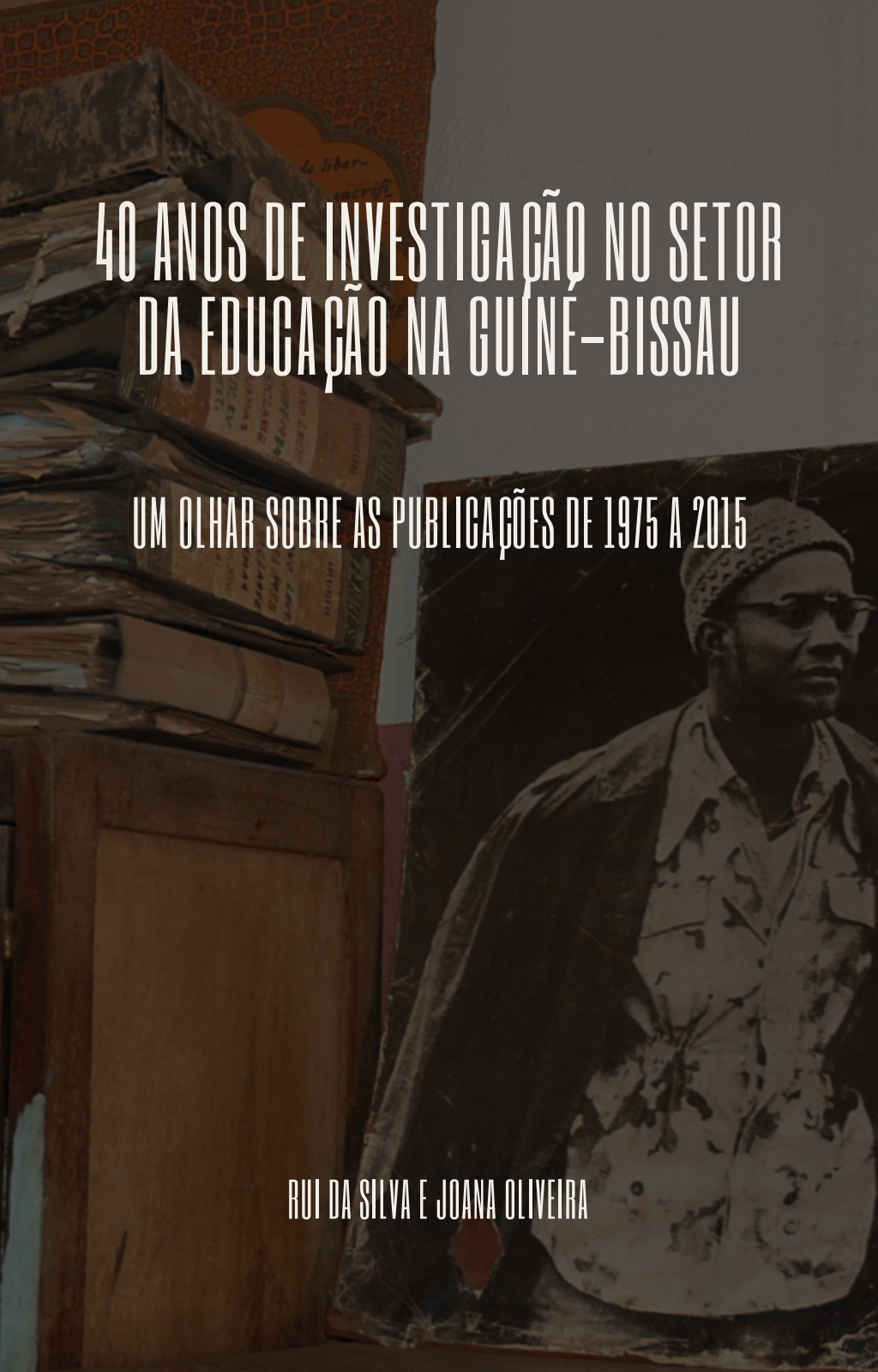


40 ANOS DE INVESTIGAÇÃO NO SETOR DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

UM OLHAR SOBRE AS PUBLICAÇÕES DE 1975 A 2015

RUI DA SILVA E JOANA OLIVEIRA

40 ANOS DE INVESTIGAÇÃO NO SETOR DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

um olhar sobre as publicações de 1975 a 2015

Autores: Rui da Silva e Joana Oliveira

Coedição: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto

Edição e revisão de texto e gráfica: Henriqueta Antunes

Coleção: e-books

ISBN: 978-989-8156-34-1

DOI: https://doi.org/10.21747/9789898156341/qua

Localização: http://www.africanos.eu

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

http://www.africanos.eu

Preço: gratuito na edição eletrónica, acesso por download.

Capa: Bissau - Guiné-Bissau

Foto: Rui da Silva, 2009

Edição: dezembro de 2023

Em caso de dúvida ou pedido de autorização, contactar diretamente o CEAUP. (ceaup@letras.up.pt)

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P, no âmbito do Projeto UIDB/00495/2020 e do projeto CEECIND/01263/2017.

ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA 10

I. ORGANIZAÇÃO E SÍNTESE DOS ESTUDOS 12

1. LEVANTAMENTO E DESCRIÇÃO DE ESTUDOS 13

II. DISTRIBUIÇÃO E OBSERVAÇÃO DOS ESTUDOS 27

1. ESTUDOS REVISTOS E DISTRIBUÍDOS POR CATEGORIA 29

1.1. ALUNOS 29

1.1.1. Ahlenhed, Callewaert, Cissóko, & Daun | 1991 29

1.1.2. Aimé, Barbosa, Bull, Jao & Lourenço-Lindell | 1996 31

1.1.3. Ba 32

1.1.3.1. | 1996 32

1.1.3.2. | 1997 33

1.1.4. Boone *et al.* | 2013 33

1.1.5. Cissoko *et al.* | 1987 34

1.1.6. Dialló, Pereira & Namoni | 1996 35

1.1.7. Fazzio, Silva & Mann | 2011 36

1.1.8. Fazzio & Zhan | 2011 37

1.1.9. Lepri | 1986b 40

1.1.10. Namoni | 1994 40

1.1.11. Nosolin, Di Maio & Rodrigues | 2014 41

1.1.12. Pereira & Namoni | 1994 41

1.1.13. Pereira & Costa | 1994 42

1.2. AVALIAÇÃO DE PROJETOS 43

1.2.1. Afonso, Magalhães, Ribeiro & Monteiro | 2008 43

1.2.2. Andersson-Brolin, Catela, Fernandes & Liljeson | 1990 45

1.2.3. Ballara, Bacchetto, Dawalbeit, Barbosa & Wallberg | 1996 46

1.2.4. Banco Mundial | 2005 49

1.2.5. Barbosa, Neto, Hermele, & Costa | 1994 50
1.2.6. Belo, Barbosa & Santos | 2002 51
1.2.7. Caetano 52
1.2.7.1. | 2012 52
1.2.7.2. | 2013 53
1.2.8. Filart | 2006 53
1.2.9. Gomes & Pereira | 2004 55
1.2.10. Laranjeiro | 2009 56
1.3. ESCOLAS 58
1.3.1. Baldé | 2012 58
1.3.2. Barbosa e Pereira | 1994 58
1.3.3. Barreto | 2012 59
1.3.4. Campos | 2009 60
1.3.5. Cunha & Ba | 2008 62
1.3.6. Fontán, Fontán & Fontán | 1993 63
1.3.7. Furtado & Bamba | 1994 64
1.3.8. Jao, Camará, & Indjai | 2006 65
1.3.9. Koudawo & Gning | 1998 65
1.3.10. Landim | 2010 66
1.3.11. Lopes | 2007 68
1.3.12. Moreira | 1997 69
1.3.13. Oliveira & Oliveira | 1978 70
1.3.14. Ribeiro | 2001 71
1.3.15. Sanó, Pacheco, Moreira, Marques, & Bari | 2012 73
1.3.16. SINAPROF | 1995 74
1.3.17. UNICEF | 2002 74
1.4. LÍNGUA 75
1.4.1. Bachmann | 2014 75

1.4.2. Baldé | 2013 76
1.4.3. Ballara | 1985 76
1.4.4. Barbosa | 2012 77
1.4.5. Barbosa & Bizarro | 2011 80
1.4.6. Benson 81
1.4.6.1. | 1993 81
1.4.6.2. | 1994 81
1.4.6.3. | 2002 84
1.4.6.4. | 2003 84
1.4.6.5. | 2010 85
1.4.7. Callewaert | 1995 86
1.4.8. Candé | 2008 87
1.4.9. Djaló | 1987 89
1.4.10. Fonseca | 2012 89
1.4.11. Gomes 90
1.4.11.1. | 1994 90
1.4.11.2. | 1997 91
1.4.11.3. | 2007 92
1.4.12. Hovens 93
1.4.12.1. | 1994
93
1.4.12.2. | 2002 94
1.4.13. Ichinose | 1996 95
1.4.14. Sani | 1996 95
1.4.15. Santos 96
1.4.15.1. | 1994 96
1.4.15.2. | 1997 97
1.4.16. Scantamburlo 97

1.4.16.1.| 2005
98
1.4.16.2.| 2012..... 98
1.4.17. Solla | 2005 99
1.5. POLÍTICA EDUCATIVA.....100
1.5.1. Almeida | 1981 100
1.5.2. Baldé | 2010.....101
1.5.3. Barreto 102
1.5.3.1. | 2005.....102
1.5.3.2. | 2012.....104
1.5.4. Bedeta | 2013.....105
1.5.5. Carr-Hill & Rosengart 106
1.5.5.1. | 1982.....106
1.5.5.2. | 1983.....107
1.5.6. Cá 109
1.5.6.1. | 1999.....109
1.5.6.2. | 2000.....109
1.5.6.3. | 2005.....110
1.5.6.4. | 2008.....111
1.5.7. Dias | 1978 112
1.5.8. Djaló.....113
1.5.8.1. | 2009.....113
1.5.8.2. | 2014.....113
1.5.9. Fanda | 2013 114
1.5.10. Furtado 115
1.5.10.1.| 1986.....115
1.5.10.2.| 2005.....116
1.5.10.3.| 2007.....118

1.5.11. Gomes | 2014 119
1.5.12. Gouveia | 2007 120
1.5.13. Guterres, Grilo & Carneiro | 1986 121
1.5.15. Koudawo | 1996 122
1.5.16. Lepri 123
1.5.16.1.| 1985 123
1.5.16.2.| 1986a) 123
1.5.16.3.| 1987a) 124
1.5.16.4.| 1987b) 125
1.5.16.5.| 1996 125
1.5.17. Lopes | 2014 126
1.5.18. Macedo | 1977 127
1.5.19. MECD | 1987 128
1.5.20. MEN | 1981 128
1.5.21. MENCCJD 129
1.5.21.1. | 2011
129
1.5.21.2. | 2009 e 2013 131
1.5.22. Monteiro, Buaró & Delgado | 1994 133
1.5.23. Monteiro 133
1.5.23.1.| 1994 133
1.5.23.2.| 1996 134
1.5.23.3.| 2005 135
1.5.24. Moreira | 2006 137
1.5.25. Pehrsson | 1996 138
1.5.26. Pereira & Moita | 1976 140
1.5.27. Sanhá, Mendes, Semedo & Landim | 2000 142
1.5.29. Sena | 1995 143

1.5.30. Silva 144
1.5.30.1.| 2011 144
1.5.30.2.| 2012 145
1.5.31. Silva & Santos | 2014 147
1.5.32. Silva, Santos & Pacheco | 2015 148
1.5.33. Sucuma | 2013 149
1.5.34. Viegas | 1995 149
1.6. PROFESSORES 150
1.6.1. Aveleira | 2006 150
1.6.2. Benavente & Varly | 2010 151
1.6.3. Campos & Furtado | 2009 153
1.6.4. Correia | 2013 156
1.6.5. Costa | 2014 156
1.6.6. Cá | 2005 157
1.6.7. Daun | 1997 157
1.6.8. Dâmaso | 1997 158
1.6.9. Landim & Bamba | 1994 159
1.6.10. Lepri | 1988 160
1.6.11. Medeiros | 2005 161
1.6.12. Oliveira *et al.* | 2012 162
1.6.13. Oliveira | 2014 162
1.6.14. Portugal & Aveleira | 2009 e 2007 163
1.6.15. Rosabal | 2005 164
1.6.16. Santos, Silva & Mendes | 2012 166
2. NOTAS FINAIS 168
3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 184

NOTA INTRODUTÓRIA

Os estudos publicados podem ser um barómetro dos interesses e prioridades dos investigadores e das agências de financiamento, bem como também permitem mapear a investigação publicada. No âmbito da educação internacional e comparada, existe uma longa tradição no mapeamento de estudos publicados para atingir este objetivo (Foster, Addy, and Samoff, 2012). No entanto, a prática é levada a cabo de muitas formas diferentes. Embora seja adotada a mesma estratégia, ou seja, determinar qual a ênfase dos estudos, e rever o que os investigadores publicaram, habitualmente, em artigos de revistas científicas (Foster, Addy e Samoff, 2012). Não obstante, o nosso ponto de partida foi um pouco diferente, uma vez que o nosso mapeamento de estudos sobre o sistema educativo da Guiné-Bissau centrou-se na revisão da investigação publicada sobre o país. Analisou-se não apenas artigos de revistas científicas, como também teses, monografias, relatórios de investigação, documentos de conferências, livros, volumes editados e literatura cinzenta. Esta estratégia apoiou-se na premissa de que uma parte importante do trabalho em educação internacional e comparada está disponível em publicações de diferentes tipologias e não exclusivamente em artigos de revistas científicas (Anderson-Levitt, 2015). Outro motivo que contribuiu para esta seleção está relacionado com o facto de a Guiné-Bissau estar sub-representada nas revistas de educação internacional e comparada, para além de ser um país ainda pouco investigado.

O principal objetivo deste trabalho é realizar a revisão de estudos sobre o setor da educação da Guiné-Bissau que identificamos e para os quais obtivemos acesso entre o período de 1974 a 2015. A nossa análise tentará explorar os focos temáticos, os métodos, os resultados, as conclusões e o financiamento, tendo por base um *corpus* documental caracterizado como dados existentes publicados, disponível em acesso aberto em *www.bit.ly/3rlay30*.

Este mapeamento pretende ser uma ferramenta para os estudantes e investigadores que tenham interesse pela educação na Guiné-Bissau, bem como permitir a verificação do tipo de estudos com base empírica que foram realizados sobre o setor da educação guineense. E ainda possibilitar o conhecimento das principais tendências da investigação publicada.

A obra disponibiliza parte -texto e imagem - dos capítulos 1 e 3, já anteriormente publicados na tese de doutoramento de Silva, Rui da (2016), "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" - Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade do Minho e no artigo Silva, R. da, & Oliveira, J. (2017), *40 years of educational research in Guinea-Bissau: Mapping the terrain*. International Journal of Educational Development, 57, pp. 21-29. [Em linha]. Disponível em: *https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.003*.

O livro composto por três partes principais está estruturado e segmentado segundo o planeamento adaptado. Inicia com uma nota introdutória, e de seguida expõe a metodologia utilizada em conjunto com a descrição da forma como foi concretizada a pesquisa de estudos e a visão panorâmica dos mesmos. No core central são explorados os dados organizados em função do seu foco temático, expondo os principais resultados de cada um dos estudos e, sempre que disponível, a fonte de financiamento da investigação. A terminar, a terceira e última parte apresenta uma reflexão final, e culmina com uma síntese global.

I. ORGANIZAÇÃO E SÍNTESE DOS ESTUDOS

1. LEVANTAMENTO E DESCRIÇÃO DE ESTUDOS

Na pesquisa dos estudos recorremos ao seu levantamento junto do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, da ONG Fundação Educação e Desenvolvimento, das várias organizações do sistema das Nações Unidas que atuam na área da educação na Guiné-Bissau, da Cooperação Portuguesa, da ONG Plan Guiné-Bissau, da ONG Fundação Fé e Cooperação, da ONG Effective Intervention, da ONG Tiniguena, de pessoas de contacto dos investigadores e do seu conhecimento prévio, decorrente do trabalho realizado na Guiné-Bissau.

Em Portugal, realizamos uma pesquisa no Centro de Recursos do Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, no Centro de Recursos da ONG - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC) e na biblioteca do ISCTE-IUL, por serem locais que dispõem de acervo bibliográfico relevante para a pesquisa. Foi ainda realizada uma verificação na biblioteca do escritório multissetorial regional da UNESCO, em Dakar, entidade que trabalha diretamente com os quinze países da África Ocidental, incluindo a Guiné-Bissau.

Para além da pesquisa *in loco*, recorremos a bases bibliográficas *online* e sítios da internet institucionais, como a B-on, o Education Resources Information Center (ERIC), vários repositórios em universidades, como Científico de Acesso Aberto de Portugal, Universidade de Estocolmo

(DIVA), Universidade de Sussex, Universidade de Bristol, Universidade de Coimbra, Universidade do Porto, ISCTE-IUL, Universidade do Minho, Universidade do Algarve, Universidade de Lisboa, Universidade da Beira interior; o Guinea-Bissau Docs; de alguns institutos, como I. Internacional de Planeamento da Educação da UNESCO, I. Nacional de Estudos e Pesquisa; e ainda British Libary for Development Studies, Centro de Informação e Documentação das Nações Unidas na Guiné-Bissau, IlissAfrica – Internet Library for Sub-shaaran Africa, Web of science, Web of knowledge, Networked Digital Library of Theses and Dissertations Union Catalog, Open Access Theses and Dissertations; Repositório TEL, Memórias de Africa e do Oriente, Biblioteca Digital Vérsila e por fm, Cairn.info. A pesquisa foi realizada através do cruzamento de palavras-chave, tais como: Guiné-Bissau, educação, avaliação, desenvolvimento curricular, professores.

Tal como referido, para além das bases bibliográfica *online*, a pesquisa foi complementada com a consulta de sítios da internet institucionais relevantes (*e.g.*, Centro de Informação e Documentação das Nações Unidas na Guiné-Bissau), uma vez que também incluem estudos que geralmente não surgem nos meios de pesquisa académicos, conforme referido por Mallett, Hagen-Zanker, Slater, & Duvendack (2012).

Identificados os trabalhos e escolhidos os critérios de inclusão e exclusão dos estudos (Quadro I), procedeu-se ao processo de categorização seguindo os procedimentos identificados por Bardin (2007), que resultou da centralidade das temáticas focadas, nomeadamente **alunos** (14), **avaliação de projetos** (11), **escolas** (17), **língua** (28), **política educativa** (60), e **professores** (18) (Quadro II).

Durante a pesquisa dos documentos, foi tido em consideração o título e analisado o índice/resumo/sumário executivo/introdução por forma a verificar se o conteúdo existente seria de relevância ou não para a revisão realizada. Se por um lado, as partes dos documentos se mostrassem ambíguas, analisávamos o conteúdo do documento para verificar com maior pormenor a sua inclusão ou exclusão, e por outro lado, se os documentos se mostrassem pertinentes, era efetuada a identificação da referência bibliográfica e arquivada para posteriormente se proceder à sua análise.

O intuito foi ser o mais exaustivo possível na pesquisa, contudo não nos é possível afirmar que conseguimos efetuar a revisão de todos os estudos existentes sobre a educação na Guiné-Bissau, entre 1974 e 2015.

Esta pesquisa envolveu a leitura de 365 documentos que se mostraram relevantes. Os documentos aqui indicados provêm de milhares de resultados obtidos pelas pesquisas nas bases de dados, essencialmente porque em muitas delas só obtivemos resultados pesquisando pelo nome do país.

No final, foram incluídos na revisão 147 estudos, sendo registada numa folha de Excel, criada para o efeito, os principais argumentos, a metodologia utilizada, o tipo de publicação, o público que abrangia, os fatores em estudo e as principais conclusões/resultados.

Do total de estudos aludidos, 130 estão escritos em língua portuguesa, 15 em língua inglesa e 3 em língua francesa.

Quadro I - Critérios de inclusão e exclusão dos estudos

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Escritos em português, inglês, francês e castelhano	Escritos noutra língua que não o português, o inglês, o francês e o castelhano
Publicados entre 1974 e 2015	Publicados antes de 1974
Foco na área da educação na Guiné-Bissau	Documentos de áreas que não a educação
Presença de dados de natureza empírica	Documentos sem dados de natureza empírica

No Quadro II pode-se observar os estudos incluídos em cada uma das categorias e no a representação percentual por categoria, destacando-se a política educativa que incluiu 41% dos estudos revistos.

Não foi realizada uma meta-análise, apesar de alguns estudos parecerem ter inconsistências metodológicas e baixa qualidade.

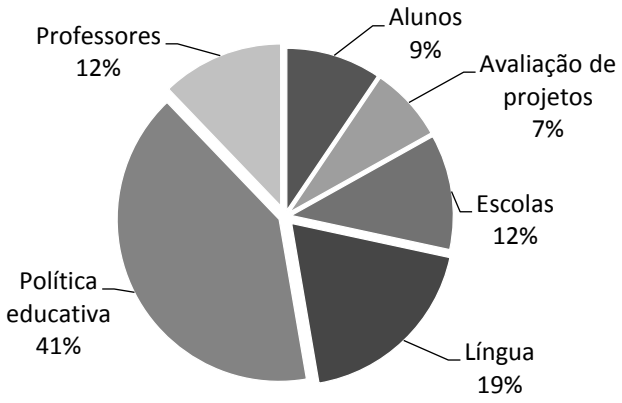
Por se tratar de um país sub-investigado foram incluídos vários relatórios elaborados no âmbito de projetos internacionais e não apenas os estudos publicados em revistas, com revisão feita pelos pares, livros, dissertações ou teses. Dos estudos revistos, uma grande parte, foi financiada por organizações transnacionais.

Quadro II - Estudos revistos e distribuídos por categoria

Alunos	Fazzio and Zhan, 2011; Fazzio, Silva, and Mann, 2011; Boone *et al.*, 2013; Ba, 1996 e 1997; Ahlenhed *et al.*, 1991; Aimé *et al.*, 1996; Dialló, Pereira, and Namoni, 1996; Namoni, 1994; Pereira and Namoni, 1994; Cissoko *et al.*, 1987; Nosolin, Di Maio, and Rodrigues, 2014; Lepri, 1986b; Pereira and Costa, 1994.
Avaliação de projetos	Caetano, 2012 e 2013; Laranjeiro 2009; Afonso *et al.*, 2008; Banco Mundial 2005; Andersson-Brolin *et al.*, 1990; Ballara *et al.*, 1996; Gomes and Pereira 2004; Belo, Barbosa, and Santos 2002; Filart 2006; Barbosa *et al.*, 1994.
Escolas	Landim, 2010; Campos, 2009; Cunha and Ba, 2008; Lopes, 2007; Ribeiro, 2001; Moreira, 1997; Furtado and Bamba, 1994; SINAPROF, 1995; Barreto, 2012b; Sanó *et al.*, 2012; Koudawo and Gning, 1998; Baldé, 2012; Jao, Camará, and Indjai, 2006; Barbosa and Pereira, 1994; UNICEF, 2002; Fontán, Fontán, and Fontán, 1993; Sanhá, 2014; Sobral, 2012.
Língua	Barbosa and Bizarro, 2011; Barbosa, 2012; Benson, 2010; Candé, 2008; Hovens, 1994 e 2002; Gomes, 1997; Santos, 1997; Ballara, 1985; Sani, 1996; Baldé, 2013; Santos, 1994; Bachmann, 2014; Djaló, 1987; Callewaert, 1995; Fonseca, 2012; Scantamburlo, 2012; Gomes, 2007; Gomes, 1994; Solla, 2005; Scantamburlo, 2005; Benson, 2003; Ichinose, 1996; Benson, 2002, 1994 e 1993; Oliveira, 2015; Barbosa, 2015.

Política educativa	Silva, 2011; Barreto, 2012c; Baldé, 2010; Djaló, 2009; Cá, 2005b e 1999; Furtado, 2005; Monteiro, 2005; Lepri, 1985; Carr-Hill and Rosengart, 1983 e 1982; Almeida, 1981; Cá, 2000; Dias, 1978; Fanda, 2013; Issler *et al.*, 1996; Lepri, 1986a, 1987a, e 1987b; Monteiro, 1994; Moreira, 2006; Sanhá, Mendes, and Landim, 2000; Sucuma, 2013; Pehrsson, 1996; Bedeta, 2013; Silva, 2012; Gouveia, 2007; Djaló, 2014; Gomes, 2014; Furtado, 2007; Sani, 2013; Viegas, 1995; Furtado, 1986; Sena, 1995; Monteiro, Buaró, and Delgado, 1994; Barreto, 2012a; MENCCJD, 2011; Barreto, 2005; Macedo, 1977; Silva and Santos, 2014; Lopes, 2014; Lepri, 1996; Monteiro, 1996; Cá, 2008; Silva, Santos, and Pacheco, 2015; Guterres, Grilo, and Carneiro, 1986; MEN, 1981; MECD, 1987; Pereira and Moita, 1976; Oliveira and Oliveira, 1978; MENCCJD, 2009; Koudawo, 1996; Cá, 2007; Namone, 2014; Cá and Cá, 2015; Yonemura, 2015; Baldé, 2011; Sani and Oliveira, 2014; Sucuma, 2015; Carreiro, 2011; UNESCO, 2013.
Professores	Santos, Silva, and Mendes, 2012; Benavente and Varly, 2010; Campos and Furtado, 2009; Portugal and Aveleira, 2009; Aveleira, 2006; Cá, 2005a; Dâmaso, 1997; Daun, 1997; Portugal and Aveleira, 2007; Rosabal, 2005; Landim and Bamba, 1994; Costa, 2014; Correia, 2013; Oliveira, 2012; Oliveira, 2014; Lepri, 1988; Medeiros, 2005; Neto, 1983.

– Percentagem de estudos revistos por categoria



Para usufruir de uma perspetiva abrangente do número de estudos por ano, a tipologia das publicações e os fatores em estudo elaboramos um quadro síntese (

Quadro III), um gráfico com a representação do número de estudos por ano civil (

Gráfico 1) e similarmente um gráfico que permite visualizar o número de estudos por categoria e por ano civil (

Gráfico 2).

Na análise, sempre que aplicável, foi apenas tida em consideração a informação relativa à Guiné-Bissau.

Quadro III - Síntese dos estudos revistos

Ano	Número de estudos	Tipologias das publicações	Fatores em estudo		
1976	**1**	Livro	Educação colonial	Educação áreas libertadas	Educação pós-colonial
1977	**1**	Artigo de revista	Evolução do sistema educativo	Educação pós-colonial	Educação colonial
1978	**2**	Artigo de revista Livro	Trabalho produtivo Educação áreas libertadas	Pós-independência Educação colonial	Educação pós-colonial
1981	**2**	Dissertação de mestrado Relatório de investigação	Análise do sistema educativo	Política educativa	Planeamento da educação
1982	**1**	Relatório de investigação Artigo de revista	Avaliação do sistema educativo	Apoio sueco à educação	
1983	**2**	Artigo de revista	Avaliação do sistema educativo Material didático Educação problematizadora	Indicadores escolares Paulo Freire Formação de professores	Educação dialógica Ensino das ciências
1985	**2**	Artigo de revista Relatório de investigação	Análise do sistema educativo Indicadores do ensino básico	Indicadores do ensino secundário Crioulo	Alfabetização Língua portuguesa
1986	**4**	Relatório de investigação Artigo de revista	Indicadores escolares Insucesso escolar	Ensino colonial Política educativa	Ensino pós-colonial
1987	**5**	Relatório de investigação Artigo de revista	Atividades económicas Descentralização Política educativa	Atividades socioculturais Eficácia Plurilinguismo	Formação de professores Insucesso escolar Língua de ensino
1988	**1**	Artigo de revista	Formação de professores		
1990	**1**	Relatório de investigação	Avaliação de impacto Cooperação sueca	Educação de qualidade	Reforma educativa
1991	**1**	Relatório de investigação	Sucesso escolar	Fatores culturais	Condições socioeconómicas

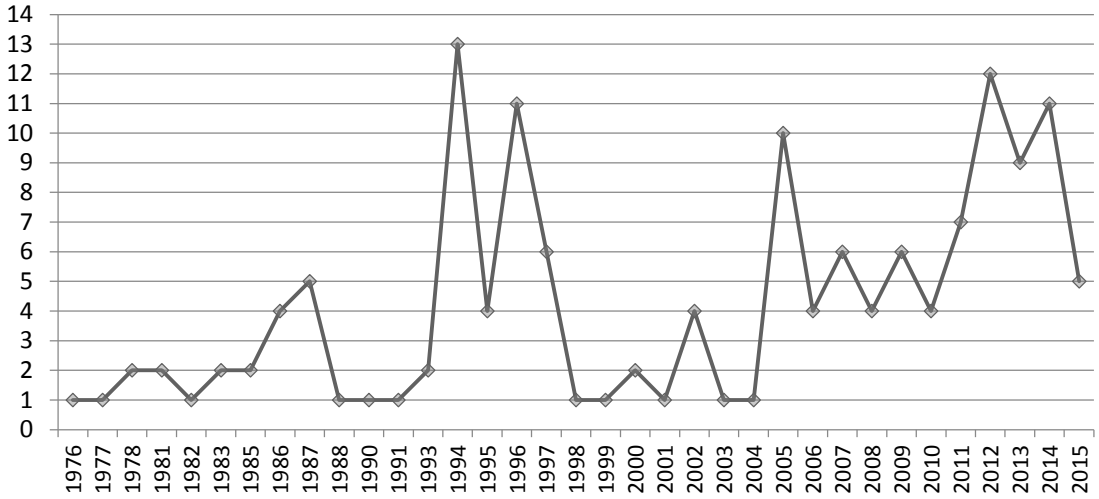
1993	**2**	Relatório de investigação Artigo de revista	Estudo de caso Língua de ensino	Ensino por turnos Educação bilingue	Escolas alternativas CEEF
1994	**13**	Tese de doutoramento Relatório de investigação	Projeto CEEF Crioulo Ensino alternativo Escolas comunitárias Avaliação de impacto Ensino oficial Ensino básico Eficácia da função do professor Metodologia do ensino da língua portuguesa	Manuais escolares Escolas privadas Pensamento cultural dos alunos Leitura Escrita Oralidade Formação académica do professor Qualidade do ensino Formação Ensino bilingue	Projeto português Ensino da matemática Conhecimento local Língua de ensino Escolas populares Madrassas Organização e funcionamento de escolas Alfabetização Pré-escolar ASDI
1995	**4**	Relatório de investigação Artigo de revista	Ensino por turnos Educação de infância	Pré-escolar Multilinguismo Bilinguismo	CEPI Línguas de ensino
1996	**11**	Relatório de investigação Dissertação de mestrado Capítulo de livro	Escolarização das meninas Análise do setor da educação Meio rural Meio urbano Língua de ensino	Ensino da língua portuguesa como língua segunda Avaliação de competências dos alunos Língua portuguesa Ensino multilingue	Matemática Reforma educativa Avaliação de projetos Apoio sueco Política educativa
1997	**6**	Dissertação de mestrado Relatório de investigação Artigo de revista	Grau académico dos professores Formação de professores Infraestruturas escolares Equipamento escolar Resultados escolares dos alunos Papel socializador da escola	Escolas populares Educação e desenvolvimento Formação de quadros Importância da escola Metodologia de ensino Ensino da matemática	Escolarização das meninas Projeto Português Português como língua segunda Avaliação de impacto Manuais escolares Papel libertador da escola
1998	**1**	Relatório de investigação	Ensino alternativo	Escolas comunitárias	
1999	**1**	Dissertação de mestrado	Formulação de políticas	História	Educação

2000	**2**	Relatório de investigação Artigo de revista	Educação Pré-Colonial	Análise do sistema educativo	Educação Colonial
2001	**1**	Dissertação de mestrado	Escolas populares Avaliação de escolas	Bairro do Quelele	Escolas de explicação
2002	**4**	Artigo de revista Relatório de investigação	Ensino bilingue Educação multilingue Política linguística	Avaliação de impacto Competência linguística	Escolas Corânicas Madrassas
2003	**1**	Capítulo em livro	Ensino multilingue	Ensino bilingue	
2004	**1**	Relatório de investigação	Avaliação de projetos Qualidade da educação	Contextualização do currículo	Ensino da língua portuguesa como língua segunda
2005	**10**	Relatório de investigação Tese de doutoramento Monografia de licenciatura Capítulo em livro	Educação no período pré-colonial Educação no período colonial Educação no período pós-colonial Educação nas zonas libertadas Formulação de políticas Avaliação Ensino bilingue História do sistema educativo	COME Formação contínua de professores Diagnóstico do sistema educativo Acesso Banco Mundial Política Educativa Manuais escolares Ensino da língua portuguesa	Projeto Firkidja Formação de professores Qualidade Ensino básico Administração Educacional CEPI CEEF Ensino das línguas
2006	**4**	Dissertação de mestrado Relatório de investigação	Bem-Estar Emocional Educação de Infância Educação Experiencial Alfabetização Supervisão pedagógica	Ensino das ciências CiMa; Orientações Curriculares Implicação	Qualidade da Educação Pré-Escolar Análise do sistema educativo Crianças talibé Escolas corânicas
2007	**6**	Dissertação de mestrado Artigo de revista Atas de conferência Livro	Ensino das ciências Projeto CiMa Currículo de ciências do ensino secundário Desenvolvimento Participativo	Ilhas Urok Escolas Comunitárias Educação de Infância Desenvolvimento de capacidades Teorias pós-coloniais	Formação de educadores Modelo centrado na criança Supervisão pedagógica Desenvolvimento Sistema educativo
2008	**4**	Dissertação de mestrado Livro Relatório de investigação	Ensino-aprendizagem das línguas Globalização FDB	Formação de professores Política educativa PAIGB	Português, língua segunda Currículo PASEG

2009	**6**	Relatório de investigação Dissertação de mestrado Artigo de revista	Situação socioprofissional dos professores Sistemas de formação (inicial e serviço) Política docente Avaliação de Impacto Escolas de autogestão Qualidade da educação Políticas de Organismos Multilaterais Banco Mundial	Educação de Infância Avaliação de escolas Formação de professores do ensino secundário Contexto da evolução do sector educativo Avaliação de escolas Contexto da evolução do sector educativo Escolarização Ensino das zonas libertadas	Financiamento Disparidades na escolarização e nas aprendizagens Gestão do sistema educativo Eficácia externa Formação de educadores Modelo centrado na criança Supervisão pedagógica Ensino pós-colonial Ensino colonial
2010	**4**	Relatório de investigação Atas de congresso Artigo de revista	Nível dos professores do Ensino básico a língua portuguesa e a matemática Conhecimentos relativos ao VIH/SIDA Perfis de professores Formação contínua de professores	Desconcentração Mobilização de recursos Gestão escolar Boa governação Centralização	Qualidade da educação Educação multilingue Nível dos professores do Ensino básico a língua portuguesa e a matemático Descentralização
2011	**7**	Relatório de investigação Dissertação de mestrado Atas de conferência Artigo de revista	Turmas Numerosas Ensino Aprendizagem Observação de aulas	Agendas globalmente estruturadas Numeracia Literacia Avaliação de competências Controlo	Qualidade da educação Organizações internacionais Língua portuguesa Globalização e currículo Inspeção
2012	**12**	Atas de conferência Artigo de revista Dissertação de mestrado Tese de doutoramento Relatório de investigação	Cooperação portuguesa Escolas comunitárias Gestão e administração escolar Sistema educativo Sociedade civil Formação Mesquita Central e Complexo Escolar "Attadamun"	Cooperação bilateral Reforma educativa Educação científica Kit científico-pedagógico Energia Ambiente Sustentabilidade	Cooperação para o desenvolvimento Professor de língua portuguesa Escolas de autogestão FASPEBI Ensino bilingue Português Língua Não-Materna Ensino da matemática

2013	**9**	Relatório de investigação Atas de congresso Dissertação de mestrado Tese de doutoramento Artigo de revista	Formação de professores História da Educação Globalização Currículo PASEG II Agendas globalmente estruturadas Evolução do sector educativo Sistema educativo	Ensino Superior Escolarização Financiamento Aprendizagem Gestão do sistema educativo Escolarização de jovens guineenses Políticas educativas Educação à distância	Eficácia externa Ensino da Língua Portuguesa Didática de PLE/PL2 Numeracia Avaliação de competências Literacia Ensino superior Educação para Todos
2014	**11**	Tese de doutoramento Dissertação de licenciatura Dissertação de mestrado Atas de conferência	TIC Cartografia escolar Sistema de informação geográfico Avaliação de uma metodologia de ensino Ensino das ciências Kit pedagógico Educação em Língua Materna Políticas educativas	Multilinguismo Alfabetização Formação de professores Energia Ambiente Sustentabilidade Lei de Bases do Sistema Educativo Luta de libertação Identidade Nacional	Ensino Superior Cooperação Estado-nação Organismos Internacionais Programa Alimentar Mundial Estudos curriculares Internacionalização Sistema Educativo Escolas comunitárias
2015	**5**	Artigo de revista Dissertação de mestrado Capítulo de livro	Currículo Português como Língua Não Materna Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau	Organizações internacionais Assimilação Indigenato Igreja Católica	Política educativa Colonialismo Política Linguística Oficinas Língua Portuguesa

Gráfico 1 – Número de estudos revistos por ano civil



No

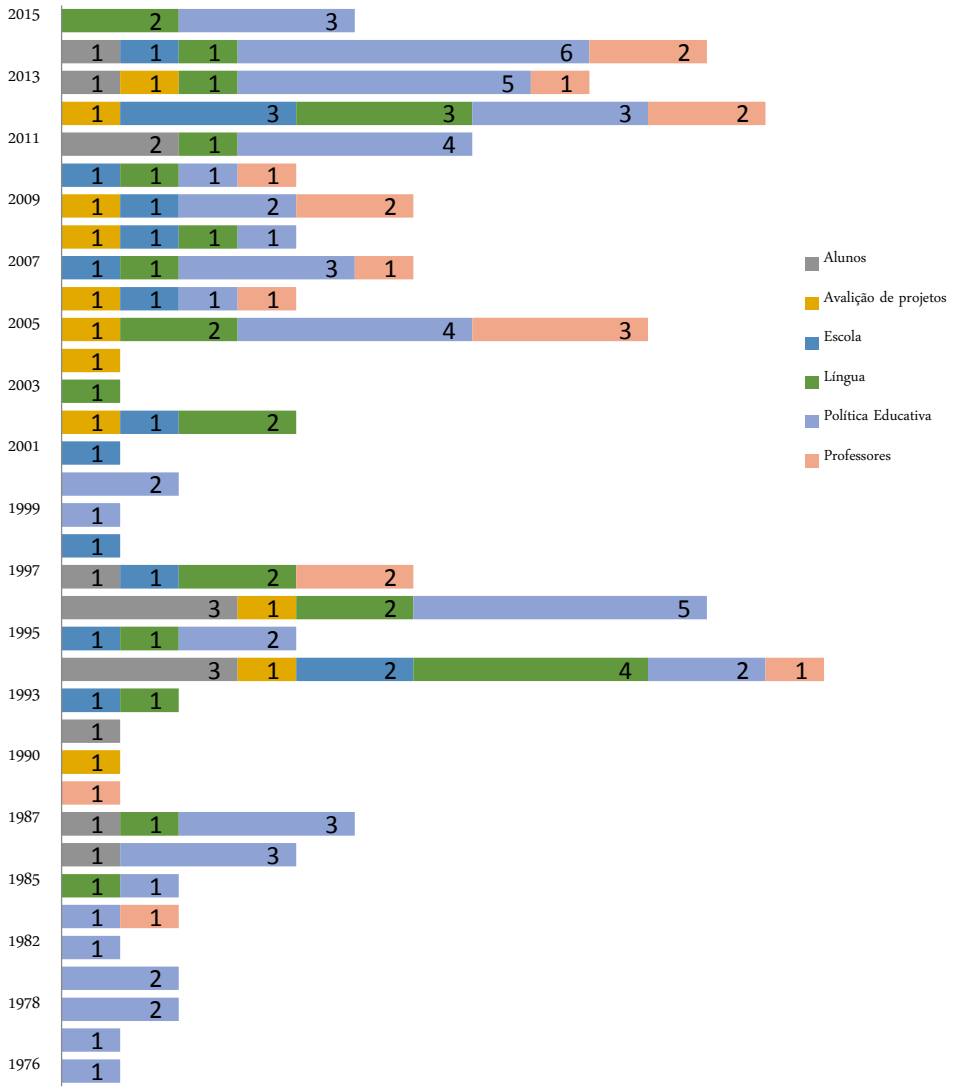
Gráfico **1** podemos observar que há uma oscilação, por ano civil, do número total de estudos revistos (147). Consideramos significativo salientar que o ano onde se regista o maior número de estudos (1994) coincide com as atividades do projeto de cooperação da Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional, e que se retirou da Guiné-Bissau em 1999 após ter apoiado a educação na Guiné-Bissau desde 1969, nas então áreas libertadas (Monteiro, 2005; Carr-Hill and Rosengart, 1982).

A cooperação bilateral sinalizada era do tipo de assistência ao setor, dirigida a pontos cruciais e com ênfase em várias áreas, entre elas as pesquisas pedagógicas realizadas na sua maioria por guineenses do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) e/ou do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Andersson-Brolin *et al.*, 1990).

Após este período, com a exceção dos anos de 1996 e 1997, não foi possível encontrar mais estudos sobre o sistema educativo realizados pelo INDE, apesar de estarem registados estudos elaborados pelos seus técnicos como consultores independentes.

Nos últimos cinco anos, os estudos realizados por guineenses estão bastante associados a estudantes em programas de pós-graduação, no Brasil e em Portugal.

Gráfico 2 – Número de estudos por categoria e por ano civil



O

Gráfico 2 permite analisar a variação do número de estudos por categoria e por ano civil. Assim, verificamos que a categoria **Alunos** surgiu no ano de 1986 e estendeu-se até 1997, reaparecendo em 2011. A categoria **Avaliação de Projetos** surge em 1990 e, de forma quase contínua, prolonga-se até ao ano 2013. No que concerne à categoria **Escola** vemos que emerge em 1993 e persiste até 2012. A categoria Língua surge em 1985 e perdura até à atualidade, assistindo-se, porém, ao crescimento de um número maior de estudos nos anos 1994 e 2012. No que diz respeito à categoria **Política Educativ**a, é a mais consistente ao longo do tempo apresentando uma maior

incidência em 1996, em 2013 e em 2014. Por fim, a categoria **Professores** aparece circunscrita aos períodos 1988-1997 e 2005-2014, com um maior número de estudos, neste último.

II. DISTRIBUIÇÃO E OBSERVAÇÃO DOS ESTUDOS

1. ESTUDOS REVISTOS E DISTRIBUÍDOS POR CATEGORIA

1.1. ALUNOS

Neste leque estão integrados os estudos que a seguir expomos e que iremos dissecar minuciosamente, neste capítulo[1].

