível superior e, principalmente, na pós-graduação. Assim, pode parecer, em princípio, paradoxal falar em analisar as produções acadêmicas

sobre a educação na Guiné-Bissau, uma vez que o país não dispõe de cursos de pós-graduação. Mas, na realidade, as produções a serem analisadas advêm, principalmente, de estudantes guineenses em cursos no Brasil e em Portugal.

A escolha por esses dois países se deve ao fato de, historicamente, se constituírem como os principais destinos de estudantes guineenses no estrangeiro. Isso devido à questão linguística e, também, à cooperação entre a Guiné-Bissau e esses dois países no domínio da educação.

O levantamento inicial das pesquisas sobre a temática da educação na Guiné-Bissau nos programas de pós-graduação do Brasil e de Portugal mostrou um número significativo de pesquisas já realizadas. Nesse sentido, entendemos a relevância da realização de um estado do conhecimento que analisasse e sistematizasse esta produção a respeito da educação no país africano em teses e dissertações defendidas no Brasil e em Portugal.

Sendo guineense e estudante no Brasil, compreendo que é necessário, a partir do momento que decidi fazer um mestrado, desenvolver um trabalho que possa contribuir para o avanço da ciência e investigação na Guiné-Bissau, um país que necessita de contribuições, sobretudo, de ordem acadêmica, visto que não conta com campo de investigação em nível de pós-graduação.

Para atender o objetivo desta dissertação, isto é, analisar e sistematizar as produções acadêmicas que abordam a situação da educação na Guiné-Bissau, foi necessária a obtenção dos dados que pudessem compor o trabalho. Estudo que toma como ferramenta metodológica o estado do conhecimento.

No desenvolvimento da pesquisa, foi usado como fonte de coleta o banco de tese e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do site www.capes.gov.br, e o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), a partir do endereço www.rcaap.pt.

Utilizamos como expressão de busca nas plataformas o descritor “educação na Guiné-Bissau”. Em um primeiro momento, foram encontrados uma variedade enorme de arquivos, exigindo um trabalho minucioso de filtragem do qual restou um total de 45 teses e dissertações, três deles do RCAAP inacessíveis. Vários trabalhos encontrados nas plataformas eram repetidos, por isso foram desconsiderados. Posteriormente, desses 45 arquivos, 15 foram descartados por tratarem a temática de maneira periférica. Logo, restaram 30 arquivos que tratam a problemática de maneira central. Do total, 17 produções foram encontradas a partir do RCAAP e

outras 13 por meio do banco de teses e dissertações da CAPES.25 são dissertações de mestrado e 05 teses de doutorado.Na tabela abaixo, encontra-se sistematizada tal informação.

Tabela 3–Quantidade de produções encontradas na CAPES e RCAAP.

PRODUÇÕES	CAPES	RCAAP
Dissertações	10	15
Teses	03	02
Total	13	17

Fonte:Elaborado pelo autor.

Todas as produções encontradas foram lidas integralmente.

Das produções acadêmicas levantadas, 84% são dissertações de mestrado e apenas 16% são teses de doutorado.

A partir da coleta dos dados, encaminhamo-nos para a fase de organização. Para isso, foi criado um quadro no processador de textos Microsoft Word com o intuito de sistematizar as principais informações e argumentos dos textos.

O modelo utilizado é apresentado abaixo (Quadro3).

Quadro 3–Quadro de referência para análise das produções.

REFERÊNCIA DA TESE/DISSERTAÇÃO	TEMA	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO	RESULTADOS	OUTRAS OBSERVAÇÕES
--------------------------------	------	-------------	---------------------	------------	--------------------

Fonte:Elaboradopelo autor.

A leitura das 30 produções permitiu categorizar a problemática da educação na Guiné-Bissau em três eixos: Dificuldade de Acesso ao Sistema Educativo; Língua Portuguesa como fato de entrave; e Formação de Professores. O quadro abaixo (Quadro 4) apresenta os estudos que compõem cada um dos eixos.

Quadro 4 - Temas recorrentes nas produções acadêmicas sobre a educação na Guiné-Bissau.

EIXO 01	EIXO 02	EIXO 03
Dificuldade de Acesso ao Sistema Educativo	Língua Portuguesa como fator de entrave	Formação de Professores
Furtado (2005)	Caetano (2012)	Gonçalves (2002)
Barreto (2012)	Silva (2016)	Té (2017)
Sanhá (2014)	Mateus (2016)	Baldé (2013)
Cassinela (2016)	Moreira (2016)	Sani (2013)
Lopes (2008)	Cá (2005)	Sucuma (2013)

Borges (2015) Fanda (2013) Silva (2011) Aveleira (2006) Sampaio (2013) Sobral (2012) Salgado (2013) Cá (1999) Djaló (2009) Lopes (2014) Costa (2017) Baldé (2011)	Costa (2009) Cá (2009)	Almeida (1981)
--	---------------------------	----------------

Fonte:Elaborado pelo autor.

A organização do conjunto de dissertações e teses encontradas em três eixos norteadores levou em consideração a recorrência dos temas tratados nas pesquisas. Neste sentido, a maioria das produções trata de alguma maneira de um dos três temas elencados em eixos. Ainda que alguma produção tratasse de dois temas ou mais, optamos por incluí-la no eixo que recebia mais atenção do autor.

As principais problemáticas abordadas nos trabalhos dizem respeito à dificuldade de acesso ao ensino, ao problema da língua portuguesa como língua praticada no ensino e à insuficiente formação de professores.

Abaixo, as pesquisas encontram-se divididas em dois quadros: o primeiro com aquelas defendidas em programas de pós-graduação no Brasil (Quadro 5) e o outro com aquelas defendidas nos programas portugueses (Quadro 6).

Quadro 5 – Trabalhos realizados em universidades brasileiras.

Nº	AUTOR	PROGRAMA	TÍTULO	TIPO DO TRABALHO	LOCAL	ANO
01	Lourenço Ocuni Cá	PPGE	Política Educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997	Dissertação	UNICAMP	1999
02	Lourenço Ocuni Cá	PPGE	Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau	Tese	UNICAMP	2005
03	Domingos Moreira	PPGE	Políticas Públicas de Alfabetização de	Dissertação	UFRJ	2006

			Massa na Guiné-Bissau			
04	Larissa M. Costa	Programa de Pós-Graduação em História Comparada	Campanha Nacional de Alfabetização de adultos: Paulo Freire em GB	Dissertação	UFRJ	2009
05	MamadúDjaló	Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política	A interferência de Banco Mundial na Guiné-Bissau: A Dimensão da Educação Básica – 1980-2005	Dissertação	UFSC	2009
06	Ricardo de Castro e Silva	PPGE	De Abaiara a Bissau: por uma (e) Educação com adolescentes sem a adolescência	Tese	UNICAMP	2011
07	Arnaldo Sucuma	Programa de Pós-Graduação em Ciência	Estado e Ensino Superior na Guiné-Bissau 1974-2008	Dissertação	UFPE	2013
08	Juvinál Manuel Fanda	PPGE	O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010)	Dissertação	UFMS	2013
09	QuecoiSani	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional	A Educação Superior no Desenvolvimento da Guiné- Bissau: contribuições, limites e desafios.	Dissertação	UTFPR	2013
10	Cirilo Sanhá	Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política	Do ensino público ao ensino de iniciativa comunitária (Análise do desenvolvimento e impacto das Escolas Comunitárias na Guiné-Bissau e as intervenções das ONGs FEC & PLAN)	Dissertação	UFSC	2014
11	Cristina Mandau Ocuni Cá	PPGE	Formação feminina no internato de Bor (1933-2011) na Guiné- Bissau: reflexos na educação da sociedade guineense contemporânea	Tese	UFC	2015
12	Ecyla S. M.	Programa	Representação	Tese	UFBA	2015

	Borges	de Pós-Graduação em Psicologia	Social de Escola para Jovens Guineenses			
13	Oswaldo I.S.Cassinela	PPGA	Panorama do sistema educacional dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) desde suas independências	Dissertação	UFV	2016

Fonte:Elaborado pelo autor.

Quadro 6 – Trabalhos realizados em universidades portuguesas.

Nº	AUTOR	PROGRAMA	TÍTULO	TIPO DO TRABALHO	LOCAL	ANO
01	Hilda Maria Ferreira de Almeida	PPGE	Educação e transformação social Formas alternativas de educação em país descolonizado	Dissertação	FGV ¹⁹	1981
02	Maria Isabel dos Santos Gomes Maduro Gonçalves	PPGE	A formação inicial de professores do ensino básico da Guiné-Bissau - um estudo sobre os modelos de formação e o seu contributo no desempenho profissional.	Dissertação	UNIVERSIDADE DE LISBOA	2002
03	Alexandre Brito Ribeiro Furtado	PPGE	Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades.	Tese	UNIVERSIDADE DE AVEIRO	2005
04	Ana Paula Henriques Aveleira	Deptº de Ciências da Educação	Melhorar a educação de infância na Guiné-Bissau	Dissertação	UNIVERSIDADE DE AVEIRO	2006
05	Catarina Lopes	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e	Participação das populações locais no desenvolvimento da educação. Caso de	Dissertação	INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA	2008

¹⁹ Apesar de se tratar de uma instituição de ensino brasileira, esta produção foi encontrada no RCAAP. Por isso, optamos por incluí-la neste quadro.

