

Isabel Quinhones Levy Araújo Ribeiro

Dinâmica do Ensino Popular na Guiné-Bissau



O Caso das Escolas Populares do Bairro de Quelele

Uma Alternativa para o Futuro do Sistema Educativo

Universidade Aberta

2.1. Mestrado em Comunicação Educativa Multimédia

Orientação: *Professora Doutora Maria Antónia Barreto*

Lisboa, Julho de 2001

Isabel Quinhones Levy Araújo Ribeiro

Dinâmica do Ensino Popular na Guiné-Bissau

O Caso das Escolas Populares do Bairro de Quelele

Uma Alternativa para o Futuro do Sistema Educativo

Universidade Aberta

Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia

Orientação: *Professora Doutora Maria Antónia Barreto*

Lisboa, Julho de 2001

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL AO ESTUDO	5
1. Motivação	8
2. Apresentação do estudo	9
2.1. Contexto do estudo	9
2.2. Relevância do Estudo	12
2.3. Estrutura do estudo	13
PARTE I - A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU	15
INTRODUÇÃO	15
CAP. 1 – O SISTEMA EDUCATIVO	16
1. Os caminhos da educação	16
1.1. Do período colonial ao período de transição	16
1.2. Do período de transição à data do conflito armado (Junho de 1998).....	21
1.3. Do conflito militar aos dias de hoje (Junho de 1998 a 1999/2000).....	28
1.4. Situação actual do ensino (1999/2000).....	31
2. Os Professores e a sua Formação	37
3. As Políticas Educativas	42
4. Perspectiva para o Quinquénio 2000 – 2004	49
5. As dificuldades e os bloqueios	51
CAP. 2 - O ENSINO PARTICULAR	53
1. Legislação	53
2. As escolas particulares.....	53
2.1. Escolas Privadas Nacionais e Estrangeiras	54
2.2. Escolas Religiosas	55
2.3. Escolas populares	56
3 – As escolas populares e o papel do Estado.....	57
4. Surgimento das escolas populares.....	65
5. Caracterização das escolas populares	66
6. Alguns dados estatísticos	68
CONCLUSÕES	74
PARTE II – CONTEXTO DO ESTUDO, METODOLOGIA E A ANÁLISE DA INFORMAÇÃO	78
INTRODUÇÃO	78
CAP. 1 – CONTEXTO EM QUE SE SITUA O ESTUDO : O BAIRRO DE QUELELE	79
1. Caracterização do bairro	79
2. A ONG local, "Acção para o Desenvolvimento".....	84
CAP. 2 - METODOLOGIA	93
1. Introdução	93
2. Paradigmas de investigação	95
3. Método de estudo de caso	97
4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	99
5. Técnicas de tratamento de dados.....	104

CAP. 3 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS : AS ESCOLAS POPULARES.....	105
1. Identificação e caracterização das escolas populares	105
2. Caracterização dos Professores.....	119
3. A escola na comunidade do bairro	123
CONCLUSÕES	127
PARTE III - A DINÂMICA DE UM CENTRO DE RECURSOS:.....	131
UMA ESTRATÉGIA POSSÍVEL PARA O SUCESSO DAS	131
ESCOLAS POPULARES	131
INTRODUÇÃO	131
CAP. 1 – BIBLIOTECA, CENTRO DE RECURSOS EDUCATIVOS, CENTRO DE	132
FORMAÇÃO DE PROFESSORES?	132
1. Tipologia.....	134
2. A Inovação e a Mudança	135
3. O arranque do Centro	136
4. Recursos humanos.....	138
5. Estrutura organizacional	138
6. Natureza da oferta educativa.....	138
CAP. 2 – O CENTRO DE RECURSOS COMO DINAMIZADOR DA FORMAÇÃO DE	143
PROFESSORES E A REDE DAS ESCOLAS POPULARES DE QUELELE	143
1. Os espaços e os recursos físicos.....	143
2. As funcionalidades do Centro	144
3. As actividades	149
CONCLUSÃO.....	151
BIBLIOGRAFIA	155
ANEXOS.....	161

RESUMO

O nosso estudo é realizado num bairro periférico da capital da Guiné-Bissau, um pequeno país com cerca de um milhão de habitantes, situado na costa ocidental de África.

Nele pretendemos estudar o fenómeno recente de proliferação de escolas populares num dos bairros periféricos da cidade de Bissau.

Começamos por caracterizar o Sistema Educativo do país, identificando os principais problemas e estratégias adoptadas cobrindo os sectores oficial e particular.

Procedemos à contextualização do estudo, e apresentamos a metodologia do trabalho de campo, realizando uma análise quantitativa e qualitativa. Para além do conhecimento do estado e evolução do sistema educativo na Guiné-Bissau debruçamo-nos sobre duas áreas de investigação: O **Desenvolvimento Comunitário** com o objectivo de conhecermos a vida do bairro, as suas gentes, actividades, e políticas de desenvolvimento comunitário levadas a cabo pela **ONG** local e as **Escolas Populares** do bairro de Quelele que caracterizamos, pretendendo-se perceber as suas dinâmicas, quem são os **professores**, formação que possuem.

Os **Centros de Recursos Educativos** fazem parte do nosso estudo pretendendo-se conhecer as suas potencialidades, propondo-se estratégias que contribuam para elevar a qualidade do ensino nas escolas populares do bairro, nomeadamente na área de **Formação de Professores**.

Concluimos o nosso estudo indicamos algumas pistas e orientações para um aprofundamento de certas questões consideradas relevantes.

RÉSUMÉ

Notre étude a été réalisée dans un quartier périphérique de la capitale de Guinée-Bissau, un petit pays d'environ un million d'habitants, situé sur la côte occidentale de l'Afrique.

Avec cette étude nous prétendons réfléchir sur le phénomène récent de prolifération des écoles populaires dans l'un des quartiers périphériques de la ville de Bissau.

Nous avons commencé par caractériser le Système Éducatif du pays, en identifiant les principaux problèmes et stratégies adoptées en couvrant les secteurs officiel et particulier.

Nous avons procédé à la définition du contexte de l'étude, présenté la méthodologie du travail de terrain, et réalisé une analyse quantitative et qualitative. Au-delà de la connaissance de l'état et l'évolution du système éducatif en Guinée-Bissau, nous nous sommes penchés sur les domaines de l'investigation: le **Développement Communautaire** avec l'objectif de mieux connaître la vie du quartier, ses habitants, leurs activités et la politique de développement communautaire menée par l'**ONG** locale et les Écoles Populaires du quartier de Quelele que nous caractérisons, en prétendant comprendre ses dynamiques, qui sont les professeurs, quelle formation ont-ils.

Les **Centres de Ressources Educatives** font partie de notre étude. Nous prétendons connaître leurs puissances, proposer des stratégies qui contribuent à élever la qualité de l'enseignement dans les écoles populaires du quartier, particulièrement dans le secteur de **Formation des professeurs**.

Nous concluons notre étude avec des pistes et des orientations pour un approfondissement des questions considérées importantes.

ABSTRACT

Our study has been made in an outlying district of the capital of Guinea-Bissau, a little West African country of about 1.000.000 inhabitants.

The work aim is to think about the new spread out phenomenon of popular schools in one of the outlying districts of Bissau city.

We've started with characterizing the country education system displaying the main problems and adopted strategies for both public and private areas.

We have tried to define the study context and how work was led on the field. After dealing with the situation and the evolution of its Educational System, we have focused on enquiry issues: **Community Development** in order to know better the district, its inhabitants and their activities, the community development policy led by the local **NGO**, the **Popular Schools** in Quelele district and how do they work, teachers and training.

We have also been interested in **Educative Resources Centers**. We do need to get some information as for their abilities in order to propose strategies to raise up education level in the district popular schools mainly **Teacher's Training**.

Tracks and guidances to examine thoroughly important issues end the work.

INTRODUÇÃO GERAL AO ESTUDO

1. Motivação

A escolha do tema do nosso estudo, foi claramente influenciada pela nossa actividade profissional.

Professora, numa escola portuguesa na Guiné-Bissau há mais de dez anos, onde a maioria dos efectivos escolares são alunos de nacionalidade guineense, provenientes de estabelecimentos de ensino do país, sentimos a necessidade de conhecer mais profundamente o Ensino na Guiné.

Há muito que vínhamos ganhando interesse em estudar as escolas do ensino básico.

Durante a fase de pesquisa exploratória sobre o que se passava no “terreno” educativo da Guiné-Bissau, ainda no primeiro ano do mestrado, constatamos o fenómeno recente, de proliferação de escolas “populares” funcionando quase totalmente à margem do Estado, e que se localizam sobretudo nos bairros periféricos da capital.

Embora estas escolas sejam designadas muitas vezes como escolas privadas, em nada se assemelham a uma escola privada do mundo ocidental. São escolas com inúmeras carências em recursos, marginalizadas pelo Estado, não recebendo apoios de qualquer tipo, mas cujos alunos (avaliados pelas escolas públicas) conseguem obter resultados escolares muito superiores aos dos alunos do sistema oficial.

Num país que só tem sido notícia pela negativa, o sucesso das escolas populares é um caso que pela dedicação e responsabilidade dos seus promotores, merece a divulgação e realização de estudos profundos e quem sabe, se à semelhança de outros países africanos, nomeadamente o Mali¹, esta não venha a ser considerada como uma 3ª via para a resolução dos

¹ Antonioli, Albert, *Le droit d'apprendre, une école pour tous*, L'Harmattan Collection, 1993, Paris, France

grandes problemas com que o Sistema Educativo Guineense se confronta desde a sua independência.

2. Apresentação do estudo

2.1. Contexto do estudo

A Guiné-Bissau, situada na costa ocidental de África, é um pequeno país com cerca de um milhão de habitantes, apresentando uma diversidade étnica e cultural muito grande. No país falam-se cerca de 20 línguas diferentes, incluindo o crioulo, que é a segunda língua para a maioria daqueles que o utilizam, embora se esteja a transformar gradualmente na língua materna de muitas famílias com tradição urbana.

A língua portuguesa, língua administrativa do país, de acordo com o último censo, será falada apenas por cerca de 10% da população.

Dados do recenseamento de 1979, indicam que quase metade da população fala mais do que uma língua, sendo cada vez mais o crioulo, a língua de comunicação interétnica.

A língua portuguesa foi decretada quando da independência em 1973, língua oficial do país e língua de ensino.

Embora o Português seja a língua oficial de ensino, mesmo para a maior parte dos professores que não a dominam perfeitamente, continua a ser uma língua estrangeira só utilizada (quando utilizada) no ensino. Para os alunos trata-se de uma língua desconhecida quando entram na escola, o que tem constituído um dos maiores bloqueios ao processo de ensino-aprendizagem.

Desde a independência que as prioridades do ensino se têm centrado na massificação do Ensino Básico, inicialmente de 4 anos, e actualmente

alargado a seis anos de escolaridade obrigatória, dividido em dois níveis: o ensino básico elementar (1ª à 4ª classe) e o complementar (5ª e 6ª classe). Esta prioridade abrangia também as preocupações em termos de Formação de Professores, e de criação de Infraestruturas. Foram criadas Escolas de Formação de Professores em Bissau e Bolama, na linha da Escola de Magistério Primário, e Escolas de Superação de Professores frequentadas por antigos combatentes.

Por dificuldades de vária ordem a formação de novos professores não se desenvolveu e hoje são em número francamente insuficiente face às necessidades do país.

Cerca de 37% dos professores do ensino básico elementar, leccionam em escolas situadas em Bissau, capital do país. Destes, apenas cerca de 23% têm formação profissional específica estando 59% colocados no Sector Autónomo de Bissau (SAB).²

Hoje em dia a Escola de Formação de Professores do ensino básico, localiza-se na capital, implicando a formação de professores em exercício, a sua deslocação e conseqüente paralisação das actividades lectivas. No país existem três regiões em que os professores com formação específica não alcançam 1% dos seus efectivos.³

Os recursos educativos são escassos, reduzindo-se na maior parte dos casos ao Professor.

Para além dos Manuais escolares (em Português) e de recente divulgação no país, professores e alunos não dispõem de outras fontes de acesso ao "saber".

A incapacidade das instituições em absorverem a totalidade da população escolar, bem como a baixa qualidade do ensino reflectem-se nas elevadas taxas de reprovação e de abandono⁴ (de 100 crianças matriculadas no 1º

² ASDI, Pehrsson Kajsa, *O Direito à Educação na Guiné-Bissau*, DESO-Divisão de Educação

³ idem

⁴ idem

ano, 35 concluem o 4º ano e apenas uma conclui o secundário) e no descrédito por parte das famílias, o que explica também a emergência de um grande número de escolas não oficiais e entre estas, as chamadas "escolas populares".

*"Com o incremento das várias políticas de ajustamento estrutural, preconizadas pelo Banco Mundial a partir de 1986, um dos sectores que mais gravemente foi atingido foi o da educação. A degradação do ensino oficial na Guiné-Bissau atingiu proporções dramáticas, em particular nos centros urbanos e em especial Bissau. Aos baixos salários auferidos pelos professores veio-se juntar a falta de material escolar e didáctico, a ausência frequente de professores às aulas, e a diminuição da qualidade do ensino oficial."*⁵

Os Encarregados de Educação acreditam cada vez menos no sistema de ensino oficial, e o abandono escolar acentua-se de ano para ano.

*"...Em resposta a esta situação começaram a surgir como cogumelos, as chamadas "escolas populares", por vezes apelidadas de "informais", onde as aulas são dadas debaixo de um mangueiro, numa varanda ou mesmo a céu aberto, e onde os alunos trazem as suas "carteiras" de casa e em que os professores pouco mais têm que boa vontade. No entanto são as únicas que funcionam regularmente durante todo o ano, com disciplina, cumprindo horários."*⁶

Nas escolas populares, o ensino não é gratuito, pagando os pais uma mensalidade, o que não impede que tenham uma enorme afluência. Cerca de 25% das crianças escolarizadas do SAB (Sector Autónomo de Bissau) frequentam estes estabelecimentos de ensino.⁷

⁵ In Entrevista com o Secretário Executivo da ONG Guineense, "AD – Acção para o Desenvolvimento", Bissau, Abril 2000

⁶ idem

⁷ Dados recolhidos de MEN/BM "Questionários com Vista à Preparação do Ano Lectivo 2000/2001", Bissau, 2000

No entanto estas escolas estão dispersas e sem apoios de carácter pedagógico, logístico e administrativo. A sua existência depende do sucesso dos seus alunos e dos interesses específicos dos seus promotores. Não são contempladas no apoio cada vez mais deficitário do sistema oficial.

Se para os professores das escolas oficiais, as oportunidades de formação contínua são escassas, para os das escolas populares, são inexistentes.

Se nas escolas públicas as condições de ensino são difíceis, nas escolas populares, não serão melhores

Num bairro de Bissau, num processo de dinamismo comunitário, uma ONG criou o “Centro de Animação Infantil” que poderá ser um centro gerador de uma rede de escolas populares contribuindo para o seu dinamismo. A sua criação permitir-nos-á estudar as suas potencialidades como um centro de recursos, que os professores possam utilizar, participando ao longo de todo o seu processo: desde a “construção” ao seu desenvolvimento, e visando não só a dignificação da sua profissão (qualificação, aquisição de competências), como necessariamente contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino.

2.2. Relevância do Estudo

Citamos de seguida alguns dos aspectos que para nós foram considerados de relevante importância para a realização do presente estudo.

- Os poucos estudos existentes, serem realizados por estrangeiros, servindo-se de modelos estranhos ao país,
- Importância crescente desta modalidade de ensino. Com efeito cerca de 25% das crianças escolarizadas no Sector Autónomo de Bissau (SAB), são absorvidas pelo sector particular, nomeadamente pelas “escolas

- populares”, geridas por professores não reconhecidos pelo M.E. e de certa forma marginalizados pelo sistema,
- Interesse em contribuir para se encontrar soluções num contexto em que há incapacidade do governo, já reconhecida oficialmente pelo Ministério da Educação, associado às constantes greves e sucessivas paralisações das escolas.

Só muito recentemente, as instituições oficiais do país, bem como organizações internacionais e da sociedade civil, começaram a debruçar-se sobre o fenómeno das escolas populares, continuando por se saber muito pouco sobre a franja mais significativa deste sector (muito provavelmente este sector escolariza um número muito mais elevado de crianças, do que aquele que consta nas estatísticas oficiais⁸).

Referimo-nos às chamadas escolas “bas pé di mango”, escolas que na maior parte dos casos funcionam à sombra de uma árvore ou em “barracas” construídas pelos seus promotores.

Estas escolas ou são ignoradas, ou na melhor das hipóteses (desde que funcionem em edifícios com portas e janelas), mencionadas e integradas no grupo das escolas privadas.

Sendo um fenómeno que não é recente, pois elas existiram no tempo colonial, interessa conhecer o porquê da sua forte proliferação, do seu sucesso junto das comunidades, como é o seu funcionamento (bloqueios e pontos fortes), e estudar as suas dinâmicas.

2.3. Estrutura do estudo

Iniciamos a nossa dissertação com uma introdução geral, à qual se segue o nosso estudo em três partes, com uma introdução e conclusões em cada uma delas:

⁸ Esta constatação é feita com base na consulta à publicação do MEN/BM, *Dados recolhidos dos Questionários com vista à Preparação do Ano Lectivo 2000/2001*, Bissau, 2000. Do levantamento por nós efectuado no bairro de Quelele, apenas 2 das 13 escolas populares constam nesse estudo, apesar de algumas terem mais de 5 anos de existência e estarem inscritas na ASSEP.

Na I Parte abordamos o Sistema Educativo do país, os principais problemas do sistema, as estratégias adoptadas ao longo dos 25 anos de independência e apresentamos alguns indicadores do ensino. Com 2 capítulos, o primeiro é dedicado ao sub-sector oficial do ensino e o segundo, ao sub-sector à margem do Estado.

A II Parte : Dividida em três capítulos, procedemos à contextualização do ensino no primeiro capítulo, apresentando no segundo a metodologia do trabalho de campo. Para além do conhecimento do estado e evolução do sistema educativo na Guiné-Bissau debruçamo-nos sobre duas áreas de investigação:

- *O Desenvolvimento Comunitário*

Conhecer a vida do bairro de Quelele, as suas gentes, actividades, as políticas de desenvolvimento comunitário levadas a cabo pela ONG, que actua localmente há cerca de 10 anos.

- *As Escolas Populares do bairro*

Caracterizar as escolas e perceber as suas dinâmicas, quem são os professores, que formação têm, que necessidades em formação são por eles sentidas. Procuramos obter este conhecimento a partir das dificuldades que os professores encontram na sua actividade docente.

Terminamos no terceiro capítulo com a apresentação de dados, sua discussão e análise.

A III Parte é dedicada aos Centros de Recursos educativos e Formação de professores onde no primeiro capítulo abordamos o seu papel e importância em países como Portugal, e em paralelo com a especificidade da situação de um país como a Guiné-Bissau. No segundo capítulo apresentamos uma proposta de Modelo de um Centro de Recursos e Animação, para o bairro de Quelele.

- *Potencialidades de um Centro de Recursos Educativos*

Dispersas as escolas, vivendo da motivação e empenho dos que nela trabalham, escolarizando cerca de 50% das crianças do bairro como contribuir para a melhoria da qualidade pedagógica? O Centro de Recursos na sua sua vertente de formação poderá vir a assumir esse papel.

Na IV Parte apresentamos a Conclusão e indicamos algumas pistas e orientações para um aprofundamento de certas questões consideradas relevantes.

Fazem ainda parte do trabalho, a bibliografia, os anexos organizados por tema onde para além de quadros e tabelas, incluímos guiões de entrevista e questionários e o índice.

PARTE I - A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

Introdução

Na Parte I da dissertação pretendemos caracterizar o sistema educativo na Guiné-Bissau. Daremos destaque ao sector oficial, mas também analisaremos o sector particular do ensino.

No primeiro capítulo, faremos uma breve referência aos períodos colonial e pós-independência, seguindo-se o período de 1977 a Junho de 1998 data em que ocorreu o conflito militar e finalmente os anos de 1998 a 2000.

Abordaremos as Estratégias de desenvolvimento propostas para o sector, a Legislação publicada, os Indicadores (referentes a alunos e professores), e para finalizar as dificuldades e bloqueios do sistema que nós consideramos mais pertinentes.

A informação foi recolhida a partir de fontes várias, desde documentação oficial do MEN, a estudos efectuados por organismos Internacionais (como

Banco Mundial, ASDI, UNICEF, teses de Doutoramento e de Mestrado). Esta informação muitas vezes não coincidente, por vezes contraditória, dificultou-nos a construção de um discurso coerente e lógico no que se refere à evolução de alguns dos indicadores de ensino considerados.

No segundo capítulo, dedicado ao ensino particular, o nosso destaque é dado ao sub-sector “à margem do Estado”, ou seja, aquele que integra as escolas populares.

Para além de estudarmos o surgimento destas escolas, procuramos também fazer uma caracterização das mesmas e analisar as relações com o sistema oficial, em especial com o poder central.

Cap. 1 – O Sistema Educativo

1. Os caminhos da educação

1.1. Do período colonial ao período de transição

Os principais decretos sobre o ensino no território da Guiné-Bissau datam 1845 e 1869, autorizando as escolas das missões católicas a ministrarem o ensino⁹.

Data de 1890 o primeiro *regulamento escolar*¹⁰ que tornava o ensino primário obrigatório, e que incluía a “(...) *leitura, escrita e gramática do português, aritmética, história de Portugal, geografia, doutrinação cristã, elementos de agricultura e economia doméstica*”.

Já no século XX, com a nova regulamentação para o ensino primário, este divide-se em elementar ou do 1º grau e complementar ou do 2º grau.

⁹ Sousa Ferreira, Eduardo, *Le colonialisme portugais en Afrique: La fin d'une ère*, 1974:176

¹⁰ Agência Geral do Ultramar, GUINÉ, *Pequena Monografia*, Lisboa, 1967

Em 1930 com a nova reforma, o ensino passou a dividir-se em primário, secundário, profissional e especial.

Com a permanência dos portugueses no território, criaram-se dois sistemas de ensino, um dirigido aos portugueses e africanos “assimilados”, o ensino igual ao da metrópole, e um ensino dirigido aos africanos “indígenas”, conhecido por ensino “rudimentar” ou “elementar”, gerido pelas missões católicas, sendo em ambos o português a língua oficial de ensino.

Este ensino de quatro anos abrangia as disciplinas básicas em simultâneo com o ensino profissional/trabalho produtivo (agricultura nas zonas rurais e trabalho oficial nas zonas urbanas).

Os professores destas escolas, normalmente não possuíam como habilitação académica, mais do que a 4ª classe, recebendo contudo uma formação pedagógica mínima para serem professores¹¹.

É na capital que são criados o 1º liceu em 1959, a escola técnica em 1960, e o ciclo preparatório apenas em 1968/1969.

Também em 1959, das 71000 crianças em idade escolar, menos de 14000 frequentavam o ensino primário. Destas, apenas 26% se encontravam na primária normal, e 74% frequentavam a escola elementar (Mendy, 1994:319).

Havia na altura apenas 13 escolas oficiais com cerca de 11000 alunos e cerca de 200 missionárias (Galli e Jones, 1987:161). Destes alunos só um número muito reduzido frequentava o ensino secundário, ministrado desde 1949 num colégio-liceu (testemunho de um dos fundadores do colégio), elevado a liceu oficial em 1959.

A partir de 1964, as escolas das missões passam a estar sob o controlo directo do Estado português.

¹¹ idem

Em 1967 existia no território uma Repartição Provincial dos serviços de Educação e as modalidades de ensino aí existentes compreendiam o ensino primário, o secundário (liceal e técnico-profissional), e o da formação de quadros dos serviços públicos¹².

Funcionavam cursos nocturnos para adultos nas escolas de Bissau, Bolama, Bafata, Mansoa, Bissorã, Catió, Farim, Gabu, S.Domingos e Cacheu.

Na década de 70, a conjuntura política internacional em prole dos movimentos independentistas, bem como o início da luta de libertação no território, terão contribuído para a necessidade de legitimação do poder político e ideológico sobre a escola.

Foi a partir desta data que o ensino primário se começou a desenvolver, atingindo o seu auge em 1973/1974 ano da independência do território.

O número de escolas oficiais aumenta para 179 em 1973/1974, e o de alunos para 46000 (Furtado, 1986:134), localizadas sobretudo nos centros urbanos, e longe ainda de satisfazerem as necessidades da população.

Quadro nº 1 – Mapa Geral do Movimento escolar Primário, no período colonial

ANOS LECT.	ESTABELECIMENTOS DE ENSINO				AGENTES DOCENTES				ALUNOS MATRICULADOS			
	Ofic.	M.C.*	E.P.*	Total	Ofic.	M.C.	E.P.	Total	Ofic.	M.C.	E.P.	Total
1954/55	11	120	-	131	30	138	-	168	732	7181	-	7913
1955/56	11	129	-	140	27	139	-	166	825	9353	-	10178
1956/57	11	139	-	140	27	145	-	172	760	10807	-	11067
1957/58	12	152	-	164	39	157	-	196	870	10499	-	11375
1958/59	13	194	-	207	39	196	-	235	1061	12473	-	13534
1959/60	13	201	-	214	39	197	-	236	1172	11848	-	13020
1960/61	13	207	-	220	39	270	-	309	1280	11976	-	13256
1961/62	13	143	-	156	39	164	-	203	1345	11108	-	12453
1962/63	13	119	-	132	39	140	-	187	1827	8728	-	10555
1963/64	13	109	-	121	39	145	-	184	1953	9561	-	11514
1964/65	57	95	-	153	90	142	-	232	2058	9353	-	11893
1965/66	77	85	-	162	107	149	-	256	3644	9900	-	13544
1966/67	88	82	-	170	107	150	-	257	4385	10912	-	15297
1967/68	88	82	-	170	106	162	-	268	4874	11649	-	16523
1968/69	88	85	-	173	113	162	-	275	5988	11981	-	17969
1969/70	91	84	66	241	201	179	82	462	7505	10496	2759	20759
1970/71	96	81	92	269	328	175	116	630	10464	1º266	6703	27436
1971/72	150	79	119	356	423	177	150	750	17706	9384	7667	34837
1972/73	171	79	128	378	572	217	185	974	21793	9677	8566	40036

¹² O ensino profissional especial formava não só os monitores do ensino primário, como quadros agrícolas, de enfermagem, comércio, etc

1973/74	179	79	160	418	738	271	240	1249	25249	10457	10255	45961
----------------	------------	----	-----	-----	-----	-----	-----	------	-------	-------	-------	--------------

Fonte : Macedo, F., *A Educação na República da Guiné-Bissau*, Braga, 1978

* M.C. – Escolas das missões católicas; E.P. – Escolas de Posto

A evolução do ensino secundário foi lenta. Temos informação da frequência do liceu em 1962 com 290 alunos e em 1974 com 1238. A escola técnico-profissional era freqüentada em 1962 por 320 alunos e em 1972 por 574. O 2º ciclo teve início numa escola com cerca de 600 alunos, passando em 1973/1974 para 3 escolas com aproximadamente 3200 alunos.

Quadro nº 2 – Mapa do Ensino Secundário no período colonial

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

Fonte : Macedo, F., *A Educação na República da Guiné-Bissau*, Braga, 1978

(*) não são mencionados na Fonte

Convém também apontar a existência no território de: bibliotecas: a do Museu da Guiné, da Associação Comercial, Industrial e Agrícola da Guiné e as do Liceu Honório Barreto e da Escola Industrial e Comercial, todas em Bissau, bem como as bibliotecas municipais em Bolama, Bafata e Gabu, entre outras; e de publicações como o *Boletim Cultural da Guiné*, revista trimestral, o *boletim da Associação Comercial, Industrial e Agrícola da Guiné*, órgão mensal, o *Arauto*, diário noticioso e o *Boletim Oficial*, semanal, todos editados em Bissau.

Com o movimento de libertação e a guerra, o PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde) criou as suas escolas e já em 1965/1966, nas zonas libertadas, 127 escolas freqüentadas por cerca de 13 361 alunos, onde leccionavam cerca de 200 professores, ou seja o mesmo número de alunos que freqüentavam as escolas oficiais e rudimentares portuguesas (13 544).

No Programa Maior do PAIGC (1963), dava-se realce à necessidade de reformas no sistema educativo, pretendendo-se uma *“liquidação rápida do analfabetismo; Instrução primária obrigatória e gratuita, formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais”* (Macedo, 1978).

Quadro nº 3 – Escolas do PAIGC nas zonas libertadas

ANO ESCOLAR	ESCOLAS	PROFESSORES	ALUNOS
1965/66	127	191	13 361
66/67	159	220	14 386
67/68	158	284	9 384
68/69	134	243	8 130
69/70	149	248	8 559
70/71	157	251	8 574
71/72	164	258	14 531
73/74	156	251	15 000

Fonte: Macedo, Francisco de, *A Educação na República da Guiné-Bissau. O passado, as transformações no presente, as perspectivas do futuro.* Braga, 1978.

Em 1973/1974, cerca de 15 000 estudantes freqüentavam as escolas do PAIGC, nas zonas libertadas.

Após a independência, é criado o Comissariado da Educação, que nos primeiros anos, a que poderemos chamar de transição, se limitou a introduzir algumas modificações no sistema educativo colonial (conteúdos dos programas de ensino, a criação e implementação do projecto de alfabetização seguindo a metodologia de Paulo Freire, e que contou com uma sua equipa no terreno e criação de algumas situações experimentais.

Ao ensino de base, designado por ensino primário, da 1ª à 4ª classe, seguia-se o ciclo preparatório de dois anos.

Com a independência o número de alunos do então designado ensino primário, sobe de 46000 para 71600 alunos, no ciclo preparatório de 3200 para 4220, no liceu de 1238 para 2179, baixando no entanto de 574 para 412 o número de alunos da escola técnica¹³.

Quadro nº 4 – Nº de escolas, professores e alunos nos dois anos de transição

	ANO ESCOLAR	ESCOLAS	PROFESSORES	ALUNOS
Ensino Primário	74/75	549	2 007	71 600
	75/76	541	2 244	79 482
Ciclo Preparatório	74/75	4	122	4 220
	75/76	5	171	5 229
Liceu	74/75	2	72	2 197
	75/76	4	123	2 576
Escola Técnica	74/75	1	32	412
	75/76	1	33	343
Escola Formação de Professores	74/75	2	7/6	37/92
	75/76	3	14 (6/5/3)	127 (9/88/30)

Fonte : Macedo, F., *A Educação na República da Guiné-Bissau*, Braga, 1978

1.2. Do período de transição à data do conflito armado (Junho de 1998)

Nos primeiros anos pós-independência, assiste-se a uma fase de grande expansão, e em 1977, o sistema recebe cerca de 100 000 alunos, é o período da política de massificação do ensino.

Só o Ensino Básico em 1977/1978, conta com 81 800 alunos dos quais 33% do sexo feminino.

Quadro nº 5 - Evolução de alguns indicadores do EB geral

ANO	Nº de Alunos	% Sexo Fem.	Taxa Bruta de Escolariz.	Abandono %	Aproveit. %	Reprov. %
77/78	81 800	33	54	29	43	28
81/82	73 621	32		25	46	29
85/86	-	35	37	13	43	44

¹³ Macedo, Francisco de, *“A Educação na República da Guiné-Bissau. O passado, as transformações no presente, as perspectivas do futuro”*. Braga, 1978.

Fonte: Lepri, 1989¹⁴

A taxa de escolarização de todo o EB era de 54% e em 1985/1986 de 37%¹⁵.

Aumenta o número de escolas primárias e o número de alunos, bem como de escolas e alunos do preparatório e secundário. O ensino técnico regista uma diminuição do número de alunos e professores.

São abertas três escolas de formação de professores, em substituição da escola de Magistério Primário Português: uma em Bissau, uma em Bolama e outra em Có, embora em 1975/1976, as 3 escolas não contassem com mais de 130 alunos (quadro nº 4).

Em 1981 verifica-se o início de uma “fuga”, registando-se só em 1987 menos 10 000 alunos.

Efectivos escolares e Taxa bruta de escolarização

De 1991/1992 a 1997/1998, os efectivos escolares do ensino básico elementar aumentaram de 67.154 para 101.302 alunos, o mesmo sucedendo à participação feminina que no mesmo período aumentou de 23.817 para 37.529.