1.1.1. Ahlenhed, Callewaert, Cissóko, & Daun | 1991

Os autores esquadrinharam o questionário a 2404 alunos, de 24 escolas, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, considerando uma amostra representativa da Zona 1 (regiões de Biombo, Cacheu e Oio). O estudo pretendia analisar como e se o sucesso escolar estaria relacionando com fatores socioeconómicos e culturais.

As principais conclusões/resultados apontados são: a maioria dos alunos são filhos de agricultores, o que constitui um traço da maioria dos grupos étnicos desta área.

[1] Ahlenhed *et al.*,1991; Aimé *et al.*, 1996; Ba, 1996, 1997; Boone *et al.*, 2013; Cissoko *et al.*, 1987; Dialló *et al.*, 1996; Fazzio *et al.*, 2011; Fazzio & Zhan, 2011; Lepri, 1986b; Namoni, 1994; Nosolin *et al.*, 2014; A. Pereira & Costa, 1994 e P. Pereira & Namoni, 1994.

Da análise dos dados, salientam que a percentagem de agricultores é mais baixa entre Mancanhas e mais alto entre Balantas, Manjacos e Felupes.

Para eles existe uma certa relação entre a religião que os pais dos alunos professam e a sua ocupação, salientando que a maioria dos muçulmanos são comerciantes, e que os católicos são funcionários públicos.

De uma forma geral, da análise dos dados, verificaram que o número de meninas diminui do 1.º ao 4.º ano, com a exceção das que pertencem à etnia Mandinga. Na escola, a percentagem de meninas é mais elevada entre a etnia Mancanha e mais baixa na Balanta.

Referem que a idade de entrada das crianças no 1.º ano escolar varia mediante a etnia a que pertencem. E confirmam também que as crianças Manjaco e Mancanha entram com idades mais baixas enquanto as Balantas e as Mandinga ingressam com idades mais altas, por vezes até aos 10 anos de idade. No que concerne à utilização das línguas étnicas, constataram que esta varia entre os grupos, referindo que ronda os 60 %, entre os Fula e Mancanha, e 90 % entre os Balantas, Felupes e Manjaco.

Em relação à utilização do crioulo, mencionam que a sua utilização fora de casa e da escola varia de acordo com o grupo étnico e a ocupação do pai, não estando relacionada com o mosaico linguístico da comunidade onde vivem. Atentam que os filhos de comerciantes e funcionários do setor público utilizam mais o crioulo, do que os filhos dos agricultores.

Ainda no que diz respeito à utilização das diferentes línguas, consideram que estas têm implicações na aprendizagem dos alunos. Verificaram a seguinte hierarquia na utilização das línguas, partindo dos alunos com mais sucesso escolar, para os que apresentam menos:

- Crioulo em casa e no contacto com amigos;
- Língua étnica em casa e crioulo para contactar com os amigos;
- Língua étnica em casa e língua étnica para contactar com os amigos.

Apesar desta constatação, ressaltam que os filhos de pais agricultores que utilizam o crioulo em casa têm menos sucesso na escola que os alunos com outras bases linguísticas. Em relação aos alunos que são filhos de pais muçulmanos, referem que estes frequentam escolas corânicas durante

a noite, facto que decrece drasticamente no 4.º ano de escolaridade. E ainda que estes alunos, no 1.º ciclo do ensino básico, apresentam uma taxa de sobrevivência mais reduzida que os restantes.

Salientam que verificaram que existem inter-relações complexas entre os grupos étnicos, profissão e religião, que os alunos cujos pais professam a religião católica apresentam melhores resultados do que os restantes, independentemente dos fatores em análise.

Quando analisam as taxas de sobrevivência no sistema educativo, constatam que os filhos dos agricultores apresentam taxas inferiores às dos outros, sobretudo as meninas. Salientam que os meninos de pais muçulmanos têm uma taxa inferior à dos restantes, sendo que os que apresentam taxas mais elevadas são os filhos de pais católicos.

Em relação às meninas, as taxas mais elevadas são verificadas nas filhas de pais muçulmanos, apesar de repetirem mais de ano escolar, do que as filhas de pais católicos.

Verificaram que a escola que frequentam e o professor também influenciam o percurso dos alunos, por exemplo numa das 24 escolas onde foram recolhidos dados, nenhuma menina transitou de ano escolar no período em análise (anos letivos 1984/85 1985/86 e 1986/87). Concluem também que durante este período, as taxas de retenção e abandono aumentaram de ano para ano.

1.1.2. Aimé, Barbosa, Bull, Jao & Lourenço-Lindell | 1996

Este é um relatório de investigação que realizou um estudo exploratório quanti-qualitativo que pretende identificar os fatores que constituem um obstáculo à participação no ensino oficial das raparigas e apresentar sugestões de melhoria para polir esta situação.

Para tal recorreram à recolha de dados através de entrevistas, análise documental, observação e de conversas informais em seis tabancas e dois bairros urbanos que pelas suas características foram considerados representativos da diversidade cultural nacional, daí que tenham realizado uma amostragem intencional e ilustrativa da realidade étnica guineense.

Das principais conclusões/resultados apontados pelos autores fazem sobressair de que não é conclusivo o impacto dos temas ensinados na escola na vida das crianças. Na generalidade, os

principais obstáculos para a escolarização das meninas é o trabalho doméstico, o casamento precoce e a sua segurança na escola.

A população, especialmente da zona rural, tem uma perceção pouco clara da escola oficial, tem uma atitude negativa perante a escola e mostram-se reticentes em enviar os seus filhos para a escola pois isso tem implicações económicas, como o gasto com os materiais escolares e a própria perda de mão-de-obra.

O funcionamento irregular da escola e a falta de materiais são igualmente fatores apontados para esta perceção negativa, por parte dos pais. Dos grupos étnicos alvo do estudo, com a exceção dos Mandingas, a escolarização das crianças é assumida pelas mães.

Da análise dos dados os autores concluíram ainda que as migrações têm efeitos sobre a vida das tabancas, ao nível das línguas faladas, do acesso a dinheiro para comprar material escolar e à irregularidade da frequência escolar.

Apontam que a principal barreira para a participação das crianças na escola é a sua pouca orientação para o meio rural e em especial para as meninas, os estereótipos de género e a sobrevivência das famílias.

1.1.3. Ba | 1996

O relatório de investigação exposto recorre à análise documental e a realização de entrevistas junto de 20 famílias, de três bairros periféricos de Bissau, para poder apurar quais as causas da fraca escolarização das raparigas, no ensino guineense.

As principais conclusões/resultados obtidos, após a análise realizada, são que a maioria dos rapazes e das raparigas possuem escolarização no enino básico, sendo que as raparigas estão menos representadas no ensino secundário. Constataram que o ensino é tradicional, teórico e pouco orientado para a empregabilidade, colocando um entrave ao ingresso na vida ativa e à valorização da escola. A autora refere que os problemas centrais das raparigas são o seu futuro estatuto de

mulher casada, de mãe da família e de empregada assalariada, e que a escola parece não oferecer soluções para suprimir os três problemas enumerados.

1.1.3.1. | 1997

Trata-se de um relatório de investigação que recorrendo ao método da entrevista a 14 alunas, do 11.º ano de escolaridade, pretende contribuir para a compreensão da situação das raparigas na sociedade guineense e no mercado de trabalho.

As principais conclusões/resultados observados é que as raparigas entrevistadas possuem uma visão negativa em relação à sociedade guineense e às oportunidades que possam ter no mercado de trabalho.

Salienta que, apesar de parecer que as famílias perderam a capacidade de orientar positivamente as filhas, a ponto de estarem a estimular a sua prostituição, é facto que as entrevistadas estavam a concluir a 11.º classe (final do ensino secundário) e que isso é um motivo de orgulho, para elas e para as famílias. Segundo a autora, esta ocorrência significa que as entrevistadas venceram as barreiras colocadas, pela sociedade, às meninas.

Da análise das entrevistas aponta as mães como o grande apoio moral e financeiro, na maioria das entrevistadas, para continuarem a estudar e que todas consideram que a escola tem um papel muito relevante na vida das pessoas.

Refere que todas as entrevistadas têm a aspiração de poder continuar os estudos para o ensino superior, apesar de serem de franjas da população mais desfavorecidas, e observou ainda uma mudança de pensamento face à perspetiva tradicional.

A autora conclui que da análise realizada, fica patente que o Estado não tem resposta para as necessidades das jovens guineenses e que a mulher é duplamente desvalorizada e explorada.

1.1.4. Boone *et al.* | 2013

Este *Discussion Paper* surge a partir da concretização de questionários, entrevistas e testes de conhecimento a alunos e representa uma imagem dos recursos, dos resultados e da educação nas zonas rurais da Guiné-Bissau.

Realizaram este estudo em 20 % das aldeias do meio rural da Guiné-Bissau com uma população entre as 200 e as 1000 pessoas, tendo cobrido 9,947 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 17 anos, em 351 escolas.

Chegaram às seguintes conclusões/resultados, isto é, os dados sugerem que a quase totalidade da atual geração das crianças do meio rural da Guiné-Bissau está a crescer sem competências de literacia e aritmética. Apesar deste facto, os autores salientam que as crianças continuam a ir à escola apesar de aprenderem muito pouco. Constataram que o principal fator que contribui para os maus resultados é a baixa qualidade do ensino nas escolas. Nos meios rurais, os professores estão isolados, sem materiais pedagógicos, não recebem regularmente os seus salários e inclusive têm pouca formação. Dos questionários às famílias, verificaram que os pais e os chefes dos agregados familiares desejam que as condições de educação das suas aldeias sejam melhoradas.

Tendo em conta o cenário observado, os autores recomendam, para colmatar estas insuficiências, a implementação de um programa que melhore substancialmente as condições de ensino, introduzindo ao mesmo tempo um sistema de supervisão dos professores e uma monitorização do progresso dos alunos.

Terminam referindo que é necessária mais investigação para compreender melhor o que está no centro dos maus resultados e que tipo de intervenção contribuirá para alterar este facto.

1.1.5. Cissoko *et al.* | 1987

O relatório de investigação que analisa a comunidade de Buna a partir das atividades económicas e socioculturais. Por se tratar de um estudo mais alargado vamos apenas refletir sobre as questões relacionadas com a educação, tendo os autores analisado as crianças dos 7 aos 12 anos, não sendo possível aferir qual foi a metodologia utilizada.

As principais conclusões/resultados deste relatório apontam para que em certos meses do ano não é possível articular o calendário escolar com as atividades económicas e socioculturais o que vai criando o afastamento das crianças da escola.

A esse respeito constataram que durante o mês de outubro e devido às atividades económicas e socioculturais, as crianças não dispõem de tempo para frequentar a escola, o qual é retomado só a meio do mês de novembro. Referem ainda que entre março e julho, as atividades económicas e socioculturais das crianças voltam a aumentar, sendo que as crianças passam a ter aproximadamente metade do tempo disponível para ir à escola, em relação ao tempo que tinham anteriormente.

Recomendam que é necessário ajustar o calendário escolar por forma a adequar-se à realidade económica e sociocultural das crianças.

Para além deste fator, salientam que a escola deveria ocupar quatro horas diárias dos alunos e que as forças produtivas devem ser desenvolvidas no sentido de libertar as crianças do trabalho familiar.

1.1.6. Dialló, Pereira & Namoni | 1996

Neste relatório de investigação é pretendido conhecer o nível de aprendizagem alcançado em língua portuguesa e matemática, de um conjunto de 471 alunos, tendo por base os objetivos programáticos e a diferença entre meio urbano, semiurbano e rural.

Foram abrangidas por este estudo 15 escolas das regiões de Gabú, Quínara e Cacheu, contendo uma escola do meio urbano, duas escolas do meio semiurbano e duas escolas do meio rural, em cada região. Para proceder à recolha de dados realizaram testes de avaliação de competências da língua portuguesa e matemática aos alunos.

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são que, em tese, os alunos obtiveram baixos resultados em ambos os testes a que foram submetidos, sendo que as escolas dos centros urbanos apresentam melhores resultados que as restantes, havendo, contudo, exceções.

No que concerne à língua portuguesa atentam que 83 % se situa nos quartis 4 e 3 e a matemática 70 % e também se situam nos quartis 4 e 3, o que significa que a maioria dos alunos

testados não acertou às questões do teste. Salientam que a língua portuguesa obteve os piores resultados no objetivo de preencher, por escrito, as lacunas numa frase e os melhores na identificação de personagens principais e secundárias de um texto.

Já no campo das matemáticas referem que os piores resultados alcançados dizem respeito ao objetivo de dominar a técnica operatória e do cálculo mental nas operações de subtração e adição, e os melhores resultados detetados foram na ordenação de números fracionados. Terminaram concluindo que na maioria das escolas foi necessário dar explicações nas línguas maternas para ajudar os alunos a melhorar a compreensão do teste.

1.1.7. Fazzio, Silva & Mann | 2011

Este é um artigo publicado em revista, em que as autoras apresentam os dados de um estudo cujo objetivo foi entender os níveis de aprendizagem em literacia e aritmética dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, bem como os seus determinantes em todas as regiões da Guiné-Bissau, com a exceção do Setor Autónomo de Bissau.

Recorreram a questionários, a conversas informais e a testes de conhecimento a 5099 crianças de 7 regiões, sendo que as principais conclusões/resultados avocados são os seguintes: poucas crianças completam o 1.º ciclo do ensino básico, apesar de observar que existem muitas crianças matriculadas. Verificaram que as escolas que oferecem um ciclo completo do 1.º ciclo do ensino básico, encontram-se mais distantes das tabancas e por esse motivo representam um maior investimento por parte dos pais. Referem que os fatores económicos são a principal razão para explicar as crianças que não estão matriculadas.

Dos resultados dos testes, contataram que a maior parte das escolas públicas e comunitárias das zonais rurais não conseguem desenvolver competências de leitura, compreensão e aritmética nos dois primeiros anos de escolaridade.

Na divisão dos resultados por sexo, verificaram que 90 % dos rapazes e 94 % das raparigas, que completaram ou estavam a frequentar o 2.º ano de escolaridade, não conseguem ler.

Quando analisam os dados resultantes da capacidade de resolver uma adição simples, 68 % dos rapazes e 74,2 % das raparigas não são capazes de realizar as operações sugeridas. Contudo, referem que as crianças que chegaram a frequentar a 3.ª classe têm um melhor desempenho nos testes.

De uma forma geral, verificaram um desempenho inferior nos testes das raparigas em relação aos rapazes, apontando como fatores a elevada carga de trabalho, essencialmente doméstico, o casamento e/ou o compromisso para casar.

Recomendam que é crucial investir na melhoria da qualidade do 1.º ciclo do ensino básico nas escolas públicas e comunitárias para conseguir melhorar os níveis de literacia e aritmética nas zonas rurais. Salientam que também deve ser realizado um esforço para aperfeiçoar a capacidade dos professores em ensinar conceitos básicos de leitura e aritmética e serem fornecidos materiais de ensino-aprendizagem. Para além destes fatores, recomendam que o envolvimento dos pais, dos professores e do governo seja melhorado, que se estabeleça um sistema de monitorização e de inspeção do ensino ministrado e ainda que os resultados de aprendizagem dos alunos possam ser avaliados periodicamente.

1.1.8. Fazzio & Zhan | 2011

O relatório de investigação destes autores recorreu à aplicação de testes de conhecimento a alunos, a questionários e a entrevistas para poder compreender e contextualizar os resultados de aprendizagem dos alunos do meio rural da Guiné-Bissau, em contexto de literacia e aritmética, assim como os fatores que os circunscrevem.

Os dados foram recolhidos junto de 203 aldeias, de todas as regiões, excetuando o Setor Autónomo de Bissau e Bolama, de 10 064 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 17 anos, em 303 escolas. As principais conclusões/resultados apontados pelos autores, de uma forma geral, vão de encontro aos apontados em estudos e contextos similares anteriormente realizados, mostrando que as competências de leitura/compreensão e matemática são extremamente baixas e as disparidades entre sexos são profundas.

Concluem que apesar de muitas das crianças testadas estarem matriculadas na escola, elas não estão a adquirir conhecimentos e competências básicas.

Em relação à disparidade entre sexos, verificaram que as meninas têm piores resultados em literacia e aritmética em todos os grupos de idade e em todos os anos de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico.

Em termos de literacia, constataram que a lacuna entre meninos e meninas começa cedo, piora com o avançar da idade e não pode ser explicado somente pelo nível educacional dos pais e pela sua condição socioeconómica. Contudo, salientam que fatores como delegar mais tarefas e responsabilidades domésticas às meninas e forçá-las (ou induzi-las) ao casamento precoce, podem explicar seu baixo desempenho nos testes.

Os resultados também indicam que as meninas têm menos tempo disponível para dedicar à escola e abandonam-na mais cedo, indo de encontro ao facto de que a proporção de meninos matriculados na escola é ligeiramente maior nos primeiros anos e aumenta com o avançar da idade.

Os autores referem que embora as comunidades estejam conscientes de que o casamento e a gravidez precoce estão entre as principais causas do abandono escolar das meninas, consideram que não existe, entre os pais e na sociedade, uma clara noção dos benefícios que a educação pode trazer para as meninas.

Salientam que os dados permitem aferir que nas aldeias mais isoladas a percentagem de crianças matriculadas não é mais baixa do que nas restantes, contudo a maioria das escolas não proporciona um ciclo do ensino básico completo e tem a falta de condições básicas, ou seja, as construções são precárias, não há livros nem materiais didáticos e os professores não possuem conhecimentos básicos necessários para ensinar. Constataram igualmente que quanto maior é o grau de isolamento das aldeias, piores são os resultados obtidos nos testes efetuados.

Pela análise dos dados também verificam que o grau de escolaridade que o professor possui é o que melhor explica o desempenho dos alunos, nas provas de literacia e aritmética.

Em relação à hipótese de os professores frequentarem formação inicial e contínua, constataram que este aspeto não tem um impacto positivo na qualidade de lecionação dos

professores, em contraponto com o número de turnos que lecionam que teve um pequeno impacto negativo, nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Para os autores estas conjunturas mostram-se relevantes para o domínio da língua portuguesa apesar da heterogeneidade na qualidade de ensino da Guiné-Bissau.

Verificaram que 25 % das crianças testadas falam somente a sua língua materna, e, portanto, é imprescindível que os professores destas escolas falem a língua local. Contudo, a capacidade que os professores indicaram possuir ao falarem a língua local não se mostrou decerto relacionada com os resultados positivos granjeados nos testes de aritmética e literacia dos alunos.

Recomendam que para aumentar os níveis de aprendizagem é necessário que as escolas com melhores condições de ensino estejam próximas das comunidades e que os pais sejam sensibilizados para a importância da educação. Salientam ainda que é essencial, com vista a melhorar a frequência das crianças na escola, chegar a um acordo com os pais, no sentido de otimizar o tempo disponível das crianças, para evitar o conflito entre o tempo dedicado ao estudo e à economia familiar.

Em relação à melhoria da qualidade no ensino básico na Guiné-Bissau, referem que projetos que pretendam contribuir para este fim devem promover o aperfeiçoamento e a prática da língua portuguesa através de uma formação eficaz e de sessões de revisão periódicas.

Recomendam ainda a este respeito que as escolas deveriam ser multilingues, e idealmente, as crianças deveriam começar a aprendizagem na sua língua materna. Outro fator considerado pelos autores relevante é o de melhorar as condições das escolas, o nível de formação dos professores, os materiais didáticos, e mais, adaptar as estratégias de ensino e proporcionar que os conhecimentos do contexto rural sejam integrados nas escolas.

Terminam recomendando que é necessário desenvolver políticas que garantam a formação e a contratação de professores mais bem preparados para as zonas rurais. Para terem sucesso, as estratégias devem combinar formação contínua dos professores, monitorização dos efeitos da

formação dos professores na aprendizagem dos seus alunos e um pequeno incentivo dependente dos resultados alcançados.

Em relação às escolas de pequena dimensão e como estratégia, sugerem a criação de turmas multiclasse para evitar o aumento do número de turnos. Contudo, ressalvam que é necessário que os professores sejam formados e tenham material didático para tal.

1.1.9. Lepri | 1986b

O artigo inserido numa revista, aborda os dados do insucesso escolar a partir dos dados estatísticos do Ministério da Educação e resultaram nas seguintes conclusões/resultados, em que 40 % das crianças em idade escolar estão matriculadas numa escola, contudo desta percentagem, 40% não completam o ano escolar. Das que permanecem no sistema, metade abandona a escola após dois anos de estudos, dois terços após três anos, e três quartos após quatro anos. Desta forma, um aluno em cada 100 completa o ensino primário, no período de seis anos. Posto isto, refere que o ensino na Guiné-Bissau está, em relação às suas finalidades e métodos, desadequado à realidade do país e que deste modo a escola surge como meio de desintegração social.

1.1.10. Namoni | 1994

Trata-se de um relatório de investigação que analisa o papel dos materiais escolares no ensino da matemática e a partir de que ideias foram elaboradas estas ferramentas.

Partiu da observação de aulas e da análise documental e chegou a conclusões/resultados como: a análise dos materiais, refere que o livro "Guia do Professor" está enquadrado com o programa a seguir e com o livro do aluno. Contudo, constatou que o livro do aluno promove apenas um único modo de pensamento e que a resolução de problemas não está adequada aos conhecimentos dos alunos.

No caso do Guia do Professor, verificou ainda que este não corresponde ao nível do saber dos professores, pois é de imensa complexidade.

Da observação de aulas conclui que as experiências matemáticas dos alunos não são valorizadas em sala de aula, que os professores não utilizam os livros guia na lecionação e que em todas as aulas observadas, o professor colocou as questões em português e os alunos responderam-nas em crioulo. Verificou ainda que os professores não conseguem aplicar a metodologia recomendada pelo Guia do Professor, mesmo aqueles que receberam formação para tal, e que o domínio da língua de ensino é um obstáculo à aprendizagem da matemática.

O autor refere também que os alunos apresentam um nível baixo de cálculo mental e que a maioria recorre a um modo primitivo de pensamento matemático, sendo este o único modo de pensamento de trabalho sustentado pelos professores. Termina referindo que o estudo permitiu constatar que o professor é o responsável pelo incumprimento do programa de matemática.

1.1.11. Nosolin, Di Maio & Rodrigues | 2014

O artigo apresentado numa revista e os seus dados foram conseguidos através do recurso a questionários, a um software e a um módulo de ensino que desenvolveram e avaliaram uma metodologia para o ensino de temas ligados à cartografia. Participaram no estudo 427 alunos, de cinco escolas e 40 professores.

Os autores chegaram às seguintes principais conclusões/resultados: as TIC e o software empregue oferecem uma boa possibilidade para que os professores criem materiais didáticos, especialmente para países como a Guiné-Bissau onde há ausência deste tipo de recursos. Constataram que neste país há uma carência de projetos e de investigação no uso das TIC nas escolas, em especial nas geociências.

A partir da testagem dos materiais produzidos, recomendam a realização de um curso destinado a professores da área e à criação de uma interface que permita a integração dos módulos de ensino da Cartografia através das Geotecnologias e do uso do Sistema de Informação Geográfico.

1.1.12. Pereira & Namoni | 1994

Os autores através da observação, de entrevistas e de testes aos 44 alunos de duas escolas e a oito Homens Grandes, analisa o modo como as crianças refletem quando são colocadas perante situações-problema. Este relatório de investigação chegou às seguintes principais conclusões/resultados: as experiências matemáticas e linguísticas dos alunos não são valorizadas na sala de aula e as suas capacidades espontâneas não são respeitadas. Recomenda que os manuais escolares devem contemplar os modos de pensamento das crianças.

1.1.13. Pereira & Costa | 1994

Analisaram o uso dos manuais escolares nas escolas do ensino básico recorrendo à observação de aulas, a entrevistas e à realização de testes aos alunos de 3 escolas e 921 professores.

Neste relatório de investigação as principais conclusões/resultados apontados pelos autores são que há um distanciamento entre os conteúdos dos manuais escolares e os alunos dos meios rurais, dando este facto vantagem às escolas dos meios urbanos.

Os manuais contêm um vocabulário para o qual os alunos não se encontram familiarizados, independentemente do meio onde vivem, para além de ser notória a sua dificuldade na interpretação das ilustrações.

Verificaram que os manuais se manifestam mais úteis e entendíveis nas zonas onde o crioulo é a língua mais usada.

Da análise dos dados constataram que os professores não utilizam as metodologias mais apropriadas e aqueles que frequentaram o Curso Dirigido e a Escola Máximo Gorky, afirmaram que os manuais estão adequados aos programas.

A esse respeito, verificaram que mediante a formação que receberam que os professores manifestam uma opinião diferente em relação à língua de ensino.

Assim, constataram que os professores que frequentaram o Curso Dirigido defendem que os manuais deviam ser apenas redigidos em língua portuguesa e os restantes defendem a inclusão do crioulo e uma minoria refere a inclusão das restantes línguas nacionais.

Salientam que os professores com mais de 19 anos de experiência e que já lecionavam antes de 1975, consideram que os manuais devem estar escritos em língua portuguesa, que a linguagem dos manuais é acessível, que os temas estão relacionados com a vida na tabanca e que os termos utilizados em língua portuguesa são semelhantes aos que são utilizados em crioulo.

Constataram que a maioria dos professores sem formação pedagógica reconhece objetividade, atração e qualidade nas ilustrações dos manuais, mas não as consideram relacionadas com a vida comunitária.

1.2. AVALIAÇÃO DE PROJETOS

No segmento da Avaliação de Projetos integramos os estudos que a seguir exploramos e perscrutamos[2].

1.2.1. Afonso, Magalhães, Ribeiro & Monteiro | 2008

O relatório de investigação avaliou os projetos consideradas estruturantes do setor da educação apoiados pela Cooperação Portuguesa no período entre 2000 e 2007. Os projetos inseridos neste relatório foram o Projeto de Apoio à Educação no Interior da Guiné-Bissau (PAIGB), o Programa de Apoio ao Setor da Educação na Guiné-Bissau (PASEG) e o da Faculdade de Direito de Bissau (FDB).

Para tal, recorreram a análise documental, a entrevistas, a observação, a *focus groups* e a questionários, chegando às seguintes principais conclusões/resultados: a implementação das atividades dos projetos e o diálogo estão limitadas devido à fraca capacidade institucional e financeira do Estado Guineense, assim como, a sustentabilidade e a apropriação dos resultados dos projetos.

Os autores salientam que a intervenção da cooperação portuguesa no sector é muito relevante e que as três intervenções analisadas "contribuíram para elevar e consolidar a imagem de Portugal", na Guiné-Bissau (Afonso, *et al.*, 2008: 49). Referem que não foi possível realizar uma

[2] Afonso *et al.*, 2008; Andersson-Brolin *et al.*, 1990; Ballara *et al.*, 1996; Banco Mundial, 2005; J. M. Barbosa *et al.*, 1994; Belo *et al.*, 2002; Caetano, 2012, 2013; Filart, 2006; A. Gomes & Pereira, 2004 e Laranjeiro, 2009.

análise da eficiência dos projetos, pois depararam-se com uma ausência de objetivos específicos e indicadores de resultados quantificáveis, principalmente no PASEG.

No que concerne aos efeitos dos projetos, salientam que estes são difusos, não encontrando uma correlação positiva entre a utilização/compreensão da língua portuguesa, por parte dos beneficiários, e a intervenção dos projetos. Em relação aos impactos, referem que são mais evidentes no caso da FDB, considerando que este é um projeto de referência na Guiné-Bissau, que credibiliza e prestigia a cooperação portuguesa.

Quando analisam o acompanhamento do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), a entidade na altura responsável pela Cooperação Portuguesa, referem que os mecanismos de acompanhamento e a natureza da informação disponível foram insuficientes para conseguir obter dados, principalmente de índole financeira, para realizar a avaliação. Consideram ainda que a grande rotatividade dos técnicos que acompanharam os projetos dificulta a obtenção de dados, assim como a programação anual para projetos cuja duração plurianual parece ser contraproducente.

Da análise dos dados, consideram que o IPAD, em conjunto com o Estado Guineense, deve continuar a apoiar o setor da educação, mas numa perspetiva setorial integrada dando prioridade à formação de professores e continuar a apostar na consolidação da língua portuguesa. Salientam que o IPAD deve melhorar os mecanismos de acompanhamento, criando uma base de dados para o efeito, com indicadores de progresso e de realização. Em relação à formação de professores no âmbito do PAEIGB e do PASEG aludem que estes processos devem ser objeto de análise pela parte da tutela para eventual efeito na progressão da carreira docente. Validam que, de forma a reduzir o absentismo nas formações de professores, se deve equacionar o pagamento de um subsídio.

A respeito do Ministério da Educação, aconselham que este deve nomear um ponto focal para acompanhar os projetos do sector, para além de criar documentos orientadores e enquadradores do sistema de ensino. No que concerne à cooperação portuguesa, advertem que esta deve promover a coordenação entre os seus atores, em todas as fases dos projetos. Aliás, a Fundação Fé e Cooperação, em projetos futuros, deve quantificar os objetivos, os recursos e os resultados a alcançar.

Em relação ao PASEG, recomendam que este deve ser revisto e estruturado, colocando enfâse na capacitação institucional e na formação de professores, em detrimento da lecionação direta. Evidenciam que deve definir o perfil do coordenador mediante os objetivos a atingir e as atividades a implementar, para além da importância de estar em permanência no terreno e evitar a grande dispersão de atividades. Ainda a este respeito sugerem que este programa, em articulação com o Ministério da Educação Português, deve proceder a uma avaliação regular "do ponto de vista didático e pedagógico, para apreciar a eficácia das metodologias utilizadas e a relevância do perfil dos formadores" (Afonso, *et al.*, 2008: 76).

Relativamente ao projeto da FDB, recomendam que tendo em vista a sua sustentabilidade, as responsabilidades científicas e pedagógicas, bem como a direção e a gestão devem ser assumidas, pela parte guineense.

1.2.2. Andersson-Brolin, Catela, Fernandes & Liljeson | 1990

Este relatório de investigação realiza a avaliação do apoio da cooperação sueca ao setor da educação entre 1988 e 1990, através da análise documental, de entrevistas e da observação.

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são que o tipo de assistência proporcionado pela cooperação sueca ao setor foi incidindo nas áreas de coordenação, de formação de professores, das pesquisas pedagógicas, da construção e reparação de escolas, e do desenvolvimento de meios de ensino.

Observam que a intervenção foi dupla, pois apoiava a produção de livros escolares e a reforma do ensino básico.

Os autores salientam que no período analisado, os objetivos definidos foram parcialmente atingidos, devido ao seu grande grau de generalidade, não tendo o apoio ao setor conseguido realizar mudanças estruturais e a intervenção teve um impacto limitado. Contudo, consideram que devem existir efeitos a nível micro.

A estratégia de apoio a pontos cruciais do setor não se realizou, segundo os autores, limitando-se o apoio à soma das atividades realizadas e não a uma articulação que provavelmente traria resultados com maior impacto.

A esse respeito, os resultados do apoio parecem ter sido inferiores ao esperado, apontando as seguintes razões para o ocorrido: os objetivos eram demasiado gerais e amplos, o apoio dirigiu-se quase exclusivamente ao INDE e este não desempenhou as funções que se pressupunha, e os investimentos associados à produção de livros tiveram um planeamento inadequado.

Relativamente ao INDE, os autores apontam que a sua criação levou a que, a direção geral do ensino básico se esvaziasse de técnicos e competências; a importância que essa autoridade ocupar no Ministério da Educação como entidade de conceção corre o risco de ocupar um espaço desproporcionado no ministério e diminuir a sua capacidade de execução; no âmbito do projeto foi lhe atribuída uma vasta incumbência - a reforma do ensino básico; a coordenação das várias divisões não foi prevista e esse facto originou um trabalho desencontrado e isolado; as competências das suas divisões sobrepunham-se e estavam desequilibradas; a responsabilidade pela elaboração e produção de material didático estava muito dispersa e pouco clara; a frequente saída dos técnicos para estágios no estrangeiro interrompeu a sequência dos trabalhos; a falta de uma remuneração adequada às funções associada à formação dos seus técnicos levou a que muitos saíssem comprometendo a reforma educativa em curso, levando até à perda dos técnicos já formados pelo projeto.

No que toca à reforma educativa, referem que o apoio sueco a este processo foi fundamental como facilitador de reflexão.

1.2.3. Ballara, Bacchetto, Dawalbeit, Barbosa & Wallberg | 1996

Partindo de *focus group*, entrevista, análise documental e observação os autores deste relatório de investigação avaliam o apoio sueco à educação na Guiné-Bissau no período de 1992 a 1996.

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são que o sistema educativo está num impasse, apesar do grande esforço realizado nos últimos 20 anos, é fraco e inacessível para mais de metade da população, com um predomínio de escolas nos centros urbanos.

Desta forma os autores apontam que a eficácia interna do sistema educativo é extremamente reduzida sendo caracterizada por taxas de matrículas baixas, grandes assimetrias regionais (por exemplo Bissau recebe 39 % do orçamento e tem 20 % das matrículas); desequilíbrios urbano-rural; disparidade entre sexos; baixa qualidade do pessoal docente; gestão e administração deficiente e altamente inflexível. Verificaram que há uma relação elevada entre o pessoal administrativo da educação e os professores (1 para 4) e dois terços do orçamento está destinado aos salários.

O setor da educação está muito dependente da ajuda externa e o Ministério da Educação parece não se preocupar com a coordenação de programas, mas mais com a necessidade de implementar e consolidar as influências dos vários doadores. Destacam a este respeito que o apoio sueco à educação representa 22 % do orçamento e muito do que foi feito nos últimos anos só foi possível graças a este apoio.

Se o apoio sueco deixar de existir será um grande prejuízo para o setor e provocará grandes retrocessos. O ensino básico é o nível de ensino que recebe maior afetação de verbas dos doadores. É lembrado que o apoio sueco, em termos de assistência técnica, estava centrado a nível central e não das regiões. Os autores salientam que as pessoas auscultadas da fração guineense consideram os mecanismos de controlo financeiro do apoio sueco pouco flexíveis.

A divisão de línguas do INDE é uma iniciativa importante para procurar uma solução para o problema da língua no sistema educativo, e que deve se centrar não só na utilização das línguas maternas para a aprendizagem do português, mas até para estudos de linguística fundamental, e que a autonomia da Editora Escolar deve continuar a subsistir, bem como o sistema de distribuição dos livros deve ser alterada.

No que concerne ao programa de educação pós-graduada, referem que este não se encontra articulado com nenhum programa de pesquisa do INDE e que por essa razão paralisou e distorceu

os objetivos da Divisão de Políticas de Educação, para além de não existir articulação/coordenação com as outras divisões do INDE. A desarticulação apontada limitou o apoio sueco a esta divisão e às restantes. O diferente apoio às divisões do INDE e sua fragmentação contribuíram para criar divisões dentro do INDE, uma vez que estes projetos permitem diferentes salários e remunerações, aos seus técnicos.

O apoio às divisões do INDE é visto como paternalista, intrometido e cada técnico parece representar a filosofia do doador que o apoia. Apuraram que a assistência técnica sueca tem servido sobretudo o INDE, e que esta funcionou de forma muito menos eficaz comparativamente ao que se esperava, mostrando que tanto os assistentes técnicos expatriados como os guineenses mostraram uma grande frustração em relação ao caminho que esta colaboração tomou.

Também foi apontado como ponto fraco o facto da maioria dos assistentes técnicos expatriados não dominar a língua portuguesa, que em conjunto com outros (por exemplo ausência de uma definição clara das funções e responsabilidades dos assistentes técnicos expatriados), se revelou um obstáculo ao sucesso da intervenção. A mudança de abordagem dos assistentes técnicos expatriados da Editora Escolar foi o garante do seu sucesso, pois teve poderes mais executivos que as restantes.

Os autores do estudo consideram mesmo que o apoio sueco à Editora Escolar como o único exemplo de sucesso do apoio sueco ao setor da educação na Guiné-Bissau. Pela apreciação dos autores, a assistência técnica teve um impacto muito mais reduzido do que o esperado inicialmente, uma vez que as duas partes trabalham com agendas diferentes, com a notória falta de acompanhamento aos assistentes técnicos expatriados, a abordagem fragmentada por parte da Suécia, a falta de coerência na gestão dos assistentes técnicos expatriados; a falta de preparação da parte guineense para gerir as assistências técnicas; a débil planificação do trabalho de cooperação; aos fracos conhecimentos de língua portuguesa por parte dos assistentes técnicos expatriados; e a falta de um canal para os assistentes técnicos expatriados debaterem e sugerirem melhorias. Assim, concluem que o apoio sueco tem a necessidade de uma administração profissional mais forte, pois as estruturas de informação do setor da educação não funcionaram bem,

estavam sub-otimizadas e isso levou à perda de informações importantes, a grandes gastos de recursos, e a um não fluxo de informações valiosas para a programação e otimização da intervenção.

Consideram ainda que o apoio sueco partiu de três estratégias não adequadas ao contexto: a abordagem das negociações de cima para baixo, o pressuposto que o parceiro pudesse assumir por completo a gestão dos programas; como também acreditou que as assistências técnicas apoiadas em pessoas alocadas em unidades administrativas separadas seriam capazes de contribuir para uma mudança fundamental no sistema educativo.

1.2.4. Banco Mundial | 2005

Este estudo é um relatório de investigação que avalia a implementação do Projeto de Apoio à Educação Básica financiado pelo Banco Mundial, não sendo possível aferir a metodologia utilizada.

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são que, para além da duração do projeto, entre 1997 e 2005, este se mostrou fundamental para apoiar o funcionamento do sistema educativo, principalmente a parte de administração.

Segundo os autores, o projeto influenciou o alcance da taxa bruta de escolarização de 97 %, em 2004, através da construção e a reabilitação de escolas, a eliminação de propinas para o ensino básico, o fornecimento de materiais escolares e pagamento de salários em atraso aos professores. Este último, considerado um dos resultados mais importantes do projeto, pois é o fator chave para o funcionamento do sistema educativo.

A unidade de coordenação do projeto é indicada como a única componente estável do sistema educativo no período de 1997 a 2005, tendo funcionado com muito pouca intervenção do Ministério da Educação.

Da análise dos dados, assinalam os seguintes resultados, que o projeto alcançou, como a redução de taxas de repetência para 14,6 %; 90 % das escolas tiveram acesso a livros; a construção e equipamento de 11 centros de recursos; a formação de 100 professores mais experientes (*master*

teachers) para poderem proporcionar apoio pedagógico aos restantes; todos os professores foram envolvidos em formação durante o serviço; a criação de equipas técnicas regionais com dois inspetores, um técnico responsável pela formação de professores e um diretor; a informatização dos serviços centrais do Ministério da Educação. Contudo, mencionam que o projeto não alcançou nenhum resultado significativo em termos de gestão, e que também não desenvolveu a capacidade institucional do Ministério da Educação, devido à instabilidade deste ministério e do Governo.

Esta instabilidade originou a parceria com organizações não-governamentais (ONG), no programa de construção de escolas, que consideram que veio a revelar-se uma inovação importante e fundamental para o sucesso do resultado esperado.

Posto isto, consideram que sem os resultados alcançados por este projeto, o sistema educativo estaria numa situação muito pior daquela em que se encontrava (em 2005), embora constatem que apesar das melhorias atingidas, a qualidade do sistema educativo permanecia muito baixa.

Terminam salientando que estes resultados se podem perder uma vez que não haverá um projeto que lhe dê sequência, e que é incerta a continuidade da formação em serviço dos professores e do funcionamento dos centros de recurso criados.

1.2.5. Barbosa, Neto, Hermele & Costa | 1994

Recorrendo à análise documental, à observação e as entrevistas foi produzido este relatório de investigação onde os autores avaliam o projeto do ASDI, na área da educação.

As principais conclusões/resultados emanados são: o sistema educativo continua a ser muito dependente de apoio externo, estando até mesmo a haver um agravamento, pelo que será necessário que os recursos do orçamento sejam mais bem aproveitados. Sinalizaram a existência de debilidades, na recolha de dados estatísticos, por parte do Ministério da Educação e ainda que não existe ensino gratuito, tal como promulgado.

Dos dados a que tiveram acesso atestam que tem havido uma melhoria do aproveitamento escolar, no entanto, não é possível saber se se trata de um efeito pelas passagens automáticas de

ano escolar ou se é pela melhoria das aprendizagens. Assim, e devido à aparente relação que há com a língua oficial, consideram necessária a formulação de uma política linguística que possibilite a introdução de uma metodologia de ensino do português como língua estrangeira.

Recomendam que as escolas madrassas sejam integradas no sistema de ensino e que as escolas privadas não constituem uma resposta adequada às necessidades da maioria da população, apesar do crescimento da sua oferta que se está a verificar.

Ainda a este respeito, referem que consideram que o Ministério da Educação deveria ter um mecanismo de apoio, supervisão e coordenação destas escolas.

No âmbito da formação de professores, observam que esta deveria depender diretamente do Ministério da Educação, que os alunos que ingressam na formação inicial nas escolas Normais só deveriam entrar com o 10.º de escolaridade, que a formação em serviço deveria ser descentralizada e que deveriam ser recrutados formadores a nível regional.

Concluem que o Ministério da Educação deverá formar os seus quadros a nível central, nomeadamente em informática, planeamento, contabilidade e gestão financeira, bem como descentralizar para as regiões, criando bibliotecas para possibilitar a formação de professores.

1.2.6. Belo, Barbosa & Santos | 2002

O artigo de revista socorre-se da observação de aulas, entrevistas e questionário para que os autores possam proceder à caracterização do sistema educativo, ao levantamento de necessidades e até à escolha de uma metodologia de intervenção para o projeto de apoio ao ensino, no interior da Guiné-Bissau.

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são a participação da Cooperação Portuguesa considerada como fundamental para o processo de apoio e orientação do sistema educativo. Pela análise dos dados, consideram que é necessário, no âmbito do projeto em causa, a incidência na formação inicial e contínua dos profissionais do ensino básico e educação de infância. Deverá ser seguida uma abordagem de ensino da língua portuguesa como

língua segunda, permitir a integração de formadores guineenses, dar mais atenção aos diretores das escolas e envolver os responsáveis políticos, na formação de professores estabelecer parcerias com instituições portuguesas de formação de professores.

1.2.7. Caetano

1.2.7.1. | 2012

É uma dissertação de mestrado onde a autora através de entrevistas semiestruturadas a quatro coordenadores dos projetos analisados, inquérito por questionário a 92 pessoas que exercem funções em quatro escolas, à análise documental e à observação faz uma análise dos projetos de cooperação implementados pelo Estado português, na área da educação e tenta entender em que medida estes projetos interferem no desenvolvimento do sistema educativo e do país.

As principais conclusões/resultados apontados pela autora são: a cooperação portuguesa no setor da educação tem realizado esforços significativos e tem contribuído para melhorar o sistema educativo guineense.

Todavia e a esse respeito salienta que o que tem contribuído para colocar "em causa o verdadeiro sucesso da cooperação" é a instabilidade do país e o desempenho dos projetos no terreno (Caetano, 2012: 151).