		da Empresa	estudo: escolas comunitárias da região de Bafatá, Guiné-Bissau (2004-2006)			
06	UmaroBaldé	PPGE	Inspeção-geral de Educação	Dissertação	UNIVERSIDADE DE LISBOA	2011
07	Augusto Gomes Barreto	PPG em Sociologia	Escolas Comunitárias na Guiné-Bissau: Sentidos, Relações e Mudanças	Dissertação	INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA	2012
08	Raquel Rodrigues Sobral	Pós-Graduação em Economia e Gestão	As escolas comunitárias na Guiné-Bissau e a cooperação portuguesa para o desenvolvimento	Dissertação	UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA	2012
09	Fara Caetano	Pós-Graduação em Letras	A cooperação portuguesa para o desenvolvimento na área da educação da Guiné-Bissau: impacto dos projetos	Dissertação	UNIVERSIDADE DE PORTO	2012
10	Severino da Cruz Sampaio	Pós-Graduação em Psicologia	Interesses vocacionais dos alunos do 9º ano da Guiné-Bissau Um estudo de validação do SDS	Dissertação	UNIVERSIDADE DE LISBOA	2013
11	Maria da Conceição Santos Cordeiro Salgado	Pós-Graduação em Educação e Psicologia	Educação e desenvolvimento um dualismo na sociedade global	Dissertação	UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA	2013
12	Baró Baldé	Pós-Graduação em Letras	Formação de professores de língua portuguesa na escola normal superior "TchicoTé" - Guiné Bissau	Dissertação	UNIVERSIDADE DE LISBOA	2013
13	Luísa da Silva Lopes e Lopes	Pós-Graduação em Educação	A lei de bases do sistema educativo da Guiné-Bissau: Uma análise do processo de construção política	Dissertação	UNIVERSIDADE DE AVEIRO	2014
14	Rui Manuel Ferreira da Silva	Pós-Graduação em Educação	Entre o internacional e o local – impacto e efeitos de programas de educação em cooperação para o desenvolvimento. Um estudo de caso na Guiné-Bissau	Tese	UNIVERSIDADE DO MINHO	2016

15	Maria Regina Marques Mateus	Pós-Graduação em Administração e Gestão Escolar	Promoção dos direitos da mulher e da criança na Licenciatura em Educação de Infância da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Católica da Guiné Bissau	Dissertação	UNIVERSIDADE ABERTA	2016
16	Domingos da Costa	Pós-Graduação em Sociologia e Políticas Públicas	Políticas Educativas e Estratégias Organizacionais na Promoção do Sucesso Escolar na Guiné-Bissau	Dissertação	INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA	2017
17	Francisco Armando BilimaTé	Pós-Graduação em Ciência Política e Políticas Públicas	Políticas Educativas na Guiné-Bissau: estudo longitudinal dos ensinos básico e secundário	Dissertação	INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA	2017

Fonte:Elaborado pelo autor.

Do total de produções que abordam a questão da educação na Guiné-Bissau, a maioria foi defendida a partir dos anos 2000, com a exceção de duas produções. A tabela abaixo apresenta a quantidade de trabalhos por ano.

Tabela 3—Quantidade de trabalho por ano de defesa.

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES
1981	-	1
1999	-	1
2000	-	-
2001	-	-
2002	-	1
2003	-	-
2004	-	-
2005	2	-
2006	-	2
2007	-	-
2008	-	1
2009	-	2
2010	-	-

2011	1	1
2012	-	3
2013	-	6
2014	-	2
2015	1	-
2016	1	2
2017	-	2
TOTAL	05	25

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados na tabela acima evidenciam a maior incidência de produções sobre a educação na Guiné-Bissau a partir de 2010. A partir do ano de 2000, observa-se que, em quase todos os anos, uma dissertação de mestrado foi produzida e defendida, sendo 2013 o ano com a maior concentração de produções.

Outro ponto identificado na leitura dos textos foi a relevância da pesquisa por diferentes autores para que mudanças expressivas ocorram na área educacional, especificamente na pós-graduação *stricto sensu*. A maioria dos trabalhos é de autores guineenses (16), seguido de portugueses (09), 03 brasileiros e 01 angolano²⁰.

Há, basicamente, dois tipos de estudos que foram usados nas produções: um do tipo bibliográfico e outro empírico, realizado através de entrevistas.

Os estudos de tipo bibliográfico usam como fonte de coleta de informações acerca do processo da construção da educação na Guiné-Bissau a leitura dos acervos²¹ encontrados em algumas bibliotecas e universidades portuguesas e em alguns arquivos existentes no ministério da educação da Guiné-Bissau.

Em relação aos estudos de caráter empírico, percebemos o deslocamento de pesquisadores para a Guiné-Bissau para levantamento de informações. Muitos desses pesquisadores ficaram meses percorrendo regiões do país, e, em alguns casos, houve o retorno de alguns para complementação da pesquisa. Entre os pesquisadores que se deslocaram ao país para o levantamento de informações e

²⁰ Há dois trabalhos de mesma autoria (um pesquisador guineense). Por isso, apesar de ser 30 trabalhos, contabilizamos 29 autores.

²¹ Geralmente, encontra-se dificuldade em acessar os dados sobre a educação na Guiné-Bissau. Isso acontece, primeiro, pela quase inexistência destes e, segundo, pela precária condição que se encontram os dados que ainda existem.

construção de material empírico, destaca-se: Caetano (2012), Aveleira (2006), Lopes (2014), Gonçalves (2002), Lopes (2008), Sobral (2012), Salgado (2013), Silva (2006), Mateus (2016), Sampaio (2013), Borges (2015), Silva (2011). Os referidos pesquisadores são estrangeiros interessados em estudar a educação guineense.

Quanto à distribuição das pesquisas por instituições de ensino, percebe-se um equilíbrio. Há, contudo, algumas universidades que apresentam um número maior de produções:

Quadro 7–Quantidade de produções por instituição de ensino.

INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE DE PRODUÇÃO
Universidade do Porto – UP	1
Universidade Técnica de Lisboa – UTL	1
Universidade Católica Portuguesa – UCP	1
Universidade do Minho – Uminho	1
Universidade Aberta – Uab	1
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	1
Fundação Getúlio Vargas – FGV	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	1
Universidade Federal da Bahia – UFBA	1
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS	1
Universidade Federal de Viçosa – UFV	1
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR	1
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	2
Universidade de Aveiro – UA	3
Universidade de Lisboa – UL	4
Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE	4
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	4

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os trabalhos defendidos em Portugal (17) estão distribuídos entre 9 instituições, com a predominância de produções advindas das universidades de Lisboa e do Instituto Universitário de Lisboa. Já no Brasil, com um total de 4 produções, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) é destaque.

As universidades públicas tanto do Brasil como de Portugal contribuíram com 28 (vinte e oito) produções acadêmicas, enquanto as instituições privadas somam

apenas duas produções. Importa, ainda, referir que os estudantes guineenses que vêm ao Brasil estudar são alocados, em grande parte, em universidades públicas. Isso se deve ao fato da existência de cooperação internacional entre esses dois países na área da educação, com a concessão anual de dezenas de bolsas aos estudantes guineenses para as universidades públicas federais, e outras poucas para as universidades privadas. As bolsas são concedidas através do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), bem como pelo Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)²².

Outro aspecto importante é a distribuição das produções por área de conhecimento. O quadro abaixo sistematiza estes dados:

Quadro 8 – Quantidade de produções por área de conhecimento.

ÁREA DE CONHECIMENTO	QUANTIDADE DE PRODUÇÕES
História	1
Administração	1
Desenvolvimento Regional	1
Sociologia	1
Psicologia	2
Letras	2
Economia e Gestão	2
Ciências Políticas	5
Educação	15

Fonte:Elaborado pelo autor.

A maioria dos trabalhos foi realizada na área da Educação (15), seguida por Ciências Políticas (5). Outras áreas com um número expressivo de pesquisas foram Psicologia, Letras e Economia e Gestão, com 2 trabalhos. História, Administração, Desenvolvimento Regional e Sociologia aparecem somente com uma produção.

²² O PEC-G e o PEC-PG são programas do governo brasileiro que tem como objetivo possibilitar a cidadãos oriundos de países em desenvolvimento a realização de estudos em nível de graduação e de pós-graduação.

Acerca disso, entendemos que, apesar da predominância, o interesse pela Educação na Guiné-Bissau não se limita exclusivamente aos cursos de pós-graduação em Educação.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

O presente capítulo se propõe a sistematizar e analisar as produções acadêmicas sobre a educação na Guiné-Bissau. Tal análise, como especificado no capítulo II, encontra-se articulada em três eixos, referentes aos temas mais recorrentes nos trabalhos: 1) Dificuldade de acesso ao sistema educativo na Guiné-Bissau; 2) Língua portuguesa como fator de entrave; e 3) Formação de professores.

Como a maioria dos países menos avançados, a Guiné-Bissau convive com fatores que constituem obstáculos para o processo do desenvolvimento. No tocante ao setor educacional, as pesquisas analisadas, de modo geral, apontam que alguns dos fatores de entrave são os escassos recursos financeiros de que o país dispõe para arcar com os custos na área da educação. Isto gera a dificuldade de atender totalmente a demanda por educação, a problemática da adoção da língua portuguesa como língua oficial do ensino e a pouca qualificação do corpo docente.

As discussões abaixo serão feitas a partir das leituras e contribuições dos trabalhos selecionados. Inicialmente, agrupamos os argumentos dos autores visando compreender posições comuns e contrárias a respeito dos temas (eixos). Em seguida, apresentamos compreensões e reflexões acerca desse material.

3.1. DIFICULDADE DE ACESSO AO SISTEMA EDUCATIVO

Um dos elementos observados nos estudos analisados que sinalizam a dificuldade de acesso ao sistema educativo guineense é a relação desta dificuldade com a falta de escolas. Essa é uma constatação compartilhada pelos estudos de Furtado (2005), Barreto (2012), Ferreira (2005), Fanda (2013), Sanhá (2014), Lopes (2008), Cassinela (2016), Sampaio (2013) e Caetano (2012). O último autor, em especial, salienta que o fraco nível da educação nos países africanos tem relação com a proibição dos colonizadores, outrora, imposta aos nativos de acesso à educação. Proibição que é fortemente enraizada no seio da população, apesar de esforços que têm sido empreendidos no sentido da sua superação.