Quadro nº 6 - Efectivos escolares e Taxa bruta de escolarização no EBE

SEXO	91/1992	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/1998
M/F	67 154	64 685	74 055	81 041	87 975	94 544	101 302
M	43 337	41746	47 151	51 018	55 383	59 519	63 773
F	23 817	22 939	26 904	30 023	32 592	35 025	37 529
F/M	0,54	0,54	0,57	0,58	0,58	0,58	0,58

Fonte: Anuário estatístico, 1998 . Evolução dos efectivos

No período de 1991/1992 a 1997/1998, a taxa bruta de escolarização progrediu de 53% para 69%, o que se verifica a nível dos dois sexos (38% para 52% no sexo feminino e no masculino de 67% para 85%).

Quadro nº 7 - Evolução da Taxa bruta de escolarização/EBE

¹⁴ Lepri, Jean-Pierre, “*Education et Nationalité en Guinée-Bissau – Contribution à l’étude de l’endogenite de l’éducation*” These de Doctorat, Université de Caen, France, 1989.

¹⁵ idem

ANO	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98
MF	53,15	49,90	55,68	59,37	62,79	65,73	69
M	67,19	63,11	69,49	73,29	77,54	81,20	84,77
F	38,51	36,14	41,30	44,89	47,45	49,65	51,79

Fonte: Anuário estatístico: Evolução da Taxa bruta de escolarização
(De notar que estes valores dizem unicamente respeito ao ensino oficial.)

Em meados da década de 90, apenas cerca de 40% de crianças em idade escolar foram matriculadas.

Quadro nº 8 – Efectivos escolares do EB, no País e no SAB em 1991/1992

		91/92					
		População em Idade Escolar					
		EBE		EBC		EB	
País		126 340		48 587		174 927	
SAB		18 762		7 120		25 882	
		Matrícula Inicial					
País		67 154	53,2%	13 964	28,7%	81 118	46,4%
SAB		11 627	52,3%	6 537	60,8%	18 164	54,0%

Fonte: MEN, Projecto "FIRKIDJA", 1998

Quadro nº 9 – Efectivos escolares no País e no SAB em 1995/1996

		95/96					
		População em Idade Escolar					
		EBE		EBC		EB	
País		140 124		54 072		194 196	
SAB		26 999		12 184		39 183	
		Matrícula Inicial					
País		87 975	62,8	18 363	34,0	106 338	54,8
SAB		14 191	52,6	9 242	75,9	23 433	39,8

Fonte: MEN, Projecto "FIRKIDJA", 1998

Quadro nº 10 – Efectivos escolares no País e no SAB em 1997/1998

		97/98					
		População em Idade Escolar					

País	EBE		EBC		EB	
	SAB	147 687		57 125		204 812
	29 766		13 411		43 177	
Matrícula Inicial						
País	101 302	68,6	125 287	61,2	125 287	61,2
SAB	16 098	54,1	10 401	78,0	26 499	61,4

Fonte: MEN, Projecto "FIRKIDJA", 1998

Estes valores encobrem não só as assimetrias regionais, como as de género (sexo): o acesso à escola é muito desigual, continuando a ser inferior, o número de raparigas (1/3) e mantendo-se a desigual distribuição de recursos entre a cidade e o campo e também entre regiões.

No mesmo período a evolução da taxa de escolarização das raparigas evoluiu de 32% para 46%, enquanto a dos rapazes passa de 55% para 75%¹⁶.

No SAB (Sector Autónomo de Bissau), neste mesmo período (de 1992 a 1997), a taxa de escolarização no EBE, evoluiu de 52% para 54%, a das raparigas de 41% para 52% e a dos rapazes de 46% para 59% .

Em 1999/2000 a TBE (Taxa Bruta de Escolarização) em todo o país, atinge os 70% (79% e 45% respectivamente para o EBE e EBC).

As limitações no acesso são devidas a causas ligadas com a insuficiente oferta escolar e a sua inadequada distribuição. As escolas básicas rurais em 10% dos casos oferecem apenas a 1ª classe, e em 23% dos casos, o ensino termina na 2ª classe ¹⁷.

Os primeiros dados oficiais sobre alunos do ensino particular começam a surgir em 1995/1996:

Quadro nº11 – Efectivos escolares dos Sistema Oficial e Particular em 1995/1996 e 1997/1998

	95/96			97/98		
	EBE	EBC	EB	EBE	EBC	EB

¹⁶ Projecto Firkidja

¹⁷ MECT, Declaração de Política Educativa, Bissau, Abril 2000

	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Oficial	87975	83,5	18563	93,6	106538	85,0	101302	75,0	23985	90,0	125287	77,0
Privado*	9380	8,9	429	2,2	9809	7,8	20280	15,0	1599	6,0	21879	13,5
Madrass	8213	7,9	822	4,2	9035	7,2	13507	10,0	1066	4,0	14573	9,5
TOTAL	105 558	+	19814	=	125 382		135 089	+	26 650	=	161 739	
Oficial		83,3		93,6		85,0		75,0		90,0		77,0
Privado		16,7		6,4		15,0		25,0		10,0		23,0

Fonte : M. Educação Nacional, "Análise de Dados Estatísticos do Ensino Básico – 91/92 a 97/98 e Previsões para o Horizonte 2 000", Bissau, Maio 98

Os valores da taxa bruta de escolarização são muitas vezes comparados incorrectamente pois que no período anterior a 1995/1996, os dados estatísticos oficiais só contemplam as crianças escolarizadas no sector oficial do ensino

De 1995/1996 para 1997/1998, constata-se um aumento considerável do peso do sector privado de 15% para 23%.

Quadro nº 12 – Taxas de escolarização dos Sistema Oficial e Particular em 1995/1996 e 1997/1998

%	95/96			97/98		
	EBE	EBC	EB	EBE	EBC	EB
Oficial	62	35	55	70	41	61
Privado	6	1	5	12	4	14
Madrassa	7	1	4	19	2	4
Of.+Pr.+M.	75	37	64	91	47	79

Fonte : M. Educação Nacional, *Análise de Dados Estatísticos do Ensino Básico – 91/92 a 97/98 e Previsões para o Horizonte 2 000*, Bissau, Maio 98

Rendimento interno do sistema e Coeficiente de eficácia

Nos finais da década de 70, a **eficiência interna do sistema** já era considerada muito baixa: em 100 alunos matriculados na 1ª classe, apenas 37 completam a 4ª classe, 8 a 6ª classe e apenas 1 termina o secundário¹⁸.

O abandono é elevado, sendo superior no caso das raparigas.

Como causas principais do abandono atribui-se geralmente, a participação da criança no processo produtivo familiar, e o peso da tradição cultural (ritos de iniciação, de transição de idade, cerimónias).

Este é considerado um dos maiores problemas com que se defronta o sistema educativo, e que aumenta com o nível escolar.

Recentemente, em entrevista a um Jornal de Bissau, o Ministro da Educação referia pela primeira vez que o maior problema da educação, não era o abandono em si, mas a dificuldade ou incapacidade do sistema em reter o aluno e fazê-lo progredir até ao fim.

Nos finais da década de 70, cerca de 40% de alunos repetem a 1ª classe, baixando para 35% no início dos anos 1990¹⁹.

Em 1994/1995, de 1000 alunos inscritos na 1ª classe, apenas 204 conseguem alcançar a 4ª classe (20,4%) e 59 conseguem um diploma de 6ª classe (5,9%)²⁰.

**Quadro nº 11 – Taxa de sobrevivência escolar por ano e por sexo
1994/1995**

NIVEL	1	2	3	4	5	6	DIPLOM.
MF	1000	538	293	204	125	75	59
M	1000	571	321	233	101	99	78
F	1000	483	248	160	75	43	33

Fonte: Anuário estatístico: Taxa de sobrevivência escolar por ano e por sexo - 1994/1995

Enquanto a “*taxa de promoção*” aumenta de cerca de 54% para 60% da 1ª para a 4ª classe, as taxas de abandono pioram da 1ª à 4ª classe.

Quadro nº 12 – Taxa de rendimento interno 1993/1994 a 1994/1995

¹⁸ ASDI, Pehrsson Kajsa, *O Direito à Educação na Guiné-Bissau*, DESO -Divisão de Educação, Estocolmo, 1996

¹⁹ idem

²⁰ MEN, Declaração de Política Educativa, Draft 1" Abril, 2000

SEXO	NÍVEIS	CLASSES					
		1	2	3	4	5	6
MF	Taxa Promoção	53,8	54,5	69,7	61,2	60,1	
	Taxa Repetência	37,6	38,1	34,1	26,4	30,9	31,5%
	Taxa Abandono	8,6	7,4	3,8	12,4	8,9	
M	Taxa Promoção	57,1	56,2	72,5	69,2	61,3	
	Taxa Repetência	34,4	35,4	30,6	24,0	20,7	30,6%
	Taxa Abandono	8,5	8,4	3,1	6,8	18	
F	Taxa Promoção	48,3	51,3	64,4	46,9	58	
	Taxa Repetência	42,9	42,9	40,6	30,8	49,0	41,3
	Taxa Abandono	8,8	5,7	-5,0	22,4	-7,1	

Fonte: Anuário estatístico: Taxa de rendimento interno 1993/1994 a 1994/1995

Em 1996/1997, o ensino secundário limita-se a 15 liceus públicos (a partir da 7ª classe) com 26 000 alunos, e o ensino técnico-profissional é praticamente inexistente.

Em 1997/1998, verificam-se elevadas taxas de repetência (20%) e de desistência (18%), o que denota o fraco rendimento interno do país. O tempo médio que um aluno gasta para a obtenção de um diploma é o triplo do tempo que um aluno levaria a obter esse mesmo diploma sem reprovações²¹.

Orçamento de funcionamento:

Entre 1978/1988 o orçamento atribuído à educação foi de 14%-17%, diminuindo para 10% em 1995.

Cerca de 94% do orçamento de educação é destinado ao pagamento de salários.

Para a ASDI (Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional), um dos grandes financiadores da educação, (...) *“a verdadeira salvação tem sido a cooperação internacional, que tem financiado quase todo o sector com excepção dos salários”*, acusando o Estado de inércia e falta de eficiência, e incapacidade de garantia de recursos internos. Por outro lado duvidam e criticam as alternativas surgidas nos últimos anos (...) *“hoje apresentam-se*

²¹ ASDI, Pehrsson Kajsa, *O Direito à Educação na Guiné-Bissau*, DESO - Divisão de Educação, Estocolmo, 1996

*no debate as escolas particulares como tábua de salvação. Mas na realidade existe o risco de que o presente entusiasmo para soluções individualistas causem uma drenagem ainda mais grave do sistema oficial do ensino por causa da fuga de professores e desvio do engajamento dos pais e da sociedade.*²²

Na visão da ASDI, os problemas da Educação têm que ser resolvidos contando sobretudo com o sector oficial: aumentando a capacidade de acolhimento de alunos, aumentando o número de professores formados.

A fuga de professores não é encarada como uma conseqüência natural da degradação do sector e da sua incapacidade em resolver os problemas do ensino. Ela é vista como conseqüência de existir um sector particular que não deve sobreviver “à custa” dos professores formados pelo Estado. Sendo o sector particular, de carácter privado, deverá por si só resolver os seus problemas.

1.3. Do conflito militar aos dias de hoje (Junho de 1998 a 1999/2000)

A Guiné-Bissau foi um dos 155 países que em 1990 estiveram presentes na Conferência de Jomtien (Tailândia), o 1º grande encontro mundial sobre Educação Para Todos, e um dos 125 Governos que adoptaram o princípio:

*"Toute personne - enfant, jeune ou adulte - pourra bénéficier d'un enseignement conçu pour répondre à ses besoins éducatifs de base"*²³

Dez anos depois, no Forum Mundial da Educação, Dacar 2000, mais de 180 países participaram na avaliação da educação de base, tendo concluído que:

"Les progrès sont indéniables. Mais si les taux de scolarisation en primaire dans les neuf pays les plus peuplés se sont améliorés, la

²² idem

²³ Martin, Anne-Louise, *Dix Ans Après Jomtien*, in Revista Source n° 122, Unesco, Abril, 2000

qualité a souffert des efforts précipités pour faire du nombre ²⁴,

situação que também se aplica à Guiné-Bissau, onde apesar de se verificar um aumento da taxa de escolarização (de 50% em 1992/1993 para 69% em 1997/1998), constata-se uma degradação gradual do sistema, com o incremento dos movimentos grevistas, incumprimento de programas, diminuição da hora semanal com a criação do 3º e 4º turnos (de 5 horas lectivas diárias passou-se para as 3 horas), afectação de professores não diplomados, etc.

A desigualdade entre sexos tem diminuído muito lentamente, a alfabetização de adultos tem sido muito negligenciada, aumentando constantemente a taxa de iletrados, o incipiente investimento no sector da pequena infância, as taxas de abandono e de repetência muito elevadas, levam a UNESCO a concluir que a educação convencional por si só não conseguirá dar respostas a estas questões. Por outro lado nota-se cada vez mais a tendência dos pais no financiamento da educação dos próprios filhos, o que vem surgindo como consequência da limitação dos orçamentos dos governos africanos.

A Educação continua a atravessar uma profunda crise, onde o acesso à Educação de Base continua limitado principalmente para as raparigas, e para as crianças de algumas zonas rurais. Como causa deste facto, o Ministério da Educação aponta ²⁵:

- *a insuficiente oferta escolar e a sua inadequada distribuição geográfica,*
- *considerável número das escolas rurais não oferecerem o ciclo completo do ensino básico da 1ª a 6ª classe (sendo que em 10% dos casos as escolas apenas têm a 1ª classe, e em 23% terminam com a 2ª classe).*

Actualmente, o sistema educativo integra :

²⁴ idem

²⁵ MEN, Declaração de Política Educativa, Draft 1º Abril, 2000

- a) a educação extra-escolar, donde se destaca a alfabetização e educação de base de adultos
- b) a educação pré-escolar
- c) a educação escolar.

A Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar com funções de preparação e adaptação do aluno à escola é quase inexistente no ano 2 000²⁶.

Quadro nº 13 – Número de Alunos do Pré-Escolar, em 1999/2000

	Escolas	Particulares	Total Particular	Escolas Oficiais	TOTAL OFICIAL
Nº de Escolas	Madrassas 1	Priv.+ Popul. 25	26	5	31
Nº de Alunos	22	3 723	3 745	2 373	6 118

Fonte: Quadro elaborado a partir de informação recolhida em MEN/BM, *Dados recolhidos dos Questionários com Vista à Preparação do Ano Lectivo 2000/2001*, Bissau, 2000

Este sector tem-se desenvolvido totalmente à margem do Estado e o próprio Ministério possui uma informação muito incompleta das escolas existentes e alunos nelas inscritos.

Quadro nº 14 - Crianças matriculadas no ensino pré-escolar no ano 2000

Região	Bafata	Biombo	Bolama	Cacheu	Gabu	Oio	Quínara	SAB	Tombali	Total
Crianças	194	68	86	526	376	701	214	1719	526	4409
Educad.	25	9	3	1	27	22	18	7	132	244

Fonte: MEJCD/Rapport d'evaluation, *Educatio pour Tous: Bilan jusqu'a l'na 2000*, Abril 2 000, Internet, http://www.2.unesco.org/efa/wef/countryreports/home_franc.html

²⁶ MEN, "Education Pour Tous: bilan Jusqu'a l'na 2000, Rapport d'Evaluation", Abril 2000

O Ministério da Educação inclui nas suas prioridades, a recolha de informação sobre a situação deste nível de ensino, o encorajamento de experiências desenvolvidas por iniciativas privadas, ONG's e associações comunitárias de base.

A Educação Escolar

Compreende :

- a) o Ensino de Base, que por sua vez engloba o ensino básico elementar de 4 anos (EBE) e o complementar de 2 anos (EBC),
- b) o Ensino Secundário, dividido em secundário geral de 3 anos (ESG) e o complementar com a duração de 2 anos (ESC),
- c) o Ensino médio e
- d) o Ensino superior.

O conflito militar contribuiu ainda mais para o agravamento da situação²⁷:

- Inúmeras escolas foram destruídas (cerca de 110 salas e 2000 carteiras) e escolas que funcionavam em antigas instalações militares, foram de novo ocupadas pelas estruturas militares.
- Acumularam-se os atrasos no pagamento de vencimentos e subsídios de professores e bolsas de estudos dos alunos das escolas de formação de professores.
- Os projectos em curso foram suspensos.

1.4. Situação actual do ensino (1999/2000)²⁸

As Escolas

²⁷ MEN, Declaração de Política Educativa, Draft 1" Abril, 2000

²⁸ ME/BM, "Dados recolhidos dos Questionários com Vista à Preparação do Ano Lectivo 2000/2001", *Bissau, 2000*

Os dados que a seguir se apresentam, abrangem não só o subsistema oficial de ensino, como o particular referindo-se ao ano lectivo de 1999/2000. Neste ano lectivo existem no país 1054 escolas.

É no entanto de salientar que varia muito o tipo de construção e qualidade das suas infraestruturas, que vão desde as “barracas”, construídas com folha de palmeira e “Kirintim” (tipo de esteira), às de blocos de adobe, designadas por “construção de tipo tradicional melhorado” e as de “construção definitiva” (em alvenaria).

Quadro nº 15 - Número de Escolas e Tipo de Construção em 1999/2000

Nível de Ensino	Construção Definitiva	Construção Trad. Melhorada	Barracas	Total de Escolas no País
EB	369	230	369	968 (92%)
EBE	329 (36%)	227 (24%)	367 (40%)	923 (100%)
EBC	40 (89%)	3 (7%)	2 (4%)	45 (100%)
ES	58 (67%)	24 (28%)	4 (5%)	86 (8%)
Total	427 (41%)	254 (24%)	373 (35%)	1 054 (100%)

Fonte : Elaborado a partir de informação de ME/BM, “Dados recolhidos dos Questionários com Vista à Preparação do Ano Lectivo 2000/2001”, Bissau, 2000

O “*problema*” das barracas e escolas de construção tradicional melhorada, traduz-se durante este ano do seguinte modo:

- no EBE, apenas 36% são de construção definitiva e 24% e 40% são respectivamente de construção tradicional melhorada e barracas.
- no EBC, a situação é melhor, das 45 escolas, cerca de 89% são de construção definitiva e apenas 4% são barracas.

As escolas do ensino básico representam 92% do total de escolas do país.

- As escolas do secundário, de construção definitiva representam 67%, contando com 5% de barracas.

Das 968 escolas do ensino básico (923 do EBE e 45 do EBC), 95 localizam-se no SAB (84 do EBE e 11 do EBC).

No SAB, como se pode verificar no quadro nº 16, a importância do sector particular é notória. Oficialmente, o sector particular engloba o sub-sector “privado”, onde também se incluem as chamadas “escolas populares” e o sub-sector das “madrassas” (escolas islâmicas).

O Secundário com 86 escolas, conta com 9 no SAB, das quais quase 50% pertencem ao sector particular do ensino.

Quadro nº 16 – Número de Escolas no SAB em 1999/2000

Nº de Escolas	PRÉ-ESC.	EB			ES	EB+ES
		EBE	EBC	Total EB		
Madrassas	1	2	-	2	-	2
Priv.+ Popul.	25	54	4	58	4	62
Esc. Particul.	26	56	4	60	4	64
Esc. Oficiais	5	28	7	35	5	40
TOTAL	31	84	11	95	9	104

Fonte : *Elaborado a partir de informação de “Dados recolhidos dos Questionários com Vista à Preparação do Ano Lectivo 2000/2001”, Bissau, 2000*

Quadro nº 17 – Número de Salas no SAB em 1999/2000

Nível de Ensino	Ensino Particular	Ensino Oficial	TOTAL
EBE	407 (45%)	497 (55%)	904 (100%)
EBC	53 (15%)	305 (85%)	358 (100%)
EB	460 (83%)	802 (22%)	1 262 (72%)
ES	93 (17%)	406 (83%)	499 (28%)
TOTAL	553 salas (31%)	1 208 salas (69%)	1 761 salas (100%)

Fonte : *Elaborado a partir de informação de “Dados recolhidos dos Questionários com vista à Preparação do Ano Lectivo 2000/2001”, Bissau, 2000*

Os Alunos

A taxa bruta de escolarização do EB, incluindo os alunos do ensino particular passa a ser de 70% (79% e 45% respectivamente no EBE e EBC)

**Quadro nº 18 - Taxa Bruta de Escolarização
de crianças em idade escolar (7- 12 anos)**

%	1991	1992	1993	1994	1995	1997	1999
EB	46	45	50	50	54	58	70
EBE	53	50	56	55	62	67	79
EBC	29	31	34	37	35	34	45

Fonte: - Quadro elaborado a partir de informação recolhida em sessão de apresentação do Doc. “Estatísticas do Sistema Educativo”, realizada em 7/12/2000

Dos 174 564 alunos de todo o sistema educativo, 86% freqüentavam o EB, e apenas 14% matricularam-se no Secundário.

No ensino básico, 18% freqüentaram escolas particulares e 82% as oficiais. No Secundário há um aumento de alunos no Particular, passando para 13%, estando os restantes 87% no oficial.

Assim em todo o sistema, o particular abrange já 18% do total de alunos escolarizados.

Quadro nº 19 – Número de Alunos do EB e ES, em 1999/2000

Nível de Ensino	Nº de alunos no E.Particular			Nº de alunos no E.Oficial	Total de alunos
	Madrassas	Priv.+ Pop.	Total Partic.	Total E. Oficial	
EB	6 152	21 363	27 515 (18%)	122 015 (82%)	149 530 (86%)
EBE	6 094	18 098	24 192	97 626	121 818
EBC	58	3 265	3 323	24 389	27 712
ES	-	3 283	3 283 (13%)	21 751 (87%)	25 034 (14%)
Total	6 152	24 646	30 798 (18%)	143 766 (82%)	174 565 (100%)

Fonte : *Elaborado a partir de informação de “Dados recolhidos dos Questionários com Vista à Preparação do Ano Lectivo 2000/2001”, Bissau, 2000*

Com base em resultados escolares (do ensino básico) obtidos pelos alunos do ensino particular constata-se que estes são superiores aos do oficial, estando no entanto disponíveis apenas as taxas de repetência, não tendo sido possível colher os dados referentes ao abandono escolar.

No EBE, a reprovação registada foi de 12% no particular, contra 27% no oficial, e no EBC, 5% e 26% respectivamente no particular e oficial, o que a

nível do EB geral, se traduz numa taxa média de reprovação de 11% no particular e 27% no oficial ²⁹.

Quadro nº 20 – Percentagem de alunos repetentes no Ensino Básico em 1999/2000

% de repetentes	Escolas Particulares		Total escolas Particular	Escolas Oficiais	Valor Médio
EB	Madrassas 15%	Priv.+ Popul. 10%	11%	27%	24%
EBE	16%	10%	12%	27%	24%
EBC	0%	5%	5%	26%	23%

Fonte : *Elaborado a partir de informação de “Dados recolhidos dos Questionários com Vista à Preparação do Ano Lectivo 2000/2001”, Bissau, 2000*

Quadro nº 21 – Número de alunos e Taxa de Repetição no SAB em 1999/2000

Nível de Ensino	Escolas Madrassas	Escolas Priv. + Pop.	Escolas Oficiais	TOTAL
EBE	251 (0,8%)	12 300 (42%)	16 733 (57,2%)	29 284
Repet. EBE	2%	9%	23%	4 970 (17%)
EBC	-	2 186 (18%)	10 846 (82%)	12 032
Repet. EBC	-	3%	23%	2 502 (21%)
EB	251	14 486	27 579	41 316
Repet. EB	0,8%	8%	23%	18%
ES	-	2 672	14 539	17 211
Repet. ES	-	11%	22%	20%

Fonte : *Elaborado a partir de informação de “Dados recolhidos dos Questionários com Vista à Preparação do Ano Lectivo 2000/2001”, Bissau, 2000*

Taxa de Acesso

A taxa de acesso dos alunos aos diversos graus de ensino vai diminuindo à medida que se avança dentro do sistema. Regista-se no 1º ano de escolaridade uma taxa de 97%, no 4º ano ela baixa para 49%, sendo de

²⁹ MEN - “Dados recolhidos dos Questionários com Vista à Preparação do Ano Lectivo 2000/2001”, Bissau, 2000

31% no 6ºano. Por seu lado regista-se ainda grande assimetria entre rapazes e raparigas a esse mesmo acesso (por exemplo no 4º ano é de 58% para rapazes e 38% para raparigas).

Quadro nº 22 – Taxa de Acesso

%	RAPAZ	RAPARIGA	MÉDIA
1ªA	109	84	97
2ªA	74	50	62
3ªA	64	45	55
4ªA	59	38	49
5ªA	50	32	42
6ªA	39	23	31

Fonte: - Quadro elaborado a partir de informação recolhida em sessão de apresentação do Doc. “Estatísticas do Sistema Educativo”, realizada em 7/12/2000

Taxa de sobrevivência

Também aqui existe assimetria na relação rapazes/raparigas.

No 4º ano de escolaridade, a taxa de sobrevivência é de 50% (54% e 45% respectivamente para rapazes e raparigas) e no 6º ano desce para uma taxa média de 32% (35% e 27% respectivamente)

Quadro nº 23 – Taxa de Sobrevivência

%	RAPAZ	RAPARIGA	MÉDIA
1ªA	100	100	100
2ªA	67	59	64
3ªA	59	53	56
4ªA	54	45	50
5ªA	46	38	43
6ªA	35	27	32

Fonte: - Quadro elaborado a partir de informação recolhida em sessão de apresentação do Doc. “Estatísticas do Sistema Educativo”, realizada em 7/12/2000

2. Os Professores e a sua Formação

Não podemos prosseguir sem nos debruçarmos, nem que seja superficialmente, sobre o professor, a sua formação, trajecto e perfil, e as suas dificuldades.

O Regulamento da Carreira Docente entra em vigor apenas em Dezembro de 1988, com o Decreto nº 61/88

No limiar da independência (1973/1974) do país havia 1 145 professores, sendo 974 do ensino básico, dos quais apenas 4% eram diplomados, 31% eram os professores de posto formados pelo regime colonial e 65% eram monitores escolares³⁰. Este número em 1982/1983 sobe para 4 189, dos quais 2571 no EB, estabilizando a partir daí³¹.

Quadro nº 24 - Professores do EBE de 1977 a 1988

Ano	alunos	professores	Al./prof.	Prof. Diplomados (%)
77/78	76 197	2 620	29	2,8
78/79	72 491	2 288	32	4,2
79/80	68 161	2 421	28	6,1
80/81	65 734	2 641	25	7,2
81/82	65 020	2 469	26	7,6
82/83	65 175	2 571	25	12,6
83/84	65 405	2 455	25	18,0
84/85	66 279	2 435	27	24,8
85/86	66 539	2 375	28	28,8
86/87	67 374	2 502	27	30,1

Fonte : Lepri, Jean-Pierre, Education et Nationalite en Guinee-Bissau, These de doctorat, Université de Caen, Julho 1989, France

A formação inicial de professores para o Ensino Básico está a cargo do departamento de formação e superação de professores, inicialmente realizada em 3 escolas, das quais actualmente só uma funciona: a escola normal “17 de Fevereiro” criada em 1979 (que forma professores do ensino básico); a escola de superação Máximo Gorki, formava professores vindos

³⁰ Macedo, A., “A Educação na República da Guiné-Bissau”, 1978

³¹ Martins, Geraldo, “Formação e Carreira Profissional”, in Encontro de Reflexão sobre Alternativas para um Sistema Educativo, SINAPROF/Alternag, Março, 1996

da “luta”, em cursos com 3 anos de duração, tinha uma capacidade anual de 100 novos professores, no entanto fechou em 1980.

Existe ainda a escola superior “Chico Te” que forma professores do ensino secundário.

A formação de professores nas Escolas Normais tem a duração de 3 anos. Integra no seu currículo, disciplinas de português, matemática, ciências sociais e naturais, pedagogia e psicologia³². No início o nível de habilitações exigido para ingressar nestas escolas era a 9ª classe, passando a partir de 1985 a ser exigida a 11ª classe, o que na prática não veio a suceder.

Existe uma situação de sub-aproveitamento destas escolas, citamos o caso da EN 17 de Fevereiro que com uma capacidade para 315 alunos por ano, e contando com 22 professores, funcionou na década de 80 apenas com 1/3 das suas potencialidades³³

Até 1993 as EN de Bissau e Bolama formaram cerca de 700 professores.

A Escola Superior “Chico Te” criada em 1979, formou entre 1987 e 1993, professores do secundário nas seguintes áreas: Português (39), Francês e Inglês (10 em cada), História/Geografia (53), Física/Matemática (66) e Biologia/Química (67).

Quadro nº 25 - Professores formados nas ES de Formação

87/88	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	92/93	total
125	14	6	31	23	18	28	245

Fonte : Lepri, Jean-Pierre, Education et Nationalite en Guinee-Bissau,

Esta escola como se pode ver através do quadro nº 25, também esteve sempre muito sub-aproveitada e o número de professores formados muito baixo.

Em 1994/1995 formou 94 professores e no ano seguinte 86.

³² ASDI, Pehrsson Kajsa, *O Direito à Educação na Guiné-Bissau* p: 24-35, DESO-Divisão de Educação, Estocolmo, 1996

³³ Roque, Anabela M.Barradinhas, “A qualificação de recursos humanos como estratégia de desenvolvimento na Guiné-Bissau”, Tese de Mestrado, ISCTE, Lisboa, 1998

A equipa pedagógica da escola era então constituída por 51 docentes com formação superior (alguns dos quais expatriados).

Dos primeiros 22 professores formados em 1983, na E. S. “Chico Te”, apenas 3 continuavam em funções em 1985 (a maior parte dos formandos emigrou para Cabo Verde e S.Tomé e Príncipe)³⁴.

No quadro nº 24 pode-se observar a evolução dos professores diplomados, chamando-se à atenção para o facto de que já nos anos 1977/1978, a sua taxa ser extremamente baixa: 2,8%.

A rápida evolução sofrida em meados dos anos 1980, não significa no entanto que todos esses professores tenham passado pelas Escolas Normais de formação.

Todos os alunos das Escolas de Formação são bolseiros do Estado. Recebem uma Bolsa de Formação, que como os salários dos professores são “normalmente” pagas com atrasos. Esta situação tem acarretado também greves destes estudantes. A dívida do Ministério acumulada desde 1997, relativamente à concessão destas Bolsas é de 1 968 647 Fr franceses³⁵.

Geraldo Martins³⁶ refere que em 1996 existiam em todo o sistema educativo guineense cerca de 4 000 professores e 600 escolas. Refere ainda que a formação do professor diplomado não é homogénea “(...)com uma formação completa incluem-se apenas os professores com o Magistério Primário e aqueles formados pelas Escolas Normais de formação (...) carecendo de complemento de formação os diplomados da formação Máximo Gorki , os professores de posto e os de cursos dirigidos“.

³⁴ Martins, Geraldo, *Pessoal docente – Formação e carreira Profissional*, in SINAPROF/ALTERNAG, Encontro de Reflexão sobre: Alternativas para um sistema educativo que sirva o desenvolvimento da Guiné-Bissau, Bissau, Março 96

³⁵ in Diário de Bissau, entrevista concedida pelo Ministro, quando cessou funções (12 Fev., 2 001)

³⁶ in “*Pessoal docente - Formação e carreira Profissional*”, Bissau, Março 96

Neste mesmo estudo o autor refere o estudo de Lepri (*Formação de professores locais, materiais escolares e insucesso escolar*) que demonstra que durante um determinado período em que se registou um aumento de professores diplomados de 7% para 21%, esse facto não se reflectiu no aproveitamento escolar dos alunos, concluindo “(...) *entre os professores com e sem qualificação pedagógica formal, não existem diferenças dignas de registo, sobretudo nos domínios do ensino da língua portuguesa e da matemática (...) os professores com melhor performance são os de sexo feminino, sobretudo nos níveis mais baixos (1ª e 2ª classe) e os professores com experiência entre 10 a 20 anos de serviço*”, concluindo que não tem cabimento a classificação de professores em Diplomados e Não Diplomados, já que esta classificação incide sobre a competência profissional do docente, e de “*não só não se ter verificado nenhuma melhoria na qualidade do ensino, como a erosão da qualidade se ter tornado uma característica dominante do sistema educativo*”.