Quando analisa os dados para verificar qual o contributo destes projetos para o desenvolvimento geral do país, considera que não foi possível obter resultados visíveis, no entanto, salienta que há uma grande diversidade, em termos de tipologia de projetos, neste setor que são financiados pela cooperação portuguesa e que a informação recolhida sobre eles não é esclarecedora, pois não permite obter uma visão específica dos beneficiários de cada projeto.

A autora salienta que a maioria dos beneficiários dos projetos, que participaram no estudo considera o trabalho da cooperação portuguesa positivo e importante para o sistema educativo guineense, mas caracterizam o trabalho desenvolvido como razoável.

Em relação aos projetos analisados refere que o Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau, tem apostado na formação de formadores; o projeto da Faculdade de Direito de Bissau tem contribuído para a criação de quadros-chave para o país e tem-se mostrado um projeto bastante gratificante; os projetos da Fundação Fé e Cooperação têm apostado na integração de recursos humanos guineenses e demonstrado que têm contribuído para a melhoria das condições educativas; o Instituto Camões tem um contributo importante no Ensino Superior guineense.

Termina referindo, que em princípio, a cooperação portuguesa não tem conseguido compreender o contexto social guineense, parecendo que por vezes o reforço da língua portuguesa se sobrepõe à cooperação para o desenvolvimento.

1.2.7.2. | 2013

Trata-se de um artigo de uma revista que analisa os projetos de educação implementados pelo estado português na Guiné-Bissau recorrendo a entrevistas e a um questionário.

As principais conclusões/resultados apontados pela autora são: a educação tem sido alvo de destaque no âmbito da cooperação para o desenvolvimento de Portugal sendo reflexo disso os projetos analisados na Guiné-Bissau. Refere que apesar deste investimento existem lacunas que colocam em causa o sucesso dos projetos, nomeadamente a instabilidade do país e a forma como são elaborados os projetos da Cooperação Portuguesa.

Salienta que a perceção dos inquiridos sobre os projetos é positiva e é considerada importante para o sistema educativo guineense, transparentando, porém, que é necessário haver um maior empenhamento no terreno.

Termina referindo que não tem havido "um cuidado especial por parte da cooperação portuguesa em compreender melhor o contexto social guineense, dando a sensação, por vezes, que se dá mais atenção ao reforço da Língua Portuguesa, em detrimento da cooperação." (Caetano, 2013: 117).

1.2.8. Filart | 2006

É um relatório de investigação que recorrendo à análise documental, a entrevistas e a *focus group* realiza a avaliação do projeto CiMa, o qual diligencia na formação de professores da área das ciências e da matemática. As principais conclusões/resultados são que o sistema de monitorização e avaliação do projeto deveriam ter envolvido desde o início todos os beneficiários e partes interessadas, contudo a autonomia deste sistema teve as suas vantagens e desvantagens.

Assim, por um lado, a sua independência permitiu que as atividades do projeto continuassem independentemente da instabilidade do sistema educativo, por outro, não houve muito envolvimento por parte do Ministério da Educação. Este último aspeto teve como consequência a falta de apropriação do projeto o que colocou em causa a sua sustentabilidade, a certificação da formação em serviço prestada deveria estar ligada à formação inicial.

Outro argumento destacado é que devido ao escaço financiamento, as atividades do projeto só poderiam continuar com o apoio técnico, financeiro e com recursos humanos do Ministério da Educação.

O projeto ao longo da sua implementação, principalmente nos últimos dois anos, realizou contactos com o Ministério da Educação para tentar o seu envolvimento nas atividades e investiu tempo e recurso no desenvolvimento de capacidades individuais nos formadores guineenses do projeto, que extravasaram a formação de professores e a observação de aulas. Por esta razão, e devido às suas competências, a integração destes formadores num sistema de formação em serviço liderado pelo Ministério da Educação é possível e desejável. O projeto teve uma autonomia para além do normal, na alteração das atividades previstas para possibilitar a sua adaptação às circunstâncias que estavam fora do seu controlo, tendo este aspeto e as suas diferentes lideranças afetado a evolução do projeto.

Este projeto também conseguiu envolver mais escolas e professores do que previsto inicialmente. De ano para ano, as atividades tornaram-se mais adaptadas às necessidades dos professores e dos formadores, considerando a autora esta condição como o principal sucesso do projeto.

1.2.9. Gomes & Pereira | 2004

O relatório de investigação avalia a eficácia interna e externa das escolas do Projeto de Apoio ao Ensino Básico no Arquipélago dos Bijagós e identifica as condições para a sustentabilidade do modelo em experimentação de ensino.

Para tal, recorreram a testes, a entrevistas e à observação, tendo chegado às seguintes principais conclusões/resultados: em relação aos alunos testados a língua portuguesa, verificaram que quando comparam os resultados do projeto com os da escola pública que não beneficiam do projeto, quase não verificaram nenhuma diferença.

Contudo, salientam que, devido aos alunos do projeto seguirem um currículo diferente, estes têm menos um ano de contacto formal com a língua portuguesa (oralidade) e ao nível da escrita, menos dois anos.

Dos dados recolhidos e no que concerne à competência de interpretação de texto, referem que os alunos das turmas experimentais parecem acusar um menor contacto com a língua portuguesa.

Constataram ainda que os manuais utilizados apresentam uma linguagem, textos e ilustrações que não parecem facilitar o ensino e a aprendizagem, tendo observado que por muitas vezes os professores têm dificuldades em interpretar alguns textos e imagens.

No que respeita à formação dos professores do projeto, narram que esta parece ser razoavelmente bem-sucedida cujas ações têm por base o perfil básico dos professores envolvidos, contudo o seu nível académico é baixo para atuar neste contexto de experimentação.

Os autores salientam que há uma grande convergência de opiniões por parte dos professores e dos formadores sobre a importância que o crioulo representa no processo de aprendizagem dos alunos. Em relação ao modelo curricular elaborado pelo projeto consideram que este é fundamental porque está adaptado à realidade sociocultural do local, onde se encontra a escola.

Da análise realizada, consideram que o modelo experimental poderia ser maximizado com a antecipação da oralidade do português desde o primeiro ano de escolaridade e introduzida nas disciplinas de expressão musical e nos jogos e atividade lúdicas.

Referem que este princípio adotado pelo projeto (introdução do crioulo) vai de encontro aos direitos consagradas na declaração dos direitos das crianças e do Plano Nacional de Educação para Todos. Contudo, consideram que "os resultados do projeto, no que concerne à utilização do crioulo, poderá ficar condicionado pela timidez política dos governos relativamente à tomada de decisões sobre a língua nacional como tem acontecido com projetos experimentais similares" (Gomes & Pereira, 2004: 38).

Desta forma, apontam que a sustentabilidade das inovações introduzidas pelo projeto dependerá da apropriação por parte do governo, das comunidades e de outros parceiros.

Os autores concluem que de forma a se proceder a uma avaliação efetiva da eficácia interna e externa é necessário que os alunos completem o 6.º ano de escolaridade, mais três anos letivos, do que têm agora.

1.2.10. Laranjeiro | 2009

Este é um relatório de investigação que realiza a avaliação de impacto da intervenção da Fundação Fé e Cooperação (FEC) nas escolas de autogestão da região do Oio.

A autora recorreu à análise documental, a entrevistas semiestruturadas a 12 pessoas e à observação não participante, chegando às seguintes principais conclusões/resultados, em que quase sempre, a intervenção da FEC provocou melhorias visíveis nas práticas dos docentes, verificando-se que aspetos como a planificação, a interdisciplinaridade e a avaliação são utilizados de forma correta pelos professores, permitindo um melhor desempenho nas suas atividades letivas proporcionando um ensino mais dinâmico e eficiente.

Considera que após o término do projeto as escolas passaram a ser geridas com mais eficiência, a língua portuguesa passou a ser mais utilizada na sala de aula, e os instrumentos trabalho e as competências criadas são mobilizadas pela FEC nas intervenções atuais noutros locais.

Dos dados, a autora destaca que os participantes valorizaram os conhecimentos adquiridos na Matemática, nas Ciências Integradas e na Língua Portuguesa, no campo de ação do projeto.

Salienta ainda que após a intervenção, as escolas ficaram dotadas de material didático, de biblioteca - que permite a existência de um local para leitura e pesquisa da comunidade educativa e social, de comissões de estudo reorganizadas que permitem a autoformação e a formação por pares.

Constata que o projeto se enquadrou nas orientações estratégicas do estado guineense e que o trabalho desenvolvido contribui para a criação de dinâmicas de desenvolvimento sustentável. Termina referindo que a intervenção foi positiva, pois incidiu no reforço das capacidades e competências dos profissionais de educação do Oio.

1.3. ESCOLAS

Neste assunto integramos os estudos que a seguir dissecamos como instrumentos elementares para a nossa investigação e para um maior saber sobre a educação na Guiné-Bissau[3].

1.3.1. Baldé | 2012

Esta comunicação é retirada das atas de um congresso e trata da construção e funcionamento do complexo escolar Attadamun da Mesquita Central de Bissau, não sendo possível perceber qual foi a metodologia utilizada.

As principais conclusões/resultados apontados são: a construção do complexo que foi realizada com o apoio financeiro da Agência do Kuwait, instituição que continua a financiar um complemento de salário aos professores. O autor aponta este último facto como o fator que faz com que esta seja uma das escolas mais concorridas de Bissau, pois desta forma consegue recrutar bons professores.

A escola utiliza o calendário escolar e os programas definidos pelo Ministério da Educação, acrescentando a língua árabe e cultura islâmica, disciplinas lecionadas pelos Imãs da Mesquita. Todos os alunos pagam uma propina mensal que varia mediante o grau de escolaridade, que vai do 5.º ao 12.º ano. Os constrangimentos apontados pelo autor em relação ao complexo são a biblioteca, por ser considerada insuficiente, e a recusa da Agência do Kuwait em aceitar o envolvimento no financiamento do Centro de outras entidades.

1.3.2. Barbosa e Pereira | 1994

Este é um relatório de investigação que recorre a entrevistas para realizar um levantamento das escolas alternativas/privadas.

[3] S. Baldé, 2012; W. Barbosa & Pereira, 1994; A. G. Barreto, 2012; Campos, 2009; Cunha & Ba, 2008; Fontán *et al.*, 1993; Furtado & Bamba, 1994; Jao *et al.*, 2006; Koudawo & Gning, 1998; R. C. Landim, 2010; C. Lopes, 2007; M. M. Moreira, 1997; Ribeiro, 2001; Sanó *et al.*, 2012; SINAPROF, 1995 e UNICEF, 2002.

Foram envolvidas nesta investigação 35 escolas do ensino básico, sendo apontados pelos autores como principais conclusões/resultados os seguintes fatores: a iniciativa privada, principalmente da 1.ª à 3ª. classe, está em franco crescimento, sendo que das escolas envolvidas no estudo apenas três são jardins de infância, uma vez que a maioria dos alunos do pré-escolar são integrados na 1.º classe.

A maioria das escolas envolvidas no estudo funcionam em condições precárias, não têm nenhum contacto com o Ministério da Educação, não utilizam os programas oficiais e os professores carecem de qualificação profissional. Por estas razões os autores consideram que estas escolas não constituem uma verdadeira alternativa ao ensino oficial.

1.3.3. Barreto | 2012

A dissertação de mestrado recorrendo a entrevistas a 12 pessoas, entre pais, responsáveis da escola e ex-alunos, pretende compreender o sentido que as diferentes famílias das comunidades rurais da região de Bafatá atribuem à escola e à escolaridade das suas crianças. Os dados foram recolhidos em duas escolas comunitárias fruto da intervenção de duas ONG.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: as famílias enviam os filhos para a escola para aprenderem a ler e a escrever e desta forma lhes proporcionar um futuro melhor, sendo este papel reforçado quando os pais veem que o filho é capaz de interpretar uma carta enviada pelos familiares e de lhes enviar uma resposta. Refere que o principal obstáculo à escolarização é a situação económica das famílias e que a escola é vista como um catalisador do desenvolvimento da comunidade. Menciona que nas comunidades estudadas, as ONG que apoiam as escolas comunitárias apoiam a construção ou reabilitação da escola e oferecem materiais pedagógicos.

Em relação ao acompanhamento da escolarização refere que em todas as comunidades estudadas existem estratégias para proceder a este acompanhamento, não significando falta de organização, ou pouca mobilização da comunidade, ou desinteresse da comunidade pela escolarização, estando alguns membros das comunidades envolvidos na conscientização dos pares sobre a importância da escolarização.

Conclui que as escolas comunitárias são um instrumento de inclusão educativa importante para as comunidades rurais e que estão a provocar mudanças de atitudes, como por exemplo as questões de género e que o pagamento de propinas é fundamental para a manutenção da escola e o pagamento do salário de professor.

1.3.4. Campos | 2009

O relatório de investigação, cujo autor através da análise documental e de entrevistas realizou a avaliação da escola de formação inicial de professores do ensino secundário da Guiné-Bissau, a Escola Normal Superior Tchico Té.

As principais conclusões/resultados apontadas pelo autor são: da avaliação realizada, constatou-se uma ausência de definição normativa escrita, de um plano estratégico de desenvolvimento da qualidade da oferta formativa, de planos anuais de atividades e de relatórios anuais de execução.

Salienta que os órgãos de coordenação pedagógica não estão operacionais e a carreira docente não apresenta funções diferenciadas, a progressão nos escalões salariais está suspensa há vários anos e não funciona um pagamento regular de salários. Verificou a existência de pouca autonomia da escola no recrutamento do seu pessoal docente, um predomínio de professores do sexo masculino e uma dependência da administração central e do orçamento geral do Estado.

Constatou que o sistema de informação e de arquivo da escola está pouco organizado, segmentado, de acesso difícil ou inexistente, sendo necessária a promoção de apoio técnico e material apropriado para que a escola possa ter instrumentos de gestão e de prestação de contas da sua atividade. Salienta que há também uma carência de espaços e equipamentos mínimos para o funcionamento dos órgãos, serviço, biblioteca, laboratório, entre outros.

Verificou a inexistência de uma oferta formativa superior ao de bacharelato na Guiné-Bissau, na maioria das áreas disciplinares e poucas oportunidades para os docentes da escola adquirirem uma qualificação académica superior à que já possuem.

Em relação aos funcionários não docentes, considerando que estes apresentam falhas e no futuro o recrutamento deve ter em consideração as suas capacidades para as funções que vão desempenhar. No que concerne ao apoio externo, a escola, com a exceção da Cooperação Portuguesa, não tem beneficiado de apoio continuado e sistemático.

Da análise dos dados, recomenda que a escola deve qualificar professores para o 10.º, 11.º anos de escolaridade, bem como adaptar-se à criação do 12.º ano e ao alargamento da taxa de escolarização. Considera que deve também qualificar professores para as disciplinas já existentes e para as quais não tem havido oferta formativa, e ainda para a via técnico-profissional do ensino secundário, a ser criada. Refere que a formação ministrada na escola deve garantir que dentro de cada especialidade os alunos fiquem capacitados para a lecionação de todos os tópicos dos programas das respetivas disciplinas, para a qual ficam habilitados.

O autor subscreve que a escola também deve assegurar a formação contínua e em serviço de professores e alargar a oferta formativa para o nível da pós-graduação, não só destinado às áreas de ensino. Atenta que devem ser criados mecanismos para que a escola atraia e qualifique mais pessoas que não habitem em Bissau e do sexo feminino, recorrendo por exemplo à organização de cursos, geograficamente descentralizados.

Para ele, os professores desta escola devem ter oportunidade de acesso ao reforço das competências de língua portuguesa, de metodologias de ensino experimental, de ensino com participação ativa dos alunos e de ensino promotor do sucesso de um maior número de alunos, para além de lhes possibilitar acesso à frequência de formação académica complementar.

Salienta que deve ser dada prioridade à requalificação do pessoal docente e à aquisição de meios de ensino e de aprendizagem (biblioteca, laboratórios, material didático, bases de dados, equipamento de informática e de reprodução, e de acesso à internet).

Recomenda ainda que a escola deve procurar estabelecer uma parceria com uma instituição de um país de língua portuguesa, com experiência na formação inicial de professores, do ensino secundário.

1.3.5. Cunha & Ba | 2008

Este é um relatório de investigação não tendo as autoras especificado a metodologia utilizada. O assunto é o diagnóstico da formação de professores do ensino básico, na Guiné-Bissau.

As principais conclusões/resultados apontados pelas autoras são a falta de regulamentação legal das escolas de formação de professores do ensino básico, o que fragiliza o seu funcionamento. Na Escola Normal Amílcar Cabral detetaram que há fragilidades na emissão das certidões de conclusão de curso.

Averiguaram que há uma desarticulação do que é ensinado nas disciplinas com cariz mais teórico e as disciplinas de metodologia, o que leva à fragmentação do processo de formação. A maioria dos professores são ex-alunos das escolas sem formação complementar e possuem um vínculo precário e existe um elevado número de funcionários não docentes. Os perfis de entrada e saída dos alunos devem ser revistos, bem como os critérios de atribuição de subsídios aos estudantes.

A reforma curricular é vista como mais necessária pelos professores e alunos da Escola Normal 17 de Fevereiro do que na Escola Normal Amílcar Cabral, contudo é consensual a necessidade da introdução à informática. As mudanças manifestadas são a alteração da carga horária das disciplinas e a atualização dos programas, ponto coincidente com o que as autoras confirmaram, pois consideram que os programas das disciplinas estão desatualizados sendo que a Escola Normal 17 de Fevereiro detém os programas mais estruturados. Consideram premente uma reforma curricular que conduza à uniformização curricular da formação de professores do ensino básico, pois até ao momento, nas duas escolas, os programas são inexistentes ou desadequados.

Na análise das práticas pedagógicas, concluíram que estas funcionam sem um programa formalizado, que são desenvolvidas nas duas escolas de forma similar e os formadores com menores habilitações académicas são os orientadores das práticas pedagógicas. A este respeito recomendam que é necessário rever os critérios para a seleção das escolas, das práticas pedagógicas e dos formadores, para além de orientar as disciplinas de metodologia para as práticas pedagógicas.

Consideram, que pelo diagnóstico realizado há uma ausência de Estado em ambas as escolas e que a formação de professores do ensino básico é ineficaz.

Recomendam que o programa do ensino básico deve ser tornado como ponto de referência na formação de professores e que as práticas pedagógicas também devem ser desenvolvidas nas tabancas. Para tal, considera que deve ser garantido um subsídio de transporte e que as escolas onde se desenrolam as práticas pedagógicas devem ser apoiadas.

Referem que é necessário um diagnóstico de forma a traçar o perfil dos formadores de professores do ensino básico da Guiné-Bissau

Salientam que como aproximadamente 60% dos professores em exercício não são diplomados, no âmbito da escola Normal 17 de Fevereiro, recomendam a criação de um programa de formação especial, para a formação em serviço e contínua, para além da necessária formação de formadores para professores. Para estes últimos, recomendam que devem ser recrutados através de um concurso geral com recurso a teste de conhecimento.

A melhoria das infraestruturas e dos recursos pedagógicos também são fatores salientados pelas autoras que para além de recomendarem a integração da Escola Normal Amílcar Cabral na Escola Normal 17 de Fevereiro de forma progressiva, sugerem que esta escola deve também ser integrada na Universidade Amílcar Cabral.

1.3.6. Fontán, Fontán & Fontán | 1993

Este relatório de investigação foi realizado numa escola alternativa de um bairro de Bissau chamada Escola Tio Bernardo.

Os autores realizaram um estudo de caso sobre esta escola recorrendo a entrevistas semiestruturadas e a observação participante para relatar a história e a evolução da experiência, apontando como principais conclusões/resultados os seguintes aspetos: a escola funciona desde 1957 e disponibiliza mais um mês de aulas suplementar. As instalações são extremamente precárias, funcionando nas imediações de uma casa, utilizando também os seus espaços.

Segue o programa oficial do Ministério da Educação, mas a aprendizagem centra-se na língua portuguesa e na matemática com base na memorização. A escola não é supervisionada pelo Ministério da Educação, não dá equivalência à escola oficial, os alunos têm de se submeter a um exame para obterem a equivalência, no final.

Os professores que lecionam nesta escola nunca receberam formação pedagógica nem sessões de capacitação. No que concerne aos alunos, estes são considerados de dois tipos: os que apenas frequentam esta escola e os que frequentam a escola oficial e esta. Os alunos pagam uma propina, que é isenta aos familiares do dono da escola, sendo que 80 % dos alunos são provenientes de famílias muito pobres. Os pais matriculam os seus filhos nesta escola pelas seguintes razões: não conseguem inscrição na escola oficial; por a escola dispor de dois períodos e porque os alunos, nesta escola, aprendem mais.

Os autores concluem que esta escola parece uma resposta viável e com bastante aceitação por parte da comunidade. É acessível para a população mais pobre; é autossuficiente; tem mais eficácia que a escola oficial (bons resultados nos exames), e a motivação dos docentes é alta. Vários ex-alunos têm crido escolas similares nos bairros da cidade de Bissau.

1.3.7. Furtado & Bamba | 1994

Este é um relatório de investigação que analisa as escolas populares e as madrassas recorrendo a entrevistas, à análise documental e à observação. As principais conclusões/resultados são: devido à oferta da educação pública ser insuficiente houve uma proliferação de pequenas unidades escolares de iniciativa privada e comunitária que na sua maioria não reúnem condições exigidas para o processo de ensino aprendizagem.

Os autores salientam que existem várias tipologias de escolas: oficiais, privadas, oficializadas, de explicação, corânicas, madrassas e estrangeiras, sendo necessário que o Ministério da Educação facilite a legalização, o reconhecimento e o funcionamento de unidades escolares de iniciativa privada e comunitária.

Recomendam que as escolas de iniciativa privada e comunitária possam constituir-se como alternativas ao ensino de base, permitindo o aumento das taxas de escolaridade e de sucesso escolar, sobretudo das meninas. Consideram ainda necessário que as escolas populares e as madrassas devem ter obrigatoriamente de implementar os programas oficiais e os estatutos já elaborados.

1.3.8. Jao, Camará & Indjai | 2006

O relatório de investigação recorrendo a questionários e a entrevistas concretizou o levantamento das escolas corânicas na Guiné-Bissau, tendo sido envolvidas 617 escolas.

As principais conclusões/resultados são apontadas como sendo, o ensino corânico que tem vindo a expandir-se na Guiné-Bissau, nos últimos anos, nas suas três principais componentes (corânico tradicional, madrassa e misto). As regiões que apresentam maior número de escolas e expansão são encontradas em Bafatá, Gabú e Quinara, que são também regiões habitadas maioritariamente por muçulmanos. Há uma maior frequência nestas escolas de crianças do sexo masculino, essencialmente associado a razões de ordem cultural. Ainda em relação a este aspeto, referem que entre as crianças que posteriormente são enviadas para o estrangeiro há uma ausência de raparigas. Em relação às condições de funcionamento das escolas, na sua maioria, são precárias sendo isto mais marcante na variante corânico tradicional.

Os autores referem que há falta de apoio ao sistema de ensino corânico, na Guiné-Bissau, e uma harmonização dos programas utilizados e os conteúdos a ensinar.

Concluem referindo que as escolas corânicas desempenham um importante papel social nas famílias muçulmanas e que não existe nenhum tipo de ligação oficial entre as escolas corânica/madrassa.

1.3.9. Koudawo & Gning | 1998

Através de entrevistas, análise documental e observação, os autores realizaram a avaliação de um projeto de ensino alternativo no meio rural, implementado por uma ONG guineense.

Este relatório de investigação chegou às seguintes conclusões/resultados: a participação das populações nas atividades do projeto desde o início contribui para a sua apropriação e é um dos seus pontos fortes. Salientaram que um pilar mestre da experiência é o sistema de autogestão, embora só possa ser avaliada a longo prazo, pois está numa fase inicial.

É visível que esta iniciativa de educação alternativa deveria ter realizado uma ligação às escolas oficiais existentes, para não estar isolada e para que os professores possam beneficiar das Comissões de Estudo, pois o seu nível de qualificação é baixo.

No que concerne à adaptação curricular, o currículo alternativo na altura da investigação ainda não tinha sido construído, no entanto, o currículo oficial estava a ser implementado.

Os autores referem que apesar de a associação de mulheres "Nô Mama" deter o poder executivo da gestão da escola, há um *deficit* de participação das mulheres no conselho diretivo. Salientam ainda que a sustentabilidade da experiência em termos de financiamento depende da mudança de mentalidades da população, pois quando terminar a implementação do projeto as famílias terão de pagar para ter os seus filhos na escola, o que não é habitual.

1.3.10. Landim | 2010

O autor recorrendo ao inquérito por questionário, a entrevistas e análise documental coadjuvam este relatório de investigação que incidiu sobre a dinâmica da interação entre a gestão escolar e a qualidade da educação nas escolas públicas. Para tal, a recolha de dados desenrolou-se em 4 escolas em Bafatá, 4 escolas em Bissau, 4 escolas em Buba e 4 escolas em Canchungo e junto dos órgãos centrais e regionais do Ministério da Educação.

As principais conclusões/resultados referidos pelo autor são: o número de anos de serviço e o nível de escolaridade dos diretores de escola influenciam de forma positiva o seu desempenho. Considera necessária a criação de fóruns regionais de diretores de escola e o acesso a estes gestores

escolares de formação para o exercício das suas funções, com uma carga horária de 20 a 96 horas a fim de colmatar as suas debilidades. Refere ainda que em vez de nomeados, deveriam ser eleitos.

Em relação aos professores, aponta que as suas principais dificuldades são o alto índice de faltas às aulas, carência de recursos pedagógicos e falta de pessoal de apoio pedagógico.

Atenta que os professores nas suas aulas utilizam maioritariamente o quadro de giz, a exposição oral da matéria e exercícios no livro didático, e para a avaliação predomina o teste escrito.

Salienta que o fator humano e a valorização profissional são apontados como fatores primordiais para a definição de políticas que visem a qualidade do ensino, estando a educação básica desprovida de políticas fundamentais de manutenção.

O autor refere que a violência contra as pessoas e contra o património tem influência na qualidade de ensino e que a violência contra as pessoas está mais presente no 3.º ciclo do ensino básico e no secundário.

Observou que as escolas necessitam de modernizar a sua gestão, redefinir os instrumentos operacionais, as rotinas e os procedimentos. Para tal, aconselha a criação de um manual de procedimentos e rotinas para apoiar a gestão escolar com os seguintes temas: escolas eficazes, mobilização de recursos estratégicos e instrumentos para a gestão escolar. Recomenda ainda que as escolas elaborem o Plano de Desenvolvimento de Escola.

No que concerne ao Ministério da Educação, sugere que este distribua os instrumentos normativos pelas escolas, crie comités de gestão e inclua a gestão escolar na formação de professores.

Em relação ao sindicato de professores, recomenda que este apoie todas as escolas para criarem regulamentos internos e na elaboração de planos anuais, promova seminários sobre a boa governação escolar e motive os professores e a comunidade escolar.

No que diz respeito à comunidade, menciona que esta deve aplicar-se na criação de associações de pais e encarregados de educação, participar ativamente nos aspetos económicos,

administrativos e educativos das escolas e apoiar os alunos, professores e líderes escolares no desenvolvimento de aprendizagem, de forma a atingir uma educação de qualidade.

1.3.11. Lopes | 2007

Esta é uma dissertação de mestrado onde a autora recorrendo à análise documental, a entrevistas e à observação informal nas escolas comunitárias da região de Bafatá, no período de 2004 a 2006, analisa o papel das comunidades no desenvolvimento das suas necessidades educativas.

As principais conclusões/resultados são: as escolas comunitárias estão presentes em todos os setores da região de Bafatá, surgem onde não há oferta educativa num raio de 5 quilómetros e a sua criação na atualidade (2005) é uma exigência das comunidades. Constatou que as populações assumem de forma crescente a responsabilidade na gestão da educação nas suas tabancas através de estruturas organizadas. A autora refere que as comunidades adotam modelos de gestão participativa em função das necessidades e das características da tabanca, "transferindo a concentração de poderes, outrora da responsabilidade quase que exclusiva do Estado, para estruturas mais pessoais e para a realidade micro da tabanca." (Lopes, 2007: 87).

Considera que estas iniciativas promovem o aumento do poder das comunidades na tomada de decisões e na resolução de problemas, pois estão assentes numa perspetiva de empoderamento e desenvolvimento participativo.

Da análise dos dados verifica que há um aumento e uma maior estabilidade da oferta educativa comunitária, e uma tendência da população para continuar a investir nas escolas comunitárias. Conclui que as escolas comunitárias se destacam nesta região de Bafatá por estarem a progredir na diminuição da disparidade entre rapazes e raparigas, apresentando melhores resultados comparativamente aos resultados das escolas públicas, por, no período em análise, ter diminuído a perda de alunos e terem um elevado número de dias letivos administrados.

Salienta que a existência de uma escola é entendida como um elemento de prestígio para a comunidade onde está inserida e um benefício para economia doméstica, pois os filhos não têm de se deslocar para longe para frequentarem a escola, e têm a capacidade de adaptar o calendário escolar às características do meio rural.

Refere que as comunidades rurais são mais propensas a sistemas educativos de gestão participativa, no entanto nesta região há fatores políticos, históricos e socioculturais que a autora considera determinantes para a participação das comunidades na promoção do sector da educação. Constatou que a divulgação informal destes modelos participativos tem levado a que outras comunidades iniciem escolas seguindo estes modelos e que a comunidade se mobiliza para a cedência de espaço para construir e equipar escolas, e para encontrar estratégias para conseguir fixar os professores. Ainda ao nível das comunidades, refere que o direito à educação é assumido "com a crença de que as pessoas alfabetizadas e instruídas são mais bem-sucedidas na vida, podendo promover o desenvolvimento do bairro, da tabanca." (Lopes, 2007: 89).

Termina referindo que se verifica sempre a presença de elementos externos à comunidade nas iniciativas — missões católicas, ONG, associações e entidades estatais. Atenta que estas entidades surgem com frequência como intermediários nas relações com as entidades estatais e que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento local e na redução dos impactos negativos da pobreza, contribuindo para alcançar as metas de uma educação para todos.

1.3.12. Moreira | 1997

A dissertação de mestrado através da análise de 13 escolas populares de Bissau conduz a sua investigação, no sentido de analisar se a atuação das escolas populares, enquanto resposta da sociedade, se encaminhava para o afastamento ou a integração em relação ao Estado.

A autora recorre à análise documental e a entrevistas chegando às seguintes conclusões/resultados: há um número crescente de escolas populares que requerer o reconhecimento do Estado e todas as escolas que pertencem à Associação das Escolas Populares

esperam obter benefícios na sua aproximação ao Ministério da Educação. Verifica que este reconhecimento é expectável, pois através dele as escolas populares esperam poder emitir certificados aos alunos, receberem material escolar e os seus professores participarem em ações de formação promovidas pelo Estado.

Contudo, salienta que há situações em que os responsáveis das escolas, por considerarem que a sua escola é um meio de obtenção de rendimento ou uma iniciativa do domínio informal, não estão preocupados com o reconhecimento da sua escola. Este facto, segundo a autora, contrasta com o principal objetivo dos professores que é o de que os seus alunos consigam obter o diploma. Para ela, as escolas populares surgem como indicadores da falta de Estado, mantendo uma posição ambígua relativamente a estas escolas e às suas dinâmicas, pois se por um lado decretou no sentido de possibilitar a sua legalização, por outro não dispõe de meios para as apoiar no processo.

A autora considera mais, que as organizações não-governamentais guineenses começam a estar mais atentas às escolas populares, o que pode vir a beneficiá-las, a longo prazo, em especial pelo reconhecimento do seu protagonismo, permanecendo por explorar o potencial reconhecimento das escolas populares, por parte do UNICEF.

1.3.13. Oliveira & Oliveira | 1978

O livro foi escrito por dois mebros da equipa do IDAC que se deslocram à Guiné-Bissau para "contribuir no desenvolvimento de um programa nacional de alfabetização de adultos" (Oliveira & Oliveira, 1978: 7) e trata as principais características e desafios do sistema educativo da Guiné-Bissau.

Não foi possível aferir qual a metodologia adotada, chegando os autores às seguintes principais conclusões/resultados: a educação colonial centrava-se nos centros urbanos e tinha por finalidade "desafricanizar" a população, recorrendo para tal aos conteúdos de ensino na realidade portuguesa. Em contrapartida, referem que as escolas das zonas libertadas estavam construídas de

forma a integrar o trabalho produtivo e a vida das tabancas, onde era valorizada a informalidade e a espontaneidade da educação tradicional, bem como o recurso aos mais velhos.

Assim, na transição para o estado independente, optou-se não por encerrar as escolas herdadas pelo poder colonial, mas antes por continuar o seu funcionamento procedendo a alterações graduais.

As alterações, numa fase inicial, incidiram na mudança dos conteúdos de história e geografia, a introdução de uma disciplina de formação política e a criação de comités de estudantes responsáveis pela gestão das escolas. Desta forma, o ano escola 1974-1975 resumiu-se a assegurar o funcionamento das escolas existentes com ligeiras alterações.

Os autores referem que o sistema educativo herdado do sistema colonial possui uma distorção fundamental, uma estrutura elitista, que leva a formação de uma elite com uma mentalidade individualista e uma falta de preparação do ponto de vista técnico e profissional para enfrentar os problemas do país.

Salientam que as autoridades Guineenses (em 1978) tinham consciência desta distorção e estavam a redefinir o ensino primário, por exemplo, na ligação entre estudo e trabalho produtivo. Referem ainda que é necessário que o ensino especializado, de nível secundário e superior, se associe ao trabalho rural e produtivo, retirando lições dos internatos na luta de libertação, pressupondo que estes aspetos levarão a uma redefinição dos critérios de avaliação e de maior vantagem para os alunos oriundos do meio rural. Os autores terminam realizando uma análise da alfabetização, mencionando que em 1975 iniciou-se um trabalho de alfabetização nas Forças Armadas e em alguns bairros periféricos de Bissau.

1.3.14. Ribeiro | 2001

Através do recurso ao questionário, à entrevista, à observação participante e à análise documental, esta dissertação de mestrado procurou resposta para a seguinte questão: "Poderão as escolas populares constituir uma alternativa às escolas públicas e privadas?" (Ribeiro, 2001: 94).

Partindo da análise do Bairro do Quelele, a autora chegou as seguintes principais conclusões/resultados: no ano letivo 1999/2000 mais de metade das crianças do bairro do Quelele matriculadas estudavam em escolas populares com uma oferta educativa desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Refere que a escola pública do bairro apenas possibilitava o acesso ao 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, e oferecia melhor equipamento escolar do que as escolas populares.

Constatou que os professores do ensino popular possuíam habilitação académica mais elevada comparativamente aos restantes e nestas escolas ganhavam "uma nova dignidade há muito perdida nas escolas oficiais" (Ribeiro, 2001: 153), sendo respeitados pela comunidade e recebendo um salário regular e mais elevado.

Quando a autora analisa os dados referentes aos alunos, salienta que os do ensino popular têm um rendimento escolar superior aos da escola oficial. Atenta que parece estar associado ao facto de que estas escolas funcionarem sem as interrupções causadas pelas greves. Contudo a autora salienta que o que marca a diferença e contribui para o sucesso das escolas populares é o empenho dos seus promotores e a motivação dos seus professores.

Da análise das escolas, verificou que há uma tendência para as escolas populares copiarem o modelo das escolas oficiais, embora as principais preocupações dos promotores seja a melhoria das infraestruturas e a formação dos professores. Em relação aos professores, refere que a sua maior aspiração é o acesso à formação, a manuais e a guias de apoio do professor das escolas oficiais.

Ressalta que o Ministério da Educação reconhece a existência destas escolas alternativas, mas que ainda não aceita a sua natureza e os moldes em que funcionam. Não obstante, as escolas populares criaram um organismo que defende os seus interesses e trabalha para que estas sejam reconhecidas pelo Ministério da Educação.

Conclui que os pais não valorizam o aspeto físico das escolas, mas sim aquilo que os seus filhos potencialmente podem aprender, considerando que o modelo que propõe para o bairro do Quelele, "seria um modelo possível de seguir e de ser apoiado pelo Ministério da Educação,

nomeadamente na área da formação de professores e no acesso a recursos educativos pelas crianças e professores", nos restantes bairros de Bissau (Ribeiro, 2001: 154).

1.3.15. Sanó, Pacheco, Moreira, Marques & Bari | 2012

O artigo de revista centra-se na análise de dados das escolas comunitárias das regiões de Bafatá e Cacheu, e da formação em gestão e administração escolar que estas escolas têm recebido.

Não foi possível aferir qual a metodologia adotada, sendo apresentadas as seguintes principais conclusões/resultados: o conceito de escola comunitária não é o mesmo na região de Cacheu e na região de Bafatá. Mencionam que em Cacheu, as escolas recebem apoio estatal no pagamento dos professores, e na distribuição de livros contrariamente ao que acontece em Bafatá.

Os autores referem que a Região de Bafatá possui cerca de 50% das escolas a nível nacional com uma oferta educativa que vai até ao 1.º ciclo do ensino. Nesta região, a Associação de Pais, de Encarregados de Educação e dos Alunos tem um papel crucial na identificação e nomeação de um represente da comunidade para o comité de gestão da escola.

No que concerne à formação em gestão e administração escolar que as escolas receberam, afirmam que o público-alvo reconhece a sua importância e o seu impacto é visível na forma como "os diretores conhecem e fazem todos os instrumentos de gestão escolar e organizam os documentos" sendo estes "mais organizados e autónomos no desempenho das suas funções docentes que está a servir de modelo para as escolas que não beneficiam da formação".

A este respeito afirmam que "há um aumento muito significativo na taxa de variação das notas obtidas no momento final de avaliação nas duas regiões", embora não apresentem os dados estatísticos. Salientam ainda que esta formação tem contribuído para credibilizar a escola no seio da comunidade o que leva à redução da taxa de abandono escolar, bem como o facto destas comunidades que beneficiam da formação serviram como mediadores e consultores para outras comunidades.

Logo, com esta formação em gestão e administração escolar as escolas melhoraram nos domínios da gestão, da qualidade dos professores e do envolvimento da comunidade.

1.3.16. SINAPROF | 1995

Este relatório de investigação pretende verificar o impacto da adoção do regime de quatro turnos nas escolas públicas. Para tal, parte da análise documental e do questionário a 30 escolas, a 100 alunos, a 50 professores e a 100 pais e encarregados de educação.

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são: a introdução do regime por quatro turnos nas escolas públicas não trouxe um grande aumento de crianças escolarizadas, não tendo atingido o principal ou mesmo o único objetivo positivo que se pretendia.

Atentam que pela análise comparativa dos dados do abandono escolar dos dois últimos anos letivos, o regime de quatro turnos parece não ter alterações.

Referem que o regime de quatro turnos pode ter causado uma quebra importante de rendimento escolar, tendo agravado o incumprimento dos programas dada a redução do número de horas de aulas, do absentismo, de dificuldade na conciliação de horários com as refeições e com os períodos de iluminação e maior calor.

Concluem que a escola pública corre o risco de se especializar na quantidade e a privada na qualidade, ficando assim o possível aumento da taxa de escolarização a dever-se a uma diminuição assinalável da qualidade de ensino nas escolas públicas.

1.3.17. UNICEF | 2002

O relatório de investigação realizou um levantamento sobre as escolas corânicas recorrendo a um questionário.

Foram envolvidas 52 escolas sendo que as principais conclusões/resultados apontados são: não há um registo da inscrição de crianças matriculadas nestas escolas, o que dificulta a sua identificação, sendo que segundo os dados que conseguiram obter, estas são frequentadas na sua maioria por crianças menores de idade.

Constataram que 36,6% destas crianças frequentam também a escola do Estado, e que 11,6% das crianças destas escolas vai estudar para o estrangeiro, essencialmente no Senegal.

Referem que 44,5% das escolas funcionam em regime de internato e/ou semi-internato e agrícola, e não possuem um horário uniforme, sendo que, habitualmente funcionam em dois períodos — manhã e tarde, e incluem trabalho agrícola.

1.4. LÍNGUA

Neste segmento integramos os estudos que permitem avaliar e alcançar uma maior consciência sobre a língua materna entre outras, e o seu ensino no sistema educativo, na Guiné-Bissau[4].

1.4.1. Bachmann | 2014

A autora recorre a entrevistas e questionários realizados a três alunos e a uma professora no sentido de compreender qual o lugar que as línguas maternas ocupam no sistema educativo atual (2014), na Guiné-Bissau.

Com esta dissertação de licenciatura indica os seguintes principais resultados/conclusões: os principais desafios para que nas instituições de ensino esteja refletida a heterogeneidade linguística dos professores e alunos são o contexto escolar, as grafias propostas para as línguas nacionais e os conceitos inerentes ao uso das línguas maternas dos alunos.

Indica que parece necessário adotar uma educação multilingue, apontando que o grande desafio para o uso das línguas maternas dos alunos na escola é o reconhecimento oficial da língua portuguesa como a única língua oficial e de escolarização.

[4] Bachmann, 2014; B. Baldé, 2013; Ballara, 1985; G. Barbosa, 2012; G. Barbosa & Bizarro, 2011; Benson, 1993, 1994, 2002, 2003, 2010; Callewaert, 1995; Candé, 2008; I. Djaló, 1987; Fonseca, 2012; A. Gomes, 1994; A. A. Gomes, 1997; D. Gomes, 2007; Hovens, 1994, 2002; Ichinose, 1996; F. Sani, 1996; P. d. Santos, 1994, 1997; Scantamburlo, 2005 e 2012 e Solla, 2005.

1.4.2. Baldé | 2013

É uma dissertação de mestrado onde o autor recorrendo à análise documental e aos inquéritos por questionário a 18 professores que inclui desde os professores-formadores, formandos e os professores do ensino secundário, pretende dar enfâse ao processo histórico da formação de professores de Língua Portuguesa que é ministrada na Escola Superior Tchico Té e perceber qual o papel assumido por esta instituição no ensino do Português, na Guiné-Bissau.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: todos os participantes do estudo reconhecem a importância da formação de professores como condição para garantir a qualidade do ensino.

Refere que a ineficácia do ensino da Língua Portuguesa se deve à falta de incentivo aos professores, à ausência de recursos materiais, à inadequação dos programas do ensino secundário e à não aplicação da metodologia de ensino do português como língua segunda.

Salienta que da análise dos dados se destaca que a maior dificuldade dos alunos se prende com a incapacidade de produção oral e escrita, pois o ensino da língua centra-se na memorização das regras gramaticais e não no desenvolvimento das competências comunicativas oral e escrita, dos alunos. Menciona que isto ocorre pela falta de preparação pedagógica dos professores, da interação em sala de aula, de vontade política e da interferência do crioulo. E que aproximadamente metade dos formandos considera o currículo do curso de formação que frequentaram adequado e a maioria considera que o tempo disponibilizado para a formação em língua portuguesa é insuficiente, o que poderá contribuir negativamente para a qualidade da aprendizagem.

