

Elia Maria Leandro Uangna

Guiné-Bissau

Uma análise do sistema de gestão na escola pública

Elia Maria Leandro Uangna

Guiné-Bissau:

Uma análise do sistema de gestão na escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação do professor Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2023

Ficha catalográfica

CIP – Catalogação na Publicação

U11g Uangna, Elia Maria Leandro
Guiné-Bissau : uma análise do sistema de gestão na
escola pública / Elia Maria Leandro Uangna. – 2023.
129 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2023.

1. Educação - Guiné-Bissau. 2. Política pública. 3. Gestão
escolar. I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 37.014.5

Catálogo: Bibliotecário Luís Diego Dias de S. da
Silva – CRB 10/2241

Elia Maria Leandro Uangna

Guiné-Bissau:

Uma análise do sistema de gestão na escola pública

A banca examinadora abaixo, APROVA em 27 de fevereiro de 2023, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em educação, na linha de pesquisa políticas educacionais.

Dr. Altair Alberto Fávero - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Lidiane Pagliarin
Universidade Federal Fronteira Sul - UFFS

Dra. Rosimar Serena Sequeira Equinsani
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Luciane Bordignon
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dedico a presente dissertação ao meu querido e amado pai Leandro Uangna (*in memoriam*) por ter me incentivado a essa caminhada acadêmica e ao meu querido e amado irmão Elísio Luís Mbundé (Eli), aquele que esbanjava alegria e amor na família.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus todo poderoso e a meus ancestrais, pela força, proteção, saúde e pela energia de poder enfrentar esse desafio durante todo esse tempo.

Agradeço aos meus pais Leandro Uangna (*in memoriam*) e Aguinalda Becura Uangna, pelo carinho, esforço e dedicação que me deram durante toda vida e por acreditarem na minha capacidade e competência de decidir e traçar meus próprios caminhos. Aos meus irmãos Adilberta Leandro Uangna, Bissumande Leandro Uangna, Paulo Sumba Leandro Uangna, Paula Bissane Leandro Uangna, Duturna Leandro Uangna e Sunhana Leandro Uangna, que sempre estiveram torcendo por mim. Aos meus primos Alfa Albino Fula, Cristiano Nanfade, Juelcio Justino Uangna, Marcos Domingos Embaná, Rumano Regna, Rugana Indafá, *abene nbi baba*.

Gostaria de agradecer ao meu querido orientador Professor Dr. Altair Alberto Fávero, pela disponibilidade e atenção que teve de embarcar comigo nessa jornada. Pesquisador comprometido e engajado em busca de solução acadêmica, em especial, ao que diz respeito a problemáticas na área de educação, lutando sempre pela diminuição das injustiças sociais sustentadas pelo capitalismo nas nossas sociedades que marginaliza classes baixas, tornando-as cada vez mais desfavorecidas.

Meu agradecimento à Universidade de Passo Fundo (UPF), em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). Aos meus professores que, durante todo esse período, trataram de forma especial e carinhosa: prof. Dr. Júlio Cesar, profa. Dra. Rosimar Equinsani, prof. Dr. Macelo Doro, prof. Dr. Telmo Marcon, prof. Dr. Eldon Mühl, Prof. Dr. Adriano. Agradeço-vos pelos ensinamentos que levarei por toda minha vida acadêmica e profissional.

Aos colegas de grupo de pesquisa GEPES, pelas partilhas e apoio, quer direta ou indiretamente, na minha vida acadêmica, permitindo-me olhar outros horizontes da educação, buscando incansavelmente a solução pela política educacional e nutrindo a esperança de que pode haver melhoria no ensino superior.

Meus agradecimentos aos meus amigos e companheiros do dia-a-dia, Karol Maria Uringa Simões, Juel da Silva, Danildo José Nhaga, Zulaica Buine Sambu Sarr, Sumai Umáro Sani, Edneusa Diamantino Cá, Romilson Gomis Cabi, Basualdo Erineu Gomes, Manoel da Silva Júnior, Gerda Fernandes, Mikail Vitória Uringa Simões, Alexandre Clai, Saido Baldé pelo compartilhamento dos momentos na cidade, sem esquecer dos momentos de churrascos na garagem. Aos meus colegas de trabalho Inara da Luz, Kettle, Ana Salvia, Brenda da Silva, Pedro

Mendes, Leandro Tariga e Claudia Aparecida que me acolheram e ajudaram na integração na empresa JBS.

Agradeço a instituição de ensino público na qual realizei a minha pesquisa de campo (observação), ao seu diretor, por ter permitido acesso à instituição. Agradeço a sua comunidade escolar, desde professores, gestão, alunos e todos os colaboradores da escola.

Por fim e não menos importante, agradeço a CAPES pelo financiamento durante os 24 meses do mestrado com a Bolsa Prosuc I.

A educação por si não faz a mudança social, mas é reconhecidamente um dos setores estratégicos para a transformação da sociedade: não se faz uma sociedade para o novo tempo sem formar um novo ser humano. (CAMPOS, 2014)

RESUMO

A presente dissertação intitula-se *Guiné-Bissau: uma Análise do Sistema de Gestão na Escola Pública* e tem por escopo discutir assuntos ligados ao sistema educativo guineense, em particular, o sistema de gestão da escola, e refletir a partir do seu passado (períodos pré-colonial, colonial e pós-colonial) para entender o processo da criação das escolas e sua gestão. O sistema educativo guineense, em particular as escolas públicas, se depararam ao longo do tempo com muitas dificuldades em termos de funcionamento, com sucessivas greves, falta de infraestrutura para abrigar os alunos, falta de condições mínimas para um bom funcionamento das aulas e de melhor aproveitamento por parte dos alunos, sem mencionar os professores. A estrutura e o próprio sistema educacional estão muito centralizados. Isso fez com que a adaptação às características regionais fosse cada vez mais difícil, limitando a participação da comunidade e sua inserção no meio escolar. Além desses sucessivos desafios, quedas de governos, mudança de gestão escolar e a não continuidade dos projetos dos gestores anteriores demarcam elementos determinantes do processo. Acredita-se que um modelo de gestão estável e participativa pode ajudar a melhorar o funcionamento da escola. Com essa ideia, questiona-se o seguinte: Que concepções de gestão se evidenciam nas orientações do Ministério da Educação e na forma como se exerce a gestão nas escolas na Guiné-Bissau? Que forma de gestão poderia contribuir melhor para qualificar o trabalho educativo nas escolas? Qual o papel da Delegacia Regional da Educação na gestão das escolas? A dissertação adotou como objetivo geral analisar o funcionamento da gestão da escola pública na Guiné-Bissau e identificar as concepções de gestão que estão presentes nela. De uma forma mais direcionada, objetivamos: analisar o sistema de gestão das escolas a partir dos documentos do Ministério da Educação; identificar as políticas implementadas pelo Ministério da Educação face às gestões das escolas; entender como funciona o sistema de gestão da escola do Ensino Básico e secundário (fundamental e médio) a partir de uma escola pública da cidade de Bissau; identificar as perspectivas da gestão da escola e implicações quanto a sua organização; conhecer, através da observação na escola e análise dos documentos do ME (Ministério da Educação, Delegacia Regional de Educação e da escola), os projetos voltados para a gestão escolar e propostas para educação; verificar a organização político-administrativa e pedagógica da escola, bem como a operação da autonomia administrativa pedagógica da mesma. Para responder as questões levantadas acima, analisamos os documentos que orientam a gestão das escolas guineenses (Lei de Base do Sistema Educativo e Regulamento Interna da escola observada), a composição da estrutura do Ministério da Educação, da Delegacia Regional da Educação e a estrutura da escola. No que toca à questão metodológica, a pesquisa contempla a abordagem qualitativa no campo da política educacional, com uma análise reflexiva no que concerne à política de gestão escolar guineense, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e, por fim, pesquisa de campo realizada por meio de observação na escola. Como conclusão, presume-se que o sistema de ensino guineense ainda apresenta um modelo de escola não consolidada, em razão do não cumprimento de gratuidade no ensino básico unificado, das infraestruturas inadequadas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, da não consolidação da língua de ensino e do não cumprimento de calendário do ano letivo. Por outro lado, a gestão do ensino guineense precisa e deve ser repensada desde o Ministério de Educação para chegar no chão das escolas e à separação delas em relação à política partidária.

Palavras-Chave: Guiné-Bissau. Gestão escolar. Escola Pública. Políticas públicas.

ABSTRACT

The present theme of the dissertation is entitled Guinea-Bissau: an Analysis of the Management System in the Public School and its scope is to discuss matters related to the Guinean educational system, in particular, the school management system, and to reflect on its past (pre-colonial, colonization and post-colonial periods) in order to understand the process of creating schools and their management. The Guinean educational system, in particular the public schools, over time, are faced with many difficulties in terms of functioning, with successive strikes, lack of infrastructure to house students, lack of minimum conditions for the proper functioning of classes and better use by students, not to mention teachers. The structure and the educational system itself are very centralized. This made adaptation to regional characteristics increasingly difficult, limiting community participation and insertion into the school environment. In these successive challenges, the fall of governments, changes in school management and the non-continuity of previous managers' projects demarcate determining elements of the process. It is believed that a stable and participatory management model can help to improve the functioning of the school. With this idea in mind, the following question is asked: what management concepts are evident in the guidelines of the Ministry of Education and in the way management is exercised in schools in Guinea-Bissau? What form of management could better contribute to qualifying educational work in schools? What is the role of the Regional Education Office in the management of schools? The general objective of the research is to analyze the functioning of the management of public schools in Guinea-Bissau and to identify the management concepts that are present in it. In a more targeted way, we aim to: analyze the school management system based on Ministry of Education documents; identify the policies implemented by the Ministry of Education in relation to the management of schools; understand how the management system of Basic Education schools (elementary and secondary) works from a public school in the city of Bissau; identify perspectives of school management and implications for its organization; to know, through observation at school and analysis of ME documents (Ministry of Education, Regional Education Office and school), the projects aimed at school management and proposals for education; verify the political-administrative and pedagogical organization of the schools, as well as the operation of their pedagogical administrative autonomy. To answer the questions raised above, we will analyze the documents that guide the management of Guinean schools (Basic Law of the Educational System and Inter Report of the observed school), the composition of the structure of the Ministry of Education, Regional Education Office and the structure of the school. Regarding the methodological issue, the research includes a qualitative approach in the field of educational policy, with a reflective analysis regarding the Guinean school management policy, through bibliographical and documentary research and, finally, field research, carried out by means of observation at school. As a conclusion, it is presumed that the Guinean education system still presents a model of unconsolidated school, due to the non-compliance with gratuity in unified basic education, inadequate infrastructure for the teaching and learning process of students, the non-consolidation of teaching language and non-compliance with the school year calendar. On the other hand, the management of Guinean education needs and must be rethought from the Ministry of Education to get to the bottom of the schools and their separation in relation to party politics.

Keywords: Guinea-Bissau. School management. Public school. Public policy.

LISTA DE ABREVIATURAS

- AD - Ação para Desenvolvimento
- BM - Banco Mundial
- CEDEAO - Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental
- CTP - Conselho Técnico Pedagógico
- DRE - Direção Geral da Educação
- ES - Escola Superior
- FCFA - Franco da África Ocidental
- FUNDEI - Fundação Guineense de Desenvolvimento Empresarial e Industrial
- LBSE - Lei de Base do Sistema Educativo
- ME - Ministério da Educação
- MEN- Ministério da Educação Nacional
- MENES - Ministério da Educação Nacional e de Ensino Superior
- PAIGC - Parti Africano para Independência de Guiné e Cabo-Verde
- PAM - Programa de Alimentação Mundial
- PAM - Programa Mundial Para Alimentação
- PCTP - Presidente do Conselho Técnico Pedagógico
- PJE - Programa de Ajustamento Estrutural
- UA - União Africana
- UEMOA - União Económica e Monetária do Oeste África
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira
- UNICEF - Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
- UPF - Universidade de Passo Fundo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Divisão administrativa.....	27
Quadro 2 - Quantidade dos professores formados na ES Tchico Té, de 1979 a 1993.....	54
Figura 1 - Mapa da Guiné-Bissau	26
Figura 2 - Ciclos do sistema de ensino colonial português na Guiné Portuguesa.....	37
Figura 3 - Vista lateral dos pavilhões da escola	77
Figura 4 - Vista frontal dos pavilhões da escola.....	77
Figura 5 - Vista aproximada dos pavilhões da escola.....	78
Figura 6 - Horário escolar	79
Figura 7 - Visão noturna da escola	93
Figura 8 - Pátio escolar	94
Figura 9 - Varandas do pátio escolar	95
Figura 10 - Banheiros.....	96
Figura 11 - Sala de aula.....	98

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO GUINEENSE	25
2.1	Formação sócio-histórico-cultural da Guiné-Bissau	25
2.2	Caracterização da Educação na Guiné-Bissau	31
2.2.1	<i>A Educação Antes da Chegada dos Colonizadores</i>	31
2.2.2	<i>Educação Colonial</i>	33
2.2.3	<i>Educação ou Escolas nas Zonas Libertadas</i>	37
2.2.4	<i>Educação Pós-Independência</i>	39
2.3	Sistema Educativo Guineense e sua Estrutura Organizacional	42
2.4	As Organizações Internacionais e suas Influências na Educação Guineense	47
2.5	Alfabetização e Evasão escolar	49
2.6	Formação inicial dos professores	51
3	ABORDAGEM TEÓRICA CONCEITUAL DA GESTÃO ESCOLAR	55
3.1	Gestão escolar em questão	55
3.1.1	<i>Gestão Centralizada ou Técnico/Científica</i>	59
3.1.2	<i>Gestão Descentralizada ou Autogestionada</i>	61
3.1.3	<i>Gestão Democrática e Participativa</i>	62
3.2	Sistema Administrativo e gestão da educação guineense	66
3.3	Lugar de gestão nas escolas guineense	71
4	ANÁLISE E COMPREENSÃO DE SISTEMA DE GESTÃO NA ESCOLA PÚBLICA GUINEENSE	73
4.1	Procedimento técnico científico da pesquisa	73
4.2	Apresentação e análise de dados de campo	76
4.3	Relato e análise da observação	89
4.3	A participação de atores da escola na gestão	98
4.4	Análise dos documentos	80
4.4.1	<i>A gestão das escolas públicas segundo a LBSE</i>	81
4.4.2	<i>Regulamento Interno da escola</i>	83
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	120
	ANEXO	127

1 INTRODUÇÃO

Ao introduzir este trabalho de investigação e construir a dissertação de mestrado, gostaria de começar descrevendo sobre minha trajetória de vida. Início descrevendo minhas origens familiares, meu percurso escolar até o ensino superior e minhas escolhas de investigação. Faço isso por supor que esta trajetória constitui os motivos que despertaram meu olhar de investigação e mobilizaram meu interesse sobre a educação da Guiné-Bissau e, de forma específica, sobre os modos de gestão de escolas públicas de meu país.

Sou neta de agricultores, produtores de arroz e criadores de gado para subsistência. Meus pais também filhos de agricultores. Nasceram no interior da Guiné-Bissau, na província Norte do país, Região de Oio, Setor de Mansoa e Seção de Jugudul. Meu pai formou-se em pedagogia, fez também curso de teologia e é licenciado em língua francesa. Exerceu a docência em escolas públicas tanto da zona rural quanto das cidades (Biombo, Safim e Bissau). Minha mãe não cursou ensino superior, mas chegou a concluir o ensino médio. Sou a segunda filha – por ordem de nascimento –, dos sete filhos, dos quais cinco são meninas e dois meninos.

Eu, como a maioria dos africanos, vivenciei ensinamentos tradicionais, os quais considero minha primeira “faculdade” de vida, um momento de aprendizado ímpar com os meus avós. Uma experiência que, hoje, parece-me uma turma fechada sem despedida entre os mestres e sua neta. A vida no campo, solapado pela cidade, constituiu na minha vida encanto e hora desencanto, por não ser mais possível livrar-me das nostalgias da educação do campo.

Para não nos desligarmos do campo, nossa família, nos momentos de férias, nomeadamente nas épocas chuvosas, costuma ir para o interior passar um ou dois meses na casa dos meus avós. Durante esse tempo, voltava a vivenciar o “aprendizado da vida” com meus avós, junto com os meus primos e primas que viviam com eles na aldeia.

Essas “aulas” aconteciam durante a noite e, pela manhã, nas primeiras horas do dia. Mas, na maioria das vezes, aconteciam durante a noite. Sentávamos na roda de uma fogueira e os meus avós lá estavam, sempre no meio para nos contar o segredo da vida. Ou seja, os saberes que suleavam a tradição balanta, etnia da qual pertence nossa família.

Os Brassas (Balantas) constituem uma diversidade da identidade étnica. Balanta é um grupo étnico guineense, com uma “organização” não estatizada nem estratificada. Apresenta uma organização social igualitária. “A sociedade Balanta”, ou seja, os Brassas não apresentam uma autoridade centralizada com um poder coercivo.

Na sua sociabilidade sociocultural, os Balantas se organizam em *tabancas*¹ e *moranças*², com forte vínculo familiar e relações de vizinhança, habitantes majoritários da província Norte e Sul. São produtores de arroz e criadores de gados, de linhagem patrilinear (SIMÕES, 1935).

As famílias reagrupam-se por aldeias. As aldeias são lideradas por um “chefe”, um velho, homem grande, que exerce o poder e, ao mesmo tempo, a função religiosa dentro da comunidade. “É ele que dirige os rituais, as oferendas. Seu poder emana do conselho dos anciãos” (DJALÓ, 2012, p. 46). Além do chefe da aldeia, cada morança tem o seu ancião que, maioria das vezes, é a pessoa mais velha da família.

Esses saberes são contados por meio de fábulas, enigmas, contos e várias outras formas orais. Na base dessas histórias, aprendemos sobre religião, medicina, lavoura, ciências, arte e muitas outras áreas de conhecimento.

Nesse ambiente, em volta da fogueira, de forma entusiasmada, perguntava aos meus avós sobre a nossa origem, sobre os meus antepassados, os nomes deles, de onde vieram. Meus primos, que já viviam com os meus avós, tinham mais conhecimentos tradicionais que eu, desde a língua e os saberes dos Balantas, de modo que as minhas perguntas, às vezes, os incomodavam, porque faziam com que os meus avós voltassem a explicar o que eles já sabiam.

Essa convivência na aldeia dos meus avós, despertou-me atenção a enxergar o mundo com um olhar de uma acadêmica, pois pude observar os valores e as riquezas que as nossas comunidades tradicionais produzem. Também me sinto segura em afirmar que os meus avós, dentre outros antepassados, apesar de não terem um “conhecimento científico”, mormente advindo da cultura acadêmica, possuem um conhecimento prático, na perspectiva da comunidade e sua realidade, pois, na tradição, os mais velhos são considerados mestres tradicionais pela carga de conhecimento que adquiriram na experiência de suas vidas.

O meu percurso escolar iniciou-se no jardim infantil (creche). Tudo começou numa escola muito longe da nossa casa. A escola era católica e privada, paga, portanto. Era uma referência onde morávamos e constava na lista de escolas mais procuradas na capital do país – a cidade de Bissau. A carência de recursos econômicos com a qual meus pais se depararam, fez com que eu fosse beneficiária de bolsa. Uma oportunidade que nem todos os pais conseguiam para seus filhos e filhas. Recordo-me que, na minha turma, tinha filhos de estrangeiros europeus, representantes de Estado, ou seja, filhos/as de pessoas com uma economia estável.

¹ Tabanca (Aldeia) conjunto de morança.

² Morança agrupamento familiar, ou seja, conjunto de casas de famílias da mesma linhagem.

Meus pais se revezavam na minha companhia para me fazer chegar à escola. Me levavam primeiro para escola, depois voltavam para o serviço. Depois das aulas, levavam-me direto para o lugar de serviço de um deles, onde passava o resto do dia, porque em casa não teria ninguém para me assistir – minha irmã e os meus primos estudavam durante a tarde. Ao começar o ensino primário (fundamental), no segundo ano, os meus pais decidiram falar com o padre encarregado da escola sobre a minha transferência para outra escola, recém aberta, da mesma congregação, por ser mais próximo da minha casa.

Assim, meu pai atendeu ao pedido. Foi essa a razão que me fez mudar para essa escola, que também era bem mais próxima à escola onde meu pai lecionava na época. Foi então que decidiram também me colocar numa escola pública durante o período da tarde. Assim, estudava em dois turnos: de manhã, na escola católica e, à tarde, na escola pública.

Desde o ensino fundamental, comecei a ter essas duas experiências: estudar na escola pública e privada ao mesmo tempo – e mesmo nível –, até terminar o ensino médio. Até o ciclo³, eu não percebia que, na escola católica onde eu estudava, havia pessoas de nível econômico diferente de mim, porque eu era muito pequena. Só comecei a perceber isso nos últimos anos dos ensinamentos fundamental e médio, porque a escola era melhor do país – e mais cara, apesar de ser católica.

Os meus pais faziam tudo para me manter nessa escola, já que a minha irmã não gostava dela, preferia estudar na instituição pública. Os meus pais sempre me incentivavam e me mostravam que eu tinha oportunidade de estudar na mesma escola que os/as filhos/as de ministros/as, de presidentes e de pessoas com capital financeiro diferente do nosso. Por isso, eu tinha que me esforçar mais e estudar muito para não ser rebaixada, sofrer humilhação ou ainda perder a oportunidade de ser beneficiária da bolsa. O meu pai me falava sempre essas palavras no início de todos os anos letivos, na língua *criol*: “*abô i quim?*”, “*Nunde ki bu sai?*”, “*Nunde ki bu na bai?*”. Traduzindo, significam: “Quem és”? “De onde saíste”? “Para onde vais”? São as frases que me acompanharam durante todo o ano, porque me faziam lembrar que era de uma família pobre e tinha que me esforçar muito para lhes agradar. Ao final de cada ano escolar, havia me esforçado bastante para lograr êxito. Mas havia também períodos difíceis, até as lágrimas rolavam no meu rosto. No entanto, nunca foram motivos para eu desistir.

A escola pública era para mim como uma aula de reforço – apesar das minhas matérias na escola privada terem sido mais avançadas. Praticamente os meus pais faziam isso para me ocupar depois das aulas e para que eu pudesse ter consciência das coisas. Mas durante

³ Ciclo: corresponde ao quinto e sexto ano de escolaridade do ensino fundamental. No primeiro capítulo, será explicado melhor como a educação guineense está organizada e estruturada.

essa experiência, percebi uma diferença gigante entre as escolas pública e privada, principalmente no ensino médio. No privado: o edifício era muito bem equipado; as carteiras eram importadas; uniforme diferenciado, com um valor de compra muito alto; porteiro para controlar a entrada dos professores e alunos; os alunos não podiam entrar com uniformes rasgados; ninguém saia do portão antes de terminar todas as aulas; os alunos tinham que escutar o professor quando falava; formas de exames eram diferenciadas; até a relação entre professor e aluno; os pais eram bastante presentes na escola; o aluno só podia sair da vedação da escola quando houvesse uma emergência com declaração dos pais. Já na escola pública: os edifícios eram precários, tinham uma parte de barraca; os professores, às vezes, nem apareciam na turma e nem justificavam o motivo da ausência; tinha alunos que nem ficava até o final das aulas, cada um fazia o que bem entendia; e, para “fechar com chave de ouro”, sucessivas greves ocorreram, de modo que duravam até 3 meses, chegando a ter ano escolar “nulo”.

Eu não entendia o que era isso, dava-se vontade de sair da escola pública e continuar só na privada. Mas os meus pais me mostravam que era importante passar por essa experiência a fim de eu entender as dificuldades da vida e de pessoas com níveis sociais, mais ou menos, iguais. Os meus pais, nessa época, já tinham um capital cultural significativo, e isso não me dava motivos de olhar com desdém a realidade que eles passaram com fins de conseguirem me proporcionar uma educação melhor.

A minha vida escolar foi intercalada com múltiplas perspectivas, desde minha formação religiosa, por ter pais católicos, a elementos socioculturais e desportivos. Meus pais são catequistas, e eu vivia nesse ambiente cristão. Passei a me envolver muito nas atividades da igreja, desde minha pré-adolescência. Participava ativamente do grupo de pré-adolescentes, adolescentes e jovens da minha paróquia. Minha família era muito conhecida na paróquia pelas influências que os meus pais tinham na igreja (catequistas, formadores de casais e de catequistas). E eu tinha minha curiosidade e prontidão para assumir desafios (responsabilidade) nos grupos.

Eu fazia parte do grupo *De Mattias Sport*, que tinha como objetivo formação das crianças, adolescentes e jovens, no âmbito sociocultural e esportivo. O grupo organizava palestrantes sobre diferentes assuntos sociais de interesse de adolescentes e jovens, como a delinquência juvenil, elaboração de projeto, resolução de conflitos e outros. Além disso, o grupo preservava as questões culturais: tínhamos um grupo de teatro, apresentávamos dança de diferentes grupos étnicos; e encenações sobre assuntos ligado à sociedade guineense. Foi na mesma organização que comecei a desenvolver as atividades esportivas nas seguintes

modalidades: basquete, vôlei e handebol – identificando-me e dedicando-me sobremaneira ao handebol.

Ao concluir o liceu (ensino médio), passei dois anos sem entrar na faculdade. Em 2011, iniciei o curso de bacharelado em turismo, no Instituto Politécnico São João Bosco, como bolsista da diocese de Bissau. Consegui essa bolsa porque a minha mãe era funcionária dessa instituição. Na verdade, eu estava indecisa do que fazer ao terminar o ensino médio e o meu pai queria que eu fizesse medicina ou um curso na área ligada a saúde. Eu queria fazer direito ou relações internacionais.

Com essa indecisão no que fazer, decidi dar mais atenção a minha atividade desportiva (handebol). Como iam ser selecionadas novas atletas para seleção nacional, dediquei-me e fui selecionada. Assim, representei o país nacional e internacionalmente.

No início de 2014, fiquei sabendo pela minha prima, que à época já estava aqui no Brasil, sobre o edital da candidatura de bolsa para Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)⁴. Criada como instituição acadêmica de matriz internacional, foi concebida na base da cooperação África e Brasil, contribui para aprofundar esses laços e oferece um rico laboratório para entender a relação do Brasil com os países africanos de língua oficial portuguesa. A escolha da cidade de Redenção, município onde 116 homens e mulheres foram libertos oficialmente da escravidão em 1883, como sede da instituição, denota a dimensão simbólica desse projeto (HELENO; MARTINS, 2014).

Por curiosidade, fui atrás dessa bolsa, mas, na época, sem muito interesse porque eu estava no último ano do outro curso. Inscrevi-me para fazer a prova e depois me esqueci de acompanhar o processo porque não tinha tanto interesse. Meu nome foi homologado, depois fiz a prova – que compreendia a segunda etapa – e, por último, recebi a carta de aceitação para a Universidade.

Depois de cumprir todas essas etapas, comecei a levar as coisas a sério. Decidi conversar com os meus pais a esse respeito. No início, meu pai não gostou da ideia de ter feito todo o processo seletivo sem ter lhe consultado, mas, depois, ambos me apoiaram moralmente e financeiramente. Convenci-lhes de que na verdade eu queria viver essa experiência e traçar

⁴ A UNILAB tem como objetivo promover avanços na produção e disseminação do conhecimento em atendimento à demanda de formação e de pesquisa de países de expressão em língua portuguesa, em um ambiente de respeito às distintas identidades, ao pluriculturalismo e à cooperação solidária. Busca tornar-se, portanto, um novo centro de referência e integração destes países por meio da ciência e da cultura, constituindo-se espaço de cooperação, acúmulo e transferência recíproca de ciência e tecnologia, de intercâmbio de culturas e de promoção do desenvolvimento sustentável (UNILAB,2013).

novo horizonte na minha vida, ter uma oportunidade de estudar numa universidade estrangeira e de boa qualidade.

Foi muito difícil. Passei por diversos: a transição, deixar toda a família para viver num país distante sem saber como iria ser as coisas por aqui. Ao chegar ao Brasil, no interior do Estado do Ceará, nos municípios de Redenção e Acarape, onde se encontram dois *campi* da universidade, foi um choque de realidade para mim, pois mesmo sabendo que a universidade se localizava no interior, não imaginava que era tão distante. Foi um desafio em termos de adaptação, aceitação da cidade e convivência da própria população local com os estudantes que estavam chegando às cidades.

O processo da implementação da UNILAB ocorreu entre dirigentes Estaduais e municipais da região do Maciço de Baturité, no Ceará. Antes da chegada dos estudantes, foram realizados momentos de sensibilização com os moradores dos municípios a respeito da implementação da universidade na região, abordando temas como a razão pela qual foram escolhidas essas cidades e o público de alunos dos países que iriam abrigar.

A falta dessa informação à população local passou a ser desafio para os estudantes internacionais, na medida em que os moradores achavam que estávamos ocupando lugares que “deveriam ser de seus filhos”. A UNILAB, sendo uma instituição federal internacional, deveria ter essa atenção especial, pensando nos estudantes oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e do Timor Leste, país asiático de língua oficial portuguesa.

Outro desafio diz respeito ao fato de ser negra/o. A “única” noção que a população local tinha do ser negra/a era a dos tempos da escravidão. No país que nos acolheu, é muito comum o mito da Democracia Racial, um conceito que considera não haver racismo. A realidade prova o contrário: várias vezes, fomos confrontadas/os com perguntas como: Você é descendente de escravos? No teu país tem muitos animais? Vocês vieram de camelo? Tem presidente no país de vocês? E outros tipos de perguntas absurdas que exigem muita calma para poder lidar com elas.

No caso das mulheres negras africanas ainda é mais complexo e desafiador, porque além do preconceito e racismo há o assédio sexual que nos espera todos os dias nas ruas, a caminho da universidade.

Outro fator desafiador foi a questão linguística: durante os primeiros momentos de adaptação, fui percebendo a diferença de sentido no uso de determinadas palavras. Em meu país de origem, por exemplo, a palavra “bicha” diz respeito à fila, mas, no Brasil o uso dessa palavra indica preconceito com relação a homens que se relacionam com outros homens. “Mandioca”, uma raiz comestível, na Guiné-Bissau, deve ser dita “macaxeira”, no Ceará, pois dita como em

meu país, nas terras cearenses implica um termo pejorativo para se referir a genitália masculina. Ainda no tocante às especificidades linguísticas, para os professores e colegas de nossa turma, nós povos africanos falamos muito rápido. Por outro lado, também achávamos o mesmo dos cearenses. Não obstante, as expressões idiomáticas de cada região do Brasil foi um desafio para nós, a exemplo do falar cearense, característico de alguns alunos e dos moradores da região, e do falar paulista, bem específico de alguns de nossos professores.