Apresentamos em seguida alguns dados referentes a dois períodos distintos:

Quadro nº 26 - Situação dos 3 146 professores em 1994/1995

Habilitação Profissional	Habilit. Académica	Experiência na docência
Diplomados : 40,2% (F – 8,2% e M – 32%)	C/ 4ª cl. – 8,2% C/ 6ª cl. – 46,4% C/ 9ª cl. – 39,1% C/ 11ª cl. – 6,3%	42,2% possuem entre 11 e 20 anos de experiência
Não-Diplom. : 59,8% (F 11,2% e M – 48,8%)	C/ 4ª cl. – 8,6% C/ 6ª cl. – 25,6% C/ 9ª cl. – 41,0% C/ 11ª cl. – 24,0%	35,3% possuem entre 11 e 20 anos de experiência

Fonte: Estudo de Factibilidade/DAC – Divisão de Acção e formação do INDE

Quadro nº 27 - Habilitação profissional dos professores do EB em 1997/1998

nível	Diplomados	Não-Diplomados	Total	%
EBE	960 (40%)	1415 (60%)	2375	64%
EBC	412 (35%)	753 (65%)	1165	36%

<u>EB</u>	1372 (39%)	2168 (61%)	3540	100%
-----------	------------	------------	------	------

Fonte: Projecto de Apoio à Educação Básica “Firkidja”, *Formação em serviço de professores*, Abril, 1998

É de salientar que na prática a grande prioridade do ME, tem sido o investimento orientado para a construção e reparação de escolas, tendo sido a formação de professores fortemente negligenciada.

Do que foi dito, poder-se-ia concluir que o sistema de formação de professores é um sistema caduco, já que o aumento do número de professores diplomados só tem reflectido resultados negativos na qualidade de ensino. Mas a situação é muito complexa, se atendermos a que de ano para ano a situação salarial do professor se degrada, os salários e subsídios são pagos com 3, 4 ou mais meses de atraso, o custo de vida aumenta, a formação contínua é quase inexistente, a carreira docente não é dignificada, enfim a motivação não existe, o professor sempre que pode, abandona a carreira, ou na melhor das hipóteses acumula com a docência em escolas particulares.

A situação do professor guineense começa a agravar-se a partir da década de 80, com o Programa de Ajustamento Estrutural (Maio 1987),.como aliás, a de qualquer cidadão: as condições de vida degradam-se, o poder de compra baixa substancialmente.

No Anuário Estatístico da Educação de 1993/1994, os diplomados representavam 60% dos professores do EB (41% do EBE) e 53% do ES.

Em 1994, prevêem-se aumentos salariais da ordem dos 10%, quando se estima uma inflação de cerca 40% (ASDI, Pehrsson Kajsa, p:60).

É no decorrer dos anos 1990 que o movimento grevista dos professores atinge o seu auge, levando à “queda” de dois ministros da educação.

Como exemplo da situação de dívida do Ministério para com os professores, citamos a do Ministro da Educação que ao iniciar funções em Março de 2

000, deparou com uma dívida acumulada desde 1997 num montante de cerca de 9 381 400 francos franceses³⁷.

Em 1999/2000, o ensino básico oficial, enquadrava 2495 professores, dos quais 2328 leccionaram turmas do EBE, havendo uma relação de 42 alunos por professor. No EBC apenas 167 professores leccionaram este nível de ensino em exclusividade, sendo que os restantes acumulavam turmas do EBE.

Quadro nº 28 – Número de Professores do Ensino Básico e Relação Al./Prof. em 1999/2000

	Nº PROF. DO EB	Nº PROF. DO EBE	ALUNOS/PROF.
Oficial	2495	2328	41,9
Madrassa	46	44	142,3
Privado + Popular	444	363	53,9

Fonte: - Quadro elaborado a partir de informação recolhida em sessão de apresentação do Doc. “Estatísticas do Sistema Educativo”, realizada em 7/12/2000

Esta situação também se verifica no particular, com 490 professores, dos quais 407 afectos ao EBE, onde a relação alunos professor é muito elevada: 54 (excluindo as escolas madrassas).

3. As Políticas Educativas

As principais orientações para o sistema nacional de ensino logo após a independência são definidas no 3º Congresso do PAIGC, donde salientamos dois dos seus princípios de base: *“a função do Estado como único organismo capaz de dispensar um ensino sistematizado, através do departamento especializado criado para o efeito; e a educação como direito de todos os cidadãos (carácter democrático da educação)”*³⁸

³⁷ in Diário de Bissau, entrevista concedida pelo Ministro, quando cessou funções (12 Fev., 2 001)

³⁸ In Damaso, M. Fernanda, “Educação e formação de quadros na Guiné-Bissau”, Tese de Mestrado, ISCTE, Lisboa, 1997

Em 1978, é realizada em Bissau a 1ª Conferência dos Ministros da Educação dos países lusófonos, donde saem uma série de propostas das quais destacamos: a ligação da escola à comunidade, procura de novas formas de avaliação de conhecimentos, estudar de acordo com as exigências do desenvolvimento quais as áreas prioritárias na formação de quadros, metodologia do ensino de português como língua estrangeira. Não foram definidas estratégias para a implementação das medidas preconizadas³⁹

Em 1981 são criadas as Bases para a implantação do Sistema Nacional do Ensino e Formação (SNEF)⁴⁰.

A edificação do sistema começava pela implantação de uma classe pré-primária (5/6 anos), como um ano propedêutico. EBE de 4 anos e o EBC de 2 anos.

O ES dividido em 2 ciclos: o EGP (ensino geral polivalente de 3 anos, pré-profissionalizante) que substituiria o “liceu” considerado elitista. E o ETP (ensino técnico-profissional de 2 a 4 anos).

O SNEF é considerado pouco inovador não aprofundando a discussão sobre pedagogia, baixo rendimento escolar, a língua de ensino, selecção injusta e a desconfiança popular relativamente à escola.

Surge entretanto em 1988 o documento Estratégia para o Desenvolvimento do Sector da Educação que preconizava a necessidade imperativa da “Reforma”.

Baseado no SNEF, formulam-se pela 1ª vez os objectivos a atingir para melhorar a qualidade do ensino e a sua eficiência interna. Discute-se sobretudo o ensino básico de 6 anos como um todo, os programas reformulados, integrando temas de saúde e agricultura, o ensino de

³⁹ idem

⁴⁰ASDI, Pehrsson Kajsa, *O Direito à Educação na Guiné-Bissau* p: 24-35, DESO-Divisão de Educação, Estocolmo, 1996

português como segunda língua, a elaboração de novo sistema de avaliação. Prioriza-se a formação de professores (novos professores e superação de professores sem qualquer formação profissional específica ou considerada insuficiente) e os manuais escolares, entre outros. Para contenção de custos aumenta-se o número de alunos de 24 para 30 e a não expansão do ensino secundário. Melhoramento de edifícios, substituição das barracas por edifícios de construção definitiva, a reforma do sistema administrativo entre outras.

Entretanto em 1990, é definido o Plano de Médio Prazo⁴¹, que surge na sequência da Conferência Mundial da Educação para Todos, elaborado com vista a determinar a estratégia para a implementação do projecto “Educação para todos no ano 2000”.

Listaram-se os principais problemas :

- inadequação dos programas curriculares
- rede escolar insuficiente
- ausência da diversificação do ensino
- a formação de professores
- orçamentos reduzidos
- ineficiência no funcionamento das estruturas da administração e gestão
- falta de material didáctico para professores e alunos
- falta de definição dos objectivos de cada fase de ensino e da metodologia de ensino
- desinteresse das comunidades pela conservação da escola.

Formularam-se 3 grandes objectivos:

- a melhoria da qualidade e eficácia do ensino
- a relevância do sistema da formação profissional

⁴¹ ASDI, Pehrsson Kajsa, *O Direito à Educação na Guiné-Bissau* p: 24-35, DESO - Divisão de Educação, Estocolmo, 1996

- a racionalização dos meios

Entretanto e uma vez mais os instrumentos para a implementação da reforma não são definidos e assim surge em 1991 o Marco Teórico para a Reforma Educativa⁴², documento que pretende lançar um novo contributo para a discussão sobre a Reforma Educativa.

Desenvolve sobretudo uma metodologia para a continuação do trabalho com a reforma educativa e com a legislação fundamental.

Sublinha-se a necessidade da descentralização e regionalização do sistema educativo e a criação de uma gestão e administração capaz nas escolas; contempla áreas como: inovação pedagógica, inspecção e avaliação do sistema escolar oficial, pesquisa em educação, apoio ao ensino particular, fomento da participação da comunidade civil na escola.

Quanto à legislação: a legislação complementar à obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico, sobre a formação e carreira do pessoal docente e ainda sobre gestão e administração escolar e ensino particular.

Apresenta ainda um calendário para o processo da reforma educativa.

Em 1993 é aprovado o Plano-Quadro Nacional (com o apoio da BRENDA/UNESCO) no intuito de “*criar um quadro de referência para as acções de médio e longo prazos, e tentar ultrapassar as lacunas do Plano-Quadro de 1990*”⁴³

O Plano subdivide-se em dois programas:

- O Programa da Educação de Base para Todos, que integrava as seguintes componentes:
 - a) a Educação para a pequena infância
 - b) o Ensino básico formal
 - c) a Alfabetização e educação de adultos

⁴² idem

⁴³ Cardoso, C. “A Reforma do Sistema Educativo na Guiné-Bissau”, in Roque, Anabela M. Barradinhas, “A qualificação de recursos humanos como estratégia de desenvolvimento na Guiné-Bissau”, Tese de Mestrado, ISCTE, Lisboa, 1998

- e o Programa Nacional de Promoção das Competências Técnicas e Profissionais que inclui:
 - a) o Ensino Profissional de Base
 - b) o Ensino Secundário e Formação Inicial de Quadros
 - c) o Ensino Superior e Pesquisa-Desenvolvimento.

Pretende-se atingir uma taxa de escolarização de 75% e 31% de analfabetismo.

As Modificações a introduzir no sistema eram:

- a) melhoria das condições pedagógicas na escola
- b) melhoria da gestão e instalação de um sistema de informação
- c) alfabetização e educação das mulheres
- d) formação de formadores
- e) ensino técnico-profissional
- f) ensino superior e pesquisa-desenvolvimento

Este plano quando apresentado sofreu críticas, das quais destacamos o facto de não ter estabelecido prioridades nas medidas propostas.

A Comissão Nacional da Educação para o Desenvolvimento encarregue da reforma educativa deveria ter analisado e reformulado o Plano no 1º semestre de 1994, para apresentação posterior ao governo, o que não foi feito.

*A Reforma do Sistema educativo (situação em 94)*⁴⁴

Foram diagnosticados os diversos problemas ao longo dos anos: em 1994 ainda não existia a Lei de Bases e legislação complementar, as sucessivas mudanças ministeriais acarretaram sucessivas mudanças organizacionais (de 1989 a 1994, em 6 anos foram nomeados 5 ministros da educação),

⁴⁴ ASDI, Pehrsson Kajsa, *O Direito à Educação na Guiné-Bissau* p: 24-35, DESO-Divisão de Educação, Estocolmo, 1996

agravadas pela instabilidade do corpo docente e as crescentes greves de professores.

Para as 3 fase da reforma educativa a comissão criada em 1994, a Comissão para a Reforma do Sistema Educativo propõe:

Fase I – revisão da Lei orgânica do Ministério e metodologias de trabalho e elaboração da Lei de Bases.

Fase II – Elaboração de legislação complementar sobre:

- a) obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico
- b) formação do pessoal docente
- c) carreiras profissionais de docentes e de profissionais da educação
- d) planos curriculares para os ensino básico e secundário
- e) desenvolvimento das línguas nacionais no contexto do sistema educativo
- f) educação de adultos
- g) formação profissional
- h) educação física e desporto escolar
- i) tipologias dos edifícios escolares e de estabelecimentos de educação e formação.

Fase III – análise e reflexão dos documentos produzidos.

Fase IV – realização de seminários para a apresentação aos professores, dos planos curriculares e diplomas legais.

Avaliação e acompanhamento de todas as componentes da reforma. É estabelecida a data de 1996/1997 para o lançamento experimental da reforma.

Entretanto em 1995 a reforma encontra-se totalmente paralisada.

A Reforma Curricular (iniciada em 86 e financiada pelo PNUD)⁴⁵

Foram realizados seminários e inquéritos e em 1989 apresentados os “programas ajustados”, aplicados em 1989/1990. Todo o processo da reforma foi executado pelo INDE e DPRO (divisão de programas de formação).

A implementação da reforma, segue-se à divulgação em 1994 dos programas e material pedagógico, com a participação da Editora Escolar (manuais, guia do professor). No entanto para além da reforma dos programas, a reforma curricular abrange muitas outras áreas que não foram contempladas, subsistindo assim os principais problemas: programas avançados relativamente à faixa etária, conteúdos desajustados, organização pedagógica do conteúdo mal adaptada às capacidades dos professores, pedagogia não facilitadora da aprendizagem dos alunos. Os programas não foram experimentados num prazo de tempo suficiente. Continuam por definir a Lei de Bases inexistente, bem como um Plano Curricular, política de línguas indefinida, educação pré-escolar inexistente..

A avaliação sumativa é substituída por um sistema de avaliação complicado e pouco viável: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Os exames são abolidos (1990) na 1ª, 3ª e 5ª classes. O sistema de avaliação é trimestral.

Em 1996, com a reforma educacional em curso, ainda não existia a regulamentação fundamental, como seja a Lei de Base (objectivos gerais e directrizes do ensino) e um Plano Curricular (objectivos gerais e orientações específicas relativos ao trabalho na escola), tendo sido no entanto realizada a reformulação dos Programas e a produção de manuais escolares para o ensino básico.

Aparelho administrativo extremamente centralizado, burocrático e pesado (1 funcionário administrativo para 3,7 docentes).

⁴⁵ idem

Reforma do corpo Docente – programa de licenciamento⁴⁶

O MEN esperava poder elevar o nível qualitativo do corpo docente através do programa de licenciamento. No entanto não houve nenhuma estratégia do programa para reter os quadros mais qualificados, continuando a não existirem critérios para a avaliação das qualificações de professores.

Dados do Mapa Educativo de 1994 indicam a existência de:

3425 professores (735 mulheres),

2100 leccionam no EBE, 21% mulheres,

52% dos professores do EB não possuem formação formal, muitos freqüentam o “curso dirigido” ou seja o 1º curso de superação de professores em exercício (apenas para o EBE);

no EBC, há 460 professores, 85% não tem formação formal, a Carreira Docente é regulamentada pelo decr. Lei 61/88 definindo categorias: professores, professores Auxiliares do ES; professores e professores auxiliares do EB e educadores e auxiliares de educadores de infância.

O acelerar das greves acompanha a degradação do nível salarial e condições de vida do professor a partir dos anos 90. Em 91 é criado o SINAPROF (o Sindicato nacional de Professores), as greves deitam abaixo 2 Ministros.

Os professores para além da actividade docente, acabam por acumular outras actividades que lhe complementem o magro salário.

4. Perspectiva para o Quinquénio 2000 – 2004

A análise conjunta do ante-projecto da Lei de Bases do Sistema Educativo, foi um dos objectivos traçados na mesa-redonda de Novembro de 95, organizada pelo Ministro da Educação com a participação das várias agências de desenvolvimento e comunidade em geral, e que apenas foi

⁴⁶ idem

aprovada em Conselho de Ministros durante a vigência do Governo de Unidade Nacional (Jan.2000)⁴⁷.

A Lei de Bases do Sistema Educativo introduz profundas alterações no sistema, principalmente a nível da sua estrutura, entre as quais passamos a citar⁴⁸:

- No Ensino Básico: Estende de 6 para 9 anos de escolaridade, o ensino básico obrigatório e gratuito, organizado em 3 ciclos sequenciais: o 1º ciclo com a duração de 4 anos, o 2º com a duração de 2 anos e o 3º com a duração de 3 anos (art. 9º e 11º).

Ao concluir o 9º ano, são oferecidas ao aluno 3 vias de ensino: ingresso na via geral do Ensino Secundário, no Técnico-Profissional do E. S. e em Modalidades Especiais de Educação Escolar.

- No Ensino Secundário: A inclusão do 12º ano de escolaridade, que permitirá ao aluno prosseguir por 1 das duas vias oferecidas: via geral e via técnico-profissional.

- No Ensino Superior: o 12º ano passa a ser obrigatório para o ingresso nos estudos universitários ou Politécnicos (art. 13º).

Para além dos estabelecimentos de Ensino Superior ou Técnicos públicos e privados, aponta para a criação de Tele-Escola e a organização de cursos superiores profissionais de curta duração.

São designados os Graus e Diplomas conferidos no Ensino Universitário (Licenciatura, Mestre e Doutor) e no Politécnico (Bacharel e Licenciado).

⁴⁷ Anexo IV

⁴⁸ Diploma aprovado pela ANP em 2000

- O art. 23º é dedicado à Investigação Científica, apontando para a necessidade do ensino criar as condições necessárias ao fomento desta área.

- As Modalidades Especiais de Educação Escolar (art. 24º) acima citadas, integram: a Formação Técnico-Profissional, a Educação Especial, o Ensino Recorrente de Adultos, (que inclui a Alfabetização, o Ensino Básico, o Secundário e a Formação Técnico-Profissional), a Educação a Distância, como complemento ao ensino regular ou como alternativa ao mesmo, assumindo para o Ensino Superior a figura de cursos superiores abertos, com especial relevo para a formação contínua de professores e de Educação Recorrente de Adultos e finalmente a Educação para Comunidades Guineenses no Estrangeiro e as escolas Madrassas (Corânicas) .

5. As dificuldades e os bloqueios

Ao mau funcionamento do sistema escolar têm sido atribuídas causas de toda a ordem, (já citadas em Lepri, 1989), e que continuam invariavelmente a ser apontadas como factores de estrangulamento ao desenvolvimento do sector educativo guineense e que passamos a transcrever:

- Orçamento reduzido
- Rede escolar insuficiente
- Falta de equipamento
- Falta de material didáctico
- Falta de professores
- Fraca qualificação de professores
- Ausência de educação pré-escolar
- Falta de meios de transporte

Em qualquer estudo efectuado sobre o sector , seja de há 20, 10 anos ou em estudos recentes, sejam estes realizados por entidades oficiais, ou organismos estrangeiros, lá encontraremos o mesmo receituário, apesar de

todos os programas, projectos e financiamentos realizados, bem como das inúmeras estratégias e planos de acção aplicados.

Em 1993, com o concurso financeiro e técnico do PNUD e da UNESCO foi estabelecido o Plano-Quadro Nacional da Educação para o Desenvolvimento Humano, que pretendia ser um documento de orientação para o sector educativo, para a aplicação dos planos nacionais a médio e longo prazo (1993-2000).

O Programa Nacional da Educação de base para todos, fixava como objectivos principais, a melhoria da qualidade de ensino, o alargamento das possibilidades de acesso à educação de base, a promoção da capacidade de autogestão do sistema e o reforço da unidade e cultura nacionais.

O orçamento destinado à educação, que em 1991 era de 8%, subiu para 18% em 98, tendo baixado para 14% em 1999.

Na *“Declaração de Política Educativa”* (p.6, Abril 2000), afirma-se a dada altura *“...estas tentativas de traçar orientações de política educativa fracassaram sobretudo devido à falta de uma forte vontade política e à discrepância entre o discurso oficial e a prática política dos sucessivos governos....com a conseqüente libertação dos meios necessários para a sua implementação”*

Cap. 2 - O ENSINO PARTICULAR

1. Legislação

Desde a independência do país até às primeiras eleições pluralistas em 1991, este foi governado por um regime de partido único, o PAIGC, que levava a cabo uma luta de libertação. Este governo caracterizado por um modelo de direcção fortemente centralizada, adere em 1983 aos programas de estabilização e ajustamento estrutural promovidos pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, iniciando-se então um lento processo de descentralização e de liberalização económica. Com a liberalização do ensino no início da década de 90, é aprovado o **Estatuto das Escolas Particulares** (decr. 6/91 de 20 de Maio), em que o Estado reconhece oficialmente a sua incapacidade em satisfazer as necessidades educativas do país, acabando deste modo com o monopólio que detinha sobre o ensino.

Como estabelecimentos de ensino particular são abrangidas todas as escolas privadas (nacionais e estrangeiras bem como as escolas católicas), as escolas corânicas e as madrassas. Não se faz menção às escolas populares.

É entretanto criada a nível da “Direcção de Serviços de Apoio ao Ensino Privado” uma **Secção de Apoio à Iniciativa Privada**, destinada a apoiar essencialmente as escolas Madrassas e as escolas ditas Populares.

2. As escolas particulares

São raros e incompletos os estudos referentes ao Ensino Particular, faremos no entanto uma abordagem às escolas das Missões Católicas, Escolas Corânicas e Madrassas (muçulmanas), privadas nacionais e estrangeiras

(como a Escola Portuguesa). Quanto às escolas populares começa a existir a partir do ano de 1993, alguma informação.

Não existe a nível da literatura consultada, uma uniformização na designação dos vários tipos de escolas particulares, tendo nós adoptado no âmbito do nosso trabalho, uma nomenclatura própria: escolas corânicas, escolas madrassas, escolas populares e escolas privadas.

2.2. Escolas Privadas Nacionais e Estrangeiras

Aqui consideramos apenas as escolas convencionalmente designadas como privadas, excluindo dela as chamadas escolas populares e as corânicas e madrassas.

As escolas particulares de carácter privado são já numerosas, sem no entanto existir um levantamento exaustivo das mesmas.

Das estrangeiras, também não existem dados publicados, e até ao levantamento militar funcionavam em Bissau, as escolas Portuguesa, Francesa e Sueca. Actualmente só funciona a escola Portuguesa com cerca de cem alunos.

Escola Portuguesa

Como qualquer outra escola estrangeira, a sua criação teve como objectivo, a escolarização de filhos de portugueses a residir no país. Criada em 1986, nela funcionavam apenas um jardim infantil e o 1º ciclo. Mais tarde com a liberalização do ensino a partir de 1991, a escola começou a receber alunos guineenses, chegando estes a representar entre 70% a 80 % do total de alunos. No último ano antes do conflito militar a escola já tinha o 12ºano (actualmente só funciona até ao 10º ano).

O caso desta escola é um bom exemplo de como os pais guineenses investem na educação dos seus filhos.

2.3. Escolas Religiosas

Citaremos apenas as católicas e muçulmanas.

Escolas das Missões Católicas

"Na Guiné, a instrução, na sua 1ª fase e até meados do séc. XIX, esteve inteiramente confiada aos missionários, que não só catequizavam como ensinavam o português" ⁴⁹. O ensino primário foi tornado obrigatório em 1890 com a publicação de um primeiro regulamento escolar da província, e que incluía a leitura, escrita do português, aritmética, história de Portugal, geografia, doutrina cristã, noções de agricultura e de economia doméstica. Após a independência, as escolas católicas existentes, beneficiavam de um estatuto especial, pois apesar de serem escolas de carácter particular, estavam autorizadas, regendo-se no entanto pelas normas de funcionamento das escolas públicas.

Escolas Corânicas

As escolas Corânicas são escolas tradicionais onde se ensina essencialmente o Alcorão, e onde os alunos aprendem a rezar e a interpretar a teologia islâmica ⁵⁰.

Funcionam em casa do professor, geralmente em varandas, por classes de idade, começando logo aos 5, 6 anos de idade. O único material pedagógico utilizado são as tábuas de madeira onde estão inscritos em língua árabe, excertos dos textos sagrados, que os alunos memorizam.

Estas escolas têm um carácter marcadamente informal, não pretendendo ser reconhecidas ou constituir qualquer alternativa de ensino ao sistema oficial. Muitos dos seus alunos frequentam paralelamente ou escolas oficiais ou populares.

Os conhecimentos adquiridos não são testados através de provas ou exames, nem se concedem diplomas.

As escolas agrupam-se por organizações, possuindo cada uma delas a sua própria coordenação, os seus secretários e inspectores regionais, não

⁴⁹ Agência Geral do Ultramar, Guiné, Pequena Monografia", Lisboa, 1967

⁵⁰ MEN, *Relatório Final - IV Encontro Nacional sobre as Escolas Madrassas e Populares*, Bissau, Dez. 1997

existindo a nível de escola uma direcção ⁵¹ (UNICEF/MEN, *Doc. Nº 1- 1º Encontro nacional sobre Escolas Populares e Madrassas*, Bissau, Set. 1994).

Escolas Madrassas

As escolas Madrassas têm um funcionamento que se aproxima ao das escolas populares. Aparecem segundo Furtado em 1970 no sul do país, em Quebo e 4 anos mais tarde no Leste, em Gabu e em Morés.

Em 1975 é criado o Comité Regional de Professores de Língua Árabe, em Gabu, a Associação Islâmica da Guiné-Bissau e o Comité de Organização do Ensino da Língua Árabe

Procuram ser uma alternativa às oficiais, transmitindo para além do Corão, textos em língua árabe, disciplinas como história, matemática, ciências e língua portuguesa...ensinada em árabe⁵² (estas escolas lutam com alguma dificuldade para conseguirem professores que leccionem os programas oficiais).

2.4. Escolas populares

Por vezes citadas como pertencendo à Educação Não Formal, por vezes como Ensino Alternativo, englobando escolas com diferentes graus de desenvolvimento, optamos aqui por incluir neste grupo as escolas com as seguintes características:

- a) boa inserção nas comunidades dos bairros periféricos da capital, os bairros populares,
- b) geridas pelos seus promotores que na maioria dos casos também lecciona na própria escola.
- c) com propinas acessíveis ao nível económico das populações dos bairros periféricos
- d) infraestruturas de reduzido investimento.

⁵¹ UNICEF, 1997 - *Discurso de abertura do IV Encontro*

⁵² Barreto, A. , Proença, F. e Ribeiro, I. *Na no Skola, Os Caminhos da Educação*, filme vídeo, ACEP,1998).

3 – As escolas populares e o papel do Estado

O Programa de Educação de Base

Em Abril de 1993, de um acordo UNICEF/MEN, surge um programa de intervenção, "**O Programa de Educação de Base**" para 4 anos (1994/1997), que passou a realizar anualmente, encontros a nível nacional. Este Programa incluía ainda Seminários, distribuição de material didáctico, publicações, construções, equipamento e mobiliário.

O 1º Colóquio Internacional sobre "Experiências Alternativas no Ensino de Base"

No final do mesmo ano, realiza-se em Bissau (UNICEF/MEN) o Colóquio Internacional sobre "Experiências Alternativas no Ensino de Base", onde participaram 6 escolas (designadas no documento como privadas).

Como principais objectivos e resultados alcançados, salientamos:

- *"o aumento do conhecimento sobre situações alternativas ao ensino oficial no país e sub-região,*
- *o conhecimento das suas limitações e potencialidades ,*
- *a identificação de elementos para a criação de mecanismos de coordenação entre as várias experiências entre si e entre elas e o ensino oficial,*
- *e o levantamento das linhas de força para elaboração de estratégias visando o aumento do acesso das mulheres e raparigas ao ensino básico"* ⁵³

O discurso de abertura proferido pelo Ministro da Educação centrou-se à volta de dois conceitos: o de Liberdade e de Alternativa, do qual citamos o seguinte parágrafo:

⁵³ MEN/UNICEF, " 1º Colóquio Internacional sobre"Experiências Alternativas no Ensino de Base", Bissau, Abril 1993

"(...) a proliferação de escolas, o assalto das alternativas hoje na moda, pode degenerar num expediente para ganhar dinheiro, uma liberdade viciada, pois, não reconstituindo os "saberes básicos indispensáveis aos nossos meninos, torna-se uma liberdade falsa, uma fraude" ⁵⁴

Em todo o seu discurso não existe uma única alusão a quaisquer políticas, estratégias ou orientações do seu Ministério relativamente a este sector do ensino, denotando por vezes o velho preconceito contra as pretensões destas escolas (escola privada só visa o lucro), como se volta a observar na parte final do seu discurso:

"... a escola é o caminho da verdade, e o espírito da verdade que está na escola tem de se defender, e vencer o cerco da ignorância, a crítica fácil, as promessas completamente infundadas que lhe são feitas. Temos todos de parar de explorar a escola para fins alheios à escola!" ⁵⁵

Por seu lado, o Director Geral do Ensino, caracterizou a situação do sistema educativo do país, reconhecendo a incapacidade do mesmo em responder à procura (em termos qualitativos, quantitativos e de ordem financeira).

Citou as principais acções em curso e/ou previstas, desde a adaptação das estruturas e conteúdos do ensino, à produção e distribuição de manuais escolares e materiais didácticos, ao reforço da formação inicial e contínua de professores, à dinamização de acções de alfabetização e educação de adultos, ao alargamento da rede escolar, descentralização dos serviços administrativos e formação de quadros.

Salientou as prioridades do M.E. para o período 1993/1996:

⁵⁴ idem

⁵⁵ idem

- melhoria das condições pedagógicas das escolas e centros de formação,
- alfabetização de mulheres, aumento da taxa de escolarização feminina, formação de formadores,
- ensino técnico e profissional
- protecção à 1ª infância,
- investimento para o desenvolvimento / ensino superior.

Curiosamente na sua intervenção, também não é feita qualquer referência ao sector particular do ensino, nomeadamente às escolas populares e madrassas, tema central deste colóquio.

Nas Recomendações inclui-se a realização de um Estudo de Diagnóstico, o Financiamento das Escolas Populares e Madrassas, a Criação de um Fundo Rotativo, a distribuição atempada de Manuais Escolares, Programas, acompanhamento de Professores, medidas ligadas à melhoria da qualidade da educação.

Recomenda-se também a criação de um espaço de concertação das escolas privadas, definição de um estatuto de funcionamento, entre outras medidas. Da análise das diversas intervenções, dos objectivos propostos, resultados alcançados e recomendações do colóquio, concluímos que o mesmo foi realizado sem que existisse um suporte informativo mínimo que garantisse uma correcta caracterização dos diversos tipos de escolas particulares, conduzindo a imprecisões dos conceitos de escola privada e de escola popular, influenciando de certo modo:

- a existência de uma certa tendência preconceituosa de encarar as escolas populares, como entidades de carácter privado, unicamente em busca de lucros,
- um certo receio ou desconfiança para com os promotores de algumas destas "(...) *escolas que nascem espontaneamente como depósitos de*

crianças no seio das comunidades (...)"⁵⁶ (in discurso de abertura do ME no 1º Colóquio Internacional sobre "Experiências alternativas ao Ensino de Base".

A priorização de acções também não levou em conta a heterogeneidade e as especificidades das escolas populares e madrassas. Propõe-se :

- A constituição de uma Associação a nível Nacional. Se bem que necessária, esta surge como uma imposição, senão como uma condição à concessão de ajudas, e não como uma necessidade sentida pelas escolas, em detrimento de um plano de formação de professores que tenha em conta as suas necessidades e a sua diversa qualificação.
- A Legalização das escolas. Esta passará a fazer-se segundo um processo extremamente complexo, pesado e burocrático, em detrimento da criação de mecanismos que facilitem a implantação de um sistema simples de administração e gestão e o seu seguimento pelo MEN⁵⁷.
- A criação de um Fundo Rotativo para permitir o autofinanciamento das escolas em paralelo com recomendações de outras medidas, como existência de mais professores e menos alunos por "sala". Isto obriga a maior investimento, não só no alargamento das "salas", como de aluguer de mais terreno, medidas que se não forem bem estudadas poderão ou asfixiar as escolas em termos financeiros, ou implicar ausência de retorno de fundos.

Os Encontros Nacionais das Escolas Madrassas e Populares

O **I Encontro** é realizado em Setembro de 1994, subordinado ao tema "Contribuição para uma melhor qualidade das escolas Madrassas e Populares".

⁵⁶ in discurso de abertura do ME no 1º Colóquio Internacional sobre "Experiências alternativas ao Ensino de Base"

⁵⁷ Documento apresentado ao IV Encontro Nacional sobre as Escolas Madrassas e Populares (17 a 19/12/97) "Procedimentos para Autorização e Reconhecimento das Escolas Particulares"

Os objectivos propostos são idênticos aos apresentados no colóquio realizado no ano anterior e nele é apresentado para discussão o Documento nº 1 - "Organização e Funcionamento de uma Escola", que é um documento elaborado na óptica de uma escola pública ou privada, sem introdução de qualquer inovação e sem ter em conta a natureza e características inerentes ao tipo de escolas em discussão.