Conclui que é necessário definir a metodologia de ensino da língua portuguesa como língua segunda para que desta forma se possa alcançar os objetivos preconizados para o ensino da língua portuguesa.

1.4.3. Ballara | 1985

É um relatório de investigação onde a autora analisa os aspetos socioculturais e linguísticos da Guiné-Bissau e a sua influência no processo de aprendizagem da alfabetização cujo foco assenta na análise comparativa de dois projetos-piloto, um em língua portuguesa e outro em crioulo.

As principais conclusões/resultados apontados pela autora são: a aprendizagem foi mais favorável aos alunos que frequentaram o projeto de crioulo do que os que frequentaram o de língua portuguesa, quer ao nível de conhecimentos alcançados quer nos resultados do teste final de avaliação.

Parece que os piores resultados do projeto de língua portuguesa se devem à circunstância da não utilização da língua com frequência no dia-a-dia das pessoas.

As faixas etárias parecem ter influído no resultado, sendo que os alunos do programa em crioulo eram mais jovens. Em ambos os projetos, a experiência passada dos alunos em termos de educação mostrou-se positiva entre os alunos aprovados.

A autora salienta que o método, o material pedagógico e o conteúdo do projeto de língua portuguesa foram pouco eficazes.

É ainda mencionado que as condições da sala de aula e o perfil do animador não se mostraram relevantes no processo de aprendizagem, o que não é comum no processo de alfabetização do país, e que o Ministério da Educação desempenhou um papel fundamental por ter acompanhado os projetos e ter exercido uma coordenação central flexível em todo o processo.

O apoio das organizações de base do PAIGC aos dois projetos é também apontado como um aspeto fundamental para a mobilização inicial de todo o processo de alfabetização.

1.4.4. Barbosa | 2012

Tese de doutoramento que recorrendo à análise documental, à observação e ao questionário a 85 professores, pretende caracterizar as conceções que os professores de português revelam ter sobre o ensino da escrita e caracterizar as práticas de escrita implementada pelos professores.

As principais conclusões/resultados apontados pela autora são: na amostra há um predomínio de professores do sexo masculino 88.2% com uma idade média de 38.6 anos ± 6.8, e 90.6% dos participantes frequentou o seu curso na Escola Normal Superior TchicoTé, a única escola que forma professores para o ensino secundário.

Constatou que a maioria dos inquiridos (45.9%) exerce a profissão docente num período igual ou inferior a cinco anos de serviço, representando 5.9%, os docentes com mais de 15 anos de serviço.

A autora concluiu que são objetivos da disciplina de português, para os professores participantes no estudo, desenvolver a capacidade de expressão e compreensão oral, a competência linguística, dando pouca importância às competências transversais ao currículo.

Salienta que em relação ao tempo de ensino, a escrita é um domínio pouco considerado aparecendo em primeiro lugar a oralidade e em segundo a leitura.

No que diz respeito aos lugares de aprendizagem do ensino da escrita, constatou que a maioria dos participantes identifica a escola como o único espaço que potencia a aprendizagem da escrita dos alunos guineenses e que a aula de português deve ter momentos exclusivamente destinados ao ensino da escrita.

Em relação ao que é escrever, conclui que para a maioria dos respondentes subjacentes à conceção de escrever está a preocupação com a correta utilização da gramática, aparecendo associada à função expressiva da linguagem. Também refere que a definição de escrita mais generalizada é a que a situa como manifestação de sentimentos e ideias do eu.

No que concerne aos aspetos considerados pelos professores para os alunos desenvolverem a competência da escrita, a autora salienta que a maioria considera como fundamental a transmissão do conhecimento linguístico. Sobressaindo que para os respondentes, a aprendizagem da escrita faz-se através de atividades de escrita realizadas de forma individualizada e de forma regular.

A autora conclui que as atividades privilegiadas para o desenvolvimento da competência da escrita apontada pelos respondentes é a da redação.

Salienta que relativamente ao modo como os professores concebem a correção da escrita, a maioria dos respondentes indicam o professor como o principal responsável pela correção dos trabalhos escritos realizados pelos alunos. Sendo a ortografia, a pontuação, a organização frásica e o respeito pelo tema, os itens que devem ser alvo de maior atenção.

Para as questões inerentes às dificuldades no ensino da escrita, as seguintes dimensões aparecem como as principais razões encontradas pelos respondentes: a dimensão das turmas, a falta de domínio que os alunos apresentam na língua portuguesa e a conceção de que a língua materna interfere na aprendizagem da escrita em língua segunda.

No que diz respeito à configuração das práticas de escrita, a autora refere que da observação realizada, estiveram associadas aos domínios da Leitura e da Gramática, sendo na sua maioria as práticas de escrita utilizadas são para registar, transcrever, reproduzir algo textual ou realizado oralmente por outro.

Para a correção das práticas de escrita, a autora não identificou "práticas pedagógicas de correção perspetivadas para o conhecimento linguístico de L2 e para o desenvolvimento da competência de aprender a escrever." (Barbosa, 2012: 259).

Em relação aos materiais didáticos, salienta que não são utilizados no ensino da escrita, apenas para a leitura e interpretação dos textos e conhecimento da gramática.

Da análise de dados a autora refere que é evidente a desvalorização a que está votada a escrita, assumindo as componentes de leitura e gramática como a configuração mais assumida nas aulas de português. A escrita aparece associada quase exclusivamente à avaliação de conhecimentos, não sendo vista como uma prática de aperfeiçoamento do texto. Assim, a autora salienta que a lógica de ensino da escrita presente é muito redutora e básica. Considera que apesar de os participantes serem apenas de Bissau, os resultados podem ser generalizados a nível nacional.

Conclui que será necessário "um investimento forte e sólido na compreensão de conceitos e princípios constitutivos de uma didática da escrita em L2 [língua segunda], que desenvolva novas

identidades profissionais comprometidas com os saberes para ensinar (Altet, 2001) e que são centrais para o desenvolvimento da competência escritural dos alunos." (Barbosa, 2012: 261).

Termina referindo que não existe uma pedagogia da escrita e que será necessária uma formação centrada nas escolas que promova a aprendizagem do professor de modo a provocar-lhe mudanças nas suas conceções, práticas e atitudes.

1.4.5. Barbosa & Bizarro | 2011

Este é um estudo presente nas atas de um congresso que pretende contribuir para o debate educacional, que reflete a problemática das turmas numerosas nos países em desenvolvimento. Partindo da análise documental, de entrevistas a professores e diretores de escola e de observação de turmas da 6.ª, 7.ª, 8.ª e 10.ª classe.

As principais conclusões/resultados apontados pelas autoras são que existe uma relação entre a dimensão das turmas e as práticas de aula de língua portuguesa.

As autoras salientam que para aumentar a qualidade das aulas o investimento em estratégias como a "revisão dos planos de estudos, melhoria das condições de trabalho dos professores (horários, salários…), requalificação de espaços educativos e a aposta na formação inicial e contínua de professores." (Barbosa e Bizarro, 2011: 119).

Recomendam que os professores para trabalharem com turmas numerosas analisadas devem: solicitar a colaboração de um aluno, que vai ao quadro e com a ajuda dos colegas do grupo vai realizando a tarefa; que aproveite todas as situações de aula para desenvolver o domínio da língua portuguesa; organize a turma em grupos de trabalho; que diversifique a correção dos trabalhos, incluindo a avaliação utilizando procedimentos que implicam os alunos; e que nas correções faça uma correção fragmentada ou realize a rotatividade dos alunos cujos trabalhos vão ser recolhidos e corrigidos.

1.4.6. Benson

1.4.6.1. | 1993

É um artigo publicado em revista onde não é possível aferir qual o publico abrangente nem a metodologia utilizada. As principais conclusões/resultados apontados pela autora são que apesar das grandes vantagens da utilização da língua materna no ensino, parece que no caso da Guiné-Bissau pode não ser a melhor opção neste momento (1993).

Observa que o crioulo, como língua franca, pode ser um excelente recurso linguístico adicional às outras línguas.

Considera que aparentemente a melhor estratégia a adotar na Guiné-Bissau é a utilização do bilinguismo, desenvolvendo primeiro a primeira língua, neste caso o crioulo.

Aponta que a escolha do crioulo se deve à ausência de uma língua materna única, desempenhando este, a função de transição para o português, que seria introduzido durante um período amplo de oralidade.

Termina referindo que é necessária mais experimentação do uso do crioulo no ensino básico.

1.4.6.2. | 1994

Esta tese de doutoramento recorrendo a testes, à observação participante, ao questionário, a entrevistas e à análise documental, analisa e avalia a tentativa de tornar a escola primária mais relevante culturalmente e linguisticamente para os alunos.

As principais conclusões/resultados apontados pela autora são: o projeto CEEF (Centros Experimentais de Educação e Formação) fez várias mudanças no sistema oficial de forma a melhorar a escola primária, tendo desenvolvido um novo currículo integrando a área da agricultura e da saúde. Salienta que currículo nacional é relevante para 0,2 % da população, pois parece ter sido construído para uma população homogénea, urbana, masculina que fala a língua portuguesa,

frequenta a escola com regularidade, que cursa a escola primária e secundária e depois vai estudar para a universidade em Portugal ou no Brasil.

Desta forma, considera que o sistema educativo continua a sofrer influências de Portugal e de uma elite neocolonialista que privilegia um sistema educativo monolingue, continuando a língua a ser um instrumento de dominação. Assim, vinte anos após ter conseguido a independência de Portugal, a Guiné-Bissau ainda luta contra um sistema educativo colonial e que esta circunstância teve influência no projeto CEEF, uma vez que esta influência levou a que se tenha tentado muito cedo realizar a transição para a língua portuguesa.

Contudo, salienta que não se deve retirar o mérito do projeto CEEF ter reconhecido a diversidade linguística e integrado no currículo temas que o tornem mais relevante para as crianças.

A autora refere que o projeto CEEF levou a que pela primeira vez na Guiné-Bissau a língua portuguesa tenha sido tratada com uma língua estrangeira, contudo o modelo CEEF foi desenvolvido de forma isolada de outros modelos de educação bilingue mais consagrados. Este facto, associado à baixa oralidade em língua portuguesa pode ser a razão para que os alunos, nos testes, não terem alcançado melhores resultados do que os alunos que frequentam outros tipos de ensino.

Não obstante, a autora considera que o Projeto CEEF demonstrou resultados positivos (por exemplo, a participação dos alunos nas aulas é superior e sua ligação ao meio dos alunos também) necessários ao seu reconhecimento público e político como alternativa viável e mesmo preferível ao ensino oficial.

Contudo, atenta que por causa dos métodos utilizados na investigação alguns dos pontos fortes do projeto não foram destacados, pois partiu da definição de sucesso escolar e de objetivos para este programa, numa perspetiva neocolonialista da língua.

No que concerne aos desafios do sistema educativo e ao meio de proveniência dos alunos do projeto CEEF (a maioria dos alunos é proveniente do meio rural e de meios familiares mais iletrados), refere que seria irrealista esperar que o projeto iria alcançar taxas elevadas de

performance dos alunos. Afirma que é provável que estes tenham realizado mais avanços do que os das escolas não CEEF.

A autora destaca ainda que o projeto CEEF demonstrou que os alunos podem aprender todas as componentes de uma aula em crioulo, uma das línguas das crianças, e as competências aprendidas podem mais tarde ser transferidas para a língua portuguesa.

Da avaliação realizada, menciona que com algumas mudanças no modelo linguístico (oralidade da língua portuguesa aumentada, a transição para o português no 6.º ano de escolaridade e o ensino do crioulo deve continuar como disciplina no secundário), o currículo do projeto CEFF podia ser implementado a nível nacional sem reservas.

Todavia, refere que a falta de uma orientação nacional para a questão linguística levantou problemas diferentes para os quatro tipos de educação existentes. Sendo assim, a educação comunitária era completamente ignorada, a educação oficial era depreciada porque se apoiava no crioulo oral, o projeto português trabalhava para ser reconhecido pelas elites e o projeto CEEF apesar do apoio intelectual ganhou pouco apoio político.

Desta forma, considera que esta investigação sobre o projeto CEEF e a realidade sociolinguística da Guiné-Bissau demonstrou a desadequação da utilização da língua oficial (português) para servir as necessidades educativas dos alunos e o potencial que podem desempenhar as línguas nacionais, como o crioulo. A este respeito a autora salienta que o domínio da L1 e da L2 varia consoante a etnia, o tipo de comunidade e outras condições que sugerem que nenhum programa bilingue tradicional serve da mesma forma todas as escolas primárias da Guiné-Bissau.

Desta forma, o sistema educativo deve ser descentralizado ou então disponibilizar um sistema flexível linguístico que possa ser adaptado às características linguísticas e culturais de cada área ou mesmo de cada escola.

Os dados da investigação sugerem que a L1 será a mais adequada para comunidades rurais homogéneas enquanto o crioulo para comunidades urbanas ou semiurbanas heterogéneas e para

os meios rurais, desde que seguindo uma abordagem metodológica apropriada. O crioulo não deve servir para substituir a L1 nem a L3, deve ser um meio de ensino.

1.4.6.3. | 2002

É um artigo de revista onde não foi possível aferir qual a metodologia utilizada, em que a autora discute o papel de programa bilingue, na reforma curricular, nos países em desenvolvimento utilizando exemplos da Guiné-Bissau, Níger, Moçambique e Bolívia.

As principais conclusões/resultados apontados são: é um grande desafio conseguir passar da fase de experimentação para a fase de implementação dos programas bilingues, e parece que estes podem beneficiar mais as meninas.

A autora refere que no caso da Guiné-Bissau, a educação bilingue para poder cumprir as expectativas do público e do poder político, deve maximizar os resultados dos alunos na língua de maior comunicação (crioulo) ou na língua segunda com maior prestígio (língua portuguesa).

Da análise dos dados, refere que estes parecem indicar que a autoconfiança dos professores é mais elevada em programas bilingues e que o ambiente de aprendizagem parece mais positivo e confortável para os alunos.

Salienta que o ensino bilingue parece adequar-se a um programa de ensino descentralizado pela diversidade linguística e cultural, pois esta põe em causa a hegemonia de um currículo nacional.

Contudo, refere que quando não há recursos para uma implementação nacional destes programas, só devem ser iniciados em regiões que se voluntariem para tal, pois a maioria dos pais mostram-se céticos, no início dos programas de ensino bilingue.

Termina referindo que os modelos de formação em cascata parecem não ser os mais adequados para este tipo de programas, pois muita informação perde-se durante o processo.

1.4.6.4. | 2003

Trata-se de um capítulo de livro onde autor tendo por base a avaliação de competências linguísticas a 946 famílias e a 1012 alunos da 4.ª classe discute a problemática da língua de escolarização, da Guiné-Bissau.

As principais conclusões/resultados da autora são que a língua portuguesa continua a ser língua de escolarização apesar de ter um estatuto de terceira língua e a maioria dos guineenses não gozarem do acesso a esta língua.

Afirma que os alunos no final de quatro anos de escolaridade não têm domínio oral da língua portuguesa e que parece que o crioulo pode ser a língua que apresenta o maior potencial para ser a língua de instrução, apesar de não ser a língua nativa da maioria das crianças do país. Aponta como justificação para esta opção, o facto de o crioulo ser a língua utilizada na comunicação dentro e fora de casa.

Refere que parece não haver materiais suficientes para o ensino da língua materna dos alunos (2003), porém em termos académicos e afetivos, o uso do crioulo é adequado. O seu uso oral combinado com o desenvolvimento da forma escrita da língua é a prova que esta segunda língua pode ser utilizada no ensino primário a nível nacional.

Considera que o uso do crioulo nas escolas pode contribuir para revitalizar a língua e a promoção de uma pedagogia efetiva na sala de aula, uma instrução mais significativa e aumento da autoestima contribuindo assim para melhorar a qualidade da escola primária.

1.4.6.5. | 2010

É um artigo de uma revista que não especifica a metodologia utilizada. Pretende demonstrar como as atuais [2010] práticas linguísticas e educativas em países como a Guiné-Bissau, Moçambique e Etiópia sugerem novas direções para a investigação e para as práticas.

As principais conclusões/resultados da autora são: os países analisados representam vários graus de multilinguismo e ao mesmo tempo aspirações similares para proficiência numa língua estrangeira ou numa terceira língua.

Considera que os decisores políticos tomaram um conjunto de decisões políticas e práticas na área em análise que são em parte uma raiz de pensamento bilingue dos países do Norte.

Refere que os programas que forem implementados devem ser planeados e construídos com base nos contextos de forma a capitalizar as potencialidades dos aprendentes, dos professores e das comunidades. Salienta que é necessária mais investigação na avaliação e desenvolvimento de competências multilingues e multiliteracias dos alunos e professores.

No que concerne à Guiné-Bissau, constata que este país não fez uso dos resultados do Programa Crioulo-Português para poder mudar a língua de ensino de uma língua estrangeira (L3) para as línguas maternas ou para o crioulo. É certo que a Guiné-Bissau pode tirar lições de Moçambique e da Etiópia, onde as línguas maternas podem e devem ser utilizadas, pelo menos na escola primária.

Conclui que o caso da Guiné-Bissau demostra que uma língua franca (L2), o crioulo, pode funcionar como uma língua útil na sala de aula, quando não é possível utilizar a L1. Referiu também que a língua franca (L2) proporciona mais apoio na aprendizagem do que o uso exclusivo da língua estrangeira (L3).

1.4.7. Callewaert | 1995

É um artigo numa revista onde o autor, a partir de pressupostos teóricos, analisa os projetos experimentais em curso (1995), na área da educação.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: o crioulo tem um certo prestígio com língua materna nas camadas urbanas e é amplamente utilizado, com a exceção das camadas da população islamizadas.

Refere que dois dos programas que têm por princípio a imersão e a manutenção têm um alto grau de sucesso e os outros dois, que têm por princípio a submersão (Centros Experimentais de Educação e Formação) e a transição (Projeto Português) não têm um alto grau de sucesso. Salienta

que um dos constrangimentos à implementação das línguas nacionais na educação é a ausência nestas línguas de escrita, apesar de o crioulo estar neste ramo mais avançado, do que as restantes.

Alerta para que o Ministério da Educação deve aproveitar os programas de superação dos professores para estimular a utilização da língua materna pelos alunos em conjunto com a língua segunda, o que os professores já incentivam. Menciona que o crioulo terá um papel cada vez mais relevante como língua materna e que o sistema educativo não pode eliminar todas as desigualdades sociais, mas pode enfrentá-las de forma positiva.

1.4.8. Candé | 2008

É uma dissertação de mestrado que utilizou como metodologia o inquérito por questionário a 15 inspetores formadores. O trabalho aborda questões inerentes ao ensino-aprendizagem das línguas, português como língua segunda e formação de professores.

As principais conclusões/resultados apontados pela autora são de que, em princípio, os respondentes (formadores da região de Bafatá) consideram a formação contínua que frequentaram necessária e útil para o exercício da sua profissão.

Esta formação caracteriza-se por constituir sessões de formação pontuais e troca de experiências com os colegas, parecendo haver uma quase ausência de trabalho prático e a sua conciliação com a componente teórica.

No que diz respeito à formação no âmbito do ensino da língua portuguesa, a autora considera que parece haver falta de incentivo à autocrítica, à inovação, à preparação para a mudança, à troca de experiências e à construção do conhecimento de forma autónoma.

Ainda no que concerne à língua portuguesa, salienta que o tempo que lhe é dedicado nas Comissões de Estudo (duas horas) não consegue ser suficiente para as necessidades dos professores e consequentemente para o desenvolvimento da língua portuguesa.

Conclui que as instituições que disponibilizam centros de recursos são decisivas para o alargamento da oferta e da diversidade de materiais didáticos e bibliográficos da região de Bafatá.

Salienta que as representações dos formadores nem sempre são coincidentes com as suas práticas, embora tenham noção das causas de insucesso no ensino da língua portuguesa, em Bafatá (falta de cumprimento do programa, lacunas dos professores em língua portuguesa e a desmotivação devido às más condições salariais).

A falta de domínio da língua portuguesa por parte dos professores "emerge da falta de rigor que começa desde a sua entrada na escola, passando pelos cursos de formação inicial" (Candé, 2008: 54). Segundo autora as principais motivações para exercerem a profissão de formador são o contribuir para a melhoria da qualidade de ensino com a sua experiência; o gosto pelo ensino, pela formação de professores; pelo ensino da língua portuguesa, o ainda por encararem a promoção como um dever cívico.

Salienta que é imperioso formar especialistas que possam estudar, instrumentalizar e estruturar as línguas nacionais para que estas possam ser utilizadas nas escolas.

Inclusivamente a formação de professores, nas suas várias vertentes, deve conter o reforço da língua e da linguística da língua portuguesa e das línguas maternas dos alunos, bem como os aspetos metodológicos inerentes ao ensino da língua portuguesa como língua segunda.

Estas formações devem ter em consideração a preparação dos professores para, tendo como ponto de partida a sua realidade, serem autónomos na conceção, avaliação e correção das suas práticas.

Recomenda que a formação contínua dos formadores deve ser orientada para o seu desenvolvimento profissional e não se cingir a ações pontuais, e que é necessário "repensar e/ou dedicar mais tempo à formação e acompanhamento dos professores e dos próprios formadores da LP" (Candé, 2008: 53). Também aconselha que as atividades de promoção do ensino da língua portuguesa sejam reforçadas e alargadas.

A este respeito, defende um ensino bilingue, adaptado às diferentes características regionais, que valorize as línguas maternas dos alunos e a língua portuguesa seja ensinada como língua segunda. Porém, evoca que os professores não possuem orientações suficientes para o ensino da língua portuguesa como língua segunda e materiais didáticos atualizados e adequados.

1.4.9. Djaló | 1987

É um artigo publicado em revista que trata da utilização das línguas nacionais no ensino, não sendo possível aferir qual a metodologia utilizada.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são que encontra vantagens na utilização das línguas nacionais no ensino e que estas devem ser utilizadas em conjunto com a língua oficial.

No ensino deve instruir-se na língua que os alunos compreendam e dominem independentemente do estatuto que a mesma tem.

Parece que a escolha do crioulo, do balanta, do fula, do mandinga e do manjaco para se utilizar no ensino seria a escolha mais óbvia, pois abrangeria a maioria da população (88 %).

A existência de uma língua única é vantajosa, contudo o plurilinguismo não constitui uma barreira à unidade nacional.

1.4.10. Fonseca | 2012

Esta é uma dissertação de mestrado que recorrendo a um questionário e a narrativas escritas de 20 professores pretende compreender "(…) em que medida o facto dos professores de português guineenses serem falantes não nativos desta língua poderá ter influência na forma como produzem a língua portuguesa e, eventualmente, na forma como a ensinam." (Fonseca, 2012: 4).

As principais conclusões/resultados apontados pela autora são: o primeiro contacto com a língua portuguesa dos participantes neste estudo é a escola e ocorre por volta dos sete anos de idade.

No que concerne às motivações indicadas pelos participantes acerca da aprendizagem da língua portuguesa, a maioria referiu que estão relacionadas com o sucesso escolar, académico

e profissional. Após estas constatações a autora refere que não está claro, no caso da Guiné-Bissau, se a língua portuguesa é língua segunda.

Afirmando, contudo, que este estatuto, a língua portuguesa como língua segunda, em termos políticos é inequívoca não se passando o mesmo no contexto escolar.

A autora refere ainda que não estão disponíveis descrições suficientes completas e rigorosas da língua portuguesa, na Guiné-Bissau, contudo alguns dos professores apresenta uma maior aproximação à norma europeia da língua portuguesa, do que outros.

É ainda apontado que alguns dos participantes podem estar numa fase de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa.

Da análise realizada conclui que o que emerge com maior expressividade em relação aos professores e ao contexto é a sua heterogeneidade linguística e sociolinguística.

1.4.11. Gomes

1.4.11.1. | 1994

No relatório de investigação, o autor testou a eficácia da metodologia de ensino da língua portuguesa no ensino básico implementada pelo projeto português, recorrendo para tal a observação de aulas, a testes e a inquérito por questionário junto de 40 alunos do 1.º ano de escolaridade de Bissau, de 40 alunos do 1.º ano de escolaridade, de Mansoa e a 4 professores.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor revelam que no regime pedagógico experimental o local de origem dos alunos interfere com a oralidade, demostrando a mesma performance na oralidade, os alunos de escolas experimentais e regime pedagógico normal.

No que concerne aos professores, o autor verificou que a habilitação académica e a localidade interferem com a performance na oralidade, assim como os alunos demonstraram um desempenho melhor em termos globais nas componentes testadas (oralidade e escrita) para os que tinham um docente com mais habilitações literárias e experiência.

Na produção de enunciados orais, apesar de estes não serem satisfatórios, o autor salienta que os alunos em regime experimental apresentam um melhor desempenho, independentemente do perfil do professor. A esse respeito constatou ainda que os alunos que falam o crioulo, ou o crioulo e mais uma língua étnica apresentam melhores resultados na expressão e compreensão oral.

No que concerne à leitura é salientado que os alunos em regime pedagógico experimental têm melhor desempenho, apresentando piores resultados na expressão escrita. Contudo, quando analisa os resultados da escrita mediante o perfil dos alunos, o autor conclui que os alunos com o crioulo como língua materna apresentam melhores resultados, assim como os que frequentam as madrassas. Quando analisa as componentes compreensão oral e escrita em conjunto, o autor constatou que os alunos que frequentaram o pré-escolar e as escolas corânicas têm melhores resultados.

Finda expondo que nos materiais do projeto português, abundam ilustrações, canções e histórias externas à cultura guineense, o que na sua opinião constitui um obstáculo a nível do vocabulário oral e escrito.

1.4.11.2.| 1997

Recorrendo a testes a 80 crianças e à observação, Gomes (1997) procurou identificar a principal barreira da aprendizagem da língua portuguesa.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor neste relatório de investigação são que da análise realizada, não existem precondições nem contexto favorável para o ensino da língua portuguesa como língua segunda. Para a estratégia de ensino da língua portuguesa como língua segunda ter sucesso, esta devia ser introduzida no pré-escolar com educadores com formação para o efeito e o propedêutico ser introduzido antes do 1.º ano do ensino básico.

O autor salienta que os profissionais que trabalham nos dois primeiros anos de escolaridade devem ter competências em educação bilingue e a língua portuguesa deve existir como disciplina de sensibilização e não de ensino. Que a decisão política sobre a questão linguística deve ser informada pelas experiências nacionais e da sub-região.

Em relação às línguas nacionais, atenta que estas devem ser alvo de projetos de investigação em linguística aplicada e outras devem apoiar as políticas nacionais. A este respeito, propõe que as línguas nacionais devem ser introduzidas na formação de professores e avançados projetos que promovam a experiência de educação, em língua materna.

No que concerne à formação de professores, considera que esta deve promover o ensino da língua portuguesa com recurso a didáticas do ensino como língua estrangeira e deve ocorrer de forma descentrada.

1.4.11.3.| 2007

Esta é uma comunicação presente nas atas de uma conferência onde o autor discute o plurilinguismo na Guiné-Bissau e o papel da língua portuguesa no ensino, não sendo possível aferir qual a metodologia utilizada.

As principais conclusões/resultados são que a falta de proficiência dos professores em língua portuguesa parece ser mais fácil de ultrapassar do que a introdução do bilinguismo.

Considera que as línguas nacionais e o crioulo não têm projeção para além do espaço em que nasceram e se desenvolveram e estão muito circunscritas à oralidade, por essa razão não são gastos os recursos disponíveis na sua normalização e instrumentalização.

As condições financeiras, as dificuldades na formação de professores e na revisão curricular no âmbito da língua portuguesa não deixam espaço para a sua acomodação ao contexto plurilingue.

Assim, o INDE deverá ter técnicos capazes de produzir materiais adaptados ao contexto plurilingue e à educação intercultural, e ao ensino da língua portuguesa como língua segunda. Refere ainda que na formação de professores deveria ser incluída o ensino de conceitos culturais do país, que são fundamentais para enquadrar o ensino da língua portuguesa, bem como a cultura portuguesa.

Termina referindo que se o professor de língua portuguesa tiver estas competências plurilingues e multiculturais "(…) será uma alavanca fundamental da transformação social e do desenvolvimento do país." (Gomes, 2007: 170).

1.4.12. Hovens

1.4.12.1.| 1994

Através da realização de testes e de análise documental o autor conseguiu obter a medição do impacto do projeto CEEF (Centros Experimentais de Educação e Formação) no ensino básico guineense e analisou os fatores sociolinguísticos que determinam o êxito do ensino básico guineense.

Este relatório de investigação recolheu dados junto de 1432 alunos e 32 escolas, apontando as seguintes principais conclusões/resultados: de uma forma global o ensino guineense é masculino e urbano e o crioulo como "língua de casa" tem um papel como facilitador do processo de aprendizagem.

Da análise dos dados, o autor constatou que os alunos do projeto CEEF e do projeto português não apresentam melhores resultados do que os do ensino oficial, contudo, de uma forma global, o projeto CEEF mostra-se mais ajustado ao meio rural.

Quando analisa os dados dos alunos e o tipo de ensino que os alunos têm acesso, constatou que o nível de crioulo é fluente em todos e o nível de português é considerado baixo.

Desta análise dos dados refere que os alunos do projeto português e do ensino oficial têm melhores resultados à língua quando falam crioulo em casa.

O autor participa que estes dados mostram que o método do projeto português de ensinar português como língua segunda só funciona quando o aluno já tem contacto com o crioulo.

Pela apreciação dos dados conclui que o método do Projeto Português de ensinar português como língua segunda funciona bem para a leitura, mas não para a escrita.

No que concerne somente ao projeto CEEF, salienta que este deveria ter sido mais bem avaliado, pois detetou lacunas neste processo. Contudo, verificou que a mudança abrupta do

crioulo para o português na 3.ª classe pode prejudicar os resultados de leitura, recomendado desta forma que a L1 deve ser ensinada até ao 6.º ano, com introdução gradual do português desde a 1.ª classe.

Ainda a respeito da transição entre línguas, salienta que no futuro deveria ser implementado um modelo bilingue sem transição abrupta entre línguas e a metodologia de língua segunda do projeto português.

No que concerne à matemática, o nível é baixo, parecendo que o crioulo não apresenta um papel facilitador na sua aprendizagem.

Pela análise dos dados recolhidos, o autor salienta que é observável que os alunos do projeto CEEF nos testes de criatividade obtiveram melhores resultados do que os restantes, sendo que os alunos do sexo masculino do projeto CEEF e alunos do ensino não formal (*e.g.* escolas corânicas) ficam mais tempo no sistema formal, por os pais estarem mais convictos da importância da escola.

O autor defende que para ser possível atingir a educação para todos, o modelo do projeto CEEF deve ser adotado de forma a atingir os alunos do meio rural, e que o poder político deve definir os objetivos do ensino básico guineense deixando claro a questão linguística.

Recomenda ainda que, deveria ser experimentado um ensino em línguas étnicas no meio rural homogéneo.

1.4.12.2. | 2002

É um artigo de revista onde o autor utilizou, observação, testes e inquérito por questionário como abordagem metodológica junto de 1214 alunos e 32 escolas, com o objetivo de discutir o resultado do impacto de dois estudos de educação bilingue em dois países da Africa Ocidental (Guiné-Bissau e Niger).

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: no que concerne à Guiné-Bissau, os alunos que frequentam os programas bilingues têm melhores resultados escolares, especialmente aos conteúdos de língua.

Salienta que o que mais influencia os resultados dos alunos a matemática é a língua dos testes, pois estes atingem melhores resultados quando o teste é realizado na língua nacional.

Dos resultados, as meninas de escolas bilingues têm melhores resultados nos testes do que os rapazes.

O autor refere que apesar de a introdução de programas bilingues enfrentar resistência política, esta pode ser ultrapassada ligando-a à melhoria da educação das meninas e das populações rurais.

1.4.13. Ichinose | 1996

É um capítulo de um livro onde não é possível aferir qual a metodologia utilizada pelo autor e onde ocorre reflexão sobre a escolha da língua portuguesa como língua oficial e de escolarização.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: a língua portuguesa que apesar de não ser a única razão que origina o insucesso escolar é um dos maiores problemas da sociedade guineense pós-independência.

Salienta que a língua portuguesa em 1996 tinha servido para a integração das elites que a dominam no país deixando o resto da população desintegrada.

Termina referindo que a língua portuguesa não deve ser a única língua a ser adotada, pois está a bloquear a participação da população na educação e nas restantes estruturas do país, defendendo também que a Guiné-Bissau necessita para estabelecer uma identidade nacional a partir da língua portuguesa, do crioulo e das línguas étnicas.

1.4.14. Sani | 1996

A tese de mestrado onde se pretende analisar a relação entre o português, língua oficial, com as outras línguas existentes no ambiente escolar.

Desta forma, parte de questionários, de observação e análise documental tendo como foco a Escola Superior Tchico Té, considerando-a como um ambiente onde se pode encontrar a diversidade esperada por ser uma escola de formação de professores.

As principais conclusões/resultados apontados pela autora são que para melhorar a língua portuguesa é necessário melhorar o seu ensino através da introdução de alternativas ao ensino da língua portuguesa como língua estrangeira/segunda, pois erradamente a língua portuguesa é ensinada como língua materna.

Considera que o emprego da língua portuguesa é muito restrito no país, só é ensinado e falado nas escolas em reuniões formais, na rádio e na televisão, e os professores recorrem ao crioulo no sentido de ajudar os alunos na compreensão dos conteúdos abordados. Isto acontece porque muitos professores não dominam a língua portuguesa o suficiente para conseguirem conduzir uma aula em língua portuguesa no registo e padrão apropriados e os alunos também, na sua maioria, não a dominam.

A rematar incute que é capital promover o estudo das línguas nacionais para melhorar o ensino da língua portuguesa para além de forcejar a criação de uma política linguística, uma vez que a Guiné-Bissau tem interesse na língua portuguesa.

1.4.15. Santos

1.4.15.1.| 1994

É um relatório de investigação que recorrendo a observação de aulas e a entrevista a 4 professores realizou a avaliação do Projeto Português relativamente à performance metodológica do professor.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: de uma forma global as salas de aula e os alunos que têm condições mínimas necessárias à aprendizagem, apresentando os professores com mais anos de experiência melhor desempenho do que os restantes.

Em relação aos professores, refere ainda que os do Projeto de Português fazem menos uso do crioulo do que os que não estão abrangidos pelo mesmo.

O autor refere que a abordagem metodológica referida nas entrevistas pelos professores participantes (*e.g.* trabalho de grupo) não se reflete nas observações realizadas, bem como não foi observada a metodologia ativa preconizada pelo Projeto de Português.

Evidencia que, de uma forma global, as salas de aula e os alunos apresentam condições mínimas necessárias à aprendizagem.

Concluiu ainda que a observação de aulas não se mostrou um método eficaz, pois quando os professores sabiam que iam ser observados não apareciam na sala de aula ou repetiam a aula que já tinham lecionado anteriormente.

1.4.15.2.| 1997

O relatório de investigação recorreu ao uso de entrevistas, de questionário e à observação para poder concretizar a avaliação do Projeto Português relativamente à performance metodológica do professor. Este documento de pesquisa apresenta os resultados de um estudo que é a continuação de um outro anteriormente realizado em 1994, pelo mesmo autor.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: os professores do projeto português são capazes de aplicar nas suas aulas o que aprenderam na formação, embora a formação que recebem seja insuficiente para os desafios que têm de enfrentar na sala de aula e demonstrem grandes dificuldades na utilização da língua portuguesa.

O autor mostra que a língua portuguesa é ensinada como língua materna, no entanto esta língua é completamente desconhecida por parte das crianças.

Assim, recomenda que se adote a abordagem da língua portuguesa como língua segunda, com o auxílio das línguas maternas das crianças que deve ser maior nos primeiros anos de escolaridade, e ainda que deve existir um programa de educação bilingue, assim como uma decisão política sobre a questão linguística.

1.4.16. Scantamburlo

1.4.16.1.| 2005

O capítulo de um livro onde o autor reflete sobre o ensino bilingue na Guiné-Bissau tendo por base o arquipélago dos Bijagós.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: no caso da Guiné-Bissau o bilinguismo é uma realidade e como tal o ensino bilingue é fundamental.

Neste caso mostra-se claro que o calendário escolar é desadequado face aos calendários das comunidades, e tendo esta regra em consideração, o projeto em análise adaptou-o, fixando os 150 dias de aulas, como número mínimo.

O projeto utilizou o crioulo como língua nacional e a língua portuguesa como oficial e foi ensinada como língua segunda.

Os alunos tiveram de ser alfabetizados em crioulo e português e para que tal ocorresse foi necessário preparar os professores para a tarefa, pois verificaram que a sua preparação didática não era muito vasta.

Os alunos da 1.ª e da 2.ª classe são alfabetizados em crioulo e recebem a oralidade da língua portuguesa para além das outras disciplinas, sendo que no 3.º e 4.º ano já são capazes de ler e escrever em crioulo.

Nessa altura iniciam a aprendizagem da língua portuguesa e da escrita. É uma fase crucial em que os professores e os manuais escolares devem prestar atenção às semelhanças e às diferenças entre as duas línguas.

Concluiu referindo que os alunos que seguiram este programa aprendem mais depressa que os restantes a ler em português.

1.4.16.2. | 2012

Esta comunicação é retirada das atas de uma conferência onde o autor reflete sobre as escolas de autogestão que integram a FASPEBI (Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago dos Bijagós).

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são de que em algumas escolas, no Arquipélago dos Bijagós, foi continuado o projeto CEEF e é facto que continua até ao presente.

Estão envolvidas 11 escolas, neste momento [2012], as quais funcionam em regime de autogestão, em que os pais pagam propinas e o FASPEBI dá apoio pedagógico e ainda um subsídio aos professores.

Para o autor, o ensino nas escolas não deveria ser somente em língua portuguesa, mas em crioulo guineense e nas outras línguas nacionais, apesar de que "(…) o bilinguismo estendeu-se até aos ambientes rurais mais afastados através da expansão do guineense, hoje a língua mais falada no território nacional." (Scantamburlo, 2012: 108).

Considera que a escola que apenas tenta veicular a língua portuguesa é a principal responsável pela expansão do crioulo guineense porque "(…) todas as crianças e jovens que frequentam a escola comunicam entre si em crioulo guineense diária e sistematicamente." (Scantamburlo, 2012).

Conclui referindo que ainda há uma minoria de pessoas que continua a defender que o uso do crioulo guineense como primeira língua no ensino não é benéfico, apesar dos dados deste projeto indicarem em sentido contrário, para além de ignorar as línguas dos alunos, atentar contra a sua formação e contra a própria língua portuguesa.

1.4.17. Solla | 2005

É o capítulo de um livro onde a autora reflete sobre um projeto de elaboração de manuais escolares de língua portuguesa para o 5.º e o 6.º ano de escolaridade.

As principais conclusões/resultados são que os manuais foram divididos em 4 categorias, como sendo a educação e os valores; a intervenção pedagógica; abordagem cultural; autoformação

de professores, sendo que foram construídos tendo como pressuposto que seriam uma ferramenta de autoformação para os professores.

Conclui que trabalhar por projetos acarreta riscos enormes, especialmente o horizonte temporal e o financiamento, fatores que condicionaram o trabalho desenvolvido, para além da falta de articulação, que pode ser verificada entre os vários intervenientes.

1.5. POLÍTICA EDUCATIVA

Para este tema integramos os estudos relacionados com a política educativa e que a seguir iremos explorar e obter um esclarecimento mais contextualizado sobre esta temática[5].

1.5.1. Almeida | 1981

[5] Almeida, 1981; S. Baldé, 2010; Barreto, 2005; A. Barreto, 2012a; M. A. Barreto, 2012; Bedeta, 2013; Carr-Hill & Rosengart, 1982, 1983; Cá, 1999, 2000; L. O. Cá, 2005; Cá, 2008; Dias, 1978; M. Djaló, 2009, 2014; Fanda, 2013; Furtado, 1986, 2005, 2007; F. Gomes, 2014; Gouveia, 2007; Guterres *et al.*, 1986; Issler *et al.*, 1996; Koudawo, 1996; Lepri, 1985, 1986a, 1987a, 1987b, 1996; L. d. S. L. e. Lopes, 2014; Macedo, 1977; MECD, 1987; MEN, 1981; MENCCJD, 2009, 2011, 2013; H. B. Monteiro *et al.*, 1994; J. Monteiro, 2005; J. J. H. Monteiro, 1994, 1996; D. Moreira, 2006; R. D. d. Oliveira & Oliveira, 1978; Pehrsson, 1996; L. T. Pereira & Moita, 1976; Sanhá *et al.*, 2000; Q. Sani, 2013; Silva, 2011, 2012; Silva & Santos, 2014; Silva *et al.*, 2015; Sucuma, 2013 e Viegas, 1995.

Trata-se de uma dissertação de mestrado que partindo de uma análise histórico-estrutural com base análise de discurso e análise bibliográfica de textos descritivos e/ou críticos, de documentos oficiais; periódico local; e de material estatístico pretende analisar a adequação entre o projeto de desenvolvimento socioeconómico da Guiné-Bissau e seu projeto de educação, e verificar ainda se sistema de ensino em 1981 e os planos oficiais auxiliam a rutura com a condição anterior de dependência.

As principais conclusões/resultados apontados pela autora são que há muitos obstáculos materiais para a realização do projeto autónomo guineense. As características do ensino colonial continuam presentes apesar de estarem a ser experimentadas soluções que favorecem a independência, baseadas nas prioridades de atendimento das necessidades da população, de gestão democrática das escolas, da integração com o trabalho produtivo e a "africanização" das disciplinas principalmente na história, na geografia e nas línguas.

Foi também criada a disciplina de formação militante, foram substituídos os manuais escolares e foi iniciada a formação dos professores, principalmente os que lecionam no ensino básico, já que o ensino secundário e ensino técnico contavam com uma vasta série de professores estrangeiros. Em 1975 foram criadas as Comissões de Estudo para proporcionar o trabalho docente coletivo e proporcionar trabalho contínuo aos professores.

As experiências das áreas libertadas e no território independente nos anos letivos de 1974/75 e 1975/76 serviriam de base para estruturar o novo sistema de ensino.

A língua portuguesa permanece como um obstáculo, principalmente para a alfabetização de adultos e o ensino básico nas áreas rurais.

O setor da educação é dependente da cooperação internacional para o financiamento de despesas fundamentais no funcionamento das escolas.

1.5.2. Baldé | 2010

Através da análise documental, o autor pretende abordar o processo da integração da população muçulmana no sistema educativo na área geográfica de Forreá e tentar compreender a atual situação do ensino árabe e corânico, na Guiné-Bissau.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: não existem dados a nível oficial sobre o ensino árabe e islâmico na Guiné-Bissau, sendo que o estado guineense, desde a independência, terá se desinteressado por este tipo ensino.

O autor destaca que o período pós-independência foi incaracterístico para o ensino árabe, pois se, por um lado, não havia restrições a este tipo de ensino, por outro, "algumas práticas hostis de certos responsáveis não permitiram o seu desenvolvimento" (Baldé, 2010: 15).