No que se refere à questão cultural, não tive muito problema em me encaixar por ter sabido já um pouco da cultura brasileira (músicas e comidas). O que me estranhou um pouco foi o vestuário de certa faixa etária, no caso das pessoas da terceira idade, incluindo *shorts*, peças curtas. O estranhamento cultural se deu mais porque em meu país, pessoas idosas não usam esse tipo de roupa. Ao deparar-me com um exemplo disso, liguei para minha mãe. Conte-lhe que vi uma pessoa com idade da minha avó usando um *short*, e a minha mãe foi tão sábia me dizendo: “Minha filha você está numa realidade diferente da sua. Aqui quando as pessoas são casadas, já se apresentam de uma forma um pouco mais padronizada, mas nos outros cantos do mundo é diferente. Vai se surpreender ainda quando for para outro país porque vai ser outra realidade”.

Com a minha inserção na UNILAB, com os desafios de me adaptar e de ter uma formação de qualidade, como sempre almejei, comecei a participar dos grupos de pesquisa para descobrir as áreas de estudo que posteriormente eu poderia focar.

Meu primeiro contato com grupos dessa natureza foi com o Grupo de Estudos e Pesquisa Sankofa, logo na primeira semana no Brasil. Fui através de um convite do meu primo, que já fazia parte do grupo. No grupo, liderado pelo Professor Luís Tomás Domingos de nacionalidade moçambicana, discutiam-se: questões da ancestralidade africana; autores africanos que escrevem sobre as culturas e saberes tradicionais africanos.

Nesse grupo aprendi ainda mais sobre saberes e cultura tradicional africana. Pude entender que a tradição e cultura africana, apesar de serem distintas, apresentam muitas semelhanças, como a concepção que se tem da vida, o ser sagrado, os rituais fúnebres e a relação com o cosmo. Foi então que comecei a descobrir ou pensar sobre o que poderia ser mais tarde meu foco de pesquisa na graduação.

Mais tarde, mudei para outro grupo de pesquisa, que tinha meu orientador do bacharelado em humanidades como líder. O Grupo de Pesquisa Conexão Entre África e Brasil é um grupo mãe que agrega diferentes projetos coordenados pelos professores que compõe o grupo. Eu participava do projeto “Conexão África e Brasil: Produção Científica dos Estudantes

de Sociologia e História”, coordenado pelo professor Dr. Ricardinho Jacinto Dumas Teixeira, na altura, meu orientador.

Com a ideia de que faria licenciatura em sociologia, propus a ele que queria trabalhar um tema sobre rituais fúnebres da etnia Balanta da Guiné-Bissau. Com o tempo, a partir de nossas conversas, decidi trabalhar o tema defendido como monografia: “Participação da Etnia Balanta na Luta de Libertação e Democratização da Guiné-Bissau”, com objetivo de entender a visão dos estudantes guineenses na UNILAB sobre esse assunto. Embora não tenham vivido o processo de luta, a experiência vivida por eles durante suas trajetórias no país constituiria importante objeto de estudo. Outro objetivo dizia respeito ao fato de que grande parte dos estudantes se identificam com suas etnias, sentimentos, culturas, línguas que constituem sua identidade no contexto mais amplo da identidade nacional.

Durante a licenciatura em Pedagogia, pude ter contato com a minha origem. Numa das aulas sobre etnomatemática, li um texto de Gerdes (2012), que apresenta a ideia de que a prática matemática está em tudo que fazemos, exemplificando a construção de casa da população rural. Nesse momento, comecei a pensar trabalhar a produção de arroz dos Balantas. Assim, consultei meu professor para ver se ele aprovava a ideia: formulei o tema, fiz o projeto e apresentei a ele. No final, resultou-se nesse tema: “Etnomatemática na Produção de Arroz da Etnia Balanta da Guiné-Bissau”, tendo como objetivo identificar as práticas matemáticas existentes na produção de arroz da etnia Balanta da Guiné-Bissau. Para esse empreendimento analítico, tive a orientação da professora Dra. Eliane Costa Santos e coorientação do professor Dr. Joserlene Pinheiro.

Sempre me interessei pelas questões de Educação, pela fragilidade que o nosso sistema de ensino vem enfrentando ao longo dos tempos, pela questão de identidade, etnia e nacionalismo no contexto africano, principalmente na Guiné-Bissau – sobretudo em razão da experiência de estudar, concomitantemente, em escola privada e pública.

Quando cheguei ao Brasil, não tinha pensado em fazer pós-graduação. O objetivo era terminar a licenciatura e voltar para trabalhar no meu país. Ao terminar minha primeira graduação, entrando na licenciatura, comecei a pensar na pós-graduação. Isso resultou em dúvidas se iria mesmo fazer. A decisão de continuar os estudos, fazendo pós-graduação, foi tomada depois do falecimento do meu pai. Por ser a pessoa que sempre me incentivou a investir em tudo que eu quis, desde que eu tivesse certeza que seria uma boa decisão, enfrentei os desafios.

Ao terminar a licenciatura, comecei a escrever meu pré-projeto para concorrer ao mestrado ao mesmo tempo que procurava editais abertos para me inscrever. Um amigo meu,

conversando sobre os programas de mestrado, falou-me sobre o edital da Universidade de Passo Fundo (UPF). Disse-me que estava aberto naquele momento e que meu projeto se adequava aos propósitos do programa.

Antes de me inscrever no programa, tentei pesquisar sobre a UPF, olhando linhas de pesquisa e se o meu projeto se encaixaria, de fato, ou não. Busquei conceito do programa – porque para mim isso é muito importante, caso quisesse fazer doutorado posteriormente –, formação dos professores, seus projetos e também se o programa tinha bolsa para eu me manter no programa.

Ao conseguir a vaga por meio da aprovação na seleção, inscrevi-me para bolsa do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior I (PROSUC I). Não fui contemplada nessa modalidade, mas consegui a bolsa de PROSUC II. Desde então, começaram minhas dúvidas de como me manteria no programa porque não teria como me sustentar na cidade sem trabalho – e o meu visto de estudante não me permitia fazer trabalho remunerado.

Fui consultar muitas pessoas, meus professores e amigos, sobre o assunto. A maioria me apoiou a abraçar a jornada, ainda que as aulas do semestre fossem acontecer de modo remoto. Ainda tinha que renovar o visto na Política Federal, sem mencionar que precisaria adicionar a carteira de trabalho para poder arrumar um emprego.

Com os conselhos das pessoas em quem confiava muito, decidi confirmar a minha matrícula no programa, mesmo com a intuição de tentar me inscrever em outros programas de pós-graduação em Educação, caso conseguisse desistir da UPF. Com o início das aulas, fui me apaixonando pelo programa e acabei desistindo da ideia de mudar de instituição.

Escolhi a linha de pesquisa Políticas Educacionais por gostar de estudar e pensar em criar políticas ligadas à educação para meu país, por conta de seu sistema de educação ainda bem precário. Sendo um dos frutos das escolas pública e privada, pude perceber que nosso sistema público de ensino precisa ser melhorado.

A razão de estudar no mestrado com a pesquisa sobre a gestão das escolas públicas guineense se deu pelo meu histórico: uma jovem guineense que fez um percurso escolar duplo, na rede privada e na rede pública. Como, durante meu processo de ensino escolar (fundamental e médio), estudei em escola pública e privada, simultaneamente, e nos mesmos níveis, até terminar o ensino médio, tive a escola pública como umas aulas de reforço, apesar das minhas matérias na escola privada serem mais avançadas do que as da escola pública. Na minha adolescência, no ensino médio, já tinha percebido a diferença gigantesca que há entre a escola pública e a escola privada.

As formas de exames eram diferenciais, a relação entre os professores e alunos, o trato entre alunos e o núcleo gestor da escola. Cada um fazia o que bem entendia no ensino médio, na rede pública. Ali, conheci o diretor da escola só pelo nome. Uma situação que hoje posso perguntar: como foi possível isso? Que concepção de gestão escolar este diretor fundamentava as suas ações?

Essas inquietações sobre as diferentes gestões das escolas foram despertadas ainda mais durante a minha graduação em Pedagogia, na disciplina Estágio em Gestão Escolar, disciplina obrigatória, que tinha como objetivo inserir os estudantes do curso nas escolas para melhor conhecer o funcionamento de sua gestão. Durante o estágio, entendi muita coisa sobre o funcionamento da gestão, articulando teoria e prática na escola, a relação entre diretora, secretárias pedagógicas, porteiros, pais, alunos, professores e demais funcionários da escola. Isso moveu meu interesse em pesquisar sobre esse assunto que, de certo modo, estava voltado à realidade na qual fiz o meu percurso escolar.

Portanto, o leitor pode perceber minha narrativa sobre o percurso que possibilitou a construção dessa proposta de dissertação de mestrado, evidenciando o meu percurso escolar, relação familiar e educacional em interação com cidade e campo, nestes interstícios que busco estudar para melhor entender modos de gestão escolar e as suas bases fundantes teóricas.

Para tal efeito, nossa pesquisa busca, no seu objetivo geral: Analisar o funcionamento das gestões das escolas públicas na Guiné-Bissau e identificar as concepções de gestão que estão presentes. E, de uma forma mais direcionada, buscaremos: compreender o sistema de gestão das escolas a partir dos documentos do Ministério da Educação; identificar as políticas implementadas pelo Ministério da Educação face às gestões das escolas; entender como funciona o sistema de gestão das escolas do ensino médio dentro da própria escola; identificar as perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a seus gestores; conhecer, através de entrevista e análise dos documentos do MENES (Ministério da Educação Nacional e Ensino Superior), os projetos voltados para a gestão escolar e propostas para educação; verificar a organização política-administrativa e pedagógica das escolas, bem como a operação da autonomia administrativa pedagógica das mesmas.

Partiremos do fato de que, ao longo dos tempos, as escolas públicas da Guiné-Bissau se deparam com muitas dificuldades em termos de funcionamento, com sucessivas greves, falta de infraestruturas para abrigar os alunos, falta de condições mínimas para um bom funcionamento das aulas e melhor aproveitamento por parte dos alunos, sem esquecer-se dos professores. A estrutura e o próprio sistema educacional estão muito centralizados. Isso fez com que a adaptação às características regionais fosse cada vez mais difícil, limitando a participação

da comunidade e a sua inserção no meio escolar. Com estes desafios, sucessivas quedas dos governos, a consequente mudança de gestão escolar e a não continuidade dos projetos dos gestores anteriores demarcam elementos determinantes do processo.

Com base em tudo isso, partimos com as seguintes questões: Que concepções de gestão se evidenciam nas orientações do Ministério da Educação e na forma como se exerce a gestão nas escolas na Guiné-Bissau? Que forma de gestão poderia contribuir melhor para qualificar o trabalho educativo nas escolas da Guiné-Bissau?

O caminho metodológico parte de estudo qualitativo, expressos na pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, com uso de técnicas tais como entrevista e observações *in loco*.

Para trabalhar esta temática, utilizamos autores como: Guimarães (1998), Demo (1991), Ferreira (1999), Aguiar (1987), Arroyo (1974), Barroso (1991), Chiavenato (1983), Libâneo (2004), Furtado (2005), Cá (2010), Paro (2000) e outros autores que podem ajudar na abordagem teórica e compreensão da gestão e do espaço escolar. Para pesquisa documental, com propósito de entender a gestão e as suas concepções, trabalhamos com documentos utilizados pelo Ministério da Educação, os documentos (relatórios) internos das escolas. A pesquisa documental tem vantagens: apresenta fonte rica e estável de dados, não implica elevados custos, nem exige contato com sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada de dados (GIL, 2010).

Fávero e Centenário (2019, p. 172) caracterizam a pesquisa documental “[...] como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

No pensamento positivista, os documentos eram considerados exclusivamente os de estado ou governamentais, considerados como oficiais, e os outros, que não eram reconhecidos, simplesmente eram dispensados. Atualmente, com a globalização, a noção que se tem do documento, conforme Cellard (2012), diz respeito a tudo que é indício do passado, tudo o que serve de testemunho é considerado como documento. Assim, os textos escritos, documentos iconográficos, cinematográficos, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, música e outros podem ser citados como documento (FÁVERO; CENTENARO, 2019).

Também um relatório de entrevista, assim, com anotação feita de uma observação, pode entrar nos documentos (CELLARD, 2008). No campo da política educacional, conforme Centenário e Fávero (2019), a pesquisa documental serve para analisar documentos específicos da área de políticas. Para os mesmos autores, a pesquisa documental é importante na linha de pesquisa de política educacional porque permite conhecer ou acompanhar os documentos

especificamente produzidos sobre políticas relacionadas à área de educação, podendo caracterizá-las, analisá-las e fazer uma reflexão sobre elas.

A pesquisa de campo foi realizada por meio da observação na escola. A observação aconteceu durante os oito (8) dias que permaneci na instituição.

O nosso trabalho está estruturado em três seções, além da introdução e considerações finais, primeira e última seções, respectivamente. Na segunda seção, fizemos uma contextualização da pesquisa, apresentando história da educação escolar na Guiné-Bissau, a presença dos organismos internacionais na educação, dados sobre a alfabetização e evasão da educação no país. Na terceira seção, abordamos as teorias sobre diferentes modalidades de gestão escolar. Na quarta seção, fizemos apresentação a metodologia, ou seja, os caminhos percorridos para chegar aos resultados esperados, análise dos dados da pesquisa do campo, apresentação da estrutura organizacional de gestão de uma da escola guineense e análise dos dados de campo.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO GUINEENSE

Quando se fala da Educação (formal) na Guiné-Bissau, fala-se de um processo histórico que começou a se instruir ao longo da colonização. Entretanto, a Guiné-Bissau, antes da invasão do colonizador, os habitantes dessa terra tinham uma forma de educação ou forma de transmitir conhecimentos. E até hoje essa forma se prevalece nessa sociedade, porém, sob a ótica de uma tradição oral.

A escrita para povo guineense é algo novo. Não só para o povo de Guiné-Bissau, mas para outros nos territórios africanos, onde a oralidade é a base da educação/saberes. Para tanto, nesta sessão falarei sobre o processo da educação na Guiné-Bissau que se divide em três grandes e importantes momentos: a era pré-colonial-colonial, ou seja, antes da exploração pelo povo português; período colonial, que compreendeu o momento de sua chegada pela costa da atual Guiné-Bissau e exploração dos territórios; e o período pós-colonial, quando as reminiscências da colonização perduraram sobre a cultura de nosso povo.

Contudo, antes de fazer uma contextualização história sobre a educação guineense, farei uma breve narrativa histórica e cultural do país, abordando os antigos impérios africanos (Gana, Mali, Songai e Kaabu ou Gabu) dos quais fazia parte o atual território denominado de Guiné-Bissau.

2.1 Formação sócio-histórico-cultural da Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau, conhecida oficialmente como República da Guiné-Bissau, é constituída por uma parte continental e outra insular, compreendida pelo arquipélago dos Bijagós, com 80 ilhas, das quais 17 são habitadas. Situada na Costa Ocidental da África, com área continental de 36.125 km², sendo que a parte habitada é apenas de 24.800 km², congrega diferentes grupos étnicos. O país faz fronteira, ao Norte, com Senegal, ao Sul e ao Leste com Guiné Conacri e, ao Leste, com o Oceano Atlântico. De acordo com dados atualizados em 2020 pelo Instituto Nacional de Estatística (INE)⁵, a população compreende 1.624.945 habitantes, dos quais 822.990 são mulheres e 801.955 são homens (INE, 2018).

Segundo dados do INE (2020), a República de Guiné-Bissau é um país plano, com clima tropical e apresenta extensas planícies áridas. A parte continental, cortada pelos rios

⁵ INE (Instituto Nacional de Estatística da Guiné-Bissau), dados demográficos 2018. Disponível em <https://www.stat-guinebissau.com/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

caudalosos, como Corubal, Cacheu, Mansoa, Geba, Rio Buba, Rio Cacine e outros, é ocupada pelas florestas de Cantanhez, savanas e extensas áreas de mangal. Administrativamente, o país está composto ou dividido por três províncias (Norte, Sul e Leste), oito regiões (Biombo, Bafatá, Gabú, Oio, Cacheu, Quinara, Tombali e Bolama) e um setor autônomo, a capital Bissau, centro político administrativo do país. As regiões, por sua vez, estão divididas em trinta e nove setores, além de seções e aldeias/tabancas.

A seguir, observe-se o mapa da Guiné-Bissau:

Figura 1 - Mapa da Guiné-Bissau



Fonte: Projeto Guiné-Bissau (2003)⁶.

Na sequência, apresento quadro da configuração administrativa guineense:

⁶ Disponível em: <https://www.didinho.org/Arquivo/guinebissau.htm>. Acesso em: 05 jul. 2022.

Quadro 1 - Divisão administrativa

Províncias	Regiões	Setores
Norte	Biombo	Biombo, Quinhamel (capital regional), Prabis e Safim
	Cacheu	Cacheu, Cantchungo (capital regional), Caio, Bula, S. Domingo e Bigene.
	Oio	Farim (capital regional), Mansoa, Mansabá, Bissorã e Nhacra.
Leste	Bafata	Bafataá (capital regional), Ganado, Bambadinca, Galomaro, Cuntubuel e Xitole.
	Gabu	Gabu (capital regional), Boé, Sonaco, Pirada e Pitchi.
Sul	Bolama / Bijagós	Bulama (capital regional), Bubaque, Formoso e Caravela.
	Quinara	Buba (capital regional), Fulacunda, Empada e Tite.
	Tombali	Catió (capital regional), Quebo, Cacine e Bidanda.
	Setor Autónomo de Bissau/SAB	Bissau

Fonte: A autora, com base em INEG (2020).

Cada região e setor são dirigidos por um Comité de Estado ou Comitê de Tabanca, normalmente composto por pessoas indicadas pelo partido no poder ou por pessoas com influência na área, desde que estejam atreladas a um partido de situação.

A parte insular é composta por mais de 80 ilhas, muitas delas ainda estão desabitadas devido: inundações das marés fluviais; alargamento causado pelas chuvas regulares; bem como ao difícil acesso da população das zonas rurais a outros territórios.

A Guiné-Bissau, antes da chegada dos portugueses, fazia parte dos antigos impérios da Costa Ocidental da África. A historiografia aponta que o império que teria surgido nessa região, no século IV, é o de Gana, compreendida por uma aristocracia dividida por diversas províncias situadas entre o deserto do Saara e os rios Níger e Senegal.

O Império de Gana foi fundado pelos povos Berberes, por negros mandeus, ou mandingas, e os soninkes. Antigamente, esse Império era chamado Uagadu, e compreendia uma vasta área, a exemplo da atual Nigéria, também na África Ocidental. O Império de Gana atingiu o seu apogeu no século IV (NIANE, 2010). Incluía, no seu espaço, territórios que atualmente compõem o sudoeste da Mauritânia. Sua capital, Kumbi Saleh, situada ao sudoeste da Mauritânia, era denominada por “Senhores de ouro”, em conexão com o tráfico transaariano.

Até 1054, o Império de Gana controlava as principais rotas de comércio transaariano, que revendiam os produtos adquiridos, por sua vez, aos povos mediterrâneos e, daí, aos europeus (TEIXEIRA, 2015).

O Império de Gana começou a sentir os primeiros sinais de crise em 1240, a partir de disputas travadas com outros povos para o controle de minas de ouro e tráfico de escravos, que sustentava sua economia. Neste processo, os Balantas e outros grupos foram comercializados como mercadoria para países da América Latina, da Europa e África, formando a diáspora africana na formação social e cultural desses continentes.

O substituto do império de Gana, no comércio com os árabes e europeus, foi o Império de Mali, sob a liderança de Sundiata Keita, imperador, na língua mandinga. Sua capital, Niani, no Níger, que faz fronteira com Costa-Marfim Guiné e Guiné-Mali, é administrada por um poder centralizado, formado por uma assembleia constituída por diferentes povos. Mali atingiu o seu apogeu no século XIV, englobando um conjunto de povos que falam línguas berberes, da família de línguas afro-asiáticas, espalhadas pelo norte e leste da África, região do Sahel e sudoeste da Ásia (LY-TALL, 2010).

Sua riqueza, ouro, cobre, sal, nozes-de-cola, sustentava o comércio no Mar Mediterrâneo, onde se desenrolaram intensos contatos entre comerciantes italianos, gregos, genoveses, venezianos e árabes, marcando período decisivo da história do Ocidente e da África. A agricultura e a criação do gado ocupavam o centro da atividade econômica, que abastecia a população local (LY-TALL, 2010), como ocorre com os Balantas, um dos principais criadores de gado e produtores de arroz na Guiné-Bissau.

A capital do Império, Tumbuctu e Djena, era controlada pelos marroquinos, com forte mobilidade sociopolítica, em que diferentes povos, Malinqués, Songais, Fulas e Dialonkés, entre outros grupos, reconheciam o poder único dos soberanos (ou mansos), que maximizaram seus domínios sobre outros reinos da África, articulando, assim, amplas redes de relações de poder e hoje fazem parte dos grupos étnicos guineenses.

O Império de Mali entrou em declínio no fim do século XVI, quando surgiu o Império de Songai. Segundo Ly-Tall (2010), os interpostos comerciais de Sutuco e Djamma Sura, do Império do Songai, às margens de atual Gambia, substituíram o de Tumbuctu e Djenna e passaram a ser controlados pelo Império do Songai.

Para Teixeira (2015), o Império de Songai, islamizado, teve sua origem no noroeste da Nigéria, no século VII, e suas populações teriam vindo do alto Níger. Estava subdividida em dois grandes grupos: os Sorkos, pescadores; e os Gols, caçadores que viviam na região de Kukia (Níger) – atividades produtivas encontradas na Guiné-Bissau.

O Império de Songai, pré-colonial, dispunha de uma estrutura política administrativa centralizada na monarquia de Gao, que dominou o comércio de ouro por mais de dois séculos, (LY-TALI, 2010). O Império de Songai entrou em declínio durante o reinado da dinastia do imperador Áskia Mohamed, no século XVI. Songai foi invadida por marroquinos, como forma de superar uma série de crise econômica que Marrocos vivia.

E por último, o reino de Kaabu, fundado pelo imperador de Mali, Sundiata Keita, com o apoio do guerreiro Tiramakan Traore, era um vasto reino dominado pelos *mandingas* ou *mandens*. Estendia-se da Gambia, ao norte, até Guiné Conacri, ao sul, passando pela Guiné-Bissau e a alta Casamansa, localizada ao sul da Gambia e ao norte da Guiné, recortado pelo rio de mesmo nome (MAMADU, 1989).

Há de se considerar, no caso guineense, o processo de miscigenação interétnicas e trocas culturais, entre Balantas e Mandingas, por casamento, através de domínio de um dado território. Segundo Djibril Tamsir Niane (2010), especialista em história de Mandé, vários reinos foram fundados sob o reinado de Sundiata Keita e seus guerreiros. O mais importante foi o de Kaabú. A relação entre Mali e Kaabu pode ser explicada por duas razões: a atração do Mar Mediterrâneo e o comércio de ouro e de sal, atingindo seu apogeu no século XVII.

A partir do século XIX, Kaabu entra em declínio econômico e político. Esse período marca o fim dos impérios anteriores ao processo da colonização europeia da África, notadamente, dos países ex-colônias de Portugal (em África), incluindo a Guiné-Bissau. A constituição dos impérios na África Ocidental teve implicação na formação atual da sociedade guineense e africana como um todo, marcadas pela presença de reinos muçulmanos na África subsaariana.

Foi datada a chegada dos portugueses à atual Guiné-Bissau em 1446, pelo navegador Nuno Tristão, que descobriu o Rio Grande, melhor denominado Rio Geba. Portugal, em conflito com outros países europeus, nesse período, sobretudo em relação ao lucrativo tráfico negreiro, deu início à construção da primeira fortaleza em Cacheu, que foi edificada pelo cabo Verdiano Manuel Lopes Cardoso, em 1588.

Desta forma, Cacheu foi considerada a primeira capital portuguesa nas terras da Guiné. Com tudo isso, o que hoje é a Guiné-Bissau é o resultado do Tratado Luso-Francês, que decorreu no ano de 1886, dois anos após a conferência de Berlim.

Este tratado corresponde à cessão, pelos portugueses, da parte norte, aos franceses, em troca da parte sul. Teve como base a Carta da Conferência de Berlim, que definiu e instituiu a delimitação e a ocupação do continente africano em 1885 – Alemanha/Berlim (SILVA; SANTOS, 2014).

O Partido para Independência de Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) foi fundado em 19 de setembro de 1954, por Amílcar Cabral, Luís Cabral, Aristides Pereira e Júlio de Almeida. Em 1963, o PAIGC iniciou uma luta armada contra o regime colonial português para libertação de Guiné e Cabo-verde, após o massacre de *pindjiquiti*, que aconteceu em 3 de agosto de 1959. Assim, em 24 de setembro de 1973, em Boe, o PAIGC declarou unilateralmente a independência de Guiné-Bissau. O país tornou-se independente depois de uma luta que durou um pouco mais de dez anos, mas Portugal só reconheceu oficialmente o país como independente em 17 de setembro de 1974 (BENZINHO; ROSA, 2015).

No que diz respeito à questão cultural, Guiné-Bissau possui uma herança cultural muito rica e diversificada. A cultura varia de etnia para etnia, desde elementos linguísticos, dança, expressão artística, tradição, música, rituais fúnebres, cerimônias de iniciação, dentre outras manifestações culturais.

Segundo João Butiam Có (2010) e Hernandez (2008), podemos entender que, no território da Guiné-Bissau, apesar de ser pequeno, convivem nele uma média de 27 grupos étnicos, dentre os quais destacam-se: *Balantas* ou *Brassas* (30%), *Fulas* (20%), *Mandingas* (13%), *Mandjacós* (14%), *Pepel* (7%) e outros tantos grupos menores, como *Bramés* ou *Mancanhis*, *Biafadas*, *Budjugus* (16%), cada qual afirmando sua identidade e posição sócio cultural.

Cada grupo étnico possui sua língua, costumes, tradições, visões, práticas sociais e políticas próprias, apesar de existirem elementos comuns que os identificam enquanto povos guineenses.

Em termos religiosos, a população guineense se divide em três grupos: muçulmanos, cristãos e os que professam religiões tradicionais africanas, que, na maioria das vezes, são denominados de “animistas”.

No que tange a questão política, o país vivia um regime de partido único desde a sua independência em 1973. Este regime veio a ser abolido no início dos anos 1990. A sua transição política de um regime de partido único, liderado pelo PAIGC, para um regime multipartidário, foi rápida e movida pelos efeitos de forças externas, sobretudo, do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), sob aviso de suspensão de sua ajuda econômica ao país, em 1991.

Atualmente, o país conta com um sistema político semipresidencialista, isto é, uma democracia representativa em transição, que tem: o Presidente, como Chefe de Estado, e um líder de governo, representado pelo Primeiro Ministro. O poder executivo é exercido pelo Governo, enquanto que o poder legislativo é designado tanto pelo governo quanto pela

Assembleia Nacional Popular. O poder judicial é independente do executivo e legislativo, formado por nove juízes nomeados pelo Presidente.

A primeira eleição ocorreu em 1994, onde o PAICG e seu candidato João Bernardo Vieira (Nino Vieira) saíram-se vitoriosos. João Bernardo Vieira, o candidato apoiado pelo PAIGC, foi eleito como presidente da República, e Carlos Correia, como primeiro ministro, chefe do Governo Nacional. Dois anos depois da eleição, o país entrou em crises institucionais e políticas mais duras, ou mais intensas, resultando em um golpe de estado, que acabou culminando em uma guerra civil, de 1998 a 1999.

Economicamente, depois da independência, em 1973, o país ainda enfrentou enormes desafios. Após vários anos de retrocesso econômico e instabilidade política, em 1997 aderiu oficialmente a União Económica e Monetária da África Ocidental (UEMOA), com a moeda única de toda Costa, o franco CFA, que trouxe estabilidade econômica por uns tempos.

Em 1998 e 1999, o país passou pela guerra civil, como dissemos. Os golpes militares de setembro de 2003 e abril de 2012, a instabilidade política de 2015, interromperam a estabilidade econômica, arruinando as infraestruturas sociais, assim como economia do país.

2.2 Caracterização da Educação na Guiné-Bissau

A educação guineense geralmente se caracteriza em três fases, quando partimos do percurso histórico do país: a educação antes da chegada dos portugueses, educação colonial e pós-independência (CÁ, 1999; GOMES, 2017). Essa caracterização toma como marco os processos históricos, mas seguem apenas considerando a educação formal no âmbito de instituições públicas e não inclui a percepção sobre outras instâncias educacionais.

2.2.1 A Educação Antes da Chegada dos Colonizadores

Na Guiné-Bissau, assim como nas outras sociedades africanas, antes da chegada dos portugueses, entre 1446 e 1447, já existia a educação ou um saber educativo, que funciona diferentemente do ocidental. A educação na África era tradicional, ou seja, baseada na tradição oral, cujo conhecimento é transmitido de boca para ouvido, como mostra o “mestre” da tradição africana Hampaté Bâ (2010).

Segundo Gomes (2017), nessa Educação, antes do contato com os europeus, os mais velhos eram/são conhecedores e detentores do conhecimento e também ministradores desses

conhecimentos para os mais novos. Transmitiam/transmitem esses conhecimentos nos diferentes momentos, como durante rituais de iniciação, através de cantos, no campo, na lavoura e em outros momentos de socialização.

Antes da chegada dos portugueses, no território da Guiné-Bissau, não existiam as instituições formais do ensino. As pessoas aprendiam em suas comunidades, em diferentes lugares, como embaixo das árvores, na roda de uma fogueira, assim como nos matos, dependendo do conteúdo a ser transmitido (CÁ, 1999; GOMES, 2017).

Para Mendes (2019), na educação tradicional africana, os campos dos conhecimentos sempre estão ligados e divididos em pequenas partes dos saberes, para melhor possibilitar o aprendizado. Além disso, compreende-se que os que vão aprender têm domínio de várias informações de uma forma ampla e global que garante seu sucesso educacional. Esses saberes se constituíam/constituem pela circulação de contos, lendas, enigmas, provérbios, jogos, medos e ritos de iniciação, cada um com o seu método de ensino (MENDES, 2019).

A não aceitação do conhecimento do povo africano, em particular da Guiné-Bissau, por parte dos colonizadores, tinha um único objetivo que, segundo Namone (2014), era de eliminar as formas de transmissão dos conhecimentos das populações autóctones e incutir nas suas mentes a cultura dita “civilizada”, obrigando o povo africano a abandonar suas práticas culturais.