Quando trata diretamente do contexto guineense, Caetano (2012, p. 107) enfatiza que:

Na Guiné-Bissau, um dos entraves ao desenvolvimento relaciona-se com a falta de infraestruturas capazes de assegurar as necessidades da população. Na área da educação, esse problema é bem visível e acarreta graves consequências negativas para a promoção de um ensino de qualidade nas escolas. A par disso, acresce a escassez de recursos e materiais didáticos, tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores, o que representa um forte obstáculo às condições de ensino/aprendizagem, e cujas razões podem estar relacionadas com o fraco poder de compra decorrente do fraco rendimento dos pais e dos professores.

Já autores como Furtado (2005), Barreto (2012), Ferreira (2005) e Fanda (2013) verificam que a dificuldade de acesso à escola, na Guiné-Bissau, tem sido motivo para o alto índice de analfabetismo no país.

De acordo com Furtado (2005), o processo de ensino e aprendizagem na Guiné-Bissau começou ainda durante a luta da libertação nacional, com a criação das escolas nas áreas libertadas. Nesse contexto, o líder da luta (Amílcar Cabral) estava preocupado com a criação de escolas, o que, conseqüentemente, trouxe a necessidade de pessoas capacitadas para o ensino.

Furtado (2005) considera, ainda, alguns fatores de ordem internos e externos que explicariam as dificuldades em atender à demanda por educação. Como fatores internos, Furtado (2005, p. 7) afirma que:

Na Guiné-Bissau, as carências que se fazem sentir na área da educação, e não só, foram geradas pela fragilidade, inadequação e ineficácia dos modos de organização e das estruturas adoptadas que se foram deteriorando ao longo dos anos com medidas incoerentes tomadas de forma isolada e descontextualizada das realidades social, económica, política e cultural. Essas carências foram também em muitos momentos originadas pela ausência de medidas ou pela sua tomada tardia. O desconhecimento da real dimensão dos problemas educativos herdados e a falta de perspectivas de ação constituem uma das causas básicas da atual ineficácia da organização da educação, do sistema educativo e das estruturas de administração do sistema educativo e da Administração da Educação.

Além das dificuldades internas, a Guiné-Bissau ainda é refém de decisões dos organismos internacionais, motivo que, de acordo com Furtado (2005), traz um desajuste no sistema educativo nacional, pois desconsidera a participação dos principais atores do processo. O autor considera que:

Na grande maioria dos casos, as decisões políticas, em matéria de educação, foram tomadas e implementadas sem informar, ouvir ou proporcionar a participação dos principais atores do processo ensino-

aprendizagem (alunos, pais e professores); sem projetar as necessidades em recursos humanos, materiais e financeiros; sem avaliar a capacidade de administração e gestão do sistema educativo e sem ponderar as suas consequências, a médio e longo prazo. Muitas decisões foram tomadas de forma isolada sem a contribuição ou colaboração de técnicos, uma atitude que inibiu muitas iniciativas dos poucos técnicos que passaram pelo sector da educação e alimentou um clima impróprio para a educação que, enquanto projeto social, devia, pelo contrário, mobilizar todas as capacidades (FURTADO, 2005, p. 8).

A incapacidade dos governos em garantir o acesso ao ensino constitui igualmente a preocupação de Barreto (2012). No estudo, o autor tece duras críticas à inexistência de políticas públicas capazes de garantir que todas as crianças gozem do direito à educação. Segundo Barreto (2012), umas das saídas encontradas para a falta de recursos foi a organização, sobretudo nas zonas rurais, por meio de iniciativas de pais e/ou responsáveis pelos alunos, para a aquisição de materiais, contratação de professores e, até mesmo, construção de escolas. Disto, é possível identificar que, mesmo com todo esforço dispendido, ainda encontramos certa precariedade nas referidas instalações da unidade escolar.

Sobre essa questão, Sanhá (2014) concluiu, no seu estudo, que, devido à extrema carência que as comunidades enfrentam, toda ajuda que visa suprir alguma necessidade é bem-vinda. Isso porque, além de dar voz e vez à comunidade, possibilita o desenvolvimento de atividades relacionadas com temas que versam sobre saúde, educação e cidadania.

Também Costa (2009) afirma que a dificuldade é ainda maior nas tabancas²³, já que a distância percorrida pela população até a escola é muito grande, fator esse que leva as crianças ao abandono escolar. O autor ainda destaca a ausência de carteiras para todos os alunos e a precária infraestrutura escolar.

A mesma visão é apresentada por Lopes (2008), que destaca a insuficiência ou inexistência de resposta estatal. Com isso, o papel da sociedade civil no setor educacional tem sido assumido, tanto na construção quanto no fornecimento de equipamentos para as escolas. Segundo a autora, tal fato, mesmo em uma fase inicial e de forma precária, proporcionaria ao sistema educacional ganhos como escolas populares, escolas de iniciativa privada (através de associação), escola de autogestão e escolas comunitárias.

²³ Aldeias localizadas no interior do país.

As escolas populares são escolas criadas nos bairros, geralmente sem estrutura física. Algumas funcionam até embaixo de árvores. Tal modelo é composto por um professor que não necessariamente tenha concluído o ensino médio ou a graduação. Já as escolas de iniciativa privada são escolas criadas por empresários ou ONGs, suprimindo a lacuna deixada pelo Estado. Esse último tipo de escola, de acordo com Ribeiro (2001), ainda não são consideradas semelhantes às escolas privadas do Ocidente, devido à sua infraestrutura, à qualificação do corpo docente e por não receber recursos satisfatórios para a implementação de uma política educacional.

Ainda de acordo com Ribeiro (2001), deve-se apontar a qualidade da Escola Portuguesa, escola privada que inicialmente atendia os filhos dos portugueses residentes em Guiné-Bissau e que, a partir de 1991, com a liberalização do ensino, passou a atender os filhos de guineenses. Atualmente, esse último público é aquele que constitui a maioria dos alunos da escola. Também vale ressaltar que, de modo geral, os estudantes dessas escolas são provenientes de famílias abastadas, com alto poder financeiro para investir na educação de seus filhos.

As escolas comunitárias pertencem a um determinado local (rural). Tais escolas se mantêm por meio da colaboração de moradores locais que trabalham fora do país e se organizam em associações para contribuir financeiramente na construção, no fornecimento de equipamentos e, inclusive, na contratação de professores.

Por último, no concernente às escolas de autogestão, estas escolas são públicas e administradas pela Igreja Católica. A título de exemplo, podemos citar o Liceu Regional de Mansoa, administrado pela organização religiosa a partir de fornecimento de materiais didáticos e da capacitação do corpo docente.

Os estudos de Cassinela (2016), Sampaio (2013), Cá (1999), Cá (2005), Salgado (2013), Costa (2017), Sobral (2012), ao observarem a Guiné-Bissau como um dos países mais pobres do mundo e considerando todas as dificuldades já mencionadas no setor educacional, discutem a questão do baixo investimento. A temática é tida como uma das principais responsáveis pelas dificuldades do país em responder aos desafios para um possível desenvolvimento.

Cassinela (2016), ao apresentar uma visão comparativa entre a educação em cinco países de língua oficial portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe), afirma que a Guiné-Bissau apresenta o pior

índice de acesso à educação. Menos de 3% do Produto Interno Bruto (PIB) do país é destinado para a área, o que o torna aquele mais dependente dos organismos internacionais na comparação com os outros países africanos de língua portuguesa (PALOP).

Fanda (2013), ao problematizar a pouca capacidade financeira do Estado guineense em relação à expansão da educação pública para todos, enfatiza o esforço empreendido pelas autoridades guineenses após a independência a fim de proporcionar o acesso à escola. Tal aspiração, de acordo com o autor, entrou rapidamente em decadência devido à pouca capacidade estrutural, aos poucos recursos humanos qualificados e à falta de planejamento e controle educacional. Isto ocasionou a evasão escolar, o que veio a ser repensado através da realização do Fórum Mundial de Educação realizada em Dacar no ano de 2000.

Lourenço Ocuni Cá em suas obras produzidas em 1999, "Perspectiva da Organização da Educação na Guiné-Bissau", e em 2005, "Política Educacional na Guiné-Bissau de 1975 a 1997", apresenta um panorama da educação guineense a partir de estudo documental que analisou as estruturas educacionais e infraestruturais e o novo sistema educacional proposto pelo PAIGC.

Cá (1999) apresenta, em termos conclusivos, alguns pontos de descaso com as políticas educacionais na Guiné-Bissau. Entre eles, observou, por exemplo, o processo da liberalização econômica proposta pelo Estado em 1986, realizado sem um estudo profundo e que atingiu a sociedade guineense, principalmente a classe docente. Iniciam-se, neste contexto, ondas de greves dos professores, que reivindicam, apesar do baixo valor, salários atrasados e protestam em relação à acentuada evasão escolar. O autor indica a necessidade da conjugação de esforços na organização do sistema educacional.

No outro texto, Cá (2005), além de retomar a contextualização da educação na Guiné-Bissau, traz um recorte histórico da formulação e implantação do sistema educativo guineense durante os anos de 1975 a 1980. Aborda, também, o liberalismo econômico e a política educacional nos anos de 1980 a 1993, assim como a demanda por educação de 1993 a 1997.

Ainda na tentativa de elucidar os fatores que tornam o acesso ao sistema público de educação na Guiné-Bissau deficitário, Sobral (2012) acredita que as constantes perturbações políticas e militares que o país vivencia nos últimos anos tem sido um forte motivo de não existência de um documento regulador para o setor

da educação. Reconhece, também, outros fatores que perturbam esse sistema, tais como: o forte crescimento populacional que não acompanha a oferta do ensino, a desigualdade de gêneros e as questões geográficas.