Ainda a este respeito, salienta que a ausência do Estado na regulação das escolas corânicas tradicionais, madrassas e mistas, vai prejudicar uma parte considerável dos cidadãos.

Desta forma, considera indispensável que o ensino árabe e islâmico nas escolas corânicas e nas madrassas seja minimamente uniformizado e coerente, recomendando que o caminho a seguir poderá ser a utilização do currículo nacional adicionando o árabe e a cultura islâmica, como disciplinas, para além de incluir temáticas ligadas às atividades produtivas do meio rural.

Considera que o sistema educativo arábico-islâmico é de maneira geral informal, com uma forte componente oral na transmissão do conhecimento, quase sempre com uma separação entre sexos, e que possui prestígio social e importância intelectual.

Termina referindo que pela sua configuração, parece que o sistema educativo guineense e as escolas corânicas e madrassas não estão a corresponder com os valores de solidariedade, coesão, integração e valores morais como se poderia esperar.

1.5.3. Barreto

1.5.3.1. | 2005

É um capítulo de um livro onde a autora pondera sobre os projetos CEPI e CEEF.

As principais conclusões/resultados da autora são de que apesar de o sistema educativo guineense ser centralizado, a dificuldade em cobrir todo o território nacional facilitou a implementação de várias experiências fora de Bissau, onde na altura viviam 80% dos alunos, do ensino básico.

Os CEPI pretendiam encontrar um modelo de escola que permitisse aos filhos das populações rurais prosseguir os seus estudos, sem terem de abandonar as aldeias e ministravam o 5.º e 6.º ano de escolaridade e realizava, ações de formação contínua de professores.

Os alunos realizavam trabalho produtivo, estavam divididos em turmas e a língua de ensino era a língua portuguesa, contudo o crioulo era a língua utilizada no dia a dia. As atividades eram organizadas em torno da educação dos jovens, da formação de quadros polivalentes e da animação da comunidade rural, sendo que uma das suas grandes inovações foi a adaptação estrutural ao contexto rural, junto da qual também realizavam trabalhos de investigação.

Esta experiência terminou em 1984, e os seus resultados não foram traduzidos em medidas políticas e pedagógicas de fundo. Assim, não conseguiram cumprir o seu principal objetivo que era impedir a migração dos jovens do campo para a cidade, estavam muito dependentes de financiamento externo, e funcionavam com o conhecimento do Ministério da Educação, mas à sua margem.

Como forma de sistematizar o trabalho do CEPI, foram criados os CEEF estes já enquadrados no INDE. No âmbito desta experiência, apesar da questão da língua não ser o principal objetivo, esta tornou-se um dos seus aspetos mais emblemáticos e mais perturbadores.

Esta experiência sofreu sempre grandes atrasos e só conseguiu experimentar os currículos até à 2.ª classe. Um dos principais constrangimentos prendeu-se com o recrutamento de profissionais qualificados, todavia os professores recrutados foram formados, mas nunca foi possível obter a sua certificação por parte do Ministério da Educação, apesar da grande competência demonstrada pelos próprios.

Os financiadores ditaram o rumo do projeto mediante as diferentes pressões, muitas vezes discordantes sendo que a inclusão dos técnicos do Ministério da Educação, devido à sua mobilidade

interna e constante mudança, não facilitou o trabalho. O fim do projeto CEEF foi originado pelos longos períodos de indefinição e pelas dificuldades logísticas. Muitas das componentes do projeto foram retomadas em 2001, pelo FASPEBI, no Arquipélago dos Bijagós.

1.5.3.2. | 2012

Neste trabalho, não especificam a metodologia utilizada. A autora desta comunicação retirada das atas de um congresso, reflete sobre os eixos fundamentais das reformas dos últimos anos no sistema educativo guineense traduzindo a sua marca identitária e os fatores que evidenciam a dependência da ajuda externa, questionando as condições de apropriação.

As principais conclusões/resultados apontados são que a disponibilidade de financiamento externo é a principal condição para ocorrerem intervenções no sistema educativo. A dependência de financiamento externo é absoluta e as decisões tomadas são condicionadas pela pouca margem de negociação deixada pelos financiadores, não sendo valorizadas as etapas de implementação, generalização e avaliação das medidas.

Refere que as atividades no âmbito destes processos são realizadas de forma fragmentada pelas várias organizações, ficando a duração dos programas confinado à duração dos projetos. Em relação à orientação política, é mencionado que esta não é clara, continuada, nem consequente, dando como exemplo no que diz respeito à formação de professores, em que existe uma incoerência entre o que está escrito na Carta da Política do Sector Educativo e na Lei de Bases do Sistema Educativo.

A autora refere que a gestão do sistema educativo se tem mantido, ao longo do tempo, burocratizada, pesada, centralizada e totalmente politizada. Salienta que apesar dos doadores, nos últimos anos, optarem por uma abordagem de complementaridade, a intervenção não tem sido com base numa estratégia sistémica.

No que diz respeito à legislação e por via da regra é assinalado que esta não é objeto de divulgação, existindo um vazio legal em relação a muitos domínios do sistema educativo, até

porque quando a legislação é produzida e publicada a seguir carece de regulamentação, o que impede a sua aplicação.

Relativamente à formação dos professores, a autora informa que esta não acompanha as necessidades do sistema educativo, criando uma inexistência de formação ininterrupta e especializada (por exemplo na área de expressões), que em conjunto com os baixos salários, vai contribuindo para a não fixação de professores. Também que os modelos propostos nos processos de reforma muitas vezes introduzem medidas de forma mecânica, e que alguns deles não têm em conta as especificidades existentes, nem promovem a identidade local.

Termina salientando que o sistema de ensino público está desacreditado apesar dos "esforços para a implementação de uma cultura de rigor, de eficácia e de avaliação" (Barreto, 2012: 11), e ao que tudo indica, a comunidade educativa "não está ainda mobilizada para a exigência do cumprimento do direito a um sistema de ensino de qualidade." (Barreto, 2012: 11).

1.5.4. Bedeta | 2013

A dissertação de mestrado recorrendo a entrevistas, a observação direta e à análise documental tem como objetivo analisar e compreender a evolução e a implementação da política educativa na Guiné-Bissau antes e pós-independência até aos nossos dias.

As entrevistas, ao contrário de todos os estudos analisados, foram realizadas a estudantes guineenses que frequentam o ensino superior, no Porto, em Portugal e não a especialistas, responsáveis ministeriais e/ou professores.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são que ao longo do tempo a implementação da política educativa enfrentou várias dificuldades constrangimentos e instabilidades institucionais como a falta de recursos humanos qualificados e de meios financeiros.

Ressalta que o ambiente escolar não é favorável à aprendizagem devido à falta de professores qualificados, às condições físicas nas escolas e à estabilidade política necessária para o funcionamento do sistema educativo.

Menciona que só em 2010 foi criada a Lei de Bases do Sistema Educativo, apesar de parecer que a nova estratégia do governo suponha menor controlo, avaliação e investimento no desenvolvimento do setor.

Assim, conclui que é necessário um maior investimento no setor, uma atenção intensificada do ensino superior e da formação técnico-profissional, que se deve encetar uma desburocratização da administração do ensino e reforçar uma política de cooperação de qualidade.

1.5.5. Carr-Hill & Rosengart

1.5.5.1. | 1982

É um relatório de investigação que recorrendo à análise documental, à observação participante e a entrevistas avalia o setor da educação na Guiné-Bissau através da análise do apoio da Cooperação Sueca.

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são: a participação de alunos nos últimos cinco anos (1978-1982), nas crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, tem decrecido de forma acentuada.

De acordo com os autores, esta variação ocorre de forma distinta de região para região, e é inferior em novos ingressos. Salientam que verificaram que há uma tensão entre os Homens Grandes das comunidades e a escola, pois esta ameaça a estrutura tradicional de várias formas. Existe ainda outro tipo de conflito que se prende com a necessidade de os pais terem os seus filhos, durante certos períodos do ano, em casa para apoiar o trabalho produtivo (*e.g.* altura das colheitas).

Esta exigência é salientada como podendo ser exacerbada se os pais já têm filhos mais velhos, que frequentaram a escola e que não aprenderam nada útil e/ou não querem trabalhar nos campos.

Em relação ao acesso, verificaram uma variação entre regiões, sexos e meio rural e urbano. Desta forma, referem que estes dados sugerem que os pais do meio rural são mais relutantes em enviar as suas filhas para a escola do que as regiões da zona norte e leste do país que parecem apresentar maior resistência à escola do tipo ocidental.

Quando comparam o programa de construção de escolas com a distribuição do orçamento da educação, verificaram que o primeiro se centra essencialmente no meio rural e o segundo no meio urbano, devido à localização das escolas que fornecem ensino após o 1.º ciclo do ensino básico. Concluem que o grande parte do orçamento da educação (80%) é para pagar os salários dos professores e que este beneficia essencialmente o meio urbano, especialmente Bissau, por causa dos custos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário e por estas escolas estarem localizadas nos centros urbanos.

Na análise dos dados da transição entre o 1.º ciclo do ensino básico para o 2.º e entre o 2.º ciclo do ensino básico para o 3.º, apuraram que há uma quebra entre eles de cerca de 50%. Verificaram também que há uma tendência para as meninas continuarem os seus estudos na mesma região, preferindo os rapazes estudar na cidade.

No que concerne à análise da qualidade e relevância da educação, confirmaram que o currículo cobre muitos tópicos de forma muito académica e detalhada; necessitando ser melhorada a ligação entre o trabalho produtivo e os outros temas do currículo; apesar da estratégia dos Centros de Educação Popular Integrados ser boa, enfrenta o obstáculo de não haver estratégia para o desenvolvimento rural.

Da análise dos dados dos professores, verificaram que há um considerável aumento do seu número no sistema educativo, mesmo no meio rural.

No que diz respeito ao abandono escolar, salientam que 54% das crianças que ingressam no 1.º ano não chegam ao final do ano letivo, varia entre regiões e é mais elevado nas meninas.

Consideram que os causas para os resultados obtidos são: a língua de ensino (língua portuguesa); o conteúdo do currículo, especialmente do 1.º ano de escolaridade; e as metodologias empregues pelos professores.

1.5.5.2. | 1983

Este é um artigo de revista que avalia o setor da educação na Guiné-Bissau, no período de 1978 a 1982.

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são: no momento de escrita, a única opção para a maioria dos jovens que abandonavam a era o desemprego ou ser agricultor. Constaram que devido ao conteúdo muito teórico do currículo estes jovens estavam mal preparados e desmotivados para se tornarem agricultores e nem mesmo os alunos dos Centros de Educação Popular Integrada, que tinha integrado o trabalho produtivo e em consideração o mundo rural, eram reintegrados com sucesso nas atividades produtivas do meio rural.

Salientam que pelos dados, parece que a escola, no período em análise, estava a provocar uma divisão, pois a grande parte da população não envia os seus filhos para a escola e aqueles que o fazem, cerca de metade vai retirá-los após um curto período ou vai-se aperceber que os seus filhos estão desinteressados da escola por esta não os ter feito sentir à vontade.

Desta forma, afirmam que para a maioria da população, o efeito da escolaridade é insignificante ou ligeiramente negativo.

Por outro lado, atentam que para um segmento da sociedade, especialmente para os que moram nas cidades, a escola é vista como o único trampolim para alcançar uma posição no setor económico moderno.

Destacam que a escolarização adequada se tornou tão vital para este grupo, que até mesmo as crianças pequenas deixam os seus pais para irem estudar em Bissau, bem como foram criadas instituições de pré-escolar privadas para proporcionar oportunidades para os alunos aprenderem a ler e a escrever, e milhares de jovens passam cinco noites por semana em cursos noturnos superlotados.

No que concerne a outra característica do sistema educativo, mencionam que verificaram um desequilíbrio marcante entre a necessidade do país de recursos humanos e os "produtos" do sistema educativo. Por exemplo, a única escola técnica de agricultura do país foi fechada e o tipo de qualificação que prestava não vai ser colmatado, num país cuja economia se baseia na agricultura,

para além de que um número crescente de estudantes que completam o ensino secundário aspiram a continuar os estudos universitários no estrangeiro.

Concluem que, no momento de escrita do artigo [1983], se começava a assistir a uma "exportação" dos guineenses academicamente qualificados.

1.5.6. Cá

1.5.6.1. | 1999

É uma dissertação de mestrado que recorrendo à análise documental deseja analisar o desempenho do sistema educativo entre 1975 e 1997.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: após a independência de Portugal, a maioria da população guineense era iletrada, tendo o Partido Africano para a Independência da Guiné Cabo Verde implementado um novo sistema educativo que incluía a escola ligada ao meio rural, onde vive a maioria da população.

O autor refere que após 1986, quando se deu a liberalização económica, a educação começou a ter menos importância, a perder o seu valor, tendo sido a principal preocupação dos vários governos, a construção de escolas, na sua maioria precárias, sendo que foram os professores, os mais atingidos por este processo.

Salienta ainda que 45% da população é analfabeta e apenas um décimo sabe escrever e ler em língua portuguesa.

Indica que de forma a melhorar a educação na Guiné-Bissau é necessário que a população rural tenha acesso a uma educação pública de qualidade, se desconcentre o sistema educativo e se formule uma política do livro didático.

1.5.6.2. | 2000

Trata-se de um artigo publicado em revista que pretende caracterizar a educação pré-colonial e a educação colonial, não sendo possível aferir qual a metodologia aplicada.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: a escolarização na Guiné-Bissau que no período colonial abrangeu um número reduzido da população e que os seus objetivos eram manter, reforçar e dar continuidade à dominação. É salientado pelo autor que não havia neste período a intenção de instruir ou educar as populações, mas apenas conseguir um número reduzido de homens letrados indispensáveis ao funcionamento do sistema colonial.

Revelou que em 10 anos, o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo em cinco séculos. Salientou ainda que a experiência do PAIGC em termos educacionais durante a luta de libertação foi marcante, pois as lições desenvolvidas nas zonas Libertadas constituíram os alicerces para a educação da Guiné-Bissau, na pós-independência.

1.5.6.3. | 2005

A tese de doutoramento recorreu à análise documental para analisar a perspetiva histórica da organização do sistema educativo de 1471 a 1997.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: antes da colonização não existia a instituição escolar como a conhecemos hoje, a educação que existia era de caracter informal. Considera que o colonialismo foi o grande fator externo de rutura e deslocamento da sociedade tradicional.

Salienta que a igreja católica desempenhou um papel fundamental na implementação do processo educacional no período de colonização, legitimando o colonialismo português.

O sistema educativo pós-independência integrou o trabalho produtivo, considerando que este foi um objetivo alcançado. Ainda no que concerne à educação no pós-independência, ressalta que não tem havido discussão sobre a política linguística e/ou planeamento linguístico e que a vigente ainda é no essencial a que defendia Amílcar Cabral durante a luta de libertação.

Atenta que a língua portuguesa não tem legitimidade para ser a língua de ensino, sendo o crioulo a língua que prevalece por se tratar da língua que representa a união dos guineenses. Assim,

considera que é urgente uma política linguística realista que inclua um planeamento executável a curto médio prazo.

O autor realça que a organização do sistema educativo de 1975 a 1997 foi direcionada pelo Estado cumprindo as três funções seguintes: transformação da estrutura implementada pelo colonialismo português; unidade da educação com o trabalho produtivo; e combater o analfabetismo.

Da análise dos dados, salienta que a liberalização económica, em 1986, foi o início do desprezo pela educação, sendo o principal atingido neste processo, o professor.

No período de 1975 a 1997, os fatores responsáveis pela deficiente qualidade no ensino básico eram: as condições físicas precárias; a inadequação dos programas; a não valorização dos valores rurais; os conteúdos excessivamente ideais; os problemas metodológicos especialmente no que concerne à língua de ensino; a carência de manuais escolares; a fraca interdisciplinaridade; a inexistência de matéria didático elementar; a influência negativa de fatores socioeconómicos; e a ineficiente relação família/comunidade/escola.

O autor lembra que para a situação da educação melhorar é necessário dar à população rural uma educação pública de qualidade, reverter o quadro de repetência e abandono escolar da educação básica, reforçar a gestão escolar, proceder a uma desconcentração do ensino básico e ainda formular uma política do livro didático.

1.5.6.4. | 2008

É um livro onde o autor reflete sobre a constituição das políticas do currículo na Guiné-Bissau, não sendo possível aferir qual a metodologia adotada.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são que no período de 1975 a 1987 a política do currículo foi direcionada para três aspetos: transformação da estrutura herdada pelo colonialismo; unidade da educação com o trabalho produtivo; e combater o analfabetismo.

Segundo o autor, estes aspetos aconteceram tendo como pano de fundo o socialismo, a ideologia subjacente ao sistema político vigente, neste período temporal em análise. Antes da

colonização, as instituições escolares baseavam-se na transmissão oral de caracter informal ou não-formal, tendo o colonialismo quebrado esse equilíbrio da sociedade tradicional. Refere que a educação colonial se associou à igreja católica, tendo desempenhado um papel fundamental no processo, associando a sua missão evangelizadora.

Menciona que a política linguística vigente no país ainda é no essencial a preconizada por Amílcar Cabral durante a luta de libertação, sendo utilizada a língua portuguesa como língua oficial e de escolarização. A este respeito reforça que esta língua portuguesa não tem legitimidade para ter este estatuto que devia ser ocupado pelo crioulo, para onde deveria convergir a diversidade linguística do país. Expõe que o descaso da educação se iniciou em 1986 com a liberalização económica do país e que desde então o sistema educativo continua a deparar-se com baixa qualidade, repetências e desistências elevadas.

A finalizar, remata assegurando que para ultrapassar estes constrangimentos é necessário formular a política do livro didático, recorrer à desconcentração do sistema educativo a um fortalecimento da organização escolar, de forma a fortalecer a sua governabilidade.

1.5.7. Dias | 1978

Este artigo de revista é resultado de uma comunicação numa conferência em que o autor trata da introdução do trabalho produtivo e da educação no período pós-independência na Guiné-Bissau, não sendo possível aferir qual a metodologia utilizada.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: a escola da luta de libertação, apesar de responder aos problemas que lhe eram colocados pela escola colonial, era o caminho para alcançar a verdadeira elevação do homem e da mulher africana e integrava não só a teoria, mas também a prática.

Destaca que a introdução do trabalho produtivo no currículo tem objetivos económicos, pedagógicos e socioculturais, tendo permitido formular um novo conceito de educação.

Como lição principal a tirar dos quatro anos de experiência de trabalho na educação, desde a total libertação do país é que a educação básica da população devido às características da Guiné-Bissau deve ter por base o trabalho produtivo como prioridade.

Constata que em relação à alfabetização e a partir da análise crítica das experiências nesta área, que há vários problemas que impedem a concretização, a curto e médio prazo, do alcance de toda a população.

1.5.8. Djaló

1.5.8.1. | 2009

É uma dissertação de mestrado que analisa a interferência do Banco Mundial na educação básica no período entre 1980 e 2005, recorrendo para tal à análise documental.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são que o ensino pós-independência está bastante marcado pela influência de organismos multilaterais, tendo a crise económica que assola o país aprofundado a dependência dos financiamentos das organizações internacionais.

O autor refere que em 1985 um outro nível de laços de dependência surgiu na Guiné-Bissau, tendo a entrada do Banco Mundial nesse período levado ao fracasso da ideologia trazida pela luta de libertação. Considera que o Banco Mundial, como condição para a Guiné-Bissau receber o dinheiro dos empréstimos, impôs vários condicionalismos às políticas educativas. Salientou que o projeto Firkidja financiado pelo Banco Mundial, apoiava o funcionamento de todo o sistema educativo, fracassou por falta de vontade política.

1.5.8.2. | 2014

A tese de doutoramento onde o autor recorrendo a entrevistas a 10 estudantes analisa as relações Sul-Sul no ensino superior, mais especificamente entre o Brasil e a Guiné-Bissau, no período entre 1990 e 2011.

As principais conclusões/resultados são que a cooperação no ensino superior entre a Guiné-Bissau e o Brasil é capital para aumentar e promover o bem-estar e a construção do Estado da Guiné-Bissau, sendo que considera que este acordo é essencial para cumprir algumas das aspirações dos jovens guineenses.

Salienta que apesar destes acordos serem uma referência no continente africano, o Estado Guineense não tem uma política pública eficiente para a inserção dos alunos que se formam no mercado de trabalho quando regressam ao país e também não acompanha os estudantes no seu percurso académico.

Observa que as vagas são limitadas a determinadas áreas levando os estudantes muitas vezes a ingressem em cursos que não estão interessados e que não são estabelecidas áreas prioritárias que correspondam às necessidades do país.

Ainda a este respeito considera que tendo em conta o contexto da Guiné-Bissau o Estado deveria estabelecer as áreas da educação e saúde como prioritárias e promover um maior número de vagas nestes setores.

Conclui observando que este acordo de cooperação contribuiu para o aparecimento e consolidação do ensino superior na Guiné-Bissau.

1.5.9. Fanda | 2013

Nesta dissertação de mestrado a autora recorrendo à análise documental analisa o processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau, no período de 1990 a 2010.

As principais conclusões/resultados apontados pela autora são que nos anos de 1980, o governo priorizou mais o número de matrículas do que condições de permanência na escola.

As organizações internacionais financeiras deram imenso valor à educação, no período de 1990 a 2010, mas que a sua preocupação foi de difundir a ideologia e a hegemonia capitalista.

Todavia e com o apoio desta ajuda externa internacional a Guiné-Bissau investiu na educação, na melhoria e na expansão do ensino-aprendizagem.

Salienta que o governo/Estado guineense não consegue ou não dispõe de infraestruturas escolares suficientes para fornecer uma educação equitativa, gratuita e universal e que no período em análise, não existiu nenhum tipo de incentivo à escolarização das crianças.

Reforça que se juntarmos fatores como a questão da língua, da alfabetização e a dificuldade de dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais acresce o número de desafios a serem ultrapassados.

Refere que há uma enorme desigualdade entre sexos no acesso e que os alunos do meio rural têm muito pouca probabilidade de concluir o ensino básico ou até mesmo ter acesso ao ensino secundário. No que concerne aos professores, conclui que estes têm falta de formação, são até mal remunerados e recebem salários em atraso.

1.5.10. Furtado

1.5.10.1. | 1986

Estamos perante um artigo em revista onde o autor reflete sobre a história do ensino guineense, partindo da dicotomia ensino colonial e ensino pós-colonial.

As principais conclusões/resultados são que o ensino colonial era limitado e a sua pseudo-generalização deu-se quando em 1969 se iniciou a guerra de libertação nacional.

Durante quase todo o período colonial a educação estava entregue à Igreja católica para os considerados não civilizados, sendo que a escolarização era de quatro anos e muito rudimentar.

O ensino era em língua portuguesa seguindo os programas e os manuais de Portugal. Uma outra característica do ensino era, neste período, a sua impregnação do concreto do objetivo e do real, por causa das características que eram atribuídas aos não assimilados. Os assimilados frequentavam escolas destinadas aos europeus.

A expansão dos níveis de ensino foi lenta e no ano letivo 1968/1969 foi criado o 5.º e 6.º ano de escolaridade e no ano letivo 1950/1951, o ensino secundário que era parcialmente financiado pelo Estado.

O único liceu do país foi criado em 1958 e era frequentado por uma minoria, sendo que nas provas de admissão reprovavam aproximadamente 85% dos candidatos.

A título de exemplo, o autor refere que no ano letivo 1973/1974, na 1.ª classe estavam inscritos 23 600 alunos, e 80 inscritos no secundário (11.º ano). Posto isto, refere que em 11 anos de luta armada, o PAIGC formou mais quadros do que o poder colonial em cinco séculos.

Menciona que após a independência ocorreu um choque entre os dois sistemas, tendo sido criado um período de transição nos anos de 1974 a 1976 com tentativas de adaptação, que nem sempre resultaram e que originaram perturbações que ainda perduravam, em 1986, no sistema educativo.

A primeira adaptação realizada foi a tentativa de adaptação do ensino à realidade do país, principalmente a organização de um sistema de ensino rural.

O autor refere que a educação pré-escolar deve ser desenvolvida e é relevante para ajudar a suplantar as lacunas e as desigualdades nas crianças em consequência da heterogeneidade do meio sociocultural e que as línguas maternas devem ser utilizadas no ensino, sendo, contudo, necessário o desenvolvimento de uma política linguística.

1.5.10.2.| 2005

É uma tese de doutoramento que analisa a evolução da administração da educação entre os anos de 1940 e 2000, na Guiné-Bissau, através da análise documental, de entrevistas, de conversas informais e da observação direta.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: a política e a administração da educação que nas últimas décadas estiveram dependentes de constrangimentos e instabilidades institucionais e sociopolíticas internas, bem como de orientações, condicionalismos e exigências impostas pelo exterior.

O autor salienta que as primeiras decisões políticas na pós-independência foram tomadas sem acesso a dados estatísticos fiáveis e sem uma reflexão acerca das possíveis alternativas.

Desta forma, refere que as tentativas de reforma foram realizadas de forma isolada, com uma falta de visão global do país e dos seus aspetos culturais particulares, que impossibilitam o impacto da política educativa formulada. No período em estudo não foi aprovada nenhuma Lei Orgânica ou a Lei de Bases do Sistema Educativo devido a uma constante indefinição da política e do sistema educativo.

O autor menciona que a política educativa e o sistema educativo permanecem indiferentes perante os compromissos regionais e internacionais, e que o Estado se tem desresponsabilizado perante a dificuldade de universalização da escolarização básica.

Afiança que o setor está cada vez mais dependente da ajuda externa, prevalecendo uma visão da educação centrada no Estado, "no Ministério da Educação e na pessoa do Ministro que ainda detêm um controlo político sobre o sector" (Furtado, 2005: 671).

No que respeita à visão global do sistema educativo, o autor alude que o sistema educativo atual [2005] está muito próximo do que existia em 1974, que reflete que as políticas e práticas educativas adotadas não têm evoluído, apesar dos discursos políticos.

Salienta que as instituições públicas não têm demonstrado capacidade de responder aos desafios do sistema educativo, especificamente as paragens devido às greves dos professores que reivindicam os seus direitos salariais e à pressão colocada pela procura por parte das populações no acesso à educação.

No que concerne ao acesso, o sistema educativo não garante uma educação para todos os cidadãos, não cumprindo assim os desígnios constitucionais, de acordo com a sua apreciação.

O autor conta que somente após a segunda metade dos anos noventa os partidos políticos e os sindicatos começaram a ser ouvidos, numa altura em que os maiores projetos de reforma educativa já tinham ocorrido e a Guiné-Bissau já se encontrava cada vez mais desacreditada junto dos principais doadores do setor.

Em relação aos obstáculos que ameaçam o sucesso escolar, atenta que a língua de escolarização é um ponto muito importante, pois é desconhecida pela esmagadora maioria dos alunos e o seu conhecimento por parte dos professores é limitado.

As condições pedagógicas e materiais na maioria das escolas é má e mais de 50% do pessoal docente não possui habilitações para a docência, acabando por a escola se transformar num lugar ameaçador e inseguro.

Revela que a sociedade civil tem uma participação formal na educação, contudo considera que esta é "pouco produtiva por carecer de preparação, definição e distribuição de responsabilidades" (Furtado, 2005: 676).

No que diz respeito à gestão das escolas, expõe que a rede e a tipologia dos estabelecimentos de ensino necessitam de ser redefinidas de acordo com a política educativa traçada, que é necessária uma maior autonomia para as escolas e que a maioria delas é gerida por professores sem formação em gestão escolar.

Da análise dos dados e das conclusões/resultados narrados, o autor refere que o sistema educativo deve promover a formação profissionalizante no ensino básico e a formação técnica e tecnológica no ensino secundário, para além de promover oportunidades de formação profissional para quem frequentou a escola e/ou a abandonou.

Considera que em relação às políticas e práticas educativas, as principais contradições e incoerências são:

> " mudanças constantes de rumo político; pela difícil conjuntura económica que levou o país a enveredar por drásticas medidas correctivas anti-sociais; pelas sistemáticas convulsões político-militares que resultaram em violentas confrontações armadas, lançando o país numa onda de destruição e de instabilidade; pelas medidas políticas incoerentes e contraditórias que por várias vezes levaram o país a recuar e a adoptar, muito cedo, posições muito próximas das da administração colonial que tinham sido veementemente denunciadas nos primeiros momentos da independência nacional." (Furtado, 2005: 661).

1.5.10.3.| 2007

Partindo de análise documental, de um questionário e de conversas informais ocupa-se em realizar um ponto de situação do estado dos quatro primeiros anos do ensino básico nas ilhas de Formosa, Nago e Chediã no Arquipélago dos Bijagós.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor deste relatório de investigação são que devido à situação geral das crianças ser precária as suas necessidades não se podem apenas circunscrever ao espaço escolar.

Apesar de os respondentes terem na sua maioria manifestado que a escolarização das crianças é importante, "(..) não parecem suficientemente motivados, interessados e capacitados em apoiar as escolas que têm e os seus próprios filhos." (Furtado, 2007: 56).

O autor indica ainda a respeito das crianças que as meninas têm ainda mais dificuldades no acesso e permanência na escola do que os meninos em particular em duas das três ilhas. Em relação à presença do Estado nas ilhas analisadas considera que é praticamente inexistente, existe apenas uma escola pública na ilha Formosa, sendo este um dos motivos que origina a criação das escolas comunitárias, pois as restantes escolas públicas foram desaparecendo pela falta de infraestruturas e professores.

Relativamente aos professores, estes possuem turmas bastante heterogéneas do ponto de vista etário, encontram-se sem apoio, sem materiais pedagógicos e debilidades em termos académicos, pedagógicos e de gestão, para além dos que lecionam em escolas comunitárias terem salários muito baixos.

Concluiu referenciando que a educação nas ilhas analisadas está limitada às suas condições e deve ser adaptada a esta realidade tendo em consideração as aspirações da população, as debilidades da administração educativa existentes, a baixa qualificação dos professores e a inexistência de quadros preparados para estes desafios.

1.5.11. Gomes | 2014

É uma dissertação de mestrado onde o autor recorrendo a análise documental, a entrevistas e a conversas informais pretende que sejam identificadas as estratégias e quais as linhas prioritárias de intervenção do Programa Alimentar Mundial, na educação na Guiné-Bissau.

As principais conclusões/resultados são: o meio rural necessita de ter uma educação adaptada às suas condições, sendo que uma das principais lacunas é a inexistência de ensino vocacional a partir do 5.º ano de escolaridade.

Aponta para um outro fator que deve ser tido em conta para o sucesso do ensino é a utilização das línguas maternas nas escolas, defendo que para tal deveriam ser realizadas investigações para a definição de uma política linguística.

De acordo com o parecer do autor, o financiamento da educação vai continuar a depender bastante do apoio internacional nos próximos anos, que o Ministério da Educação não consegue coordenar as intervenções internacionais, e não tem capacidade para negociar com doadores. Mais, que estas fragilidades favoreceram as propostas vindas do exterior no âmbito do setor da educação, mas que nem sempre estavam ajustadas à realidade.

Em relação ao Programa Alimentar Mundial, considera que a sua retirada traria consequências negativas ao sistema educativo, semelhantes as que ocorreram quando esta organização suspendeu o apoio aos professores.

1.5.12. Gouveia | 2007

Recorre à análise documental para analisar os desafios e as questões inerentes ao desenvolvimento curricular do ensino das ciências na África subsaariana, utilizando a Guiné-Bissau como estudo de caso.

As principais conclusões/resultados apontados pela autora desta dissertação de mestrado são: o currículo do ensino secundário das ciências tem um conteúdo muito teórico, quase inexistência de atividades práticas e o ensino centrado no professor. A autora menciona que estes

itens são coincidentes com o que tem vindo a ser identificado na literatura sobre o ensino das ciências, no ensino pós-básico na Africa subsariana.

Assevera que um dos grandes obstáculos à investigação foi a ausência de dados detalhados nos documentos analisados.

A autora conclui que o currículo deve reconhecer o conhecimento local, a cultura, a identidade social e os valores democráticos, mas com uma perspetiva global, aspetos que parecem não estar refletidos no currículo atual.

1.5.13. Guterres, Grilo & Carneiro | 1986

É um relatório de investigação onde os autores realizam uma análise do setor da educação na Guiné-Bissau, não sendo possível aferir qual a metodologia utilizada.

Os anexos ao relatório são extremamente úteis para obtenção de dados estatísticos do país e do sistema educativo no período em análise.

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são: o setor da educação no ano de 1986 apresenta estrangulamentos, que se prendem com a qualidade do ensino, com a deficiente preparação docente, com a inadequação dos programas, com o acesso, com as assimetrias, com a relevância, com as instalações, com os equipamentos, com o financiamento, com a incidência negativa de fatores socioeconómicos, com a ausência de uma lei orgânica que clarifique as várias competências do Ministério da Educação, e com a ausência de carreira do pessoal docente.

Os autores indicam que para ultrapassar estes constrangimentos se deve racionar os meios existentes, promover a melhoria qualitativa do ensino básico, aumentar a relevância do sistema formativo e impor um grande rigor na administração dos meios para não ocorrer rotura financeira.

Terminam salientando que o foco deve ser colocado na qualidade da educação do 1.º ciclo do ensino básico.

1.5.14. Issler, Johns, Laxmane & Nielsen | 1996

É um relatório de investigação que discute a relação entre a utilidade da escola e a legitimidade do Estado na Guiné-Bissau com base em entrevistas e observação participante.

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são: parece haver pouca relação entre expansão na escolarização e o desenvolvimento do país, pois o Estado guineense ao deparar-se com a agenda dupla de expandir a escolarização e de aprofundar os seus efeitos na sociedade prioriza a primeira parte. Os autores referem que o Estado guineense utilizou a escola como um elemento legitimante do seu poder para sinalizar a modernidade, o progresso e um desenvolvimento vindouro que parece não chegar.

Salientam que a utilização da língua portuguesa em 1996 tinha um sentido diferente do que no período imediatamente após a independência devido há crescente urbanização da população e a uma resistência da elite, mas também dos pais do ensino em crioulo.

Verificaram que há diferenças grandes entre meio urbano e rural e que os alunos aprendem pouco ou nada no ensino oficial.

Concluem que o ensino é inadequado e extremamente seletivo e que a legitimidade do Estado que vinha do movimento de libertação nacional está praticamente esgotada.

1.5.15. Koudawo | 1996

Este é um capítulo de um livro onde o autor reflete sobre a educação colonial e das áreas libertadas, não sendo possível aferir qual a metodologia utilizada.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são que a formação de quadros foi a prioridade do PAIGC desde a sua criação até ao ano de publicação do texto, 1998. Alude que esta priorização tem assentando em duas características principais, a democratização do acesso ao saber e o acesso a uma escola revolucionária que deve consolidar as condições para a renovação graças a uma elite saída de uma seleção rigorosa.

Termina afirmando que a educação colonial portuguesa é a "origem do mal" do presente (1996) do sistema educativo (Koudawo, 1996: 69), salientando que esta pode ser ilustrada através

da análise dos princípios que fundamentam a educação colonial, as contradições entre os princípios e as ações durante este período, e a abordagem comparativa entre as políticas da educação colonial implementadas noutros países africanos da área geográfica da Guiné-Bissau.

1.5.16. Lepri

1.5.16.1.| 1985

É um artigo de revista onde o autor analisa os dados estatísticos do ano letivo 1983-1984.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: o número de alunos do ensino básico, quando comparados com os anos letivos anteriores após a independência estagnou e os do ensino secundário duplicaram.

Da análise dos dados, o autor considera que o 1.º ciclo do ensino básico tem um grande obstáculo, que é a passagem do 4.º ano para o 5.º ano de escolaridade, registando que um quarto dos alunos que obtém aproveitamento não transita. Em relação a este nível de ensino refere que este abrange uma proporção cada vez menor da população do país. Em relação ao ensino secundário, evidencia que neste nível de ensino a seleção se tornou três vezes mais rigorosa do que no ano anterior, parecendo que este nível está a ser privilegiado em relação ao 1.º ciclo do ensino básico, e que originará a formação de uma elite. A este respeito, considera que a tendência para o elitismo está inscrita na própria lógica do sistema educativo, pois todos os meios estão concentrados sobre aqueles poucos alunos que se podem manter o sistema (5%).

1.5.16.2.| 1986a)

É um relatório de investigação que realiza uma análise dos dados estatísticos do ano letivo 1984/85.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: este ano letivo houve menos 3000 alunos a frequentar a escola, mas estes dizem essencialmente respeito à população adulta que frequentava a escola.

Segundo o autor todos os indicadores diminuíram em relação ao ano precedente e são os mais baixos dos últimos 5 anos [1986].

Em relação ao 1.º e 2.º ciclo do ensino básico refere que 85% dos alunos matriculados frequentam estes níveis de ensino e que no 1.º ciclo do ensino básico as meninas são 34% dos alunos que representam 51% das matrículas em Bissau. Estima que no 1.º ciclo do ensino básico, um aluno em cada cinco se encontra na classe idealmente prevista para a idade e que a taxa de repetência é superior a 50%.

Quando as desistências são vistas em relação ao sexo dos estudantes, o autor menciona que a média anual de desistências é de 40% para os rapazes e 43% para as meninas.

Termina a referir que um aluno em 400 segue o percurso normal do 1.º ao 6.º ano de escolaridade e um aluno em 5000 segue normalmente do 1.º ano ao 9.º ano, em nove anos.

1.5.16.3.| 1987a)

É um relatório de investigação que analisa a necessidade de regionalizar o sistema educativo para melhorar a eficácia pedagógica e administrativa do sistema educativo, não sendo possível aferir qual a metodologia seguida.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são que a regionalização do ensino poderia acompanhar o processo de regionalização económica e administrativa e que este processo é uma necessidade que também advém da diversidade das comunidades do território.

O autor menciona que o financiamento na regionalização do território poderia integrar contribuições locais resultado da coleta de impostos ou de contribuições em géneros.

A terminar salienta que a regionalização poderia ser progressiva e avançar na zona I (Cacheu, Oio e Biombo) por ser a que parece mais avançada em matéria de desenvolvimento regional.

1.5.16.4.| 1987b)

É um relatório de investigação que analisa as questões inerentes à formação de professores e ao insucesso escola, não sendo possível aferir qual a metodologia seguida.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são que de uma forma geral a melhoria em todas as regiões da qualificação dos professores não correspondeu efetivamente a uma melhoria nos resultados, com exceção das regiões de Biombo e Quinara.

Indica ainda que a taxa de sucesso escolar parece não estar associada ao número médio de alunos por professor. Refere que o PAIGC provou durante a luta de libertação que era possível obter bons resultados com escolas com boas e más condições físicas, sendo que o fator que parece mais importante é melhorar a situação existente.

Conclui que parece que a falta de qualificação dos professores, de material escolar e o mau estado dos locais não são a causa do insucesso escolar, contudo são necessários realizar estudos neste sentido.

1.5.16.5.| 1996

É um capítulo de um livro onde o autor realiza uma análise do sistema educativo até ao ano de 1996, não sendo possível conferir qual a metodologia utilizada.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são que em 1973, o sistema educativo das áreas libertadas funcionava em beneficio do PAIGC libertador, em 1960 do sistema colonial de assimilação, e em 1993 funcionava em favor da "bourgeoise non suicidée" que dirige o país (Lepri, 1996: 102).

Lembra que escola e a Guiné-Bissau para existirem necessitam de uma identidade construída a partir de critérios específicos, caso contrário, tem a identidade dos outros. Termina aludindo que o modelo de escola europeia não parece ser a solução para o presente [1996], da Guiné-Bissau.

1.5.17. Lopes | 2014

Esta é uma dissertação de mestrado que recorrendo a entrevistas semiestruturadas e à análise documental visa perceber "como decorreu o processo político de construção e de aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo guineense." (Lopes, 2014: 1).

As principais conclusões/resultados apontados pela autora são: a finalização e a aprovação da lei de bases do sistema educativo resultam da vontade política do governo que a aprovou no ano letivo 2009/2010, porém reúne um consenso alargado das restantes forças políticas pois a proposta de lei foi aprovada sem alterações ou votos contra.

Relativamente à lei de bases do sistema educativo revela que surgiu pela necessidade de estruturar e organizar o sistema educativo, e de responder às pressões dos vários atores sociais internos e externos que foram auscultados no processo (professores; representantes dos pais e encarregados de educação; dos sindicados; de organizações não-governamentais nacionais e internacionais, agências das nações unidas; associações comunitárias de base; representantes de escolas privadas; especialistas em educação; e líderes religiosos). Destes atores referidos, a autora refere que parece destacar-se a necessidade de integração na UEMOA, as reivindicações dos sindicatos dos professores e do UNICEF.

Admite que o projeto de elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo remonta ao ano letivo 1992/1993 e que o texto final, embora tenha tido o contributo de assessores jurídicos e do Conselho Diretivo do Ministério da Educação, resulta quase na íntegra do primeiro rascunho elaborado por um consultor pago com o financiamento da UNICEF em outubro de 2009.

Relata que as alterações ao primeiro rascunho da Lei ocorreram no capítulo II, da secção II à secção IV que se cinge, essencialmente, à estrutura do sistema educativo.

Termina afirmando que o único financiador para a finalização da lei de bases foi o UNICEF, ao contrário do que aconteceu no ano letivo 1992/1993, que houve a participação de vários doadores.

1.5.18. Macedo | 1977

O artigo publicado numa revista e que realiza uma análise da evolução o sistema educativo no período colonial e pós-colonial, não sendo possível perceber qual a metodologia adotada.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são que a herança do colonialismo ficou mais marcada no setor da educação e que a escola neste período era destinada aos europeus e a uma minoria de não europeus, com uma rede diminuta.

Estes motivos originaram um analfabetismo que atingia, na altura da publicação do artigo, 99 % da população.

Devido à educação ser uma prioridade para o PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde), antes e depois da independência, na pós-independência foi criado um departamento de educação de adultos e identificado como um dos grandes obstáculos para o alargamento do sistema educativo a falta de instalações, tendo sido adaptados muitos centros militares para servirem de escola.

O Estado pós-colonial estabeleceu o ano letivo 1975/1976 como o ano 1 de organização onde se manteve em funcionamento o sistema colonial, mas com adaptações, principalmente nas disciplinas de história, geografia e línguas.

Devido à falta de pessoas qualificadas, de equipamento, de infraestruturas e recursos financeiros, o estado pós-colonial definiu como prioridades a formação de professores e a introdução de mudanças graduais no sistema educativo. No decorrer destas alterações, para o ensino básico os compêndios usados nas escolas nas áreas libertadas foram utilizados, mas devido à sua insuficiência os livros da escola colonial foram mantidos, mas com uma seleção dos textos que eram abordados.

É referido pelo autor que o Estado pós-colonial pretende instituir a educação permanente formal e não formal para todos, e acabar com as diferenças entre escolas rurais e urbanas. Para tal, estabeleceu a partir do 7.º ano de escolaridade a tentativa de incluir o trabalho produtivo.