Apesar dessa repressão, às culturas tradicionais africanas resistiram ao período colonial, tendo sido praticadas na clandestinidade, nos espaços distanciados daqueles ocupados pelos colonizadores. Até hoje, na Guiné-Bissau, essa forma de educação está ainda presente no cotidiano de uma grande parte da população, especialmente nas zonas rurais do país (NAMONE, 2014).

De acordo com Hampaté Bâ (2010), a história e o espírito dos africanos só são válidos quando se apoiam nessa herança de saber de todas as espécies, transmitido pela oralidade, de mestre aos seus discípulos, ao longo dos séculos. Essas memórias refletem noções de Educação muito influentes nas sociedades tradicionais africanas, assim como guineense, vividas nas nossas tradições étnicas: “são a memória viva da África”.

Muitas vezes, quando se fala sobre tradição africana, a ideia que vem logo é de histórias e lendas contadas. Mas, vale a pena lembrar que “a tradição oral é grande escola da vida”, nela está relacionado todos os aspectos da experiência. Com diferentes metodologias, são ensinados: religião, conhecimentos, ciências naturais, iniciação à arte, história, divertimento e recreação.

O provérbio africano “quando morre um velho na ‘morança’ é uma biblioteca que

se queima” é ressignificado como conhecimento de um povo que se acaba com quem morre. Por isso, a educação tradicional precisa ser repassada para que tais conhecimentos não se percam, pois não são encontrados em livro nenhum do universo.

É bom que seja claro que a não existência das instituições escolares, tanto na época quanto hoje, em algumas sociedades, não significa que não existe o processo de ensino e aprendizado, pois a educação também existe em uma cultura oral, que veio a ser subestimada pela cultura escrita ocidental. Essa modalidade de educação ainda é muito presente no seio da população guineense, principalmente nas zonas rurais, como dissemos.

2.2.2 *Educação Colonial*

Com a chegada dos portugueses, instituições formais para o ensino foram criadas. Entretanto, essas instituições eram de difícil acesso para os filhos dos nativos na época. Nesse sentido, voltavam-se principalmente aos filhos dos portugueses residentes na colônia. Os nativos que estudavam ali, deviam rejeitar os seus usos e costumes para assumir um outro *status* de “assimilado”, ou seja, “civilizado”.

Esse processo obrigava os nativos a assimilarem outra identidade, ser batizado ou se tornar cristão. Essas eram condições para poder entrar na escola, adquirir um nome europeu e se comportar como tal. Vale a pena lembrar que isso não aconteceu apenas na Guiné-Bissau, mas em toda a África, principalmente nas colônias portuguesas. Como afirma Cá (1999), percebeu-se a assimilação de alguns povos nativos de diferentes países do continente africano, mostrando-se visível a distinção entre as pessoas à medida que alguns começaram a se apresentar e serem vistos como “civilizados” e outros rotulados como “não civilizados”.

Lopes (2003) explica que criaram duas identidades entre o povo durante a era colonial: os “civilizados”, aqueles nativos que deixaram as suas práticas culturais e tradicionais, aderindo à cultura e valores ocidentais; e os “não civilizados”, compreendidos como os nativos que ainda se encontram resistindo nas suas práticas culturais.

Mesmo os civilizados, ou assimilados, eram considerados portugueses de segunda categoria. Entretanto, entre os nativos, não poderiam ser considerados como parte da comunidade porque já não praticavam as suas culturas e negaram as suas identidades como africanos (MENDY, 1992).

Segundo Furtado (2005), o sistema de ensino estava organizado e estruturado da seguinte maneira: ensino oficial, que era reservado aos europeus, sob forma de afastamento de indígenas das escolas destinadas aos “civilizados” – este ensino oficial permitia o

prosseguimento de estudos superiores; e o ensino rudimentar, formulado para instruir e civilizar os nativos – este sistema do ensino rudimentar só tinha níveis do ensino básico até quarta classe.

O Regulamento estipulava, no seu art. 3º, que o ensino para indígenas devia ter lugar nas escolas de ensino primário rudimentar e devia compreender as matérias e os programas que fossem adotados pelo Conselho de Instrução Pública. O conteúdo dessa modalidade de ensino deveria ser prático e intuitivo, orientado para a valorização moral e económica do indígena, através da aprendizagem e aperfeiçoamento da prática da produção e integração no espírito da civilização portuguesa (FURTADO, 2005).

Para Namone (2014) a educação colonial se divide em duas fases. Na primeira, a educação não era institucionalizada e não era eficaz, mesmo assim, era restrita às pessoas que colaboraram com o regime colonial, nos anos de 1471 até a primeira metade do século XIX. A segunda fase da educação colonial começou na primeira metade do século XIX e se estendeu até depois da Conferência de Berlim, em 1884 a 1885, na qual surgiram as normas do “direito internacional colonial” (NAMONE, 2014).

A função da escola foi sempre valorizada na perspectiva do colonizador. Era pela escola, ou a seu pretexto, que se impunha aos indígenas a sua língua e a sua “civilização”. Porém, devia ser uma escola com características muito especiais e com duas faces, capaz por um lado de ensinar apenas rudimentos à maioria dos indígenas, para os manter no seu próprio meio e, por outro, de transformar uma minoria – os civilizados – e projetá-la na sociedade dita civilizada, como seus colaboradores mais próximos. (FURTADO, 2005, p. 247)

A educação colonial se divide em duas fases. Na primeira fase, a educação não era institucionalizada e não era eficaz, mesmo assim, era limitada às pessoas que colaboraram com o regime colonial, nos anos de 1471 até a primeira metade do século XIX. A segunda fase começou na primeira metade do século XIX e se estende até depois da Conferência de Berlim em 1884 a 1885, na qual surgiram as normas do “direito internacional colonial” (NAMONE, 2014).

Em 1890, as referidas normas foram ampliadas e debatidas na Conferência de Bruxelas, a exemplo [das] formas de combate ao tráfico de escravizados e da escravidão dos povos nativos, bem como a proteção das instituições criadas e organizadas para a instrução dos nativos indígenas das colônias africanas”, tendo como resultado o surgimento das instituições escolares colônias (NAMONE, 2014).

Segundo Gomes (2017), os conteúdos ensinados nas escolas, criados nas colônias, valorizavam apenas a história de Portugal, suas grandes navegações e as conquistas das terras através dos seus grandes “heróis”. Além disso, destacavam as conquistas de que levaram Deus

aos povos “primitivos” de três continentes, de acordo com as suas percepções. Nessa mesma linha do pensamento, para os portugueses, a existência da África começou com a chegada dos europeus neste continente, compreendendo-se que, antes disso, não houve história. Portanto:

O ensino colonial não só era totalmente inadaptado às realidades do país, como também o contrariava e o destruía, porquanto não respondia às necessidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, pois estava divorciado da comunidade. Antes da colonização, ter acesso à educação significava adquirir conhecimentos e normas de comportamento, como acontecia em qualquer sociedade humana. Assim, através de sua participação na vida do grupo familiar e da comunidade, participando dos trabalhos de campo, escutando histórias dos velhos e assistindo às cerimônias e aos cultos, as crianças e os jovens adquirem, gradualmente, os conhecimentos necessários à sua integração e habilidades para produzir e sobreviver, de acordo com as normas de comportamento e os valores imprescindíveis à vida consagrados, valorizando os hábitos e os costumes característicos da cultura local. (SANÉ, 2018, p. 57).

Na Guiné-Bissau, até o ano 1970, as esposas dos oficiais dos exércitos ensinavam aos jovens guineenses a epopeia metropolitana (CÁ, 1999). Percebe-se que, desde sua implantação no país, dificultou-se a entrada das crianças, adolescentes e jovens, que não pertencessem às famílias de “civilizados”, ao sistema educacional colonial, o que serviu para implantar a divisão entre as classes.

Para Mendes (2019), os colonizadores portugueses usaram a educação em seu favor, levando em consideração seu poder de transformação e de alienação na mentalidade do povo nativo escolarizado. Nesse caso, o homem/mulher escolarizado se transforma numa figura “europeia” e “civilizada”, rejeitando cultura e valores locais, incorporando os do colonizador. Isso contribuiria na destruição dos valores e tradições da sociedade africana, e guineense, em particular. Assim, a criação desse sistema de ensino pode ser compreendida como a implantação de uma ideologia do regime colonial português (MENDES, 2019).

Tendo a religião cristã como suporte, aliada e ferramenta, o estado português legitimou a colonização através do ensino da catequese. Por meio dela, assimilou os nativos prometendo “salvar as suas almas”. Em seu discurso, declararam que as religiões, culturas e tradições dos colonizados eram coisas do “diabo/paganismo”. Uma relação de dominação que inferiorizava as tradições africanas e, em contrapartida, exaltava os valores europeus como superiores e melhores (MENDES, 2019).

Para os nativos adquirir carteira de identidade, tinham que saber ler e escrever português e se comportar como “civilizado”. O crioulo, que é a língua veicular do país, era proibido nas escolas e considerado sem valor. As tradições culturais eram vistas como práticas selvagens, ou seja, coisa diabólica (CÁ, 2000).

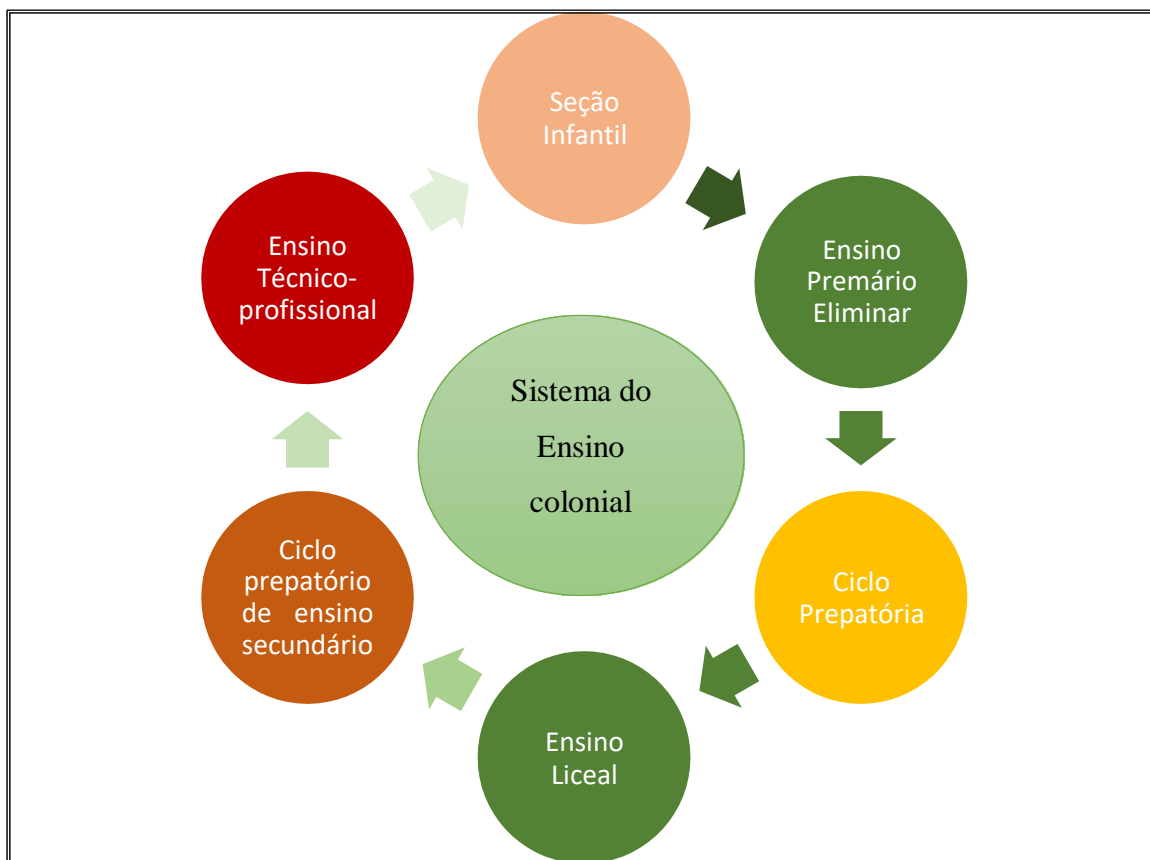
Conforme Ferreira (1977 apud CÁ, 2000), até o ano 1959, a população guineense era de 510.777, com 504.928 número da população analfabeta, correspondente a 98,85%. Isso significa que até esse momento, Guiné-Bissau só tinha 1,15% da população alfabetizada.

Para os colonizadores, nesse tempo, oferecer Educação aos povos nativos era o mesmo que “desafricanizá-las”, fazendo uma separação entre os nativos que pensavam como branco e os que mantinham ou preservavam sua cultura. A pedagogia era autoritária, reforçava a submissão aos colonizadores e obrigava a sua imitação como única forma para o sucesso (CÁ, 2000).

Os conteúdos ensinados eram ligados à realidade das metrópoles, pois, para eles, a África não tem história. Até ser “descoberta” pelos colonizadores, ela não existia nem estava habitada (CÁ 2000).

Segundo Davidson (1975 apud CÁ, 2000), a estrutura de educação que foi montada pelos colonizadores não era para dar acesso aos guineenses, porque a maioria dos alunos era descendente dos portugueses residentes na colônia. O acesso para os nativos era escasso: um número pequeno correspondente a 1% da população que conseguia entrar se contentava por conseguir ter acesso a uma educação elementar. Dessa quantidade que conseguia entrar no sistema, somente 0,3% chegava a situação “do assimilado”, com a esperança de ir mais além. Até 1960, a Guiné-Bissau tinha apenas 11 pessoas que conseguiram atingir o curso superior (licenciatura universitária), todos com status de “portugueses assimilados” ou “portugueses de segundo grau” (CÁ, 2000). Até os anos setenta, ou seja, período da independência da Guiné-Bissau, conforme Furtado (2005), o sistema da Educação colonial estava organizado em seis ciclos como a Figura 2 ilustra:

Figura 2- Ciclos do sistema de ensino colonial português na Guiné Portuguesa



Fonte: A autora, adaptado de Furtado (2005)

Sobre o sistema de ensino colonial, principalmente nas províncias ultramarinas da Guiné, Angola e Moçambique: desde início da ocupação colonial até ao final do século XVIII, a educação tinha uma forma não institucionalizada, constituía uma educação formativa baseada em influências diretas em constante contatos com um número limitado de população, com a tendência de fazê-la imitar os colonizadores, modificando as suas práticas e atitudes, ou seja, deixando suas culturas e passando a seguir as culturas europeias, em particular, dos portugueses (FURTADO, 2005).

Com tudo isso, pode-se perceber o objetivo claro dos colonizadores, como aponta Freire (1978), de “desafricanizar” os nativos. Ou seja, ignorar as suas próprias culturas e se sentir cada vez mais inferiores.

2.2.3 Educação ou Escolas nas Zonas Libertadas

Durante a colonização, houve resistência de povos nativos sob orientação de seus líderes. No caso da Guiné-Bissau, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-

verde (PAIGC), que estava na frente da luta de libertação, criou uma estratégia de construir escolas nas zonas libertadas⁷. Essas escolas tinham caráter contrário ao do sistema colonial. Formava a população local para ter consciência da revolução e para se alertar contra os maus tratos cometidos pela política imperialista (MENDES, 2019).

O movimento de libertação foi uma resposta à política do colonialismo português e seu projeto “civilizatório”. Fez nascer uma nova forma ou política educativa. Desde o primórdio da luta, os responsáveis do partido juntavam as crianças nas aldeias para ensiná-las a como se livrar do opressor e do bombardeamento de aviões portugueses. As principais lições das escolas nas zonas libertadas compreendiam ensinar os alunos a reconhecer barulho dos aviões e fugir do bombardeamento ao tempo e reconhecimento da presença do inimigo (CÁ, 2000).

Conforme Mendes (2019), as escolas construídas nas zonas libertadas, tinham importantes significados. Além do seu carácter alfabetizador representava símbolos de resistência não apreciados pelo regime colonial. Através do ensinamento do princípio ideológico do PAIGC, impulsionou-se o espírito revolucionário em defesa do país. As escolas nas zonas libertadas assumiram um papel de emancipação, libertação e alfabetização.

Segundo Sané (2019, p. 60):

Para assegurar a gestão desse sistema educativo, foi criado, em 1965, o Instituto de Amizade, cuja missão principal era de formar quadros – “homens responsáveis, conscientes dos seus deveres” – como afirmava Amílcar Cabral, que deviam desempenhar um papel-chave na reconstrução nacional depois da guerra. Essa instituição concretiza seus objetivos criando e gerindo jardins de infância, internatos e escolas agrícolas. Em meados dos anos 1970, o Instituto administrava dez internatos com mais de 2.000 alunos nas idades de 3 a 17 anos, para o ensino primário, a Escola Piloto em Conacri (Guiné) e a Escola de Terranga em Ziguinchor (Senegal), para a formação secundária.

Segundo Cá (2000), a educação oferecida nas zonas libertadas era uma autêntica educação militar, porque fazia parte integrante do combate libertador. A criação de escolas foi um golpe bem acertado do PAIGC ao colonizador português, estabelecendo um ensino alternativo a do colonizador.

O PAIGC conseguiu atingir seu objetivo a partir da criação das escolas nas zonas libertas, pois conseguiram formar muitas crianças. As crianças começavam a frequentar o ensino primário com 10 anos devido à condição da guerra.

Como mostra Cabral (1976, p.?):

⁷ As zonas libertadas são regiões ou setores que foram conquistados ou libertados dos colonizadores.

Alunos das nossas escolas das áreas libertadas, está integrada no nosso sistema de ensino das áreas libertadas, e está fora, porque aí temos melhores condições para podermos fazer nela aquele trabalho que queremos fazer nesta fase da nossa luta. [...]. Temos que fazer as nossas escolas cumprirem o dever que o Partido lhes deu – ensino, mas também trabalho. Trabalho para manterem a escola como deve ser, trabalho de produzir na agricultura para o alimento dos alunos e dos nossos combatentes, para exercício dos nossos alunos, para ninguém pensar que ir à escola quer dizer não lavrar mais.

Entre os anos de 1971 e 1972, o PAIGC construiu 146 escolas nas zonas libertadas, com 258 professores que ensinavam 14.531 alunos, e os melhores alunos eram selecionados para os internatos do Partido⁸ que estavam nos países vizinhos (CÁ, 2000).

Segundo Cá (2005, o sistema educativo implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas procurava retomar o que havia de relevância na experiência da sociedade tradicional guineense. O objetivo desta educação se baseia em produzir uma situação de equilíbrio e de estagnação, procurando dar a vantagem ao processo geral da luta de libertação na qual o país se inseriu. Nesta perspectiva, a educação tem contribuído bastante para fazer emergir a cultura nacional, ou seja, uma educação conscientizadora.

Com isso, podemos perceber que o PAIGC não se preocupou somente com a formação militar dos jovens, mas também com a formação acadêmica e profissional, de modo que mandava os jovens para se formar nos países aliados tais como a antiga União Soviética. Hoje muitos dos dirigentes do país são frutos dessa escola.

2.2.4 Educação Pós-Independência

Depois da independência, o país tinha que construir um novo rumo, isto é, pensar a reconfiguração do próprio sistema de educação oferecido para a população. Lembramos que, durante a colonização, houve duas modalidades de ensino: a do colonizador, que dominou as zonas urbanas; e o sistema de ensino nas zonas libertadas, implementado pelo PAIGC.

Com a independência, houve choque entre essas duas modalidades, e a preocupação do governo nessa altura era de transformá-los num único sistema que atendesse a realidade do país. Com base nisso, Namone (2014) salienta que foram anunciadas quatro tarefas:

- a) reformas completas dos programas escolares, visando a sua adaptação às

⁸ Modalidade de escolas em que os alunos se beneficiam de alojamento e alimentação e esses alunos entram na segunda e são liberados na sexta-feira para casa dos familiares. No caso dos internatos do Partido, durante a luta de libertação, o PAIGC, com apoio do governo de Guiné-Conakry, construiu uma escola dessa modalidade onde mandavam os jovens para terminar o ensino básico e secundário. Os que conseguiam terminar o curso, eram enviados para outros países, como Antiga União Soviética e Cuba, para cursarem o ensino superior.

realidades socioculturais e de desenvolvimento; a ligação da escola à vida, a fim de transformá-la num elemento ativo e integrado do desenvolvimento global da nova nação africana;

- b) democratizar e tornar gratuito o ensino de forma a dar a todos as mesmas oportunidades;
- c) formar localmente o pessoal técnico indispensável ao desenvolvimento do país;
- d) ensinar em língua nacional.

Na mesma linha do pensamento, salienta Sané (2018), nesse período histórico, a Guiné-Bissau procurou autonomia no que diz respeito à construção e projeção do novo sistema educacional, que tinha como base a raiz cultural e social do povo guineense. Nessa perspectiva, o trabalho manual estava ligado ao intelectual. Isso foi pensado para evitar a separação entre a comunidade e a escola. A integralização de valores culturais, comunitários e o conhecimento técnico era pretendido, considerando a possibilidade de construção do homem novo, que seria a alavanca do progresso ante a exploração: atual estado de desenvolvimento.

Conforme Cristina Mandau Ocuni Cá e Lourenço Ocuni Cá (2017), depois da independência do país, a realidade educacional era enfrentar alguns elementos referentes às orientações pedagógicas, que se explicam quando se lê atentamente sobre a realidade do país. Pois, tinha necessidade do governo de deixar de lado o que foi implantado no passado pelo colonizador português, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos que eram ensinados naquela época nas escolas de Missão Católica e Central, e não tinha nada a ver com a realidade local: o ensino era voltado para aprender a cultura, a história e a geografia do colonizador português.

No Artigo 16º da Constituição da República da Guiné Bissau, de 1996, expressa-se tal ideia:

A educação visa à formação do homem. Ela deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionando a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso”. Para isso, o alcance de tal propósito definia como o desafio para o Estado/governo “a solidificação do analfabetismo como uma tarefa fundamental” e empecilho ao desenvolvimento social.

A educação neste período tinha o propósito de responder aos objetivos maiores do partido e às leis fundamentais do Estado guineense: criar uma educação de massa, uma educação que permitisse a integração do aluno ao mundo moderno na educação de base, traduzia-se na implementação do ensino básico, cujo objetivo era escolarizar todos os jovens

durante um período de seis anos (CÁ, 2000). Estes eram os princípios básicos do sistema educativo após a independência

Apesar destes princípios básicos do sistema educativo pós independência, o alargamento das escolas a todas aldeias e tentativa de modificação do ensino, constata-se que havia falta de infraestruturas e carência dos professores no domínio das metodologias adequadas aos diferentes graus de ensino. Alguns estudos comprovam que “havia admissão de maior número de docentes apenas com a 4ª classe, e com capacidades limitadas para assegurar a educação de qualidade” (FURTADO, 2005, p. 287).

Ainda na constituição Guineense, no Artigo 49, garante-se a gratuidade de ensino para todos, principalmente a primária. O Estado aponta a necessidade de acesso para todos e a garantia de qualidade das escolas, assim como as condições de trabalho dos profissionais dessa área (GUINÉ-BISSAU, 1996).

Das mais variadas medidas tomadas depois da independência, no quadro da reformulação do ensino, pode-se destacar a manutenção da língua portuguesa como a oficial no ensino. Apesar disso, é necessário destacar a substituição dos livros coloniais pelos livros produzidos para o ensino nas zonas libertadas, a modificação dos conteúdos dos programas de ensino de algumas disciplinas, como o caso de geografia e história. Essas medidas visam eliminar o discurso colonial, fortalecer o espírito nacional e, gradualmente, adaptar o conteúdo à realidade do país.

O ensino básico foi estendido para seis anos, divididos em dois períodos – um, de quatro anos, e o outro, de dois. Concluído o ensino básico, havia a possibilidade de escolher o ensino secundário ou uma formação profissional que podia ser: professor para o Ensino Básico elementar, auxiliar de Enfermagem e técnico básico nas áreas de agricultura, construção civil, indústria etc. O INAFOR, instituto de formação ligado ao Ministério da Educação Nacional, foi criado para ser o responsável por coordenar as atividades de formação. Para garantir a possibilidade de continuar os estudos no campo depois da quarta classe, criaram-se centros experimentais que deveriam continuar as experiências pedagógicas do PAIGC das zonas libertadas e, portanto, combinar a teoria com a prática para conservar o saber e os conhecimentos locais e impedir o êxodo rural dos jovens (SANÉ, 2018, p. 61).

Segundo Sané (2018), o sistema de ensino guineense passou por vários problemas durante sua reconstrução. Compreende-se, entretanto, que o mais relevante foi o problema da língua. Apesar de ser decretada como a língua oficial e de ensino, a língua portuguesa só era falada por 10% da população, prevalecendo as línguas nacionais (étnicas) e o crioulo. Para tentar enfrentar tal problema, foram feitas experiências de ensinar em crioulo e nas línguas maternas. Tal iniciativa demonstrou poucos resultados positivos. Na alfabetização de adultos,

foi tomada como uma das estratégias para erradicar o analfabetismo com mais brevidade.

O sistema de ensino teve dificuldades de estabelecer um método de ensino aceito, quer do ponto de vista pedagógico, quer sociocultural. Outras dificuldades enfrentadas pelo sistema de ensino guineense foram a pouca objetividade, a clareza e a articulação entre as disciplinas e a extensão dos programas de ensino. O método pedagógico, o controle do processo de aprendizagem e os métodos de avaliação foram outros problemas não menos importantes que desafiaram e ainda desafiam esse sistema. (SANE, 2018, p. 62).

Frente à avaliação desses resultados, segundo Gomes (2017), outras mudanças foram implementadas no sistema educativo. Então, percebeu-se a constituição de outro modelo, de base Weberiana, pautada na racionalidade econômica e administrativa. Um desdobramento disso foi a criação da Lei de Base do Sistema Educacional (LBSE), em 21 de maio de 2010, através do decreto presidencial n. 1, art. 85º.

A Lei de Base do Sistema Educacional (LBSE) é uma tentativa de organizar o sistema e a política educacional do país. Procura resolver a desestruturação do sistema, prevendo modalidades de educação, entre as educações formal, informal e outras, regulando ainda os organismos que compõem o sistema educativo público e privado (GOMES, 2017).

Salienta-se que com toda a crítica feita ao sistema colonial e suas políticas educacionais, o país não conseguiu posteriormente criar um sistema nacional de ensino favorável à população. Ou seja, a lógica colonial do ensino continuou a ser privilegiada em detrimento do novo modelo.

2.3 Sistema Educativo Guineense e sua Estrutura Organizacional

O Ministério da Educação Nacional (MEN) é o órgão que responde pelo governo quando assunto é Educação. Ele tem como responsabilidade definir política nacional voltada à Educação, alfabetização, ensino técnico, formação dos profissionais e pesquisa. Suas ações são desenvolvidas pelas administrações central e locais, ou seja, pelas delegacias regionais da educação, tendo como finalidade a criação e o funcionamento correto do sistema nacional de educação e formação de acordo com as necessidades do desenvolvimento global e do país.

De acordo com a lei magna da República da Guiné-Bissau (1996), o artigo 49º consagra, nas seguintes alíneas, que:

1. Todo o cidadão tem o direito e o dever da educação; 2. O Estado promove gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos

diversos graus do ensino; 3. É garantido o direito de criação de escolas privadas e cooperativas, 4. O ensino público não será confessional

A pesar de a lei dar direito e obrigatoriedade de ensino para toda a população, verifica-se ainda um elevado número de crianças sem acesso ao ensino básico, principalmente nas zonas rurais.

Furtado (2005) salienta que o sistema educativo guineense apresenta vários estabelecimentos de ensino com diferentes níveis. Esses estabelecimentos de ensino representam o sistema operativo do sistema escolar responsável pela transformação dos objetivos da educação escolar em resultados. De acordo com o estudo feito sobre a aplicação das Convenções n. 138 e n. 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e suas recomendações na legislação nacional das Comunidades dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e do Programa Internacional para a Eliminação do trabalho Infantil (IPEC), o sistema educativo guineense:

[...] é integrado pela educação formal e não formal. Segundo o Art.º 6.º da Lei n.º 04/2011, a educação não formal desenvolve-se nas áreas de alfabetização e educação de base de jovens e adultos; ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional; educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres; educação cívica. A educação formal, por sua vez, é integrada pelos ensinamentos pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional e superior (IPEC; CPLP, 2013, p. 11).

Furtado (2005, p. 58) aponta que a educação formal “distingue-se da educação não formal pelo facto [*sic.*] daquela ser ministrada em instituições escolares, por um corpo estável de docentes, no quadro de uns programas de estudos determinados”, ao passo que a educação não formal, que também pode ser chamada de extraescolar, “engloba todas as atividades educativas organizadas fora do sistema educativo formal destinadas a vários clientes e com objetivos de instrução identificáveis”.

Cá (2005) salienta: na educação não formal ou extraescolar, o conhecimento é passado de uma forma diferente do sistema escolar ocidental, baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada educando, “cada adulto era de certa forma, um professor” (CÁ, 2005, p. 25). Neste sistema de educação, ninguém se educava por um determinado período, pois aprendia-se ao longo do tempo com a vida e o conhecimento. As pessoas aprendiam com os pais, com os mestres nos campos de trabalhos, ou com qualquer pessoa maior de idade, nem precisava ter uma escola com professores e demais pessoas como é uma estrutura escolar hoje. Ou seja, “antes da chegada dos invasores não existia instituição formal de ensino, as pessoas aprendiam paulatinamente em diferentes lugares” (CÁ, 1999, p. 89). Essa

modalidade é baseada no sistema de ensino que acontecia antes da chegada dos colonizadores europeus.

Nos anos de 1980, foi iniciado um processo de reforma de ensino, no qual foram revisados os programas das seis classes do ensino básico, que já estavam sendo experimentados nas escolas. Logo depois, nos meados dos anos 1990, foi iniciado também o processo de formulação e elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo, que se prolongou por vários anos sem sucesso, devido às sucessivas instabilidades políticas no país, conflitos político-militares e a instabilidades institucionais e educativas – o que só veio a ser aprovado em 2010 pelas autoridades competentes (SANÉ, 2018).

A educação formal guineense, conforme o art. 8º da LBSE (2011), integra-se sequencialmente: o ensino pré-Escola/Infantil; ensino básico; ensino secundário; ensino técnico e profissionalizante; ensino superior e outros como modalidade especial e atividades do tempo livre.