Corroborando com a argumentação de Sobral (2012), os autores Costa (2017) e Lopes (2014) reforçam a questão das instabilidades políticas que interrompem a continuidade de programas governamentais. Isso contribui para entender o porquê os esforços empreendidos pelas autoridades guineenses para promoção e alargamento do sistema educativo público para todos não tiveram o sucesso esperado. Lopes (2014) indica a falta que, durante anos, a LBSE fez ao sistema educativo, bem como o impacto significativo que sua elaboração e aprovação teve dentro do sistema guineense. Os esforços pessoais do então Ministro da Educação Artur Silva, em conjunto com o apoio financeiro integral da UNICEF, foram determinantes para a concretização desse documento, que hoje é a principal referência para o sistema educativo nacional.

Salgado (2013), ao abordar esse tema, ressalta a dificuldade de reorganização do sistema educativo após a independência. Dificuldade encontrada devido às heranças do regime português da época, que visava à elitização e desconsiderava a realidade guineense.

As pesquisas também evidenciam o modo que a precariedade dos recursos didáticos existentes dificulta o acesso ao sistema educativo. Furtado (2005) e Caetano (2012) anunciam como uma das causas que impossibilita o acesso à educação a escassez de infraestruturas escolares e de materiais didáticos.

Na Guiné-Bissau, as infraestruturas escolares são problemas enfrentados desde a Independência até os dias atuais. As escolas, inclusive na Capital, apresentam infraestruturas provisórias, o que dificulta não só o processo de ensino-aprendizagem, como infringe condições básicas de sobrevivência humana. Em alguns casos, sobretudo na zona rural, a improvisação do ambiente escolar utiliza residências privadas (casa de professores e familiares). Houve época em que os grandes Liceus, localizados na capital, funcionavam em barracas montadas, de modo a suprir a demanda de alunos. Essas dificuldades se acentuam quando se trata de escolas em localidades remotas do interior do país e se agravam para as meninas, devido à desigualdade de acesso à escola em função de gênero.

Amílcar Cabral (1974, p. 53), ao tratar da precariedade e escassez de materiais didáticos, enfatiza que é preciso:

Criar, a pouco e pouco, bibliotecas simples nas zonas e regiões libertadas, emprestar aos outros os livros de que dispomos, ajudar os outros a aprender a ler um livro, o jornal e a compreender aquilo que se lê [...] Levar os que leem a discutir e a dar opinião sobre o que leram.

Na Guiné-Bissau, quando se fala em precariedade da educação, a ideia é apontar, conforme Furtado (2005) e Caetano (2012), os sérios problemas. Problemas que vão desde a falta de professores qualificados até a ausência de infraestruturas escolares e equipamentos básicos, como mobiliários, materiais didáticos, bibliotecas, acesso à internet, entre outros. Percebe-se, nos trabalhos analisados, a unanimidade na compreensão dos autores sobre a precariedade da infraestrutura nas escolas públicas guineenses.

Ao analisar de maneira crítica as causas das informações acima, entendemos que a Guiné-Bissau ainda se encontra bastante atrasada em relação aos países vizinhos. Isso porque destina uma pequena parcela do PIB para o setor educacional, o que a coloca aquém em comparação com os países da sub-região. Outro fator que merece ser observado é a densidade populacional da Guiné-Bissau. É difícil entender como um país com menos de dois milhões de habitantes e com enormes recursos naturais não seja capaz de suprir grande parte das necessidades do setor educativo.

Acerca disso, alguns autores como Araújo (2003) e Carneiro *et al* (2013) abordam a educação sob o ponto de vista do direito do cidadão. Discutem a temática tanto na forma de garantia de direitos quanto de sua permanência, assim como o papel do Estado na garantia e expansão desses direitos.

Araújo (2003), em produção sobre o direito à educação no Brasil, enfatiza que esse direito se configura a partir de dois aspectos: aquele que garante à criança o acesso à educação; e o que diz respeito à permanência na escola. Nesse sentido, pode-se argumentar que o papel do Estado não se resume em criar condições para que todas as crianças tenham oportunidade de frequentar a escola, mas, também, garantir a permanência na instituição escolar, evitando a evasão.

O Estado deve ser protagonista na concretização da garantia de acesso e permanência. Conforme afirma Araújo (2003, p. 287):

O direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para a sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos.

Quando o Estado generaliza a oferta de escolas de ensino fundamental, tem o poder de responsabilizar os indivíduos e/ou seus pais pela frequência.

Consta na Lei de Base do Sistema Educativo da Guiné-Bissau, em seu § 2º, dos Princípios Gerais, que: “[...] é reconhecido a todos os guineenses o direito à educação, e à cultura, nos termos da Constituição da República” (GUINÉ-BISSAU, 2011).

Essa garantia não diz respeito somente ao acesso, como à permanência. Devido à extrema pobreza, é comum observar em localidades do interior do país, a necessidade de as crianças abandonarem a escola ou a tentativa de conciliar o período de trabalho, na zona rural, e os estudos.

De certo modo, a realidade acima mencionada contribui para o denominado o fracasso escolar. Segundo Carneiro *et al* (2013, p. 153):

O fracasso escolar pode ocorrer devido a situações e/ou condições externas ao indivíduo e que indiretamente o afetam e/ou por condições internas ao mesmo. Dentre as situações externas mais arroladas, podemos citar as causas de ordem socioeconômica das famílias dos estudantes, acarretando a necessidade do trabalho infantil, e as causas de ordem sócias institucional, que vão desde as condições da estrutura física da escola quanto às questões administrativas, salariais, pedagógicas passando também pela formação do professor.

Exigir do Estado o cumprimento do seu dever como agente responsável pela educação é importante, mas não é o suficiente. O mais importante é que o Estado proporcione para os pais ou responsáveis por essas crianças emprego e salário digno, de modo que não seja necessário a mão de obra infantil como forma colaborativa de sustento familiar.

Além dos problemas econômicos, a questão cultural, principalmente em algumas comunidades interioranas (tribos), pode se configurar como um entrave para o acesso ao sistema educacional. A título de exemplo, há casos de meninas menores de idade submetidas ao casamento forçado. Essas meninas passam a lidar com os cuidados domésticos, relegando a escola a segundo plano, o que contribui para as taxas de evasão escolar.

Roque (2011) considera que o casamento forçado ou arranjado é uma prática que não é encarada, necessariamente, como violência. Em dados levantados em 2010 pelo autor, percebemos que 41% das inquiridas, que são ou foram casadas,

afirmaram não ter escolhido o próprio marido, responsabilizando os pais ou outros familiares pela escolha.

O quadro 9 apresenta dados relacionados à prática de casamento forçado.

Quadro 9 – Dados do casamento forçado.

Posição	Região	Número de Casos
1º	Gabu	320
2º	Bissau	121
3º	Oio	107
4º	Bafatá	71
5º	Bolama Bijagós	62
6º	Tombali	58
7º	Cacheu	15
8º	Quinara	7
9º	Biombo	3
TOTAL		764

Fonte: Roque (2011, p. 19).

A partir dos dados acima, identificamos que é considerável o número de casamentos forçados no país. Realidade preocupante que contribui para a evasão das jovens casadas precocemente da escola, sem perspectiva de retorno.

Por fim, mas não menos importante, o grande número de greves afeta a garantia de acesso ao sistema educacional. As interrupções de aulas ocasionadas por greves de professores na Guiné-Bissau é um fato comum em quase todos os anos letivos. De acordo com dados de Té (2017), as greves dos docentes impedem a conclusão dos conteúdos e o processo de acompanhamento dos alunos, assim como contribuem para a evasão escolar. Quando as aulas são retomadas, grande parcela dos alunos encontra-se desmotivada para retornar à escola.

Diante desta realidade, Mateus (2016, p. 40) aborda as dificuldades e a luta em ser estudante e professor na Guiné-Bissau, afirmando que:

Olhar o Ensino na Guiné é olhar para um mundo de crianças e professores que lutam resilientemente pelo seu espaço, lugar, tempo, e oportunidade (...) a nível pedagógico e educativo tudo está em falta: escolas, professores qualificados, carteiras, livros, bibliotecas... e até água. A instabilidade política e social do país não permitiu, ainda, à escola encontrar o lugar que merece.

Djaló (2009), Cá (2009), Sanhá (2014), Fanda (2013), Sani (2013), Caetano (2012), Furtado (2005), Lopes (2014), Costa (2017), Té (2017), Silva (2016) e Mateus (2016) abordam as razões e o impacto das greves escolares na educação pública guineense. Estes autores afirmam que as greves tem como principal causa a falta de pagamento de salário do corpo docente, o que contribui para a fraca qualidade do ensino-aprendizagem no país.

As greves impactam negativamente nas relações de ensino e aprendizagem. Silva (2016) realiza um levantamento com alunos guineenses que busca compreender o impacto das greves no insucesso escolar. Identifica que, para 86% dos entrevistados, o ano escolar fica reduzido. Em alguns casos, devido às várias interrupções, os alunos têm apenas três meses de aulas (MATEUS, 2016).

Sanhá (2014, p. 46), ao abordar as constantes greves que a educação pública guineense enfrenta, argumenta que:

O sistema de ensino guineense está tão em crise que não há memória de um ano letivo em que as aulas tenham se iniciado de acordo com o calendário determinado pelo Ministério da Educação; que não tenha sido paralisado pelas greves dos professores; ou que tenha sido concluído como previsto no calendário escolar.

Djaló (2009) afirma que os pagamentos atrasados no setor da educação da Guiné-Bissau têm dado origem a greves de professores no início dos anos escolares. Fator que, de acordo com Cá (2009) e Té (2017), leva à falta de dedicação profissional exclusiva dos docentes no trabalho realizado em sala de aula. Identifica-se o surgimento de “bicos” em outros serviços por parte dos professores como forma de obter meios para o sustento familiar.