Trata-se de um documento pesado, próprio de escolas públicas dependentes de uma administração fortemente centralizada e burocrática. Ressalta a ideia que não se reconhece a estas escolas o carácter "alternativo", mas que se pretende transformar o seu funcionamento numa cópia das escolas públicas, retirando-lhes a flexibilidade e leveza que as vem caracterizando.

O **II Encontro** realizado em 1995, volta a apresentar para discussão um documento idêntico ao apresentado no encontro anterior, embora com maior complexidade e detalhe.

O **IV e último Encontro**⁵⁸ realizado em 1997 apresenta dois objectivos:

- *"a análise da situação das escolas Madrassas e Populares, e*
- *a formulação de propostas de orientações básicas do MEN, para o sector privado do Ensino, incluindo as escolas Madrassas e Populares".*⁵⁹

Neste encontro participaram 75 delegados provenientes de vários pontos do país.

No discurso de abertura proferido pelo então MEN, volta-se a falar da importância deste sector e na sua contribuição para o aumento da escolaridade básica, ressaltando a necessidade de este ser acompanhado por um ensino de qualidade, evitando a admissão de alunos sem certificados

⁵⁸ todas as citações e transcrições relativas a este Encontro consta em UNICEF/MEN, "Relatório Final do IV Encontro Nacional sobre Escolas Madrassas e Populares", Bissau, 1997.

⁵⁹ UNICEF/MEN, "Relatório Final do IV Encontro Nacional sobre Escolas Madrassas e Populares", Bissau, 1997.

de habilitações de anos anteriores, o que tem acontecido nalgumas escolas privadas (também aqui se fala de escolas privadas, ignorando-se o peso e o papel das escolas populares).

O Director Geral do Ensino na sua intervenção⁶⁰ faz um historial destas escolas, procedendo ainda ao balanço das realizações conseguidas desde o 1º encontro (incluídas no Programa de Educação de Base -MEN/UNICEF). Considera de muito positiva a criação das estruturas de coordenação tanto a nível das escolas, como sejam a Associação Nacional das Escolas Privadas e a Comissão Nacional para a Educação Islâmica, como a nível ministerial com a criação da secção de Apoio às escolas Privadas, pertencente à Direcção dos Serviços de Apoio ao Ensino Privado. No entanto refere que estas estruturas não têm estado a funcionar em pleno.

Dos quatro Encontros Nacionais realizados, passamos a citar algumas das conclusões e recomendações do 1º e 4º encontros, bem como algumas das realizações efectuadas⁶¹:

- Foram concedidos apoios a melhoramento de infraestruturas a algumas das escolas (apenas às que possuíam edifício, quer de adobe ou construção definitiva), acções de formação para os professores das escolas madrassas e populares, distribuição de materiais didácticos, impressos estatísticos, etc., a realização de estudos sobre este sub-sector do ensino e levantamentos de dados estatísticos referentes às mesmas.

Foi criado um Fundo de Desenvolvimento das Escolas Madrassas e Populares, em benefício das próprias escolas.

- Foram criadas algumas estruturas de coordenação: a comissão nacional para a Educação Islâmica (que integrou três Associações que resultaram da união de várias organizações de escolas islâmicas) e a Associação

⁶⁰ idem

⁶¹ idem

Nacional das escolas Populares com o papel de facilitar e manter a ligação entre as escolas associadas e a secção também criada pelo MEN, de Apoio às escolas Privadas.

A Associação das Escolas Populares integrou à partida 15 escolas, contando em 1996 com cerca de 52, sobretudo localizadas no Sector Autónomo de Bissau (SAB).

Quanto nos foi possível apurar, este número diz apenas respeito a escolas filiadas na ASSEP (Associação de Escolas Particulares).

No quadro seguinte, apresentamos dados referentes à distribuição destas escolas em todo o país.

Quadro nº 29 – Escolas Privadas a nível nacional /1996

Regiões	Escolas Populares				Escolas Madrassas			
	EBE	EBC	ES	Tot	EBE	EBC	ES	Tot
SAB	52	6	-	58	11	3	-	14
Biombo	-	1	-	1	-	-	-	-
Cacheu	3	-	-	3	7	-	-	7
Oio	5	-	-	5	38	-	-	38
Bafata	5	1	-	6	22	3	-	25
Gabu	4	-	-	4	18	2	-	20
Tombali	12	-	-	12	11	-	-	11
Quinara	-	-	-	-	8	-	-	8
Bolama/Bijagós	1	-	-	1	1	-	-	1
Total	82	8	-	90	116	8	-	124
TOTAL GERAL				214				

Fonte : Ministério de Educação Nacional - Mapa de escolas Privadas a nível nacional / 1996

Quanto ao Fundo, este foi criado como um dispositivo que possibilitasse às escolas o seu autofinanciamento, através de um "crédito" sem juros. Partiu-se pois do princípio que as escolas pudessem vir a reembolsar esses empréstimos (apenas 25% do total recebido) que viriam sucessivamente a

beneficiar novas escolas. O Fundo destinava-se a financiar obras de beneficiação, de construção, aquisição de equipamentos e mobiliário. Citamos como exemplo "...de um total de 8 escolas madrassas que receberam carteiras, devia-se receber de volta (25%) 51.500.000 PG. Mas até 96 só tinham sido recuperados 4.500.000 PG."⁶²

Por outro lado o critério utilizado de selecção de escolas abrangidas por este apoio, eliminava à partida as escolas do tipo "bas pé di mango" (escolas ao ar livre) com o argumento destas não poderem garantir a segurança dos materiais e equipamentos⁶³.

- Nos vários encontros discute-se a terminologia a adoptar na classificação dos vários tipos de escola, aprovando de novo o que já fora adoptado oficialmente: escolas públicas e particulares, englobando estas últimas as madrassas, as corânicas, e as privadas (às populares não lhes é reconhecido estatuto próprio, visto aparecerem incluídas no tipo de escolas privadas).

Esta classificação foi completada por outra que tem a ver com o estatuto jurídico das escolas: escolas oficializadas (que podem realizar exames), as em vias de oficialização (não podem realizar exames, podendo propor os seus alunos a exame) e as escolas de explicação (que não podem fazer nem uma coisa nem outra).

Os documentos apresentados para discussão e análise ao longo dos vários encontros subordinaram-se aos seguintes temas:

- Procedimentos para Autorização e Reconhecimento das escolas Particulares,
- Análise da Situação das escolas Madrassas e Populares.

⁶² in Discurso de Abertura proferido pelo D.G. do E.B. no IV Encontro Nacional das Escolas Madrassas e Populares

⁶³ MOREIRA, Margarida M., "Escolas Populares: respostas da sociedade às Insuficiências do Estado da Guiné-Bissau", 1997, Lisboa, ISCTE

O 1º tema, foi muito polémico e considerado pelos participantes como pouco prático e muito complicado não tendo colhido a aceitação dos mesmos.

4. Surgimento das escolas populares

Começam a surgir na capital da colónia, escolas de carácter não oficial, fruto de iniciativas privadas, datando a 1ª de que há notícia de 1948 ⁶⁴, designadas então como "escolas de explicação".

(...) “no caso das escolas de explicação tratava-se de oferecer a possibilidade a uma camada restrita da população, os assimilados, de melhor se prepararem para os exames e de melhorarem a sua performance na escola oficial (...) Os responsáveis dessas escolas, ou eram professores em escolas de missão, ou tinham outras profissões no aparelho administrativo, e capitalizavam desta forma os saberes adquiridos durante a escolarização” ⁶⁵.

Particularidades destas escolas: severa disciplina, recurso a castigos corporais, bem como a fama do professor eram os critérios utilizados pelos pais na avaliação da escola.

Embora com este nome, nem todas as escolas se limitavam apenas à "explicação", havendo alunos que nela andavam em exclusividade, sendo posteriormente apresentados a exame nas escolas oficiais, como candidatos externos..

Assim com o tempo e o aumento da procura elas foram gradualmente assumindo o papel de “escola”, como única alternativa possível para certas camadas da população.

⁶⁴ MEN/UNICEF, “A situação das Escolas Madrassas e Privadas, levantamento das 52 escolas do SAB, Bissau, 1996

⁶⁵ MOREIRA, Margarida M., “Escolas Populares: respostas da sociedade às Insuficiências do Estado da Guiné-Bissau”, 1997, Lisboa, ISCTE

Este tipo de escolas começa a ganhar expressão com a independência do país, particularmente a partir da 2ª metade dos anos 80, como podemos observar a partir do quadro seguinte (Moreira M., Tese de Mestrado):

Quadro nº 30 - Emergência das Escolas Populares

Década	Nº de escolas	Por ano
40	1	1 em 48
50	2	1 em 55, 1 em 57
60	2	1 em 63, 1 em 65
70	7	2 em 74, 1 em 76 , 2 em 77 e 79
80	9	1 em 82, 2 em 84 e 85, 3 em 86, 1 em 87
90	14	3 em 92, 5 em 93, 6 em 94

Fonte: MOREIRA, Margarida M., *"Escolas Populares: respostas da sociedade às Insuficiências do Estado da Guiné-Bissau"*

5. Caracterização das escolas populares

As escolas de hoje, conhecidas por "escolas populares" como refere Blais (1983:32) existem como expressão de insatisfação face ao ensino oficial em meio urbano.

Para Moreira, M. ⁶⁶, *"estas respostas devem preencher alguma função e a sua orientação deve ir de encontro a alguns objectivos que o Estado não preenche...."*

Estamos de acordo com C. Schwarz quando afirma que elas constituem uma *"estratégia alternativa face à incapacidade do Estado em resolver os assuntos da Educação, não só no que diz respeito à falta de escolas e de professores, às constantes greves de professores, como também joga um importante papel, a ausência de disciplina nas escolas oficiais, o que pode ser sinónimo de ausência de "educação"* ⁶⁷

⁶⁶ idem

⁶⁷ in Entrevista com o Secretário Executivo da ONG local, "AD/Ação Para o Desenvolvimento"

As escolas populares de ontem e de hoje constituem um mesmo tipo de resposta, embora tenham surgido em contextos e situações diferentes: as do tempo colonial, as chamadas escolas de "explicação" como um complemento educativo que ajudasse a uma melhor integração dos "assimilados" no sistema colonial, ou mesmo como forma de ultrapassar a dificuldade de acesso às escolas do regime colonial; as de hoje surgem em consequência da incapacidade do sistema oficial de ensino responder à crescente procura, e ao descrédito em que caiu face ao movimento grevista dos seus professores e à degradação constante que vem sofrendo.

Para além disso, na nossa opinião, outras semelhanças se verificam entre as escolas de "ontem" e as de "hoje":

- surgem sobretudo em meio urbano e peri-urbano,
- na maior parte dos casos são ao ar livre (escolas à sombra de árvores, conhecidas por "escola bas pé di mango") e em varandas (escola de varanda), algumas são construções de adobe e mais raramente de construção definitiva (geralmente num anexo da casa do proprietário da escola).
- Têm autofinanciamento, a partir das propinas dos alunos,
- Há ausência de carteiras e por vezes de quadros,
- Há carência de materiais didácticos (manuais, cadernos, etc...),
- Geralmente seguem os programas oficiais de ensino,
- Cumprimento rigoroso dos programas e calendários oficiais,
- Há disciplina rigorosa, recorrendo a castigos corporais,
- Há incipiente formação de professores.

Mas existem algumas diferenças notórias entre elas, como sejam:

- os professores de hoje , embora possuam mais anos de escolaridade têm uma preparação académica muito inferior (tendo em conta a degradação da qualidade do ensino) aos professores de ontem,
- actualmente a maior dificuldades dos professores é o domínio da língua portuguesa e a dificuldade de comunicarem os conteúdos aos alunos, em português

- as turmas são muito numerosas, principalmente as de níveis mais baixos (pré, 1ª e 2ª classes)
- parte dos professores exercem a docência nestas escolas, buscando um complemento salarial, não se dedicando por isso em exclusividade.
- Pretendem ser uma alternativa ao ensino público e privado.

6. Alguns dados estatísticos

Situação em 1996

O primeiro estudo sobre “A situação das escolas madrassas e privadas” abrangeu 52 escolas do ensino básico elementar do Sector Autónomo de Bissau (SAB), das quais 10 foram consideradas privadas⁶⁸ e 42 populares. Foi efectuado em 11 bairros Populares: Chão de Papel/Varela, Belém, Missira, Mindara, Reno, Cupelão, Ajuda, Quelele, Stª Luzia e Bairro Militar. A maior concentração de escolas verificaram-se nos bairros de Chão de Papel/Varela, Missira e Bandim (bairros centrais), apresentando menor concentração os bairro de Cupelão e de Stª Luzia, que conjuntamente com os restantes podem ser considerados como periféricos.

Os alunos⁶⁹

Foram recenseados cerca de 6573 alunos (53% de sexo feminino). Destes 75% eram filhos de funcionários públicos, 10% de camponeses e os restantes de diversas proveniências.

Com uma taxa de abandono de 14%, obtiveram 72% de aproveitamento, tendo 14% dos alunos reprovado

Quadro nº 30 - Efectivos e Aproveitamento escolar

		Matrículas	Aproveitamento	Desistência	Reprovação
--	--	------------	----------------	-------------	------------

⁶⁸ Neste estudo afirma-se “(...) de acordo com os termos de referência estas escolas foram designadas de privadas ou populares consoante a sua estrutura organizativa. (...) por razões práticas não obstante esta caracterização, os resultados são apresentados em conjunto”

⁶⁹ “A situação das Escolas Madrassas e Privadas, Levantamento das 52 escolas do SAB/1996”

96/97	T	6573	4732 (72%)	913 (14%)	930 (14%)
	M	3485 (53%)	2547 (73%)	512 (15%)	426 (12%)
	F	3090 (47%)	2185 (71%)	410 (13%)	504 (16%)
97/98	T	8723	-	-	-
	M	4665 (53,5%)	-	-	-
	F	4058 (46,5%)	-	-	-

Fonte: MEN/UNICEF, “A situação das Escolas Madrassas e Privadas, levantamento das 52 escolas do SAB, Bissau, 1996

Quadro nº 31 – Composição dos efectivos quanto à sua origem

ORIGEM DOS ALUNOS	%
filhos de funcionários públicos	75
Filhos de camponeses	10
De diversas proveniências.	25

Fonte: MEN/UNICEF, “A situação das Escolas Madrassas e Privadas, levantamento das 52 escolas do SAB, Bissau, 1996

Os professores⁷⁰

Registaram-se 303 professores. (No entanto 4 das escolas recusaram-se a fornecer informações sobre os seus professores). Destes, cerca de 28% leccionavam nessas escolas em regime de exclusividade, 56% possuíam diploma das escolas de formação de professores do país ou eram licenciados. No entanto 41% não possuíam qualquer diploma.

Os 3% restantes correspondem aos professores das 4 escolas acima citadas.

Quadro nº 32 – Qualificação dos Professores

Qualificação dos Professores	Observações
------------------------------	-------------

⁷⁰ idem

170 (56%), apresentam diplomas	130 (72%) acumulam com actividades em escola oficial 50 (28%) estão em regime de exclusividade
15 - licenciatura (os das escolas privadas?)	
64 - E.N.S. Tchico Té	
20 - Magistério Primário	
55 - E.N. 17 de Fevereiro	
16 - E.N. de Bolama	
123 (40,6%) não têm qualquer diploma	

Fonte: MEN/UNICEF, "A situação das Escolas Madrassas e Privadas, levantamento das 52 escolas do SAB, Bissau, 1996

Organização Pedagógica e Administrativa

Quanto ao seu estatuto jurídico, apenas 14% se encontravam legalizadas e 64% eram reconhecidas pelo MEN.

Em 12% dos casos as escolas emitiam os seus próprios certificados, 17% das escolas enviavam os certificados ao MEN para homologação e nas restantes (71%), os certificados eram emitidos pelo MEN.

Embora todas as escolas digam seguir os programas oficiais de ensino, em 13% dos casos não existiam Programas, sendo estes "substituídos" pelos manuais.

Cerca de 82% das escolas tinham Regulamento próprio e 75% possuíam dados estatísticos referentes ao número da alunos matriculados e aproveitamento escolar.

Quadro nº32 – Organização Administrativa e Pedagógica

1996 EBE/SAB	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
Possuem Regulamento	31 (59,6%)	21 (40,4%)	
Possuem programas	45 (86,5%)	7 (13,5%)	
Plano de Actividades	40 (77%)	12 (23%)	
Promovem Cursos de Formação	26 (50%)	26 (50%)	
Emitem Certificados	6 (11,6%)		Em 94, apenas 40%, programas do MEN
Certificados emitidos pelo MEN	37 (71,1%)		
Cerificados para homologação	9 (17,3%)		
Possuem Estatísticas	39 (75%)	13 (25%)	Pouco precisos
Reconhecidas	33 (63,5%)	12 (23%)	

Legalizadas	7 (13,5%)		
-------------	-----------	--	--

Fonte: MEN/UNICEF, “A situação das Escolas Madrassas e Privadas, levantamento das 52 escolas do SAB, Bissau, 1996

As escolas⁷¹

Consideramos impróprio o critério utilizado no estudo para considerar 19% das escolas, como escola com boas condições: “Foram consideradas com boas condições desejáveis (com várias portas e janelas), 19% das escolas”.

Pelo tipo de construção, podemos afirmar que cerca de 21% eram escolas privadas, sendo estas provavelmente as que possuíam luz eléctrica, água canalizada e casas de banho, condições que funcionaram também como critério de “boas condições”.

Quadro nº 33 – Construção e saneamento das escolas

Constr. Definitiva - 11 (21%)		Luz eléctrica - 12 (23%)		Casa de banho -10 (19%)
Em adobe - 19 (36,5%)		Água canalizada - 14 (27%)		Latrinas - 15 (29%)
Em kirintim - 14 (27%)		Poço tradicional - 12 (23%)		S/ saneamento - 27 (52%)
Ao ar livre - 8 (15,5%)		Sem água - 26 (50%)		

Fonte: MEN/UNICEF, “A situação das Escolas Madrassas e Privadas, levantamento das 52 escolas do SAB, Bissau, 1996

Cerca de 50% das escolas não possuíam saneamento nem acesso a qualquer fonte de água.

Quadro nº 34 – Condições de funcionamento

10 escolas (19%)	Consideradas com boas condições desejáveis (com várias portas e janelas)
42 escolas (81%)	oferecem poucas condições

Fonte: MEN/UNICEF, “A situação das Escolas Madrassas e Privadas, levantamento das 52 escolas do SAB, Bissau, 1996

Apoios⁷²

Em 71% dos casos, as escolas receberam apoios ou do MEN ou da UNICEF, donde podemos concluir que estas escolas foram abrangidas pelos

⁷¹ idem

⁷² idem

Programas acima citados. Contudo esses apoios não são especificados no âmbito deste trabalho.

Quadro nº 35 - Apoios

37 (71%) das escolas receberam apoios (25 do MEN e 12 da UNICEF)
15 (29%) nunca receberam qualquer apoio.

Fonte: MEN/UNICEF, "A situação das Escolas Madrassas e Privadas, levantamento das 52 escolas do SAB, Bissau, 1996

Evolução do número de Matrículas e da taxa de escolarização em todo o Ensino Básico (oficial e particular) de 1995 a 2000⁷³

De 1995 a 2000 a relação de alunos matriculados nos dois sectores de ensino (oficial/particular) evoluiu do seguinte modo: a nível global registou-se um aumento de 16% de alunos matriculados; a percentagem de alunos do particular subiu de 15% para 20% (registando-se no entanto uma diminuição de 7 para 5% nas escolas madrassas).

Quadro nº 36 – Análise comparativa dos efectivos escolares nos sectores público e particular (%)

EBE	95/96	97/98	99/00
E. Públicas	83	75	79
E. Privadas	9	15	16
E. Madrassas	8	10	5
TOTAL	105 558 (100%)	135 089 (100%)	123 307 (100%)

EBC	95/96	97/98	99/00
E. Públicas	94	90	88
E. Privadas	2	6	11,8
E. Madrassas	4	4	0,2
TOTAL	19 814 (100%)	26 650 (100%)	27 712 (100%)

EB	95/96	97/98	99/00
E. Públicas	85	77	80
E. Privadas	8	14	15

⁷³ "Análise de dados estatísticos do EB (91/92 a 97/98)", Bissau, Maio 98 e "Dados estatísticos do inquérito com vista à preparação do ano lectivo 2000/01", Bissau, Outubro 2000

E. Madrassas	7	9	5
TOTAL	125 382 (100%)	161 739 (100%)	149 530 (100%)

Fonte: Projecto FIRKIDJA, Gabinete de Estudos e Planificação do M.E.

Neste período a taxa de escolarização evoluiu globalmente de 64% para 70%. De 1995 a 1997, a taxa de escolarização correspondente aos alunos do sistema oficial subiu de 55% para 61% e no particular de 9% para 18%.

Quadro nº 37 - Taxa de Escolarização⁷⁴

%	95/96			97/98			99/00		
	EBE	EBC	EB	EBE	EBC	EB	EBE	EBC	EB
Oficial	62	35	55	70	41	61	-	-	-
Privado	6	1	5	12	4	14	-	-	-
Madrassa	7	1	4	19	2	4	-	-	-
Of.+Pr.+M.	75	37	64	91	47	79	79	46	70

Fonte: Fonte: Projecto FIRKIDJA, Gabinete de Estudos e Planificação do M.E.

Resultados escolares nos dois sectores em 1999/2000

Os únicos dados de que dispomos referem-se a 99/00 e apenas indicam a percentagem de repetência.

Quadro nº 38 - Percentagem de Repetentes em 1999/2000

%	EBE	EBC	EB
E. Públicas	27	26	27
E. Privadas	10	5	11
E. Madrassas	16	?	
TOTAL	24%	23%(Públ + Priv)	%

Fonte: Projecto FIRKIDJA, Gabinete de Estudos e Planificação do M.E.

As diferenças entre o oficial e particular são grandes (no EBE são de 27% e 10% respectivamente, e no EBC de 26% e 5%).

A nível global o EBE apresenta uma taxa de repetência de 24%. Os dados referentes ao EBC são incompletos, visto não estarem disponíveis os das escolas madrassas⁷⁵.

⁷⁴ O GEP do ME quando se refere ao Privado inclui as escolas populares e comunitárias neste subsector. As escolas madrassas são sempre consideradas à parte.

**Quadro nº 39 – Escolas existentes no país em 1999/2000
e Tipo de Construção (pré, EB e ES)**

	Público	Privado	Madrassa	TOTAL
Barracas	258 (33%)	65 (35%)	48 (62%)	373 (35%)
Trad. Melhorado	204 (25%)	45 (24%)	26 (34%)	254 (24%)
Constr. Definitiva	328 (42%)	77 (41%)	3 (2%)	427 (41%)
TOTAL	790 (100%)	187 (100%)	77 (100%)	1 054 (100%)

Fonte: Projecto FIRKIDJA, Gabinete de Estudos e Planificação do M.E.

Conclusões

Pode-se constatar a inexistência de estratégias adequadas, para pôr em prática as políticas educativas, bem como falta de vontade política.

Nem sempre foram criadas as estruturas que permitissem absorver os resultados de experiências educativas.

As freqüentes mudanças do titular da pasta da educação têm conduzido a mudanças sucessivas dos quadros superiores do ministério conhecedores dos dossiers, dando também lugar a mudanças nas políticas educativas.

Existência de uma excessiva centralização e burocratização do aparelho.

Os orçamento de investimento são canalizados sobretudo para infraestruturas, subvalorizando a formação de professores.

A preocupação principal dos sucessivos governos, tem sido o ensino para todos, ou seja a massificação do ensino, tendo os apoios externos externos incidido maioritariamente no ensino básico elementar oficial que, hoje em dia independentemente dos efeitos da guerra, tem evoluído muito lentamente.

⁷⁵ “Dados estatísticos do inquérito com vista à preparação do ano lectivo 2000/01”, Bissau, Outubro 2000

O sistema educativo continua assim a apresentar as mesmas características de há vinte anos atrás:

- Manutenção das assimetrias geográficas,
- Manutenção das assimetrias de género,
- Existência de uma excessiva centralização e burocratização do aparelho administrativo,
- Instalações escolares em número insuficiente, agravadas pela incapacidade de manutenção dos novos edifícios escolares, ou dos recentemente reabilitados,
- Existência no interior do país de escolas incompletas que não oferecem mais do que a 2ª classe (cerca de 1/3 do total do país), quando o ensino obrigatório é de 6 anos,
- Introdução de um 3º e 4º turnos como conseqüência da insuficiência do número de professores e de instalações, determinando a redução de horas lectivas por turno, (normalmente inviabilizados pelas constantes faltas de energia eléctrica).
- Formação de professores nas escolas normais de formação e escola superior “Tchico Te” a um ritmo alarmante, não cobrindo mais de 1/3 da capacidade de acolhimento dessas escolas; os alunos destas escolas são “pagos” para as freqüentarem, o que implica situações de greve quando os subsídios não chegam a horas.
- Atrazos sistemáticos no pagamento de salários e subsídios aos professores.
- Fuga de grande parte dos professores formados (para o estrangeiro, para o ensino particular ou outras actividades).

No entanto persiste outra situação que quanto a nós será de maior importância: o insucesso escolar e a má eficácia interna e externa do sistema são citados, sem se aprofundar os seus verdadeiros motivos.

Aponta-se o aumento da taxa de escolarização e de capacidade de acolhimento do mesmo, como evolução positiva, sem se falar da taxa de sobrevivência e do perfil de saída do aluno, quando na prática se assiste à degradação da qualidade do ensino e à “massificação” do insucesso escolar. As escolas de nível secundário continuam a situar-se nas zonas urbanas e mesmo assim em número insuficiente. A qualidade do ensino tem-se degradado de ano para ano. Muitos dos professores continuam a ter como habilitação académica, apenas o nível que leccionam, não possuindo qualquer formação profissional específica. Muitas das acções de formação conduzidas pelo Ministério da Educação são de curta duração, como seja a de “Familiarização com os Manuais Escolares”, de um a dois dias (e que para alguns professores constitui a única formação a que tiveram acesso). Em suma, os principais problemas listados no Plano de Médio Prazo em 90, continuam a ser os problemas do ano 2 000.

O sector particular do ensino, sendo o único que funciona “normalmente” sem as paralisações provocadas pelas greves de professores, cumprindo programas e calendários escolares e desenvolvendo-se de ano para ano, apresenta contudo o mesmo tipo de “problemas” o que no entanto não o tem impedido de se expandir, conseguindo mesmo resultados escolares mais satisfatórios. Uma vez é citado como um factor positivo (indicador de escolarização), outras vezes como um ensino de exploração, outras vezes pura e simplesmente ignorado.

É-lhe apontado o dedo como o culpado de esvaziamento do sector oficial do seu corpo docente, como concorrência desleal, sem se analisar que o desenvolvimento do particular tem caminhado a par e passo com a degradação do sistema oficial, e que é precisamente esta situação que afasta naturalmente os professores, conduzindo-os na procura de um trabalho mais dignificante, e de salários melhores e pagos atempadamente.

Os melhores resultados escolares alcançados pelos alunos do particular são justificados pelas entidades oficiais, alegando a existência de melhores condições de ensino neste sub-sector da educação, o que de facto na maioria dos casos não se verifica (os recursos físicos são piores e os professores nem sempre apresentam melhores qualificações).

A maioria das escolas particulares funciona em edifícios com péssimas condições: os privados nacionais e estrangeiros, funcionam geralmente em vivendas de habitação, mal adaptadas à situação de ensino, com salas pequenas mal arejadas e mal iluminadas. No entanto desde que a escola funcione num edifício de construção definitiva, é considerada uma “boa” escola. Geralmente possuem carteiras e quadros e algum material didáctico, e os alunos são obrigados a adquirirem manuais e cadernos. As propinas são elevadas e os alunos são originários das classes média e alta com maior poder económico.

Para além das escolas privadas, regista-se um crescimento muito rápido de um outro tipo de escolas, as populares, que na sua maioria não constam nas estatísticas oficiais⁷⁶.

O ensino particular apesar das intenções, não faz parte das preocupações efectivas do ME, e o conhecimento e informações de que dispõe sobre as escolas populares é insuficiente e incompleto. Insuficiente porque não analisa em profundidade a natureza e particularidades destas escolas, e incompleto porque o levantamento efectuado apenas diz respeito à minoria que está inscrita na ASSEP (Associação das escolas privadas).

Pela importância que este subsector da educação tem desempenhado na última década, e que se confirma pelos dados estatísticos existentes (apesar de incompletos) e pela dinâmica que apresenta, deveria ser considerado pelo Ministério da Educação como um sector entre o público e o privado –

⁷⁶ Esta situação pode ser constatada através da consulta ao documento “*Dados recolhidos dos Questionários com Vista à Preparação do Ano Lectivo 2000/2001*, Bissau, 2000” onde se verifica por exemplo que entre as 13 escolas do bairro de Quelele, apenas são mencionadas as duas escolas filiadas na ASSEP

uma 3ª via de ensino - devendo para o efeito merecer a existência não só de legislação específica, como de Programas de Apoio que contemplassem a formação de professores, a gestão administrativa e pedagógica das escolas e a distribuição gratuita de manuais escolares aos alunos, à semelhança do que já é feito no ensino oficial.

PARTE II – Contexto do Estudo, Metodologia e a Análise da Informação

Introdução

Na II Parte apresentamos o nosso estudo. Dividido em três capítulos, procedemos à sua contextualização no primeiro capítulo, apresentando no segundo a metodologia de estudo utilizada, terminando no terceiro com a apresentação dados, e sua discussão e análise.

O povoamento do bairro de Quelele feito pela população de etnia Pepel remonta provavelmente ao período anterior ao do nascimento da cidade de Bissau (quando Bissau ainda era uma ilha).

Com a expansão da capital, e como todas as capitais do tempo colonial, existia uma divisão nítida da cidade entre os bairros urbanos e os de pendur rural onde residia a população designada de “indígena”. Nesse tempo a zona onde hoje se situa o bairro não pertencia à cidade, sendo considerada ainda como uma zona rural. Provavelmente o povoamento por outras etnias foi-se fazendo com o correr dos anos, tendo-se intensificado já depois da independência, registando-se nos tempos actuais um crescimento a ritmo acelerado.

A população “indígena” de ontem, é hoje a população mais carenciada da cidade, engrossada pelo êxodo rural. Hoje, o bairro de Quelele, é considerado um bairro de acolhimento, um dos bairros periféricos da capital, localizado na única via de acesso existente, para o resto do país.

Habitado por uma diversidade cultural e étnica considerável, de cidadãos e rurais, poderá constituir uma amostra bastante representativa da população do país.

Cap. 1 – CONTEXTO EM QUE SE SITUA O ESTUDO : O Bairro de Quelele

Para nos introduzirmos no Bairro de Quelele, recorreremos ao trabalho produzido no âmbito do “Projecto de Construção de um Observatório de Bem Estar no Bairro de Quelele”⁽⁷⁷⁾, que organizou informação referente ao censo de Famílias, Pessoas, Habitações e Actividades Económicas; também aos Relatórios de Actividades da “AD – Acção para o Desenvolvimento” (ONG local) para os anos do pós-guerra, e a entrevista com o Secretário Executivo da AD, o Presidente da Associação de Moradores.

1. Caracterização do bairro

A População

Quelele é um bairro com cerca de 16 200 habitantes, onde contrariamente às médias nacionais, predomina a população de sexo masculino: 54% contra 46% do sexo feminino (o Censo de 1991 apontava para 48% de homens e 52% de mulheres), o que eventualmente se poderá explicar por ser um bairro de acolhimento que aloja muitos jovens do sexo masculino, que migram para a cidade em busca de trabalho, ou para prosseguir os seus estudos..

Aqui, a população é de religião maioritariamente muçulmana, professada por Fulas, Mandingas e Beafadas, seguida de religião cristã, à qual adere a

⁷⁷ AD-GB/MTS-Portugal, *Projecto de Construção de um Observatório de Bem Estar do Bairro de Quelele, 1998/99/2000.*
Toda a informação e dados constantes neste capítulo foi obtida através de consulta a este documento

população pertencente sobretudo às etnias Balanta, Pepel, Manjaco e Mancanha, seguindo-se as animistas de todas as etnias. Cerca de 14 etnias coabitam neste bairro, dominando a Fula com 27,1%, seguida da Mandinga com 20,6% (ambas muçulmanas), da Pepel com 13,4%, Balanta com 12,6%, seguindo-se as restantes com menor expressão sendo cerca de 1,4% estrangeiros residentes.