O ensino pré-escolar, apesar de estar na LBSE como a primeira etapa da organização educacional, não é obrigatória pelo governo (MEN, 2019). É livre, dependendo do critério familiar (LBSE, art. 9º). É ofertado mais pelas instituições privadas ou comunitárias e centralizada na capital do país e das regiões. Destina-se a crianças de 3 a 5 anos de idade.

O ensino básico é destinado às crianças a partir de 6 anos de idade. Com a duração de nove anos, corresponde do 1º ao 9º ano (LBSE, 2011). O ensino básico corresponde ao fundamental I e II aqui no Brasil. Ela é obrigatória e gratuita para todos de 1º a 6º ano de escolaridade, conforme o art. 12º da LBSE. A partir do 7º ano, é tendencialmente gratuito, de acordo com a possibilidade do estado. Quando se fala do ensino básico gratuito significa isenção de propina⁹, taxas relativas à matrícula, dos livros e materiais didáticos.

Levando em consideração todos esses fatores que condicionam a gratuidade do ensino, pode-se concluir que o ensino básico gratuito guineense não é uma realidade. Por ser tendencialmente gratuito, implica que é obrigação dos pais conferir a educação de crianças e assegurar o ensino se o estado não estiver na altura de assumir as despesas. Nessa ótica, Morgado (2019) explica que o setor educativo veio a ser assegurado ou financiado pelos familiares das crianças que frequentam as escolas públicas por vários anos, razão pela qual se torna limitado seu desenvolvimento. Ainda continua dizendo que os recursos públicos destinados ao setor da educação só cobrem os custos com salário do pessoal, o que não deixa

⁹ Nesse caso, a propina corresponde à taxa de mensalidade que os pais e encarregados de educação das crianças pagam para que os filhos/as se beneficiem do ensino.

uma margem de manobra para outras despesas. Nesse caso, os custos dos materiais didáticos e inscrição dos alunos ficam na responsabilidade dos familiares.

O artigo 13º da Lei de Base do Sistema Educativo consagra o ingresso das crianças de 6 anos de idade no 1º ano escolar ou das crianças que completarão 6 anos, entre 2 de outubro a 31 de dezembro, no ano que corresponde aos três primeiros meses do ano letivo. Vale ressaltar que o ano letivo na Guiné-Bissau começa em outubro e termina em julho do ano seguinte, diferentemente do Brasil que começa de janeiro e segue até dezembro.

O ensino básico está estruturado em três ciclos sequenciais, sendo que o primeiro ciclo engloba os primeiros 4 anos iniciais de escolaridade, dividido em duas etapas: a primeira etapa corresponde aos 1º e 2º anos escolares; e a segunda etapa corresponde aos 3º e 4º anos. O segundo ciclo corresponde aos 5º e 6º anos de escolaridade. E o terceiro ciclo corresponde aos 7º, 8º e 9º anos escolares (Art.º 13º da LBSE). O ensino básico guineense corresponde ao ensino fundamental (I e II) brasileiro.

Conforme o art. 16º da LBSE, a 1ª e 2ª fase do primeiro ciclo do ensino básico são ministradas numa perspectiva global e é de responsabilidade de um único professor da turma, que pode ser auxiliado eventualmente nas áreas especializadas, como a educação física e artística.

A 3ª fase, ou seja, segundo ciclo, é ministrada por área de formação básica em modelos interdisciplinares. É de responsabilidade de um único professor lecionar todas as matérias, sendo também auxiliado nas áreas especializadas, sendo elas: educação física e artística. As áreas interdisciplinares englobam a formação pessoal e social, formação física e esportiva, formação humana, científica e tecnológica.

O terceiro ciclo segundo o art. 16º da LBSE, funciona diferentemente dos dois primeiros ciclos. Nesse, as aulas funcionam na base de um plano curricular, englobando diferentes áreas vocacionais, incluindo vários professores, cada um responsabilizando uma disciplina (LBSE, 2011).

No ponto 4 do artigo 16º da Lei de Base do Sistema Educativo guineense, o professor é responsável por acompanhar uma turma do 1º ao 4º ano de escolaridade, ou seja, até concluir o primeiro ciclo do ensino básico.

O ensino secundário compreende uma duração de três anos. É a etapa sequencial do ensino básico, com objetivo de dotar o aluno de conhecimento e competência científico, técnicos e cultural, apropriadas ao prosseguimento dos estudos superiores ou a inserção na vida ativa (Art.º 18 LBSE).

O ensino secundário, de acordo com art.º 20 da LBSE, compreende a 10^a, 11^a e 12^a classes, o que corresponde ao ensino médio brasileiro. É desenvolvido em dois vieses, via geral ou ensino geral, integrando cursos dirigidos para prosseguimento dos estudos superiores/universitário, via técnico-profissionalizante, integrando também cursos para inserção na vida ativa.

O ensino superior abrange duas modalidades: o ensino universitário, que direciona a obtenção de diploma acadêmico; e um ensino não universitário, que atribui diploma profissional (Art.º 25 LBSE). São atribuídos títulos de licenciatura, mestrado e doutorado no ensino superior, conforme o artigo 26º da Lei de Base do Sistema Educativo

O acesso ao ensino técnico profissionalizante pode ser de três forma: a) quem tem completo e certificado dos três ciclos de ensino básico; b) quem não concluiu o 3º ciclo do ensino básico com idade ultrapassado a faixa etária compreendida a esse nível e, por último; c) o trabalhador que pretende aperfeiçoar, reconverter profissão ou ainda adaptar-se a estabelecimento em sede própria (Art.º 31 LBSE).

De acordo com a mesma lei, a formação técnica profissionalizante se organiza a implementar as ações de formação como: iniciação profissional, qualificação profissional, aperfeiçoamento profissional e reconversão profissional.

A modalidade de alfabetização Educação de Jovens e Adultos), segundo a lei, entra na modalidade de ensino não formal e não é ofertado pelo estado. São realizadas pelas comunidades, organizações não governamentais (ONGS) e instituições religiosas.

A educação não formal está vedada por uma filosofia de educação permanente ou continuada, englobando todas as dimensões da ação educativa, tendo como objetivo levar o conhecimento ou potencialidade destinatários em complemento da formação formal e fornecimento das que não tiveram oportunidade de tê-la (Art.º 5º LBSE).

A educação informal, de acordo com Art.º 6º da LBSE, se desenvolve nas seguintes áreas: alfabetização e educação dos jovens e adultos, ação de reconversão e aperfeiçoamento profissional, levando em consideração o acompanhamento da evolução tecnológica, dirigida para ocupação criativa de tempos livres e educação cívica.

A lei magna da educação guineense, no seu artigo 7º, salienta que as atividades da educação informal podem ser realizadas nas estruturas de extensão cultural do sistema escolar, assim como em sistemas abertos, isto é, pelos meios de comunicação social e tecnológicas apropriadas, como o caso da rádio e da televisão educativas, e também pela internet.

2.4 As Organizações Internacionais e suas Influências na Educação Guineense

Ao longo dos anos, a Organização das Nações Unidas (ONU), através de seus departamentos, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), vem intervindo na área da Educação em diferentes países do mundo, principalmente nos países considerados de terceiro mundo. Além dessas organizações, o Banco Mundial e a Organização Mundial de Comércio influenciam a Educação em muitos países.

A Guiné-Bissau, um dos países em via de desenvolvimento, e outros países da região recebem muita influência dessas organizações além de organismos sub-regionais de onde faz parte, como da Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), União Africana (UA) e União Económica e Monetária da África Ocidental (UEMOA). Na maioria das vezes, suas consultorias acabam influenciando muito na Educação dos países principalmente no que diz respeito ao currículo (AKKARI, 2011).

Na ideia de Delors (1996 apud MENDES, 2019), a UNESCO apresenta um modelo de Educação humanista, apresentado em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender ser/viver juntos.

No que se refere à Educação, o Banco Mundial apresenta uma visão instrumental, conforme Mendes (2019). Para o autor, nessa perspectiva da lógica mercantil, as instituições escolares devem preparar as pessoas a absorverem certas habilidades como: saber ler e decodificar códigos e operações matemáticas básicas, que conduzem o indivíduo para o mercado de trabalho, com atenção no interesse do capital.

A entrada das organizações internacionais na Guiné-Bissau teve sua demarcação com golpe de estado do ano 1980, que estabilizou o projeto político econômico do país. Segundo Mendes (2019), o sobressalto político militar criou uma desestruturação do projeto de política econômica que já estava implementado no país, cujo Estado era o único controlador da economia com uma organização interna planejada e centralizada. O Estado era o único empregador e gestor, controlando o preço do mercado e sendo responsável pela fixação da taxa de câmbio.

O Programa de Ajustamento Estrutural (PJE), que teve seu início em 1986 sob pressão de organizações internacionais (Fundo Monetária Internacional e Banco Mundial),

tinha a ideia de que o país precisava sair no nível do subdesenvolvimento para se equilibrar com os outros países.

O programa de Ajustamento Estrutural tinha como proposta a liberalização do comércio, em que o estado foi afastado da economia. Assim, houve privatização de poucas empresas que o país tinha no momento. Esse acontecimento demarcou o início da crise econômica guineense (MENDES 2019).

Vale a pena lembrar que essa mudança não foi só negativa no âmbito econômico, mas também teve seus impactos negativos no âmbito educacional. Como salienta Cá (2008), depois da abertura econômica, o currículo do país implementado depois da independência sofreu alterações. A disciplina Trabalho Produtivo, que foi implementada com objetivo de aproximar os alunos das suas realidades locais e do país foi suprimida do currículo, assim como o componente Formação Militante, que facilitava no entendimento da política da nova conjuntura do país e a razão pela luta e independência.

Com a nova lei adotada pelo país, a do Comércio Livre” (como é conhecida), o controle do mercado não está mais nas mãos do estado, começou também o surgimento de escolas privadas, nos finais dos anos 80, com mais destaque nos anos 90.

Com a promulgação das reformas no âmbito educacional, feita pelos Organismos Internacionais, o Ensino Básico (EB) foi reformado para Ensino Básico Unificado (EBU), no ano de 1987, sob a orientação do Banco Mundial (MENDES, 2019).

As políticas educacionais no plano nacional passaram por mudanças visando ajustá-las à conjuntura atual do capitalismo. A ordem era sintonizar sistemas educativos ao modelo neoliberal. A tendência das reformas educativas é de reagregar o processo educativo a economia do mercado, em uma realidade modificada em relação ao que propunham os estudiosos da economia da educação, a teoria do capital humano. Tendeu-se subordinar o sistema educacional, à economia considerando-se que o novo paradigma de produção, as novas tecnologias requerem trabalhadores bem qualificados, com mais flexibilidade profissional, para atender as demandas do mercado de trabalho e com intuito empreendedor para fazer frente à competitividade econômica mundial. (CÁ, 2008, p.118)

Conforme Akkari (2011), citado por Mendes (2019), existem três influências das organizações internacionais nos países do terceiro mundo, assim como nos países desenvolvidos: avaliação, concepção e financiamento. Para o mesmo autor, na concepção política, se pode perceber a crescente presença de ponto de referência no discurso das organizações internacionais, revelando suas intervenções nas concepções políticas educacionais. Boas práticas se concentram nas mãos de especialistas, sendo necessário difundir-las nos países com sistema educativo considerado ineficiente.

Nesse caso, os resultados do sistema educativo do sudoeste Asiático, geralmente, compreendem propostas possíveis para o continente africano. Essa ideia pode ser enquadrada na uniformização e horizontalização do sistema educativo africano, salienta Akkari (2011). Da Silva (2011), no seu estudo sobre globalização e currículo, constata que existe pressão supranacional para homogeneização e unificação do sistema educativo guineense com a proximidade dos países ocidentais.

No que se refere à avaliação do sistema educativo, os especialistas das organizações internacionais provenientes da OCDE e BM examinam cuidadosamente os sistemas educativos das nações e produzem relatórios de trabalhos sobre o funcionamento e o que precisa ser melhorado (AKKARI, 2011).

Sobre o financiamento, segundo o mesmo autor, a crise dos anos de 1980 teve como resultado o agravamento de dependência de muitos países africanos que necessitavam de recursos financeiros vindo do exterior. Isso teve marco positivo nos anos 1990, por ter aumentado o número de matrículas dos alunos nas escolas, ou seja, abriu a porta para acesso de mais crianças na escola por meio de importantes financiamentos de cooperação internacional. Ainda salienta o autor que financiar o setor permite o exercício de pressão sobre esses países para cumprimento das orientações desejadas.

Hoje o setor educativo guineense funciona com a cooperação de múltiplas organizações que ainda constituem um bloco de parceria de grande importância para o seu desenvolvimento. Para além das iniciativas privadas, existem ONGs e outras Associações nacionais ou internacionais, agências de assistência técnica: Organismos de Sistemas das Nações Unidas (UNESCO, UNICEF, UNFPA, UNDP, PAM, OMS), Fundação Guineense do Desenvolvimento Empresarial e Industrial (FUNDEI), Ação para o Desenvolvimento (AD), Associação Internacional para a Formação em África, Associação dos Países de Língua Oficial Portuguesa (AIFA, PALOP), as Brigadas de Formação (BRINFOR), o Plano Internacional, Ajuda do Povo Dinamarquês para o Desenvolvimento (ADPP), Associação das Mulheres da Atividade Económica (AMAE), Fundação Fé e Cooperação (FEC) entre muitas outras.

2.5 Alfabetização e Evasão escolar

No que se refere à alfabetização na Guiné-Bissau, como já tinha apontado, as instituições de ensino formal chegaram ao país com a chegada dos portugueses colonizadores, como uma das ferramentas para conquistar o território, gerando a divisão entre os nativos

civilizados e os indígenas. Os civilizados seriam aqueles que sabiam ler e escrever, e os indígenas, os opostos.

Com a independência, o novo governo guineense, preocupada com a educação da sua população, vinha desenvolvendo, a partir do PAIGC, a luta de libertação com as escolas nas zonas libertadas. Logo no ano de 1975, começou um trabalho intenso no setor de Educação, com um ponto de vista ideológico, na mentalidade dos alunos que passaram pela escola colonial na cidade de Bissau assim como em outras regiões (MOREIRA, 2006).

Na Guiné-Bissau, segundo Cá (2005), a alfabetização tem os seguintes objetivos:

- a) transmitir o conhecimento no máximo para todo o povo, para torná-lo indivíduo ativo das transformações sociais;
- b) levar as massas populares a compreender o que devem fazer para a sua terra e os objetivos a alcançar;
- c) valorizar o trabalho do povo, caminhando no conhecimento do papel do que ela já conhece na prática;
- d) valorizar o Homem e aproveitar suas capacidades criadoras, de maneira que o nível de todo o povo seja modificado e gradualmente melhorado;
- e) criar uma sociedade em que os homens possam exercer verdadeiramente a sua personalidade e criar um desenvolvimento em que toda a potencialidade do povo seja posta a serviço do homem.

Conforme Moreira (2006), a campanha de alfabetização deu início com as Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP). Em seguida, estendeu-se para a população civil, incluindo adultos. Ainda no mesmo ano, o governo fez um pedido a todos os pais que matriculassem os filhos com idade para começar o ensino básico. Esse pedido foi atendido porque registrou-se uma participação massiva no processo de alfabetização.

No momento, o Governo tinha a Educação como principal fator para o desenvolvimento do país, merecendo uma especial atenção, visto que, durante a ocupação colonial, a Educação foi negligenciada pelos colonizadores.

Em 1975 também teve uma política de transformação do ensino básico (complementar elementar e geral polivalente). Ainda na mesma época, teve campanha de unificação da Educação com o trabalho produtivo, aponta Moreira (2006). Em 1976, foi implementada a escola com três anos e o ensino médio profissionalizante.

Com tudo isso, pode-se perceber que os primeiros anos depois da independência foram importantes para a consolidação das políticas educacionais, momento de muitas transformações, reafirmação da mentalidade do povo guineense e da emancipação do ensino através da campanha de alfabetização de crianças, jovens e adultos.

Como dizia Freire (1978, apud CĂ, 2000), grande educador brasileiro, era preciso, porém, que as transformações estruturais se fizessem, dando suporte ao desafio, para que a prática nele anunciada pudesse se concretizar.

Os anos de 1975 a 1977 foram considerados os anos I e II da organização da Educação guineense. Três ações foram desenvolvidas a esse respeito:

- 1) A primeira delas, a participação de todas as escolas no terceiro congresso do PAIGC;
- 2) A segunda ação, a de organização da campanha de alfabetização de adultos que deu o pontapé inicial, mas não teve continuidade devido à falta de material de instrução, originário de carências econômicas do momento;
- 3) A terceira diz respeito à ênfase dada entre escolas e trabalho produtivo, procurando-se, de um lado, melhorar essas relações e, de outro, estendê-las ao máximo abrangendo todo o país (FREIRE, 1978).

SEGUNDO Freire (1978), não teria sentido para o comissário da Educação na época, transformar a campanha nacional de alfabetização de adultos na Guiné-Bissau, em uma campanha configurada nos modelos tradicionais. Em que a alfabetização criada na ingenuidade emprestando uma força que não tem. A questão central que se coloca aqui continuando Freire, não era não era se fazer alfabetização de adultos por si próprio, ou como um instrumento transformadora da realidade, mas sim, a pô-la ao serviço, reinsista-se da reconstrução nacional.

2.6 Formação inicial dos professores

Para falar especificamente da formação dos profissionais da Educação na Guiné-Bissau, achamos relevante apresentar a história da Educação, assim como o panorama geral das escolas de formação de professores, ao longo do tempo no território guineense.

Como foi apontado antes, na antiga Guiné portuguesa as escolas eram divididas para os nativos “indígenas” e “civilizados”. Com o decreto do Governo português de 1961, acabou com o regime do Indigenato nas suas antigas colônias, oportunizando assim ao cidadão do território ocupado o direito de adquirir a nacionalidade portuguesa. Seguido a esse decreto, procedeu-se a unificação do ensino que se passou para ensino oficial, eliminando a distinção do ensino rudimentar e elementar que determinavam a diferença entre “indígenas” e “civilizados”.

Ao aumentar o número de escolas, com o fim do indigente, foi necessário formar professores com um perfil adequado ao tipo de trabalho que desenvolviam junto às populações.

Então, a partir de 1966, começaram a criação de novas escolas de formação de professores e centros de formação, com objetivo de responder e de aumentar a qualidade de ensino na Guiné. Essas escolas tiveram influência na organização da política educativa em termos de formação de professores durante e após o período colonial, culminando na criação da Escola de Formação de Professores de Posto Arnaldo Schultz, de Bolama (1966), e Escola do Magistério Primário, de Bissau (1972), sendo que ambas formavam professores para o ensino básico (BALDÉ, 2013).

Nesta sequência, após a independência e tendo em conta o volume de recursos humanos necessários para o cumprimento dos objetivos da democratização do ensino e, por outro lado, a necessidade de reduzir significativamente o número de professores sem qualificação no sistema de ensino, o Governo compreendeu a necessidade de aliar a formação inicial a uma estratégia complementar de reciclagem e aperfeiçoamento. Foi assim que se criou o Centro Máximo Gorki, em Cói, o Centro de Educação Popular Integrada (CEPI), em Jabada, e lançou-se o esquema das Comissões de Estudo (COME) para a superação dos professores em exercício (BALDÉ, 2013).

Com o aumento das escolas, houve a necessidade de formar mais professores nesse período pós-colonial na Guiné-Bissau, para poder atender todos os alunos de modo qualificado. Cristina Mandau Ocuni Cá e Lourenço Ocuni Cá (2017) mostram que, entre 1.900 docentes que atuavam nas instituições primárias na Guiné-Bissau, apenas 102 eram diplomados; e, no ensino secundário, equivalente ao ensino fundamental aqui no Brasil, uma grande parte dos professores só tinha o curso geral do Liceu, que corresponde ao ensino médio completo no Brasil. Essa situação levou o país a fazer a contratação dos cooperantes estrangeiros de vários países, entre os quais estavam: Brasil, Cuba, Portugal, Rússia e outros, para lecionarem no ensino secundário e ensino geral do país (CÁ; CÁ, 2017).

Segundo Pereira (1976), com a independência, Portugal enviou para Guiné-Bissau centenas de professores com o propósito de ajudar no processo de ensino-aprendizagem da população. Foi nesse âmbito de cooperação entre os países, para a melhoria do ensino e aprendizagem na Guiné, é que Paulo Freire visitou o novo Estado, para ajudar a implementar o seu modelo e método de educação que também foram os mesmos delineados pelo Estado Guineense.

Rubens Alves (2005) denomina essa modalidade de educação de “educação dos sentidos”, que leva o discente a mergulhar na sua interioridade, que significa o lugar onde ele habita suas paixões, esperanças e horizontes utópicos. A principal tarefa era levar o educando a aprender a amar a sua realidade, a sonhar, a fazer seus próprios caminhos, a descobrir novas

formas de ver o mundo, de ouvir, de sentir, de perceber e de ousar pensar diferente, a ponto de ser cada vez mais ele mesmo e enfrentar desafios. Esse talvez fosse o modelo de educação que teria relação direta com a realidade guineense.

Nesse modelo de Educação, o professor não precisa ser visto como detentor do conhecimento, mas sim como um mediador. Ainda deve conhecer a comunidade atendida, a cultura predominante no espaço ou região em que ficam situada às escolas, o modo de vida das crianças e seus familiares, as brincadeiras típicas da região, a culinária predominante, as músicas locais, trajes ou modo de vestir das pessoas, principais religiões e outros aspectos que podem ser relevantes.

A escola, com a modalidade de ensino autoritário em termos pedagógicos, define o relacionamento entre professor e aprendiz de forma hierárquica. Com relação a essa discussão, é importante ressaltar que o método de ensino de Paulo Freire surge como alternativa para libertar a sociedade dessa opressão, dos métodos de ensino retrógrados, em que os discentes não tinham nenhum espaço para expressar suas opiniões, tornando-se, assim, pessoas sem opinião, que se limitavam apenas a obedecer – o que ocorria justamente por não terem um conhecimento reflexivo a respeito da realidade da qual faziam parte.

Para Freire (1987), nesse modelo de ensino retrógrado, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Com esse argumento, o autor compreende que a educação não deve funcionar como um ato de depositar, como se os estudantes fossem páginas em branco, ou seja, sem qualquer conhecimento do processo educacional.

As escolas sob esse modelo tiveram influência na organização da política educativa em termos de formação de professores durante e após o período colonial, culminando com a criação da Escola de Formação de Professores de posto Arnaldo Schultz de Bolama (1966).

A exemplo disso, A Escola Normal Superior Tchico Té inclui-se hoje nesse esforço e vem acompanhando as discussões e as propostas das políticas de formação de professores, verificadas mais especificamente a partir da elaboração do novo documento da Lei de Bases do Sistema Educativo guineense, com a preocupação de formação inicial e contínua dos professores, como meio para alcançar o ensino de qualidade.

Hoje a Guiné-Bissau, ou seja, o sistema educativo guineense conta com três escolas normais de formação de professores: Amílcar Cabral, situada na província sul do país região de Bolama, cidade de Bolama; a Escola 17 de Fevereiro, em Bissau, capital do país. As duas foram calibradas para formar docentes que atuam no ensino básico; e a Escola Tchico Té.

Com a Criação da Escola Normal Superior Tchico Té, o país graduou e continua graduando muitos professores, contribuindo para equilibrar o pendor ao favor dos professores com habilitação própria ao nível do ensino secundário (RIBEIRO, 2001).

Os cursos de formação de professores para ensino básico contam com duração de 3 anos, integrando no seu currículo disciplinas de português, matemática, ciências sociais e naturais, pedagogia e psicologia. No início, era exigido ao candidato ter concluído o 9º ano de escolaridade, passando a exigir, a partir de 1985, o 11º ano como nível de habilitação para ingressar nessas escolas. Com a nova lei de base do ano 2010, implementando o 12º ano, no ensino secundário, esse passou a ser o novo nível exigido para atividade de docência (RIBRITO, 2001).

Conforme Ribeiro (2001), essas escolas anos atrás foram poucos aproveitados, como o caso da EN 17 de fevereiro que conta com a capacidade de 315 alunos por ano, contando com 22 professores, funcionou na década 80 apenas com $\frac{1}{3}$ da sua capacidade. Até o ano 1993 formou apenas 700 professores.

A ES Tchico Té, de 1987 a 1993, formou professores do secundário nas seguintes áreas:

Quadro 2 - Quantidade dos professores formados na ES Tchico Té, de 1979 a 1993

Áreas	Quantidade
Português	39
Francês e Inglês	10 cada
História / Geografia	53
Física / Matemática	66
Biologia / Química	67
Total	245

Fonte: A autora, com base em Ribeiro (2001)

Segundo Ribeiro (2001), até 1998, muitos dos professores formados pela Escola Superior Tchico Té emigraram para os países como Cabo-verde e São Tomé e Príncipe para exercerem suas carreiras docentes, razão pela qual as escolas guineenses sempre se depararam com falta de docentes.

Vale a pena ressaltar que as escolas superiores de formação de professores na Guiné-Bissau hoje formam muitos professores que são lotados direto nas escolas públicas do

país depois de terminarem a formação. Seguiremos, na próxima seção, com abordagens teóricas e conceituais da gestão escolar.

3 ABORDAGEM TEÓRICA CONCEITUAL DA GESTÃO ESCOLAR

Para a construção do quadro teórico de análise da presente dissertação, utilizaremos como base as teorias de gestão escolar dos autores Cá (2010), Libâneo (2001, 2004), Luck (2006, 2007), Paro (2000) e De Carvalho (2012). A partir desses teóricos, ocorrerá diálogo com autores como Cóssio (2006), Morgan (1966), Granindo e Kenski (2001), e outros autores interessantes a esse debate. No caso especificamente da administração e gestão do sistema de ensino guineense, utilizaremos o autor Morgado (2020), o decreto 10/2010 e a LBSE (2010).

3.1 Gestão escolar em questão

A temática sobre gestão escolar é atual, sendo muito debatido no Brasil e na Guiné-Bissau – no caso do último país com pouca intensidade, ou ainda com muita dificuldade de poder elaborar e construir um conceito sobre o tema em questão. É uma forma de entender e compreender o objeto, já que a gestão escolar procura se comprometer com a escola e seus atores, dando um caminho diferente da lógica neoliberalista que faz as pessoas individualistas. Para tanto, Luck *et al.* (2005) salienta que, para tratar da gestão escolar, é importante tomar como princípio orientador a democratização. Assim, busca-se promover a redistribuição e compartilhamento das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar.

A escola pode ser vista como uma organização, de maneira que se caracteriza como uma unidade social que interage em si, por si mesmo, e opera através de processos próprios, desenvolvendo trabalho coletivo democrático, com finalidade de atingir seus objetivos institucionais.

Para Cóssio (2006, p. 31),

A escola é uma instituição que apresenta interdependência no uso dos recursos materiais e conceituais e coordenação do esforço humano coletivo. Qualquer alteração no funcionamento ou estrutura da gestão influencia nos demais componentes. O principal princípio da gestão democrático-participativa é a autonomia das escolas e da comunidade educativa. A autonomia é o fundamento do conceito Gestão Escolar participativa, com poder de decisão sobre seus objetivos, sua organização e

administração dos recursos financeiros consegue trabalhar em grupo, expor suas ideias e conhecimentos aos demais membros da equipe. Quando a Gestão Escolar promove o envolvimento de todos é porque ela possui a perspectiva social, fazendo com que os sujeitos possam “participar no processo de formulação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução”.

Segundo Morgan (1966), a escola deve ter uma forma de organização viva, construída como um ambiente mais amplo em relação ao termo de satisfação das suas diversificadas necessidades. Seus profissionais devem funcionar como agentes que trabalham em equipe. Esta seria a via para que a própria escola cumpra seus objetivos traçados. Ainda, Morgan (1966) mostra que a escola foi enquadrada num modelo burocrata profissional, uma característica da organização que dá muita importância aos profissionais da produção, a quem é dado um certo grau de autonomia perfeito para um sistema essencialmente normal, e cujo objetivo principal é a produção com fins reprodutivos. Sendo assim, a complexidade de estudo organizacional passa a assumir relevância se existem diferentes tipos de organização, e certamente existem também diferentes gêneros de ambiente.

Gestão escolar, segundo Luck (2006), é o processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação da escola, confederando com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para execução das políticas educacionais e projetos pedagógicos da escola.

Gestão escolar também pode ser compreendida como um processo, cativando ações fundamentais para melhor funcionamento da escola. Essas ações podem ser: reuniões, mobilização, elaboração de ideias, sugestões, pareceres, tomadas de decisões, levantamento de objetivos, estratégias, execuções, avaliações e outras ações que podem ajudar nesse processo.

De acordo com Cossio (2006), a gestão da escola deve ser fundamentada na construção de espaço público, impulsionando a igualdade e fornecendo um espaço de trabalho coletivo, superando o individualismo e promovendo a educação inclusiva, facilitando a inter-relação do todo e produzindo conhecimento. Isso colabora na preparação do sujeito para a vida a ajuda a habilitar os estudantes a terem expectativas de vida digna, de trabalho e exercício de cidadania

As diferentes correntes que buscam interpretar a organização da escola, ora usam a categoria *gestão escolar* ora a categoria *administração escolar*. Como bem define Ribeiro (1986), a administração da escola é compreendida como uma necessidade. Nesta ótica, a administração escolar funciona como um aparelho executivo, unificador e de integração de uma ação contínua de escolarização, cuja extensão, variação e complexidade cessam a perda de sentido da unidade que deve lhe caracterizar o êxito eficaz.

Na percepção de Paro (2000), a administração no seu sentido geral pode ser vista no sentido teórico, assim como na prática, em que os dois campos se interpenetram, como a racionalidade do trabalho e a coordenação, levando em consideração a ordem devida, os elementos materiais: de um lado, o esforço humano, de outro, o esforço coletivo.

Segundo Paro (2010), administração pode ser entendida como a utilização racional de recursos, para chegar aos objetivos traçados, prevalecendo a dimensão econômica. Esta dimensão deve estar presente de forma a alcançar os objetivos para que os mesmos sejam concretizados em curto espaço de tempo possível e com o mínimo de recursos.

Libânio (2004), por sua vez, mostra que a escola é uma tarefa administrativa, e que pensar na gestão da escola nos coloca muitos desafios a enfrentar, sendo que a organização e a gestão escolar são áreas que estão profundamente articuladas. Sabe-se que a escola não é uma soma de partes, mas sim, um todo interligado que busca articular as orientações dos poderes públicos e o pensar pedagógico à sua prática do dia a dia, mediada pelo conhecimento da realidade e pela particularidade de todos os valores envolvidos no processo educacional.