Em consequência das greves decretadas, o funcionamento regular das aulas fica comprometido, o que gera, conforme Fanda (2013), a redução automática de carga horária, das disciplinas e dos conteúdos a serem ensinados. Nem com a aprovação da LBSE, que, em tese, instituiu a Lei de Carreira Docente, foi resolvido o

problema das greves no país. Apesar disso, Sani (2013) e Lopes (2014) acreditam que a adoção dessa lei teria sido um passo significativo para o possível cumprimento dos deveres e direitos, quer do Estado, quer do pessoal docente.

Na visão de Caetano (2012), o pagamento tardio dos salários, não só contribui para o surgimento de consecutivas greves e paralisações no ensino, como para a ausência de uma rápida resolução desses problemas, prolongando-os. Muitas vezes, as greves ultrapassam o período de um mês.

Do ponto de vista de Furtado (2005), tanto na Guiné-Bissau como em muitos países africanos, os sindicatos recorrem frequentemente às greves enquanto única arma de reivindicação dos seus direitos. No caso guineense, o forte ciclo de greves quase acarretou na anulação de dois anos letivos das escolas públicas. Isso tem ocasionado, de acordo com Costa (2017), a migração de alguns alunos para as escolas privadas.

3.2. LÍNGUA PORTUGUESA COMO FATOR DE ENTRAVE

Outro elemento recorrentemente observado nas pesquisas analisadas tem relação com a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa. Pretende-se, a partir das considerações de autores como Caetano (2012), Silva (2016), Mateus (2016), Moreira (2016), Cá (2005), Costa (2009) e Cá (2009), discutir como a questão da língua portuguesa tem se apresentado como fator que cria obstáculo para as relações de ensino e aprendizagem na Guiné-Bissau.

Os estudos concordaram que existem alguns pontos que são notórios quando se trata sobre essa temática. Esses pontos dizem respeito à língua portuguesa como uma língua desconhecida pela maioria da população, às dificuldades de transmissão do conhecimento por meio dessa língua e o uso de crioulo como alternativa para fases iniciais do ensino. Neste contexto, a utilização da língua portuguesa como língua oficial é, segundo Moreira (2016), uma prática não consolidada, visto que menos de 15% da população possui algum domínio dessa língua. A maioria daqueles que entendem o português vive na capital Bissau.

A questão da oficialização da língua portuguesa como língua do ensino na Guiné-Bissau recebeu a especial atenção de Cabral (1978). O autor, ao abordar a importância do uso da língua portuguesa, considera que:

Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um inferior. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a terem vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesa (CABRAL, 1978, p. 64).

Apesar de reconhecer a imposição da educação portuguesa na época, Cabral (1974) considera a língua portuguesa como a maior herança deixada pelo colonizador. Enfatiza, ainda, que essa língua é uma das ferramentas que podem proporcionar ao povo guineense e cabo-verdiano o avanço na Ciência. Vale dizer que o autor não desconsidera, contudo, a importância do crioulo. Na realidade, ressalta que o crioulo poderia ser incorporado ao ensino somente a partir de estudo profundo deste, em todas suas manifestações fonéticas.

Nessa direção, Cabral (1974) aborda a importância do ensino das línguas locais de cada região, indicando que é fundamental o investimento no estudo e aprimoramento dessas línguas.

Nos primeiros anos de independência, o brasileiro Paulo Freire contribuiu com a implementação da campanha de alfabetização iniciada em Guiné-Bissau no ano de 1975. Nas cartas dirigidas às autoridades, Freire se opôs fortemente ao uso da língua portuguesa na alfabetização, visto que essa língua não atingiria, de maneira satisfatória, a camada da população que residia na zona rural. Desta forma, Freire, ao ser questionado por Faundez sobre a utilização da língua portuguesa na alfabetização na Guiné-Bissau, argumenta que:

[...] no momento em que uma sociedade pede à língua do colonizador que assuma o papel de mediadora da formação do seu povo tem de estar advertida de que, ao fazê-lo, estará, querendo ou não, aprofundando a diferença entre as classes sociais em lugar de resolvê-la (FREIRE, 1985, p. 127).

Paulo Freire (1985) não desconsidera a importância da língua portuguesa no contexto guineense, mas defende que não se deve atribuir a essa língua o papel de mediadora na formação do povo, uma vez que ela é ausente na sua prática social. O estudioso brasileiro sugere, então, que as autoridades a tenham como uma língua estrangeira privilegiada a ser estudada posteriormente na escola.

Dentre os trabalhos que problematizam essa temática, as contribuições de Caetano (2012) trazem importantes elementos para a compreensão do modo que a oficialização dessa língua e sua obrigatoriedade nas escolas tem causado dificuldades para os estudantes guineenses. A autora indica que a imposição do ensino de língua portuguesa nas escolas é um problema em um país com uma variedade de dialetos como a Guiné-Bissau, onde muitas crianças que chegam à escola desconhecem a língua portuguesa. A escola costuma representar o primeiro contato dessas crianças com o português, fato esse que ocasiona prejuízos relacionados à transmissão do conhecimento e à compreensão do conteúdo.

A imposição da língua portuguesa como a língua oficial do ensino na Guiné-Bissau foi igualmente questionada por Silva (2016), que entende a necessidade da ampla divulgação dessa língua e de incentivo para que os alunos possam praticá-la.

Neste caso, o crioulo, entendida como uma língua nacional e falada pela maioria da população, seria um elo que possibilitaria a comunicação entre todos, podendo desempenhar uma função essencial na promoção da língua portuguesa.

A promoção da língua portuguesa como elemento necessário para sua utilização nas escolas é defendida no trabalho de Moreira (2006). No estudo, defende-se que a melhoria da educação pública no país passa pelo oferecimento de educação de qualidade à camada da população camponesa. Camada que corresponde à porcentagem majoritária da população guineense, e que também sofre com falta de compreensão do conteúdo em português.

As dificuldades referentes à falta de compreensão da língua portuguesa não se restringem somente aos alunos guineenses, atingindo também os professores, que, em muitos casos, encontram-se desprovidos de domínio linguístico suficiente do português para transmitir o conhecimento nesta língua.

De modo geral, os autores são enfáticos ao dizer que a língua portuguesa é um fator de entrave no ensino-aprendizagem nas escolas guineenses. Todavia, Mateus (2016) e Moreira (2006) consideram que os alunos guineenses devem persistir no aprimoramento da língua oficial e de sua conduta linguística, mesmo sabendo que os professores, os políticos e demais autoridades habitualmente falam o crioulo. Esse fato, conforme Mateus (2016), leva a considerar que a maioria não domina a língua portuguesa, não sabendo formular frases de uma conversa ou pequena apresentação. Como consequência, de acordo com a autora, as dificuldades surgidas pela falta do domínio da língua portuguesa geram abismos na

formação. A progressão acadêmica, as carreiras profissionais e a certificação se concretizam através de uma reduzida formação, o que compromete o desenvolvimento global do povo.

Em relação à adoção da língua portuguesa como língua oficial do país e, conseqüentemente, do ensino, a educação na Guiné-Bissau está muito aquém do desejado. Alguns pesquisadores consideram a questão da língua como obstáculo para o avanço do ensino e da aprendizagem no país.

Por ser um país com vários grupos étnicos, a questão linguística na Guiné-Bissau passa a constituir um problema para a educação. A língua portuguesa, embora seja a língua oficial do país, ainda é falada por uma minoria: 14% da população, segundo indica o estudo de Scantamburlo (2013). Estimativa bastante abaixo da parcela de falantes da língua crioula, 44,31%, e das línguas nativas de cada grupo étnico. Há que salientar que a língua portuguesa, em algumas localidades do país, é tida como terceira língua, pois os populares nesses lugares se comunicam em línguas nativas, seguida de língua crioula.

Pesquisadores como Cá (1999) e Caetano (2012) sinalizam como um dos entraves para o processo do desenvolvimento no país, a utilização da língua portuguesa como oficial para o ensino. Acerca disso, Freire (1978) argumenta que o país “pecou” em diversos aspectos, principalmente na oficialização da língua portuguesa no ensino. O autor defende, assim, que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer discriminação, assim como o reconhecimento e a valorização da identidade cultural de um povo.

Barreto (2014, p. 26) corrobora com este argumento, destacando que:

Os alunos não percebem a língua portuguesa. Leem mas não compreendem o texto, alguns alunos não escrevem o português correto. Como é que um estudante que não escreve e nem fala correto à língua portuguesa pode compreender e interpretar um texto nesta língua? Às vezes compreendem melhor quando a explicação é na língua crioula, eu já tive essa experiência. Por vezes, é preciso desenhar bem as coisas para fazer alguns alunos a compreenderem em língua portuguesa.

Já para Cá (2015, p. 164):

A língua também pode ser o fator de insucesso no processo de aprendizagem, pois devido à complexidade que envolve a temática, o fracasso dos alunos deve ser analisado pelos vários fatores e um desses fatores é o linguístico. Muitos alunos abandonam a escola ainda muito novos e apresentam baixos níveis de aprendizagem, porque não têm um

domínio satisfatório e nem trazem de casa uma base linguística que lhes permitam um uso equilibrado da língua. A linguagem da escola, a legítima, tem limitado o processo de ensino aprendizagem desses alunos, sobretudo das camadas populares, principalmente das zonas rurais.

A língua crioula é uma língua de unidade nacional, isto é, uma língua que une os laços de vários grupos étnicos. Portanto, a utilização do crioulo no processo de ensino-aprendizagem deve ser repensada, com vistas a melhorar a dinâmica do ensino, principalmente nos primeiros anos de vida escolar.

Augel (2009), ao tratar da língua do ensino na Guiné-Bissau, afirma que há controvérsias sobre o ensino em língua portuguesa. Isso devido à identidade do país e à identificação dos povos com as línguas nativas.