O bairro está dividido administrativamente em 11 zonas⁷⁸, sendo a 5 a mais populosa (14,7%), onde dominam muçulmanos. Na Zona 8 dominam os cristãos, sendo que estes e muçulmanos se encontram igualmente distribuídos em 2 zonas do bairro, a 1 (zona menos populosa com cerca 5,2%) e a 10.

Os habitantes agrupam-se em cerca de 2 100 famílias, o que significa 7,7 pessoas por família, valor superior ao total de Bissau em 1991 (segundo o recenseamento realizado nesse ano), que era de 6,2.

Cerca de 43% dos seus habitantes tem idade inferior a 15 anos.

Quadro nº 40 - População do Bairro de Quelele

Faixa Etária	Homens	%	Mulheres	%	Mulheres/Homens	%
0-4	1218	14,1	1078	14,5	2296	14,3
5-9	1353	15,7	1183	16,0	2537	15,8
10-14	1039	12,0	1035	13,9	2076	12,9
0-14	3610	41,8	3296	44,4	6909	43,0
> 15	5122	58,2	4176	55,6	9295	57
Total	8732	54 %	7472	46 %	16204	100 %

Fonte : elaborado a partir do Relatório "Observatório do Bem Estar do Bairro de Quelele"

As Infraestruturas

Existem cerca de 1506 habitações, das quais 87% têm cobertura de zinco, 10% de palha e apenas 0,4% de telha (as restantes apresentam parte em palha e zinco). O piso das casas: 53% é em cimento, 38% em terra batida, 2 % em mosaico e 2 % misto.

⁷⁸ Anexo II – 1 , Mapa do Bairro de Quelele

Quanto ao modo como obtêm água, 7% da população utiliza água canalizada, 75% água de poços nos quintais e 18% água de fontanários.

Os utilizadores de Iluminação eléctrica existem em apenas 11% das habitações, recorrendo as restantes ao uso de petróleo (2%), de gasóleo (46%), velas (12%) ou à combinação de vários tipos (29%).

Na cozinha apenas 1% utiliza gás, sendo o combustível mais utilizado, o carvão (63%), seguindo-se a lenha (11%) ou mistura de vários (25%).

Como infraestruturas públicas, o bairro herdou do tempo colonial, um centro médico de próteses integrado nas estruturas militares (o que ainda sucede) e localizado na Zona 1. Nesta zona encontra-se também a escola oficial básica (1ª à 6ª classe). Para além destes edifícios públicos abriu muito recentemente um posto dos Correios.

O Mercado, o Posto Telefónico, as Padarias, Carpintarias, Serralharias, Oficina de Bambu, o Centro de Saúde, a Associação de Costureiras, as Escolas Populares, o Centro Cultural Juvenil, a Rádio Voz de Quelele, as Mesquitas, a Associação de Moradores, partiram da iniciativa privada ou comunitária. Sobre estas últimas, iremos ainda referir-nos em detalhe.

A Actividade Económica⁷⁹

Para uma população activa de 12.508 pessoas, 11% não tem ocupação (1382).

Há 6% (mulheres) que exercem a profissão de “bidera”, ou seja revendedoras sem loja, e 9% da população dedica-se ao comércio. Cerca de 14% (mulheres) são domésticas.

Para além das actividades já referidas, a população do bairro dedica-se ainda à agricultura, pesca, pequena indústria (ferreiro, artesão, sapateiro, mecânico, bate-chapa, tecelão, etc), alimentação (padeiro, pasteleiro), costureiras e alfaiates, condutores, jornalistas, marinheiros, construção civil,

⁷⁹ A fonte de informação para todos os dados estatísticos referentes ao Bairro de Quelele, é o Relatório “*Projecto de Construção de um Observatório de Bem Estar do Bairro de Quelele, 1998/99/2000*”, à excepção dos dados de 1999/2000 referentes à educação, obtidos através dos inquéritos por nós realizados.

saúde (enfermeiros – 54, médicos – 6, curandeiros – 2), serviços (guardas, empregadas domésticas, fotógrafo, artistas, contabilistas, cabeleireiras, informáticos, lavadeiras, jogadores), administração (funcionários – apenas 1,6% exerce no bairro, secretários, serventes, técnicos superiores – 46, dos quais 2,2% exerce no bairro, polícias e militares – 192). São ainda citados 2 empresários e 67 emigrantes.

Dos cerca de 36% que são estudantes, 61,2% estudam no bairro, 38,3% fora do bairro e 0,5% dentro e fora (em simultâneo frequentam escolas oficiais e escolas corânicas ou escolas de explicação).

Dos 0,9% que são professores, cerca de 77,4% exercem a sua actividade fora do bairro, 17,4% no bairro e 5,2% nas duas situações.

A Educação

Num bairro com 116 professores e 4548 estudantes (58,5% do sexo masculino), cerca de 26 professores leccionam no bairro e 2806 crianças frequentam as escolas do bairro.

À data em que as actividades do Observatório tiveram início (1998), para além da escola básica oficial, haveria provavelmente 3 escolas populares com maior expressão e 5 a 6 de menor dimensão, funcionando sobretudo como escolas de explicação.

Para além da 6ª classe, o aluno para continuar os seus estudos, deveria frequentar as escolas oficiais localizadas sobretudo no centro da cidade.

No ano lectivo de 1999/2000, de acordo com os dados obtidos através dos Inquéritos que efectuámos no âmbito do nosso estudo, havia 3873 alunos a estudar no bairro, sendo 1976, o número de alunos que frequentavam as escolas populares do bairro (13 escolas) desde a pré à 10ª classe (682 na pré, 1125 no básico e 169 no secundário), e 1897 na escola oficial básica (1297 no EBE).

A escola oficial leccionava com 48 professores e as populares com 50 no básico e 18 no secundário.

Quadro nº 41 - Alunos matriculados nas escolas do Bairro de Quelele em 1999/2000

Esc. Populares (nº de alunos)	Nível de Ensino	Esc. Oficial (nº de alunos)	Total de alunos No Bairro
682	Pré	-	682
1005	EBE	1297	2302
120	EBC	600	720
169	ES		169
1976	Total	1897	3873
51%		49%	

Fonte: Inquéritos realizados no âmbito do presente estudo

A Escola Oficial⁸⁰

A Escola Oficial do Bairro é uma escola do ensino básico (1º à 6ª classe), dotada de novos edifícios por volta de 1988. Com 16 salas de aula, funciona com 3 turnos com a duração de três horas e meia cada.

As casas de banho estão inoperacionais, os painéis solares e bomba de água (donativo da ONG “AD”) já não funcionam ou foram roubados, portanto não têm água, não existe energia eléctrica no bairro (mesmo antes do conflito, havia luz por um curto período de tempo, e geralmente de dia), o que tem prejudicado e/ou impedido o funcionamento do 3º turno.

Como todas as escolas do sistema oficial, as aulas são freqüentemente interrompidas por greves de professores.

Em 1999/2000, esta escola recebeu 1797 alunos, dos quais 1297 no básico elementar, e 600 no complementar. Com 8 turmas por cada ano de escolaridade e 40 alunos por sala, 55% dos alunos matriculados eram rapazes.

⁸⁰ Ver em An. II “A Escola Oficial do Bairro de Quelele” – tabelas nº1 a 8

2. A ONG local, "Acção para o Desenvolvimento"

Desenvolvimento Comunitário no bairro de Quelele⁸¹

A AD é uma organização não governamental, criada há cerca de 10 anos e sediada no bairro de Quelele.

As suas actividades desenrolam-se em meio sub-urbano, no bairro onde funciona a sua sede, e em meio rural, no sector de S. Domingos no Norte do país e a sul no sector de Cubucaré.

Na área da Educação, a AD tem actuado sobretudo no Norte⁸² e na capital, no bairro onde está sediada.

No âmbito do nosso estudo daremos maior realce às actividades da AD, no bairro de Quelele, destacando as suas concepções e opções metodológicas de trabalho, enfim a sua filosofia muito própria baseada em largos anos de experiência e conhecimento das comunidades.

A guerra de ocupação ocorrida de 1998 a 1999, foi determinante nas opções, dinâmicas e iniciativas que a AD tomou no ano que se lhe seguiu.

Salientamos duas das principais áreas de intervenção:

- 1) A Construção e reconstrução no bairro de Quelele
- 2) a prioridade dada à actualização de conhecimentos e especialização dos seus técnicos e líderes das associações.

1) A AD apostou na criação de dinâmicas de *reconstrução* e *construção* de infraestruturas físicas, como forma de assumir na prática a vontade de

⁸¹ Todas as citações (em itálico) foram extraídas da Entrevista com o Secretário Executivo da AD, e informações recolhidas a

partir do *Relatório de Actividades da AD, 99/00*

⁸² Na zona Norte do país, há a referir: a) a Escola de Verificação Ambiental (na vila de Suzana) – EVA, com capacidade para cerca de mil alunos, ministrando o E.B., onde foi dado um apoio a nível de infraestruturas (constução da escola pela população e fornecimento da AD em portas, janelas, zinco para cobertura e mobiliário), e formação de professores no domínio da Educação Ambiental; b) e a construção da Escola Evita de Iale, (com capacidade para 150 alunos), apenas com o Básico Elementar, integrada na Rede nacional de EVAs, (Escola de Verificação Ambiental) escola primária com vocação ambiental dotada de uma reserva educativa.

Esta experiência teve um impacto muito grande a nível de toda a comunidade educativa: o aumento da motivação dos professores, melhores resultados escolares e a colaboração das famílias na manutenção da escola e mobiliário escolar.

mudança, a crença no futuro, associando-se àqueles que queriam imprimir uma nova dinâmica de progresso e fazer renascer a esperança em trilhar novos caminhos de desenvolvimento.

Para o secretário executivo desta organização, *“todas estas realizações de construção e reconstrução permitiram uma maior **visibilidade externa** à AD, o que sendo em princípio um aspecto positivo comporta riscos que interessa ter em conta, como é o da AD se deixar embalar por este canto da sereia, que traz prestígio a nível da opinião pública e dos parceiros e agências de financiamento, deixando para trás o trabalho menos visível para este grupo, mas muito mais visível para as comunidades locais, nossos interlocutores privilegiados. A prioridade da AD deve continuar a ser a de promover dinâmicas de desenvolvimento nas comunidades onde trabalha, mesmo que os resultados demorem mais tempo a aparecer, mesmo que sejam menos visíveis e mesmo que isso custe a alguns dos nossos parceiros. O trabalho da AD será sempre avaliado e julgado pela promoção de processos concretos de que as comunidades locais se apropriem e utilizem para o seu próprio desenvolvimento” (*)*.

Assim o Centro Cultural Juvenil de Quelele, criado em 1995 é reconstruído após destruição completa pelos bombardeamentos durante a guerra, o que motivou o engajamento dos jovens do bairro para o seu alargamento e recreação. Recuperando-se assim um local de convívio de jovens deste e de outros bairros limítrofes, foram redinamizadas as actividades culturais (música, teatro, dança, filmes infantis e exposições), recreativas (transmissões televisivas desportivas) e formativas (cursos de francês e inglês).

Ainda no bairro de Quelele, foi concluída em Novembro de 2000, a construção do Centro de Animação Infantil, estrutura que tem como objectivo principal o do apoio às escolas populares do bairro em termos de recursos educativos e de acesso a novas pedagogias de ensino; foi ainda construída uma bancada e instalação de um sistema de iluminação eléctrica no campo

polidesportivo do bairro que data de 1997, o que serviu para estimular a prática de modalidades como o futebol de salão e basquete e aumentar a frequência dos jovens e crianças nestas modalidades, estando em fase de arranque a construção de uma Escola de Artes e Ofícios com o objectivo de melhor capacitar o desempenho de jovens profissionais deste e de outros bairros em actividades do sector informal (mecânicos, pedreiros, latoeiros, carpinteiros, serralheiros, etc.) e promover o surgimento de novas profissões.

2) Actualização de conhecimentos

As acções orientaram-se especialmente no sentido de conferir aos quadros da AD instrumentos conceptuais para melhorar a sua compreensão sobre o desenvolvimento comunitário enquanto processo de luta contra a pobreza, acesso a metodologias de monitoria participativa dos programas de desenvolvimento, formas de planificação e gestão de projectos, práticas de comunicação com as associações de base, assim como formações mais viradas para domínios específicos de intervenção como o microfinanciamento, a segurança alimentar e nutricional, uso e aplicação de programas informáticos adaptados aos sistemas criados dos Observatórios do Bem Estar de Quelele e Agroeconómico do Sector de S.Domingos.

Ainda segundo o Secretário Executivo da AD, *“os resultados foram inequívocos, tendo o mais interessante impacte sido a modificação da atitude e comportamento dos formandos, passando a assumir de seguida uma postura mais interventiva e responsável, não ficando mais à espera de directivas vindas de cima. A compreensão do seu papel enquanto agentes promotores do desenvolvimento e o facto de, depois dos cursos, passarem a dominar melhor os seus instrumentos de trabalho, ajudam a explicar estes excelentes resultados...a nível das associações a formação privilegiou o recurso a visitas de estudo e de intercâmbio na subregião (Ziguinchor e Dakar) entre as mulheres lideres, assim como no interior do país ao sul e ao norte. Cada vez mais se reconhece o interesse deste tipo de formação com a vantagem de os ensinamentos serem transmitidos na horizontal e com a*

salvaguarda da necessidade dos programas terem a capacidade de potenciarem imediatamente as iniciativas que estas visitas estimulam. Isto é, assumirem claramente o papel de Formação-Acção. Caso contrário perde-se uma oportunidade de se dinamizarem actividades e acaba-se por não rentabilizar este tipo de investimento difícil de organizar e executar”.

Em resumo, para a AD *“consolidou-se a ideia de que a formação não pode ser concebida de forma estática, como quem enche pneus. Para além dos benefícios a médio e longo prazo, tem de ser acompanhada por novas acções ou modificações do comportamento dos que tiveram acesso a essa formação, em que os técnicos devem sair delas com ideias claras e explícitas do que vai mudar na sua forma de trabalho e os líderes dos agrupamentos do que irão promover nas suas comunidades. O impacto do investimento na formação deve ser principalmente avaliado pelas dinâmicas que provoca”* (*).

Na óptica da “Construção e Reconstrução do bairro” a AD atribuiu ainda uma grande importância ao seguimento de certas actividades:

- O Microfinanciamento

O pós-guerra veio tornar mais evidente a degradação das condições de vida e o aumento da pobreza da larga maioria da população do bairro, agravada pela perda de bens domésticos e de utensílios de trabalho e em muitos casos das próprias habitações.

O Programa do Microfinanciamento surge pois como um instrumento que visa minimizar os efeitos nefastos da guerra e que abrangeu alguns grupos sociais:

- a) as *mulheres badeiras*, isto é, as que se ocupam e promovem o pequeno comércio de produtos alimentares, vestuário e consumíveis a nível do bairro, representando o maior volume de ingressos financeiros a nível das famílias mais pobres.
- b) os *antigos combatentes*, incluindo homens e mulheres, na sua quase totalidade marginalizados e ignorados desde a independência do país, sem

nunca terem visto reconhecidos pelo Estado o decisivo contributo que deram.

“Uma questão de fundo que diz respeito a este sistema de crédito, tanto para as mulheres como para os antigos combatentes, é que a sua quase totalidade é afectada a actividades não produtoras de riqueza, apenas promovendo a circulação de mercadorias. Se numa primeira fase este processo é aceitável por ajudar à sobrevivência das unidades familiares mais pobres de Bissau, já a médio e longo prazo, e em termos nacionais, contribui para a criação de um povo de comerciantes e não de produtores, à semelhança de alguns dos nossos vizinhos. Se em termos de gestão e circulação de fundos para crédito, este sistema é o melhor, porque baseado em pequenos fundos e de curto prazo, há que começar a encarar um sistema financeiramente mais “robusto” que garanta uma aposta de crédito de médio prazo para actividades produtivas e de prestação de serviços à comunidade”.(*)

c) os *jovens rapazes* exercendo actividades profissionais populares, ditas informais, de prestação de serviços de utilidade para o bairro, envolvendo mecânicos, alfaiates, tecelões e artistas de escultura

d) as *jovens raparigas* à procura de um primeiro emprego ou a iniciar uma actividade que as leve a ter uma profissão.

Para a AD, *“o sistema de microfinanciamento que a AD está a promover no Bairro de Quelele é muito jovem, pois havia começado a dar os seus primeiros passos nas vésperas do início da guerra de 1998. A preocupação maior reside na necessidade de se estabelecer um conjunto de regras e mecanismos de funcionamento, aceites mutuamente pelos beneficiários e a AD, combatendo de forma irredutível a cultura nacional de que o “crédito é para receber e não pagar”* (*).

- O apoio às Escolas Populares⁸³

⁸³ Ver An.II – “Escolas Populares do Bairro de Quelele” e cap. 3, II Parte

Da “velhinha” *Escola Bá di pé di Mango* do Ventura (a escola à sombra da árvore) nos idos de 1995, aos nossos dias, o número de escolas populares atingiu 13 em 2000, o que evidencia a dinâmica deste sistema de ensino e a sua adesão por parte dos moradores deste e de outros bairros, e ainda segundo a AD *“mesmo os que menos recursos financeiros têm, mas que acreditam que vale a pena passar privações e apostar na educação escolar dos seus filhos, mesmo que tenham de pagar....A degradação acentuada das condições do ensino, iniciada há muitos anos atrás com a demagógica e irresponsável política de “democratização do ensino” que apenas espalhou ignorância e criou falsas esperanças, sobretudo nas comunidades rurais, atingiu nos últimos anos proporções e tendências que dificilmente poderão ser invertidas apenas com o recurso aos meios que o Aparelho de Estado (não) tem.*

O surgimento exponencial das escolas populares em Bissau e agora também um pouco em algumas das cidades do interior do país, evidencia a capacidade de iniciativa dos jovens dos bairros e de ex-professores do ensino oficial, os quais, sem receberem nenhuns apoios externos, foram construindo as suas escolas, conferindo-lhes qualidade, rigor, assiduidade e credibilizando-as aos olhos dos pais e encarregados de educação” ()*

A intervenção da AD no apoio a este tipo de ensino no bairro, começou por incidir na melhoria das condições físicas dos estabelecimentos de ensino, concedendo quadros, chapas onduladas, cimento, cibes e pregos, tendo como critério o facto de os seus terrenos estarem legalizados e possuírem uma boa organização. Iniciou-se também um processo de apoio à construção de latrinas nessas escolas, pretendendo vir a apoiar a formação de professores. Com a criação do **Centro de Animação Infantil (CAI)**, pretende também prestar serviços às escolas e aos seus promotores, enquanto unidade de recursos que sirva professores e alunos

- O Centro de Saúde

Construído pela comunidade em 1994, com o apoio da AD, alguns anos passaram desde a época em que o Ministério da Saúde não aceitava esta iniciativa dos moradores do bairro, não dava nem importância nem apoio e até a achava contraproposito.

Hoje, este Centro conta com a orientação e engajamento de uma médica cuja excelência do trabalho é reconhecida por toda a população, que imprimiu um rigor, disciplina e higiene ao seu funcionamento, que consegue obter taxas de vacinação quase totais.

Mantem uma forte ligação com a Associação dos Moradores, seu parceiro privilegiado, o uso da Rádio Comunitária do bairro para fazer passar as mensagens e dar cobertura às campanhas de vacinação procurando envolver sempre a comunidade nos programas e na resolução dos problemas. A sua procura aumentou de tal forma, que já se prevê o seu alargamento.

- A Associação de Moradores de Quelele

A Associação de Moradores de Quelele, criada em 1993 passou a assumir-se muito mais como organização autónoma, sem esperar pela resposta da AD a todas as questões e problemas, passando a tomar a iniciativa de contactar outros parceiros, como a Câmara Municipal de Bissau, o Projecto de Melhoramento de Bairros de Bissau e outras organizações, para conjugar esforços no incremento de iniciativas relacionadas com o saneamento, lixo, construção de um mercado ou melhoria das ruas do bairro.

- O Centro Cultural Juvenil

Completando o que atrás foi dito sobre os cursos de línguas dados neste centro e que têm uma enorme afluência de jovens, funcionam já com dois níveis de conhecimento, sendo totalmente financiados através de pagamento de uma quota mensal dos alunos, assegurando deste modo a contratação de professores especializados.

“O impacte do seu funcionamento pode ser realçado na participação e frequência de jovens de outros bairros nas actividades do Centro, que tem servido também de local de convívio, de realização de reuniões de grupos de jovens (por exemplo, o clube dos amigos da rádio) e de intercâmbio de experiências entre bairros” ()*.

- A Rádio Voz de Quelele

“É uma Rádio Comunitária que tem evoluído muito durante este ano, tanto em termos de organização, coesão interna, número de voluntários e repartição de tarefas, como na maturidade e qualidade da programação, no conteúdo dos programas e na preocupação com a realidade e problemas do bairro, contrastando bastante com a situação anterior em que a tendência natural era a de rivalizar, senão copiar as outras rádios comerciais do país e considerar o seu público alvo como sendo a população de Bissau. A equipa actual é mais dinâmica, com maior sentido de profissionalismo e conseguiu congrega à sua volta um número considerável de jovens, particularmente de raparigas” ()*.

.Também se iniciaram programas de formação de *radialistas* de outras rádios comunitárias em gestação. Tudo isto possibilitou uma afirmação desta Rádio para além da simples fronteira do bairro, para se posicionar como um parceiro activo no quadro da comunicação comunitária e transmitir aos jovens um sentimento de auto-estima e responsabilidade com uma forte componente ético-jornalística.

No futuro, pretende-se que a RVQ se torne uma rádio menos dirigida aos jovens e mais abrangente, em especial para os adultos.

- A Promoção do Comércio Justo

A Associação das Costureiras de Quelele, desenvolve sobretudo actividades de formação de jovens raparigas em técnicas de confecção de artesanato e de tinturaria de pano, produção de roupa, mochilas, sacolas, assim como de venda de produtos.

Esta Associação tem participado em algumas feiras no estrangeiro: em 1998 na Manifesta realizada em Portugal e na Feira Internacional de Dakar em

Novembro de 2000, apresentando os seus produtos, identificando potenciais compradores, negociando acordos e afirmando a sua capacidade de produção.

“Embora esta dinâmica inicial se encontre necessariamente numa fase lenta, está em curso de preparação a realização de um filme video sobre o Comércio Justo na Guiné-Bissau o qual estará concluído em meados de 2001, a tempo de poder ser apresentado na Manifesta 2001 que terá lugar em Portugal” ()*.

- O Observatório de Bem Estar

Em 1998, foi criado o Observatório de Bem Estar, pretendendo servir de instrumento de apoio à AD e à Associação de Moradores de Quelele na análise da situação no bairro, na identificação dos principais problemas dos moradores, na qualificação e quantificação das actividades económicas do sector informal, da saúde e educação no bairro, que permitam definir prioridades e medir o impacte das intervenções e mudanças ocorridas no bairro.

“Este Observatório visa introduzir na AD uma maior cultura do registo e quantificação das actividades e dos resultados, não pelo puro prazer de dispor de números, mas como mecanismo de uma melhor planificação e monitoramento dos grandes programas” ()*.

Até à data permitiu à AD obter a primeira conclusão: a necessidade de estudar e intervir na área da água e higiene, fonte principal de programação de epidemias. As conclusões do nosso estudo (levantamento das escolas populares) possibilitar-lhe-à extrair conclusões, e determinar as prioridades no apoio ao sector educativo à margem do Estado.

- Ao Levantamento de Minas Anti-Pessoais

Durante a sua fuga do bairro de Quelele onde se encontravam entrincheirados, o exército senegalês semeou minas em todos os locais mais frequentados pela população do bairro, o que levou a AD a tomar a iniciativa de juntamente com especialistas promover a sua detecção e

* As transcrições em itálico constantes neste capítulo, foram retiradas da entrevista ao Director Executivo da “AD-Accção para o Desenvolvimento”

levantamento, tendo procedido à remoção de minas dos terrenos que circundavam a escola oficial do bairro e que impedia os pais de enviar os seus filhos à escola, dos terrenos desportivos, da zona recreativa de enviar os seus filhos à escola, dos terrenos desportivos, da zona recreativa juvenil e instalações da Associação dos Moradores de Quelele e finalmente da sede da AD.

Cap. 2 - METODOLOGIA

1. Introdução

O fio condutor da nossa investigação foram as questões de partida que fomos formulando:

- Deverão estas escolas ter um enquadramento e acompanhamento especial por parte do ME?
- Deverão estar submetidas aos mesmos procedimentos jurídicos de legalização e reconhecimento com vista à concessão de autorização de funcionamento a que as escolas privadas são obrigadas?
- Qual o papel que o associativismo e a criação de redes de escolas pode assumir na afirmação destas escolas?
- De que modo pode contribuir para a elevação da qualidade de ensino nas escolas populares?
- De que modo organizações da sociedade civil poderão intervir e participar no processo de qualificação das escolas e do seu corpo docente?
- Como poderá o Centro de Animação Infantil, estrutura já existente no bairro, contribuir neste processo?

A partir destas questões começamos a delimitar e precisar o campo da nossa investigação.

Geograficamente foi limitado à partida, circunscrevendo-se o nosso estudo às escolas do Bairro de Quelele.

Sintetizando as nossas questões, chegamos à reformulação da pergunta de partida:

Poderão as escolas populares constituir uma alternativa às Escolas públicas e privadas?

Para darmos respostas a estas questões, centramos a nossa investigação na Análise da Escola, entendendo-se aqui a Escola, como o conjunto de escolas populares do bairro de Quelele. Pensamos indispensável a aquisição de um conhecimento profundo sobre o contexto em que elas se inserem, a sua natureza e dinâmicas, sem o qual não nos seria possível conceber um modelo de um Centro de Recursos Educativos que venha a servir da melhor maneira a sua comunidade educativa: alunos, professores e famílias.

Algumas considerações sobre o método a utilizar

Grawitz, (1993:301) afirma que a maior parte dos autores faz uma distinção entre Método e Métodos, e define Método como uma “(...) *concepção intelectual coordenando um conjunto de operações, em geral várias técnicas*”, e Métodos como “(...) *um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objectivos (...) um plano de trabalho em função de uma determinada realidade..*”⁸⁴ sendo os procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos e transmissíveis, adaptados a uma determinada finalidade”, sendo as Técnicas “os procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos e transmissíveis, adaptados a uma determinada finalidade”.

⁸⁴ in CARMO, Hermano, *Metodologia da Investigação*, p.175

Segundo Pardal e Correia (1995:10) “*fala-se muito da ambiguidade da noção de método; frequentemente também se identifica Método com Metodologia e cada um destes com técnicas de investigação.*”

Ainda segundo este autor (1995: 16) “*(...) uma formalização do percurso intencionalmente ajustado ao objecto de estudo e concebido como meio de direccionar a investigação para o seu objectivo, possibilitando a progressão do conhecimento desse mesmo objecto*”.

Para Paiva da Rocha (1999: 45), o conceito de metodologia está associado a “*questões de fundo relativamente ao caminho a seguir na investigação*”

2. Paradigmas de investigação

De acordo com este autor, feitas as opções em termos de perspectivas ou Paradigmas da Investigação, deve ser definido um Plano de acção concreto para a análise/avaliação do objecto em causa (Paiva da Rocha, 1999:67), e a sua implantação no terreno será feita através da escolha, construção e aplicação dos processos e técnicas de recolha e tratamento de informação.

Podemos afirmar que no caso da Guiné-Bissau, a avaliação tanto da escola, como do sistema educativo nacional, tem sido essencialmente realizada segundo uma perspectiva quantitativa de investigação, pretendendo-se retratar a realidade através de números, e que se tem traduzido num manancial de estudos de índole estatística (Banco Mundial), cujo último trabalho acaba de ser apresentado (Dez.2000) pelo ME, no *atelier* de “Apresentação da Estatística do Sistema Educativo”.

Esta perspectiva transparece também na maioria dos documentos oficiais e palestras. Veja-se o caso do *atelier* já citado, onde, por exemplo, o especialista do Banco Mundial afirmava ser a elevada taxa de repetição, a causa do abandono escolar e do elevado custo do ensino. Segundo ele, se a repetição fosse abolida, melhorava-se não só a relação alunos/professor (dando o exemplo de salas que veriam reduzidos de 70 para 30 e poucos, o número de alunos), o abandono diminuiria, bem como os custos da educação (actualmente um aluno leva em média 12 anos para terminar a 4ª

classe). O objectivo no fundo é o de “melhorar” o produto final: elevar a taxa de sobrevivência e rentabilizar o ensino em termos financeiros. Não têm surgido estudos sobre as razões porque tantos alunos repetem o ano escolar, as razões profundas do abandono escolar, qual o perfil do aluno à saída (actualmente um aluno com o diploma da 6ª classe não consegue exprimir-se na língua oficial de ensino, não interpreta um texto, não domina as operações básicas de cálculo), etc., ou seja, praticamente não existem avaliações qualitativas.

No caso presente optámos pela utilização de Métodos Qualitativos e Quantitativos que nos permitissem conhecer mais a fundo interesses, motivações, aspirações, descrever situações e conhecer o carácter dinâmico da realidade educativa.

Ao elegermos a “Avaliação da Escola” como o nosso aspecto central de investigação, fizémo-lo com duas finalidades principais: obter informação e diagnosticar a situação, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino prestado nestas escolas.

Também foi na perspectiva qualitativa que estudamos o Centro de Recursos.

No estudo sobre as escolas populares, utilizamos o enfoque misto, onde inicialmente pretendemos obter uma visão global da escola, descendo em seguida para situações de pormenor.

Consideramos as seguintes dimensões (componentes)

O contexto:

- a) global em que a escola está inserida: o bairro e a comunidade,
- b) estrito: a escola em si:
 - quando, como e porque surgiram,
 - razões do seu sucesso,
 - a ligação à comunidade: famílias, associações, entre escolas, estado.

O **pessoal**: alunos, professores e famílias,

Os **recursos físicos**: instalações e material didático,

A **estrutura organizativa**: existência ou não de direcção, programas,

Os **resultados**: sucesso e insucesso escolar (reprovação e abandono).

Sobre os indicadores normalmente apresentados na maioria dos estudos oficiais cabe-nos afirmar que:

O *Rendimento da escola*, deve ser analisado de dois pontos de vista:

O do *rendimento interno*, indicador que traduz os resultados da escola em relação ao sistema, trata-se de um indicador que por si só, não nos diz nada sobre a pertinência e coerência dos resultados e os interesses da sociedade. Embora quando utilizado isoladamente possa ser considerado insuficiente, permite-nos extrair algumas conclusões sobre o funcionamento do sistema: a relação entre “entradas” e “saídas”, a reprovação e o abandono, a distribuição dos efectivos por classe.

O *rendimento externo*, já é um indicador que considera a escola como um elemento mais vasto que é a sociedade, e que traduz a aptidão dos indivíduos à saída da escola e a sua integração na sociedade, ou seja, relaciona os resultados da escola em função da sua utilidade social.

No entanto, é sobre os indicadores de rendimento interno que se têm baseado a maioria dos estudos efectuados sobre a educação.

3. Método de estudo de caso

O “desenho” é toda a construção de métodos concretos e contextualizados que nos irão influenciar na escolha de técnicas de recolha e análise da informação.

Segundo Casanova (1992: 62)⁸⁵: “*Abordar el diseño de la evaluación, en función de la realidad del centro evaluado, de los componentes*

⁸⁵ in ROCHA, Abel Paiva, *Avaliação de Escolas*, 1999, ASA

seleccionados y de las necesidades detectadas, supone disponer el camino para llegar a la meta propuesta...”

O autor distingue 3 tipos de “desenhos”: o experimental, o quase-experimental e o não experimental, sendo este último, aquele em que a nossa avaliação se enquadra.

Casanova caracteriza este “desenho” como um método que “*não visa a manipulação de variáveis nem a descoberta de relações de causalidade, pretendendo evidenciar as relações entre as várias componentes de um acontecimento, interações entre grupos humanos e fornecer profunda informação sobre os processos...*”. O Estudo de Caso é considerado pelo autor um dos subtipos do “desenho” não experimental.

Utilizamos o “estudo de caso” para as escolas populares, para a ONG e Centro de Recursos, recorrendo à observação externa, questionário, entrevista e à observação participante.

Yin (1988)⁸⁶ define estudo de caso como uma abordagem empírica que: “*investiga um fenómeno actual no seu contexto real; quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados*”.