Conforme Libâneo *et al.* (2001, p. 77):

Organizar é bem-dispor elementos (coisas e pessoas), dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzem a fins determinados. Administrar é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral.

Gestão e administração, dois conceitos definidos por Moraes e Felgar (2013) como termos ligados às ciências sociais, são destinadas a estudo e sistematização dos conhecimentos que ajudam a ampliar recursos e resultados, de acordo com os objetivos traçados. Nesse caso, a gestão é uma área das ciências humanas, por estar ligada à relação entre as pessoas, ou seja, sua ação funciona em decorrência da presença das pessoas. Essas conjugam uma energia entre si e buscam os mesmos objetivos, com permanente estrutura de uma dada organização e o uso racional dos recursos existentes. Portanto, gestor/a seria aquela pessoa que fixa as metas e elabora os objetivos por meio de um planejamento.

Na literatura educacional, os termos gestão e administração da educação são utilizados, muitas vezes, como sinônimos, outras vezes, como termos distintos (GRACINDO; KENSKI, 2001). Em alguns casos, gestão é apresentada como um processo dentro de ação administrativa, em outros casos, seu uso denota a intenção de se politizar essa prática. Também é apresentado com sinônimo de gerência, numa conotação tecnicista, também nos discursos mais politizados. Nesta ótica, a gestão aparece como uma nova alternativa para o processo político-administrativo da educação (GRACINDO; KENSKI, 2001).

Para Libâneo (2004, p. 15).

A gestão é a atividade pelo qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir objetivos da organização, envolvendo aspectos gerenciais, técnico-administrativos e pedagógico. Para tanto é necessário que as escolas utilizem os objetos da gestão (processo, projeto, programa), para assim atingirem seus objetivos.

No entanto, na nossa atualidade é perceptível a concepção de gestão escolar relacionada com o conceito de administração escolar. A gestão escolar trata de um significado mais abrangente, democrático e transformador, que entende a escola como um espaço de conflitos, de relação entre pessoas, de emergência e alternância, de liderança e negociação entre interesses.

Segundo Luck (2007), a expressão “gestão educacional” se utiliza para nomear a ação de dirigentes. Nasce para substituir a “administração educacional”, para representar não só novas ideias, mas também um novo paradigma, que procura instituir na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinâmica de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, dentro e fora da instituição. Assim, como a mudança pragmática está ligada à mudança de muitas dimensões educacionais, para superação, pela dialética, de concepções dicotômicas que, às vezes, enfoca o não-diretívismo, ora a hétero-avaliação, auto avaliação, avaliação quantitativa, qualitativa e transmissão do conhecimento construído a partir de uma visão da realidade.

Geralmente, todas as escolas precisam ter uma estrutura de organização interna que, na maioria das vezes, pode ser encontrada nos regimentos das escolas. Para Libâneo (2004), o termo estrutura tem um sentido de ordenamento e distribuição das funções ou tarefas que testificam o funcionamento de um todo, no caso, a escola. A estrutura organizacional da escola pode depender da natureza ou do modelo administrativo de Estado.

Paro (2000, p. 54) salienta que:

A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender as necessidades e interesses de pessoas e grupos. A administração escolar está organicamente ligada à totalidade social, na qual, além de se realizar e exercer sua função, está sujeito às condições existentes de ordem econômica, política e social. Assim, os elementos relacionados à administração e à escola devem ser examinados à luz da organização e funcionamento da sociedade.

Administrar ou gestionar uma escola não se resume simplesmente em aplicação de diversos métodos e técnicas importantes (PARO, 2000). Administração ou gestão de uma escola é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente

capitalista, ou seja, empresarial, em que o objetivo está voltado ao lucro, mesmo que isso custe prejuízo humano no ato educativo (PARO, 2000). Para o mesmo autor, administrar ou gerenciar é utilizar racionalmente os recursos para realização de determinados fins. Nesse sentido, gerenciar uma escola exige permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los.

Para Cá (2010), a organização da estrutura educacional ocupa dois fatores que condicionam o andamento da educação no seu todo, dentro e fora da sala de aula, dentro e fora dos muros da escola, nas horas docentes e extra docentes, nas atividades escolares e extraescolares. São esses fatores da organização que fazem entender que cada um dos componentes ou membros que fazem parte da rotina escolar tem um papel fundamental na melhoria do funcionamento e gestão da escola.

Nenhuma das áreas das ciências que intervém nos fazeres educativos pode, por si só, resolver todo o problema pedagógico ligado à organização ou gestão escolar. Na coordenação das atividades, dá unidade na prática para aproveitar os recursos e garantir a cada uma delas chegar à meta traçada pela educação. Lourenço Ocuni Cá (2010) mostra que falar da organização educacional toca, no seu todo, na ideia e ação de prever e, por outro lado, na atividade de planejar. Tudo isso com objetivo de obter um bom resultado do trabalho e de reduzir os erros que podem acontecer nos fazeres educativos.

A organização da gestão escolar, no Brasil, assim como na Guiné-Bissau, possui variadas concepções sobre a organização escolar e a educação, relacionando a sociedade e a formação dos alunos. São três as concepções mais representativas de gestão: a centralizada, a democrática e a democrática-participativa. Essas três concepções nos ajudam a melhor situar e analisar o sistema de gestão guineense, objeto principal desta pesquisa.

3.1.1 *Gestão Centralizada ou Técnico/Científica*

Ao longo do tempo, os modelos dominantes na organização das fábricas, conhecidos como princípios *taylorista*¹⁰ e *fordista*¹¹, ultrapassaram os domínios das fábricas e passaram a dominar toda a esfera da vida social, fazendo efeito na administração pública, em geral, e, em particular, na administração da educação (DE CARVALHO, 2012).

Conforme de Carvalho (2012, p. 8):

¹⁰ Princípios taylorista são princípios baseados na ideia de Taylor, de elevar a produção em pouco tempo.

¹¹ Fordista é um modelo de produção, criado por Henry Ford. É adotado para indústria automobilística, tendo como objetivo principal aumentar a produtividade e diminuir o custo da produção.

No campo da administração pública, esse modelo, denominado weberiano em suas linhas gerais, resultou em uma burocracia hierarquizada, baseada na racionalização, padronização de métodos e procedimentos cada vez mais técnicos. A administração burocrática passou a ser compreendida como um tipo de poder, institucionalizado e oficializado, cuja legitimidade baseava-se em normas e regulamentos racionalmente definidos e previamente estabelecidos. O modelo era marcado por uma estrutura organizacional hierárquica, vertical, por uma organização racional em que a divisão do trabalho e a programação sistemática do trabalho eram pré-fixadas por regras e técnicas, havendo uma adequação dos meios aos objetivos/fins, e pela impessoalidade e imparcialidade nos processos de tomada de decisão. O administrador era o especialista, que devia ter formação e experiência para exercer o cargo.

Modelo de organização e administração educativa teve influência dos princípios que Lima (1994) chamou de *taylorização* do trabalho educativo e institucionalizado. Entretanto, a organização escolar, para responder a necessidade do trabalho e da vida social, apresentava elementos comuns com as das grandes empresas burocráticas: como rigorosidade na legislação e nos documentos escritos, os quais devem ser postos em prática em todas as escolas; racionalização; divisão do trabalho pedagógico; divisão de tarefas e atividades especializadas; divisão de trabalho entre planejamento e execução (DE CARVALHO, 2012). Os especialistas tinham a responsabilidade de pensar o trabalho educativo. Como Frigotto (1984) nos apresenta, eles pensam, planejam a decodificação a partir da programação predeterminada.

O professor tinha/tem tarefa exclusiva de executar tarefas na sala de aula, fazer um planejamento formulado previamente, cujo conteúdo é selecionado e organizado em sequência. O critério de avaliação também seguia a mesma linha de raciocínio, com a meta de ter uma resposta idêntica de todos os alunos para procedimento padronizado (KUENZER, 2000), com a expectativa de que todos os alunos memorizam e reproduzam todo o conteúdo da mesma forma como foram transmitidos.

De acordo com Barroso (2001, p. 98),

A classe, que era inicialmente uma simples divisão de alunos, transforma-se progressivamente num “padrão” organizativo para departamentalizar o serviço dos professores e o próprio espaço escolar. Simultaneamente, adquire o valor de “medida” na progressão dos alunos (passar de “classe”) e na divisão temporal do percurso escolar (o termo “classe” vai-se tornando sinônimo de “ano” de escolaridade).

Ainda, segundo De Carvalho (2012), com a visão taylorista do sistema de educação, a organização pedagógica das escolas passou a ser rígida nos princípios da divisão de trabalho. Essa rigidez pode ser observada nas propostas curriculares, nas áreas de conteúdo, na seleção dos conteúdos, no sequenciamento intra e interdisciplinar. Era realçada a repetição mecânica

das tarefas com um certo padrão, com a esperança de que, através da repetição e memorização, chegariam ao objetivo que é o de uniformização de respostas e a padronização de procedimento.

No que tange a administração do sistema, o conceito da política educacional estava ligado à centralização do sistema escolar no ministério da educação, tendo como destaque: “centralização e o controle burocrática de normas de aplicação universal e uniforme” (LIMA, 2001, p. 38).

Conforme salienta Paro (2000), no sistema de gestão centralizada e autoritária, o sistema é hierárquico, cujo poder fica centralizado no diretor da escola, considerado autoridade máxima. Esse pertencimento lhe atribui o poder e autonomia. Visto como última autoridade da escola, é mantida, em muitos estados e países, uma característica autoritária, sendo “chefe” de todos que emanam ou desenvolvem qualquer atividade na instituição escolar. Essas atribuições ou características atribuídas ao diretor, se não ocorre de modo democrático, faz com que aconteça desavenças entre os setores que compõem a escola, e contribui também para que se espalhe a imagem negativa do diretor ou da sua pessoa que, na maioria dos casos, é confundido com o papel que ele desempenha.

Na concepção de modelo de gestão centralizada, ou técnico científico, podemos dizer que: a direção é centralizada em apenas uma pessoa, que é a figura do diretor/a; as decisões são tomadas de forma verticalmente, com cumprimento de um plano sem a participação dos professores e outros atores que compõem a escola; tem como foco as atividades ou tarefas, não as pessoas que cumprirão essas atividades. Essa concepção cumpre ou segue o método de administração das empresas, que tem como principal característica a divisão técnica do trabalho escolar e concentração do poder no diretor, que é a autoridade máxima.

3.1.2 Gestão Descentralizada ou Autogestionada

A inserção de nova política de gestão nas escolas, ou seja, da gestão escolar democrática, compromete o modelo tradicional de gestão e torna obrigatório a mudança no âmbito das escolas e do sistema de ensino. A ideia de política democrática na educação vem sendo uma luta de há muito tempo desencadeada pelos educadores contra o modelo centralizado e autoritário de gestão. O tema participação e democratização da gestão escolar motivou boa parte dos debates pedagógicos nas décadas de 60 a 80, tanto no setor público como no privado.

A concepção da gestão descentralizada ou autogestionada, segundo Libâneo (2001), tem base na responsabilidade coletiva, desprovido de direção centralizada e acentuação da participação direta com mesma percentagem para todos os membros da instituição.

Libâneo (2009, p. 327) salienta que:

Prega a recusa da autoridade e as formas sistemáticas de organização e gestão valorizando os elementos instituídos; o modelo interpretativo que tem como característica uma escola com uma realidade social subjetivamente construída, que privilegia a organização com valores e práticas que são compartilhadas em uma ação organizadora de valorizar interpretações, as percepções e os significados subjetivos destacando o caráter humano.

A gestão democrática é compreendida como processo de aprendizado e de luta política, que não se limita apenas às práticas educativas, enxerga a possibilidade de meio de permanente participação e de aprendizado do modelo democrático, atribuindo-se como resultado repensar as estruturas do poder autoritário que domina as relações sociais e as práticas educativas (DOURO, 1998).

Segundo Vega (1997, p. 18),

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade de problemas postas pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

Gestão democrática, segundo Medeiro e Luci (2006 *apud* TRAMONTINI, 2020), é pensar os elementos implicados entre si: descolonização de acesso e permanência nos estudos, democratização de saberes que abrem caminhos à cidadania e ao trabalho, participação no processo de planejar decisões e relações de autoridade inserindo tudo num projeto maior de democratização da sociedade em que a educação é constituinte e constitutiva.

Paro (2000, p. 18) salienta que “[...] a democracia só se efetiva por atos e relações que dão no nível da realidade concreta”. Com isso pode-se entender que a gestão democrática ou a democracia e a participação andam juntos, embora, muitas vezes, não caminhem juntas no chão da escola.

3.1.3 *Gestão Democrática e Participativa*

A concepção do modelo de gestão democrática e participativa tem sua base na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Frisa-se muito a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos os atores que fazem parte da instituição, segundo Libâneo (2001). O autor ainda salienta que o modelo de democracia participativa defende a forma coletiva de gestão, cujas decisões são tomadas coletivamente e

discutidas publicamente. Para tanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, defende-se que cada membro da equipe assuma a sua parte no trabalho, permitindo a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas dentro de uma tal diferenciação de funções e saberes.

A gestão democrática participativa define explicitamente a equipe escolar, é de caráter sociopolítico e pedagógico da escola, articula as atividades de direção com iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela, tem qualificação e competência profissional, busca a objetividade nas questões da organização da gestão, acompanha as avaliações sistemáticas com finalidades pedagógicas onde todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados, consegue enfatizar as tarefas e as relações. (LIBÂNEO, 2009, p. 327)

Para que tenha um bom funcionamento da escola, é necessário a divisão de função. Segundo Paro (2000), distribuir as autoridades entre vários setores que fazem parte da escola não significa a perda de poder do diretor, mas, sim, uma divisão de responsabilidade que proporcionaria ganhos à escola e ao grupo. Cury (1999 *apud* BRUNO, 2002) menciona que a educação, sendo um serviço público, deve fundamentar-se na participação de todos.

É fundamental a participação na educação, mas, em muitos momentos, o termo só se resume na tomada de decisão, que, na maioria das vezes, é somente uma estratégia com objetivo de aumentar a produtividade (LIBÂNEO, 2018).

O diretor/a da escola, responsável por seu funcionamento pedagógico e administrativo, precisa ter os dois conhecimentos, pois ele/a desempenha a maior parte da gestão geral e, de modo específico, as funções administrativas, responsabilizando coordenadores/as pelas partes pedagógicas. Conforme Libâneo (2001), é da responsabilidade do diretor o funcionamento administrativo e pedagógico da mesma.

Na escola em que se realiza uma gestão democrática, possibilita-se tomada de decisão coletivamente, por isso agrega mais pessoas. A democracia é o único caminho para reconstruir escola pública de qualidade (BASTOS 1999 *apud* TRAMONTINI, 2020).

Hoje em dia, as novas formas de relação entre escola, sociedade e trabalho, gira em torno da participação dos pais dos alunos na sua organização. O ambiente escolar não precisa ser uma instituição isolada. Os diferentes grupos sociais podem direcionar diferentes olhares às questões da instituição.

Para que a educação ou outra ação alcance seu índice de eficiência, precisa-se ser planejada e organizada. Para tanto, a organização escolar, deve ser compreendida como uma realidade objetiva e técnica que funciona racionalmente, diferentemente do primeiro modelo de gestão adotado nas escolas. A gestão escolar democrática e participativa abre espaço para

participação de todo o grupo ou camada que compõe a escola, e as relações levam em consideração a participação democrática da maioria.

Vale a pena salientar que as escolas que adotam o modelo de gestão democrática e participativa dão ênfase na horizontalização de funções e decisões, reunindo pessoas com influência recíproca, tendo como resultado coletivo o conhecimento interdisciplinar. Esse modelo de ação ou organização não se desencadeia com um grupo restrito, mas com a participação dos alunos, professores, e todos os atores que compõem a escola.

Gestão democrática e participativa dá valor à participação na tomada de decisão, através do diálogo e consenso, para uma construção conjunta dos objetivos e funcionamento da escola. Segundo Libâneo (2001), todas as instituições escolares procuram atingir os objetivos planejados, a gestão sendo uma atividade coletiva com objetivos comuns e compartilhados entre os atores do processo, a racionalização do trabalho no espaço físico e material, com qualificação dos professores, planejamento e avaliação do educador.

A gestão democrática e participativa acontece em diferentes ações que acontecem dentro da escola: formação do conselho escolar; elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ou regimento interno da escola, de forma coletiva e participativa; determinação e fiscalização da verba pela comunidade escolar; transparência na prestação de contas; avaliação institucional da escola, com participação de professores, estudantes, dirigentes e toda equipe técnica. Com isso, pode-se perceber que a gestão democrática não se limita só na tomada de decisão, mas também na identificação de problemas, no acompanhamento e controle das ações, na fiscalização e avaliação dos resultados. Desse modo, a participação das pessoas na gestão democrática é ampliada.

De acordo com Libâneo (2001, p. 115),

Sendo assim, as escolas podem traçar seu próprio caminho envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima que, se tornam corresponsáveis pelo êxito da instituição. É assim que a organização da escola se transforma em instância educadora, espaço de trabalho coletivo e aprendizagem.

Libâneo (2001) aponta cinco elementos constitutivos, que são mobilizados para atingir os objetivos escolares: planejamento, organização, direção e coordenação, avaliação e formação contínua. Ambos são importantes para uma boa participação na democratização da gestão.

O *planejamento* constitui processo que acontece antes das decisões, fazendo uma previsão, baseada em orientações e ações para alcançar os objetivos. O planejamento é de

grande importância para o crescimento de qualquer que seja a gestão, pois o ato de pensar as atividades a serem vivenciadas é importante para a instituição. Para tanto, nem todas as atividades planejadas são executadas conforme foram planejadas inicialmente. Nesse sentido, surge a necessidade de serem revisadas e discutidas para enriquecer as ações a partir de uma discussão contínua. O processo e exercício do planejamento constituem uma antecipação da prática, ou podemos dizer que planejar é programar as ações e os resultados desejados, possibilitando, assim, a tomada de decisão junto à equipe gestão.

A *organização* viabiliza condições e modos para que as atividades planejadas sejam realizadas, a partir da racionalização de recursos, seja ele financeiro, físico ou de materiais. A organização objetiva os planos e projetos realizados pela escola.

Direção e coordenação tratam-se de atividades de: coordenação do esforço coletivo das pessoas que compõem a escola; desenvolvimento dos processos de planejamento; organização; e avaliação. A direção, nesse caso, tem função de mobilização, liderança, motivação, comunicação e capacidade de interação com todos os membros envolvidos nesses processos.

A *formação contínua* compreende ações de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola, para melhor realização de suas atividades e seu desenvolvimento profissional, facilitando que, com competência, realizem suas tarefas e se desenvolvam pessoal e profissionalmente. O bom planejamento do horário de trabalho coletivo e a presença de um formador ou mediador são necessários para que a equipe busque cada vez mais ampliar o conhecimento aliado ao melhor espaço para a realização da formação em redes de capacitação.

Finalmente, a *avaliação*. Essa compreende comprovação e avaliação do funcionamento da escola, com base nos dados e informações recolhidos através de processos e instrumentos diferentes. O processo de avaliação consiste em verificar se os objetivos planejados estão sendo alcançados. Além da análise qualitativa dos dados e informações, ela também faz uma apreciação valorativa, diferenciada, com critérios definidos previamente.

A organização e gestão da escola tem papel ou responsabilidade fundamental de promover condições, meios e todos os recursos necessários para um bom funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula, e precisa ser movimentado por todos que fazem parte da escola, tendo a direção como orientadora (LUCK, 2006).

Segundo Luck (2006), existem diferentes formas de participação dependendo do contexto: a participação de presença, de discussão e expressão verbal, de apresentação política, de tomada de decisão e de engajamento. Com tudo isso, a gestão escolar recebe um novo olhar,

desafia os participantes, necessita de abertura para ouvir opinião dos outros para que, em conjunto, construam uma escola participativa.

De acordo com Libâneo (2001, p. 80),

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisões, sua realização concreta nas instituições é a participação.

Para construir uma escola de qualidade, exige-se um trabalho exaustivo em equipe, de colaboração contínua e de gestão capaz de lidar com pessoas diferentes, com passados diversificados, com histórias de vida própria, cujas narrativas devem ser compartilhadas para criar um clima de empatia e solidariedade, com fins de alcançar as conquistas pretendidas e acordadas pelo grupo (CAMPOS, 2014).

Para desvincular o saber do poder, no plano escolar, é preciso criar uma estrutura horizontal, na qual professores, alunos e funcionários constituam uma comunidade real. Para chegar a esse resultado, precisa-se passar por muitas lutas, vitórias e derrotas. Assim, “[...] a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação incluindo os alunos é o caminho da democratização escolar” (OLIVEIRA; ROSAR, 2002, p. 16).

Oliveira e Rosar (2002) ainda salientam que não se pode ter um regime democrático sem a escola democrática, por isso, é fundamental e urgente a democratização da escola, porque ela forma o homem, o futuro cidadão. Por isso, pode-se entender que a democracia e a participação andam sempre juntas, mas muitas, não é isso que ocorre “no chão das escolas”.

3.2 Sistema Administrativo e gestão da educação guineense

A capacidade de interpretação e iniciativa leva em conta as necessidades dos atores, de forma a articular os maiores objetivos da nação, definidos pelo poder central, políticas centralizadas da educação e ação cotidiana do país. Assim, presumem-se a administração e gestão da educação (MORGADO, 2020).

O decreto nº 10/2006 e nº 4/2011 consagram o Ministério da Educação (ME) como departamento governamental responsável pela definição, execução e avaliação da política educacional, no que tange à questão da educação e formação, exercendo a administração educativa no componente de orientação pedagógica, didática, profissional e relativa ao sistema

educativo. Ou seja, o ME é quem assume a responsabilidade de organizar e implementar todas as atividades ou Políticas Educativas.

Segundo Furtado (2005), a gestão das escolas na Guiné-Bissau está dotada de dois tipos de estruturas: as estruturas centrais, representadas pelo Ministério da Educação e seus departamentos; e as estruturas dos âmbitos regionais, que são configuradas pelas Direções Regionais de Educação da Guiné-Bissau.

a) Da organização

O Ministério da Educação Nacional (MEN) se organiza em diferentes departamentos de naturezas diferentes, como o de concepção, operação, controle e supervisão (Decreto n. 10/2006). No que se refere à administração, o ministério conta com gabinete de informação, planificação e avaliação do sistema educativo, denominado de GIPESE. Na operação educativa, pode-se contar com dois diretorias gerais:

- a) De ensino básico e secundário. Essa secretaria é encarregada de todos os assuntos ligado ao ensino básico e secundário, e na elaboração das políticas voltadas a esse setor;
- b) De alfabetização e educação não formal. Essa secretaria cuida de todas as atividades voltadas à educação não informal do país.

Além dessas organizações, o ministério ainda conta com a direção dos recursos humanos, direção dos assuntos administrativos e finanças. Todos esses setores estão na responsabilidade e supervisão da Inspeção Geral da Educação (IGE) (DECRETO nº 10/2006).

Existem outros departamentos autónomos, como os centros de formação, centros de pesquisa, comissão da UNESCO e as Delegacias Regionais da Educação (DRE). Esse último está tutelado pelo Ministério da Educação (ME).

O decreto n. 10/2006 estabelece as Direções Regionais da Educação (DRE), serviços descentralizados do ME que, a nível das regiões, mantém atribuições do ME e assegura apoio e informação aos utentes¹² do sistema Educativo (SE): coordenação, orientação, gestão e execução da política educativa (PE), garantindo, assim, o “melhor” funcionamento das escolas e apoio às instituições de ensino (Art.º 33).

O país conta com nove delegacias regionais, correspondentes a oito regiões e o setor autónomo de Bissau. Tendo em conta as dificuldades de deslocação entre as zonas, foram

¹² Usuários.

aumentadas duas sub-regiões educativas no setor de Ingoré e na ilha de Bubaque. As delegacias, pela lei, são dirigidas por um delegado nomeado pelo ME, responsável pelo funcionamento da educação e representante do ministério na região.

Conforme o decreto n. 10/2006, a DRE tem competência de orientar e coordenar os funcionamentos das escolas, analisar os fatores de insucesso escolar, fazer levantamento das necessidades do SE, gerir docentes, alunos e pessoas que trabalham na escola, realizar acompanhamento técnico e pedagógico, executar gestão financeira e de materiais, inspecionar questões educativas e serviços gerais. A DRE deve trabalhar com todas as escolas que fazem parte da região onde está inserida, relativo a questões administrativas, técnicas e de gestão.

Vale a pena salientar que o MEN, apesar de ser um órgão muito importante para gestão da educação e de uso eficaz do seu recurso, segundo Morgado (2020), nunca foi uma realidade. O MEN se tornou “refém” dos partidos políticos. Toda a lista da sua estrutura, desde diretores gerais, diretores regionais, até os diretores das escolas, são nomeados pela designação dos partidos (MORGADO, 2020). Essa ideia foi reforçada por Furtado (2005), atribuindo que a política nacional tem uma profunda reflexão na política administrativa e de gestão das escolas na Guiné-Bissau.

Todas as mudanças do titular da pasta do MEN resultam em alterações, desde o/a Diretor Geral (DG), até às escolas, tendo sempre como consequência o comprometimento da sua organização e funcionamento, gerando situação de indefinição das articulações e, na maioria das vezes, o não funcionamento das escolas (MORGADO, 2020), ou seja, sucessivas greves em todo setor educativo.

Furtado (2005, p. 604) salienta que

A organização do Ministério da Educação, apesar de importante e decisiva para a administração da educação e para a gestão eficaz dos seus recursos, quer sejam nacionais quer doados pelos diversos canais de cooperação, nunca foi uma preocupação fundamental do Governo, talvez porque fora durante muitos anos uma área da responsabilidade exclusiva do Partido/Estado ao qual competia designar todos os dirigentes do governo com base em critérios e conveniências puramente político-partidárias. Esta óptica explica a razão das constantes mudanças orgânicas do Governo, dos titulares das diferentes pastas, incluindo o da educação e seus colaboradores diretos. As mudanças de titulares da pasta da educação implicaram sempre alterações na orgânica do Ministério da Educação com consequências desastrosas ao nível da sua organização e funcionamento, gerando situações de indefinição, desarticulações e, muito frequentemente, sobreposições de estruturas e funções. As consequências dessas mudanças fizeram-se sentir também ao nível das fontes de financiamento, sobretudo externas, das quais sempre dependeu o Ministério da Educação em quase 90% das suas atividades.

Para Morgado (2020), desde a independência do país, a estrutura do MEN nunca respeitou a estrutura estabelecida pela lei. A estrutura tem variado de acordo com o ministro eleito. Para o autor, a administração do sistema educativo carece de clareza em termos de competência orgânica e rigoroso cumprimento das mesmas no concurso para os cargos, prevalecendo a nomeação pela pretensão partidária, camaradagem e solidariedade, que resulta no aumento dos funcionários sem necessidade e função específica na área da educação. Nessa mesma linha de pensamento, Furtado (2005) expressa que o MEN ainda enfrenta dificuldade na definição concreta da estrutura que realmente precisa e de suas competências ao nível central, assim como regional e local.

Muitas vezes, vislumbramos que a razão de não termos uma boa gestão e um melhor funcionamento do sistema educativo guineense se agrava na falta de um digno salário pago aos funcionários da área de educação. Entretanto, não é só isso o problema, como aponta Furtado (2005). Também precisamos de um sistema que englobe aspectos fundamentais para um bom funcionamento de gestão da educação, como:

- a) Delineação dos objetivos e fixação de programas de estudo,
- b) Organização do ano e calendário escolar,
- c) Orçamento estabelecido e planos de financiamentos, seleção de recursos humanos,
- d) Planejamento da utilização dos espaços educativos, gestionar fluxo dos alunos,
- e) Aquisição e distribuição dos materiais e equipamento escolar a tempo e
- f) Avaliação dos resultados.

Esses aspectos são fundamentais para uma boa gestão do sistema educacional. Infelizmente, no caso da Guiné-Bissau, na maior parte dos casos, não são levados em consideração.

Depois da independência até 1990, só existiam as escolas públicas no país. A gestão das escolas estava centralizada nos diretores nomeados pelo ministério e colaboradores escolhidos por ele, o que mostra o quanto a gestão das escolas ainda está centralizada no modelo hierárquico, com cargos e funções bem especificados, sempre na orientação do diretor. Ao diretor, figura máxima com alçada do governo, nessa perspectiva de gestão, compete-lhe a implementação das políticas e orientação a nível governamental sem intervenção dos diferentes atores da educação (MORGADO, 2020).

Com a mudança significativa nos anos 90, nomeadamente a ruptura do partido único para o pluralismo partidário, implantou-se um estado de direito, permitindo o surgimento

de organização sindical de classe dos professores, associação dos alunos, associações dos pais e encarregados de educação e instituições escolares da iniciativa privada.

De acordo com Morgado (2020), os atores do sistema educativo desconhecem a lei, ou seja, o documento que regulamenta o papel do diretor dentro da escola. Com isso, fazem pouco apelo para o enquadramento legislativo e formal em sua ação. Segundo o mesmo autor, não foram caras, ou seja, não foi feita a divulgação de diretrizes sobre a organização de gestão do sistema educativo.

O decreto n. 7/1991, em seus artigos 13 e 14, reporta sobre a base da estrutura organizacional das escolas privadas, tornando obrigatório às escolas apresentar uma direção composta pelo diretor e docentes adequados a cada estabelecimento de ensino. Com essa abertura, cada escola passou a adotar sua estrutura para o funcionamento. De igual modo para as escolas públicas, os órgãos e as suas composições variam de escolas para escola.

Para Morgado (2020), as escolas com grande número de professores e alunos apresentam as seguintes estruturas ou órgão intermediário: subdiretor, conselho técnico e pedagógico e conselho disciplinar. Ambos foram nomeados diretamente pelo diretor da escola.

Vale a pena salientar que existem escolas que só têm uma pessoa que desempenha papel de professor e diretor ao mesmo tempo. Esse caso pode ser visto mais nas escolas de zonas rurais distantes, com pouca quantidade de alunos.

No que se refere à questão da associação dos pais e encarregados de educação, segundo Morgado (2020), a maioria das escolas tem essa estrutura e o sindicato de base dos professores. Quanto ao funcionamento das escolas, o autor acentua que a maioria das instituições escolares funcionam sem plano base da gestão, ou seja, sem o documento que regulamenta o funcionamento da estrutura, como o caso dos: Plano Político Pedagógico (PPP), de atividades e orçamento. Para uma gestão democrática e participativa, as escolas devem funcionar e terem um plano interno e PPP ou regimento interno, elaborados de forma conjunta com todas as representações da escola.