Em dezembro de 1975 foi constituída uma comissão encarregue de elaborar uma nova designação para todas as escolas existentes. Neste período foi instituída a gratuitidade do ensino básico (1.º ao 6.º ano) e perspetiva de que gradualmente este aspeto se alargará ao secundário e instituídas provas de avaliação periódicas no final de cada período escolar e a realização de três provas no 1.º período, duas no segundo e três no terceiro.

A maioria dos professores (65%) no ano de 1977 eram monitores escolares com a 4.ª classe, considerando o autor este aspeto como um obstáculo às transformações que se pretendiam empreender no sistema educativo. Para contribuir para superar este obstáculo, foram criadas as comissões de estudo e uma escola de formação de professores em Có.

Concluiu que a Guiné-Bissau destina aproximadamente 18% do orçamento do Estado na educação, e que não possui meios técnicos e financeiros para executar os planos traçados, conta para tal com o apoio de vários países e organizações internacionais.

1.5.19. MECD | 1987

É um relatório de investigação onde é realizada uma análise do sistema educativo, não sendo possível aferir qual a metodologia utilizada.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são que o sistema educativo é caracterizado por uma baixa qualidade generalizada, não tem correspondido às exigências do mercado de trabalho, havendo falta de mão-de-obra qualificada em todos os ramos de atividade económica, e o seu financiamento provém [1987] essencialmente de fontes multilaterais e bilaterais.

Os autores declaram que para colmatar tal situação se deve melhorar a qualidade do ensino incidindo em especial no ensino básico, apostar no grande rigor administrativo para evitar que o sistema entre em rutura financeira, recuperar e apetrechar os edifícios existentes no ensino básico, e aumentar e reestruturar de forma racional a rede escolar.

1.5.20. MEN | 1981

Este relatório de investigação veicula uma análise do sistema educativo sem porém ser possível aferir qual a metodologia utilizada.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: o insucesso escolar está intimamente ligado à língua de escolarização, que é um questão básica de extrema importância, e que leva à alineação cultural dos alunos.

Considera que a formação de professores não está adaptada às exigências de universalização da educação e a integração do trabalho produtivo não produziu até ao momento os resultados esperados, de ligação harmoniosa, entre a teoria e prática.

Transmitem ainda que a rede escolar [1981] é ineficiente e não possui uma planificação consequente, colocando muitas dificuldades ao sistema educativo, ainda mais quando estão associados a uma ausência de diversificação do ensino, a uma formação de professores incipiente, ao adiamento da aquisição de equipamentos e materiais ou incluída nas verbas da ajuda externa, a uma ausência de livros de estudo para alunos e professores, a uma ausência de definição do sistema educativo, a uma ausência de escolas e de quipamentos mínimos, a uma ausência de material individual pelos alunos.

Terminam sugerindo que de forma a alterar esta situação, é necessário a descentralização regional da educação, o estabelecimento de um número mínimo de conteúdos de formação e educação, limitar o número de repetências dos alunos, retomar a educação de adultos, implementar a educação pré-primária, a implantação gradual de um ensino básico de seis classes, o reforço do trabalho produtivo nas escolas, a implementação de um ensino secundário geral polivalente e um técnico profissional, a produção de materiais, a formação do pessoal docente e adaptar o calendário escolar às especificidades da população, especialmente a rural.

1.5.21. MENCCJD

1.5.21.1.| 2011

É um relatório de investigação que realiza uma análise dos principais indicadores do sistema educativo que enquadra o pedido financeiro ao Fundo da Parceria Global para a Educação do Banco Mundial, não sendo possível aferir qual a metodologia utilizada.

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são: a taxa bruta de escolarização no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico nos últimos anos tem sido elevada, sendo de 111,5 %, em 2009 provocando bastante pressão sobre o sistema educativo.

Muito do aumento notado fica a dever-se globalmente à matrícula das meninas. Contudo, a taxa líquida é de 67% por causa das matrículas tardias das crianças.

No 3.º ciclo do ensino básico e secundário a taxa bruta de escolarização também tem aumentado tendo triplicado nos últimos anos, ocupando, contudo, a oferta privada é de aproximadamente 50% por falta de investimento Estatal. Mencionam que o principal obstáculo à oferta é a falta de infraestruturas escolares e de professores e em termos de demanda os constrangimentos são o trabalho infantil, o casamento precoce e a entrada para a escola tardiamente.

Evidenciam que as disparidades geográficas e socioeconómicas são ainda muito importantes, sendo a população que vive em Bissau e nas áreas urbanas, e de *statu*s socioeconómico mais elevado têm maior acesso à educação do que a população que vive nas zonas rurais e de *status* socioeconómico mais baixo. Demonstram que apesar de as taxas líquidas de escolarização serem elevadas, e muito provavelmente associadas à abolição das propinas no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, todavia a qualidade da educação é considerada baixa, a taxa de repetência e de abandono escolar elevada e há geralmente um número limitado de dias de aulas devido a greves que ocorrem por atrasos salariais recorrentes. Mencionam que as escolas têm um *deficit* de acesso a materiais, havendo uma incapacidade do Governo de transferir fundos para as escolas o que leva a que os professores peçam de forma regular contribuições aos pais para suprir necessidades básicas como por exemplo giz, papel, etc.

No que se refere aos professores destacam que a sua qualificação é baixa e os seus níveis de desempenho necessitam de ser melhorados havendo um grande número de professores contratados e comunitários de forma a colmatar a falta crónica de professores, pois são muitas

vezes pagos pelas comunidades. A terminar apontam a gestão do sistema educativo como tumultuosa e que tem sido afetada pela instabilidade política e institucional vivida no país.

1.5.21.2.| 2009 e 2013

Este relatório de investigação não especifica a metodologia e realiza uma caracterização da evolução do sector educativo da Guiné-Bissau, focando-se em aspetos como a escolarização, o financiamento, as disparidades na escolarização e nas aprendizagens, a gestão do sistema educativo e a eficácia externa.

As principais conclusões/resultados apontados são que a Guiné-Bissau apresenta um crescimento rápido da população, que é essencialmente jovem, pobre e maioritariamente rural. Salienta que o acesso à escola ainda não é universal, contudo a cobertura escolar melhorou claramente a todos os níveis entre anos letivos 1999/00 e 2005/06.

Em relação ao ensino básico, refere que a sua conclusão continua fraca e com uma dinâmica atual [2009] preocupante, sendo a não frequência da escola e os abandonos simultaneamente um problema de oferta e um problema de procura escolar. A título de exemplo, referem que as taxas de alunos que completam os primeiros quatro anos de escolaridade é o mais baixo da África ocidental.

O relatório refere que o sistema de ensino produz muito poucos alfabetizados de forma duradoura, registando-se uma eficácia interna particularmente fraca em todo o ensino básico.

Em relação ao financiamento salienta que as despesas correntes da educação nas despesas correntes do Estado são baixas, quando comparada com os restantes países africanos (11%), e que a o grosso das despesas correntes em educação (87,9%) são realizadas no ensino básico e no ensino secundário. É também referido que os salários constituem a principal despesa na área educação (94%).

Destacam também que as famílias contribuem bastante para o financiamento da educação, sendo no 3.º ciclo do ensino básico, no ensino secundário (62%) e no pré-escolar (65%) a

contribuição mais significativa. No 1.º e 2.º ciclo do ensino básico a contribuição das famílias é de 34% das despesas.

Ainda em relação a financiamento, é considerado que as remunerações dos professores estão abaixo da média dos países africanos com níveis de riqueza similares e que as despesas públicas por aluno são também inferiores à média dos outros países africanos com o mesmo nível de riqueza, especialmente no ensino superior.

Em termos de acesso, verificaram disparidades muito acentuadas no ensino básico segundo o nível de vida das famílias, a zona de residência e o sexo, considerando que a Guiné-Bissau apresenta uma repartição desigual dos recursos afetos à educação, pois 28% dos recursos beneficiam os 10% mais educados.

Da análise dos dados consideram que há fortes disparidades sociais na apropriação de recursos públicos, uma vez que 76% dos recursos vão para as crianças e jovens oriundos do meio urbano, apesar destes representarem apenas um pouco mais de um terço dos jovens entre os 7 e os 24 anos. Consideram que da análise dos dados quantitativos da despesa, apesar de colocar poucos recursos no seu sistema educativo, a Guiné-Bissau apresenta despesas eficientes quando comparada com outros países africanos com características comuns.

A este respeito, consideram ainda que tendo em linha de conta os custos unitários públicos de escolarização, o 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, comparativamente aos outros níveis de ensino, contribui para reforçar a relação ganho/custo.

No que concerne aos professores, salientam que a colocação dos docentes nas escolas do ensino básico não é equitativa entre as regiões e este facto deve ser alterado.

Dos dados analisados, referem que a organização escolar no ensino básico funciona essencialmente em regime múltiplo, podendo ter um impacto negativo no tempo de aprendizagem dos alunos. Contudo, verificaram que a educação na Guiné-Bissau tem um forte impacto no domínio social, particularmente o ensino básico, considerando vários indicadores mensuráveis, tais como reprodução, saúde, proteção da mulher e civismo.

1.5.22. Monteiro, Buaró & Delgado | 1994

É um relatório de investigação que analisa a educação pré-escolar, não sendo possível aferir qual a metodologia utilizada.

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são: no período colonial não existia o ensino pré-escolar, apenas a classe de pré-primária criada em 1964, sendo esta classe abolida no pós-independência e instituída mais tarde a de pré-escolar que abrange a faixa etária dos 3 aos 6 anos de idade.

Os autores referem que no ano letivo 1976/1977 foi criado o primeiro jardim-de-infância cuja tutela pertencia ao Ministério da Saúde com apoio técnico e pedagógico do Ministério da Educação.

Em 1994 estavam a frequentar na Guiné-Bissau o pré-escolar 1563 crianças, na relação de 1 educadora para 57 crianças, sendo que as autoras consideram que há falta de pessoal qualificado nesta área, na Guiné-Bissau.

Os objetivos deste nível de ensino foram definidos em 1980 pelo Ministério da Educação e existem quatro categorias para os profissionais da área: quadros superiores, animadoras polivalentes, educadora de infância e mães enquadradoras.

1.5.23. Monteiro

1.5.23.1.| 1994

É um relatório de investigação que discute quem são e onde se encontram os analfabetos da Guiné-Bissau e tenta identificar os atores e espaços sociais esquecidos pela escola, não sendo possível aferir qual a metodologia seguida.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são que os analfabetos são os camponeses, daí que a elevada taxa de analfabetismo se deve à exclusão da população camponesa

da escola. Salienta que o acesso à instrução continua a ser um privilégio das populações dos centros urbanos, sendo as capitais agrícolas e muçulmanas as localidades mais afetadas pelo analfabetismo.

Refere que Bissau se distingue do resto do país pois a maioria das crianças frequenta a escola, sobretudo os rapazes. Também existe um desequilíbrio histórico-estrutural que se traduz nas desigualdades na distribuição sociogeográfica da oferta escolar e que de uma maneira geral as famílias continuam a escolarizar preferencialmente os filhos varões.

Desta forma, alude que os analfabetos são os camponeses e as mulheres, vítimas de uma desigualdade estrutural e secular ligada à conceção e organização da oferta dos serviços de educação, no entanto nos centros urbanos a maioria dos habitantes são instruídos.

Menciona que ser cristão é uma vantagem escolar devido à proximidade entre a cultura e as finalidades das famílias que professam a religião cristã e a cultura e as finalidades da escola oficial.

Concluiu afirmando que os analfabetos da Guiné-Bissau são pessoas do interior, cuja atividade económica principal é a agricultura e o local onde residem é caracterizado pela ausência de infraestruturas sociais e não é habitada por indivíduos com um passado escolar.

1.5.23.2. | 1996

Este é um capítulo de um livro onde o autor realiza uma análise do sistema educativo, não sendo possível aferir qual a metodologia seguida para tal. As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: a Guiné-Bissau possuiu um sistema inadequado, pois, por exemplo, 20 anos depois da independência ainda não possui "esquemas convincentes de formação agrícola e de animação rural" (Monteiro, 1996: 106), um país cuja economia assenta na agricultura.

Destaca que a escola tem contribuído para o desemprego dos jovens, para ausência de mão-de-obra necessária ao país e para a desestruturação das sociedades tradicionais sem lhes dar contrapartidas em termos de modernização.

Refere que tendo em conta estes aspetos é importante "reconciliar o sistema educativo com a estratégia oficial do desenvolvimento" (Monteiro, 1996: 107), sendo para tal necessário criar um

curso de formação agrícola e retirar da marginalidade os centros de formação profissional. Salienta que o sistema educativo possui [1996] um rendimento interno fraco, está disfuncional da realidade guineense uma vez que, por exemplo, um aluno para completar um ciclo escolar demoram geralmente o triplo do normal, a língua portuguesa não é ensinada como língua segunda, os professores não têm formação, e as instalações escolares são inadequadas.

Menciona que é necessário ultrapassar estes obstáculos de forma a melhorar a qualidade da educação recorrendo à qualificação dos professores, à introdução do ciclo pré-primário ou um ano zero, à revisão dos programas de ensino, à maior difusão de manuais escolares, à melhoria do estado físico das instalações escolares, à inserção das línguas nacionais durante os primeiros anos de escolaridade, à desaceleração do ritmo de progressão dos professores, ao aumento em 20 % do rácio professor aluno (35 para 42), e à redução dos desperdícios escolares reduzindo as reprovações.

A terminar afirma que por causa destes fatores a democratização do ensino se encontra ameaçada e que a crise no sistema educativo é "consequência do seu completo desfasamento com as realidades económicas e sociais da Guiné-Bissau e do seu divórcio dos progressos tecnológicos da humanidade, suscitando dúvidas quanto à nossa capacidade de sobreviver no terceiro milénio" (Monteiro, 1996: 121).

1.5.23.3. | 2005

O relatório de investigação foi elaborado para fornecer ao Governo da Guiné-Bissau informações fiáveis sobre o funcionamento do sistema educativo. Para tal, recorreu à análise documental, a entrevistas e a ateliers.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são que o sistema educativo guineense é ineficiente, está desajustado da realidade do país, é caro, instável e não está ligado à vida económica.

Salienta que pelo facto do sistema educativo não ser gratuito nem obrigatório, isto torna-o seletivo, excluindo principalmente as raparigas, mulheres e crianças do mundo rural, provocando uma elevada taxa de crianças fora da escola.

A título ilustrativo o autor refere que em média a maioria das crianças que entram na escola fica 3,6 anos, sendo necessário aproximadamente 14 anos por aluno para formar um diplomado do quarto ano de escolaridade.

No que concerne às escolas, o autor salienta que se encontram num estado de degradação física avançada, não possuem materiais didático-pedagógicos, não garantem uma aprendizagem com qualidade, e mais de um terço não oferece a possibilidade de frequentarem o ciclo completo do 1.º ciclo do ensino básico. Considera ainda que a gestão da educação deve deixar de estar sob monopólio do Estado.

Refere que o sistema educativo é descontinuado, com reformas inacabadas e desconexas, com uma política educativa marcada por ausência de visão e missão (não possui Lei de Bases), resultado da instabilidade governativa que leva a frequentes mudanças dos titulares da pasta.

Aponta que todos estes fatores levaram a que nas últimas décadas, a qualidade do ensino tenha baixado, tendo ficado pendente desde 1988 a conciliação entre a prioridade a ser dada ao ensino básico e o desenvolvimento harmonioso do sistema educativo.

Destaca ainda que estes fatores não permitiram implementar um sistema educativo alternativo ao modelo herdado do período colonial. Esta análise, considera que é necessário incluir uma via profissionalizante no sistema educativo e criar um sistema universitário nacional.

Em relação ao financiamento, o autor refere que a Guiné-Bissau não investe o suficiente de forma a melhorar os resultados, sendo um dos países que menor percentagem do orçamento de estado afeta ao sector educativo, quando comparado com países de riqueza similar.

A este respeito salienta ainda que a Guiné-Bissau depende do apoio externo para o orçamento da educação e que os parceiros históricos se estão a retirar, colocando este facto ainda mais desafios ao sistema educativo.

Refere que em 1999 o principal apoio externo do setor da educação (Suécia) que apoiava desde o início da independência se retirou concluindo que na Guiné-Bissau "não há vontade de mudar" (Monteiro, 2005: 132).

Quando analisa os professores, o autor refere que estes estão completamente desmotivados, tentam emigrar ou trabalhar em escolas privadas para conseguir melhores condições de trabalho. A formação inicial e em serviço apresentam várias deficiências, e um limitado impacto, não produzindo professores com o perfil adequado para as exigências atuais e que se colocam ao sistema educativo.

Salienta em relação aos alunos, que o seu aproveitamento e as competências adquiridas na escola são bastante débeis, terminando o ensino básico demonstrando dificuldades em resolver operações aritméticas. Os alunos de todos os níveis "revelam-se incapazes de interpretar um texto simples e de manter um diálogo fluente em português". (Monteiro, 2005: 130).

Recomenda que se inscreva uma agenda dinâmica na educação que preveja a adoção de medidas a longo prazo capazes de permitir esperança e responder aos desafios da sociedade.

O autor, não obstante o cenário de grande fragilidade que traçou, considera que desde 1975 até 2005 (data do relatório) houve um grande progresso no acesso, apesar de este ainda não ser universal, sendo este um dos grandes avanços do setor na Guiné-Bissau independente.

1.5.24. Moreira | 2006

Trata-se de uma dissertação de mestrado que documenta e analisa as políticas públicas de alfabetização, na Guiné-Bissau, partindo da análise documental.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: a política educacional implementada no período de 1975-1997 direcionada pelo Estado para o cumprimento de três funções: a transformação da estrutura implantada pelo colonialismo; a unidade da educação com o trabalho produtivo, combater o analfabetismo.

No momento da independência a língua portuguesa era a única solução que se apresentava para o ensino dos programas de estudo, mas é necessário que a comunicação a realize com a ajuda

das línguas maternas dos alunos e que o ensino da língua portuguesa seja ensinado como língua segunda. Exprime que é necessário formular a política do livro didático de forma a melhorar a situação educacional.

1.5.25. Pehrsson | 1996

É um relatório de investigação que realiza uma análise genérica dos problemas do setor não sendo possível aferir com precisão qual a metodologia seguida.

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são: as orientações do III congresso do PAIGC (1977) continuam a orientar a organização e o conteúdo do ensino. Os resultados do estudo indicam que existe uma escola primária em 2530 tabancas no meio rural, sendo um fenómeno bastante novo e desconhecido, contudo não conseguiu impedir a migração dos jovens para o meio urbano.

Menciona que a questão da língua é um dos grandes problemas do sistema de ensino, estando por resolver desde a independência (na altura da elaboração do relatório já tinham passado 20 anos) levando a uma indefinição quer do ponto de vista pedagógico quer do ponto de vista sociocultural.

Em relação aos programas relata que são demasiado extensos em relação à duração do ano letivo, os objetivos são pouco claros e não há articulação entre os objetivos das diferentes disciplinas, para além de os conteúdos e a mensagem da escola estar mal-adaptada à sociedade guineense.

Atenta que o sistema ensino carece de regulamentação fundamental e é extremamente centralizado com um pesado aparelho administrativo, havendo um rácio de 3,7 funcionários administrativos por cada professor. Reforça esta perspetiva dizendo que o Ministério da Educação é extremamente centralizado, mostrando ainda marcas da administração colonial, continuando uma grande parte da legislação colonial em vigor, sendo também difícil compreender como os diferentes departamentos comunicam/ colaboram. Conclui que as características do modelo organizacional não

estimula a participação das escolas e das comunidades locais na gestão, e que levou ao insucesso das várias tentativas de descentralização pela resistência a nível central pela transferência de poder.

Salienta que a reforma educativa em curso se encontra praticamente parada, apesar de se ter realizado a revisão dos programas das primeiras seis classes e produzidos novos manuais escolares.

Menciona que o desenvolvimento do setor da educação desde a independência não foi sustentado num crescimento económico nacional e isso tornou-o bastante dependente do financiamento externo, sendo que a cooperação sueca é o maior doador no setor da educação.

A este respeito acrescenta que há problemas de coordenação entre os vários doadores do setor e que dos recursos disponibilizados pelos doadores 64% vai para o ensino básico.

Atenta que 94% do orçamento do setor da educação é destinado ao pagamento de salários dos professores e pessoal administrativo, sendo a dotação orçamental afetada fortemente pelo programa de ajustamento estrutural negociado com o Banco Mundial.

Em termos globais, a autora menciona que o acesso à escola é muito desigual e há menos raparigas do que rapazes com uma distribuição desigual de recursos entre as escolas da cidade e do campo e entre regiões. Por exemplo, Bissau recebe 39% dos recursos apesar de ter 20% dos alunos do país.

Salienta que apenas um número muito reduzido de crianças das cidades tem acesso ao pré-escolar ou jardim-de-infância e que apenas 40% das crianças em idade escolar estão matriculadas nas escolas e mostram um insucesso escolar que é dramático - de 100 crianças que começam a escola, 37 completam a 4.ª classe.

Dos que terminam a 4.ª classe., assumem que os seus conhecimentos são muito limitados e que dificilmente podem continuar os estudos ou conseguir um lugar no mercado formal de trabalho. Concernente ao ensino secundário a autora menciona que este continua a funcionar quase nos mesmos moldes do que no tempo colonial.

No que respeita aos professores são, na sua maioria, do sexo masculino (78,5%) e a sua formação formal realiza-se nas três escolas normais do país, bem como há diferentes ações de

reciclagem destinadas a um grande número de professores que numa fase inicial tinha grande inclinação teórica, mas que nos últimos anos se nota uma orientação mais prática e pedagógica.

O princípio da gratuitidade não se está a verificar e paralelamente ao sistema público oficial existem escolas alternativas geridas por particulares e comunidades religiosas, estando a maioria das escolas não confessionais nas cidades, tendo estas dificuldade em ter os seus estatutos aprovados pelo Ministério da Educação.

No que se refere à política educativa parece não haver vontade política para implementar uma reforma basilar do sistema de ensino e o trabalho realizado até agora tem sido um pouco invertido, pois por exemplo não há Lei de Bases do Sistema Educativo, mas os programas de ensino já foram reformulados e produzidos manuais escolares.

Em relação ao apoio sueco ao setor da educação refere que sendo este o principal doador do setor [1996] considera improdutivo que ambas as partes mantenham um programa setorial dispendioso e pesado cujo objetivo é o aumento da qualidade de ensino e a utilização mais racional dos recursos investidos mesmo quando as questões fundamentais e estratégicas depois de quase 20 anos de cooperação se encontram indefinidas e a organização do sistema impede a mudança necessária.

Conclui mencionando que os primeiros quatro anos de escolaridade constituem a escola na sociedade guineense de hoje [1996].

No que respeita ao ensino básico refere que há uma tentativa de adaptar o ensino à realidade guineense, embora seja necessária uma verdadeira adaptação. Já no ensino secundário salienta que não há nenhuma tentativa semelhante continuando a funcionar mais ou menos como no tempo colonial, acrescendo o facto de que nos primeiros anos após a independência este nível de ensino funcionou quase que unicamente com professores cooperantes, principalmente de Portugal.

1.5.26. Pereira & Moita | 1976

É um capítulo de um livro onde os autores realizam um análise do sitema educativo, não sendo possível aferir qual a metodologia utilizada.

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são: a Guiné-Bissau é o país africano [1976] com maior percentagem global de população escolar (13%), sendo que para responder a esta demanda muitos dos quarteis militares estão a ser transformados em escolas.

Destacam que este setor "desperta maior entusiasmo e mobilização" (Pereira & Moita, 1976: 103) e é definido como uma prioridade na reconstrução do país.

Evidenciam que a educação sempre foi uma prioridade para o PAIGC nas áreas libertadas e que esta estava integrada em todas as restantes atividades, assumindo o professor o mesmo estatuto que um combatente das forças armadas.

A educação nas regiões libertadas era uma componente essencial da luta de libertação e "em 10 anos o PAIGC formou mais quadros do que o colonialismo em 5 séculos" (Pereira & Moita, 1976: 107). Referem que a experiência das zonas libertadas será fundamental para o presente [1976] e o futuro da educação na Guiné-Bissau.

Mencionam que a educação colonial se destinava a formar membros submissos aos dominadores, os quadros nacionais indispensáveis ao funcionamento do parelho colonial e pessoas que pudessem servir como intermediários entre o estado colonial e as massas.

Atentam que 1976 foi considerado o ano um da organização do sistema educativo, optando o PAIGC nesta fase de transição por manter em funcionamento as escolas herdados do estado colonial em vez de as encerrar, introduzindo, porém, reformas graduais.

Consideram qua a primeira a alteração realizada no sistema educativo foi a alteração dos programas em vigor, com prioridade para a língua portuguesa, a história e a geografia, por estas disciplinas estarem mais impregnadas de preceitos do estado colonial, e a criação da disciplina de formação militante para promover uma educação politizada.

Destacam que a formação de professores é uma das primeiras preocupações dos responsáveis políticos deste setor, devido à falta de professores formados para atender às necessidades do país.

Ainda no que concerne à escassez de professores, o funcionamento dos liceus, que operam essencialmente no meio urbano, teve de recorrer a cooperantes estrangeiros.

Terminam indicando que a escola neste período [1976] se rege pela ligação à comunidade, à produção, e à gestão democrática, embora os resultados em alguns casos ainda sejam limitados.

1.5.27. Sanhá, Mendes, Semedo & Landim | 2000

É um relatório de investigação que materializa o ponto de situação do sistema educativo guineense [2000] através da descrição e análise de alguns indicadores tendo por base entrevistas e análise documental.

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são: há grandes assimetrias em termos de acesso regional, sendo as meninas as que estão mais privadas de acesso à escola. Para minorar este facto recomendam que se deve criar um conjunto de estratégias para alívio de custo da escola para os pais, essencialmente no que diz respeito às meninas; a revisão do currículo com a inclusão das questões de género e a criação de uma ampla campanha de sensibilização e mobilização social em favor da educação, em particular das meninas. Referem que as experiências do projeto CEEF devem merecer atenção de forma a capitalizar as aquisições em termos de material pedagógico e métodos de ensino. Referem que se deve realizar ações que se foquem no apoio às iniciativas comunitárias em educação e que as escolas madrassas devem ser apoiadas na adaptação dos programas e na formação de professores.

Concluem que da análise realizada de forma a minorar os constrangimentos do sistema educativo se deve criar um banco de livros para permitir o seu empréstimo, aperfeiçoar e retomar a iniciativa *djemberém*, criar escolas de segunda oportunidade com currículo e horário adaptado ao público-alvo, ações de coordenação periódicas nos parceiros da educação, ações de formação para professores, um fundo de bonificação para servir de complemento ao salário dos professores, condições para uma gestão participativa das escolas, hortas escolares, conselhos consultivos nas áreas de intervenção para facilitar a realização de atividades e clubes de crianças e casas da cultura.

1.5.28. Sani | 2013

É uma tese de doutoramento onde o autor recorrendo a entrevistas e à análise documental analisa a contribuição do ensino superior para o desenvolvimento da Guiné-Bissau.

O autor aponta as seguintes principais conclusões/resultados: o ensino superior teve início na Guiné-Bissau a partir dos anos 70, contudo apenas no ano 2000 abriram duas universidades, uma pública e uma privada. Salienta que o ensino superior não corresponde às expectativas e à demanda dos guineenses e apresenta vários problemas, tais como: falta de afetação financeira; de docentes qualificados; de infraestrutura; de mobilidade docente e de estudantes; de bolsas de estudo interna; de cumprimento das leis aprovadas e debilidades na gestão. Dá ainda nota sobre a existência de fragilidade na nomeação das direções das instituições, que está muitas vezes dependente de fatores que extravasam as competências para o cargo.

Concluiu que o ensino superior na Guiné-Bissau se resume à lecionação de aulas, havendo ausência de investigação e ligação à comunidade.

1.5.29. Sena | 1995

Trata-se de um artigo publicado em revista e que aborda a criação e evolução dos Centros de Educação Popular Integrada (CEPI), não sendo possível perceber qual a metodologia utilizada.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: os CEPI tentaram inspirar-se nas experiências inovadoras ocorridas durante a luta de libertação que estava ameaçada pela perda quase total do enquadramento social e pela ida dos quadros ocupar lugares na administração em Bissau.

Estes centros inspiraram a reforma do ensino de 1976, principalmente a divisão do ensino básico em dois ciclos (ensino básico elementar e o ensino básico complementar). Contribuíram

ainda para questionar certas aquisições ocidentais e a sua aplicação nos jovens com vivências não ocidentais.

Esta experiência durou oito anos (1977-1984) tendo sido criados no seu lugar, os Centros Experimentais de Educação e Formação, um Centro de Educação e Formação de Professores, um Centro Experimental de Educação Comunitária e um Centro Experimental para o Ensino de Base Elementar.

1.5.30. Silva

1.5.30.1.| 2011

A dissertação de mestrado onde o autor recorre a análise documental e a notas de campo para inferir em que medida as agendas globalmente estruturadas interferem/influenciam as decisões curriculares a nível nacional na área da educação na Guiné-Bissau, em especial, o papel da cooperação internacional.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: dos documentos analisados, conclui que o direito à educação enforma o desenvolvimento dos aspetos pessoais, democráticos e sociais, devendo a educação contribuir para esbater as assimetrias locais e regionais. No plano nacional de ação da educação para todos o desígnio do direito à educação obrigatória e a escolarização das meninas aparece de forma vincada, imperando nos dados analisados uma linguagem de reforma, essencialmente no ensino básico (1.º ao 9.º ano), provavelmente por ser o nível de ensino foco da intervenção das organizações internacionais.

No que concerne à reforma, curricular o autor salienta que nestes processos há uma influência de organizações de âmbito internacional de várias tipologias e com mandatos distintos, realizando as organizações analisadas (Banco Mundial, Cooperação Portuguesa, UEMOA, UNESCO e UNICEF) uma pressão supranacional para a homogeneização das políticas educativas e da organização do sistema educativo.

A esse respeito, salienta que o sistema educativo guineense em termos de organização está mais próximo do que existe nos países ocidentais, especialmente de Portugal.

Salienta que há uma tendência para a homogeneização do sistema educativo, sendo esta mais visível no ensino superior, através de uma regulação de segundo nível, da UEMOA.

Refere que parece haver a *retylerização* das práticas curriculares, uma instrumentalização da educação e que o currículo está a ganhar centralidade como veículo de conhecimento, apesar de salientar que não haverá um currículo normativo, nem prescrito pela Administração Central.

Da análise dos dados destaca que há evidências que apontam para um grande incentivo à iniciativa privada em todos os níveis de ensino e uma forte presença de um discurso impregnado de um léxico importado do mundo económico.

Em relação aos professores, segundo o autor, estes são vistos como técnicos que devem ter acesso a uma formação técnica que os torne competentes, de forma rápida, nas competências de base necessárias ao desempenho das suas funções.

O autor refere que há hibridação/crioulização de conceitos trazidos de outros sistemas educativos e contextos, quase todos com uma base ocidental, mesmo que, por vezes, sejam recontextualizados, destacando a esse respeito que há evidências, nas notas de campo, de localismos globalizados, com algumas características de cosmopolitismo.

Dos dados, constatou que há igualmente evidências que mostram uma tendência para a ocorrência em simultâneo de uma organização curricular conectiva e insular, parecendo sobressair a conectiva. Verificou ainda que é colocado enfase na abordagem por competências e no reforço dos conteúdos, havendo mais evidências desta tendência, nas notas de campo, do que na análise de conteúdo dos documentos.

Termina salientando que a aprendizagem ao longo da vida está presente nos documentos analisados, mas contrariamente ao esperado, numa perspetiva emancipatória e de *empowerment*.

1.5.30.2.| 2012

É uma comunicação retirada das atas de um congresso, em que o autor recorrendo à análise documental e às notas de campo pode inferir em que medida agendas globalmente estruturadas

interferem/influenciam as decisões curriculares a nível nacional, na área da educação, na Guiné-Bissau, em especial o papel da cooperação internacional.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são que foi comprovada uma tendência para a homogeneização das políticas curriculares, pelo menos a nível político administrativo, verificando a regulação de segundo nível no ensino superior, realizada pela UEMOA.

Da análise dos dados, refere que é incentivada uma regulação mercantil do sistema educativo, e que o sistema educativo guineense será cada vez mais um serviço público gerido por privados, cabendo ao Ministério da Educação o papel de regulação/coordenação, pois o incentivo à iniciativa privada está bem presente na maioria dos documentos analisados e em todos os níveis de ensino.

O autor salienta que se verifica uma tendência para a *retylerização* das práticas curriculares, essencialmente do foco nos exames de âmbito nacional e na avaliação estandardizada e performativa, pois ao contrário do que seria de esperar, não há uma tendência para um currículo normativo prescrito pela administração central. Indica ainda que parece que os exames nacionais serão o instrumento privilegiado para realizar uma regulação dos alunos, professores e do currículo, pois o currículo não é normativo.

Constata que dos dados parece emergir um certo paradoxo, pois se por um lado se incentiva a iniciativa privada, por outro reconhece-se que parte da população, embora pague pela educação a que tem acesso, não tem capacidade financeira para tal.

Refere que existe uma crioulização/hibridação de conceitos trazidos de outros sistemas educativos e contextos e uma tendência para uma organização curricular conectiva e insular em simultâneo, parecendo sobressair a conectiva. Menciona que, dos documentos analisados, o discurso coloca a educação no centro do combate às assimetrias e desigualdades sociais e regionais, sendo-lhe atribuída uma função social bastante importante. A este respeito salienta que parece que as desigualdades vão aumentar cada vez mais e que a escola vai cada vez mais ser um lugar de segregação, acabando, na prática, quem tem maior capacidade financeira por continuar a usufruir de melhores condições de acesso e qualidade.

Desta forma, afirma que as escolas mais marginalizadas continuarão a ter mais *conhecimento dos poderosos* e consequentemente com mais conhecimento sem conteúdos, e as restantes, que formarão a elite, terão acesso a mais *conhecimento poderoso*. O autor apesar de todas as conclusões/resultados apresentados considera que como a análise e a interpretação dos dados, de uma maneira geral, assenta em grande medida no plano das intenções e do discurso político, isso significa que muitas das propostas verificadas permanecerão em exclusivo no plano das intenções.

Assim, refere que o que fará a diferença na implementação das políticas são os condicionalismos, essencialmente os que estão associados a questões financeiras, o grau de influência das organizações presentes nestes processos, e as diferenças de poder nos processos consultivos alargados.

1.5.31. Silva & Santos | 2014

É uma comunicação publicada nas atas de um congresso onde os autores recorrendo à análise documental pretendem caracterizar os estudos curriculares na Guiné-Bissau no período de 1974 a 2013.

As principais conclusões/resultados são: os estudos curriculares na Guiné-Bissau parecem afirmar-se como um campo essencialmente prático, marcado por questões técnicas, uma indefinição académica, com ênfase na escola, nos professores, nos resultados académicos e na gestão e organização curricular numa perspetiva histórica.

Referem que os estudos curriculares campo de estudo parecem ser residuais na Guiné-Bissau devido ao passado colonial, à instabilidade do presente e à débil situação das instituições de investigação do país.

Mencionam que no período em análise as tendências que caracterizam os estudos curriculares na Guiné-Bissau são: inovação, política linguística, resultados escolares, gestão e organização curricular numa perspetiva histórica e conhecimento exógeno vs. endógeno, esta última principalmente nos anos 80 e 90.

Salienta que apesar destes aspetos, o campo é emergente, mas aparentemente não existe como área académica estabelecida no país tendo nascido com fortes interesses administrativos. Por esta razão apontam que as condições para o(s) diferente(s) campo(s) nacionais se formarem e/ou se consolidarem parecem diminutas, não havendo evidências que os estudos curriculares se encontram numa fase de afirmação identitária. Concluem referindo que mais investigação é necessária para perceber a(s) história(s) dos estudos curriculares na Guiné-Bissau e quais as suas presentes circunstâncias.

1.5.32. Silva, Santos, & Pacheco | 2015

É um artigo de uma revista onde é analisado de forma comparada as diferenças e os pontos em comum da interferência/influência das organizações multilateria e bilaterais nas políticas educativas, recorrendo à análise de conteúdo e a notas de campo.

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são que seria simplista referir que as organizações internacionais são as únicas responsáveis pela expansão de um sistema educativo uniforme, nacional e universal, desejo que surgiu durante a luta de libertação e um dos desígnios do Estado independente do jugo colonial de forma a descolonizar as mentes e a construir um Estado moderno, com níveis de educação dos restantes Estados.

Porém, as organizações como o Banco Mundial, o UNICEF, a Plan Internacional, a Fundação Fé e Cooperação, a Cooperação Portuguesa e a UEMOA foram bem-sucedidas na introdução de suas agendas no sistema educativo da Guiné-Bissau. Salientam que estas organizações promoveram a estandardização do sistema educativo colocando-o mais próximo em termos de organização dos países ocidentais e promovem o setor privado e a *retylarização* curricular. A este respeito referem que no ensino superior a UEMOA parece ter tido mais influência através de uma regulação de segundo nível promovendo, de certa forma, a europeização da educação pela influência que teve na estrutura e duração dos graus académicos neste nível de ensino. Atentam que, de uma forma geral, no 1.º ciclo do ensino básico as organizações multilaterais e não-governamentais parecem ter maior influência e as bilaterais no secundário.

Em relação à organização curricular conectiva e insular destacam que apesar de ocorrerem em simultânea, a conetiva parece mais frequente. No fim, indicam que os atores locais são simultaneamente intérpretes e criadores das políticas, porém a sua influência no nível macro parece ser reduzida.

1.5.33. Sucuma | 2013

Esta dissertação de mestrado analisa a relação do Estado com o Ensino Superior na Guiné-Bissau, discutindo as possibilidades, dificuldades e desafios que existem no seu processo de institucionalização.

A análise provém de entrevistas semiestruturadas, tendo o autor apontado as seguintes principais conclusões/resultados: como a institucionalização do ensino superior iniciou-se entre os anos de 1980 a 1990, e foi finalizada através da criação da Universidade Amílcar Cabral, em parceria com a Universidade Lusófona em 1999, contudo só começou a funcionar em 2003.

O autor salienta que as instituições do ensino superior guineense se encontram ainda numa fase embrionária e com uma série de dificuldades operacionais.

Conclui que a institucionalização do ensino superior na Guiné-Bissau constitui uma necessidade para permitir que haja acesso a este nível de ensino na Guiné-Bissau e que este facto gerou um efeito positivo país.

1.5.34. Viegas | 1995

É um relatório de investigação que analisa o pré-escolar e a educação de infância na Guiné-Bissau, não sendo possível aferir qual a metodologia utilizada.

A autora enuncia as seguintes principais conclusões/resultados: com a exceção da aldeia SOS, não há na Guiné-Bissau, no momento de escrita do relatório [1995], instituições de educação para acolhimento de crianças dos zero aos três anos de idade.

Destaca que a formação de animadoras do pré-escolar não possui currículo definido e aprovação pelo Ministério da Educação, apesar de haver um projeto de currículo, manual e

programa de formação de monitoras do pré-escolar proposto pela ALTERNAG em fase de apreciação pelo Ministério da Educação.

A autora defende que os promotores de curso de formação para as animadoras do pré-escolar deveriam todos adotar o mesmo programa. Concluiu ainda que o recrutamento dos formadores da formação contínua de professores deve ser melhorado e deve ser promovido o acesso a cursos vocacionais, especialmente para as mulheres.

1.6. PROFESSORES

Sobre o tema integramos os estudos que examinaremos ao longo do capítulo, e que aprofundaremos clarificando modelos, intervenção pedagógica e competências envolvidos no sistema educativo[6].

1.6.1. Aveleira | 2006

É uma dissertação de mestrado cuja finalidade foi avaliar o impacto da intervenção do Projeto Melhorar a Educação de Infância na Guiné. Como metodologia foi utilizada a investigação-ação, apontando as seguintes principais conclusões/resultados: a abordagem do projeto, que integrou no processo formativo a supervisão, possibilitou a alteração da perspetiva centrada no adulto e na tarefa para uma abordagem na criança, quer ao nível do discurso quer ao nível das práticas dos educadores.

O modelo adotado obteve resultados positivos e não constituiu obstáculos de natureza cultural ou mesmo de outro tipo. A autora conclui que a estrutura de supervisão criada no âmbito do processo formativo foi fundamental para o seu sucesso. Considera ainda que a estrutura de supervisão ficou em

[6] Aveleira, 2006; Benavente & Varly, 2010; Campos & Furtado, 2009; Correia, 2013; Costa, 2014; C. M. O. Cá, 2005; Daun, 1997; Dâmaso, 1997; R. Landim & Bamba, 1994; Lepri, 1988; Medeiros, 2005; J. Oliveira, 2014; J. Oliveira, Lanceros-Mendez, Neves & Santos, 2012; G. Portugal & Aveleira, 2007; M. G. Portugal & Aveleira, 2009; Rosabal, 2005; J. G. de Santos *et al.*, 2012.

funcionamento de forma independente e que o processo formativo aumentou o orgulho e empenho das pessoas envolvidas, tendo estas atribuído ao seu esforço as mudanças introduzidas nos jardim-de-infância.

1.6.2. Benavente & Varly | 2010

Os autores deste relatório de investigação partiram da realização de testes e questionários a 4808 professores e análise documental para realizaram o primeiro balanço das competências académicas (português e matemática), de todos os professores da Guiné-Bissau e que lecionam do 1.º ao 9.º ano de escolaridade.

Avaliaram também as perceções das suas práticas pedagógicas e a informação e intervenção acerca do VIH/SIDA. Na maioria das regiões a taxa de resposta é superior a 90%.

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são: os resultados do estudo permitem criar uma base de dados com um conhecimento rigoroso, até a este momento inexistente na Guiné-Bissau, sobre as características dos professores em exercício. Estes dados permitiram agrupar os professores em três perfis e traduzi-los em necessidades de Formação Contínua, devendo os professores do perfil 1 evoluir para os restantes perfis de forma cíclica.

Salientam que os professores apresentam dificuldade em avaliar as suas necessidades de formação e o seu nível de competências académicas, com um elevado número que não possui formação pedagógica inicial e que não tem acesso a uma oferta de formação contínua. Assim, assumem que as escolas comunitárias, por se tratar de uma realidade diferente das restantes, devem ser abordadas com cuidado.

No que concerne ao corpo docente, pela análise dos dados, consideram que é jovem e que 25% situam-se no perfil 1 (o mais baixo), 50% no perfil 2, e 25% no perfil 3. Atentam que os contextos mais difíceis estão associados a professores com competências mais baixas e até que os professores efetivos apresentam melhores níveis de competência do que os professores contratados e os professores comunitários. Em relação aos professores dos 5º e 6º ano de escolaridade, constataram que estes apresentam melhores resultados que os professores do 1.º e 4.º ano, tendo os professores do 7.º ao 9.º ano apresentado resultados mais homogéneos.