A respeito disso, recorreremos às afirmações de Antunes (2009, p. 21) quando considera que:

A língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para se definir como um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas.

De acordo com Costa (2009), a língua portuguesa como língua do ensino na Guiné-Bissau impossibilitou que a metodologia de alfabetização de Paulo Freire correspondesse às expectativas. Isso porque Freire era adepto da utilização, como já mencionado, do crioulo para alfabetização. Costa (2009), ainda, considera que a problemática da utilização da língua portuguesa é o único ponto de discordância entre o brasileiro Amílcar Cabral, já que este último considera a língua portuguesa como a maior herança deixada pelo colonialismo português à Guiné-Bissau.

Quanto à importância que uma língua pode desempenhar em uma sociedade, Grosso (2010, p. 63-64) afirma que:

A língua estrangeira não é a língua da primeira socialização, é uma outra língua com a mundividência de uma outra sociedade. É a língua e a cultura do outro que, por várias razões, sempre suscitaram grande curiosidade; a testemunhá-lo estão os vários métodos de ensino das línguas e a procura, durante séculos, do método ideal de ensino da língua estrangeira.

Com o exposto, observa-se que o uso frequente da língua portuguesa deve tardar a ser uma realidade nacional, visto que o crioulo é, ainda, a língua usada

fortemente nas escolas, nas instituições públicas e no parlamento guineense, como mencionam Namone e Timbane (2017). Os deputados proferem seus discursos em crioulo, como maneira de permitir a compreensão da mensagem de forma geral, tanto para a população quanto para os outros parlamentares.

A perpetuação de práticas de utilização da língua crioulo em ambientes acadêmicos (exceto nas escolas primárias, principalmente, das zonas rurais), no parlamento e em outros espaços tende a enfraquecer os esforços que, há algum tempo, tem sido empreendido pelo governo para a conscientização da população acerca da necessidade de aprender a se expressar na língua oficial do país.

3.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Outro elemento recorrentemente observado nos trabalhos analisados é a formação de professores na Guiné-Bissau. Neste contexto, as contribuições de Gonçalves (2002), Té (2017), Sani (2013), Sucuma (2013), Baldé (2013) e Almeida (1981) são necessárias para compreender como a formação de professores, ou a falta dela, tem impactado na qualidade do ensino dos estudantes guineenses.

Entre as questões abordadas, os autores discutem problemas relacionados à quantidade de professores sem formação específica, ou com fraca formação, e a precarização do trabalho docente.

Na Guiné-Bissau, a formação de professores é realizada nas principais escolas de formação, como a Escola Normal Superior “TchicoTé”, que forma os professores para lecionar no ensino médio (secundário), com grau de Bacharel. O curso tem a duração de 3 anos. No que se refere aos docentes do ensino básico, os cursos são oferecidos nas escolas 17 de Fevereiro, em Bissau, e Amílcar Cabral, na cidade de Bolama, com duração de 2 anos, bem como na Escola Nacional de Educação Física.

Gonçalves (2002) apresenta a trajetória histórica da formação de professores na Guiné-Bissau. Conforme a autora, esse processo foi iniciado com a implantação do centro de formação de professores em Bolama, antiga capital da Guiné Portuguesa, nos meados da década de 1960. O objetivo era formar nativos que pudessem servir às suas comunidades. Estratégia usada pelo regime colonialista como forma de reunir pessoas que pudessem servir como aliados do regime.

A partir da informação apresentada por Gonçalves (2002), nota-se que o processo de formação de professores teve seu início ainda no período colonial, com objetivos e propostas voltadas para a salvaguarda do regime da época.

Considerando que a formação de professores aconteceu em dois períodos distintos da história do país, antes e após a independência, Almeida (1981) argumenta que as escolas de formação do período colonial se restringiam a obedecer as estratégias políticas urgentes da época. Modelo que contrasta com o tipo de escola idealizada pelo PAIGC, voltada para a formação de pessoas que auxiliassem no processo de ensino e aprendizagem dentro do projeto da reconstrução nacional preconizado por esse partido.

A partir das contribuições de Almeida (1981) e Gonçalves (2002), percebe-se o modo que emerge a necessidade de formação e qualificação de professores, embora com propostas diferentes, que refletem as forças opostas da época.

Com a Independência do país, a formação de professores tem sido negligenciada pelos diversos governos. Como argumenta Té (2017), as demandas da educação, no que diz respeito ao financiamento de projetos, ficam em segundo plano pelo Estado guineense. Em conjunto com a falta de infraestrutura e materiais didáticos, a desvalorização da formação inicial e continuada de professores e os baixos salários contribuem para o fracasso escolar. Nessa direção, Té (2017) argumenta que o sucesso do docente é aliado de uma boa formação, ainda que isso não constitua o fator exclusivo pelo sucesso ou não.

Furtado (2005) problematiza a distribuição de professores em nível nacional. Considera que a maioria dos professores diplomados residia na capital Bissau, e que no restante do território a distribuição desses profissionais qualificados tinha uma proporção assimétrica.

Esse autor discute, também, a precarização da formação dos professores do ensino básico e falta de formação continuada. Segundo Furtado (2005, p. 509-510):

A formação inicial de professores dos ensinos básico e secundário encontra-se mais ou menos organizada, mas não devidamente estruturada e regulamentada, funcionando de forma deficiente, com base em programas e práticas inadequados [...] Algumas instituições – como a Escola “17 de Fevereiro” – promovem formações (continuadas) sempre que têm algum financiamento.

Considerando a negligência por parte do Estado guineense com a educação pública, realidade recorrente ao longo da história, Sucuma (2013) aponta a necessidade de desenvolver, com eficiência, a política de manutenção e conservação dos espaços de formação de professores, salientando a falta de fornecimento de equipamentos para o funcionamento destes espaços. O autor diz que a maioria dessas instituições foi criada graças à cooperação entre o Estado guineense e seus parceiros – Cooperação Portuguesa, União Europeia, Unesco, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI, entre outras - via parceria bilateral, fato esse que reforça a dependência do país em relação ao plano exterior para executar seus projetos.

O fraco investimento de recursos na formação de professores é outro ponto fortemente debatido quando se trata da educação na Guiné-Bissau, visto que a educação pública do país carece de investimentos, desde a fase mais básica até o ensino superior. De acordo com dados apresentados por Té (2017), o investimento na educação na Guiné-Bissau não ultrapassa 11% do Orçamento Geral do Estado, sendo que, desse montante, a maior fatia (90%) é alocada para o pagamento de professores.

Costa (2009, p. 33) discute a questão do salário dos professores guineenses, afirmando que:

Os salários dos professores são miseráveis e não chegam para suas sobrevivências, e também não são pagos em tempos. Esta tendência provoca greves sucessivas que têm o seu impacto em todo o país, provocando a fuga de alguns professores para outras instituições. Assim sendo, o país carece destes agentes educativos destinados a cobrir as necessidades a nível nacional. Alguns professores são contratados sem a formação pedagógica devida, por insuficiência dos quadros com saberes específicos, igualmente os subsídios de isolamento não são pagos em tempo como consequências à recusa dos professores para o interior.

Sobre esta questão, Sani (2013) considera que o Estado guineense deve se empenhar na promoção da Educação básica e superior por meio de aumento no orçamento destinado a esta área. A partir disso, pode-se criar melhores condições de infraestruturas (biblioteca, laboratórios), mobilidade de docentes e crescimento nas parcerias com organismos internacionais.

Como dito anteriormente, a formação de professores (com qualidade) é um desafio que o Estado guineense enfrenta ao longo do tempo. Esse desafio consiste,

de acordo com Sani (2013), em criar condições para surgimento de mais centros de formação, concessão de bolsas de estudos no plano interno e externo, transparência na gestão das instituições de formação, descentralização destas instituições, criação de mais parcerias e cumprimento de leis aprovadas para a educação.

O baixo investimento e a precarização de formação docente constituem obstáculos para o avanço da educação na Guiné-Bissau. Os professores costumam sofrer com a falta de pagamento de salário, a falta de infraestrutura e a falta de cursos de formação contínua. Alguns que têm formação costumam migrar para escolas privadas, com o objetivo de garantir o sustento.

Em relação ao sustento, Sané (2018, p. 72) considera que:

Por essa razão, muitos professores são obrigados a exercer uma dupla jornada e têm que trabalhar em escolas privadas para garantir o mínimo de condições para sustentar dignamente sua família. Pelas mesmas razões, professores mais jovens e recém-formados são obrigados a emigrar para outros países africanos, como Cabo Verde, Angola, Moçambique ou São Tomé e Príncipe, e até para fora do continente africano, em busca de melhores condições de vida e de trabalho.

É necessário lembrar que a situação do ensino público na Guiné-Bissau é deficitária, sobretudo, tendo em vista as péssimas condições das escolas, assim como a desvalorização e a desqualificação dos profissionais de educação. Nesse sentido, como afirma Semedo (2011, p. 13-14):

Falar da educação na Guiné-Bissau, para a maioria dos guineenses, é falar de problemas que começam com a falta de salas de aulas, de professores qualificados e que terminam com uma taxa de repetência, de desistência. É falar de salários baixos e pagos com grandes atrasos.

Autores como Gatti (2015) e Basso (1998) abordam a necessidade de formação adequada de professores. Gatti (2015, p. 231), ao tratar da profissionalização dos professores, considera que:

Os professores para serem profissionais e não repentistas, ensaístas, ou quebra-galhos, necessitam ser portadores de conhecimentos sobre o campo educacional e sobre práticas relevantes a esse campo, e mais, necessitam ter, além de sua formação científica, uma formação humanista, de tal forma que possam torna-se professores mestres. Pode parecer trivial, mas não é. A concepção de que qualquer um pode ser professor desde que tenha um mínimo de conhecimento sobre alguma área de conhecimento ainda é presente tanto na sociedade em geral quanto, muito especificamente, na academia. Também presente é a ideia de que não é preciso preparo anterior para dar aulas. Basta comunicar, até porque “dar aula” é algo tomado como uma atividade de menor valia.