A participação da comunidade no sistema educativo guineense, conforme Morgado (2020), não está inscrita em nenhum documento, razão pela qual, na maioria das vezes, se depara com desconforto dentro da escola. Conforme Furtado (2005), um outro órgão que se pode encontrar muito nas escolas de zonas rurais é o “comité de gestão”, que demanda ações relacionadas à vida da escola, desde a escolha e nomeação do diretor às decisões pedagógicas. Mas, esse órgão se verifica mais nas escolas de natureza comunitária.

3.3 Lugar de gestão nas escolas guineense

Depois de 48 anos de independência, a Guiné-Bissau ainda apresenta um sistema de gestão escolar muito fraco, em que o diferencial de rede escolar não chega em todo o território nacional, tendo como resultado a exclusão de muitas crianças a um estabelecimento de ensino próximo da sua casa ou comunidade.

Conforme Furtado (2005), dificuldades de definição da política educativa e, conseqüentemente, na organização de uma gestão adequada são resultados das indefinições dos objetivos da educação. Para o autor, os fins da educação deveriam ser claramente delineados na lei magna do país “para deles emergirem as linhas básica da política do governo em matéria da educação” (FURTADO, 2005, p. 393).

Segundo Mane (2019), o fracasso no sistema de gestão guineense é condicionado por vários fatores, como: inadequação do ensino com realidades locais; incompatibilidade de ordem cultural e religiosa; participação; adoção da língua para o ensino. Lembrando que esses fatores afetam mais as crianças de zonas rurais.

O setor da educação vem recebendo pouca atenção ou prioridade por parte dos Governos/Estado guineense. Isso fica claro espelhando por pouco avanço que se vê nesse setor. Segundo Seidi *et al.* (2021), a educação, mesmo sendo fundamental para o crescimento econômico e melhoria de condição de vida, ainda é muito desvalorizada, passando por problemas de várias categorias, desde questões de ordem financeira, estrutural, administrativa, infraestrutura, até problemas de recursos humanos e de gestão.

No que tange ao setor financeiro, teve poucas conquistas para o setor da educação, ou melhor, a verba disponibilizada para o setor não consegue fazer a cobertura de todas as despesas necessárias para melhoria do sistema. Simplesmente consegue segurar o salário dos professores. Sendo, assim o resultado é a não renovação das infraestruturas e verba para compra de materiais para equipar as escolas.

No âmbito estrutural, sofre de sucessivos golpes de Estado e queda de Governos. A troca sucessiva dos Governos impede o cumprimento de projetos e propostas alinhados ao setor educativo, porque quando se troca de governo, na maioria das vezes, é trocado o ministro e, por sua vez, entra nova equipe. Ou seja, a cada novo governo ou novo ministro, uma nova equipe é proposta. Tudo isso acontece porque o Estado guineense sempre teve uma ligação com partidos, desde a sua formação.

O Estado guineense surgiu como um instrumento a serviço do PAIGC, com objetivo de apoiá-lo na realização do seu programa. Ao Estado, sob a direção do Partido, residiu a

competência de executar o programa econômico, social, cultural, de defesa e segurança (PEREIRA, 1977 apud FURTADO, 2005).

O sistema educativo guineense carece de infraestrutura, e a escassa estrutura que se tem está centralizada na zona urbana das regiões, apresentando uma alta precariedade devido falta de reabilitação e mudança de equipamentos (EMPALA, 2019).

No que diz respeito à formação dos professores, o país se depara com problema de qualificação desses profissionais. Segundo Cristina Mandau Ocuni Cá e Lourenço Ocuni Cá (20017), os professores passam por muitos obstáculos durante seus percursos formativos, desde: falta de infraestruturas condignas; equipamentos de qualidade para facilitar o aprendizado; possibilidade de desenvolver estágio de docência durante a formação; ausência de laboratórios, salas de informática, biblioteca e outros elementos que possam facilitar o processo de formação dos docentes.

Como salienta Seide Mané (2021), a classe docente, durante a formação inicial e continuada, está dominada de fragilidades, pondo em causa o avanço pedagógico e desafios educativos. Vale a pena lembrar que além dos fatores apontados, ainda tem pouco incentivo para a classe dos professores: há atraso salarial, que todo tempo está em debate, e má condição de trabalho.

O sistema tem uma carência enorme de recursos humanos qualificados para gerenciar o sistema, o pouco que tem, na maioria das vezes, acaba sendo capturado pelo “sistema” (partidos políticos), acabando por fazer trabalho a mandado de um partido.

O modelo de gestão das escolas coloniais ainda está muito enraizado no modelo atual, mesmo depois de quatro décadas da independência: um sistema escolar antidemocrático, do ponto de vista do seu objetivo, com conteúdo e métodos estranhos à realidade do país. Sistema escolar “elitizado”, em que só têm acesso os “civilizados”. Hoje os que têm acesso são os que vivem nas zonas urbanas, ou seja nos centros das cidades regionais. Os do interior, no máximo, tem estabelecimento escolar que só oferece os quatros primeiros anos do ensino básico/fundamental, ou seja, a primeira fase do ensino fundamental, e com muita precariedade (FURTADO, 2005). Essas escolas poderiam ser igualadas às escolas de segunda categoria no regime colonial.

O modelo colonial também deixou como herança: elevadas taxas de analfabetismo, uma grande discrepância entre a capital e as regiões do interior; um sistema de administração extremamente centralizado e burocratizado; uma notável fragilidade de quadros em diferentes áreas de administração.

4 ANÁLISE E COMPREENSÃO DE SISTEMA DE GESTÃO NA ESCOLA PÚBLICA GUINEENSE

Na presente seção, abordarei todos os procedimentos técnicos e científicos, ou seja, os caminhos metodológicos a serem percorridos para realização dessa pesquisa. Para isso, dialogarei com autores como Gil (2010), Minayo (20001), Kauarki (2010), Lakatos (1992), Centenaro e Fávero (2019) e Riz (1991). Em seguida, seguirei com a análise dos documentos da escola.

Os documentos que serão analisados são: a Lei de Base do Sistema Educativo guineense e o Regulamento Interno da escola observada. Por último, farei uma análise do funcionamento da escola para melhor entender a concepção de gestão vivida, através de categorias participação dos alunos, relação professor aluno, relação aluno/aluno, naturalização de violência, avaliação dos alunos, comprometimento/responsabilidade do professor com seu trabalho e o papel do diretor da escola, que foram identificadas ao longo da pesquisa do campo (observação). A pesquisa ocorreu tanto nas salas de aulas, onde o professor e os alunos interagem, podendo assim observarmos diferentes concepções de gestão, como no pátio da escola.

4.1 Procedimento técnico científico da pesquisa

Como se sabe, para realização de qualquer trabalho científico, o fator fundamental para seu desenvolvimento é a metodologia. Para tanto, dedicaremos esse capítulo para apresentar os caminhos que serão percorridos para a realização dessa pesquisa e obtenção do resultado credível. Segundo Gil (2010), a metodologia é o caminho para chegar a um determinado objetivo. Na mesma linha de pensamento, Minayo (2001, p. 16) salienta que a metodologia “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Levando em consideração essas definições, a metodologia aqui na nossa pesquisa é o caminho, estratégia, técnicas e instrumentos para que possamos chegar a resultados credíveis do ponto de vista científico.

Para Minayo (2001), a teoria e o método sempre caminham juntas. Como sendo conjunto de técnicas, a metodologia deve apresentar instrumento claro, coerente, elaborado, que possa encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

O delineamento detalhado da pesquisa, quanto à abordagem, assim como aos métodos, nos facilitará a responder o problema levantado e alcançar respostas para as perguntas de pesquisa: O problema de gestão das escolas na Guiné-Bissau tem a ver com o modelo de gestão adotado? Será que a continuidade do projeto ou planos dos gestores poderia ajudar na

melhoria das nossas escolas? Quais os planos ou estratégias do Ministério da Educação através de seus departamentos sobre a gestão das escolas? Quais são as dinâmicas dos gestores para o melhor funcionamento das suas escolas?

Para a realização de pesquisa de campo seguiremos as orientações da comissão de Ética da Universidade de Passo Fundo (UPF), seguindo com consentimento de liberação da instituição para pesquisa assinada pelo diretor da Escola.

a) Quanto à abordagem

Do ponto de vista de abordagem do problema, a nossa pesquisa é de natureza qualitativa. Kauark (2010, p. 26) considera que existe uma “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Segundo o mesmo autor, a pesquisa qualitativa permite recolha de informações sobre assuntos específicos da realidade social. Conforme Gil (2010), o paradigma qualitativo na investigação possibilita analisar aspectos implícitos ao desenvolvimento das práticas organizacionais e fornece recursos para compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva de sujeitos investigados.

Na perspectiva de Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se preocupa com pesquisas das áreas sociais, com realidades que não podem ser quantificadas. Ou seja, trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondentes ao espaço mais profundo das relações dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a operações de variáveis.

Para reforçar, Krawczyk (2016) nos mostra que a importância da pesquisa qualitativa reside na sua propriedade de criar conhecimentos universais sobre os processos sociais não na possibilidade de aplicação de seus resultados.

b) Procedimentos técnicos

No que tange ao procedimento técnico e metodológico do presente projeto de pesquisa, ele se insere em: 1) pesquisa bibliográfica; 2) pesquisa documental; e 3) pesquisa de campo.

- 1) Pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2010), entende-se como levantamento dos trabalhos já feitos sobre o assunto, que podem fornecer dados importantes para

desenvolvimento do tema. Esses podem ser livros e artigos. Para o autor, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica se insere em permitir ao pesquisador “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2010, p. 50).

Para Lakatos (1992), essa modalidade de pesquisa bibliográfica é de fontes secundárias, pois permite o pesquisador fazer o levantamento dos materiais já escritos e publicados em formato de livros, revistas, publicações sobre o assunto a ser pesquisado, com a finalidade de fazer o pesquisador familiarizar-se com o tema. Em outras palavras, podemos dizer que a pesquisa bibliográfica coloca o pesquisador em contato com todas as produções ligadas ao assunto que pretende estudar, desde livros, revistas, jornais, dissertações, teses e monografias.

2) Pesquisa documental. Gil (2010) enfatiza que essa técnica metodológica permite apreender fonte rica e estável de dados. Não implica elevados custos, nem exige contato com sujeitos da pesquisa. Possibilita uma leitura aprofundada de dados.

A pesquisa documental se caracteriza pela busca orientada em documentos. Ao utilizarmos o termo “busca orientada”, destacamos que, antes de acessar documentos, o pesquisador precisa ter clareza de quais os objetivos da busca, qual será sua metodologia para análise deste material e qual a relevância do que foi previamente selecionado. Centenário e Fávero (2019, p. 172) caracterizam a pesquisa documental “[...] como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

A principal característica da pesquisa documental é a sua metodologia analítica, pois os documentos não são abordados somente para constatar, mas sim para dar base aos argumentos levantados ao longo do estudo, sendo assim, podemos constatar que, na pesquisa documental, precisa haver o tratamento qualitativo dos materiais.

Os documentos a serem utilizados são variados e compreendem principalmente documentos públicos arquivados, com destaque para os arquivos governamentais, e arquivos públicos não arquivados, com destaque para jornais, revistas e periódicos. Também pode se deter a arquivos privados, que vão de documentos de organizações políticas e registros pessoais. (CELLARD, 2012).

Cellard (2012) destaca que uma das mais importantes características da pesquisa documental é a impossibilidade de alteração do material analisado, portanto, mesmo empreendendo um olhar crítico, o pesquisador precisa aceitar o documento como ele é, não

forçando interpretações impossíveis que distorcem o que o documento apresenta como essência em sua constituição.

Para pesquisa documental, trabalhamos com a Lei de Base do Sistema Educativo Guineense e Regulamento Interno da Escola observada.

- 3) A pesquisa de campo. Segundo Ruiz (1991), é baseada na observação dos fatos, em entender como acontecem “voluntariamente”, na coleta de dados e no registro diversificada.

A pesquisa de campo contempla determinação de técnicas de coleta, registro, análise e sistematização de dados. Nesta empreitada, o estudo de campo busca entender a dinâmica dos processos constitutivos, estabelecendo um diálogo entre o pesquisador sobre a realidade a ser estudada. A entrevista e a observação são métodos utilizados na coleta de dados, que também dão valor à presença do pesquisador. Nesse caso, a investigadora consegue ter espaço para que o sujeito a ser investigado se sinta livre de participar e tornar mais consistente a sua participação. Para tanto, durante nossa observação no campo, utilizamos um diário para anotação de todos os acontecimentos que possam ajudar na nossa análise para entender o modelo de gestão vivida na escola.

Na observação e descrição registrados em diário de campo, fazemos uma descrição dos sujeitos envolvidos, levando em consideração suas ações no espaço a ser analisado, a estrutura física da escola, cidade/bairro da sua localização e o seu diálogo com as comunidades arredores. No que diz respeito à amostragem, foram atribuídos como quesitos de escolha aspectos como aparência, jeito de agir e falar. Mas, sobretudo, o tipo de contingência de alunos que a escola mais recebe.

Fizemos oito dias de observação na escola correspondente a 33h35m, nos diferentes períodos do funcionamento de aulas e nos diferentes lugares da escola (pátio, sala de aula, sala de professores e sala de associação dos alunos).

4.2 Apresentação e análise de dados de campo

Apresentação da escola

A escola onde realizamos a pesquisa é uma das escolas públicas que iniciou suas atividades no ano 1977 (4 anos depois da independência), com apenas o Ensino Básico Unificado (EBU). Em setembro do ano 2009, foi implementado o terceiro ciclo do ensino básico

(fundamental) e ensino secundário (médio) por iniciativa de alguns professores, com objetivo de permitir fácil acesso de deslocamento até o centro da cidade de Bissau aos alunos do primeiro e segundo ciclos do ensino básico com a condição econômica baixa. As figuras a seguir apresentam os pavilhões da escola de diversos ângulos e distâncias.

Figura 3 - Vista lateral dos pavilhões da escola



Fonte: A autora

Figura 4 - Vista frontal dos pavilhões da escola



Fonte: A autora

Figura 5 - Vista aproximada dos pavilhões da escola



Fonte: A autora

De acordo com o relatório de inquérito da escola, de 2017, e primeiro trimestre de 2018, administrativamente, a escola pertence à região de Biombo, setor de Safim. Geograficamente, encontra-se nas zonas periférica da cidade de Bissau, ao redor do bairro Militar, com prioridade de atendimento à população de Plack 1, Bairro Militar, São Paulo, Bissack e Gabu Sinho.

Podemos perceber que a situação geográfica da instituição não caracteriza a região na qual a instituição pertence. A escola onde desenvolvemos a pesquisa se encontra na cidade de Bissau, mas, administrativamente, é tutelada pela região de Biombo.

A escola conta atualmente com 11 pavilhões (Figuras 3 a 5), 118 turmas do ensino básico e 42 turmas do ensino secundário. A escola tem como missão, segundo o Relatório de 2018, elevar o sucesso educativo e escolar dos alunos, ou seja, formar cidadãos livres, autônomos e responsáveis. Juridicamente, a instituição é tutelada pelo Ministério da Educação Nacional e Ensino Superior (MENES).

A escola funciona com o modelo trimestral, conforme a orientação do ME. O primeiro semestre começa de outubro e segue a dezembro. O segundo semestre segue de janeiro a março. O terceiro e último semestre segue de abril a junho ou julho.

Vale a pena lembrar que, nos últimos anos, os trimestres não funcionaram regularmente devido sucessivas greves¹³, verificadas no setor educativo, organizadas por

¹³ Greves na educação guineense se verificam mais por parte dos professores como forma de reivindicação ao pagamento de salário e melhor condições de trabalho. Elas são organizadas pelos Sindicato Nacional dos Professores (SINAPROF), Sindicato Democrático dos Professores (SINDEPROF) e Frente Nacional de Professores e Educadores (FRENAPROF). Para mais aprofundar esse assunto, segue a referência: SANÉ, Samba. Os desafios da educação na Guiné-Bissau. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 27, n. 1, p. 55-77, jan./jun., 2018.

diferentes movimentos sindicais de professores. As aulas funcionam em quatro turnos: o primeiro turno começa às 7h e termina às 11h15; o segundo vai de 11h20 às 15h05; o terceiro turno começa 15h10 e termina às 18h55; e o quarto e último turno começa às 19h00 e termina às 22h45, como consta na imagem a baixo.

Figura 6 - Horário escolar

ATENÇÃO!
EIS O HORÁRIO DO DESPACHO DO PRESIDENTE DO CONSELHO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

Dias Úteis	Manhã		Duração	Manhã/Tarde <i>simples</i>		Duração	Tarde		Duração	Noite		Duração
	Iº Turno			IIº Turno			IIIº Turno			IVº Turno		
	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim				
Segunda-Feira	08H00	11H15	3h15min	13H00	14H30	1h30min				19H00	22H45	3h45min
Terça-Feira	09H00	11H00	2h00min	13H00	14H30	1h30min				19H00	22H45	3h45min
Quarta-Feira	08H00	11H55	3h15min	13H00	14H30	1h30min				19H00	22H45	3h45min
Quinta-Feira	11H00	12H00	1h00min	13H00	14H55	1h55min	15H00	18H55	4h00min	19H00	22H45	3h45min
Sexta-Feira				13H00	14H55	1h55min						
Sábado												
Domingo												

Fonte: Registro de campo da autora (2022).

De acordo com o Projeto Educativo da Escola (PEE, 2018), documento no qual se consagra a orientação educativa da escola, congrega os seguintes princípios: democracia permanente e participação de todos os intervenientes no processo educativo da escola (escola, Estado e Comunidade), num clima de transparência dos atos produzidos pelos órgãos de administração e gestão da escola.

No que diz respeito ao princípio da democracia e transparência em apresentação dos atos produzidos pela gestão da escola, em muito caso não funciona, como se pode ver na fala de representante de alunos e do coordenador pedagógico.

No que se refere à organização da gestão da escola, apresenta-se a seguinte estrutura:

- a) Direção Geral
- b) Inspeção setorial
- c) Conselho Disciplinar
- d) Estatística
- e) Finanças

- f) Conselho Técnico e Pedagógico
- g) Responsável do Turno e de Patrimônio
- h) Associação dos alunos
- i) Associação dos pais

Vejam-se também outros dados sobre recursos humanos disponíveis no relatório preliminar de inquérito do Liceu X (2018):

Quadro I: recursos humanos da escola

N	Categoria	1º tri. 2017-2018
1	Professores efetivos	10
2	Professores novos ingressos	77
3	Pessoal administrativo	12
4	Auxiliares	03
5	Pessoal menor contratado	03
6	Professor contratado	0
Total		108

Fonte: Relatório preliminar de inquérito do Liceu X (2018)

4.3 Análise dos documentos

Conforme ressalta Cellard (2008), os documentos escritos são fontes muito importantes para qualquer pesquisador na ciência social, porque é evidente e não tem como ser substituído. Em qualquer reconstituição ligada a um passado distante, é muito difícil encontrar todos os vestígios da ação humana. Na maioria dos casos, o documento fica como único testemunho das atividades particulares de uma determinada época.

Na pesquisa em educação, especialmente na pesquisa em políticas educacionais, a pesquisa documental caracteriza-se especialmente na pesquisa da legislação educacional vigente e também em documentos de análise do sistema educacional, como por exemplo, resultados de avaliações em larga escala. O documento, nesta perspectiva, serve como ponto de partida para que possamos compreender o contexto que objetivamos estudar.

Para entender o sistema de gestão das escolas públicas guineenses, utilizaremos os seguintes documentos para nossa análise: a Lei de Base do Sistema Educativo guineense e o Regulamento Interno da escola onde realizamos a pesquisa de campo (observação).

4.3.1 *A gestão das escolas públicas segundo a LBSE*

A LBSE da Guiné-Bissau, documento que regulamenta sistema de ensino guineense, muito citado anteriormente nesta dissertação, é constituída por 8 capítulos, com diversas seções, cada. Os capítulos apresentam, cada um, aspectos diferentes do sistema educativo guineense. Como o nosso interesse é analisar esse documento no que tange a gestão escolar, focaremos especificamente nos pontos e capítulos que ressaltam esses aspetos, para que melhor entendamos a concepção de gestão que esse documento carrega.

A visão da Lei de Base do Sistema Educativo guineense tem como foco um olhar de gestão democrática e participativa, sendo documento orientador de todo sistema educativo. Apesar da sua abertura à democracia e participação, ela também aborda muitos outros aspectos.

O primeiro capítulo, intitulado “Do Âmbito e Princípio”, traz o objetivo do documento, definindo o enquadramento do sistema educativo, mostrando a importância da educação e a necessidade de ser protegida pela lei. O estado deve responsabilizar e garantir o direito à educação em todo o território nacional, como consta nos pontos 5 e 6 do artigo 1º da lei.

5. o âmbito do sistema educativo é o território da Guiné-Bissau, sem prejuízo de nos termos do art. 39º poder ser alargado às comunidades guineenses no estrangeiro. 6. a responsabilidade de toda a política relativo ao sistema educativo cabe a um ministério especialmente vocacionado para tal. (LBSE, 2010)

No mesmo capítulo, no seu artigo 2º, que trata dos princípios gerais da lei, traz em debate como deve ser a educação na Guiné-Bissau bem como os objetivos pretendidos alcançar tanto no setor público como no privado. Nos pontos 4 e 6, traz o modelo de gestão escolar democrático como base de funcionamento do sistema educativo, ou seja, a concepção de gestão na qual o sistema educativo guineense deve caminhar. Em outras palavras, podemos dizer que, a lei magna do sistema educativo consagra a democracia como modelo de gestão, a qual todas as escolas devem seguir, adequando o currículo com a realidade do meio (região, setor, seção, bairro) onde está inserida a escola. A adaptação do currículo e a convivência escolar com a realidade local da escola é o papel da gestão da escola e isso, claro, ajudará na melhoria de aprendizado dos alunos e atingir a maior meta da escola, que é o sucesso da escola ao longo prazo.

4. a educação deve estimular a emergência e consolidação da atitude democrática e pluralista da sociedade.

6. o sistema educativo deve adequar-se ao meio social que o envolve e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana democracia e progresso social. (LBSE, 2010)

Ainda o artigo 3º, do mesmo capítulo, define os objetivos específicos do sistema educativo, reforçando a ideia da democracia e participação de todos os atores que compõem e participam do processo educativo, desde a elaboração de políticas educacionais à administração escolar. Como menciona Paro (2000), a participação dos pais, alunos, professores e todos os atores da educação de uma escola fornece à escola qualidade no seu trabalho educativo.

- c) Diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e atividades educativas de modo a adaptá-las as realidades do país;
- d) Promover a participação de toda a população designadamente alunos, pais e encarregados de educação, docentes e outros atores do processo de educação, na definição de política educacional e na participação na administração escolar (LBSE, 2010).

No que se refere à descentralização da estrutura do ministério da educação nas regiões, vale a pena lembrar que quando se fala da descentralização do poder diz respeito a dar autonomia a uma organização ou instituição para a ação de planejar, executar e avaliar sua atividade. As DREs não são autónomas, pois elas só executam o plano do ME, ou seja, não existe uma autonomia. Desde a escolha de suas representações até a execução de plano, o ministro da educação é quem tem o poder de decisão.

Não se pode pensar num modelo de gestão democrática com as ações centralizadas. Quando falamos da descentralização, estamos falando de: transferência do processo educativo, gestão de recursos, processos de gestão e processos pedagógicos, afirma Luck (2004). No caso da Guiné, o que acontece é a desconcentração do poder em que são abertas as instituições, mas os poderes ainda estão concentrados ao Ministério da Educação, ou seja, no ministro e suas *staffs*¹⁴.

O quarto capítulo da lei, intitulado “Da Lei do Sistema Educativo”, aborda sobre a organização do sistema educativo guineense, apresentando o ME como responsável por essa área, como já foi mencionada em seção anterior neste trabalho. Ao ME cabe o poder de dar, coordenar, executar e avaliar todas as políticas educativas do país. Isso implica que é ele o único que pode pensar as políticas para o sistema educativo, nesse caso, todo o poder de decisão está centralizado nele. O artigo 44º da LBSE, no seu ponto 3, consagra a administração dos

¹⁴ Equipes de governo.

estabelecimentos do ensino oficial a se pautar pelo espírito da democracia, participação e racionalidade.

O ponto descreve a concepção de gestão almejada para o sistema de ensino guineense e as instituições escolares, a pesar dessa concepção ser um sonho que ainda está muito longe de ser realidade, em outras palavras podemos dizer que é caminho escolhido para caminhar, mas que ainda está longe para ser percorrido. Isso porque se o ME ainda se encontra centralizada dificilmente conseguiremos descentralizar as escolas, porque a descentralização do poder deve começar de cima para baixo.

A pesar de toda abertura em seguir a democracia e a participação nas escolas conforme manda a lei, ainda os diretores das escolas pública são escolhidos/nomeados por meio de indicação do ministro da educação pela afinidade partidária e o resto do corpo diretivo são escolhidos pelo diretor, ou seja, pessoas da sua confiança. Atitudes que acabam afetando o modelo escolhido para o funcionamento da instituição.

Só será possível efetuar a democracia escolar a partir de um processo de gestão democrática, em que será associada ao fortalecimento da democracia do processo pedagógico, à responsabilidade de participação de todos nas decisões necessárias e na efetivação perante um compromisso conjunto com resultados educacionais cada vez mais definitivos e significantes (LUCK, 2009).

4.3.2 *Regulamento Interno da escola*

O Regulamento Interno (RI) da escola é um documento que apresenta normas ou regras, direitos e deveres de diferentes entidades que compõem a comunidade escolar para melhor convivência no ambiente. Pode-se dizer que é o documento que permite manter a disciplina na instituição, destacando seu principal foco nos horários, vestuário de alunos, sanções sobre as faltas e forma de interação.

O RI se introduziu com uma frase ressaltando o espírito da democracia que a educação promove entre as pessoas, assim construindo pessoas aptas com objetivo de responder as necessidades da sociedade.

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e da livre troca da opinião, formando cidadãos capazes de julgar com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e se empenham na sua transformação progressiva. (RI, 2018, p. 3)

Aqui, pode-se notar que o Regulamento Interno da escola se direciona ao modelo de gestão consagrada na Lei de Base do Sistema Educativo guineense, que é a concepção de gestão democrática e participativa. É direito e dever de todos os atores educativos participar das tomadas de decisão.

Os princípios gerais que norteia o funcionamento da escola, descritos no artigo 4º do RI, atribui a responsabilidade de gestão da escola a toda a comunidade escolar, isto é, confere responsabilidade a professores, alunos, pais, encarregados de educação e funcionários da escola. O mesmo artigo ainda apresenta um aspecto interessante, a transparência. Todos os membros que constituem o espaço escolar precisam ter informações claras e precisas sobre os acontecimentos da escola e têm o direito acompanhar as atividades de gasto financeiro da escola (o que entra de recursos e como está sendo utilizado). Esses tipos de atitudes/características se encontram nas relações democráticas.

a) Orientam-se pelos princípios da igualdade, da participação e da transparência; b) funcionam sob o espírito da responsabilidade e da prestação de contas ao Estado assim como a todos os demais agentes intervenientes, c) subordinar-se aos princípios e objetivos consagrados na Constituição da República e na LBSE, nomeadamente: i. integrar as escolas nas comunidades que serve e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais, culturais e científicas; ii) contribuir para desenvolver o espírito e a participação democrático; iii) assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, da famílias e das entidades representativas das atividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e do ensino; iv) assegurar o pleno respeito pelas regras da democracia e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição de representantes da comunidade educativa. (RI, 2018, p. 4)

Segundo o estatuto de ensino não superior dos alunos, citado pelo Regulamento Interno da escola, um dos direitos dos alunos é o de ser beneficiado por um ensino e uma educação de qualidade, conforme previsto na Constituição da República e na LBSE. Quando se fala da qualidade, aqui gostaria de lembrar que uma educação de qualidade é aquela em que os alunos possam ter acesso à participação e criação, de modo especial um aprendizado eficaz, ou de ter um ano letivo completo sem interrupção de greves, garantindo-lhes condição de efetiva igualdade de oportunidades no acesso, de forma a propiciar a realização de aprendizagens com sucesso.

O artigo 12, do RI, ponto 1 e as suas alíneas, menciona que são direitos dos alunos: serem informados claramente sobre o início e término do ano letivo, ter acesso ao programa, saber os principais objetivos das disciplinas, conhecer os critérios de avaliação que serão submetidos durante o ano letivo, não ser submetido a mais de um exame diário e mais que

quatro por semana, receber as fichas de avaliação em devido tempo para poder controlar o processo de aprendizado e participar nas aulas mesmo chegando atrasado e com falta. Mas, a questão que não se cala aqui é que, na realidade, as coisas não acontecem como são providos no documento.

Ao longo da observação, a percepção chegada é que, na maioria das vezes, os professores não levam em consideração esse direito dos alunos e acabam fazendo o que lhes apetece. E os alunos acabam se conformando com a situação ao invés de irem atrás dos seus direitos, porque não têm amparo ou não sabem dos seus direitos.

A participação dos alunos em todas as atividades escolares, na tomada de decisão da gestão, e nas decisões sobre o rumo da escola, através da sua reorientação e na elaboração dos documentos, é um direito. Esses direitos podem ser encontrados no ponto 1, nas alíneas “m”, “n” e “p”, como se pode ver na citação abaixo.

l) participar através dos seus representantes, nos termos da lei, nos órgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do respetivo projeto educativo, bem como na elaboração do regulamento interno; m) eleger os seus representantes para os órgãos, cargos e demais funções de representação no âmbito da escola, bem como ser eleito, nos termos da lei e do regulamento interno da escola: i) eleger e ser eleito para os órgão de gestão da escola, assim como para responsável de turma; ii) formar uma associação de estudantes que se regira por estatuto próprio e pelo o que está legislado nessa matéria; iii) reunir-se, independentemente da existência ou não de associação de estudantes mediante a autorização prévia do órgão da gestão da escola; n) apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola ser ouvido pelos professores, diretores de turma e órgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que justificadamente forem dos seus interesses: i) recorrer pessoalmente ou através dos seus responsáveis, ao diretor de turma, para a resolução dos seus problemas pedagógicas e disciplinares; ii) ser recebido com solicitação prévia ao diretor; i) ser corretamente informados sobre assuntos do seu interesse, nomeadamente legislação, Regulamento Interno, atividades culturais e outros, ii) apresentar proposta bem fundamentadas de alteração do presente Regulamento Interno. (RI, 2018, p. 6)

Além dos direitos, o RI também atribui deveres aos alunos como membros/parte da escola que precisam ter certas atitudes para ajudarem numa boa gestão. O aluno é considerado principal sujeito-alvo da escola, isso lhe atribui uma responsabilidade para uma escolarização bem-sucedida.