Ainda em relação aos resultados nos testes, referem que estes permitiram constatar que os professores do sexo feminino, os professores com formação pedagógica inicial e com mais de 20 anos de serviço apresentam melhores resultados do que os restantes. Os resultados mostram também que há uma forte correlação entre as competências de base e as aptidões para ensinar, assim como entre o sucesso no teste de matemática e língua portuguesa. No que concerne aos professores do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, salientam que estes mostram uma correlação forte entre competências de base e competências para ensinar em português, sendo esta menos marcada para os professores que lecionam do 7.º ao 9.º ano de escolaridade.

Constataram que uma grande quantidade de professores domina bem as competências de base sem dominar as competências para ensinar.

Os professores do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico apresentam piores resultados do que os do 3.º ciclo do ensino básico, tanto no que diz respeito às competências de base como às competências para ensinar.

No caso dos resultados de língua portuguesa, mencionam que os anos de serviço e a formação inicial de professores aparecem articulados e ligam-se a melhores competências académicas.

Nos resultados dos professores do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, atentam que os anos de serviço têm um efeito muito importante nos professores que não têm formação pedagógica inicial, mas, em contrapartida, pouco marcam os resultados dos professores que receberam formação. Entre os professores que lecionam do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, referem que 17% não têm informações corretas sobre VIH/SIDA contra 9% dos que lecionam do 7.º ao 9.º ano de escolaridade.

Verificaram que a formação contínua atualmente existente tem um efeito positivo global, contudo no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico a formação contínua possui uma correlação com melhores competências académicas, e no 3.º ciclo do ensino básico, como uma população mais homogénea, a formação contínua não tem um efeito significativo para os professores com formação inicial, com exceção das competências para ensinar em língua portuguesa.

Em relação às turmas, mencionam que no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico são compostas em média por 38 alunos e no 3.º ciclo do ensino básico por 44 alunos, justificando esta dimensão com a existência de trabalho por turnos (duplo ou triplo fluxo). Quanto à presença de manuais escolares, salientam que mais de 80% dos professores não tem nenhum manual escolar nas suas turmas.

Terminam recomendando que a formação contínua de professores de âmbito nacional quando for criada deve ser organizada em rede por períodos alargados e certificada, considerando o resultado da avaliação, e com efeitos na progressão da carreira docente.

Identificam que as suas prioridades devem ter em consideração o contexto dos professores e procurar ser mais equitativa em termos de oferta.

Recomendam ainda que a formação deve integrar dimensões pedagógicas, contudo é em língua portuguesa que é mais evidente a necessidade de formação.

Consideram que o grupo de professores com as práticas mais inovadoras (uma minoria) podem desempenhar um papel positivo na formação contínua de professores, devendo ser tidos em consideração para este processo.

1.6.3. Campos & Furtado | 2009

Recorreram à análise documental, a entrevistas e a um inquérito para diagnosticar a situação socioprofissional dos professores do pré-escolar, ensino básico e secundário da Guiné-Bissau.

O documento é um relatório de investigação e as principais conclusões/resultados apontados pelos autores são: o contexto político, económico e social condiciona a política educativa e a política docente, em especial a instabilidade político-militar crónica, a grande dependência externa do Orçamento de Estado, a elevada percentagem da população do grupo etário 7-17 anos, a diversidade cultural e linguística dos alunos, e o elevado nível de pobreza dos agregados familiares.

Tendo em conta este cenário, os autores afirmam que são necessárias mudanças no contexto económico, político e na administração pública da educação. Entre essas mudanças salientam a necessidade de políticas para a formação de professores que tornem desnecessário no futuro o

recrutamento de pessoas sem a qualificação exigida e a captação dos diplomados existentes no país para o emprego docente.

Consideram que os principais desafios da política docente são a qualificação profissional de um número de professores necessários para a expansão do sistema escolar; de assegurar a adequada qualificação dos professores já em exercício e a recrutar; de lhes oferecer condições que fomentem a motivação profissional e lhes proporcionem os meios que tornem possível o desempenho promotor da aprendizagem dos alunos; e de promover a equidade na distribuição dos professores pelas escolas.

Devido ao baixo nível de qualificação formal de muitos docentes e à elevada taxa de professores com vínculo laboral precário os autores consideram necessário criar estratégias para atrair os professores qualificados para as zonas que estes menos procuram e aumentar a percentagem de professores efetivos.

Para além destes aspetos, chamam a atenção para a necessidade de qualificar os professores para a heterogeneidade da população escolar e para a docência em língua portuguesa, por esta não ser língua materna da esmagadora maioria da população guineense.

Consideram também necessária a descentralização geográfica dos cursos de formação inicial de professores e da oferta de qualificação de nível superior. A este respeito salientam que a formação inicial de professores deve passar toda para o nível pós-secundário e numa única instituição inserida no ensino universitário. Assim, salientam que esta instituição deve, após a criação de legislação regular o sistema de formação de professores, liderar a formação em serviço e contínua e criar a figura de formador local permanente que possa desenvolver o seu trabalho essencialmente no contexto da escolar.

Referem que é necessário certificar as competências efetivas dos professores diplomados de modo a garantir que à mesma corresponde competência efetiva para o desempenho docente e prestar particular atenção à qualificação dos professores das escolas comunitárias. Salientam que a criação da via técnico-profissional vai evidenciar a já atual ausência de perfis de qualificação pedagógica de professores para este ciclo de ensino.

No que concerne ao Ministério da Educação, consideram que este deve participar nas questões inerentes à formação inicial de professores e implementar um dispositivo externo de avaliação da formação de professores.

Estas recomendações aparecem articuladas com a constatação de que a formação de professores nas suas várias vertentes conduzidas até ao momento caracteriza-se pelo pouco impacto na prática docente e na progressão na carreira, e pela criação de expectativas irrealistas quanto ao impacto da formação na qualidade do ensino. A este respeito salientam ainda que os projetos pouco ou nada têm contribuído para uma real capacitação de instituições e recursos humanos locais e para o desenvolvimento sustentável de um sistema de formação de professores em exercício. As formações, promovidas pelas organizações internacionais e a principal resposta do Ministério da Educação às necessidades identificadas, acabam por se transformar num obstáculo ao desenvolvimento de um sistema localmente sustentável de formação em exercício. As principais razões apontadas para este obstáculos são que estas formações na sua maioria concedem subsídios de participação, que pelo seu valor, acabam por ser um complemento ao salário e são desenvolvidas por projetos *ad hoc*.

Os autores destacam a necessidade de alargar a rede de curso de formação de professores para o pré-escolar, o ensino básico e ensino secundário para além de adequar, atualizar e melhorar a qualidade dos programas de formação e da prática pedagógica, pois é uma das componentes mais frágeis da formação inicial de professores. Consideram ainda necessário o reforço do número de formadores nas didáticas específicas e nas disciplinas para as quais não houve oferta de formação inicial.

Recomendam que a massa salarial dos professores deve ser melhorada e regularizado o seu pagamento, de modo a garantir que os professores se dediquem de forma integral à atividade docente na escola pública e tornem desnecessário a acumulação com outras atividades. Salientam ainda que as condições organizacionais devem ser melhoradas, como por exemplo o aumento do tempo diário e anual de ensino, diminuindo o número de turnos, melhorando a iluminação das salas e promovendo

a assiduidade dos professores e dos alunos, reduzir o número de alunos por turma, certificar, no todo ou em parte, a qualificação profissional docente pelo reconhecimento da competência adquirida ao longo da experiência docente, nomeadamente graças à frequência de programas de formação através de procedimentos rigorosos num processo de reconhecimento de competência.

Em relação às condições materiais, recomendam que os edifícios escolares devem ser requalificados de forma a permitirem um funcionamento com condições mínimas de higiene, segurança e conforto, para além de mobilizar verbas para o acesso a materiais pedagógicos.

1.6.4. Correia | 2013

É uma dissertação de mestrado que recorrendo à análise documental e a entrevistas a 10 professores, a 16 alunos e a 2 mediadores analisando o impacto do projeto Africanidade na Guiné-Bissau.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: o sistema educativo guineense é insatisfatório e necessita de políticas mais claras e mais financiamento. Refere que o Projeto Africanidade tem potencial para ser aplicado nas escolas, contudo por ter por base a informática não há condições para que seja implementado.

1.6.5. Costa | 2014

É uma dissertação de licenciatura onde a autora partindo de análise documental, observação e entrevistas a 52 alunos, a um professor e a um diretor de escola procura identificar as influências no ensino das ciências, no currículo e na prática, da proposta de 1970, que estava baseada nas ideias de Paulo Freire. As principais conclusões/resultados são: a proposta do Projeto Formação de Professores de Ciências do Centro de Educação Popular Integrada continua a ser uma referência,

mesmo 35 anos depois [2014]. Salienta que os documentos orientadores do Ministério da Educação têm em conta as conceções freirianas, contudo a prática na sala de aula não reflete essas orientações.

1.6.6. Cá | 2005

Trata-se de uma monografia de licenciatura que utilizou a análise documental para estudar as consequências da falta de formação dos professores do ensino básico na Guiné-Bissau de 1975 a 1986.

As principais conclusões/resultados apontados pela autora são: na Guiné-Bissau, na década de 80, estava em vigor o método tradicional. Apesar de os professores reconhecerem a importância da realidade dos alunos, estes não a conseguiram materializar, pois dada a elevada diversidade cultural da Guiné-Bissau consideravam que não conheciam todos os aspetos culturais dos alunos.

1.6.7. Daun | 1997

É um artigo de revista que se baseia no inquérito por questionário e na entrevista junto de 2400 alunos do 1.º ciclo do ensino básico e a 125 professores, bem como à análise documental.

Analisou o contributo do grau académico, do nível de formação dos professores, da existência de Infraestruturas escolares e de equipamento escolar considerado adequado para a obtenção de melhores resultados escolares dos alunos.

As principais conclusões/resultados apontados pelo autor são: as taxas de aprovação, reprovação e desistência não mostram uma relação sistemática com o nível de ensino dos professores. Conclui que os alunos não têm mais sucesso quando os professores têm a formação pedagógica requerida e que não há uma diferença significativa nos resultados dos alunos se os professores têm outra atividade.

Constatou que o tipo de infraestrutura escolar não se refletiu nas taxas de sucesso dos alunos e que a presença de materiais na sala de aula mostrou uma certa relação com o sucesso dos alunos. Verificou ainda que as taxas mais altas de aprovação se registam nos alunos cujos professores

trabalham na escolar no período de 2 a 5 anos e que os professores não são preparados para lecionar nas áreas rurais.

O autor salienta ainda que da análise realizada o contexto cultural e material heterógeno da Guiné-Bissau nunca é tido em consideração no debate educacional e nas políticas e que, tendo em conta estes fatores, devem existir outras línguas de instrução para além da língua portuguesa.

1.6.8. Dâmaso | 1997

A autora partindo da análise documental, do inquérito por entrevista e de entrevistas a 73 pessoas para analisar as estratégias educativas e de formação de quadros na Guiné-Bissau e a sua contribuição para o desenvolvimento do país.

O documento é uma dissertação de mestrado e as principais conclusões/resultados são: por falta de vontade política não houve capacidade de valorizar e assimilar o aparecimento de ideias e projetos inovadores. Associado a isto, a autora refere que apesar de haver uma tentativa de rutura com a escola colonial, há uma ausência de um projeto de desenvolvimento endógeno que privilegia o meio rural, no qual vive a maioria da população.

Menciona que a democratização do ensino se limitou ao alargamento do acesso à educação formal do tipo ocidental, mas não previu o enquadramento de outro tipo de escolas existentes, como por exemplo as madrassas e as corânicas.

Refere que as organizações internacionais são um entrave para que a Guiné-Bissau ponha em prática os seus projetos educativos, apesar de que a população tem mostrado um certo dinamismo, como são o exemplo o crescente aumento das escolas alternativas. No entanto, considera que os dados do estudo não permitem verificar se estas alternativas são uma resposta à incapacidade do Estado em responder à procura educativa e menos uma resposta à inadequação da educação.

No que concerne ao apoio internacional, evidencia que a Guiné-Bissau nunca teve oportunidades para negociar o tipo de estudos que pretendia para os seus estudantes bolseiros no

estrangeiro, limitando-se a aceitar as possibilidades que apareciam, para além de não ter um organismo que coordena a formação de quadros, dificultando as tarefas de coordenação.

Constatou que a formação no país e no exterior não fornece as capacidades que permitam um desempenho profissional adequado à realidade nacional, e que os vários níveis de ensino não têm em consideração a realidade histórica, cultural ou socioeconómica do país.

Observa que duas das razões para a desadequação da formação é a falta de enquadramento profissional no meio rural para os diplomados e o afastamento da comunidade de origem durante o processo formativo.

A autora salienta também que a inadequação que aparece referida na maioria dos documentos oficiais consultados não produz uma tentativa de se encontrar alternativas, e que continua a haver uma aposta demasiado grande na educação como motor do desenvolvimento assente numa perceção linear de relação entre ambos, não comprovados na prática.

Termina referindo que o facto de o modelo ocidental de escola se ter imposto em África como único modelo tem constituído um entrave ao desenvolvimento da psicologia e da sociologia de educação africanas.

1.6.9. Landim & Bamba | 1994

Este documento é um relatório de investigação em que os autores recorrendo à aplicação de teste a alunos e professores, e a questionários junto de 47 professores e 180 alunos puderam estudar a formação académica do professor, a eficácia da função do professor e a qualidade do ensino.

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são: o professor com melhor resultado leciona no Setor Autônomo de Bissau e 40% dos professores efetivos nos testes obteve uma nota igual ou superior a 12 valores em 20.

Pela realização dos testes proveio a informação de que os professores com habilitação profissional, em média têm piores resultados do que os professores sem formação profissional

e que os anos de serviço influenciam positivamente as notas nos testes, em detrimento da formação académica.

Concluem ainda que os professores que têm o Curso Dirigido apresentam uma grande heterogeneidade nos resultados e que os professores com melhores resultados têm o 6.º ano de escolaridade.

Consideram que da análise realizada as principais dificuldades dos professores são a matemática e educação social e cívica, com a componente de formação pedagógica a ter uma grande importância na performance dos professores.

Salientam que dos professores testados, 67% teve nota positiva e que os bons resultados dos professores nos testes, nem sempre se manifestam em bons resultados nos alunos.

Contudo, verificaram que quando a formação contínua dos professores é sobre gestão da turma verificam-se melhores resultados nos alunos.

Por outro lado, destacam que os professores que frequentaram uma formação geral para adquirirem habilitação profissional, esta não se mostrou relevante nos conhecimentos dos professores e alunos.

Em relação aos alunos, os autores referem que os que falam crioulo têm melhores resultados nos testes que os restantes.

1.6.10. Lepri | 1988

É um artigo numa revista onde o autor discute a formação de professores e o insucesso escolar na Guiné-Bissau, não sendo possível aferir a metodologia utilizada.

As principais conclusões/recomendações apontadas pelo autor são: os primeiros quatro anos de escolaridade no ano de 1988 não são frequentados por mais de 60% das crianças em idade escolar e mais de 96% dos alunos que se inscrevem não completam os quatro anos de escolaridade, conforme previsto.

No caso, as infraestruturas escolares (construção definitiva vs. precárias) não se mostraram significativas na melhoria dos resultados escolares, apesar do investimento gasto na sua melhoria. Parece mais uma questão de perceção que se verifica fundamentalmente em Bissau.

Salienta que apesar do aumento de qualificação dos professores não se verificou um aumento aproveitamento escolar, com a exceção das regiões de Biombo e Quínara, sendo a tendência precisamente a oposta.

Destaca que apesar de a falta de qualificação dos professores e a condições físicas precárias não serem as causas do insucesso escolar elas paralisam o desenvolvimento do sistema e canalizam as energias e o financiamento.

1.6.11. Medeiros | 2005

É um capítulo de um livro onde a autora trata a formação de professores tendo como referência o projeto PAEBAB, não sendo possível aferir qual a metodologia utilizada.

As principais conclusões/resultados apontados pela autora são que, na generalidade, os professores têm uma formação pedagógica deficitária e há falta de oferta de oportunidades de formação para os professores. De salientar que o ensino na maior parte dos casos baseia-se na memorização dos conteúdos e centrada nos professores, e a língua oficial e de ensino (língua portuguesa) é um entrave devido ao fraco domínio da mesma.

Menciona que o acesso a materiais didáticos é escasso e quando há os professores demonstram falta de conhecimento de como os utilizar.

Enfatiza que as comunidades nos Bijagós não sentem a educação formal como uma necessidade, sendo neste local a profissão de professor um trabalho árduo e complexo, que passa também pela motivação das comunidades para o papel da educação.

Concluiu que o PAEBAB colocou a formação de professores como uma das suas prioridades, sendo esta realizada em sala e em exercício focando a sua atenção no apoio à elaboração da planificação, na observação de aulas e na elaboração e correção de exercícios.

1.6.12. Oliveira *et al.* | 2012

É uma comunicação publicada nas atas de uma conferência onde os autores discutem o desenvolvimento de um kit científico-pedagógico que servirá para o estudo da utilização dos recursos energéticos, não sendo possível aferir a metodologia utilizada.

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são que os conteúdos para a educação científica devem ter em consideração os conhecimentos e as vivências dos alunos e da comunidade, para permitir que os alunos quando terminam o ensino básico tenham "(…) competências de pensamento crítico e de conhecimento científico que lhes permitam pensar e agir sobre o seu mundo de forma mais crítica e esclarecida." (Oliveira *et al.*, 2012: 99) facto que ainda não acontece atualmente [2012].

No sentido de melhorar o ensino das ciências na Guiné-Bissau a aplicar no ensino básico será necessário realizar uma abordagem holística dos conteúdos dando relevo ao trabalho prático e à interação entre a ciência, e o meio ambiente e social.

Concluem que o kit "Energia, Ambiente, Sustentabilidade", que tem por base os preceitos inumerados anteriormente, contribua para melhorar a qualidade do ensino, para a resolução dos problemas do dia a dia a dia das populações ajudando à compreensão pública da ciência.

1.6.13. Oliveira | 2014

É uma tese de doutoramento onde a autora recorrendo a *focus group*, observação, análise documental e a entrevistas a 4 especialistas e a 30 professores pretende criar uma estratégia científico-pedagógica para atuar ao nível da educação em ciências no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

As principais conclusões/resultados apontados pela autora são que a biodiversidade e a vida das populações estão a ser afetadas pela utilização dos recursos energéticos, estando várias

organizações a desenvolver projetos de educação ambiental para mitigar esta situação, essencialmente nas áreas protegidas. No que respeita aos professores estes apresentam lacunas científicas e metodológicas para lecionar alguns conteúdos das ciências, realizam poucas atividades práticas, desconhecem outro tipo de trabalho prático que não o sensorial, o demonstrativo e o ilustrativo. Menciona que as escolas do ensino básico possuem infraestruturas precárias, com poucos ou nenhuns materiais.

Conclui que o Kit "Energia, Ambiente e Sustentabilidade" desenvolvido parece ser uma estratégia de atuação exequível, adaptado ao país e com bastante potencial para tornar o ensino das ciências no 1.º e no 2.º ciclo do ensino básico mais relevante, atual e participativo, partindo da valorização dos conhecimento e problemas das populações. O referido Kit possui um guião científico-pedagógico para apoiar os professores na sua exploração e materiais laboratoriais e do dia-a-dia, mas que necessita de conter um guião científico.

Termina com a mencionando que os professores necessitam de formação para implementar o Kit, que este pode ser integrado na formação inicial de professores e na revisão curricular prevista, para além de que "(..) é muito importante continuar a desenvolver estratégias que permitam melhorar a educação em ciências e possam contribuir para o desenvolvimento sustentável." (J. Oliveira, 2014: iv).

1.6.14. Portugal & Aveleira | 2009 e 2007

Estamos perante dois artigos publicados em revistas, não tendo as autoras especificado a metodologia utilizada.

Os artigos tratam do mesmo assunto, a formação de Educadores de Infância, partindo de uma modelo centrado na criança com a integração da supervisão pedagógica. Como as principais conclusões/resultados apontados são análogas, decidimos tratá-los em conjunto. Assim, as principais conclusões/resultados apontados pelas autoras são: a resposta educativa deve ser adequada a todas as crianças tendo em conta o seu contexto e inclusiva, enquadrada pelos princípios da igualdade de oportunidades.

A educação de infância deve integrar as famílias e as comunidades como parceiras e tendo como objetivo a criação de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, intervindo junto dos diferentes atores sociais e contextos.

Concluem também que nas dinâmicas de formação e supervisão se deve responder às necessidades específicas dos educadores que permitam facilitar o desenvolvimento global das crianças.

1.6.15. Rosabal | 2005

É um relatório de investigação que avaliou o programa de reativação das Comissões de Estudo. Para tal recorreu à análise documental, a entrevistas e à observação.

As principais conclusões/resultados apontados pela autora são: o programa previsto de reativação das Comissões de Estudo foi executado permitindo resgatar a experiência passada, mas a partir de uma nova organização funcional e territorial.

Uma das chaves para o sucesso apontado pela autora foi a definição desde o início das funções de cada um dos intervenientes. Conclui que as Equipas Técnicas Regionais tiveram um papel fundamental na implementação deste programa e a publicação do dossier pedagógico foi um dos ganhos mais significativos.

Apesar deste facto, considera que algumas partes do dossier pedagógico necessitam de ser revistas e aprofundadas, bem como o tempo que demorou até ser disponibilizado retirou eficácia à sua implementação.

Considera que a planificação quinzenal das Comissões de Estudo permitiu ao longo de três anos letivos que as escolas envolvidas gerissem de forma concertada a execução do programa e gerar cumplicidades, concertação e articulação entre o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e restantes intervenientes do setor educativo.

Contudo, refere que o horário de funcionamento deve ser revisto, os participantes devem receber certificados de participação e a provável não certificação para efeitos na carreira docente como esperado pelos professores, pode comprometer futuras ações de formação.

A autora conclui também que a atribuição do subsídio de participação teve um efeito pernicioso e no futuro pode pôr em causa a continuidade das Comissões de Estudo e contribuir de forma negativa para a sustentabilidade do modelo.

Embora a autora saliente que não foi possível obter dados antes da intervenção para comparar os resultados e de não existir desde o início instrumentos de monitorização, indica que parece ter havido, fruto do trabalho desenvolvido nas reuniões quinzenais, uma melhoria do processo de planificação e dos métodos pedagógicos dos professores. Contudo, a este respeito a autora refere que a planificação diária e quinzenal não foi incorporada como uma prática rotineira na escola.

Constatou que as escolas de formação de professores foram praticamente excluídas de todo este processo e que no futuro, quando se elaborar um modelo de formação, a equipa deve ser constituída por elementos do INDE e das Escolas de formação de professores. Não obstante, considera que o INDE deve ter um papel fundamental na modificação da situação em que se encontra a formação de professores e realizar visitas de estudo a outros países.

A autora concluiu que o conteúdo dos programas de formação implementados é atual e relevante, e que a metodologia adotada facilitou a ligação entre teoria e prática.

Contudo menciona que, seria necessário incluir os instrumentos e o modelo de avaliação dos professores para permitir aferir os resultados das aprendizagens individuais e que o programa foi desenhado para ser implementado de forma uniforme a nível nacional.

Este facto, associado ao envio de Bissau para as regiões dos planos de sessão, afetou a qualidade das Comissões de Estudo e não contribuiu para a autonomia e responsabilização da Equipas Técnicas Regionais. Apesar dos pontos menos positivos salientados, refere que as aulas modelo permitiram mitigar a pouca experiência de alguns professores.

Considera que as Comissões de Estudo funcionaram como um espaço privilegiado de coordenação pedagógica territorial, permitiram minorar o isolamento de muitos professores, facilitar o contacto com novos conhecimentos e desenvolver de forma continuada durante quatro períodos letivos uma prática de intercâmbio motivadora e geradora de uma postura reflexiva.

Em relação ao processo de supervisão, refere que não foi funcional e as condicionantes logísticas, principalmente o subsídio de participação, comprometeram o alcançar de todos os resultados esperados.

Recomenda que as Comissões de Estudo devem ser reorganizadas em termos territoriais para diminuir os custos de deslocação dos professores e o sistema de formação a ser criado deve integrar a formação em serviço e a formação presencial com enquadramento institucional, legal e orçamento.

Considera ainda que estes espaços no futuro podem servir como sessões de tutoria de formação à distância via rádio, sendo as Equipas Técnicas Regionais um recurso valioso para a implementação de formação de professores.

1.6.16. Santos, Silva & Mendes | 2012

Os autores não especificam a metodologia utilizada sendo uma comunicação retirada das atas de um congresso. O assunto é a formação contínua de professores realizada no âmbito do Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau, designada por Grupos de Acompanhamento pedagógico (GAP).

As principais conclusões/resultados apontados pelos autores são: os GAP surgem como um sistema de incentivo não-financeiro para os professores. Foi implementado em escolas públicas pela Cooperação Portuguesa com o apoio do Ministério da Educação, tendo sido fundamental a redução dos horários dos professores para que estes pudessem frequentar as formações.

O envolvimento de formadores locais sediados nas escolas em conjunto com a redução de horário dos professores é considerado uma iniciativa importante para o processo de institucionalização desta iniciativa.

Esta formação superou as expectativas, tendo verificado uma melhoria significativa da qualidade das aulas dos professores envolvidos. Contudo, apesar das melhorias verificadas, continuaram a ser detetadas várias lacunas científicas e pedagógicas nos professores.

Apontam também que a língua portuguesa aparece como um grande constrangimento pelo facto de não ser a língua materna da maioria da população da Guiné-Bissau.

Consideram que esta iniciativa deve continuar a ser avaliada para verificar qual o seu impacto nos professores, nas escolas e nos alunos.

Reparam que os GAP, em conjunto com os Cursos de Aperfeiçoamento de Português, "poderão converter-se em modelos ideais, que consubstanciam e contribuem para colmatar uma ausência de *uma cultura de apoio* (Villegas-Reimers, 2003) aos professores nas escolas, tão necessária para a qualidade e eficácia do ensino-aprendizagem" (Silva & Mendes, 2014: 67) e que no futuro as Oficinas em Língua Portuguesa possam evoluir para centros de formação contínua.

2. NOTAS FINAIS

Em síntese, podemos referir que dos estudos revistos (147) a categoria política educativa destaca-se por incluir 41% dos estudos, segue-se a língua com 19%, de seguida os professores e as escolas com 12%, depois os alunos com 9% e, por último, a avaliação de projetos com 7%. (

).

No que concerne ao número de estudos por ano civil (

Gráfico 1) 1994 é o ano em que se regista o maior número de estudos (13) que, como referido anteriormente, no que concerne ao ano de 1994 é coincidente com as atividades do projeto de cooperação da Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional e estudos realizados na sua maioria por guineenses do INDE.

A este respeito, parece-nos importante destacar que nos últimos cinco anos, os estudos realizados por guineenses estão associados na sua maioria a estudante de pós-graduação a estudar no Brasil e em Portugal.

A abordagem metodológica dos estudos revistos é eclética, porém parece predominar uma abordagem qualitativa e o recurso a entrevistas e a questionários como técnicas preferenciais de recolha de dados.

No que concerne à evolução e caracterização do sistema educativo e às suas políticas, pensamos que os estudos revistos que tratam este assunto nos permitem traçar um bom panorama das suas mudanças e características.

Assim, podemos afirmar que após a independência, o sistema educativo herdado pelo colonialismo português foi sendo alterado com base nas experiências das zonas libertadas e por condicionalismos e exigências impostas do exterior, provenientes de organizações com várias tipologias e mandatos, tornando-se estas mais evidentes a partir da liberalização económica e política iniciada em 1986. Contudo, a estrutura do sistema educativo permaneceu inalterada até ao início de 1990, apesar das várias tentativas de elaborar e aprovar uma Lei de Bases do Sistema Educativo, que se veio, apenas, a verificar no ano 2009/2010.

Dos estudos revistos podemos também considerar que a disponibilidade de financiamento externo é a principal condição para ocorrerem intervenções no sistema educativo, havendo uma insipiente coordenação entre os vários intervenientes e projetos/programas, mesmo do mesmo financiador. Desta forma, as intervenções no sistema educativo apresentam-se fragmentadas, com uma duração confinada à duração dos projetos/programas, com as diferentes organizações internacionais a deixar pouca margem de negociação ao Ministério da Educação, pelo menos a nível macro.

Após a independência, devido à educação formal durante o período colonial ser destinada a uma minoria e aos princípios ideológicos inerentes, a população guineense era maioritariamente iletrada e o acesso ao sistema educativo reduzido. A este respeito Koudawo (1996: 69), vinte anos após a independência da Guiné-Bissau do jugo colonial português, considera a educação colonial como a "origem do mal" do sistema educativo guineense.

Apesar das melhorias alcançadas no quadro de grande fragilidade desde a independência unilateral em 1973 e de ter havido um grande progresso no acesso, o sistema educativo ainda não chega a todos os guineenses, não cumprindo desta forma os desígnios da constituição guineense e da Lei de Bases do Sistema Educativo.

O sistema educativo também parece ser marcado por uma grande indefinição política, descontinuidades, contradições, reformas inacabadas, ineficiência, desajustado da realidade do país, instável e com grandes diferenças entre meio urbano e rural.

Acrescendo a este facto a aparente ausência de vontade política para implementar uma reforma estrutural do sistema educativo. Podemos partir dos seguintes exemplos para ilustrar as características anteriores: apenas em 2010 foi publicada a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo; até à atualidade permaneciam documentos programáticos da altura do partido único; a organização e as disciplinas do ensino básico têm por base a estrutura do período colonial remodelada pela reforma curricular do início da década 90; os programas do ensino secundário não sofrem alterações desde o período pós-independência, com a exceção do 12.º ano criado em 2010.

Desta forma, verifica-se que a publicação de legislação não garante por si só de que mudanças são introduzidas, pois muita legislação é produzida e publicada, mas carece de regulamentação, ficando impedida a sua aplicação. Acresce a este fator a existência de incoerências entre os vários normativos e documentos estratégicos. Um exemplo do que foi referido anteriormente é o facto de existirem incoerências entre o que está escrito na Carta da Política do Sector Educativo e na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Da análise dos documentos parece estar a ocorrer uma homogeneização das políticas educativas e da organização do sistema educativo, tendo como referência outros países e regiões do mundo, bem como uma tendência para uma organização curricular conectiva e insular em simultâneo, sobressaindo a conectiva esvaziada de *conhecimento poderoso*.

As taxas de escolarização são baixas, a título exemplificativo a UNESCO (2013) refere que a Guiné-Bissau apresenta a taxa mais baixa, do conjunto de países da África ocidental, de alunos que completam os quatro primeiros anos de escolaridade.

O sistema educativo continua a ser centralizado, burocratizado e totalmente politizado, ficando patentes nas palavras de Furtado (2005: 671) que prevalece uma visão da educação centrada no Estado, "no Ministério da Educação e na pessoa do Ministro que ainda detêm um controlo

político sobre o sector". Porém, a atual Lei de Bases do Sistema Educativo deixa em aberto que o currículo não é normativo, podendo as escolas utilizar outro currículo para além do nacional, desde que aprovado pelo Ministério da Educação.

Uma outra característica é que a grande parte do orçamento destinado à educação historicamente é canalizado para o pagamento dos salários dos professores (atualmente representa 94%), sendo muito importante para o financiamento da educação o contributo das famílias.

Os estudos parecem indicar que o sistema educativo ao longo do tempo tem vindo a manter uma tendência elitista e urbana, pois os meios estão concentrados sobre os poucos alunos que permanecem no sistema, privilegiando-se o número de matrículas em detrimento da qualidade.

A partir dos estudos revistos parece que podemos afirmar que o sistema educativo implementado em 1974 em 2015 ainda estava bastante presente, persistindo políticas e práticas educativas, apesar dos discursos políticos estarem impregnados de atualidade.

Um exemplo é o facto de o ensino árabe e islâmico carecer de regulamentação e enquadramento desde a independência, embora prejudique uma parte considerável dos cidadãos guineenses.

Os processos de reforma/revisão curricular implementados, com algumas exceções, parecem realizar transferências curriculares acríticas, não têm em conta as especificidades existentes e introduziram medidas de forma mecânica.

O incentivo à iniciativa privada e a uma regulação mercantil do sistema educativo está presente, bem como uma tendência para a *retylerização* das práticas curriculares[7].

Porém, parece emergir um certo paradoxo, pois se, por um lado, se incentiva a iniciativa privada, por outro reconhece-se que parte da população, embora pague pela educação a que tem acesso, não tem capacidade financeira para tal.

7 Significa que aceitamos que o currículo é um plano estabelecido pela administração central (normativo), embora possa ser gerido pelos professores se for controlado pelo currículo nacional e pela avaliação estandardizada e performativa.

Este aspeto pode também estar relacionado com fatores históricos, políticos e socioculturais, pois em algumas zonas do país as populações estão mais propensas à participação na educação, sendo o número de escolas de iniciativa comunitária, nas suas várias tipologias e configurações, um exemplo.

No que concerne à alfabetização (Almeida, 1981; Ballara, 1985 e Monteiro, 1994), podemos concluir que a maioria dos analfabetos são as pessoas do meio rural cuja principal atividade económica é a agricultura, sendo o local onde residem caracterizado pela ausência de infraestruturas sociais e de indivíduos com um passado escolar.

A língua portuguesa parece constituir um obstáculo à alfabetização por esta não ser utilizada com frequência no dia a dia das pessoas.

Relativamente ao currículo, com a exceção de projetos experimentais que não seguiam o currículo nacional (Gomes e Pereira, 2004; Gomes, 1994; Benson, 1994; Hovens, 2002 e 1994; e Santos, 1994), pode ser caracterizado como sendo concebido para uma população homogénea, urbana, falante de língua portuguesa, que vai prosseguir estudos e desenraizado do conhecimento local. Todas estas características tornam o currículo elitista e adequado a uma pequena franja da população guineense, parecendo que a língua contínua a ser um instrumento de dominação como era no período colonial.

Apesar de todas estas fragilidades, o estudo de 2013 (UNESCO 2013) verificou que a educação na Guiné-Bissau tem um forte impacto no domínio social, particularmente o ensino básico, tendo em conta vários indicadores mensuráveis, tais como a reprodução, a saúde, a proteção da mulher e o civismo. Porém, a oferta de uma via profissionalizante, com potencial em termos de efeitos económicos e sociais, contínua a ser reduzida.

Em relação à língua, um fator que encerra uma grande complexidade e ambiguidade no sistema educativo da Guiné-Bissau, dos estudos revistos[8], podemos concluir que não é consensual

[8] Barbosa e Bizarro, 2011; Barbosa, 2012; Benson, 2010; Candé, 2008; Hovens, 1994 e 2002; Gomes, 1997; Santos, 1997; Ballara, 1985; Sani, 1996; Baldé, 2013; Santos, 1994; Bachmann, 2014; Djaló, 1987; Callewaert, 1995; Fonseca, 2012; Scantamburlo, 2012; Gomes, 2007; Gomes; 1994; Solla, 2005; Scantamburlo, 2005; Benson, 2003; Ichinose, 1996; Benson, 2002; 1994 e 1993.

se a língua oficial (língua portuguesa) deve ser ensinada como língua estrangeira ou língua segunda e/ou única língua de escolarização, contudo, parece ser unânime que a sua utilização deve continuar, mas sem se definir em que moldes – bilinguismo/multilinguismo/monolinguismo, apesar de ser quase consensual entre os autores o interesse da Guiné-Bissau na língua portuguesa.

Os decisores políticos tomaram um conjunto de decisões políticas em relação à língua partindo de uma raiz de pensamento bilingue dos países do Norte global e não utilizaram os resultados dos programas experimentais realizados no país. Estes Programas parecem ter demostrado que uma língua franca, o crioulo, pode funcionar como uma língua útil na sala de aula, quando não é possível utilizar outra língua nacional. Porém, também é necessário o estudo das línguas existentes no país, para que possam ser estruturadas e instrumentalizadas para a sua utilização no sistema educativo e nas restantes esferas da sociedade. Esta ausência de uma orientação nacional para a questão linguística foi originando diferentes problemas e ambiguidades até à atualidade.

No que concerne às escolas, dos estudos revistos[9], podemos concluir que na Guiné-Bissau estas podem ser de várias tipologias: públicas, autogestão, privadas, comunitárias, corânicas, madrassas, populares, oficializadas, de explicação e estrangeiras. Todavia, o que enquadra uma escola nas tipologias acima descritas não é o mesmo em todas as regiões, por exemplo o conceito de escola comunitária na região de Cacheu e na região de Bafatá não é o mesmo.

A implementação a nível nacional das várias tipologias de escolas difere, não sendo possível através dos estudos analisados traçar um perfil nacional, porém podemos afirmar que a maioria das escolas comunitárias floresce e tem forte presença na zona leste do país, essencialmente na região de Bafatá. De uma forma global a rede de escolas apresenta grandes debilidades, essencialmente no meio rural, em termos de condições físicas e disponibilidade de materiais didático-pedagógicos. Pode-se, também, concluir que o ensino dividido em quatro turnos não trouxe grande aumento de crianças escolarizadas e originou uma perda grande de qualidade.

[9] Landim, 2010; Campos, 2009; Cunha e Ba, 2008; Lopes, 2007; Ribeiro, 2001, Moreira, 1997; Furtado e Bamba, 1994; SINAPROF, 1995; Barreto, 2012b; Sanó *et al.*; 2012; Koudawo e Gning, 1998; Baldé, 2012; Jao, Camará e Indjai, 2006; Barbosa e Pereira, 1994; UNICEF, 2002; Fontán, Fontán e Fontán, 1993.

Os pais e a sociedade civil, tal como referido anteriormente, têm uma participação ativa na educação formal, na criação de escolas, no pagamento de propinas, na disponibilização de incentivos financeiros e não financeiros que permitem que num quadro de grande fragilidade e instabilidade certas escolas nunca deixem de funcionar.

No que diz respeito às escolas criadas pelas comunidades, pode-se concluir que este tipo de escolas goza de maior notoriedade e o seu pessoal docente é mais respeitado por parte da comunidade do que os que trabalham nas escolas públicas. Porém, estas têm uma tendência para seguir o modelo das escolas públicas. Podemos ainda concluir dos estudos revistos que a gestão das escolas, no que concerne à rede e à tipologia dos estabelecimentos de ensino, necessita de ser redefinida, as escolas devem ter maior autonomia e as direções acesso a uma oferta formativa sistemática e consistente em gestão escolar a nível nacional.

Apesar desta constatação, alguns dos estudos revistos (Lopes, 2007; Laranjeiro, 2009; Sanó *et al.*, 2012) reportam iniciativas de formação em gestão e administração escolar destinada às direções das escolas com resultados positivos que podem servir de base para a necessidade apontada de iniciativas desta natureza de âmbito nacional.

Podemos também concluir que, em relação à região de Bafatá, que a criação das escolas de iniciativa comunitária teve sempre o envolvimento de entidades externas à comunidade que exerceram o papel de intermediários, como, por exemplo, missões católicas, ONG, associações e entidades estatais (Lopes, 2007; Barreto, 2012b). Quando analisamos em maior pormenor alguns dos estudos, podemos afirmar que na região de Bafatá as populações assumem de forma crescente a responsabilidade na gestão da educação, através de uma gestão participativa através de estruturas organizadas (Lopes, 2007).

A presença de uma escola comunitária pode também ser entendida como elemento de prestígio para a comunidade onde esta se encontra e um benefício para economia doméstica, parecendo que os pais valorizam mais o que potencialmente os seus filhos podem aprender em detrimento do aspeto/condições físicas das escolas.

Dos estudos revistos, parece que as iniciativas comunitárias podem ser um indicador de falta de Estado, mas também uma tendência para a crescente mercadorização do sistema educativo iniciado por pressão internacional nos anos 80. Contudo, nunca podemos descurar os fatores históricos, políticos e socioculturais já referidos anteriormente característicos de algumas regiões do país que influenciam a análise destes processos.

Em relação às escolas não estatais, o início do seu reconhecimento por parte da tutela deu-se a partir dos anos 80, porém esse esforço deve prosseguir, pois continua a ser necessário proceder à legalização e supervisão destas iniciativas.

No que diz respeito aos alunos, os estudos que procederam à sua avaliação no que concerne às suas competências/aprendizagens, centraram-se na aritmética e na língua portuguesa (Fazzio, Silva, e Mann, 2011; Fazzio e Zhan, 2011; Boone *et al.*, 2013; Pereira e Costa, 1994).

Destes estudos, podemos concluir que, de uma forma geral, nas escolas públicas e de iniciativa comunitária as experiências matemáticas e linguísticas dos alunos não são valorizadas na sala de aula, apresentando lacunas graves nestes dois domínios e uma disparidade profunda entre sexos.

Assim, as meninas apresentam piores resultados que os meninos, em todos os estudos revistos, não existindo uma noção clara por parte dos pais, dos possíveis benefícios que a educação lhes pode trazer. No que concerne às meninas, é ainda apontado que enfrentam três problemas centrais que são: o seu futuro estatuto de mulher casada, de mãe de família e de empregada assalariada. A escola parece não oferecer soluções para estes três problemas (Ba, 1996) e tem uma visão negativa em relação à sociedade guineense e às oportunidades que possam surgir no mercado de trabalho (Ba, 1997).

Em relação às famílias, de uma forma geral, podemos afirmar que apesar de as crianças aprenderem muito pouco na escola, continuam a matriculá-las e a depositar alguma esperança na possível mobilidade social que esta pode provocar. No que concerne à relação entre sucesso escolar e os fatores culturais e socioeconómicos das famílias, podemos concluir que estes, de uma forma geral, influenciam o desempenho dos alunos (Ahlenhed *et al.*, 1991; Cissoko *et al.*, 1987; Carr-Hill and Rosengart, 1982).

Contudo esta influência é variável, pois há uma inter-relação complexa entre os grupos étnicos, profissão e religião. Por exemplo, em certos meses do ano não é possível articular o calendário escolar com as atividades económicas e socioculturais em algumas zonas do país, criando afastamento das crianças da escola.

Quando são analisados os diferentes tipos de escolas e os resultados dos alunos, Ribeiro (2001) constatou que os das escolas populares do Bairro do Quelele tinham um rendimento escolar superior aos da escola oficial situada no mesmo bairro.

Já Lopes (2007), em relação às escolas comunitárias, destaca que na região de Bafatá estas promovem a diminuição da disparidade entre rapazes e raparigas e apresentam melhores resultados do que as escolas públicas.

No que concerne à frequência do pré-escolar e das escolas corânicas, um estudo constatou que a sua frequência aparece associada a melhores resultados ao nível da compreensão oral e escrita (Gomes, 1994).

A maioria dos estudos referidos anteriormente associa os maus resultados dos alunos à baixa qualidade do ensino nas escolas, estando esta aliada à deficiente formação dos professores, à falta de material escolar e aos salários baixos pagos com atraso.