Devido à carência de professores qualificados, não é difícil encontrar nas escolas públicas guineenses pessoas despreparadas, isto é, professores sem nenhuma formação, conduzindo o processo pedagógico a partir de experiências anteriores como alunos em sala de aula.

Conforme dados da UNESCO (2016), menos de 40% dos professores do ensino primário na Guiné-Bissau estão qualificados para lecionar, e 25% se encontram em formação inicial e são professores em atividade. Este é um dado relevante para entender os problemas relacionados à formação de professores no país, na medida em que a falta de formação de docentes aponta algo a ser considerado para a melhoria da qualidade do sistema educacional.

Ainda segundo o relatório da UNESCO (2016), na Avaliação Nacional dos Professores em Serviço (2010-2011), alguns professores, apesar de possuírem competências básicas, não apresentam competências pedagógicas para ensinar. Mais de 90% dos professores do Ensino Básico apresentaram competências baixas, sendo que 71% apresentou incapacidade básica em Português e 46% em Matemática. Outro dado informado é que, além de alguns dos professores não apresentarem quaisquer competências pedagógicas para ensinar, a maioria utiliza abordagens e práticas desatualizadas dentro da sala de aula (UNESCO, 2016).

Acreditamos que o Estado precisa criar condições para a formação e de trabalho docente. Sobre isso, Basso (1998, p. 2) argumenta:

A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor.

Apresente pesquisa, a partir dos trabalhos analisados, discute a questão da formação de professores durante a era colonial e após a independência. Identificamos que, durante a ocupação colonial, a formação de professores tinha como objetivo pura e simplesmente formar cidadãos que pudessem servir de aliados para a disseminação da ideologia dos colonizadores. Paralelamente, o PAIGC, apesar das enormes limitações, organizava nas zonas libertadas das matas guineenses uma formação que possibilitasse a transmissão do conhecimento.

A deficiência na formação de professores reflete na qualidade no ensino dos alunos, fato esse que as autoridades precisam sanar a partir de maiores investimentos em educação, sobretudo, nas escolas de formação dos professores existentes no país, assim como, conseqüentemente, no rigor da seleção dos candidatos a professor. Isto porque é comum observar o tipo aluno-professor, expressão que se refere aos alunos dos anos finais do ensino médio (não necessariamente) que atuam como professores do ensino primário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo sistematizar a produção acadêmica sobre a educação na Guiné-Bissau, de forma a compreender como os pesquisadores têm tratado a temática da educação nesse país.

Para problematizar os contornos que a temática ganha nas pesquisas acadêmicas, trouxemos, inicialmente, a contextualização do país nos seus diferentes aspectos: histórico, político e educativo.

No tocante ao aspecto histórico, identificamos os impactos da ocupação colonial portuguesa, que se manteve durante cinco séculos. A Guiné-Bissau tornou-se independente depois de onze anos de sangrenta luta armada travada entre nacionalistas guineenses e exércitos portugueses.

Já no contexto educativo, mostramos a evolução histórica da educação na Guiné-Bissau, que compreende o período antes, durante e após a colonização portuguesa.

Sobre o período anterior à colonização, as pesquisas argumentam que a educação no país, como na maior parte das regiões africanas, não era institucionalizada. Tal prática era difusa (tarefa de todos os adultos do grupo social), permanente e prática (a transmissão do conhecimento se dava na própria atividade e estava voltada para os interesses da vida cotidiana).

Na época colonial, o objetivo dos colonizadores era a imposição aos nativos da “civildade” e da língua. Pretendia-se, através da educação, mudar os hábitos de vida dos nativos (indígenas).

No período pós-colonial, os primeiros anos da independência da Guiné-Bissau foram considerados como anos de revolução na educação. As autoridades da época pretendiam transformar a estrutura implantada pelo colonialismo português rompendo com a dualidade educacional existente no país: a colonial e adquirida nas zonas libertadas. Também pretendiam unificar a educação com o trabalho produtivo, por meio de contato direto dos estudantes com a realidade do país. Por último, buscavam combater o analfabetismo, que girava em torno de 90% (Moreira, 2006), considerado uma das sequelas do descaso com a educação durante a dominação colonial.

Apresentamos, ainda, a atual estrutura da educação guineense, que teve como marco de formação a aprovação, em 2011, da LBSE.

Concernente ao objetivo do trabalho, realizamos uma revisão bibliográfica através de levantamento de informações nos bancos de buscas acadêmicas da CAPES e RCAAP. Isso devido ao grande número de estudantes guineenses e estrangeiros que têm-se debruçado sobre temáticas envolvendo a educação guineense em programas de pós-graduação do Brasil e de Portugal.

As análises das pesquisas selecionadas foram agrupadas em três eixos: 1) Dificuldade de acesso ao sistema educativo; 2) Língua portuguesa como fator de entrave; e 3) Formação de professores.

No eixo sobre a dificuldade de acesso ao sistema educativo, os trabalhos analisados destacam a ausência de espaços educativos públicos. Como resposta a essa ausência, surgiu a necessidade de implantação de outras modalidades de escolas no país, tais como as escolas da iniciativa privada, as escolas de autogestão e as escolas comunitárias. Ainda dentro desse eixo, as pesquisas evidenciam a precarização e a falta de materiais didáticos, principalmente nas escolas localizadas no interior do país. Vários autores sinalizam, além da falta de livros e materiais didáticos, para a ausência de carteiras para todos os alunos, bem como a inexistência de espaços como bibliotecas e laboratórios nas escolas. Outro ponto ressaltado nesse eixo diz respeito à questão das constantes greves e interrupções. As constantes interrupções de aulas decorrentes de greves dos professores, na Guiné-Bissau, é um fato bastante presente em quase todos os anos letivos. As principais razões estão relacionadas às condições de trabalho e à questão salarial: o seu não pagamento e/ou os baixos valores.

No eixo sobre a língua portuguesa como fator de entrave, as pesquisas demonstram que, apesar de ser a língua oficial do país, a língua portuguesa é desconhecida pela maioria da população guineense, visto que só uma pequena parcela da população tem o domínio dessa língua (15%). Num país que possui uma grande variedade de línguas locais, o conjunto de estudos analisados diz que a obrigatoriedade da utilização da língua portuguesa é um dos principais fatores de insucesso escolar. As dificuldades resultantes da utilização dessa língua não são exclusivas dos alunos, como, também, dos professores, que, em muitos casos, apresentam dificuldades em transmitir o conhecimento a partir do uso da língua portuguesa. Como sugestão, os autores entendem que o uso do crioulo nas fases iniciais da escolarização poderia contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao eixo formação de professores, as pesquisas apontam que essa prática teve início no período colonial, embora com objetivos e propostas voltadas para a salvaguarda do regime da época. As escolas de formação do período colonial se limitavam a obedecer as estratégias políticas da época, modelo que contrasta com o tipo de escola idealizada pelo PAIGC. Escola que deveria formar pessoas para servir de auxiliares no processo de ensino-aprendizagem, dentro do projeto da reconstrução nacional preconizado pelo partido.

Atualmente, a formação de professores acontece nas poucas escolas existentes no país. De acordo com os dados obtidos na Avaliação Nacional dos Professores em Serviço (2010-2011), 90% dos professores do Ensino Básico não apresentam competências pedagógicas necessárias para ensinar, 71% apresentaram dificuldades em relação à língua portuguesa e 46% em matemática (UNESCO, 2016).

Os trabalhos discutidos indicam, também, o fraco investimento na formação de professores. Aponta-se a importância da criação de novos centros de formação, da concessão de bolsas de estudos no plano interno e externo, de transparência na gestão das instituições de formação, da descentralização destas instituições, da criação de parcerias e do cumprimento de leis aprovadas sobre a educação.

É necessário dizer que, apesar de pouca capacidade do Estado na garantia de universalização do acesso e permanência dos alunos na educação pública, há muitos esforços que têm sido empreendidos para a reversão dessa situação.

Acreditamos que se, por um lado, a educação pública na Guiné-Bissau se depara com vários problemas que tem dificultado o seu avanço, por outro lado, as pesquisas revisadas nos mostram que nos encontramos em um contexto de preocupação e busca por melhorias, principalmente na qualificação dos professores.

Quando se fala na formação de bons professores, sem otimismo ou descrenças exageradas, não se pode pensar que isso seria a solução para todos os problemas do sistema educacional da Guiné-Bissau, nem utilizar deste discurso para desqualificar aquelas pessoas sem formação. É preciso deixar evidente que todos fazem parte do sistema educacional e, mesmo sabendo de todas as condições laborais, os baixos salários e os poucos investimentos em educação, lutam incansavelmente para ensinar da melhor maneira possível.

Sobre a presente pesquisa, os limites que se impuseram dizem respeito, principalmente, à falta de dados oficiais para uma melhor compreensão do sistema

educacional como um todo. Na construção do trabalho, esbarramos na necessidade de um arcabouço de informações oficiais amplamente divulgadas.

Espera-se que os resultados desse trabalho possam servir de subsídios norteadores para outras pesquisas e, também, trazer contribuições para o aprimoramento da educação pública guineense.

Como pesquisador do sistema educacional guineense, percebemos a necessidade de “não inventar a roda”. Os trabalhos revisados e esta pesquisa podem vir a contribuir para uma efetivação de uma política educacional. Nessa direção, uma primeira sugestão seria a construção de uma página oficial, na internet, do Ministério da Educação da Guiné-Bissau, com todos os dados levantados nas pesquisas mencionadas neste e em outros trabalhos.