Nesse caso, a assiduidade dos alunos é muito importante, uma vez que isso o ajudará a manter seu compromisso com a escola e o seu aprendizado, ao mesmo tempo que está participando na gestão desse espaço, estando presente todos os dias nas aulas, fazendo as tarefas dadas pelo professor e mantendo sempre o compromisso com a instituição escolar.

a) Seguir as orientações dos professores relativas ao seu processo de ensino e aprendizagem; [...] d) tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa; e) guardar lealdade para com todos os membros da comunidade educativa; respeitar as instruções do professor e do pessoal não docente; i) aguardar a chegada do professor, de uma forma disciplinar, no interior da sala, só abandonando o local quando tal lhe for solicitado pelo funcionário da escola; ii) trazer consigo o cartão de estudante, que deverá mostrar quando lhe for solicitado por qualquer professor ou auxiliar de ação educativa; iii) acatar qualquer ordem dado pelo professor podendo posteriormente, caso não concordar com ela, recorrer da posição por esta tomada, junto do próprio professor e só depois junto do diretor da turma; iv) trazer todos os materiais necessário a participação nos trabalhos da aula e colaborar como professor em todas as atividades por ele propostas. (RI, 2018, p. 9)

Interessante ver que na alínea “f”, sobre os deveres dos alunos, no seu item iii, o professor aparece como autoridade máxima da classe, e os alunos simplesmente são obrigados a cumprir o que ele mandar, e, só depois de ter cumprido o que foi proposto pelo professor, podem manifestar suas insatisfações junto à direção da escola. Para uma escola que presa pelo princípio democrático, a escuta e negociação entre as partes que compõem a instituição deve ser um caminho para alcançar o sucesso, razão pela qual o professor precisa ter atitude de gestor da turma, não opressor.

A escola, como um bem público que é beneficiado de gerações em gerações, deve ser conservada por todos aqueles que fazem parte dela. Portanto, os alunos, sendo membros dessa comunidade, são chamados a: participar dessa ação de cuidado com seus deveres, na alínea “k”, como uma forma de boa gestão de bem público; e fazer um bom uso desse lugar, para que a próxima geração possa usufruir dela numa boa condição.

No que diz respeito a questão do lixo, durante a minha observação na escola, não observei recipientes de lixo no recinto e nem nas salas de aulas. Nesse caso, automaticamente, os lixos são despostos no chão, não só pelos alunos, mas também por professores e outros membros da comunidade.

A humildade e honestidade são virtudes muito importantes para qualquer que seja a relação de convivência social. E esses valores precisam/devem ser ensinados e cultivados na escola, para que haja uma convivência saudável. Na alínea I, dos deveres dos alunos, fala-se sobre respeito a propriedades de bens de todos os membros da comunidade educativa. Na alínea “i”, fala-se sobre entregar qualquer objeto encontrado ao funcionário da escola.

Na alínea “m”, expressa-se sobre permanecer na escola durante o seu horário, salvo autorização escrita do encarregado de educação ou da direção da escola. Esse ponto é muito importante para o controle dos alunos e sua segurança. Mas isso só pode acontecer quando a gestão: começar a assumir suas responsabilidades; fazer um controle rigoroso nas salas de aulas;

ter um portão de entrada com porteiro, para controlar a entrada e saída dos alunos, assim como de outros funcionários da escola.

A participação dos alunos na escolha das suas representações na gestão da escola, bem como na escolha dos seus responsáveis de turma é um dever consagrado na alínea “n” do artigo 13 do RI. A livre participação dos alunos no exercício democrático (de escolha) das suas representações para fazer chegar suas falas à gestão é um passo para uma ação qualificativa na construção do conhecimento e na estruturação das relações internas e externas da instituição. Vale a pena lembrar que não tem importância eleger as representações para a gestão se elas não poderão participar nas tomadas de decisões, como a realidade mostra.

É importante haver membros da comunidade escolar que vivem diariamente no espaço, auxiliando os setores (pedagógico, higienização, logística...), para que o processo de ensino e aprendizado possa ocorrer da melhor forma possível, ou seja, para concretização de sonho de qualquer escola. É importante a participação dessa entidade na tomada de decisão e no planejamento das ações necessárias para o ambiente escolar.

O artigo 41 do Regulamento Interno fala ainda do direito aos pais e encarregados de educação a participar no processo educativo de seus educandos, nos diferentes órgãos administrativos, de gestão da escola, assim como na coordenação e supervisão da mesma. Ainda nesse mesmo artigo, aborda-se que os pais têm direito de serem informados sobre o processo educativo de seus filhos/as e sugerir medidas educativas para os educandos através da sua representação. A participação dos pais se limita simplesmente na sua representação, ou seja, na pessoa do presidente de associação dos pais.

Durante a observação, percebemos que a direção da escola não promove um ambiente ou atividades para a efetiva participação de pais e alunos. A presença dos pais e encarregados de educação se nota mais, nas escolas públicas guineenses, no processo das matrículas dos/as filhos/as. Depois não aparecem mais na escola até o ano seguinte para o processo de matrícula, isto se os filhos/as ainda não têm idade de passar por esse processo. Mas, para aquelas crianças mais crescidas, os pais, na maioria das vezes, nem aparecem na escola, só perguntam no final de ano ao filho/a se passou de classe ou não.

No que diz respeito à questão da participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos educandos, Mandelert (2005) aponta que a existência do distanciamento da família da escola provoca o insucesso dos alunos. Para tanto, é importante que os pais e encarregados de educação acompanhem o processo de aprendizado dos educandos e procurem, o máximo possível, frequentar a escola, porque é um dever dos pais caminhar juntamente com o educando nesse processo.

O professor, como orientador dos alunos e quem passa mais tempo ele na instituição, tem a obrigação de ajudar os alunos no cumprimento dos seus direitos e deveres dentro do espaço educativo. Como se pode ver na alínea “a”, do dever do professor: é dever zelar e sensibilizar os alunos para a conservação e limpeza do edifício, dos espaços exteriores, do mobiliário, dos equipamentos e dos materiais escolares.

Segundo o Regimento disciplinar, consagrado no artigo 30º, no ponto quatro, o professor é a figura de uma autoridade máxima, ou seja, aquela pessoa que tem que ser temido pelos seus alunos, o superior e detentor de conhecimento. Isso motiva os alunos da escola a, quando chega o professor, correrem para a sala, ou gritarem para que a turma fique em silêncio na presença do mestre.

Nesse caso, os alunos, quando olham para os professores e outros atores da educação como autoridades, acabam se colocando no lugar de oprimido. Na maioria dos casos que acontecem nas escolas públicas guineenses, as medidas corretivas tomadas são palmatórias, agachamentos, ficar de joelho por horas e proibição de sair para o recreio (caso do ensino básico do primeiro a sexto ano). São as medidas corretivas mais aplicadas e cruéis. No caso de alunos de 7º a 12º anos, são utilizados mais as faltas indisciplinares, comportamentais e suspensão das atividades escolares por um determinado tempo. São medidas que não carregam nenhuma finalidade pedagógica, ao contrário, só promove a violência dentro da escola. Apesar do documento incluir outras medidas, geralmente não são aplicadas nas escolas, como a realização de tarefas de integração escolar, restrição de acesso a alguns locais da instituição e mudança de turma. Confere-se:

4. todas as medidas corretivas e disciplinares sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas e preventivas, dissuasoras e de integração visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, o respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua atividade profissional e dos demais funcionários, bem como a segurança de toda a comunidade educativa. (RI, 2018)

A escola, instituição educativa que agrega crianças, adolescentes, jovens e adultos, precisa de segurança para garantir o bem-estar dessas pessoas. Para tanto, o Regulamento Interno da escola restringe o acesso a pessoas com envolvimento direto com esse espaço: alunos formandos, professores, funcionários da instituição, pais, encarregados de educação e outras pessoas com justificativa a tratar (RI, Art.º 19, p. 14).

Para controle dos alunos, a apresentação do cartão de estudante é importante. Isso ocorre quando se é abordado por qualquer professor ou funcionário. Aos funcionários, o registro do livro do sumário/ponto é obrigatório; já os pais, a apresentação do documento de

identificação é critério obrigatório. Esses aspectos são delineados pelo regulamento interno nas alíneas “a”, “b”, “c” e “d” do ponto 3 do art. 19. Para que essas regras sejam cumpridas, o ponto quarto do mesmo artigo dá ao porteiro a responsabilidade de controlá-las, na entrada e saída da escola. Com tudo isso, pergunto-me: como é possível cumprir com esses pontos do regulamento se a escola não tem porteiro e o portão sempre se encontra aberto?

No que diz respeito às atribuições do diretor na escola, segundo o regulamento interno, ele é o órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, financeira, cultural, administrativa e patrimonial. É de competência do diretor aprovar todos os documentos da escola e os planos elaborados pelos diferentes setores que compõem a instituição. Assim seguem os planos de atualização e formação do pessoal docente, ou seja, formação contínua dos professores.

Ainda o diretor tem a competência de definir o regime do funcionamento da escola, elaborar projeto orçamental da instituição, distribuir serviços docentes e não docentes, propor candidatos para cargos dos departamentos da instituição, gerir instalações e recursos educativos (Art.º 44, p. 34).

O diretor tem a competência de exercer o poder hierárquico com pessoal docente e não docente, como uma das suas competências. Aqui, pode-se perceber que o regulamento, apesar de prever os princípios democráticos, não concentra o poder de decisão nas mãos do diretor.

4.4 Relato e análise da observação

Antes de começar a descrever os acontecimentos da observação feita na escola, gostaríamos de abordar um pouco sobre a experiência de pesquisa, em especial no campo. Como se sabe, qualquer pesquisa apresenta desafios até que se alcance os objetivos traçados. Essa não foi diferente. Houve momentos de muita angústia e receio de não encontrar os materiais teóricos voltados à realidade da Guiné-Bissau, somada a preocupação de não poder encontrar uma instituição disposta para a pesquisa de campo bem como a consequente liberação dos documentos tanto da escola, como da DRE e do ME para poder fazer a análise documental.

No que se refere à liberação de uma instituição escolar pública para realização da pesquisa, meses antes de partir para Guiné-Bissau, foi feita a carta de pedido de autorização e enviado a uma pessoa na Guiné para dar entrada na instituição escolhida para realizar a pesquisa. A primeira tentativa de entrega da carta ao diretor não teve sucesso, posto que avisaram ao entregador que o diretor não se encontrava na escola.

Dias depois, uma nova tentativa de entrega da carta: o novo secretário disse que o diretor tinha viajado para Senegal, país vizinho, por motivo de saúde. Ao inteirarmos sobre a situação, pedimos para que ele falasse com quem estava exercendo a função do diretor naquele momento, que também não estava. O mensageiro entregou a carta ao secretário, que solicitou um telefone de contato para lhe informar a decisão do subdiretor sobre a carta.

Passaram-se duas semanas e não obtivemos nenhuma informação. Foi orientado ao mensageiro para passar na escola de novo a fim de saber da decisão da instituição. Ao passar na escola, o secretário lhe disse que o subdiretor não havia autorizado a pesquisa.

Depois disso, decidimos partir para segunda opção, seguindo o mesmo processo com a pessoa que já estava ajudando como mensageiro. Ele levou a carta para outra escola, conversou com o diretor sobre a pesquisa e apresentou a carta de pedido de autorização. Foi-lhe pedido que passasse no dia seguinte para poder autorizar. Simultâneo a isso, solicitou contato da pesquisadora para que lhe explicasse melhor sobre a pesquisa.

No dia seguinte, o mensageiro foi de novo na instituição e fez uma vídeo-chamada. Apresentei-me ao diretor e conversamos sobre o objetivo da pesquisa. Uma boa coincidência diz respeito ao fato de que o diretor reconheceu meu sobrenome e associou ao de meu pai, que já ensinara naquela instituição.

Finalmente, o diretor assinou a carta de autorização da pesquisa na instituição e explicou que estava abrindo uma exceção, pois o Ministério da Educação havia instruído aos diretores para não autorizarem pesquisas nas escolas para proteção das informações.

Ao chegar em Guiné, entramos em contato com o diretor da escola e marcamos a data para o início da observação. Acontece que, no dia combinado, ele acabou ficando doente e informou que não seria possível começar no dia 30 de maio, mas retornaria na semana seguinte para suas atividades na instituição.

No dia 6 de junho, nas primeiras horas do dia, liguei para ele confirmando o início da pesquisa. Ele disse que não teria problema e que estaria esperando. Combinamos o horário de encontro na instituição para às 9h30.

Ao chegar à instituição, deparei-me logo com um grupo de professores sentados debaixo de uma das árvores do pátio. Dirigi-me a eles e perguntei sobre o diretor. Um deles me acompanhou até a sala dele. Como ele estava conversando com dois alunos, fiquei aguardando na sala de espera. Depois de terminar a conversa, ele me chamou para entrar.

Ao entrar, cumprimentamo-nos. Foi feita a apresentação da minha parte para ele. Ele me deu as boas-vindas à escola e se apresentou brevemente. Contou-me sobre sua carreira profissional: era professor da instituição, lecionou em várias outras escolas do país e já ocupou

outros cargos na escola, antes de ser diretor. Em seguida, disse para estar à vontade e que ele e sua equipe estariam disponíveis para ajudar no que precisasse.

Falei do programa de mestrado e da universidade onde estava matriculada. Segui com uma breve apresentação do meu projeto (objetivos, justificativas e a forma de recolha de dados). Aproveitei logo para perguntar sobre documentos da escola e perguntei se poderia disponibilizá-los. Ele disse que teria documentos à disposição (regimento interno, regulamento interno, LBSE e relatórios), e que pediria ao pessoal de património para organizá-los para me repassar.

Depois da conversa, que durou mais ou menos 30 minutos, ele perguntou sobre o que gostaria de começar a fazer. Como as aulas estava funcionando, a maioria dos alunos e professores estavam na sala. Decidi ir para uma sala de aula. Ele queria saber se tive opção da disciplina. Falei que não, mas gostaria de participar da aula dessa turma que estava a escutar. Era uma aula de português, na turma de 10ª classe (1º ano do ensino médio). O motivo da escolha foi porque ouvi o professor explicar sobre as sílabas tônicas e os alunos estavam fazendo suas intervenções, em crioulo, enquanto o professor falava português.

Fomos juntos até a porta. Ele chamou o professor e explicou para ele sobre minha pesquisa e que ia assistir suas aulas. O professor disse que não tinha problema. O diretor me falou: “Então, agora é contigo. Se precisar de algo, estarei na minha sala”. Agradei a ele pela atenção e entrei na sala com o professor.

O professor me pediu para me apresentar aos alunos. Fiz uma apresentação pessoal e também falei do meu objetivo na escola e na sala. Em seguida, o professor disse que podia ficar em qualquer local da sala. Escolhi sentar na última fila da turma, para melhor observar.

Depois disso, comecei a pensar quais as outras turmas que vou observar. Então, surgiu a ideia de, como já tinha observado a turma de 10ª classe, que é uma da classe do ensino secundário, poderia seguir fazendo uma turma de cada fase: uma sala da primeira fase do ensino fundamental, uma da segunda, e uma da terceira. Assim, segui fazendo observação em quatro turmas: 1º ano, 6º ano, 9º ano e 10º ano.

As observações aconteceram de forma tranquila. Chegava nas turmas, conversava com o professor ou professora sobre a minha pesquisa e, conforme era liberada pelo diretor, era acolhida por uma turma.

Todos os dias, o diretor me procurava no recinto da escola para saber se estava conseguindo as informações necessárias. O presidente do Conselho Técnico e Pedagógico, alguns professores, assim como os alunos perguntavam quando ia novamente em sua turma.

Acredito que a gestão da escola não se limita somente à organização da estrutura da escola. As salas de aulas, o recinto da escola, ou seja, todo espaço da escola reflete o sistema-modelo ou concepção de gestão adotada e vivida pela instituição escolar – razão pela qual passei mais tempo fazendo observação no recinto da escola, lugar onde podemos ver e escutar quase tudo que acontece na instituição.

Observei a sala de associação dos alunos para entender a relação dessa parte da gestão com a direção da escola na tomada de decisão da instituição. A Inspeção setorial da educação é um órgão que inspeciona o sistema educativo, em particular o funcionamento das escolas públicas e privadas no país. Podemos dizer que a inspeção da educação inspeciona se as escolas estão seguindo as normas e leis que regulamentam o sistema educativo guineense. A inspeção dessa escola, fica em outra escola, situada no outro bairro da cidade de Bissau.

Apesar da boa observação e recepção na escola, tive limitações no que diz respeito ao acesso a documentos do ME e DRE sobre gestão das escolas públicas guineense. Na escola, encontramos dois documentos: o Regulamento Interno e um Relatório de Inquérito da área de finanças feito pelo Tribunal de Contas.

O espaço escolar compreende um conjunto de materialidades que compõe os variados ambientes frequentados por educadores e estudantes. É o espaço sentido, o espaço de consciência onde são realizadas as atividades de ensino e aprendizado (BRASIL, 2008). O espaço escolar envolve as paredes, salas de aulas, biblioteca, pátio, banheiros, refeitório e muitos outros que podem se transformar em verdadeiros espaços de aprendizado.

A estrutura física da escola, assim como a organização, manutenção e segurança são fatores fundamentais para o desenvolvimento da instituição. Como aponta Libâneo (2001 p. 4), “toda a instituição escolar necessita de organização interna geralmente prevista no regulamento escolar [...]”. Seguirei com um breve relato da observação no que diz respeito a estrutura física da escola.

A FACHADA

Nessa seção, falarei um pouco sobre a estrutura física da escola, especificamente de sua fachada, lembrando que a mesma fala muito sobre o olhar e impressão que quer passar e conseqüentemente receber das pessoas.

Durante a observação, foi observado que a fachada da instituição se encontra inadequada. Entrando na rua, não se pode ver toda a estrutura da escola por fora porque está colada com as casas do bairro. A rua segue direto ao portão que dá acesso ao interior da escola.

Só se percebe que tem uma instituição escolar no local ao chegar no portão e ver o nome indicativo e pela movimentação dos alunos uniformizados, ao redor.

Logo na entrada da instituição, não tem nenhuma pessoa para receber os alunos, funcionário e visitantes que entram na instituição. Ainda sobre a fachada, percebe-se que a instituição não apresenta nenhuma iluminação no exterior, ou seja, ao redor da escola. Isso é um elemento negativo, sabendo que as atividades funcionam também à noite. Mantendo a área iluminada, nesse caso, seria proporcionada melhor segurança aos utilizadores do espaço. Isso também ajudaria na preservação do próprio ambiente dos supostos atos de vandalismo e roubos que possam acontecer. No próprio interior da escola, a qualidade da iluminação durante a noite é insuficiente, de modo que não permite reconhecer as pessoas de longe. Segue imagem a baixo.

Figura 7 - Visão noturna da escola



Fonte: Registro de campo (2022).

PÁTIO/RECINTO ESCOLAR

Esse espaço é muito importante por ser meio de interação e socialização entre os alunos de diferentes níveis, principalmente nos horários de intervalos e de trocas de turno. Através da socialização, os alunos aprendem, desenvolvem e dialogam tanto de forma direta como indireta. Pude perceber o quanto é importante que a escola instiga a utilização desse espaço ou ambiente, principalmente no momento do intervalo.

Segundo CEDAC (2013, p. 25),

[...] o intervalo apresenta um amplo campo de oportunidade para o desenvolvimento de valores e atitudes. A ideia é que o pátio e a quadra sejam, portanto, um cenário no qual crianças e jovens explorem diferentes atitudes interagindo e aprendendo uns com os outros.

Na escola observada, há uma preocupação sobre o pátio. Ele é grande e tem poucas cadeiras construídas debaixo de algumas árvores que se encontram no recinto. O espaço é aberto (sem cobertura), razão pela qual a maioria dos alunos permanecem na sala de aula ou nas varandas dos pavilhões, até sair fora da instituição para passear durante o intervalo. Seguem imagens dos lugares onde os alunos passam seus intervalos.

Figura 8 - Pátio escolar



Fonte: Registro de campo (2022).

Figura 9 - Varandas do pátio escolar



Fonte: Registro de campo (2022).

Depois das aulas, os alunos, principalmente os do ensino básico, unificado de 1º e 6º ano, utilizam muito o recinto escolar para brincar e executar jogos recreativos e pedagógicos.

BIBLIOTECA/MEDIATECAS

A biblioteca e a mediateca são espaços de muita importância na escola, principalmente para os alunos que não têm outros lugares para fazer pesquisa. São locais apropriados para leitura. Muitas crianças, adolescentes e jovens não detêm de um espaço adequado para estudos e pesquisa em casa, por isso esses espaços são de grande importância para formar bons leitores.

A LBSE, no seu artigo 54, ponto 2, alínea b), destaca as bibliotecas e mediatecas escolares como recursos educativos de grande importância para o desenvolvimento da atividade educativa.

Diante disso, observa-se que a escola pesquisada não tem biblioteca nem mediateca, ou ainda uma sala de leitura para os alunos utilizarem durante seus tempos livres ou pela necessidade de complementar seus estudos.

BANHEIROS

O ambiente do banheiro literalmente não está apropriado para uso dos alunos, professores e funcionários da instituição. Apresenta falta de cuidado com a limpeza, é desprovido de materiais de higiene pessoal, tem paredes sujas, não tem água, ou seja, a condição dos banheiros é muito precária.

A escola conta com 8 banheiros para atender toda a comunidade escolar, 4 masculinos e 4 femininos, separados por um muro no meio (Figura 10). Professor e alunos usam os mesmos banheiros. Durante a observação, não foi observado, em nenhum momento, pessoal da higienização fazendo limpeza dos banheiros.

Figura 10 - Banheiros



Fonte: Registro de campo da autora (2022).

SALA DE AULA

Sabemos que, uma vez inseridos no ambiente escolar, já estamos em um ambiente de aprendizado. Uma escola pode não ter bibliotecas, refeitório ou laboratório, mas sempre existirá a sala de aula, pois ela é o coração da vida da escola. No entanto, não é suficiente a sua simples existência, é preciso uma organização para potencializar o aprendizado de todos e construir uma identidade positiva de estudantes que pensam e constroem saberes (CEDAC, 2013).

A sala de aula mostra o tipo de aluno que nela frequenta, um espaço para diálogo e discussão entre alunos, e professor e alunos. Podemos dizer também que ela é um espaço de troca de ideias e pontos de vista diferentes.

É muitas vezes considerado como um dos ambientes principais para o fracasso – assim como sucesso do aluno –, razão pela qual todos os atores do sistema educativo da escola, ou seja, serviços técnicos e administrativos, trabalham em prol da sala de aula.

Durante a observação, percebeu-se que a sala de aulas não tem uma estrutura eficaz para proporcionar um ambiente de ensino e aprendizagem. Não tem nenhuma atração para os alunos a respeito das disciplinas ou matérias estudadas. As salas contêm 18 carteiras para uma turma de 35 a 45 alunos. Isso implica que os alunos se sentam entre dois ou três por cadeira, ou seja, numa condição apertada. Há um quadro preto em péssimas condições, em cada sala. Algumas salas não têm janelas, teto nem portas. Quem está na sala vizinha pode escutar tudo o que acontece na outra sala.

Numa observação realizada na aula de português, na sala de 10^a classe da escola pesquisada, deu-se a perceber que o professor tem uma didática boa e um domínio no assunto que estava abordando. O tema da aula era sílabas tônicas. Inicialmente, ele passou o conteúdo da aula no quadro, com definições de sílabas tônicas. Seguiu apresentando diferentes tipos de sílabas tônicas.

O professor apresentava a matéria, parte por parte. Ao final de cada assunto abordado, dava exemplos de várias palavras que se enquadrava no assunto, em seguida, escrevia várias palavras no quadro com diferentes sílabas tônicas para que os alunos identificassem a classe que a qual pertenciam. Depois, pedia voluntários para resolver no quadro. Às vezes, ele mesmo chamava os alunos quando percebia que a pessoa estava um pouco distraída na aula. Também andava entre os alunos para ver como fizeram nos cadernos.

Essa dinâmica de pedir para que os alunos se manifestem para resolver exercício no quadro foi interessante, porque o professor conseguia descobrir os alunos que estavam assimilando a matéria, bem os que não conseguiam. Durante esse processo, ele aproveitava para explicar e perguntar as dificuldades que a pessoa poderia apresentar. Alguns conseguiam expressar suas dificuldades, apesar de alguns se sentirem com receio. Relato o caso de uma aluna que, depois de ser chamada pelo professor para achar a sílaba tônica da palavra “biologia”, disse: “Professor, eu não entendi. Está tudo confuso para mim, mas vou tentar fazer para tirar minha dúvida”. O professor a aplaudiu e disse: “Isso mesmo! Não tenham medo de errar para aprender, não vão para casa com dúvidas porque, se forem, a dúvida continuará para sempre”. A aluna foi no quadro e resolveu o exercício corretamente e o professor e toda a turma lhe aplaudiram.

Para que se alcance um bom resultado durante o processo do ensino e aprendizagem é necessário e fundamental, manter uma boa relação entre professor/aluno, aluno/professor

aluno/aluno, aluno-diretor, direção/professor/aluno e pais/professores, sempre com base no respeito. Além dessas relações entre os atores que compõe a escola, o espaço onde acontece cada ação de ensino também gera resultado no ensino e aprendizagem.

Figura 11 - Sala de aula



Fonte: Registro de campo da autora (2022)

REFEITÓRIO

Segundo Alves e De Farias Ferreira (2015), para garantir uma educação de qualidade, é preciso ter atenção a múltiplos aspectos, incluindo momento de refeição, que se começa desde a criação de cardápio, seleção de alimentos saudáveis para preparo, e refeição dos alunos. Precisa-se de um planejamento detalhado para ser executado de forma satisfatória, levando em consideração que há alunos cuja principal refeição vai depender do alimento que a escola disponibiliza (ALVES; DE FARIAS FERREIRA, 2015).

No caso da nossa escola, ela conta com uma cozinha simples. A comida é feita em fogão à lenha. Os alimentos são guardados numa sala específica para tal. Durante o tempo de observação, a escola não estava oferecendo merenda aos alunos. Só tem um grupo de mulheres da comunidade que vende merendas no recinto da escola, e os alunos que podem, assim como professores, compram suas merendas.

4.3 A participação de atores da escola na gestão

A gestão da organização, direção, participação e tomada de decisão da escola, acontece em todo âmbito do espaço, por isso decidimos trazer na nossa pesquisa um olhar de toda a escola para entender o modelo de gestão que acontece nas escolas públicas guineenses, a partir de uma escola específica.

Ferreira (2008) afirma que a gestão se desenvolve fundamentalmente na sala de aula, onde é objetivado o projeto político pedagógico, mas com fonte privilegiada, com novos subsídios para novas tomadas de decisões. Para Libâneo (2004), a concepção da democracia e participação significa busca de objetivos comuns compartilhados entre direção, professores, alunos e todos os profissionais da educação, orientados pela tomada de decisão coletiva em que cada um assume sua responsabilidade na execução.

Nessa ótica, durante a observação na escola, foram destacadas algumas categorias como: participação dos alunos na tomada de decisão, relação professor-aluno, relação aluno-aluno, papel do diretor, naturalização da violência, comprometimento/responsabilidade do professor com o seu trabalho e avaliação dos alunos. Essas categorias são entendidas como fundamentais para entender a concepção de gestão que se evidencia nessa escola. Vamos a cada uma delas.

4.4.1 Participação dos alunos na tomada de decisão

A participação, segundo Souza (2009), na política, é elemento fundamental e se aprende na prática democrática. Seja na gestão da escola, na cidadania, assim como do país, a participação, no seu sentido amplo, é defendida como condição para efetivação da democracia (SOUZA, 2009).

O trabalho escolar, considerado como uma ação de caráter coletivo, conforme Luck (1998), é realizada a partir da participação conjunta e integrada entre os atores que compõe o/a espaço/comunidade escolar.

No caso da escola observada, percebe-se que o envolvimento dos alunos na tomada de decisão é praticamente invisível, como podemos ver na fala de um dos membros de associação, durante uma conversa que estavam tendo na sala disponibilizada para suas atividades. Segundo aluno:

Estamos fartos desse tipo de coisa. Somos parte dessa escola, mas toda vez que se reúne gestão da escola somos esquecidos. Temos que começar a mostrar para eles que

a escola existe porque tem alunos e esses devem participar da reunião da gestão e nas tomadas de decisões. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

Essa fala vai de encontro à ideia de Luck (2009), que a participação dá possibilidade de as pessoas controlarem seus próprios trabalhos, sentem-se autoras e responsáveis pelos seus resultados, construindo, assim, sua autonomia, da mesma forma que se sentem parte da organização dessa realidade e não apenas simples instrumento para realização dos objetivos da instituição (escola).

Baseados na fala abaixo, podemos compreender que a concepção de gestão que se emprega na escola é da centralidade, cujo poder de decisão, de quem pode participar das reuniões de tomada de decisão, assim como ter acesso aos documentos da escola, vem de uma pessoa (diretor) ou um pequeno grupo de pessoas (direção) (DE ARRUDA, 2011). Isso se confirma numa reunião que aconteceu durante o período da observação na escola, em que a representação dos alunos não foi convocada. Mesmo assim, esses, ao saberem da reunião, fizeram questão de ir participar. Acreditavam que, como membros dessa comunidade, a lei lhes dá direito de participar na tomada de decisão. Resultado: foram barrados na porta, com a justificativa de que não foram convocados porque não precisam participar.

Fui atrás no dia da reunião para poder participar, mas não me deixaram entrar com justificativa de que não fomos convocados. Pedi para dizer ao diretor que queríamos participar da reunião, a secretária voltou com a mesma resposta. Ela nem foi capaz de dizer quem disse que não podemos participar. Da mesma forma que estou pedindo os documentos da escola e os relatórios anuais das atividades, assim como de finanças, para que possamos conhecê-los e saber como estão sendo encaminhados os recursos escolares. O diretor só me diz “espere”, já mais de um ano. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

A citação acima tem muita discordância com o que se prevê na LBSEG (2010), assim como no próprio RI (2018) da escola. Ambos garantem o direito à participação dos alunos na tomada de decisão, ou seja, pautar pelo espírito democrático do sistema de ensino. Assim, a participação é alicerce da democracia.