No estudo de caso, podem ser estudados um ou mais casos e os dados recolhidos podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa, ou de ambas as naturezas.

Um estudo de caso, deve segundo Merriam (1998) reunir as seguintes características:

- a) *particular: focalizado em determinada situação*
- b) *descritivo: o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno a ser estudado*
- c) *heurístico: porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado*

⁸⁶ in CARMO, Hermano, *Metodologia da Investigação*, p.216

- d) *indutivo: porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo.*
- e) *holístico: tem em conta a realidade na sua globalidade, atribui maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e interpretação”.*

Utilizaremos estas características metodológicas no nosso estudo.

Ainda segundo o autor, a planificação de um estudo desta natureza, deve seguir várias etapas:

- f) a definição do problema de investigação, que pode decorrer de experiências vividas, de revisão de literatura, questões de natureza social, etc.,
- g) a formulação das questões de investigação (o porquê e o como),
- h) a escolha do “caso”, através de técnicas de selecção de casos (probabilísticas ou não probabilísticas). Para o nosso estudo, seleccionámos as não probabilísticas, nomeadamente a “Amostragem de casos típicos”, o que implica a selecção de casos considerados como comuns e um bom conhecimento da população em estudo (Hermano Câmara, p: 198).

As técnicas de recolha de dados utilizadas em Estudo de Caso, são normalmente a Análise Documental, a Observação, a Entrevista, e o Questionário.

4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para analisarmos a realidade específica do Bairro numa fase exploratória, recorreremos à pesquisa documental: a) documentos institucionais, legislação,

projectos, planos, b) teses de mestrado e c) actas de colóquios, relatórios, palestras, artigos de revistas.

Procuramos deste modo conhecer e contextualizar o fenómeno a nível global do país.

Para perguntarmos e contemplarmos a realidade específica do Bairro utilizamos a entrevista e o questionário, e a observação.

Perguntar “a quem”, o que nos conduziu à escolha da população a inquirir: Delimitamos o campo da análise às 13 escolas e respectivos promotores/directores e seus professores, ao Centro de Recursos e à “AD”, organização promotora do Centro de Recursos.

Perguntar “o quê”, foi a reflexão que desenvolvemos e nos conduziu às questões de partida.

Seleccionámos as técnicas a utilizar em cada situação com objectivos diferentes:

Tanto no questionário como na entrevista, tivemos um cuidado especial no tipo de linguagem utilizada, o que não nos impediu de termos que reformular alguns dos questionários. Aqui o problema da Língua, torna-se delicado, pois nem toda a população inquirida possui o mesmo nível de domínio da língua portuguesa.

A Entrevista⁸⁷

Utilizamos a entrevista exploratória junto de três dos treze promotores das escolas, o que nos deu outras pistas, permitindo a concretização dos temas a abordar com todos os promotores, e a elaboração dos questionários.

Com estas entrevistas pretendemos também saber:

⁸⁷ Anexo III

- quando, como e porque surgiram,
- razões do seu sucesso,
- a ligação à comunidade: famílias, associações, entre escolas, estado.

A variante que utilizamos, foi a da entrevista semi-directiva e gravada. Sete dos promotores foram inquiridos deste modo.

No entanto com o secretário executivo da ONG – “Acção para o Desenvolvimento “ utilizamos outra variante: a entrevista centrada (Quivy, 1998:193), que teve como objectivo a análise dos processos de desenvolvimento comunitário no bairro, conhecer o contexto em que a “escola” está inserida, o bairro e a comunidade; para o efeito elaboramos uma lista de tópicos e a entrevista foi gravada.

O Questionário⁸⁸

“(…)uma série de perguntas a responder por escrito sobre uma problemática previamente determinada e que constitui o objecto de investigação”.(Andújar, 1994:156)⁸⁹.

Em consequência do que acima foi dito, optamos na maior parte dos casos por uma situação de comunicação directa, ou seja, combinado o dia e a hora, dirigíamo-nos às escolas sempre em companhia de animadores da AD, onde o questionário era entregue pessoalmente, e lido previamente em crioulo, com a possibilidade de serem esclarecidas quaisquer dúvidas que iam surgindo. O nosso objectivo era de facto conseguirmos a maior clareza e compreensão possíveis. Deste modo, conseguimos sempre obter respostas em todos os questionários entregues e evitar algumas confusões, das quais passamos a citar dois exemplos referentes a duas questões de identificação:

⁸⁸ Anexo III

⁸⁹ in ROCHA, Abel Paiva, *Avaliação de Escolas*, p: 69

- a) “Qual a sua habilitação académica” e “Qual a sua habilitação profissional”. Por vezes tínhamos a mesma resposta para as duas perguntas.
- b) reformulamos a questão, perguntando: assinale com uma cruz, o nível de escolarização que possui (incluíamos os vários ítems); assinale com uma cruz, o nível de formação que possui (de novo incluímos as várias hipóteses, sendo uma delas relativa à formação de professores em Escolas Normais de formação de professores no país). Obtivemos respostas do tipo “9º ano”, devido à terminologia antiga de “Curso normal” que dizia respeito à frequência do actual ensino secundário geral.

Na elaboração dos questionários procuramos obter uma formulação clara e unívoca das perguntas, criar uma atmosfera de confiança entre entrevistador e entrevistado e manter o rigor na sua aplicação.

Fizemos o pré teste dos instrumentos de pesquisa utilizados.

O questionário nº 1, relativo ao promotor da escola veio complementar a informação obtida na entrevista.

Os questionários nº 2, nº3 e nº 4 deram-nos respostas a questões ligadas com os recursos físicos (infraestruturas), organização e funcionamento, organização pedagógica e material didáctico.

Questões repetitantes alunos (sucesso/insucesso escolar) foram inquiridas através dos questionários nº 5 e 6, e a professores através do nº 7.

Nos questionários nº 1 e nº 7, considerámos as habilitações académica e profissional dos promotores e/ou dos professores.

Relativamente à habilitação académica, contemplamos os níveis: *EBE* - básico elementar (não foi registado nenhum caso), *EBC* - básico complementar, *ESG* - secundário geral (7ª à 9ª cl.) e o *ESC* - secundário complementar (10ª e 11ª classe).

Como Formação Profissional específica, considerámos as *EN* - escolas normais de formação de professores , *ES* - escola superior de formação "Tchico Té", *SP* - estágios de superação pedagógica (de duração variável, não ultrapassando os 2 meses) e *S/F* - sem qualquer formação específica. Considerámos ainda a ocupação do professor, contemplando a *Exclusividade* e *Outras Actividades*, especificando a de professor estudante e a de acumulação em escolas oficiais.

Sistematizando:

- 1 - a natureza das escolas populares - Utilizamos o Inquérito por Questionário (directo) a todas as escolas e a Entrevista semi-directiva foi utilizada individualmente a cinco promotores (proprietários/directores) das escolas
- 2 - o seu funcionamento – a Entrevista semi-directiva (a 5 dos proprietários/directores) das escolas e questionário a todos os promotores.
- 3 - o perfil do professor - por Questionário a todos os professores (à excepção de duas escolas foi directo).
- 4 - os alunos – por Questionário indirecto a todas as escolas, no início e final do ano.
- 5 - a integração das escolas no bairro – através dos resultados colhidos sobre a frequência de alunos e por comparação com dados também recolhidos junto à escola oficial do bairro.
- 6 - os encarregados de educação – encontros e conversas informais com animadores da “AD”, a Associação de Moradores do Bairro”, e análise dos dados do Observatório de Bem Estar”⁹⁰.

No decorrer do ano lectivo, efectuámos ainda visitas às escolas, entrevistas de grupo (reuniões de discussão e confrontação de idéias, diagnóstico de

⁹⁰ Censo realizado em 98/99/00 conjuntamente pela AD - Guiné-Bissau/Ministério do Trabalho e Solidariedade - Portugal

problemas), estabelecendo-se um clima de confiança mútua muito saudável (o que foi naturalmente facilitado devido à nossa participação no projecto da AD, de apoio às escolas populares).

A inauguração do CAI em Novembro, foi precedida por vários encontros e discussões sobre os seus objectivos, funcionamento e expectativas dos professores, bem como de uma acção de formação promovida pela AD, no domínio da Introdução à Informática e exploração de CD Roms educativos.

5. Técnicas de tratamento de dados

Optamos por não recorrer à utilização de programas de gestão e análise de dados de inquéritos (SPSS), tendo em conta: a reduzida dimensão da amostra (13 escolas), não dominarmos perfeitamente o programa e a limitação do factor tempo.

Procedemos à descrição e agregação dos dados obtidos, recorrendo a quadros e tabelas.

Relacionamos variáveis entre si e também a mesma variável integrada em grupos diferentes.

Comparamos informação recolhida no trabalho de campo com informação pesquisada em documentação bibliográfica.

Interpretamos resultados.

Utilizamos a análise estatística de dados e a análise de conteúdo das entrevistas.

Cap. 3 - Apresentação e Análise de Dados : As Escolas Populares

1. Identificação e caracterização das escolas populares

Das 13 escolas populares do bairro, apenas 2 estão legalizadas e autorizadas a realizarem os exames da 4ª classe na própria escola; uma delas funciona com o Ensino Básico completo (1ª à 4ª classe), o Secundário Geral (7ª à 9ª classe) e a 10ª classe do Secundário complementar, sendo também a única escola que não possui Pré-Primária.

Das restantes, todas com a "Pré", 5 têm o Básico Elementar, podendo propor alunos a exame e as outras 6 escolas, funcionam como "escola-explicação" (4 funcionando apenas com a pré e 1ª classe, 1 até à 2ª classe e outra até à 3ª classe).

As 12 escolas que têm a chamada “pré”, recebem crianças dos 4 aos 6/7 anos. Desde a pré que se observa maior percentagem de rapazes matriculados. Só aceitam a matrícula de uma criança na 1ª classe, se ela tiver frequentado a “pré”, daí terem muitas crianças com 6 e 7 anos neste nível de ensino.

Na “pré” é-lhes ensinado o alfabeto. As crianças aprendem as letras a cantar, ao compasso de um “ponteiro” (feito a partir de ramos mais finos de árvores) que o professor utiliza para ir assinalando as letras no quadro.

Também aprendem a contar e a identificar quantidades, recorrendo a pedrinhas e pauzinhos. Trazem cadernos, onde aprendem a escrever as letras e os números.

À semelhança do ensino básico, as crianças são sujeitas a avaliações trimestral.

Quadro nº 42 - O Pré-Escolar nas escolas populares do B. de Quelele – 1999/2000

ALUNOS	MATRICULAS		APROVAÇÃO		REPROVAÇÃO		ABANDONO	
	nºde al	% M/F	nºde al	% M/F	nºde al	% M/F	nºde al	% M/F
Total	682	55/45	453 (66%)	69/64	174 (26%)	24/27	55 (8%)	7/9

Fonte: Dados recolhidos dos Questionários

Das 682 crianças matriculadas no ano lectivo de 1999/2000, 26% “reprovaram” e as meninas reprovam em maior número que os rapazes . Quisemos saber o porquê de uma tão elevada percentagem de reprovação, e as respostas que nos foram dadas apontam para um critério baseado na idade, ou seja, são geralmente as crianças de 4 a 5 anos que “não passam” de ano.

Dado que as escolas populares apresentam algumas diferenças, agrupámo-las em 3 grupos, organizando os dados de acordo com as *dimensões* definidas no capítulo da Metodologia.

Os critérios utilizados para a constituição dos grupos foram: a) a diferenciação das escolas em completas (Grupo I e II) e incompletas (grupo III), tradicionalmente conhecidas por "**escolas de explicação**"; b) nas designadas escolas completas, notámos que apenas uma delas (legalizada), apresentava uma organização muito semelhante à das escolas oficiais, o que nos levou a separá-las em 2 grupos: o das **escolas completas do tipo clássico*** (grupo I) e o das **escolas básicas completas de tipo não clássico** (grupo II).

Todos os dados a seguir apresentados foram extraídos dos Questionários e Entrevistas por nós realizados no âmbito do nosso trabalho.

Grupo I - Escolas Populares do tipo clássico

Por vezes também designadas por oficializadas, estão autorizadas a realizarem exames de 4ª classe e a emitirem diplomas. Encontram-se filiadas na ASSEP (Associação das Escolas Privadas). São obrigadas a remeterem ao Ministério da Educação, todos os dados estatísticos referentes a alunos e professores.

Foi identificada 1 escola, que passaremos a designar por Escola nº 1.

Esta é a única no bairro a oferecer estudos secundários. Com cerca de 430 alunos, 33% freqüentam o básico elementar, 28% o básico complementar, 34% o secundário geral e 5% o secundário complementar. Também recebe alunos de outros bairros. Não tem pré-primária.

Apresenta um modelo de organização e funcionamento muito semelhante ao das escolas oficiais, o que não é estranho ao facto de o seu proprietário (que não lecciona na escola) ser inspector escolar do M.E. e a maioria dos seus professores serem simultaneamente professores em escolas oficiais: tem uma direcção pedagógica, secretaria, comissões de estudo que se

* designamos de "clássico", por adoptarem a mesma estrutura organizacional e funcionamento das escolas oficiais.

debruçam sobre a planificação e coordenação, funciona com 3 turnos o que encurta o número de horas semanais, e apresenta uma elevada concentração de alunos/turma.

Da 1^o à 4^a classe, o valor da propina é igual: 2500 Fcfa (aproximadamente 800 Escudos), elevado para o nível médio da população.

Instalada num anexo de construção definitiva e em espaços semi-abertos, com carteiras mandadas fazer pelo proprietário.

É a única escola que obriga os alunos a adquirirem na própria escola os manuais escolares no acto de inscrição (de referir que cada pacote de livros para o básico elementar custa cerca de 450 escudos e para o complementar pouco mais de 600 escudos).

A escola possui e segue os programas oficiais de ensino.

Possui estatísticas, fichas de alunos (identificação de aluno, de assiduidade, resultados escolares) e de professores (identificação, assiduidade, contrato de trabalho).

Grupo II - Escolas Populares completas não clássicas

Optamos por não as designarmos por escolas em vias de oficialização, pois constatamos a existência de escolas não filiadas na ASSEP (condição obrigatória para poderem propor alunos a exame) e que no entanto afirmam poderem propor os seus alunos a exame.

Têm mapas de alunos e de resultados escolares.

Neste grupo, foram identificadas 6 escolas, todas com pré-primária, constituídas em turma única, designámo-las por: escolas nº2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Ao todo formam 24 turmas, e uma média de 30 alunos por sala (apenas uma turma tem 70 alunos), alcançando 707 alunos (59% rapazes/41% raparigas).

As propinas variam de 500 a 2500 Fcfa, e geralmente dentro de cada escola, ela aumenta da 1^a à 4^a classe.

Citamos de seguida, dois casos:

A Escola nº 2, a única deste grupo que se encontra legalizada, tem 72 alunos na Pré (50% rapazes/50% raparigas) e 183 alunos (58% rapazes/42% raparigas) no básico elementar. Apesar de ter mais anos de existência, continua a apresentar as características típicas das escolas populares: funciona apenas com 1 turno, sem interrupções escolares e cumprindo o calendário oficial, maior proximidade da comunidade, instalações ao ar livre, as crianças trazem diariamente os seus brinquedos de casa, as salas são delimitadas por folhas de kirintim (um entrelaçado rijo, feito de fibra vegetal), cada turma na sua sala, umas funcionando no período da manhã e outras no da tarde.

Não possuem programas, mas "seguem" o programa oficial, através dos manuais escolares.

O director desta escola participou desde o início nos encontros nacionais das escolas populares, sendo um dos promotores da criação de uma associação das escolas populares do bairro de Quelele.

Possui também todos os mapas estatísticos requeridos pelo M.E., à semelhança da Escola nº 1.

Escola nº 6

Esta escola apresenta algumas particularidades: dispõe de um terreno muito amplo (terreno emprestado por uma organização evangélica), com poço, e um campo em terra batida onde as crianças freqüentam diariamente aulas de educação física. Para além desta actividade, as crianças também aprendem canções.

O promotor da escola, também lecciona e apenas tem como habilitações, a 9ª classe, não tendo nunca freqüentado qualquer das acções de formação do ME

Grupo III - Escolas Populares "de explicação" não-completas

Não estão inscritas na ASSEP, nem estão autorizadas a realizar exames ou a propor alunos a exame, pelo que geralmente só recebem alunos até à 3ª classe.

Sendo escolas com implantação menor, para se afirmarem, praticam propinas mais baixas que as outras sendo a mais elevada de 500 Fcfa (cerca de 150 escudos portugueses), funcionando normalmente com turmas mistas.

Foram identificadas 6 escolas:

Duas apenas com a pré (escolas nº 12 e nº 13),

Duas funcionando com turmas mistas da pré/1ª (escola nº 8 e nº 9)

Uma funcionando da Pré à 2ª classe (escola nº 10)

Uma da Pré à 3ª (escola nº11).

As 2 primeiras não as incluímos na nossa análise, por apenas funcionarem com a pré. As restantes quatro totalizam 162 alunos (58% do sexo masculino e 42% do sexo feminino), dos quais 80% freqüentam a 1ª classe, 16% a 2ª e 4% a 3ª classe.

Análise dos resultados obtidos pelas escolas em cada um dos grupos

Escola do Grupo I

Quadro nº 43 - Resultados Escolares na escola do Grupo I – 1999/2000

Escola	Tx.de Aprovação T% (M/F)	Tx. de Abandono T% (M/F)	Tx. de reprovação T% (M/F)	Al./sala	Tempo de exist.
Escola nº 1	53% (56/51%)	19% (19/18%)	28% (26/31%)	35	4 anos

Fonte: Dados recolhidos dos Questionários

Com 141 alunos, a percentagem de raparigas e rapazes é praticamente igual; tem 4 turmas apresentando elevada concentração de alunos, o que poderá constituir uma das justificações para a elevada percentagem de reprovação e de abandono. No entanto não existe uma correlação entre a reprovação e o abandono.

Enquanto a aprovação sobe de 49% para 60% da 1^o à 4^a classe, a reprovação tem 2 picos, um na 2^a classe e outro na 4^a classe (correspondente aos finais da 1^a e 2^a fase do EBE), e o abandono apresenta os dois picos no início de cada fase.

A reprovação e o abandono são em média bastante elevados.

Os resultados escolares dos rapazes são sempre superiores aos das raparigas.

Escolas do Grupo II

Quadro nº 44 - Resultados Escolares nas escolas do Grupo II –1999/2000

Escola	Tx. de Aprovação T% (M/F)	Tx. de Abandono T% (M/F)	Tx. de reprovação T% (M/F)	Al./sala	Tempo de existência
Nº 6	71% (77/66%)	14,5% (21/8%)	14,5% (3/26%)	19	8 anos
Nº 3	81%(93/63%)	0%	19% (7/38%)	23	4 anos
Nº 4	97% (100/94%)	0%	3 (0/3%)	30	20 (?)anos
Nº 7	47% (47/48%)	16% (22/20%)	37 (31/32%)	27	2 anos
Nº 5	86% (93/76%)	5% (1/12%)	8% (6/12%)	33	10 anos
Nº 2	81% (81/84%)	8% (8/9%)	11% (11/10%)	46	11 anos
Total	79% (83/73%)	8% (7/9%)	14% (10/19%)	30	

Fonte: Dados recolhidos dos Questionários

Tem 707 alunos (59% rapazes e 41% de raparigas), distribuídos por 24 turmas da 1^a à 4^a classe onde a média de alunos por sala é de 30.

Na análise feita aos resultados por classe, constata-se que a percentagem de aprovação sobe da 1^a à 4^a classe (de 78% para 86%).

A reprovação desce da 1^a classe com 15% para a 4^a classe com 11%, não se registando picos no final de cada fase.

Também o abandono diminui de 7% para 3% na 4^a classe, registando-se no entanto um pico no final da 2^a fase (11% na 2^a classe).

Se excluirmos a escola nº 7 que apresenta resultados muito fracos (esta é uma das escolas que nos colocaram dúvidas sobre a autorização para

propor alunos a exame), constatamos uma média de 83% de sucesso escolar.

Uma das causas mais prováveis para o fraco resultado na escola nº 7, será a existência de turmas mistas (pré/1ª e 2ª/3ª/4ª) e de um único professor para a escola toda.

Salientamos ainda o facto das escolas nº 3 e nº 4 se localizarem muito próximas, na mesma zona, com grande competitividade entre ambas, o que de certo modo vem realçado através dos resultados escolares dos alunos. De realçar também que a elevada relação alunos/professor existente na escola nº 2, não apresentou efeitos negativos no rendimento escolar dos alunos.

Outra constatação que fazemos, é o facto de o custo das propinas não pesar na opção feita pelos pais, visto serem as escolas com custos de propina mais elevado, as que têm maior afluência e melhores resultados, ou seja, no cabaz de despesas de uma família, a educação dos filhos é considerada uma prioridade.

Escolas do Grupo III

Quadro nº 45 - Resultados Escolares nas escolas do Grupo III –1999/2000

Escola	Tx. de Aprovação T% (M/F)	Tx. de Abandono T% (M/F)	Tx. de reprovação T% (M/F)	Al./sala	Tempo de existência
Nº 8	51% (40/65%)	22% (32/10%)	27% (28/25%)	45	9 anos
Nº 9	57%(57/57%)	10%(8/13%)	33% (35/30%)	46	1 ano
Nº 10	65% (40/76%)	22%(40/14%)	13% (20/10%)	16	1 ano
Nº 11	63% (65/61%)	8% (0/17%)	29% (35/22%)	12	1 ano
Total	56% (51/61%)	16% (18/13%)	28% (31/26%)	23	

Fonte: Dados recolhidos dos Questionários

Com um total de 157 alunos da 1ª à 3ª classe, as raparigas estão em maior número (52% contra 48% de rapazes), verificando-se neste grupo melhores resultados escolares no grupo feminino, sendo também inferior a taxa de abandono das meninas.

Os resultados escolares apresentados pelas escolas deste grupo foram de 58% de aprovação, 26% de insucesso escolar e 16% de abandono, podendo-se apenas afirmar que neste ano lectivo, a aprovação baixa da 1ª à 4ª classe e que o inverso se verifica com as taxas de reprovação e abandono que alcançam 29% e 14% respectivamente. O pico do abandono regista-se na 2ª classe bem como o valor mais baixo da reprovação.

Análise Comparativa dos resultados obtidos pelas escolas dos três grupos:

Comparando os resultados das escolas populares, por grupos, notamos que são as escolas do grupo II, as que melhores índices apresentam: taxa de aprovação mais elevada, número de alunos por sala mais baixo, inferior taxa de reprovação e de abandono. Os custos das propinas são acessíveis nos primeiros anos, atingindo no entanto os 2500 Fcfa na 4ª classe .

São as escolas do grupo III, as que piores resultados apresentam.

Quadro nº 46 – Resultados comparativos por grupos

99/00	Total Alunos M/F	Aproveitamento M/F	Reprovação M/F	Abandono M/F	al/sala	Propinas Fcfa
Grupo I (1 escola)	141 (50/50%)	75 (53%) (56/51%)	40 (28%) (26/31%)	26 (19%) (18/19%)	35 4 salas	2500
Grupo II (6 escolas)	707 (59/41%)	555 (79%) (83/73%)	96 (14%) (10/19%)	56 (8%) (7/9%)	25 24 salas	250 a 2500
Grupo III (6 escolas)	162 (46/54%)	91 (58%) (51/61%)	46 (28%) (21/26%)	25 (6%) (18/13%)	23,1 7 salas	500
TOTAL EP	1005 (56/44%)	721 (72%) (75/68%)	177 (18%) (15/21%)	107 (10%) (10/11%)	29 35 salas	

Fonte: Dados recolhidos dos Questionários

Para percebermos melhor a importância das escolas do grupo II, resolvemos analisar os resultados escolares dos alunos da 4ª classe (e que vão fazer exames em escolas oficiais) e compara-los com a escola do grupo I e a escola oficial.

Quadro nº 47 - Realização de provas de exame da 4ª classe

4ª classe	Escolas Populares		Escola Básica
	Grupo I	Grupo II	Oficial
Taxa de Aprovação	53%	86%	69%
Taxa de Reprovação	28%	11%	29%
Taxa de Abandono	19%	3%	2%
Alunos/turma	43	17	38

Fonte: Dados recolhidos dos Questionários

Os melhores resultados continuam a serem alcançados nas escolas do grupo II.

Estas têm a seu favor o baixo número de alunos por turma, e a taxa de abandono é muito baixa, verificando-se apenas 11% de reprovações.

A avaliação destas escolas é no fundo realizada directamente pelos Pais/Encarregados de Educação, ou seja, através dos resultados escolares dos alunos quando terminam a 4ª classe, o que se traduz numa maior ou menor procura, consoante os resultados obtidos, reflectindo-se na procura.

Análise comparativa dos resultados das escolas populares e da escola oficial no bairro de Quelele⁹¹

No bairro, 2302 crianças frequentaram o EBE no ano lectivo 99/2000, 44% das quais matriculadas em 11 escolas populares e 56% na única escola oficial aí existente.

⁹¹ Todos os dados e informações referentes à escola oficial do bairro foram por nós obtidos através de inquéritos e conversas com responsáveis da mesma. Anexo II

Ao todo 67% terminaram o ano escolar com sucesso, tendo 27% reprovado e 6% abandonado a escola ao longo do ano.

Num total de 67 salas, constata-se que na EO que se verifica uma maior concentração de alunos por sala.

Nos 2 subsistemas de ensino, a percentagem de rapazes matriculados é superior à das raparigas, registando-se uma maior discrepância nas EP: 56% para 44% (e no oficial : 51% para 49%).

No entanto, a taxa de sucesso escolar é superior nas EP (72% contra 63% na EO), verificando-se em ambos os casos melhores resultados escolares para os rapazes.

A taxa de reprovação é quase o dobro na EO (34% contra 18% nas EP), continuando as raparigas a apresentarem piores resultados.

Já a taxa de abandono na escola oficial (3%), é cerca de 1/3 da verificada nas populares, quase não se registando diferenciação entre rapazes e raparigas e bastante inferior à média do país.

A menor participação das raparigas, bem como os resultados escolares inferiores são por sua vez consequência da sobrecarga que as mesmas têm com as lides domésticas, onde se iniciam desde muito cedo.

Quadro nº 48 - Resultados Comparativos: EBE Escolas Populares (EP) / Escola Oficial (EO)

EBE	MATRÍCULAS 1999/2000			APROVADOS			REPROVADOS			ABANDONO			ALUNOS por Prof.
	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	
EP	1005	562 56%	443 44%	721 72%	421 75%	300 68%	177 18%	83 15%	94 21%	107 10%	58 10%	49 11%	29/sala 35 salas
EO	1297	665 51%	632 49%	815 63%	434 65%	381 60%	441 34%	208 31%	233 37%	41 3%	23 4%	18 3%	40/sala 32 salas
EP +EO	2302	1227 53%	1075 47%	1536 67%	855 70%	681 64%	618 27%	291 24%	327 30%	148 6%	81 6%	67 6%	34/sala 67

Fonte: Dados recolhidos dos Questionários

Outra constatação efectuada, é a de que na EO, existe em cada ano de escolaridade sensivelmente o mesmo número de alunos (do total de alunos matriculados, cerca de 26% na 1ª classe e 23% na 4ª classe), enquanto que

nas EP, cerca de 45% dos efectivos frequentaram a 1ª classe e apenas 14% a 4ª classe. Estes dados justificam também a elevada média de 40 alunos por sala na EO, contrastando com os 20 alunos por sala nas turmas da 4ª classe das EP, o que poderá ser explicado pelo facto de a estas escolas ser extremamente dificultado o processo de proporem os seus alunos a exame (na 4ª classe), sendo-lhes também exigido para o efeito, que elas estejam inscritas na Associação Nacional das Escolas Privadas.

Quadro nº 49 – O sucesso escolar na escola do Grupo I e na escola oficial

ESCOLA	APROVADOS			REPROVADOS			ABANDONO			ALUNOS/ Prof.
	T	M	F	T	M	F	T	M	F	
Nº 1	75	39	36	40	18	22	26	13	13	35
	53%	56%	51%	28%	26%	31%	19%	18%	18%	
E.O.Quel	815	434	381	441	208	233	41	23	18	41
	63%	65%	60%	34%	31%	37%	3%	4%	3%	

Fonte: Dados recolhidos dos Questionários

A partir dos Quadros nº 46 e nº 49, podemos observar algumas semelhanças nos resultados obtidos pela EP do grupo I (legalizada) e a EO, nomeadamente nas taxas de aprovação e no número de alunos por turma (o que poderá ter os seus reflexos na elevada taxa de reprovação). O abandono no entanto, é bastante superior na escola popular do grupo I (provavelmente devido ao custo elevado da propina, aliado à elevada taxa de reprovação).

Pensamos também que o facto de uma escola estar legalizada, significará para os pais uma mais-valia, pois ele sabe que o filho poderá fazer aí os seus exames e que a escola lhe passará o diploma. Talvez este seja um dos principais motivos da procura deste tipo de escolas.

Condições físicas e de saneamento das escolas⁹²

Das 13 escolas, 5 funcionam ao ar livre, ou simplesmente à sombra de uma árvore, ou com cobertura de palha (escolas nº 2, 3, 6, 12 e 13), uma funciona na varanda da casa do proprietário (Escola nº 9), 4 em casa construídas de

⁹² Anexo IV, Fotografias

adobe (escolas nº 4, 5, 7 e nº 9), 2 em quartos alugados (escolas nº 10 e 11) uma funciona num anexo de construção definitiva e em casa de adobe (Escola nº 1).

As condições de iluminação e ventilação das escolas que funcionam em casas (de construção definitiva ou não) são muito inferiores às que funcionam ao ar livre (desde que cobertas ou protegidas do sol). Só que estas últimas tem que contar com o período das chuvas que se inicia em Junho, e termina em Setembro/Outubro, impossibilitando-as de abrir durante os dias mais chuvosos.

Apenas a escola nº 1 tem carteiras, e a nº 6, bancos corridos. Nas restantes são os alunos que diariamente trazem de casa os seus “banquinhos”, escrevendo sobre os joelhos. Quase todas têm pelo menos um quadro, que na maior parte dos casos (em contraplacado, pintados de preto) de tão gasto, tornam-se inoperacionais.

Só 2 escolas têm latrinas (a nº 2 e 8), e apenas uma tem “fonte” (poço de água cavado) própria (nº 6), não havendo acesso a água em nenhuma das outras.

Estatuto jurídico da escola

Apenas duas escolas estão legalizadas (nº 1 e 2), cinco inscritas na ASSEP (as duas anteriores e as escolas nº 4, nº3 e nº 5). No entanto, todas as escolas completas dizem-se autorizadas a propor alunos a exame (não nos foi possível perceber o mecanismo utilizado).

Existência de Programas, Manuais do aluno/do professor, e de cadernos/aluno

Duas escolas dizem possuir os Programas oficiais de ensino, embora todas as outras se refiram ao “cumprimento dos programas a 100%”.

Apenas uma escola exige aos seus alunos a obrigatoriedade de manuais escolares, quanto aos livros de apoio ao professor a situação é bem

diferente, pois estes apenas eram acessíveis às escolas oficiais, passando no entanto a estarem à venda a partir do ano lectivo 2000/2001.

Nas escolas do grupo I e II os alunos têm os seus cadernos onde trabalham e fazem as provas trimestrais.

A organização pedagógica

O papel do Promotor/Director, resume-se na quase totalidade dos casos à gestão (receitas e pagamentos de professores, procura de ajudas) e supervisão de actividades (assiduidade de alunos e professores, acompanhamento dos programas e seu cumprimento), contactos com encarregados de educação.

Apenas a escola nº 1 promove as comissões de estudo do tipo das que funcionam no sistema oficial, onde é feita a programação, coordenação e balanço de actividades.

As escolas inscritas na ASSEP, participam nas comissões de estudo organizadas pela associação, beneficiando ainda através desta, de acções de formação (como tem sido o caso das escolas nº 2, 4 e 9).

Os únicos recursos didácticos ao alcance destas escolas, tem sido sem dúvida o Professor em primeiro plano, seguindo-se o Quadro e na maioria dos casos o Manual Escolar.

Dados estatísticos e documentação da Escola

Curiosamente constata-se uma grande preocupação e atenção por parte dos promotores das escolas dos grupo I e II relativamente aos registos de alunos: desde ficha de inscrição, à de assiduidade e resultados escolares.