Os dados a serem disponibilizados no site oficial contribuirão para o compartilhamento do conhecimento produzido sobre a educação guineense, auxiliando futuros pesquisadores e a melhoria da qualidade da educação pública.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H.M.F. de. **Educação e transformação social Formas alternativas de educação em país descolonizado**. 1981. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Filosofia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1981.

AMARO, R. R. Desenvolvimento – um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria á prática e da prática a teoria. **Cadernos de estudos Africanos**, Lisboa, n. 4, p. 35-70, 2003. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/cea/1573#authors>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

ARAUJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a18.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

GUINÉ-BISSAU. Assembleia Nacional Popular. **História da Guiné-Bissau**. 2015. Disponível em: <<http://www.parlamento.gw/institucional/historia/historia-guine-bissau/historia-da-guine-bissau>>. Acesso em: 16 Jul. 2018.

AUGEL, M. P. **O desafio do Escombro: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

AVELEIRA, A. P. H. **Melhorar a educação de infância na Guiné-Bissau**. 2006. 264 f. Dissertação (Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006.

BALDÉ, B. **Formação de professores de língua portuguesa na escola normal superior “TchicoTé” - Guiné Bissau**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em língua e cultura portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

BALDÉ, U. **Relatório de estágio: Inspeção-geral de Educação**. Lisboa: Universidade de Lisboa/Instituto de Educação, 2011. 57 f. Relatório de estágio (Mestrado em Ciências da Educação).

BARRETO, A. G. **Escolas Comunitárias na Guiné-Bissau: Sentidos, Relações e Mudanças**. 2012. 60 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Sociologia) – Departamento de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2012.

BARROSO, J. A investigação sobre regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In: _____. (Org.). **A regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmica e Actores**. Lisboa: EducaUnidade de I&D de Ciências da Educação, 2006, p. 9-39.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 18 set. 2018.

BORGES, E. S.M. **Representação Social de Escola para Jovens Guineenses**. 2015. 130 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

CÁ, C. M.O.; CÁ, L. O. A questão da formação dos professores do ensino básico na Guiné-Bissau: desafios e perspectivas do governo nos anos de 1975-1986. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 20-32, maio/ago. 2017. Disponível em:

<<http://seer.uece.br/?journal=Redufor&page=article&op=view&path%5B%5D=10.25053%2Fedufor.v2i5.2329>>. Acesso em 17 abr. 2019.

CÁ, C.M.O. **Formação feminina no internato de Bor (1933-2011) na Guiné-Bissau**: reflexos na educação da sociedade guineense contemporânea. 2015. 293 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, 2015.

CÁ, L. O. **Política Educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997**. 1999. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

CÁ, L.O. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2004. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CÁ, V.J.B. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CABRAL, A. **Guiné-Bissau, nação africana forjada na luta**. Lisboa: Publicações Nova Aurora, 1974.

CABRAL, A. **Unidade e Luta I**. A alma da teoria. Lisboa: Seara Nova, 1978.

CAETANO, F. **A cooperação portuguesa para o desenvolvimento na área da educação da Guiné-Bissau**: impacto dos projetos. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2012.

CANDÉ, F. **A língua portuguesa na formação de professores do ensino básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau**. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português como língua segunda/língua estrangeira) – Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas, Universidade Nova, Lisboa, 2008.

CARNEIRO, G. R. da S.; MARTINELLI, S. de C.; SISTO, F. F. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p.427-434, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a02.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

CASSINELA, O.I.S. **Panorama do sistema educacional nos países africanos da língua oficial portuguesa (Palop) desde suas independências**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Departamento de Administração e Contabilidade, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

RIBEIRO, D.L.G. de S.; CASTRO, R.C.A.de M. Estado da arte, o que é isso afinal? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais...** Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_M D1_SA4_ID9733_15082016120453.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

CORREIA, A. **O impacto do narcotráfico no desenvolvimento da África Ocidental: o caso da Guiné-Bissau**. Documento de trabalho nº 2. Lisboa: IPAD, 2009. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/doc_trabalho2_2009.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

COSTA, D. da. **Políticas educativas e estratégias organizacionais na promoção do sucesso escolar na Guiné-Bissau**. 2017. 40f. Dissertação (Mestrado em Administração Escolar) – Escola de Sociologia e Políticas Públicas, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2017.

COSTA, L.M. **Campanha Nacional de Alfabetização de adultos: Paulo Freire em Guiné-Bissau**. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em História Comparada) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DJALÓ, M. **A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: adimensão da Educação Básica – 1980-2005**. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Departamento de Sociologia e Ciência Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FANDA, J.M. **O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010)**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FURTADO, A.B.R. **Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau**: Incoerências e Descontinuidades. 2005. 207 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005.

GATTI, B. A. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: SILVA JUNIOR, C. A. da; GATTI, B. A.; MIZUKAMI, M. da G. N.; PAGOTTO, M. D. S.; SPAZZIANI, M. de L. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p.229-243.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GOMES, B. Educação em Guiné-Bissau na transição do período colonial para o pós-colonial. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 8., 2016, Imperatriz (MA). **Anais...** Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA_13_ID1779_05092016154103.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

GONÇALVES, M.I. dos S.G.M. **A formação inicial de professores do ensino básico da Guiné-Bissau**: um estudo sobre os modelos de formação e o seu contributo no desempenho profissional. 2002. f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.

GROSSO, M. J. dos R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/5665>>. Acesso em: 18 set. 2018.

GUINÉ-BISSAU. **Documento Suplementar ao Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau nº13**. Assembleia Nacional Popular Leis nº2, nº3 e nº4, de 29 de março de 2011. Guiné-Bissau: INACEP, 2011.

_____. **República da Guiné-Bissau, Ministério da Educação Nacional. Relatório da Situação do Sistema Educativo (RESEN)** (Resumo Executivo – Draft). Dakar: UNESCO, 2015.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004>. Acesso em: 18 abr. 2019.

LOPES, C. **Participação das populações locais no desenvolvimento da educação - caso de estudo**: escolas comunitárias da região de Bafatá. Guiné-Bissau

2004-2006. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos – Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais) –Área Científica de estudos Africanos, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2007.

LOPES, L. da S.L. e. **A lei de bases do sistema educativo da Guiné-Bissau: uma análise do processo de construção política.** 2014. 418 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.

MATEUS, M.R.M. **Promoção dos direitos da mulher e da criança na Licenciatura em Educação de Infância da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Católica da Guiné Bissau.** 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Escolar) –Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2016.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa.** São Paulo: Hucitec, 1994.

MOREIRA, D. **Políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau.** 2006. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C.M.B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8646/2/42.Estado%20do%20Conhecimento....pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

NAMONE, D.; TIMBANE, A. A. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. **Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos**, Redenção (CE), v. 1, n. 1, p. 39-57, jan.-jun. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/34>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

RIBEIRO, I. Q. L. A. **Dinâmica do ensino popular na Guiné-Bissau: o caso das escolas populares do Bairro de Quelele.** 2001. 161 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia) - Universidade Aberta, Lisboa, 2001.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set.-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

ROQUE, S. (Org). Governo da República da Guiné-Bissau. Gabinete Integrado das Nações Unidas para a Consolidação da Paz na Guiné-Bissau. **Um retrato da violência contra mulheres na Guiné-Bissau.** Bissau, 2011. 119 p.

SALGADO, M.daC.S.C. **Educação e desenvolvimento um dualismo na sociedade global**. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Viseu, 2013.

SAMPAIO, S.daC. **Interesses vocacionais dos alunos do 9º ano da Guiné-Bissau: um estudo de validação do SDS**. 2013. 82 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

SANÉ, S. Os desafios da educação na Guiné-Bissau. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 27, n. 1, p. 55-77, jan.-jun. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/39717/20424>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

SANHÁ, A. Educação Superior em Guiné- Bissau. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA COMUNIDADE DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2009, Porto Alegre. **Anais...** Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/sanha.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

SANHÁ, C. **Do ensino público ao ensino de iniciativa comunitária**: (análise do desenvolvimento e impacto das Escolas Comunitárias na Guiné-Bissau e as intervenções das ONGs FEC & PLAN). 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SANI, Q. **A Educação superior no desenvolvimento da Guiné-Bissau**: contribuições, limites e desafios. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) -Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2013.

SANI, Q.; OLIVEIRA, M. R. Educação superior e desenvolvimento na Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 127 – 152, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2846/165>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

SANTOS, L.F.A. dos. **Apostila metodologia da pesquisa científica II**. Itapeva: Faculdade Metodista de Itapeva, 2006. 11 p. Apostila.

SCANTAMBURLO, L. **O Léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português**: ensino bilingue português-crioulo guineense. 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

SEMEDO, O.C. **Guiné-Bissau**: histórias, culturas, sociedade e literatura. Belo Horizonte: Nadyala, 2011.

SILVA, R. de C. e. **De Abaiara a Bissau: por uma (e)Educação com adolescentes, sem a adolescência.**2011.204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SILVA, R.M.F. da. **Entre o internacional e o local – impacto e efeitos de programas de educação em cooperação para o desenvolvimento. Um estudo de caso na Guiné-Bissau.**2016. 335 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) –Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2016.

SOBRAL, R.R. **As escolas comunitárias na Guiné-Bissau e a cooperação portuguesa para o desenvolvimento.**2012. 42 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional)–Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2012.

SUCUMA. A. **Estado e Ensino Superior na Guiné-Bissau 1974-2008.** 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

TÉ, F.A.B. **Políticas Educativas na Guiné-Bissau: estudo longitudinal dos ensinos básico e secundário.**2017. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2017.

UNESCO. **Melhoria da Qualificação de Professores e Implementação de Gestão de Resultados de Aprendizagem na Guiné-Bissau: realizações do projeto e recomendações.** Guiné-Bissau 2009-2015. Dakar, 2016. 14 p. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/brochurerealizacoesprojectorecomendacoes.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2018.