Contudo, não podemos descurar os resultados encontrados por Daun (1997) onde: as taxas de aprovação, reprovação e desistência não mostram uma relação sistemática com as habilitações académicas dos professores; os alunos estudados não apresentam mais sucesso quando os professores possuem a formação pedagógica requerida; não há uma diferença significativa nos resultados dos alunos se os professores têm outra atividade de geração de renda; o tipo de infraestrutura escolar não se refletiu nas taxas de sucesso dos alunos; a presença de materiais na sala de aula mostrou uma certa relação com o sucesso dos alunos; o facto de os professores trabalharem nas escolas em análise no período de 2 a 5 anos mostrou uma certa relação com o sucesso dos alunos.

Estes resultados vão ao encontro do expresso por Lepri (1987), que salienta que a melhoria da qualificação dos professores não correspondeu, efetivamente, a uma melhoria nos resultados dos alunos.

Em relação aos professores, apesar dos aspetos já referidos, são apontados de uma forma global como um dos pontos críticos do sistema educativo e do sucesso dos alunos.

Um dos estudos que realizou a avaliação das competências académicas (português e matemática) de quase todos os professores a nível nacional que lecionam do 1.º ao 9.º ano de escolaridade permitiu traçar três perfis (25% no perfil 1, 50% no perfil 2,e 25% no perfil 3) e criar uma base de dados com um conhecimento rigoroso sobre as características dos professores em exercício (Benavente e Varly, 2010). Deste estudo, pode concluir-se que o corpo docente é jovem, essencialmente masculino, com um elevado número de professores sem formação pedagógica inicial e falta de acesso a formação contínua.

Em termos de perfil globais, podemos concluir que os professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico da Guiné-Bissau com formação pedagógica inicial e com mais de 20 anos de serviço e do sexo feminino apresentam melhores resultados que os restantes.

Porém, quando analisamos o tipo de vínculo dos professores, constatamos que os efetivos apresentam melhores níveis de competência do que os contratados e os comunitários.

Os professores também podem ser caracterizados como estando completamente desmotivados, tentando na emigração ou no trabalho nas escolas privadas encontrar uma alternativa para conseguir melhores condições de trabalho (Monteiro, 2005), estando os contextos mais difíceis associados a professores com competências mais baixas.

Em relação às remunerações dos professores, esta está abaixo da média dos países africanos com níveis de riqueza similares (UNESCO, 2013).

De uma forma global, a formação contínua atualmente existente tem um efeito positivo nos resultados dos testes realizados pelos professores a língua portuguesa e a matemática (Benavente e Varly, 2010).

No que concerne à formação contínua de professores foram encontrados vários estudos que tratam do tema, embora alguns com maior profundidade do que outros[10].

Da análise, podemos concluir que de uma forma geral a formação contínua de professores de âmbito nacional iniciou-se em 1975 com a criação das Comissões de Estudo, contudo pode ser caracterizada por ser descontinuada, desarticulada, com pouco ou nenhum impacto na prática docente, na progressão na carreira e pela criação de expetativas irrealistas quanto ao seu impacto na qualidade do ensino e da iniciativa de organizações de âmbito internacional.

As principais dificuldades dos professores parecem ser a diversidade cultural e linguística dos alunos, a docência em língua portuguesa, por esta não ser língua materna da esmagadora maioria da população guineense, a matemática e a educação social e cívica (Campos e Furtado, 2009a; Cá, 2005a; Pereira e Namoni, 1994; Furtado, 2005; Monteiro, 2005; Landim, 2010; Landim e Bamba, 1994 e Namoni, 1994).

Porém, em relação à língua de ensino Pereira & Costa (1994) referem que mediante o local e o ano da formação inicial dos professores que constituíram a sua amostra, estes têm perceções diferentes em relação à língua de ensino e à adequação da linguagem e instruções dos manuais escolares.

Quando analisamos os estudos que reportam algumas iniciativas em particular, podemos, por exemplo, verificar que as Comissões de Estudo enquanto estratégia nacional de formação contínua de professores, no período em que foram revitalizadas e receberam uma nova roupagem por um projeto do Banco Mundial (1997), que permitiu uma melhoria do processo de planificação e dos métodos pedagógicos dos professores (Rosabal, 2005). Porém, não se pode afirmar que houve uma melhoria dos resultados dos alunos como resultado desta iniciativa.

Destes estudos, de uma forma global, podemos afirmar que predomina a utilização por parte dos professores na sala de aula do quadro de giz, da exposição oral da matéria, de exercícios no livro didático, e de uma avaliação através do teste escrito.

---

10 Santos, Silva, e Mendes, 2012a; Benavente e Varly, 2010; Campos e Furtado, 2009a; Portugal e Aveleira, 2009; Aveleira, 2006; Cá, 2005a; Dâmaso, 1997; Daun, 1997; Portugal e Aveleira, 2007; Rosabal, 2005; Landim e Bamba, 1994; Costa, 2014; Correia, 2013; Oliveira, 2012b; Oliveira, 2014; Lepri, 1988; Medeiros, 2005; Monteiro, 2005; Barbosa e Bizarro, 2011; Barreto, 2012b; Andersson-Brolin *et al.*, 1990; Candé, 2008.

Uma outra iniciativa que se centrou de forma quase exclusiva em Bissau, os Grupos de Acompanhamento Pedagógico, promovidos pela Cooperação Portuguesa, verificaram-se melhorias significativas da qualidade das aulas dos professores envolvidos (Santos, Silva, e Mendes, 2014; Santos, Mendes e Silva, 2012).

Porém, não obstante as melhoras verificadas, persistem várias lacunas científicas e pedagógicas nos professores, apesar de este modelo parecer apresentar um enorme potencial para se converter num protótipo ideal que consubstancie e contribua para colmatar a ausência de uma cultura de apoio aos professores nas escolas.

No que concerne, por exemplo, aos educadores de infância (Portugal e Aveleira, 2009; Portugal e Aveleira, 2007; Aveleira, 2006; Belo, Barbosa e Santos, 2002; Campos e Furtado, 2009a) pode-se concluir que é necessário apostar na sua formação inicial e contínua e alargar a oferta do pré-escolar que atualmente é incipiente.

A resposta educativa para este subsistema deve ser inclusiva, adequada a todas as crianças tendo em conta o seu contexto, enquadrada pelos princípios da igualdade de oportunidades. Deve ainda integrar as famílias e as comunidades como parceiras, tendo como objetivo a criação de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Os processos de formação devem incluir supervisão que responda às necessidades específicas dos educadores, pois mostrou-se fundamental para o sucesso de um projeto formativo (Portugal e Aveleira, 2009 e 2007; Aveleira, 2006).

Em relação à formação inicial de professores, vários estudos realizam a sua análise com diferentes graus de profundidade[11]. Destes estudos, consideramos que três se destacam (Campos e Furtado, 2009a; Campos, 2009; Cunha e Ba, 2008), pois realizam uma análise em maior profundidade.

Assim, podemos salientar que a formação inicial de professores na Guiné-Bissau tem bastantes debilidades, as instalações apresentam muitas deficiências (*e.g.*, equipamento, condições de habitabilidade, biblioteca e laboratório), carecem de uma regulamentação legal, de um plano

[11] Campos e Furtado, 2009a; Campos, 2009; Cunha e Ba, 2008; Fazzio e Zhan, 2011; Candé, 2008; Belo, Barbosa e Santos, 2002; Barbosa, 2012; Barbosa e Bizarro, 2011; Barbosa *et al.*, 1994; Monteiro, 2005.

estratégico de desenvolvimento da qualidade da oferta formativa, de planos anuais de atividades e de relatórios anuais de execução. Em relação às disciplinas lecionadas, há uma desarticulação do que é ensinado nas disciplinas com cariz mais teórico e as de metodologia, para além de a disciplina de práticas pedagógicas funcionar de forma desarticulada e incoerente.

Os docentes envolvidos na formação inicial de professores, na sua maioria, necessitam melhorar as suas qualificações, têm poucas oportunidades para adquirirem uma qualificação académica superior à que já têm, são quase todos do sexo masculino, invertendo-se um pouco esta tendência na formação de professores do ensino básico, e uma dependência da administração central e do orçamento geral do Estado.

Pode-se também concluir que as instituições de formação inicial de professores não conseguem cobrir as necessidades em termos de número dos professores qualificados que a Guiné-Bissau necessita e que não existe oferta formativa para todos os anos de escolaridade e disciplinas presentes no currículo nacional.

A maioria dos estudos nesta área recomendam que estas escolas devem ter um papel mais ativo na formação contínua de professores, o seu currículo deve ser revisto e estabelecer um protocolo com uma instituição estrangeira de formação de professores.

No que diz respeito a projetos/programas financiados pelas organizações internacionais, dos estudos revistos[12] parecem destacar-se, ao longo do tempo, os realizados pelo Banco Mundial, pela Cooperação Sueca e pela Cooperação Portuguesa, quer através de subvenções às organizações da sociedade civil a atuar no país, quer através da implementação direta.

A cooperação realizada pela Cooperação Sueca parece evidenciar-se no período de 1969 a 1999. Foi uma cooperação bilateral do tipo de assistência ao setor dirigida a pontos cruciais e com ênfase nas seguintes áreas: coordenação, formação de professores, pesquisas pedagógicas, construção e reparação de escolas, e desenvolvimento de meios de ensino.

[12] Laranjeiro, 2009; Afonso *et al.*, 2008; Banco Mundial, 2005; Belo, Barbosa, e Santos, 2002; Silva, Santos, e Pacheco, 2015; Silva, 2014, 2012 e 2011; Monteiro, 2005; Djaló, 2009; Carr-Hill e Rosengart, 1982; Gomes, 2014; Andersson-Brolin *et al.*, 1990; Lopes, 2014; Caetano, 2013 e 2012.

Realizou apoio direto ao orçamento da educação e teve uma participação fundamental na reforma educativa que ocorreu no início dos anos 90.

Um dos estudos revistos (Ballara *et al.*, 1996) considera que este apoio ao setor da educação no período 1992 a 1996 teve como único exemplo de sucesso o trabalho desenvolvido na Editora Escolar, pois as três estratégias adotadas não estavam adequadas ao contexto por terem realizado uma abordagem nas negociações de cima para baixo, terem partido do pressuposto que o parceiro podia assumir por completo a gestão dos programas e que as assistências técnicas apoiadas em pessoas alocadas em unidades administrativas separadas seriam capazes de contribuir para uma mudança fundamental no sistema educativo.

O Banco Mundial iniciou a sua influência no sistema educativo a partir de 1985. O projeto que parece ter sido mais significativo foi o *Firkidja*, implementado de 1997 a 2005, com uma interrupção no período da guerra civil (1998 a 1999). Este projeto foi considerado fundamental no período do 1997 a 2005 para o funcionamento do sistema educativo, principalmente a parte de administração. Este projeto aparentemente também influenciou uma maior participação das organizações da sociedade civil no sistema educativo, o aumento da taxa bruta de escolarização através de medidas como a construção e a reabilitação de escolas, a eliminação das propinas para o ensino básico, o fornecimento de materiais escolares e o pagamento dos salários em atraso aos professores.

Em relação à Cooperação Portuguesa, parece que o apoio ao setor da educação tem contribuído para melhorar o sistema educativo guineense, tendo as iniciativas dado prioridade ao longo do tempo ao reforço da língua portuguesa, ao ensino direto aos alunos, à formação de professores, de educadores de infância e de diretores de escolas.

Dos estudos analisados, parece que, por vezes, o reforço da língua portuguesa é sobrevalorizado, apesar de os projetos parecerem se enquadrar nas orientações estratégicas do Estado guineense para o setor. Os estudos revistos que incidem sobre as questões linguísticas indicam que a

língua utilizada pelos alunos também influência a sua aprendizagem e consequentemente os seus resultados escolares, assim como o ensino em língua portuguesa - língua oficial e de escolarização[13].

A maioria dos estudos constatou que os alunos que falam crioulo em casa e/ou como língua materna têm melhores resultados escolares do que os restantes com outras combinações linguísticas – não foram encontrados estudos que se reportem a alunos com língua portuguesa como língua materna.

Ahlenhed, Callewaert, Cissóko & Daun (1991) verificaram na Zona 1 (regiões de Cacheu, Biombo e Oio) que a seguinte hierarquia na utilização das línguas representava os alunos que apresentavam maior sucesso escolar, em comparação com os alunos com menor sucesso escolar:

1. - Crioulo em casa e no contacto com amigos;
2. - Língua étnica em casa e crioulo para contactar com os amigos;
3. - Língua étnica em casa e língua étnica para contactar com os amigos.

Ainda no que concerne à língua de ensino e à falada pelos alunos, os que frequentavam programas bilingues apresentaram melhores resultados escolares do que os restantes, especialmente nos conteúdos de língua, bem como o ambiente de aprendizagem parecia mais positivo e confortável (Benson, 2002; Hovens, 2002; Benson, 1994).

A este respeito, Benson (1994) salienta que o projeto Centros Experimentais de Educação e Formação (CEEF) demonstrou que os alunos podem aprender todas as componentes de uma aula em crioulo, uma das línguas das crianças, e as competências aprendidas podem mais tarde ser transferidas para a língua portuguesa. Já Gomes & Pereira (2004) quando avaliam um projeto de educação no Arquipélago dos Bijagós que promove o ensino em crioulo verificaram que há uma grande convergência de opiniões por parte dos professores e dos formadores do projeto sobre a importância que o crioulo desempenha no processo de aprendizagem dos alunos.

[13] Barbosa e Bizarro, 2011; Barbosa, 2012; Benson, 2010; Candé, 2008; Hovens, 1994 e 2002; Gomes, 1997; Santos, 1997; Ballara, 1985; Sani, 1996; Baldé, 2013; Santos, 1994; Bachmann, 2014; Djaló, 1987; Callewaert, 1995; Fonseca, 2012; Scantamburlo, 2012; Gomes, 2007; Gomes, 1994; Solla, 2005; Scantamburlo, 2005; Benson, 2003; Ichinose, 1996; Benson, 2002, 1994 e 1993; Monteiro, 2005; Cá, 2008 e 2005b; Furtado, 2005; Fazzio e Zhan, 2011.

Tal como no Botswana, na India, no Quénia, na Nigéria, no Gana e noutros países (Pandey e Moorad, 2003), a Guiné-Bissau no pós-independência também ficou dependente de expatriados para manter o sistema educativo em funcionamento e apesar das reformas empreendidas (superficiais) e das boas intenções e das grandes metas, os programas do antigo sistema educativo colonial continuou enraizado.

Estes e outros fatores apontados anteriormente, parecem agudizar-se devido à dependência de ajuda externa para o setor da educação desde 1962, nas então áreas libertadas que se prolongou até ao presente.

Para concluir, consideramos que os dados indicam que futura investigação poderia analisar qual o contributo das bolsas de Portugal e do Brasil, principalmente do trabalho desenvolvido pela Unilab - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, na formação da nova geração de académicos e investigadores da Guiné-Bissau e se esta estratégia produzirá ou não resultados semelhantes aos da Cooperação Sueca da década de 1990.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, Maria Manuela, Magalhães, Maria João, Ribeiro, Mário, and Monteiro, Hugo (2008), Avaliação de três intervenções no sector da educação na Guiné-Bissau (2000-2007). Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.

Ahlenhed, B., Callewaert, G., Cissoko, M. and Daun, H. (1991), School Career in Lower Primary Education in Guinea -Bissau. The Pupils and Their Socio-economic and Cultural Background. Estocolmo, Suécia: SIDA.

Aimé, Nima, Barbosa, Julieta, Bull, Marianne, Jao, Mamadú, and Lourenço-Lindell, Ilda (1996), Para futuro vale a pena - um estudo sobre a participação feminina na escola na Guiné-Bissau. Bissau: Swedegroup.

Almeida, Hilda Maria Ferreira de (1981), "Educação e transformação social. Formas alternativas de educação em país descolonizado". Mestrado, Departamento de Filosofia da Educação, Instituto de Estudos Avançados em Educação.

Anderson-Levitt, Kathryn M. (2015), "Comparative Education Review. Guide to Searching for World Literature". *Comparative Education Review* 59 (4), pp. 765-777. Doi: 10.1086/683095.

Andersson-Brolin, Lillemor, Catela, Maria Emília, Fernandes, Raúl Mendes, and Liljeson, Lars (1990), Assistência à educação num contexto de reforma: avaliação conjunta do apoio sueco ao sector da educação na Guiné-Bissau entre 1988 e 1990. In *Education Division Documents*. Estocolmo: ASDI.

Aveleira, Ana Paula Henriques (2006), "Melhorar a educação de infância na Guiné-Bissau". Mestrado, Ciências da Educação, Universidade de Aveiro (Education Division Documents n.º 54).

Ba, Marcelina Santos (1997), A escolarização feminina II - raparigas/alunas finalistas do liceu e perspetivas para a vida futura. Bissau: INDE/ASDI.

____ (1996), A escolarização feminina no ensino guineense. Bissau: INDE/ASDI.

Bachmann, Agnes Caroline Silva (2014), "O multilinguismo no contexto escolar da Guiné-Bissau". Licenciatura, Faculdade da Educação, Universidade de Brasília.

Baldé, Baró (2013), "Formação de professores de Língua Portuguesa na Escola Normal Superior Tchico Té, Guiné-Bissau". Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

Baldé, Saico (2012), "A Mesquita Central Nacional e o Complexo Escolar "Attadamun": a integração do ensino de árabe e da cultura islâmica na Guiné-Bissau." II Coopedu – África e o Mundo, Lisboa.

____ (2010), "Da exclusão a auto-exclusão da população muçulmana no sistema educativo guineense". 7.º Congresso Ibérico de Estudos Africanos - 50 anos das Independências Africanas: Desafios para a Modernidade, Lisboa.

Baldé, Umarú (2011), "Inspecção-geral de Educação." Mestrado, Administração Educacional, Universidade de Lisboa.

Ballara, Marcela (1985), Analisis del proceso de alfabetizacion de adultos en Guinea-Bissau 1976 - 1984: Estudo comparativo de dos experiências. Estocolmo: ASDI.

Ballara, Marcela, Bacchetto, Sinesio, Dawalbeit, Ahmed, Barbosa, Julieta M., and Wallberg, Borje (1996), Apoio Sueco ao sector da educação na Guiné-Bissau - 1992-96. Estocolmo: ASDI.

Banco Mundial (2005), Guinea-Bissau Basic Education Support Project: Banco Mundial.

Barbosa, Gabriela (2012), "O Ensino da Escrita em Português Língua Segunda conceções e práticas dos professores do ensino secundário da Guiné-Bissau". Doutoramento, Faculdade de Letras, Universidade do Porto.

Barbosa, Gabriela, and Bizarro, Rosa (2011), "Educação para todos na Guiné-Bissau - que princípios metodológico-didácticos para a aula de língua Portuguesa?" COOPEDU — Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação, Lisboa.

Barbosa, José Augusto (2015), "Língua e desenvolvimento: o caso da Guiné-Bissau". Mestrado, Língua e Cultura Portuguesa, Universidade de Lisboa.

Barbosa, Julieta Mendes, Neto, José Augusto Pereira, Hermele, Kenneth and Costa, Delfim Martins da (1994), Avaliação Conjunta MEN - ASDI do apoio da ASDI ao Sector da Educação. Bissau: MEN/ASDI.

Barbosa, Wilson, and Pereira, Paulo (1994), Levantamento da situação das escolas do ensino básico de iniciativas privadas no Sector Autónomo de Bissau. Bisaau: UNICEF/MEN-DGE.

Barreto, Antónia (2005), "Percursos do sistema educativo guineense: as experiências de ensino integrado - CEPI e CEEF". In *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento.*, edited by Maria Helena Mira Mateus and Luísa Teotónio Pereira, pp. 29-47. Lisboa: Colibri.

Barreto, Maria Antónia (2012a), "Apresentação do projeto "O papel das organizações da sociedade civil na educação e na formação: O caso de Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique". II Coopedu – África e o Mundo, Lisboa.

____ (2012b), "Reformas recentes no sistema educativo da Guiné-Bissau: compromisso entre a identidade e a dependência". Colóquio Internacional Cabo Verde e Guiné-Bissau: percursos do saber e da ciência, Lisboa.

Barreto, Augusto Gomes (2012), "Escolas comunitárias na Guiné-Bissau: sentidos, relações e mudanças". Mestrado, Sociologia, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa.

Bedeta, Garcia Biifa (2013), "Políticas Educativas na Guiné-Bissau". Mestrado, Universidade do Porto - Faculdade de Letras.

Belo, Domingos, Barbosa, Jorge, and Santos, Júlio (2002), "Aprender com o sul: da ESE para o interior da Guiné-Bissau."*Revista da Escola Superior de Educação* (4), pp. 115-141.

Benavente, Ana, and Varly, Pierre (2010), Balanço de competências de docentes em exercício na Guiné-Bissau. UNESCO/BREDA - MENCCJD.

Benson, Carol (2010), "How multilingual African contexts are pushing educational research and practice in new directions". *Language and Education* 24 (4), pp. 323-336. Doi: 10.1080/09500781003678704.

____ (2003), "Possibilities for educational language choice in multilingual Guinea-Bissau". In *Transcending monolingualism: Family, school and society*, edited by Leena Huss, Antoinette Camilleri and Kendall King, pp. 67-87. Lisse: Swets and Zeitlinger.

____ (2002), "Real and Potential Benefits of Bilingual Programmes in Developing Countries". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5 (6), pp. 303-317. Doi: 10.1080/13670050208667764.

____ (1994), "Teaching beginning literacy in the 'mother tongue': A study of the experimental Kiriol/Portuguese primary project in Guinea-Bissau". PhD, University of California.

____ (1993), "As línguas no ensino primário na Guiné-Bissau". *BISE: boletim de informação sócio-económica* 9 (4), pp. 35-43.

Boone, Peter, Fazzio, Ila, Jandhyala, Kameshwari, Jayanty, Chitra, Jayanty, Gangadhar, Johnson, Simon, Ramachandrin, Vimala, Silva, Filipa, and Zhan, Zhaoguo (2013), The Surprisingly Dire Situation of Children's Education in Rural West Africa: Results from the CREO Study in Guinea-Bissau. In *CEP Discussion Paper*. Londres: Centre for Economic Performance - London School of Economics and Political Science.

Caetano, Fara (2013), "Cooperação Portugal--Guiné-Bissau: os projetos portugueses no sistema educativo guineense". *Revista da Faculdade de Letras-História* 3, pp. 97-120.

____ (2012), "A cooperação portuguesa para o desenvolvimento na área da educação da Guiné-Bissau: impacto dos projetos". Mestrado, Universidade do Porto - Faculdade de Letras.

Callewaert, Gustave (1995), "Algumas definições de programas de língua de ensino em situações de multilinguismo". *Soronda: revista de estudos guineenses* (19), pp. 37-61.

Campos, Bártolo (2009), Análise Institucional da Formação Inicial de Professores do Ensino Secundário da Guiné-Bissau. UNESCO-BREDA.

Campos, Bártolo, and Furtado, Alexandre (2009), Política Docente na Guiné-Bissau. Bissau: Banco Mundial.

Candé, Fátima (2008), "A língua portuguesa na formação de professores do ensino básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau". Mestrado, Estudos Portugueses, Universidade de Lisboa.

Carr-Hill, Roy, and Rosengart, Gunilla (1983), "Education since independence in Guinea-Bissau". *International Journal of Educational Development* 3 (3), pp. 325-336. Doi: http://dx.doi.org/10.1016/0738-0593(83)90051-2.

____ (1982), Education in Guinea-Bissau 1978-81. The lmpact of swedish Assistance. In *Education Division Documents N.º 5*: SIDA.

Carreiro, Maria (2011), Sistemas de Inspecção em Educação. Modelos teóricos e a sua aplicação no Senegal, Mali, Benim e Guiné-Conacri por comparação com a Guiné-Bissau. Bissau: SNV.

Cissoko, Mario, Diallo, Ibrahima, Gomes, Alexandrino A., and Landim, Rui Correia (1987), A Realidade Social e o sistema Educativo em Bunau. Bissau: INDE/DPOL.

Correia, Heldomiro Henrique (2013), "O projeto africanidade e o contexto educacional da Guiné–Bissau". Mestrado, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba.

Costa, Alessandra Quadros da (2014), "O ensino de ciências em Guiné-Bissau: história, currículos e práticas". Licenciatura, Instituto de Química, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Cunha, Jacqueline Freire, and Ba, Marcelina Santos (2008), Diagnóstico das escolas de formação de professores do ensino básico - contribuição para uma qualidade da educação. Ministério da Educação e Ensino Superior/UNICEF.

Cá, Cristina Mamadu Ocuni (2005), "A falta de formação pedagógica dos professores de Ensino Básico na Guiné-Bissau nos anos 1975-1986". Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Cá, Lourenço Ocuni (2008), *A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado*. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso/CAPES.

____ (2007), *A contribuição de Paulo Freire na organização do sistema educacional da Guiné-Bissau.* Rio de Janeiro: Publit/ EdUFMT.

____ (2005), "Perspetiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau". Doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

____ (2000), "A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)". *Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins* 2 (1).

____ (1999), "Política Educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997", Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Cá, Lourenço Ocuni, and Cá, Cristina Mandu Ocuni (2015), "Políticas públicas em educação: um apanhado histórico". *ETD - Educação Temática Digital;* V. 17, n.º 1 (2015)*: Política educacional e culturas: temas contemporâneos*.

Daun, Holger (1997), "Teachers needs, culturally-significant teacher education and educational achievement in an African context — the case of Guinea-Bissau". *International Journal of Educational Development* 17 (1), pp. 59-71. Doi: http://dx.doi.org/10.1016/S0738-0593(96)00028-4.

Dialló, Ibrahima, Pereira, Augusto, and Namoni, Joaquim (1996), Avaliação da aprendizagem na 4.ª classe em 15 escolas nas regiões de Gabú, Quínara e Cacheu. Bissau: Ministério da Educação Nacional.

Dias, Carlos (1978), "Education and production in Guinea-Bissau". *Development dialogue* (2), pp. 51-57.

Djaló, Ibrahima (1987), "Contribuição para uma reflexão : educação, multilinguismo e unidade nacional". *Soronda - Revista de Estudos Guineenses* (3), pp. 101-111.

Djaló, Mamadú (2014), "Relações Sul-Sul: A Cooperação Brasil – Guiné-Bissau Na Educação Superior No Período de 1990-2011. "Doutoramento, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina.

____ (2009), "A Interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: a dimensão da educação básica - 1980-2005". Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina.

Dâmaso, Maria Fernanda R. (1997), "Educação e formação de quadros na Guiné-Bissau". Mestrado, Ciência Política e Políticas Públicas, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Fanda, Juvinal Manuel (2013), "O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010)". Mestrado, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Fazzio, Ila, Silva, Filipa, and Mann, Vera (2011), "Quem são as crianças sem competências de literacia e numeracia nas zonas rurais da Guiné-Bissau?" *Revista Guineense de Educação e Cultura* (1), pp. 44-51.

Fazzio, Ila, and Zhan, Zhaoguo (2011), Lacunas de conhecimento nas zonas rurais da Guiné-Bissau. Guiné-Bissau: Effective Intervention.

Filart, Roshelle (2006), Projecto CiMa: A case study on VSO Guinea Bissau's in-service teacher training project for regional secondary science and maths teachers.: VSO.

Fonseca, Susana Paula Bernardino da (2012), "Aquisição e Aprendizagem da Referência Nominal no Contexto do Português Língua Não Materna na Guiné-Bissau". Mestrado, Universidade Aberta.

Fontán, Marcelino, Fontán, Melina and Fontán, Yamila (1993), Uma experiência alternativa na educação básica: A escola Tio Bernardo.

Foster, Jesse, Addy, Nii Antiaye, and Samoff, Joel (2012), "Crossing borders: Research in comparative and international education". *International Journal of Educational Development* 32 (6), pp.711-732. Doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.12.003.

Furtado, Alexandre (2007), Estudo sobre o Ensino Básico Elementar nas ilhas Urok.: IMVF/Tiniguena.

____ (2005), "Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades." Doutoramento, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.

____ (1986), "Projecto de investigação sobre a história do ensino na Guiné". *Soronda - Revista de Estudos Guineenses* (1), pp. 125-142.

Furtado, Alexandre, and Bamba, Mamadú (1994), Primeiro Encontro Nacional Sobre Escolas Populares e Madrassas - organização e funcionamento de uma escola. Bissau: UNICEF/MEN.

Gomes, Alexandrino (1997), Avaliação da experiência do ensino da língua portuguesa com metodologia de língua segunda. Bissau: INDE/ASDI.

____ (1994), Avaliação "projecto português" Ensino da língua portuguesa com metodologia de língua segunda no ensino básico - 1.ª fase. Bissau: INDE/ASDI.

Gomes, Alexandrino, and Pereira, Augusto (2004), Projecto de apoio ao ensino básico (FASPEBI) - relatório de avaliação. Bissau: INDE.

Gomes, Domingos (2007), "O professor de português em contexto plurilingue e pluricultural: O caso da Guiné-Bissau". Ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano, Praia.

Gomes, Flaviano (2014), "Organismos Internacionais no Apoio ao Setor Educativo na Guiné-Bissau: O Caso do Programa Alimentar Mundial". Mestrado, Faculdade de Economia, Universidade Coimbra.

Gouveia, Catarina (2007), "Issues and challenges in Secondary Science Education - a case study of Guinea-Bissau". Mestrado, School of Education, University of Sussex.

Guterres, António, Marçal Grilo, Eduardo and Lamas, Luís e Carneiro, Roberto (1986), A educação na República da Guiné-Bissau: análise sectorial. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hovens, Mart (2002), "Bilingual Education in West Africa: Does It Work?" *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5 (5), pp. 249-266. Doi: 10.1080/13670050208667760.

____ (1994), A experiência CEEF: uma análise alternativa para o ensino na Guiné-Bissau? Um estudo comparativo dos projetos CEEF, "Português" e o ensino oficial na Guiné-Bissau. Bissau: INDE/ASDI.

Ichinose, Atsushi (1996), "Vinte anos de independência. Vinte anos de língua oficial portuguesa". In *Guiné-Bissau vinte anos de independência. Desenvolvimento e democracia. Balanço e perspetivas*, edited by C. Cardoso and J. Augel, pp. 123-130. Bissau: INEP.

Issler, Fabiana, Johns, Paula, Laxmane, Vimesh, and Nielsen, Nicolai Steen (1996), "A vida na Guiné" - Para que serve a escola guineense-bissau? Roskilde: Universidade de Roskilde.

Jao, Mamadú, Camará, Samba Tenem, and Indjai, Bucar (2006), Estudo Sobre Escolas Coranicas, Madrassa e Crianças Talibé (Guiné-Bissau). Bissau: UNICEF.

Koudawo, Fafali (1996), "A independência começa na escola. Educação do PAIGC versus educação colonial". In *Guiné-Bissau vinte anos de independência. Desenvolvimento e democracia. Balanço e perspetivas*, edited by C. Cardoso and J. Augel, pp. 67-78. Bissau: INEP.

Koudawo, Fafali, and Gning, Mamadu Bamba (1998), Avaliação do Projeto - Contribuição para um ensino alternativo de base. Bissau: SNV.

Landim, Rui, and Bamba, Mamadú (1994), Estudo de seguimento e avaliação da formação em serviço de professores do ensino básico. Bissau: INDE/ASDI.

Landim, Rui Correia (2010), Relatório de investigação sobre mecanismos de gestão escolar e a sua influência na qualidade de ensino na Guiné-Bissau. Bissau: PATC/SEN/SINAPROF.

Laranjeiro, Catarina (2009), Avaliação de Impacto da Intervenção da FEC nas Escolas de Auto-Gestão do Oio.: Fundação Evangelização e Culturas.

Lepri, Jean-Pierre (1996), "En 1993, l'ecóle bissao-guinéenne a vingt ans". In *Guiné-Bissau vinte anos de independência. Desenvolvimento e democracia. Balanço e perspetivas*, edited by C. Cardoso and J. Augel, pp. 79-92. Bissau: INEP.

____ (1988), "Formação de professores, locais, materiais escolares e insucesso escolar". *Soronda: revista de estudos guineenses* (5), pp. 83-102.

____ (1987a), "A pesquisa-desenvolvimento em matéria de educação: elementos para uma teoria". *Soronda - Revista de Estudos Guineenses* (4), pp. 15-37.

____ (1987b), Regionalizar o Ensino Nacional: Algumas Proposta. Bissau: INDE.

____ (1986a), O ensino na Guiné-Bissau no ano lectivo 1984-85. Bissau: INDE.

____ (1986b), "Sobre as causas do sucesso escolar". *Soronda - Revista de Estudos Guineenses* (2), pp. 21-27.

____ (1985), "Do ensino na Guiné-Bissau no ano lectivo 1983-84". *Revista Internacional de Estudos Africanos* (3), pp. 147-165.

Lopes, Catarina (2007), "Participação das populações locais no desenvolvimento da educação. Caso de estudo: escolas comunitárias da região de Bafatá, Guiné-bissau (2004-2006)". Mestrado, Estudos Africanos, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Lopes, Luísa da Silva Lopes e (2014), "A Lei de Bases Do Sistema Educativo da Guiné-Bissau". Mestrado, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.

Macedo, Francisco de (1977), "A Educação na República da Guiné-Bissau: o passado, as transformações no presente, as perspectivas do futuro". *Itinerarium* XXIII (96/97), pp. 158-194.

Mallett, Richard, Hagen-Zanker, Jessica, Slater, Rachel, and Duvendack, Maren (2012), "The benefits and challenges of using systematic reviews in international development research". *Journal of Development Effectiveness* 4 (3), pp. 445-455. Doi: 10.1080/19439342.2012.711342.

MECD (1987), Projecto e estratégia de desenvolvimento do sector da educação. Bissau: Ministério da Educação, Cultura e Desportos.

Medeiros, Vanda (2005), "Desenvolvimento educativo e formação de professores na Guiné-Bissau." In *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento.*, edited by Maria Helena Mira Mateus and Luísa Teotónio Pereira, 79-85. Lisboa: Colibri.

MEN (1981), Bases para a implantaçao do sistema nacional de educaçao e formaçao SNEF. Bissau: Ministério da Educação Nacional.

MENCCJD (2011), Pedido Financeiro ao Fundo da Parceria Global para a Educação. Bissau: Ministério da Educação Nacional, Ciência, Juventude e Desportos.

____ (2009), Eléments de Diagnostic du Système Educatif Bissau-guinéen: Marges de manœuvre pour le développement du système éducatif dans une perspective d'universalisation de l'enseignement de base et de réduction de la pauvreté. Bissau: República da Guiné-Bissau - Ministério da Educação Nacional.

Monteiro, Hortência Borja, Buaró, Filomena Cruz, and Delgado, Maria Isabel (1994), Uma nova política para a educação de infância, edited by Alexandre Furtado. Bissau: UNICEF.

Monteiro, João José Huco (2005), A Educação na Guiné Bissau: Bases para uma estratégia sectorial renovada. Bissau: República da Guiné-Bissau - Ministério da Educação Nacional.

____ (1996), "O ensino guineense – a democratização ameaçada." In *Guiné-Bissau vinte anos de independência. Desenvolvimento e democracia. Balanço e perspetivas*, edited by C. Cardoso and J. Augel, pp. 105-122. Bissau: INEP.

____ (1994), "O Analfabetismo na Guiné". *SILIMBIKI - Boletim de informação sobre a educação para o desenvolvimento*, pp. 1-14.

Moreira, Domingos (2006), "Políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau". Mestrado, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Moreira, Margarida Mira (1997), "Escolas populares: respostas da sociedade às insuficiências do Estado da Guiné-Bissau no domínio da educação". Mestrado, Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Namone, Dabana (2014), "A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional". Mestrado, Faculdade de Ciencias e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Namoni, Joaquim (1994), Avaliação de livro escolar matemática, Programa e guia do professor. - 1.ª classe. Bissau: INDE/ASDI.

Neto, Demétrio Delizoicov (1983), "Ensino de Física e a concepeção freireana da educação". *Revista de Ensino de Física* 5 (2), pp. 85-98.

Nosolin, Inês Mario, Angelica Carvalho Di Maio, and Dalto Domingos Rodrigues (2014), "Uso de geotecnologia na cartografia escolar – uma avaliação em Guiné Bissau". *Revista Brasileira de Cartografia* 66 (4), pp. 803-817.

Oliveira, Joana Maria Guimarães de (2014), "Kit "Energia, Ambiente e Sustentabilidade": uma estratégia para a promoção da Ciência na Guiné-Bissau". Doutoramento, Escola de Ciências, Universidade do Minho.

____ (2012), "Kit "Energia Ambiente e Sustentabilidade", uma proposta para a promoção da educação ceintífica na Guiné-Bissau". II Coopedu – África e o Mundo.

Oliveira, Manuel Fernando Castro (2015), "Promoção e difusão da língua portuguesa na República da Guiné-Bissau: o PASEG e as OfLP". Mestrado, Universidade de Lisboa.

Oliveira, Rosiska Darcy de, and Oliveira, Miguel Darcy de (1978), *Guiné-Bissau: reinventar a educação*, *Cadernos Livres*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

Pehrsson, Kajsa (1996), O direito à educação na Guiné-Bissau : análise genérica dos problemas do sector. In *Education Division documents, N.º 1*. Estocolmo: Agência Suéça de Cooperaração Internacional para o Desenvolvimento (ASDI); Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE).

Pereira, Augusto, and Costa, Leontina Semedo (1994), Avaliação do manual escolar. Bissau: INDE/ASDI.

Pereira, Luísa Teotónio, and Luís Moita (1976), "Educação". In *Guiné-Bissau 3 anos de independência*, edited by Luísa Teotónio Pereira and Luís Moita, pp. 103-119. Lisboa: Impretipo.

Pereira, Paulo, and Namoni, Joaquim (1994), O ensino-aprendizagem da matemática no ensino básico. Bissau: INDE/ASDI.

Portugal, Maria Gabriela, and Aveleira, Ana Paula (2009), "Supporting Early Childhood Teachers in Guinea-Bissau". *Journal of Early Childhood Teacher Education* 30 (3), pp. 210-219. Doi: 10.1080/10901020903084140.

____ (2007), "Melhorando e apoiando práticas de qualidade em Educação de Infância na Guiné-Bissau: numa dinâmica de formação, surpervisão e avaliação". *Contrapontos* 7 (2), pp. 407-423.

Ribeiro, Isabel Quinhones Levy Araújo (2001), "Dinâmica do Ensino Popular na Guiné-Bissau. O Caso das Escolas Populares do Bairro de Quelele. Uma Alternativa para o Futuro do Sistema Educativo". Mestrado, Universidade Aberta.

Rosabal, Maritza (2005), Avaliacão Final do Programa de Reactivação e Aperfeiçoamento das COME. Bissau: MEN.

Sanhá, Braima, Mendes, Maria do Carmo, and Landim, Rui Correia (2000), Educação na Guiné-Bissau: organização, evolução e alguns indicadores de desempenho. Bissau: Plan Internacional.

Sanhá, Cirilo (2014), "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)". Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina.

Sani, Fanca (1996), "O Lugar e as Relações do Português como Língua Oficial na Escola da Guiné-Bissau". Mestrado, Lingüística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas.

Sani, Quecoi (2013), "A educação superior no desenvolvimento da Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios". Mestrado, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Sani, Quecoi, and Oliveira, Marlize Rubin (2014), "Educação superior e desenvolvimento na Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios". *Revista Pedagógica* 16 (33), pp. 127-152.

Santos, Júlio Gonçalves dos, Silva, Rui da, and Mendes, Carolina (2012), "Culturas de apoio a Professores em contexto de fragilidade educativa: Algumas reflexões e lições da Guiné-Bissau". II Coopedu – África e o Mundo, Lisboa.

Santos, Paulo dos (1997), Avaliação do projecto de português - transposição metodológica da teoria à prática. Bissau: INDE/ASDI.

____ (1994), Avaliação do projecto português. Bissau: INDE/ASDI.

Sanó, Mamadú, Pacheco, Mónica, Moreira, Sandro, Marques, Sónia, and Bari, Umaro (2012), "Impacto da formação em gestão e administração escolar nas escolas comunitárias de Canchungo e Bafatá". *Revista Guineense de Educação e Cultura* (2), pp. 16-34.

Scantamburlo, Luigi (2005), "Projecto de Apoio ao Ensino Básico no Arquipélago dos Bijagós". In *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*, edited by Maria Helena Mira Mateus and Luísa Teotónio Pereira, pp. 63-78. Lisboa: Colibri.

Scantamburlo, Luigi (2012), "Parceria entre a FASPEBI e o Ministério de Educação, Cultura, Ciência, JUventude e Desportos da Guiné-Bissau: Complemento através do regime de autogestão.".

Sena, Luiz de (1995), "Uma experiência de integração da educação na Guiné-Bissau". *Soronda: revista de estudos guineenses* (19), pp. 63-88.

Silva, Rui da (2011), "Globalização e currículo: atores e processos. Um estudo exploratório na Guiné-Bissau", Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Silva, Rui da, and Santos, Júlio Gonçalves (2014), "Os estudos curriculares na Guiné-Bissau: as principais tendências que caracterizam o campo neste país africano." Colóquio sobre Questões Curriculares - Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares - Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares, Braga.

Silva, Rui da, Santos, Júlio Gonçalves dos, and Pacheco, José Augusto (2015), "Crossed looks: globalisations and curriculum in Guinea-Bissau". *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, pp. 1-22. Doi: 10.1080/03057925.2015.1013018.

SINAPROF (1995), Estudo sobre o impacto do regime de quatro turnos no sistema educativo da Guiné-Bissau. Bissau: SINAPROF.

Sobral, Raquel Rodrigues (2012), "As escolas comunitárias na Guiné-Bissau e a cooperação portuguesa para o desenvolvimento." Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa.

Solla, Luísa (2005), "Um projecto para viver, manuais para aprender e uma história para pensar". In *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*, edited by Maria Helena Mira Mateus and Luísa Teotónio Pereira, pp. 49-62. Lisboa: Colibri.

Sucuma, Arnaldo (2015), "A participação do Estado e ensino superior no processo de desenvolvimento da Guiné-Bissau". 3.º Encontro Internacional de Política social e 10.º Encontro Nacional de Política Social, Vitória.

____ (2013), "Estado e ensino superior na Guiné-Bissau 1974-2008". Mestrado, Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco.

UNESCO (2013), Guiné-Bissau - Relatório da Situação do Sistema Educativo. Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspetiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza. Dacar: UNESCO.

UNICEF (2002), Recenseamento das escolas corânicas - Região de Bafatá e Gabu. Bissau: UNICEF.

Viegas, Mariana R. da Silva, e Liberata (1995), II encontro nacional sobre educação de infância - Coordenar para melhor agir. Bissau: UNICEF/ALTERNAG/MEN/MASPE.

Yonemura, Akemi (2015), "Guinea-Bissau: An Overview, Trends and Futures." In *Education in West Africa*, edited by Emefa Takyi-Amoako. Londres: Bloomsbury Academic.