Nalgumas escolas, esta preocupação estende-se aos registos relativos a professores, onde para além da assiduidade, constam as habilitações e contratos de trabalho.

Pelo menos 3 escolas, possuem um carimbo. Apenas a escola nº 1 tem secretaria que funciona numa sala (parte de edifício de construção definitiva)

2. Caracterização dos Professores

Escola do Grupo I

Todos os professores desta escola possuem diploma do ensino secundário geral (9º ano de escolaridade) e todos eles acumulam a docência em escolas oficiais.

Dos 4 professores, 2 são diplomados; os restantes passaram por acções de superação pedagógica.

Quadro nº 50 - Professores das Escolas do Grupo I

Gr. I	Nºde Prof.	Habil. Académ.			Form.Profiss.Espec.				Outra Actividade			Exclusi- Vidade	Idade		Sexo	
		EBC	ESG	ESC	E.N.	E.S.	S.P.	S/F.	E.O.	Outra	Estud.		Até 30	+30	M	F
Esc. Nº 1	4	-	4	-	2	-	4	-	4	-	-	-	-	4	3	1
Total	4	-	100%		50	-	100	0	100	-	-	0%		100	75	25
					%		%	%	%					%	%	%

Fonte: Dados recolhidos dos Questionários

Observ.: não considerámos o Director da Escola nº 1 (diplomado com o Magistério Primário em Portugal), por não exercer a docência na sua escola.

Todos eles têm idade superior a 30 anos, o que nem sempre poderá significar mais anos de experiência.

Escolas do Grupo II

Neste grupo, os professores apresentam nível académico superior em relação ao da escola do Grupo I: 61% têm diploma do ESC e 39% do ESG, não se registando nenhum professor com habilitação inferior.

Dos 18 professores, 28% são diplomados e 17% beneficiaram de estágios de superação pedagógica (apenas os que estão filiados na ASSEP ou que

leccionem também em escolas oficiais). No entanto 55% não possuem qualquer formação profissional de base.

Neste grupo já existe uma percentagem considerável de professores em exclusividade (61%).

Quadro nº 51 - Professores das Escolas do Grupo II

Gr.II (esc.)	Nºde Prof.	Habil. Académ.			Form.Profiss.Espec.				Outra Actividade			Exclu siv.	Idade		Sexo	
		EBC	ESG	ESC	E.N.	E.S.	S.P.	S/F.	E.O.	Outra	Estud.		Até 30	+30	M	F
Nº 6	3	-	2	1	-	-	-	3	-	-	-	3	3	-	2	1
Nº 3	3	-	2	1	-	1	-	2	-	-	-	3	1	2	3	-
Nº 4	3	-	-	3	1	-	-	2	1	-	-	2	1	2	3	-
Nº 7	1	-	-	1	-	-	-	1	1	-	-	1	1	-	1	-
Nº 5	4	-	2	2	1	-	-	3	-	-	-	?	2	2	2	2
Nº 2	4	-	1	3	2	-	3	-	2	-	-	2	2	2	4	-
Total	18	-	7	11	4	1	3	11	4	-	-	11	10	8	15	3
			39%	61%	28	%	17	79%	22%			61%	56%	44%	83	17
							%								%	%

Fonte: Dados recolhidos dos Questionários

Observ.: Neste grupo existem ainda 3 professores em exclusividade na pré, e 1 professor de ginástica.

A escola nº 6 tem uma turma mista (pré e 1ª) e a nº 7 duas (pré e 1ª e outra com a 2ª, 3ª e 4ª)

Mais de metade dos professores (56%) têm idade inferior a 30 anos.

Escolas do Grupo III

O nível de habilitação académica ds professores que leccionam nestas escolas :50% com o ESC e 43% com o ESG, aproxima-se do nível dos que leccionam nas escolas do grupo II

Embora a percentagem de professores diplomados (36%) destas escolas seja superior aos das escolas do grupo II, o número de professores sem qualquer formação profissional de base é um pouco superior (64) que os do grupo II. É neste grupo que se regista maior percentagem de professores em exclusividade (64%).

Quadro nº 52 - Professores das Escolas do Grupo III

Gr. III (esc.)	Nºde Prof.	Habil. Académ.			Form.Profiss.Espec.				Outra Actividade			Exclusi- vidade	Idade		Sexo	
		EBC	ESG	ESC	E.N.	E.S.	S.P.	S/F.	E.O.	Outra	Estud.		Até 30	+30	M	F
Nº 12	2	-	1	1	-	-	-		-	-	1	2	2	-	2	-

Nº 13	3	-	-	3	-	-	-	-	-	-	1	3	2	1	3	-
Nº 8	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	-	2	-
Nº 9	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-	1	-
Nº 10	3	-	3	-	3	-	-	-	3	-	-	-	3	-	3	-
Nº 11	3	-	1	2	2	-	-	-	2	1	-	1	-	3	3	-
Total	14	1	6	7	5	-	-	9	5	1	4	9	10	4	14	-
		7%	43%	50%	36%			64%	36%	7%	29%	64%	71%	29%	100%	

Fonte: Dados recolhidos dos Questionários

A idade dos professores nestas escolas é maioritariamente inferior a 30 anos (71%).

Análise comparativa entre a qualificação dos professores dos professores das escolas populares e escola oficial do bairro de Quelele

Ao compararmos o nível de habilitações dos professores das escolas populares do bairro com os da escola oficial, constatamos o seguinte:

Os professores desta escola oficial, exercem as suas actividades profissionais em exclusividade.

Um dos motivos para que grande parte dos professores das escolas populares continuem a leccionar nas escolas públicas, é a manutenção de um vínculo, que lhes permita continuar a beneficiar de acções de formação.

Na escola oficial, dos 53% de professores sem formação de base (a mesma percentagem encontrada nas escolas populares), ainda se encontram professores apenas com a 4ª e 5ª classe (2 e 6 respectivamente). Na globalidade estes professores apresentam um nível académico inferior aos dos colegas do ensino popular.

Quadro nº 53 - PROFESSORES por Grupo de escolas populares e da escola oficial

E.B.E.	Nº de Prof.	Com Formação de Base			C/Estágio de Super.	Sem Form.de base
		E. N. de Formação	E. S. de F. Tchico Té	Magistério Primário	(curta duração)	
Gr. I	4	2 prof. – 50%			2 / 50%	0 / 0%

Gr. II	18	5 prof. – 28%	3 / 17%	10 / 55%
Gr. III	14	5 prof. – 36%	0 / 0%	9 / 64%

E. Pop.	36	12 prof. – 33%	5 / 14%	19 / 53%
---------	----	----------------	---------	----------

E.Of.	32	10 prof. – 31%	5 / 16%	17 / 53%
-------	----	----------------	---------	----------

Fonte: Dados recolhidos dos Questionários

Como se constata também, a percentagem de professores diplomados na escola oficial é ligeiramente superior à das escolas populares (registra-se ainda o facto de não existir na oficial, nenhum professor com o Magistério Primário(em Portugal) ou com diploma da escola superior de formação de professores.

Situação salarial

Os vencimentos dos professores das escolas populares, para além de serem pagos atempadamente, sabemos que são superiores aos das escolas oficiais (na ordem dos 4.500 escudos portugueses), embora não conheçamos o seu verdadeiro valor (segundo alguns andarão à volta dos 6 a 9 mil escudos).

Ao contrário destes, os professores da escola oficial, continuam com salários atrasados, o que os levou a uma greve prolongada que durou de Outubro a Dezembro de 2000.

Qualificação e atribuição de turmas

Verifica-se por norma, que os níveis mais avançados de escolaridade são atribuídos aos professores mais qualificados, ou então aos promotores/directores. Regista-se uma excepção, numa escola (esc.nº 1) cujo promotor apresenta um perfil profissional acima da média, e que defende o seguinte critério para a atribuição de turmas: aos professores mais qualificados e com mais anos de experiência, devem-lhes ser dada a 1ª

classe, seguindo-se a 4ª, alegando para o facto, a necessidade das crianças terem um bom arranque e por outro lado, uma boa preparação para o salto do nível elementar para o complementar.

3. A escola na comunidade do bairro

Como surgiram estas escolas e quem são os seus promotores:

Segundo as entrevistas realizadas, os promotores destas escolas são sempre moradores do bairro. Surgem ou da iniciativa de um jovem, um professor, ou estudante, ou de um grupo de moradores.

No 1º caso, (geralmente morador do bairro) o promotor, procede a uma "sondagem" junto a familiares, amigos e vizinhos, para ter uma ideia do bom acolhimento da sua iniciativa.

No 2º caso, um grupo de moradores com filhos pequenos, dirige-se a um parente com "estudos" (possuir entre a 9ª e a 11ª classe), professor ou alguém que lhes mereça confiança, propõem-lhe a abertura de uma escola apoiando-o no início, com um local onde possa leccionar, bem como arranjando-lhe alunos.

Nas escolas do grupo I, o director é diplomado, sucedendo o mesmo em 50% das escolas do grupo II, enquanto que nas do grupo III, apenas um é diplomado, não exercendo funções de docência na própria escola. Neste grupo predominam os jovens promotores, estudantes, que por necessidades financeiras (custear os seus estudos), abriram as suas próprias escolas.

Entre os motivos que levaram estes promotores a abrir as suas escolas, expressos nas entrevistas, citamos:

- i) a vontade de exercer seriamente a sua profissão, como seja os casos de professores do ensino oficial desmotivados pelos constantes atrasos no pagamento de salários, e permanente situação de greves,

- j) jovens desempregados, que decidem ter uma actividade profissional que lhes permita o seu sustento,
- k) estudantes, que procuram deste modo garantir uma fonte de financiamento para os seus estudos, como é o caso dos promotores de duas delas.
- l) Jovens que tendo começado como explicadores, alcançaram algum sucesso e se lançaram numa “actividade de maior responsabilidade”
- m) ou ainda, como é o caso de uma das escolas, o promotor foi levado a abrir a escola, pensando nos estudos dos próprios filhos.
- n) por último, registámos apenas uma escola (de explicação) em que o seu promotor que lecciona noutra escola particular, contrata jovens sem qualquer formação de base, limitando-se a sua participação à gestão da escola

Não encontramos nenhuma iniciativa que partisse do sexo feminino.

Algumas destas escolas têm o nome do seu promotor.

Tempo de vida das escolas: aparecimento e extinção

A duração de vida destas escolas, tem principalmente a ver com o seu sucesso, o que significa o sucesso dos seus alunos. Há casos em que na mesma zona existem mais de uma escola, o que as conduz a uma forte concorrência, acabando por vezes no terreno apenas a melhor. Os promotores das escolas "vencidas" ou desistem ou tentam outro local onde a concorrência seja menor. No caso das escolas abertas com o mero intuito de custear os estudos dos seus promotores, estas tendem a acabar quando aqueles findam os estudos, ou encontram outra forma de viver.

No bairro, as informações obtidas nem sempre são muito claras, confundindo-se o tempo de vida da escola com os anos de serviço de profissão do professor (8 a 20 anos).

Tentámos perceber se haveria alguma relação directa entre este tempo de vida da escola (experiência adquirida) e os resultados escolares dos alunos. Nas escolas do grupo II, constatámos essa relação nas escolas com mais de 4 anos de existência que são as que apresentam melhores resultados escolares, o que já não se verifica nas escolas do grupo III.

Este último grupo é aquele onde se regista maior número de turmas a funcionar em regime misto (pré/1ª e mesmo até à 2ª classe). Por outro lado em 2 destas escolas (com 5 anos de existência), os seus promotores começaram a tomar conta das escolas e a leccionar com 15 e 17 anos, denotando uma certa dificuldade em evoluir como os outros (foram as únicas que não prestaram informações sobre os resultados escolares dos seus alunos). A mais antiga com 9 anos é um dos raros casos em que o dono da escola não lecciona na sua escola (é professor numa escola de missão) e não a acompanha no seu dia a dia.

As escolas que continuaram a funcionar no ano lectivo 2000/2001, e de acordo com o levantamento efectuado pela AD/CAI (Centro de Animação Infantil), quase duplicaram os seus efectivos, uma vez que a abertura do ano lectivo 2000/2001 nas escolas oficiais só se efectivou depois de Dezembro. Talvez por esse mesmo motivo tenham aberto mais três escolas no bairro.

A integração das escolas no bairro

O facto de os promotores e ademais professores serem moradores do bairro, faz com que estes sejam considerados como "filhos do bairro", pertencendo a uma só família. O contacto destes com os pais não é feito apenas pela relação que liga o pai à escola, mas também por laços de parentesco, de amizade e vizinhança.

Estas escolas estabelecem uma relação directa com os pais, ao contrário das escolas oficiais em que aparece o Estado pelo meio.

A existência por vezes de duas escolas na mesma zona, não parece pôr em causa a vida destas escolas, antes pelo contrário, pois a forte rivalidade entre elas, conduz à necessidade de “se ser melhor que a outra”.

No caso concreto destas escolas, o seu desempenho é directamente avaliado pela comunidade: o sucesso escolar dos seus filhos (geralmente as provas são realizadas em escolas oficiais) determina o agrado ou desagrado dos pais relativamente à escola. A escola vai criando nome, "fama" através dos resultados conseguidos pelos seus alunos. E não é verdade que os professores passem os alunos, apenas porque os pais têm que pagar a escola, pois que das 13 escolas do bairro apenas 2 estão legalizadas e apenas uma está autorizada a emitir certificados. Assim os promotores das escolas não legalizadas, propõem os seus alunos a exame que são realizados em escolas oficiais designadas pelo M.E..

Na zona 5, por exemplo as 2 escolas existentes pertencem ao grupo III e mesmo assim ainda têm 125 e 90 alunos, (escolas de explicação), o que provavelmente se deve ao facto de existir uma enorme procura, ou talvez porque em anos anteriores tenham conseguido o reconhecimento dos pais.

A zona 7 também possui duas escolas, mas em que o cenário já é diferente: uma delas legalizada (com 141 alunos), e com 6 anos de existência, registou no corrente ano lectivo um aproveitamento global (de 53%) muito abaixo da média nas escolas pertencendo a este grupo (e 40% na turma da 4ª classe) e uma outra pertencendo ao grupo III (com 57 alunos) com apenas um ano de existência, também com fraco aproveitamento (57%).

Na zona 9, as duas escolas aí existentes, bem perto uma da outra, com aproveitamento de 81 e 97%, têm respectivamente 90 e 118 alunos (ambas do grupo II e com 100% de aproveitamento na 4ª classe).

A existência de rivalidades entre escolas no bairro de Quelele verifica-se geralmente quando mais do que uma se concentram na mesma zona. Aí, cada uma tenta "roubar" alunos à outra, ou através de conversas com pais, ou porque são mesmo melhores, ou por melhores condições de pagamento

de propinas, propinas mais baixas, tudo serve para garantir a sua sobrevivência.

No entanto, após o conflito armado, o promotor de uma das escolas, inscrita na Associação Nacional das escolas privadas, tem desenvolvido um trabalho junto a alguns dos seus colegas, no sentido de se unirem num Fórum, que mais tarde viesse a dar origem à Associação das escolas populares do bairro do Quelele. Como objectivo principal, visa ganharem uma certa força e representatividade, e serem reconhecidas ideia que parece estar a ser bem recebida pelos seus colegas e a criar um novo espírito de convivência e entreaajuda.

Relacionamento entre escolas populares e a escola oficial do bairro

Praticamente é inexistente, verificando-se no entanto algum intercâmbio de idéias entre professores das escolas oficiais e populares, já que alguns deles leccionam simultaneamente nos dois sub-sectoros (embora em bairros diferentes).

Todas as escolas referenciam a transferência de alunos da escola oficial para as populares dizendo que o inverso não se verifica. Os motivos alegados são assiduidade dos professores, "aqui não há greves", os programas são cumpridos até ao fim, há contrôle e disciplina, tudo isto contribuindo para uma melhor qualidade.

Constatámos no entanto que nalgumas escolas do grupo II, há crianças que aí frequentam a 4ª classe (no período da tarde), frequentando também a escola oficial no período da manhã.

Conclusões

Mais de metade das crianças do Quelele matriculadas no ano lectivo 1999/2000, estudam em escolas populares.

A escola oficial do bairro apenas oferece aos seus moradores, o ensino básico, enquanto que as populares disponibilizam também o pré-escolar e o secundário.

Apesar dos edifícios da escola pública serem de construção definitiva e se encontrarem num estado de degradação muito avançado, só o facto de os alunos se poderem sentar em carteiras e as salas serem amplas e possuírem quadros, conferem-lhe “melhores” condições de trabalho quando comparadas com as “salas” de aula das escolas populares.

Em termos percentuais, o grau de habilitação profissional é praticamente idêntico nos dois sistemas de ensino, apesar de no ensino popular os professores possuírem habilitação académica mais elevada. Também é praticamente igual a percentagem de professores sem qualquer formação profissional.

No ensino público, a maioria dos professores teve acesso a acções de formação embora de muito curta duração, e os alunos passaram a receber gratuitamente os manuais escolares. Nas escolas populares nada disto se verifica, e os professores não só não têm acesso aos manuais, como não têm os Programas Oficiais de ensino. Apenas os professores que acumulam a docência no oficial, podem usufruir da formação contínua.

Constatou-se que apesar da precaridade das condições de trabalho de professores e alunos do ensino popular, estes têm um rendimento escolar superior.

As escolas populares iniciam e terminam o ano escolar nas datas fixadas, pelo ME, trabalham sem as interrupções causadas pelas greves do sector oficial, e muitas delas continuam abertas durante as férias, recebendo os alunos em regime de explicação.

É o empenho dos promotores destas escolas e a motivação dos seus professores, que marcam a diferença, factores determinantes para o sucesso das mesmas.

Embora as informações recolhidas no âmbito do nosso trabalho se limitem apenas a um ano escolar, permitem-nos tirar algumas conclusões:

1. as escolas de explicação na maior parte dos casos não evoluem para escolas completas, representando no entanto a sua função como locais que preparam as crianças para a vida escolar (seja na “pré”, seja como “explicação”, complementando o horário das crianças que freqüentam outras escolas),
2. é neste grupo de escolas que se encontra maior percentagem de professores sem formação de base específica e sem acesso a acções de formação, embora o nível de formação académica, seja semelhante aos do grupo II.
3. é também neste grupo que predominam as salas mistas (pré/1ª e mesmo pré/1ª e 2ª classes),
4. há um grupo de escolas “completas” que conquistaram o seu lugar no bairro, revelando tendência para receberem cada vez mais alunos,
5. as escolas tendem também a copiar o modelo oficial, veja-se o caso da escola nº1, aumentando o número de alunos por sala, bem como o número de turnos, com a conseqüente redução do horário lectivo,
6. as preocupações principais dos promotores, situam-se ao nível do melhoramento das infraestruturas das suas escolas, seguindo-se a da formação de professores,
7. para os professores, a maior aspiração é poderem ter acesso a programas de formação e aos manuais e guias de apoio ao professor,
8. embora lentamente, o número de escolas legalizadas vai aumentando, o que lhes permitirá (ao serem reconhecidas pelo ME)

realizarem as provas da 4ª classe na própria escola, a emitirem diplomas, ganhando um novo estatuto,

Não há dúvida que o factor que move estas escolas é a motivação. Existe mesmo um enorme orgulho por parte dos seus promotores e professores, quando falam da qualidade das suas escolas e do respeito que lhes dedica a comunidade.

Estão conscientes das suas limitações profissionais e lamentam o distanciamento das instituições oficiais, que não lhes permitem participar em pé de igualdade em acções de formação promovidas pelo Ministério da Educação, das dificuldades criadas ao reconhecimento das escolas, e a discriminação feita aos seus alunos no acesso gratuito aos manuais escolares e à realização de provas finais.

PARTE III - A DINÂMICA DE UM CENTRO DE RECURSOS: Uma Estratégia Possível para o Sucesso das Escolas Populares

Introdução

A “AD – Acção para o Desenvolvimento”, a ONG que actua no bairro de Quelele, iniciou os seus programas de animação com as crianças e jovens do bairro, apoiada por um grupo de animadores, também jovens moradores, recorrendo à rádio comunitária e ao campo desportivo. Estes programas incluem para além dos programas radiofónicos e desportivos, peças de teatro, apoio a bandas musicais e outras actividades.

Com a criação do Centro de Animação Infantil em Novembro de 2000, a AD pretendia não só continuar com a vertente *animação*, dirigida a todas as crianças do bairro, como também criar uma nova vertente de apoio e dinamização das escolas populares, abrangendo alunos e professores.

Num sistema educativo que apresenta uma eficácia interna muito fraca, baixo nível de formação pedagógica dos professores e em que a língua de ensino não é a língua materna, o ensino ministrado nas escolas guineenses em geral, caracteriza-se por ser:

- centrado no professor, único agente transmissor do conhecimento,
- muito baseado na memorização,
- aluno como agente passivo, mero receptor da informação,
- que utiliza o manual adoptado como único recurso,
- onde persiste o grande isolamento do professor,
- onde toda a actividade se encontra circunscrita à sala de aula.

É frequente depararmo-nos com citações como: “*numa sociedade dominada pela abundância da informação veiculada pela grande diversidade de*

*suportes (...) deixa de fazer sentido que a escola utilize o livro único e o discurso do professor como exclusiva fonte de conhecimento*⁹³.

A sociedade guineense ainda não faz parte desse mundo, pois neste lado do mundo, onde o manual ainda não chegou a todos os alunos e em que a formação inicial dos professores é quase inexistente, faz sentido lutar por um livro/um aluno, faz sentido dotar o professor dos conhecimentos científicos e pedagógicos básicos, visto ele ser ainda o único veículo possível da informação.

Cap. 1 – Biblioteca, Centro de Recursos Educativos, Centro de Formação de Professores?

Tradicionalmente os Centros de Recursos Educativos desenvolveram-se a partir da transformação de bibliotecas escolares existentes.

Na Guiné-Bissau, não existem bibliotecas escolares e muito menos existe qualquer Centro de Recursos.

Também a nível nacional, à excepção da Biblioteca do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), quase totalmente devastado e pilhado pelas tropas estrangeiras senegalesas que aí se instalaram durante o conflito militar de 98/98, o país não dispõe de bibliotecas.

Não existe o culto da leitura, que não é fomentada. Não existe uma única livraria no país.

Apesar disto, as Feiras do Livro realizadas pelo Centro Cultural Português (até à data do conflito) foram muito concorridas por guineenses, sobretudo jovens procurando livros técnicos, dicionários e gramáticas.

A Guiné é um país com uma forte cultura de tradição oral, em que a História e os Conhecimentos são transmitidos de uma geração a outra, através dos ritos iniciáticos (sendo a memória fortemente cultivada).

⁹³ Marques, M^a Teresa C. Correia, *Centros de Recursos e Formação de Professores*, Tese de Mestrado, FCT da U. De Lisboa, 1997

Note-se que esta oralidade não se restringe aos povos animistas. Embora os povos de cultura árabe possuam uma língua escrita, “(...) a maioria destes, concentrou-se no ensino de textos árabes por memorização (...).sendo poucos os habitantes da África Ocidental que aprenderam a ler e a escrever, nenhum abandonou a oralidade”⁹⁴

Em Portugal, os C.R. dirigidos sobretudo a utilizadores estudantes, estão implantados nas escolas e são geridos e animados pelo colectivo dos docentes.

Surgem a partir de 90/91, impulsionados com o lançamento dos concursos PRODEP, pretendendo como “lugares documentais” oferecerem à camada estudantil recursos educativos em suporte diversificado (scripto, vídeo, áudio e informo).

Segundo Canário (1992) muitas vezes, a implantação dos CR, limitou-se à disponibilização dos recursos sem levar em conta por um lado:

- a formação pedagógica dos docentes, e por outro,
- a sua capacidade em traduzir os referidos recursos em acções educativas.

Beswick (1974)⁹⁵ refere que em Inglaterra, em estudos efectuados, “numa escola com poucos meios, a chave do sucesso não foi nem a qualidade nem a diversidade dos materiais, do pessoal ou do equipamento, mas sim a maneira como todos estes elementos foram organizados e os fins educativos que serviam”.

Posto isto e pensando um Cento de Recursos num bairro popular de Bissau, onde os únicos recursos educativos disponíveis nas escolas, são o professor, o quadro e o giz, achamos que este deverá desempenhar um

⁹⁴ ILIFFE, John, “Os africanos, História de um continente”, Terramar, Lisboa, p:99,123

⁹⁵ Marques, M^a Teresa C. Correia, *Centros de Recursos e Formação de Professores*, p:31,32. Tese de Mestrado, FCT da U. De Lisboa, 1997

papel muito particular de acordo com a natureza dos seus utilizadores e com os objectivos que consideramos prioritários.

Por um lado disponibilizando:

- um leque muito diversificado de recursos que sirvam não só a sua formação pedagógica e científica,
- a cada escola, a utilização do centro como sala de aula,
- “velhos” (por ex. o ábaco) e novos materiais didáticos (as novas tecnologias).

E por outro lado promovendo:

- a formação contínua dos professores em áreas de seu interesse.
- a produção de materiais didáticos de fácil manuseamento e utilização nas escolas.
- O intercâmbio e o associativismo entre professores e escolas.
- Programas de animação cultural, desportivos e lúdicos.

O Centro de Animação Infantil de Quelele, poderá ser simultaneamente um Centro de Animação Infantil, Biblioteca, Centro de Recursos Educativos e um Centro de Formação de Professores e no país será sem dúvida o primeiro do género.

1. Tipologia

Adoptando a classificação de Davis⁹⁶, podemos considerar este centro de recursos como *centralizado*, por funcionar numa “*zona geográfica escolar*”, neste caso, o Bairro de Quelele ligado à rede escolar “popular”. É equiparado aos centros de *amplitude máxima* no que se refere às suas funcionalidades, pois abrangem um número alargado de funções e serviços.

Entre outros citamos:

- formação e aperfeiçoamento do pessoal docente utilizador
- produção e empréstimo de materiais

⁹⁶ in Marques, M^a Teresa C. Correia, *Centros de Recursos e Formação de Professores*, p:27, Tese de Mestrado, FCT da U. De Lisboa, 1997

A concepção do Centro, os seus objectivos actuais e filosofia, partiram de uma ideia inicial da AD: contribuir para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, na comunidade educativa das escolas populares do bairro.

A inexistência de oferta educativa, e o abandono a que estas escolas têm sido votadas por parte das entidades oficiais, justificam por si só a criação de um centro desta natureza, que possa contribuir para a qualificação do professor e valorização da sua profissão e para uma eficácia acrescida das escolas.

A emergência do associativismo entre as escolas do bairro, irá também permitir a existência de uma rede escolar a trabalhar directamente com o centro.

2. A Inovação e a Mudança

A criação deste centro como uma inovação

Não existindo no país a figura jurídica do centro de recursos, não existe também nenhum enquadramento jurídico definido pelo ME, dispondo por isso de uma autonomia total.

Se por um lado se pretende induzir dinâmicas de mudança no estabelecimento de ensino com novos modos de aprender e de ensinar, também se pretende valorizar a formação não formal dos professores, "*constituir comunidades de aprendizagem de professores em que estes se apoiem e estimulem mutuamente*" (Zeichner, 1993)

Concordamos com Mort⁹⁷, quando afirma que o processo de implantação de inovações não é linear e que se desenvolve em várias fases, dependendo do envolvimento individual no processo de adopção das inovações, o que nos leva a ter que diversificar as estratégias de modo a obter-se o maior número de aderentes ao processo.

⁹⁷ Mort (1964) cit in Morrish (1981)

Provocar a mudança será pois um processo longo e complexo, que não termina com a utilização massiva do centro pelas escolas. Pelo contrário, este processo inicia-se com o interesse pelo centro, pelo que é novo e pela curiosidade que desperta.

Ainda citando Mort, nas várias fases consideradas, ele afirma que na 1ª fase – fase primitiva – apenas 2 a 3% de inovadores decide introduzir idéias novas, numa 2ª fase – dos adaptadores precoces – 5% envolvem-se, na 3ª fase – fase Intermédia – 7,5% adota com rapidez, sendo a 4ª e última fase – a dos retardatários e resistentes.

Morrish (1981) salienta a importância do envolvimento individual no processo de adopção das inovações *“na maioria das transformações do ensino temos de nos preocupar com um grupo ou pelo menos com uma cumulação de adopções individuais, um dispositivo de informação capaz”*⁹⁸

A nível do Centro, encontramos também esta situação, partindo sempre dos mesmos promotores (entre 2 e 4), as novas idéias, o maior dinamismo e recepção à inovação.

3. O arranque do Centro

Consideramos o desenvolvimento do processo de arranque dividido em 3 fases:

A 1ª fase - fase de implantação, que teve início em Agosto de 99.

Nesta fase a AD procedeu:

- a um trabalho de Apoio às infraestruturas das escolas (iniciando a distribuição de giz, contraplacados e tintas para preparar os quadros, e de “Kirintim” e chapas de zinco para as paredes e cobertura das escolas),

⁹⁸ idem

- à encomenda de equipamento para o centro (CAI), desde mobiliário escolar a material didáctico (ábacos, tangrans, geoplano, jogos de palavras, loto de números e palavras, e uma variedade considerável de CD ROM de escrita, leitura, vocabulário, matemática e ciências da natureza).

Na 2ª fase, fase de animação, que teve início em fins de Agosto de 99, passou-se à utilização diária do centro pelas escolas:

- realizou-se um curso de informática dirigido a todos os professores, com uma participação de 96% (utilização do computador e exploração dos CD Rom educativos).
- procedeu-se à demonstração de utilização de parte do material didáctico, com curtas sessões com os professores.
- cada escola trazia um grupo de 4 alunos acompanhado pelo professor respectivo, trabalhando conjuntamente nos jogos.

Foi no início da 3ª fase - a da apropriação do Centro pelos professores e alunos – que se realizaram os encontros informais com os professores das escolas, que terminaram com a discussão do modo de utilização do centro pelas escolas.

O impacto foi tão significativo, que todos os alunos e professores "exigiam" o acesso ao centro.

Este passou a ser utilizado por todas as escolas, beneficiando cada uma delas (ou duas por dia, no caso de escolas de menor dimensão) de um dia. Cada escola geria o seu dia, decidindo a classe que deveria vir ao Centro, e a actividade que iria desenvolver.

Nesta fase, as escolas, utilizaram o Centro, como se fosse a sua nova escola, ou seja, o professor passa a dar a sua aula, numa sala onde existem 2 quadros grandes, giz, apagador, carteiras, material didáctico diversificado e os computadores.

O quadro foi sem dúvida o elemento de maior fascínio, seguido do computador.

O computador é utilizado por turmas que vão desde a pré à 6ª classe, com igual à vontade entre as crianças de 5, 6 anos e as mais velhas.

Os restantes materiais, começam a ser utilizados pelos professores que já se sentem mais familiarizados com eles.

4. Recursos humanos

O Centro conta com 2 animadores, um do sexo masculino, ligado às actividades dentro do centro e 1 do sexo feminino, ligada às acções de animação infantil. Esta última deslocou-se a Portugal em 1999 onde freqüentou um estágio num centro desta natureza.

O primeiro deverá beneficiar das acções de formação dirigidas aos professores.

5. Estrutura organizacional

O centro tem uma estrutura de funcionamento muito simples.

A concepção e supervisão dos projectos é realizada pela AD, e coordenado por uma técnica responsável pelo acompanhamento de projectos.

Para além dos dois animadores, contará para as acções de formação, com Formadores de Formadores locais, contratados pontualmente pela AD. Recorrerá a técnicos exteriores especializados sempre que seja necessário e possível financeiramente.

6. Natureza da oferta educativa

Partindo da realidade e do contexto local, pretende-se com a acção do Centro abranger as 3 dimensões formativas (Canário, R., 1994, p:18)⁹⁹:
“individual, ligada ao desenvolvimento pessoal e profissional dos

⁹⁹ in Amiguinho A. e Canário, R. *Escolas e Mudança: O papel dos Centros de Formação*, p:30-31, Educa, Lisboa, 1994

professores, organizacional, ligada ao estabelecimento de ensino, como lugar de produção colectiva da profissão docente, e territorial, articulada com redes de escolas”.

A formação centrada na escola, será a estratégia a seguir: alguns dos problemas já foram identificados pelo colectivo dos professores, pretendendo-se que as soluções dos mesmos passem por uma discussão e análise conjunta deste colectivo .

(...)” é este processo ecológico de mudança que no mundo escolar se pretende fazer emergir, adoptando estratégias de formação centradas na escola”, (Canário, 1994, p:27), que transformam as situações de trabalho em situações formativas, com base num processo reflexivo e de pesquisa individual e colectivo.

A organização de actividades centradas na escola (estratégia de formação) tem sido levada a cabo pelo Centro e a “rede” de escolas que entretanto se agruparam no FORUM das Escolas Populares do B. de Quelele (embrião da futura Associação de Escolas Populares do bairro).

“Resolução de problemas, assistência externa, redes de formação, projectos educativos de estabelecimentos” (Canário, 1994, p:29).

Esta tem sido a estratégia de formação utilizada que como afirma Canário, *“(...) remete não só para novas e complexas articulações entre diferentes níveis de formalização do processo formativo, como também para uma dimensão territorial do processo formativo”.*

Nos questionários (de Abril de 2 000) relativos aos problemas sentidos pelos professores na sua prática lectiva diária, e às suas necessidades em formação, obtivemos respostas muito vagas, e que incidiam sobretudo nas deficientes condições de trabalho das escolas.

Foi de facto, a partir do momento em que um grupo de promotores lançou a ideia de constituírem uma Associação das Escolas e os professores

começaram a apropriar-se do Centro, que as conversas e debates passaram a ter uma componente muito forte ligada à área da formação.

Foram identificadas situações problemáticas que têm dificultado o desenvolvimento da escola como instituição:

- **A burocracia e a complexidade do processo de legalização das escolas**

O pedido de legalização das escolas é um processo que leva meses ou anos a ser atendido, mas a situação de escola não legalizada não impede o seu funcionamento, podendo nalguns casos (escolas de explicação) restringir a afluência de alunos à 4ª classe e na prática impedi-la de abrir novos níveis de ensino.

Algumas delas ultrapassam esta situação, através de negociações com escolas legalizadas, ou de “conhecimentos”, conseguindo assim propor os seus alunos a exame (4ª classe). Aquelas que não conseguem levar os seus alunos a exame, acabam por ver diminuir o número de alunos na 3ª e 4ª classes, passando estas classes a funcionar em regime de explicação (como é o caso das escolas do Grupo III)

O longo e complexo processo do reconhecimento, implica,

a) Primeiro, que as escolas possuam os seus mapas estatísticos (de alunos, professores) e uma série de outras informações exigidas pelo ME.

Esta primeira condição, implica por parte dos promotores das escolas, o conhecimento e domínio do preenchimento das fichas e do seu manuseamento. Assim uma das preocupações por estes manifestada relativamente à formação, tem sido no domínio da Gestão Escolar (administrativa e pedagógica), e decorrente desta, uma formação básica em Informática (Word, e sua utilização na preparação dos mapas e tabelas estatísticos, elaboração de "provas" (testes), comunicados, etc.) e Prática

Pedagógica ligada à utilização e exploração de CD Rom Educativos e dos jogos disponíveis no Centro.

- b) Em segundo lugar exige-se o "edifício escolar", o que obriga algumas das escolas a passarem da escola tipo "bas pe di mango", para a situação de "barraca".
- c) O registo administrativo da escola, por sua vez implica custos que a escola não consegue suportar.

- Outro problema sentido pelos professores e promotores, tem sido :

- a) **ausência de Manuais Escolares e respectivos Guias de Apoio ao Professor.** Todos eles publicados pela Editora Escolar, só muito recentemente passaram a estar à venda e acessíveis a qualquer comunidade educativa.
- b) e **a inacessibilidade dos Programas Oficiais de Ensino.** Pudemos constatar que mesmo as escolas oficiais têm dificuldade na sua obtenção. A sua distribuição está a cargo do INDE.

Estes dois aspectos levaram as escolas a considerarem também como acção prioritária de formação : a "familiarização e exploração dos manuais escolares" e a "utilização e exploração dos Programas Oficiais de Ensino".

- Também consideraram como um verdadeiro problema, **a língua de ensino** (o português). Dizem dar as aulas em português, mas é sobretudo à memória que se recorre, por exemplo para a leitura de um texto. Regra geral, o aluno não lê o texto, "papagueia" o texto, o que tem como resultado, não ser capaz de ler e compreender qualquer outro texto que não tenha sido "aprendido" na aula. A compreensão e interpretação de qualquer texto, quer seja da disciplina de História, ou de Ciências e Matemática, apresenta assim uma dificuldade acrescida. Este problema é muitas vezes "ultrapassado" pelo professor, que recorre ao mesmo tipo de perguntas, cujas respostas o aluno aprende (ou não) de cor.

Assim, surge como uma necessidade para os professores, aprenderem um método que lhes possibilite uma comunicação diferente com os seus alunos. E surgem os pedidos para acções de formação sobre "Didáctica do Português"

Salientamos também que nalguns casos são os próprios professores, a sugerirem cursos de Português para eles próprios poderem ser mais fluentes e conhecedores da língua.

- Planificar os conteúdos, preparar um plano de aula, são também 2 temas de formação solicitados por todos os professores.

- Para a matemática, tendo os professores acesso no CAI a uma série de jogos, sugerem como modo de **tornarem a aprendizagem dos alunos mais diversificada e agradável**, um curso de "didáctica da matemática" e "treino para o manuseamento dos jogos".

Cap. 2 – O Centro de Recursos como Dinamizador da Formação de Professores e a Rede das Escolas Populares de Quelele

A AD no seu programa, incluía a construção do centro a partir das fundações já existentes de um edifício¹⁰⁰ que adquiriu para o efeito e onde viria a funcionar o que designaram por Centro de Animação Infantil - CAI.

1. Os espaços e os recursos físicos

À entrada, uma pequena sala de estar, é o espaço dedicado à afixação de calendários e horários de utilização do Centro e da Folha Informativa sobre as actividades programadas e em curso.

As duas salas (com cerca de 7 x 8,5 m²), constituem o espaço onde se desenrolam as actividades com alunos e professores.

Cada sala está equipada com 20 conjuntos de mesas e cadeiras, que podem ser dispostas em “L”, “U” ou de forma tradicional, possuindo ainda 2 quadros grandes e 2 computadores.

Existem 2 armários por sala, com o material didáctico, sempre disponível.

Foi disponibilizada uma sala (3,75 x 3,30) para as actividades do Fórum (a futura Associação), equipada com uma mesa redonda e cadeiras, um computador, pretendendo-se dotá-la de impressora e fotocopiadora.

¹⁰⁰ Anexo III- Planta do Centro e Anexo IV- Fotografias

Neste espaço prevê-se ainda instalar uma pequena Biblioteca para os professores, deixando para as salas grandes, a instalação de armários para a Biblioteca dos alunos.

Uma quarta sala com as dimensões da anterior, destina-se aos animadores do centro e arquivo.

Existe uma arrecadação e uma casa de banho.

As instalações são modestas, havendo no entanto terreno suficiente para uma possível extensão do Centro.

2. As funcionalidades do Centro

Ao realizarmos o Inquérito às escolas (questionários e entrevistas), estudando as suas diversas componentes, reportámo-nos apenas à situação no ano lectivo 1999/2000, o que por si só não nos permitiria aprofundar a dinâmica destas escolas.

No cap. 1 da Parte III, abordamos as necessidades formativas dos professores e o diagnóstico da situação dos docentes foi descrito no cap. 3 da Parte I:

Constatamos:

- a mobilidade do corpo docente
- as qualificações académica e profissional,
- as representações dos professores relativamente à sua qualificação e problemas sentidos no processo de ensino/necessidades de formação e aprendizagem dos mesmos,
- a caracterização dos promotores das escolas, das suas dificuldades, problemas e aspirações.
- A emergência do associativismo,
- O funcionamento do centro e o que ele significa para promotores e professores.

Embora tivéssemos presentes as funcionalidades que este centro deveria assumir, necessitávamos de perceber a importância que cada uma delas representa para a comunidade educativa, e as prioridades para a sua implantação e desenvolvimento.

O CAI, a poucos metros da sede da AD, foi inaugurado em Novembro de 2000.

De Março a Outubro desse ano, para além de termos procedido à realização dos questionários e entrevistas aos promotores e professores das escolas, iniciamos um processo de aproximação a este primeiro grupo, integrando-nos no programa de apoio da AD para melhoramento das infraestruturas escolares.

Nestes encontros e reuniões, os critérios da concessão dos apoios foram determinados conjuntamente pela AD e discutidos com os promotores das escolas (nível de rigor e organização, gestão de anteriores apoios, participação nas actividades culturais e desportivas promovidas a nível do bairro, etc.). A nossa participação nestes actos, permitiu-nos a conquista de um conhecimento e confiança mútuos, a abordagem (de modo informal) de muitas questões e temas que de outro modo não teria sido tão profíquo.

Entre estas questões, foram naturalmente focadas a utilização do Centro pelas escolas e a formação de professores o que muito nos interessava, nomeadamente a última, já que durante a fase inicial do trabalho de campo (Abril/Maio de 1999), a maior parte das respostas foram muito vagas e imprecisas.

Foi ainda durante esta fase que elaboramos listas de materiais didácticos, equipamento e mobiliário para o CAI.

A escolha do material didáctico baseou-se sobretudo nas áreas em que se pretendia trabalhar: o português, a matemática e as ciências. Para além das aquisições feitas pela AD, uma escola portuguesa de formação de

professores através de uma das suas professoras (que esteve na origem da criação do CAI), ofereceu ao centro enorme quantidade de jogos, livros infantis, manuais escolares, e outro material.

Fundamentados no trabalho de campo, a observação e as conversas informais, desempenharam contudo um papel primordial na elaboração do nosso projecto.

Não podemos descurar o facto do enorme peso que assume o aspecto informal das aprendizagens adquiridas por estes professores ao longo das suas vidas.

A grande maioria destes professores, não possuem qualquer formação inicial (formação de base), os professores fizeram a sua aprendizagem a partir do contacto directo com a realidade que vivem: eles ensinam do mesmo modo como os seus professores os ensinaram enquanto alunos do ensino básico, eles aprenderam o convívio social no meio onde cresceram, aprenderam valores e princípios, não só inerentes à educação tradicional da etnia a que pertencem, como também os de outros grupos étnicos. Os bairros periféricos de Bissau, são uma reprodução em miniatura do mosaico étnico-cultural do país.

Aprendem também uns com os outros, nomeadamente com aqueles que tiveram uma formação inicial em escolas normais de formação de professores, e com os que já têm mais experiência.

Lidam diariamente com um número elevado de crianças, em espaços diminutos, conseguindo mesmo assim, manter os seus alunos atentos e disciplinados, recorrendo por vezes a práticas que hoje são condenadas nos países ditos desenvolvidos, mas em conformidade com princípios defendidos pelas famílias.

Lutam com as dificuldades mais elementares, como seja a de trabalhar com “quadros” muitas das vezes feitos de pedaços de contraplacado e pedaços

de giz que devem durar até ao limite e com a falta de todo o tipo de material didáctico. Arranjam pequenas pedras e paus, que servem para ensinar as crianças a contar e a operar com números. Das dificuldades da língua, defendem-se apoiados na memorização. Os números e o alfabeto são ensinados a cantar, bem como as primeiras sílabas.

As regras básicas de educação são ensinadas, qualquer visitante que chegue, é brindado por uma saudação, levantando-se toda a turma em sinal de respeito, tenham as crianças 5 ou 12 anos.

Pain¹⁰¹ define a “*educação informal*” como “(...) o processo ao longo da vida, através do qual cada pessoa adquire conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e do contacto com o seu meio ambiente (...) Regra geral a educação informal não é organizada, não é sistematizada, nem sempre é intencional. Ela constitui a maior fatia da aprendizagem total, durante a vida de uma pessoa, mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas”.

De acordo com Jean Berbaum¹⁰², na formação contínua sobressaiem 3 características principais: a *intencionalidade*, a *formalização* e a *heteroformação* (entre formando e “formado”), que no fundo corresponde ao modelo escolar e que se tem alargado à formação de adultos. Pain propõe uma inversão desta perspectiva, qualificando de educativa, uma situação a partir não das *intenções* dos seus intervenientes, mas sim com base nos seus *efeitos educativos* (mudanças duráveis de comportamentos que decorrem da aquisição de conhecimentos na acção e da capitalização das experiências individuais e colectivas), é uma perspectiva que valoriza a aprendizagem por oposição ao ensino, um processo apropriativo das oportunidades educativas, vividas no quotidiano. Pain demonstrou que este tipo de situações de aprendizagem não institucionalizadas,

¹⁰¹ in Amiguinho A. E Canário, R. *Escolas e Mudança: O papel dos Centros de Formação*, p:30-31, Educa, Lisboa, 1994

¹⁰² idem

- *evidenciam o potencial formativo das situações profissionais (dimensão educativa da organização de trabalho);*
- *mostra como o quadro físico da vida quotidiana faz apelo a processos apropriativos do espaço, que implicam mudança de comportamentos, afirmando-se como um vector educativo.*
- *Os meios de comunicação de massa (a rádio e a televisão) que têm um papel decisivo não estruturado que atravessa a sociedade global¹⁰³.*

Sendo a melhoria da qualidade de ensino, a finalidade do Centro de Recursos, o objectivo principal será sem dúvida dotar os promotores das escolas e respectivos professores, de um instrumento que contribua para:

Dotarem as suas escolas de uma boa organização e gestão (estatística escolar, planificação do ano escolar e de actividades, informática):

- a) aprender a seleccionar, tratar e fazer a leitura da informação estatística de que dispõem, com vista à resolução de problemas,
- b) aperfeiçoamento da sua gestão pedagógica e administrativa, com vista ao processo de reconhecimento das escolas (legalização) e realização de provas e emissão de diplomas.

A dignificação da sua profissão, através:

- a) da tomada de consciência das suas dificuldades e de uma progressão na aquisição de novos conhecimentos e competências, (formação, planificação de conteúdos, planos de aula, etc.)
- b) de uma perfeita identificação e resolução das dificuldades dos seus alunos, (através de novas formas de ensino e aprendizagem)
- c) da descoberta de soluções que visem ultrapassar as carências em materiais didácticos (produção de materiais).

¹⁰³ idem, p:33

Criação de um espírito de intercâmbio e entreajuda, incentivando o associativismo, reforçando o seu papel e importância na sociedade civil, com a criação de uma Associação de promotores de escolas populares, a partir do *FORUM*, órgão recentemente criado e que reúne as escolas populares.

3. As actividades

As actividades lectivas

Com uma utilização diária de 7 horas (das 8 às 12 h e das 15 às 18 h), cada escola tem direito a um em cada 10 dias, de acordo com a programação feita.

Actualmente como já afirmamos, estas salas são utilizadas, em contexto de aula. Gradualmente os professores têm vindo a utilizar os diversos materiais (diariamente cada professor preenche um livro de “sumários”, onde descreve a actividade, o material utilizado, o número de alunos e classe a que pertencem).

Nas reuniões de programação de actividades, a nossa proposta de cada escola utilizar o centro no período extra-escolar não foi aceite.

O nosso objectivo visava a criação de actividades de grupo, baseadas em jogos, desenvolvimento da oralidade entre outras, mas não podemos forçar a introdução de novas estratégias, sem que haja uma predisposição por parte dos professores. Por outro lado os promotores das escolas argumentaram que desse modo veriam acrescidos os seus encargos com pagamentos de horas extraordinárias aos professores, bem como os dos encarregados de educação.

A Formação de Professores

De acordo com o diagnóstico obtido, identificaram-se os temas e as actividades, tendo algumas delas sido concretizadas.

a) *A familiarização e exploração pedagógica dos materiais didácticos*

Esta foi a primeira acção formativa, que cobriu apenas cerca 40% dos professores, e que deverá ser continuada em conformidade com a programação.

b) *Introdução à Informática*

Acção realizada em Agosto/Setembro de 2000, que contou com a participação de 90% dos professores das escolas populares. Organizada pela AD, no período de férias dos professores, e conduzida por 2 dos seus técnicos informáticos.

Das acções programadas e ainda não iniciadas:

c) *Exploração pedagógica dos CD Rom educativos*

d) *Familiarização e exploração do Programa oficial de Ensino e dos Manuais Escolares*

e) *Planificação de conteúdos e Planos de aulas*

f) *Gestão pedagógica e administrativa* (dirigida apenas aos promotores)

g) *Didáctica de Português*

h) *Didáctica de Matemática*

A calendarização das diversas acções será levada a cabo em período de férias em regime intensivo (*b, f, g e h*), e 2 a 3 vezes por semana ao fim do dia (*a, c, d e e*).

Produção de material didáctico

Inicialmente esta actividade será integrada nas várias acções de formação

Actividades de animação infantil

Conjuntamente, CAI e Escolas organizam os torneios desportivos, jogos e concursos escolares.

Por outro lado, há ainda os programas de teatro, dança e rádio que abrangem todas as crianças do bairro.

CONCLUSÃO

Na primeira parte deste trabalho, fizemos referência ao sistema de ensino na Guiné-Bissau, descrevendo a sua evolução ao longo dos 25 anos de

independência, e os principais problemas que foram surgindo e que não só se mantiveram, como se foram avolumando até aos dias de hoje.

Variados motivos têm sido apontados para justificar a situação: a insuficiência dos orçamentos destinados ao sector da educação é uma constante, senão a principal das razões invocadas para explicar a incapacidade de acolhimento do sistema, a falta de preparação dos professores, a constante situação de greves e interrupções escolares entre outras.

A falta de vontade política, os programas que não são levados até ao fim, a falta de uma avaliação interna do sistema, são factores que só recentemente têm sido invocados e reconhecidos pelas entidades competentes (como seja o caso da avaliação feita por um dos últimos ministros da educação).

As soluções alternativas que vão surgindo e que focamos com algum destaque, o sector à margem do Estado, não é encarado oficialmente como uma verdadeira alternativa.

Embora já se reconhecendo a existência destas escolas alternativas, não se aceita a sua natureza e os moldes em que funcionam, procurando-se com as novas políticas, transformar este tipo de escolas em cópia fiel das escolas públicas, através de uma legislação complicada e irrealista, que em nada contribui para o seu desenvolvimento, e que apenas visa o “controle” e a “dependência” destas escolas ao sistema.

Na segunda parte estudamos as escolas populares do bairro de Quelele, concluindo que elas constituem no bairro uma alternativa credível para as famílias, comprovada pelos resultados escolares dos alunos, pela tendência evolutiva das escolas e pela sua manutenção no terreno.

O percurso que efectuámos ao longo deste trabalho, tinha como objectivo conhecer e analisar estas escolas, os seus professores, e o que de diferente

neles exista, que explique o seu sucesso, e justifique um apoio forte às aspirações dos seus promotores e professores.

Pudemos concluir relativamente às diferenças com a escola oficial, que nestas escolas, o professor pode ter uma perspectiva de alguma segurança profissional. O professor assume uma nova dignidade há muito perdida nas escolas de cimento. Não vive com atrasos salariais, recebe melhor vencimento, está motivado, é respeitado pela comunidade.

Por outro lado, concluímos ainda, que para os pais que enviam os seus filhos para as escolas “debaixo da árvore”, o mais importante não é a aparência da escola, mas o que os seus filhos nela possam aprender.

Com o mesmo tipo de problemas das escolas públicas (relativamente à inexistência de materiais didáticos e de infraestruturas), e normalmente agravados, elas não estagnam, desenvolvem-se, os seus promotores procuram juntos, soluções para os seus problemas, percebendo que só unidos poderão enfrentar com maior sucesso as dificuldades do dia a dia : criam informalmente um organismo de concertação, o FORUM das Escolas Populares. Procuram apoios, definem as suas prioridades, organizam-se e trabalham para o reconhecimento da escola e o direito à formação.

Na III Parte estudamos a implantação e possíveis estratégias de desenvolvimento de um centro de recursos educativos que sirva esta rede escolar com vista a introduzir uma nova dinâmica que contribua para o sucesso da comunidade educativa.

Se com a sua implantação se pretende inverter a situação no bairro, diversificando estratégias, inovando a nível de conhecimentos, e de formação do professor, não podemos ignorar que só através de uma grande *mudança* de mentalidades, se poderão obter grandes *mudanças* de atitudes e de práticas educativas.

Concluimos que o mais importante numa primeira fase, será o modo como as escolas se apropriem deste Centro, acompanhando o processo de desenvolvimento.

Os professores, através de novas formas de aprender, “apreendidas” durante as acções de formação, deverão estar aptos a fazer comparações entre os velhos e os novos métodos e estratégias de ensino aprendizagem.

Não podemos esquecer que a maioria ensina como aprendeu, e que ao passarem por situações novas por eles vividas, irão naturalmente extrair ensinamentos.

Não podemos também esquecer, que a situação de sala de aula destas escolas nada tem a ver com as escolas modernas de hoje em dia, que possibilitam e convidam a trabalhar em grupo, com acesso a uma grande variedade de recursos educativos, o que naturalmente constitui um factor facilitador de descoberta de novas formas de trabalho.

Nas escolas populares será a falta desses meios que as conduzirão a formas originais e mais adaptadas à realidade.

Constamos também que o centro de recursos carece de pessoal qualificado. Para uma melhor utilização, coordenação e criação de situações de inovação, os apoios pontuais que tem recebido de exterior não serão suficientes, devendo-se considerar uma prioridade para os promotores deste centro, investir no recrutamento de um elemento com formação especializada.

Existindo estas escolas por todos os bairros periféricos de Bissau, e apresentando elas as mesmas características, o modelo que propomos para o 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.

Para finalizar colocamos algumas questões que achamos merecedoras de reflexão futura:

- a) Poderão estes Centros constituir um suporte comunicacional entre Escola, Pais e Comunidade?
- b) Como aproveitar estes Centros, orientando-os para o ensino e para a formação de professores?
- c) Como fazer surgir uma nova escola integrada no desenvolvimento da comunidade e que contemple as aspirações de pais, alunos e professores?

BIBLIOGRAFIA

AD, “*Relatório de Actividades 99-00*”, Bissau, 2000

AD, “*Plano de Actividades 2000/01*”, Bissau, 2000

AD/MST de Portugal, “*Projecto de Construção de um Observatório de Bem Estar do Bairro de Quelele – 98/99/00*”, Lisboa, Novembro, 2000

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA EDUCAÇÃO, “*Vários Anos Escolares*”, Direcção-Geral de Planificação e Projectos do Ministério da Educação, República da Guiné-Bissau, Bissau, Maio de 1991.

BANCO MUNDIAL, "Documento de Avaliação do Projecto de Apoio à Educação Básica", Bissau, Maio 97.

BARCELOS, MANUEL RAMBOUT, "A Gestão e o Financiamento do Sistema Educativo na Guiné-Bissau", in Encontro sobre "Alternativa para o Sistema Educativo", org. SINAPROF/ALTERNAG, Bissau 27-29 de Março de 1996.

BARDIN, L., "Análise de Conteúdo", Edições 70, Lisboa, 1977.

BERTRAND, Y e VALOIS, P., "A Ecologia na Escola", 1997, Lisboa, Instituto Piaget, Lisboa, 1997.

BLAIS, SERGE et al., "A carta escolar do Sector Autónomo de Bissau", Ministério da Educação, Cultura e Desportos, Bissau e Montreal, 1985.

BULL, BENJAMIN PINTO, "O Crioulo da Guiné-Bissau, Filosofia e Sabedoria", ICALP/INEP, Lisboa, Bissau, 1989.

CARMO, Hermano, "Desenvolvimento Comunitário", U.A., Lisboa, 1999.

CARMO, H. e MALHEIRO FERREIRA, M. "Metodologia da Investigação, Guia para a auto-aprendizagem", U.A., U.A., 1998.

CARMO, Margarida A. Oliveira, "Formação Contínua a Distância: Enquadramento Conceptual e Metodológico", Tese de Mestrado, U.A., Lisboa, 1993.

CARR_HILL, R & Rosengart, G. (coord), "Education in Guinea-Bissau, 1979/1981", ASDI, Estocolmo, 1982.

COOPERAÇÃO MEN/ASDI, "Plano de Acção 1992-1996", Bissau, 1991.

CRÓ, M^a de Lurdes, "Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores", Porto Editora, Lisboa, 1998.

DAC/INDE/MEN, "Programa de Apoio e Formação dos Professores do Ensino Básico", Bissau, Novembro 1996.

DÂMASO, M^a FERNANDA R., "Educação e Formação de Quadros na Guiné-Bissau", Tese de Mestrado, ISCTE, Lisboa, 1997.

ECO, Umberto, "*Como se faz uma tese em Ciências Sociais*", Lisboa, Editorial Presença, 1997.

ESTATÍSTICA, "Estudo de Necessidades e Viabilidades para a Formação de Professores de Ensino Básico", Bissau, Março 1996.

FONSECA, Pe. DOMINGOS da, "*O Ensino Privado na Guiné-Bissau*" in Seminário sobre "Alternativa para o Sistema Educativo", Bissau, 27-29 de Março de 1996.

FONTAN, Marcelino & Nosolini, Mário (orgs), Colóquio Internacional sobre Alternativas no ensino de base, UNICEF/MEN, Bissau, 1993.

FREIRE, PAULO, "*Cartas à Guiné-Bissau - registo de uma experiência em processo*", Moraes Editores, Temas e Problemas, Série: Documentos, Lisboa, 1977.

GHIGLIONE, R. e MATALON, B., "*O Inquérito, Teoria e Prática*", Oeiras, 1992.

GOMES, ALEXANDRINO A., "*Currículo, Programa, Metodologia e Avaliação do Sistema Educativo ao Serviço do Desenvolvimento*", in Seminário sobre "Alternativa para o Sistema Educativo", org. SINAPROF/ALTERNAG, Bissau, 27-29 Março 1996.

GOVERNO DA GUINÉ-BISSAU, "*Declaração de Política Educativa - Projecto*", Bissau, Março de 1996.

HAGÈGE, C., "*A Criança de duas línguas*", Instituto Piaget, Lisboa, 1996.

ILIFFE, John, "*Os africanos, História de um continente*", Terramar, Lisboa, p:99,123

KETELE, J.-M. e ROEGIERS, X., "*Metodologia da Recolha de dados*", Instituto Piaget, Lisboa, 1993.

LEPRI, JEAN-PIERRE, "Quelle école pour la Guinée-Bissau?: Essai d'analyse du système scolaire, Bissau, MEN, 1985.

LEPRI, JEAN-PIERRE, "*Sobre as causas do Insucesso Escolar*", in SORONDA, Revista de Estudos Guineenses, 2 pp. 21-27, Bissau, 1986.

LEPRI, JEAN-PIERRE, "*Pesquisa-desenvolvimento em matéria de educação: elementos para uma teoria*" in SORONDA - Revista de Estudos Guineenses, pp. 15-37, INEP, nº 4, Bissau, Julho 1987.

LEPRI, JEAN-PIERRE, "*Formação de Professores, Locais, Materiais Escolares e Insucesso Escolar na Guiné-Bissau*" in SORONDA - Revista de Estudos Guineenses, pp. 83-102, INEP, nº 5, Bissau, Janeiro 1988, pp. 83-102.

LEPRI, JEAN-PIERRE, "*Éducation et Nationalité en Guinée-Bissau: Contribution à l'étude de l'endogène en éducation*", Se Former (Association de Conseil en Éducation et Formation), Lyon, 1989.

MACEDO, Francisco de, "*A Educação na República da Guiné-Bissau. O assado, as transformações no presente, as perspectivas do futuro*", Braga, 1978.

MARQUES, M^a Teresa C. Correia, "*Centros de Recursos e Formação de Professores*", Tese de Mestrado, U. Nova de Lisboa, Lisboa, 1997.

MARQUES, Ramiro, "*Modelos Pedagógicos Actuais*", Plátano Editora, Lisboa, 1999.

MARTINS, GERALDO, "*Pessoal Docente - Formação e Carreira Profissional*" in Encontro sobre "Alternativa para o Sistema Educativo", org. SINAPROF/ALTERNAG, Bissau, 27-29 março 1996.

MEN, "*Plano-Quadro Nacional - Educação para o Desenvolvimento Humano na Guiné-Bissau*", Bissau, Janeiro 1993.

MEN, "*Projecto de Lei de Bases do Sistema Educativo*", Bissau, 1994.

MEN, "*Relatório Final do Encontro sobre a Educação*", Bissau, Novembro 1995.

MEN, "*Processo Verbal - 1996, de Consulta entre o MEN e a ASDI*", Bissau, 1996.

MEN, "*Programa de Emergência para a Implementação do Quadro Nacional para a Educação*", Bissau, 1996.

MEN/ASDI, "*Avaliação Conjunta APOIO SUECO ao Sector da Educação na Guiné-Bissau*", Bissau, Maio 1990.

MEN/ASDI, "*Plano de Acção 1992-1996*", Bissau, 1991.

MEN/INDE, "*Guia do Professor*", Bissau, 1991.

MEN, "*I Encontro Nacional sobre Escolas Populares e Madrassas - Organização e Funcionamento de uma Escola*", Documento nº 1 ENCMAD8, Bissau, 1994.

MEN, "*Relatório Final do II Encontro Nacional sobre Escolas Madrassas e Populares*", Bissau, Setembro de 1995.

MEN/Direcção geral do ensino, "*Plano de Acção UNICEF/MEN - Relatório sobre a Situação das Escolas Madrassas e Populares referente aos anos lectivos 1993/94 e 1995/96*", Bissau, 1996.

MEN/UC Projecto "FIRKIDJA", "*Análise dos dados estatísticos do Ensino Básico (1991/1992 a 1997/1998) e Previsões para o horizonte 2000*", Bissau, Maio, 1998.

MEN/GEP/ Projecto "FIRKIDJA", "*Dados recolhidos dos Questionários com vista à preparação do Ano Lectivo 2000/2001*", Bissau, Outubro 2000.

MEN, Rapport d'Evaluation de "*l'Education pour tous: bilan jusqu'à l'an 2000*", Bissau, Junho 2000.

MEN, "*Declaração de Política Educativa*", Bissau, Abril 2000.

MEN/UC Projecto "FIRKIDJA", "*Relatório do II Semestre 2000 do PAEB*" (Projecto de Apoio à Educação Básica), Bissau, Março, 2001

MENDY

MOREIRA, MARGARIDA M., "*Escolas Populares: respostas da sociedade às Insuficiências do Estado da Guiné-Bissau*", Tese de Mestrado, ISCTE, Lisboa, 1997.

NETO, José A. Pereira, "*Apoio Institucional (Relatório)*", Missão de Avaliação MEN/ASDI, Bissau, 20/02 a 06/03, Lisboa, 19 de Março 1994.

NOGUEIRA, António J. F., "*Centros de Recursos Educativos - Um Projecto de Escola*", Tese de Mestrado, U.A., Lisboa, 1996.

NOSOLINY, M, "*Situação do Sistema Educativo na Guiné-Bissau*", UNICEF, Bissau, 1993.

PEHRSSON, Kajsa, "*O direito à Educação na Guiné-Bissau – Análise genérica dos problemas do sector*", ASDI - DESO, Estocolmo, Fev. 1996.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, Luc Van, "*Manual de Investigação em Ciências Sociais*", 2ª edição, Gradiva, Lisboa, 1998.

ROCHA, Abel Paiva da, "Avaliação de Escolas", Ed. ASA, Lisboa, 1999.

RODRIGUES, A. e ESTEVES, M., "*A Análise de Necessidades na Formação de Professores*", Porto Editora, Lisboa, 1993.

ROQUE, ANABELA B., "*A Qualificação de Recursos Humanos como Estratégia de Desenvolvimento na Guiné-Bissau*", Tese de Mestrado, ISCTE, Lisboa, 1998.

SALOMON, D. Vieira, "*Como fazer uma Monografia*", Martins Fontes, Brasil, 1990.

SILVA, Augusto S. e PINTO, J.M. (orgs), "*Metodologia das Ciências Sociais*", Afrontamento, pp. 9-78, Porto, 1986.

UNESCO, "*O Educador e a Abordagem Sistémica*", 2ª edição, Editorial Estampa, Lisboa, 1989

UNESCO, "*Professores e ensino num mundo de mudança: Relatório Mundial de Educação 1998*", Edições ASA, Lisboa, 1998

UNICEF/MEN, "*Colóquio Internacional sobre Experiências Alternativas no Ensino de Base*", Bissau, 1993.

UNICEF/MEN, "*Levantamento da situação das Escolas Madrassas, Comunitárias e das Experiências no domínio da Educação de Adultos*", Bissau, 1994.

UNICEF/MEN, "*Relatório Final do IV Encontro Nacional sobre Escolas Madrassas e Populares*", Bissau, 1997.

ANEXOS