De Carvalho (2011) sustenta que a forma de organização da escola centralizada na pessoa do diretor e na sua equipe diretivo, sem a integração de toda a equipe interna, constituída por professores, alunos e demais funcionários na tomada de decisões escolares, separa a escola entre os que decidem e os que executam decisões das chefias, muitas vezes distante de interessa do coletivo.

Sinceramente, eu não entendo esse pessoal. Acredito que o pessoal da direção agora está de olho em nós e ficam falando os nossos nomes aos professores. Na minha turma, o professor já disse que nós de associação dos alunos somos só figurantes. Respondi:

“Como assim?” E ele disse que só passeamos de um canto a outro e ainda a maioria tem desempenho escolar péssimo. Eu pedi para ele chamar nome de quem era péssimo. Me mandou sair da sala porque estava incomodando, mas não sai e disse para ele me tirar da sala. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

As provocações e intimidações por parte de certos professores e membros da direção aos alunos que fazem parte da direção de associação dos alunos mostra claramente a atitude do descrito por Freire (2011): o professor se colocando no lugar do superior, detentor do conhecimento, quem avalia o melhor, bom e menos bom, ou seja, o opressor.

Outro aspecto interessante que despertou atenção foi a fala de um dos membros de associação durante as suas discussões, quando disse aos colegas: “Não vamos cair nas provocações deles. Eles se sentem pressionados, por isso estão agindo assim para nos intimidar”. Mesmo estando na condição de oprimidos, ele tinha consciência de que o opressor nunca vai se render, sempre vai usar seu poder. Como diz Freire (2011), o opressor sempre usa seu poder para oprimir, explorar e violentar, e nunca coloca seu poder para empregar a liberdade.

É muito comum haver passividade e conformismo em nossas vivências, mesmo quando se trata de algo prejudicial ao trabalho, estudo, vida. Pessoas exercem seu poder de autoridade para cessar direitos e minimizar a reação ou reivindicação de respeito ao direito ou liberdade. Culpam a reivindicação como desvio de comportamento. Isso acontece na sociedade mundial, como vemos na sociedade guineense, como vimos na escola de nossa pesquisa. Um exemplo de má gestão escolar. Diretores e seus núcleos diretivos acusam os alunos de estarem apresentando desvio comportamental quando esses percebem que algo não está certo e procuram respostas. As autoridades procuram desacreditar os revoltados para enfraquecer a luta. Como se pode ver no comentário de uma aluna:

Incrível que parece ainda: tem muitos alunos que não percebem o que acontece e acabam caindo nessa história de que nós de associação não estamos fazendo nada para melhorar o direito dos alunos e da condição da escola, mesmo com todo o sacrifício que fizemos para que entendam que essa direção não está trabalhando para o bem dos alunos. A negociação para liberar os alunos que não conseguiram comprar uniforme para assistirem aulas; a negociação para liberação dos alunos que não estavam em condição de pagar mensalidades para prova, que não teve resposta satisfatória e que culminou com o nosso boicote às aulas. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

Qualquer que seja a pessoa que tem poder de influência sobre a sociedade/organização na qual faz parte, exercendo-a independentemente da consciência desse fato, do caminho e do que espera da sua atividade, está pondo a democracia em falência. Para tanto, a não consciência dessa interferência resulta na falta de consciência do poder de

participação que se tem (LUCK 2009). Luck traz um olhar que vai ao encontro da atitude do representante dos pais e encarregado de educação da escola

Rapaz, de novo! Todos nós sabemos que ele não quer colaborar conosco, ele prefere estar do lado do diretor fazendo o que o diretor quer que faça, concordar com todas as ideias dele... Parece que o filho dele não estuda aqui. Sinceramente, não entendo esse homem. (DIÁRIO DE CAMPO, 2012)

Ao contrário da representação dos pais, os alunos representantes dos alunos pela associação acreditam que mesmo sendo barrados pelo sistema da direção ainda tem possibilidade de serem ouvidos e de mudar algo. A esperança de conquistar o espaço e lugar de fala na tomada de decisão é representada na fala abaixo:

Sinceramente, está sendo muito difícil. Precisamos ter uma saída. Daqui a pouco começam os exames, vão mandar muitos alunos para casa porque não pagaram propina¹⁵. Eles, às vezes, nem lembram que maioria dos alunos é pobre. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

Também nessa:

Está muito difícil e ruim da nossa parte, mas enfim... vamos seguindo, fazer o que está no nosso alcance. Por enquanto, vamos focar no nosso intercâmbio estudantil a Cacheu, já temos pouco tempo, temos que levar o máximo de alunos possível para que esses possam relaxar e ter novas oportunidades de escutar outras pessoas, experiência da outra escola e usufruir de formação. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

De acordo com a observação e as falas capturadas durante esse processo, foi entendido que, durante o processo de elaboração dos documentos da escola (Relatório Preliminar do Inquérito do Liceu e Regulamento Interno), não teve a participação de todas as representações da escola. Alunos, professores e outros membros da comunidade escolar não participaram (pelas suas representações), razão pela qual desconhecem a existência desses documentos – o máximo que sabem: ouviram sobre suas existências. O que foge com a ideia de Luck (2004), sobre gestão participativa, envolve, além dos professores e funcionários, os alunos, pais e encarregados de educação e qualquer outro funcionário da instituição escolar na elaboração dos documentos da instituição.

4.4.2 *Relação professor e aluno*

¹⁵ Propina – mensalidade.

Geralmente, a relação entre professor e aluno na classe deve ser uma relação boa, ou seja, pensar na classe com espaço de relação, onde, sem dúvida, acontece relacionamento com os alunos (MERELES, 2006).

Pensar na sala de aula como espaço de relação entre professor e aluno, pode abrir horizontes de possibilidades, inclusive didática, que talvez não esteja explorado em todo seu potencial. O modelo como ocorre a relação entre professor e aluno pode e deve manifestar, de forma positiva, tanto o aprendizado como a satisfação pessoal e profissional, porque a relação entre o professor e o aluno deve ser uma relação profissional (MERELES 2006).

Segundo Aquino (1996), a relação entre professor e aluno é de extrema importância, na medida de estabelecer uma relação de posicionamento pessoal, com foco na metodologia, avaliação e conteúdo. Se a relação entre o professor-aluno for positiva, aumenta a probabilidade de um bom aprendizado. A força da relação entre os dois acarreta de várias formas e significados que culminam na produção de conhecimentos.

A conversa acompanhada entre professor e aluna, na escola observada, mostra uma relação de autoridade, em que o professor intimida o aluno depois de vê-la sem uniforme – atitudes que não ajuda o/a aluno/a a se desenvolver academicamente.

Professor: Veio de novo sem uniforme! Porque não usas uniforme?

Aluna: Não tenho dinheiro para comprar uniforme.

Professor: Quanto custava a calça que estás a usar?

Aluna: Comprei por 3.500xof.

Professor: Quanto custa o uniforme?

Aluna: 7.500xof.

Professor: Só tens uma calça? Vai para casa e coloca uniforme porque nas minhas aulas não vais entrar assim.

A atitude do professor durante a conversa com a aluna mostra uma postura de autoridade. Foi a pessoa inadequada, com atitude errônea (abordar a aluna em público), quando se enquanto tem uma instituição (Com selho disciplinar) que resolve problemas de irregularidades e não cumprimento de normas estabelecidas pela escola. Segundo Tomaxi (1997, p. 42),

Existem muitas tentativas de democratizar o espaço escolar, e principalmente as relações no interior da sala de aula, mas isso, normalmente, fica só no plano teórico, pois, apesar do empenho de alguns professores, a relação que se estabelece de fato, na maioria das vezes, é a da imposição da autoridade, que deve ser mantida. Muitos pais até desejam que isso aconteça,

isto é, que os/as professores/as façam com seus filhos o que eles não querem ou não conseguem fazer.

Outo acontecimento que descreve a relação entre professor e aluno foi quando os alunos estiveram conversando debaixo da árvore do recinto: uma gritou que o professor estava chegando e todos saíram correndo para sala de aula. Percebemos que os alunos temiam ser punidos caso chegassem na sala após o professor. Isso seria considerado como indisciplina/irregularidade por parte dos alunos – mesmo que o regulamento da escola sublinhe que é dever do professor ser o primeiro a chegar e último a sair da sala de aula.

Os alunos nas instituições escolares guineenses, na maioria das vezes, são submetidos a uma relação de poder que os direcionam a obediência, formando indivíduos submissos, não só no âmbito escolar, mas em todos os âmbitos da sua vida, impossibilitando-lhes a formação de sujeitos críticos e autossuficientes. A reflexão correta disso se vê nas manifestações feitas pelos alunos contra sucessivas greves, que acontecem no sistema educativo guineense.

4.4.3 Relação aluno/aluno

Um grupo de estudantes discutia sobre a higienização da sala de aula. Geralmente, isso acontece nas escolas privadas e públicas guineenses. Os próprios alunos da turma elegem um responsável pela disciplina de desporto, propaganda e higienização.

O fato de os alunos poderem tem esse espaço de se candidatar livremente e serem votados pelos colegas democraticamente mostra que entre os alunos existe uma organização democrática e divisão de papel para o melhor funcionamento das suas aulas.

Com a experiência vivenciada durante o ensino fundamental e médio, me reporte a constatar que, na maioria das vezes, as responsáveis pela higienização são do sexo feminino. Os responsáveis da turma pela disciplina são do sexo masculino, na maioria dos casos, mesmo que uma menina se candidate. Essa escolha se dá porque as meninas são associadas com o papel de cuidados e que se importam mais com a higienização. Para tanto é o papel/cargo perfeito para ser desempenhado por elas. Embora muitas meninas se incomodem com isso, só esperam para se candidatar para esse cargo.

O responsável da turma, digamos, é o colaborador direto do professor. Ele ajuda o professor em tudo que precisar: imprimir material, assumir o lugar do professor, caso ele saia durante as aulas para resolver alguma coisa por uns minutos. Enquanto que o responsável da

disciplina, como o nome mesmo já diz, ele mante a disciplina da turma, olhando quem está perturbando ou fazendo algo que não vai ao encontro da regra da escola/turma.

O responsável pela higiene geralmente é quem controla a higienização dos colegas e da turma. Observa a aparência dos colegas: se alguém está com cabelo não arranjado, ela/e manda organizar (geralmente, anda com um pente na mochila para pentear cabelo dos que aparecerem sem pentear). Chama atenção dos colegas sobre a higienização dos uniformes, faz seu calendário de higienização da turma (apagar quadro, varrer ou tirar os papeis da turma durante o final de cada aula, para que o professor da aula seguinte chegue e veja tudo organizado).

Esse assunto traz uma reflexão sobre a divisão de trabalho entre homens e mulheres. Na maioria das vezes, a sociedade determina qual o papel do homem e da mulher, ou seja, coloca o homem sempre no lugar de poder. Com isso, remeto ao alhar de Capra (1998), sobre o período associado ao patriarcado, um período tão extenso que não podemos afirmar se estamos num processo cíclico, ou não, considerando poucas informações disponíveis sobre a era pré-patriarcal.

O que se sabe é que, nos últimos três mil anos, a civilização ocidental e suas precursoras se baseiam em sistemas filosóficos, sociais e políticos. Os homens são revelados pela força, pressão direta, ou seja, através do ritual, da tradição, lei e linguagem, costumes, etiqueta. A divisão do trabalho tem determinado quais papeis as mulheres devem desempenhar, nos quais a fêmea sempre está submetida ao macho.

A discussão entre os alunos se deu pelo fato de alguns alunos (meninos) não fazerem tarefa quando foram indicados pela responsável da higiene. Ao saírem para o intervalo, estava quase toda turma debaixo de uma das árvores do pátio e começaram a falar sobre o assunto. Segue a fala de uma: “A higienização da turma é responsabilidade de todos nós [...] devem fazer a tarefa. [...] todos devem varrer a sala, não importa se é homem ou mulher, porque todos somos iguais. [...] falamos tanto de direitos iguais e, agora, não querem varrer (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Um aluno rebate: [...] mas se nós não varremos a sala, vocês mulheres podem varrer[...]. Essa fala mostra o quanto as análises empíricas de desigualdade entre o gênero, as características e rotulações atribuídas às mulheres acontecem em várias sociedades e culturas do mundo (ABALLESTRIN, 2017).

Chimamanda Adichie (2015) nos mostra que a luta sobre igualdade de gênero é um problema da sociedade e precisa ser combatido. Sendo um problema social, deve ser preocupação de todos, e todos participando para o seu fracasso.

Outro aluno fala: [...] não! As meninas têm razão: ninguém é empregada de ninguém todos temos que cumprir a tarefa. É a fala de um adolescente, pertencente da turma.

A fala mostra que ele entendeu o sentido da responsabilidade coletiva, que, portanto, não deve ser deixado só na responsabilidade das mulheres.

O grupo de alunos/adolescentes, apesar de não terem uma cadeira/disciplina na escola que discuta a questão de equidade entre mulheres e homens, têm noção de que as tarefas que, na maioria das vezes, são rotulados ao gênero feminino, devem começar a ser olhados como tarefa de todos sem importar o gênero.

4.4.4 Comprometimento/responsabilidade do professor com o seu trabalho

Ao longo da pesquisa de campo, durante a observação, aconteceram algumas passagens que achei importante apresentar sob uma categoria de análise, devido a importância que tem para a gestão.

Um dos professores responsáveis pelo Conselho Disciplinar chegou no pátio onde estavam alguns professores e alunos conversando e começou a falar do caso de um aluno que disse para uma das professoras da escola que queria namorá-la. O ato ocorreu fora da escola, mas, como é aluno da escola, a professora levou o caso para Conselho e pediu o afastamento do aluno das atividades escolares por algum tempo. O Conselho Disciplinar se posicionou ao contrário, com o fundamento de que o caso não aconteceu dentro da escola, conforme o membro de conselho técnico. O caso gerou discussão entre os professores e alunos que estavam no local.

O Regimento Interno (2018) da escola, na sua alínea “m”, no dos deveres dos professores, prevê: “respeitar a natureza confidencial da informação relativa aos alunos e respectivas famílias”. Não foi o caso, nessa situação, mostrando claramente a não responsabilidade do professor com o seu papel de cuidador e gestor de problemas internos da escola e ainda como membro da gestão.

A relação entre o professor e o aluno deve ser uma relação de ensino, como diz Saviani (2003 apud BULGRAEN, 2010), com objetivos de passar o conhecimento acumulado historicamente. Normalizar o relacionamento amoroso entre professor/a e aluno/a, ou sentimentos dessa natureza, como foi apontado por um dos professores que estava participando da discussão: “é normal o aluno dirigir para professora e dizer seus sentimentos e cabe a professora decidir se quer ou não” (DIÁRIO DE CAMPO 2022). Isso faz com que a relação desses dois desvie do seu objetivo, ou perde a sua essência.

O exemplo claro disso veio na fala de uma aluna presente no debate em questão: “Esses tipos de caso acontecem muito nas escolas, mais por parte dos professores para alunas. E se aluna não corresponder o professor, maioria das vezes acaba lhe

penalizando, dando péssimas notas para que essa reprove (DIÁRIO DE CAMBO 2022).

Aqui é muito importante ver o papel de gestão da escola em informar aos alunos sobre seus direitos e deveres (RI), assim como os demais elementos que compõe a escola, para que possam ter uma relação saudável e profissional. O/a aluno/a não pode ser obrigado/a a se relacionar com um professor/a porque pode sofrer chantagens emocionais e psicológicas por parte desse/a.

Com essa evasão de informação, percebe-se até onde vai a irresponsabilidade das pessoas, que muitas vezes são responsabilizadas nas escolas. Lidam dia e noite com crianças, adolescentes e jovens carece de respeito e zelo. A discussão entre os professores e os alunos mostra claramente o quanto esses comportamentos nas escolas são vistos como comportamentos normais e, na maioria das vezes, alunas/os são as/os prejudicadas/os.

A passagem mostra o quanto é frágil o sistema de gestão da escola. O papel da gestão da escola é de organizar e fiscalizar os comportamentos que entram em desconformidade com a norma das instituições escolares. Porém, muitas vezes, descuidam com a parte mais sensível, afetando o principal alvo e objetivo da escola que são alunos e seu processo de aprendizagem.

Outro exemplo. Três professoras do primeiro ciclo do ensino básico saíram muito antes do horário normal do final das aulas. Uma saiu às 16h34m e, outras duas saíram às 17h50, sendo que as aulas terminam às 19h:00. As duas últimas saíram e deixaram os alunos na sala com matéria no quadro para eles copiarem e fazerem em casa. Eles ficaram correndo na turma, de um lado para outro, gritando e subindo nas mesas.

Essa atitude vai contra o dever do professor, que é responsável pela turma, sendo primeiro a entrar e último a sair da sala de aula. É responsável pela sua pontualidade, conforme exposto no artigo 13º da RI. O professor, deixando de fazer seu dever de gestor da sala de aula, é responsável pelo que acontece aos alunos. Se o professor não acompanha seus alunos durante o processo de aprendizado, que autoridade tem de avaliar e cobrar o empenho desses?

4.4.5 Papel do diretor

O diretor da escola desempenha diversificadas funções. Segundo Luck (2004), ele tem responsabilidade de articular todo os setores que compõe esse espaço. Nesta perspectiva, gerir uma escola é organizar, mobilizar e articular todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais das escolas.

No caso da escola guineense, o papel de diretor é visto como dirigente e orientador de todas as atividades escolares. Segundo Morgado (2020), isso acaba dando-lhe direito de decidir tudo sobre esse espaço ou instituição. Assim, o diretor passa a ser considerado como autoridade máxima, e esse pertencimento lhe atribui o poder e autonomia (PARO, 2000).

A gestão envolve o trabalho pedagógico como espaço de negociações, acordos e conflitos. A base da relação democrática e participativa na escola observada só se encontra no documento e no desejo dos alunos, pois não está clara na ação do diretor e dos demais membros da gestão.

Conforme Luck (2000, p. 16):

[...] um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico.

Um diretor escolar deve ser pessoa altamente qualificada para gerenciar todo conjunto de ensinamento e experiência necessários para que possa garantir a qualidade do ensino que oferece aos seus alunos, mantendo o funcionamento da instituição em todos os aspectos, seja físico, material, relacional, sócio-político ou financeiro.

No que toca o aspecto financeiro, o nosso diretor não conseguiu assegurar as finanças da escola, de acordo com o Relatório Preliminar do Tribunal de Contas, no qual foi verificado que o valor de 4.961.005,00 Fcfa (quatro milhões, novecentos e sessenta e um mil e cinco francos cfa) não foi apresentado, e ninguém sabe dizer com o que foi gasto esse montante. Sem mencionar que a escola está com dívidas a terceiros.

Segundo Borges (2008), as prestações de contas dos recursos financeiros agregados da escola, os estatutos dos órgãos colegiados existentes, PPP (Regimento Interno), Regimento Escolar (regulamento Interno), assim como todos os documentos que a escola possui devem ser divulgados e ter sua leitura recomendada, estando à disposição de todos – o que não se constata, no caso da nossa escola. Os membros de associação dos alunos, nas suas conversas, afirmam que a direção da escola não permite que eles tenham acesso a nenhum documento da escola, e nem ter o conhecimento de como o recurso financeiro é manejado.

O diretor, como líder pedagógico, precisa impulsionar os professores/as a se desenvolverem profissionalmente. Essa postura do diretor não está representada no diretor da escola observada, que marcou uma formação de capacitação de professores num período de 24

horas sem consultar seu núcleo de gestão e professores e ainda não participou, por ter atividade do partido no mesmo dia e horário.

O gestor escolar deve se posicionar diante das perspectivas que se apresentam. Pimenta (2005) afirma que é preciso: instaurar na escola uma cultura de análise de suas práticas, a partir da problematização das mesmas e da realidade de projetos coletivos de investigação; deixar de silenciar os questionamentos dos sujeitos; deixar de usar estratégias de convencimento e elogios entre os membros da comunidade escolar. Isto é, deixar os órgãos da gestão trabalhar com segurança e sem pressão. Isso implica em saber escutar todas as representações da instituição, lembrando que esses são parte da mesma e devem sentir que fazem parte dela, estando à vontade para expor suas opiniões sem serem coagidos ou manipulados.

4.4.6 Naturalização da violência

A violência, segundo o autor Ristum (2010), é um fenômeno complexo causado de diferentes formas, e atinge todas as camadas e grupos sociais. Ela é praticada pelas pessoas assim como pelas instituições. A violência se expressa de diferentes maneiras com suas características e especificidades próprias.

A violência, segundo a OMS, é o uso da força física do poder ou ameaça contra si mesmo, outras pessoas, grupo ou comunidade. De acordo com Krug *et al.* (2002 apud RISTUM, 2010), é considerada violência física o uso de força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidade.

O mesmo autor considera ainda a violência psicológica como agressões verbais ou gestuais, com objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar pessoa, restringir sua liberdade ou isolá-la do convívio social (RISTUM, 2010).

Ao longo da pesquisa, percebemos que as escolas guineenses ainda apresentam um ensino muito tradicional, cujos professores/as acreditam que o uso da violência física e psicológica, principalmente no ensino fundamental, é considerado possível caminho para o ensino e aprendizado.

Professores/as tradicionais, simulam/fingem poder ignorar a violência como condição necessária para o exercício da sua função (COLOMBIER, 1989). Segundo Colombier (19989), quando a violência dos alunos atinge a probabilidade de ensinar o reconhecimento liberal da violência no ensino, vai de encontro da violência mais ingênua, selvagem e desastrada dos alunos. Isso se pode ver quando a professora autoriza um aluno a bater no outro quando

esse não consegue responder alguma pergunta relacionada à aula. E observamos o quanto alegre a criança fica em bater na outra enquanto essa chora.

A situação acima relatada, assim como várias outras situações de violência praticadas pelos/as professores/as, é típica das escolas públicas e privadas do país em questão. Para muitos/as professores/as, o aluno aprende só com a violência, como aponta as falas de duas professoras da escola. Uma relata: “Os meus alunos não estão se esforçando, razão pela qual uso o método de chicote” A outra confere: “Na escola privada na qual leciono, os alunos do mesmo ano são melhores que os da escola pública porque esses estudam e sabem que os pais colocam uma fortuna para pagar a mensalidade deles” (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Para as professoras, a violência física é a única saída para impulsionar os alunos a se esforçarem. Elas nem pensam se o método que utilizam para ensinar pode ser o fator principal das dificuldades de aprendizado dos seus alunos.

Antigamente, as crianças se esforçavam muito porque funcionava chicote [...] e todas as crianças sabiam que, se não esforçassem, apanhariam. Mas, hoje, as crianças não querem mais nada, por isso coloco elas para baterem umas nas outras e, quando voltarem para casa, não vão dizer aos pais que foi eu que bati nelas, mas sim, outro colega, porque não sabia responder ou ler. (DIÁRIO DE CAMPO, 2022).

Uma outra situação ocorrida entre alunos e a professora: um grupo de crianças, durante o recreio, estava dentro de uma sala a brincar na porta. Abriam e fechavam a porta com muita força. A professora da turma estava sentada debaixo de uma das árvores do recinto da escola. Ao perceber isso, levantou-se, foi na turma e bateu em todas as crianças que estavam dentro da sala. Depois de terminar, disse aos alunos: “Acham que a porta é dos pais de vocês? Se estragarem a porta, os pais de vocês vão comprar”.

Houve outro caso em que a professora colocou um grupo de alunos na frente da turma para fazer agachamento com mãos nas orelhas, por mais de 30 minutos. A justificativa da atrocidade era a de que o grupo de alunos não soube ler o texto que ela tinha escrito no quadro. Era crianças estavam matriculadas no primeiro ano de escolaridade, em processo de alfabetização e letramento. Era óbvio que essas crianças teriam dificuldades de ler e precisariam da professora durante esse processo.

De acordo com a observação feita na escola, pode-se perceber que maioria das professoras do primeiro ciclo do ensino básico, tem um chicote com o qual batem nos alunos. E se a professora não tiver pega emprestado da mão de outra professora quando precisar bater nas crianças. Isso indica que é normal bater nos alunos e estimular com que esses se batam, ou seja, a violência contra os alunos nas escolas passou a ser uma coisa normal, em que: os pais

não questionam, a direção não intervém e as professores/as não estão nem preocupados com a saúde mental dos alunos.

O dever do professor, orientado pelo regulamento interno da escola, de “cooperar na promoção de bem-estar dos alunos, protegendo-os de situações de violência física ou psicológica, se necessário solicitando a intervenção de pessoas e entidades alheias a instituição escolar”, não se aplica, pois, o próprio professor passou a ser agressor e promotor da violência no espaço escolar.

Impedir a violência na escola, ou mudar seu destino, segundo Colombier (1989) não precisa de uma grande inovação, mas sim do lugar, conteúdo essencial e força que pode ser dado a uma pedagogia capaz de tornar clara a natureza de seu principal recurso.

Quando o conselho ou núcleo gestor da instituição escolar apresenta caracteres centralizados ou burocráticos, não consegue enxergar certas atitudes, incluindo casos de violência ou violação do direito dos alunos.

A gestão da escola deveria ser o mediador, permitindo reflexão da comunidade sobre suas ações, agir com prudência e eficácia e gozar do que é de direito. Nesse caso, seria de extrema importância abertura para a participação de todos os agentes da escola na elaboração das disposições que regulamentam seu acesso de saber, distribuição e sequência do trabalho.

4.4.7 Avaliação dos alunos

De acordo com Pacheco (2002), a avaliação é o que define o percurso escolar do aluno. Através da avaliação, cada vez mais uma exigência social, através da qual se observa se como o aluno se desenvolveu nos ciclos de escolaridade obrigatória, estabelece marco escolares traduzidos em termos qualitativos e quantitativos, um percurso necessário de um longo tempo para ter um domínio pleno de competência (PACHECO, 2002).

Pacheco (1998) mostra que a comprovação da capacidade dos alunos, através das avaliações nacionais/externas, é a solução comum encontrada para solucionar a questão da pretensa descida do nível escolar.

De acordo com Pacheco (2002), professor, aluno, assim como encarregado de educação precisam esclarecer não apenas o que se requer em cada etapa, mas definir quais são os critérios. Nessa ótica, o autor salienta que uma escola orientada para o sucesso só pode ser aquela com critérios de avaliação definidas e compreendidas por todos os participantes em detrimento do que é oficializado no currículo nacional e no projeto curricular da escola (PACHECO, 2002).

Levando em conta o que o Pacheco nos traz, a nossa escola não apresenta essa lógica. Ou seja, os alunos, assim como seus encarregados de educação, não participam na elaboração dos critérios de avaliação. O mínimo que se faz, na maioria das vezes, é informar aos alunos sobre o que será estudado em cada etapa do ano escolar, assim como os critérios de avaliação aos quais serão submetidos. Embora não seja uma realidade, consta no regulamento interno da escola que os alunos e seus encarregados de educação devem participar na classificação dos métodos, critérios e instrumentos de avaliação logo no início do ano letivo.

De acordo com o RI, a escola adota dois tipos de avaliação, a somativa e a formativa, que são modelos utilizados em todo o país. Na avaliação formativa, que é considerada a principal, assume-se um caráter contínuo e sistemático, com objetivo de regular o processo de ensino e aprendizagem. Já a avaliação somativa se traduz em classificações de nota de 0 a 20 valores (RI, 2018). Vale a pena lembrar que o primeiro modelo, na maioria das vezes, acaba se resumindo na assiduidade do aluno, não no próprio acompanhamento do aprendizado e participação da mesma do processo de aprendizado.

As avaliações contemplam componentes atitudinais e cognitivas processuais. A avaliação para diferentes classes e os critérios de avaliação são estabelecidos pelo conselho pedagógico, especificados nos objetos curriculares da escola e operacionalizados por cada grupo ou coordenação disciplinar. No início do ano, os alunos devem ser informados sobre critérios de avaliações aos quais que serão submetidos (RI, Art.º 23, 2018).

Durante a observação, aconteceu ato inesperado, em que um grupo de alunos do ensino médio foi flagrado pelo professor com gabarito de prova durante avaliação. Durante uma conversa dos alunos, fez-se entender que conseguiram o gabarito da prova com um dos alunos da outra turma, que já tinham feito a prova da disciplina. O professor anulou a prova da turma e elaborou nova prova. Os alunos alegaram que a prova era muito difícil e que quase toda a turma não conseguiu fazê-la. Além disso, o professor decidiu fazer uma prova surpresa para a turma logo depois do ocorrido.

A situação acima relatada, apesar de acontecer fora da regularidade por parte dos alunos, é abusiva. Eles têm o direito de serem avisados sobre a data da prova, visto que é consagrado como um dos direitos dos alunos. Nesse sentido, percebe-se que o poder hierárquico, mais uma vez, prevaleceu na decisão: o professor teve todo o poder de decisão relativo à disciplina, e os alunos apenas seguiram suas ordens.

O regulamento da escola não descreve nenhum ponto sobre o lugar e critérios de avaliações dos alunos, o que faz com que tudo fique ao critério do professor. Igualmente

aconteceu em outro caso: o da realização de uma prova no recinto da escola, ou seja, fora da sala de aula.

Avaliação dos alunos pode acontecer em qualquer lugar da escola, desde que o ambiente seja adequado para a concentração e reflexão dos alunos. O comentário “Venha ver onde o professor está fazendo avaliação oral dos alunos” é uma indignação de quem acredita que a avaliação só pode acontecer na sala de aula, ou seja, no tradicional modelo. “Por isso eu o admiro, ele faz avaliação dentro e fora de sala de aulas não importa o lugar”. As formas de avaliação dos alunos podem ser aprimoradas, desde que se acompanhe e se avalie a aprendizagem e melhorem as condições em que as provas são feitas. Da mesma forma, as provas podem ser feitas no ambiente em que favorece melhores condições aos alunos de exporem seus saberes, como salienta Pacheco (2002).

Todos os servidores públicos e privados, depois de um tempo de suas contribuições para sociedade, precisam se aposentar para gozar dos seus direitos. Há um comentário sobre a continuidade do professor aposentado, desconsiderando sua habilidade em idade avançada: “não sei porque ele não vai descansar. A idade já se foi, além do mais, ele é aposentado já”. Outro professor acrescentou: “É costume, ele disse no outro dia que não se sente bem ficar em casa”. Para esses professores, o fato de o professor estar avaliando seus alunos no espaço livre da escola, implica velhice. Não se lembram que, enquanto professor, o não exercício depende dele, mesmo porque é um direito individual continuar ou não a exercer a sua profissão.

A avaliação, considerada por Libâneo (2004) como uma das etapas para um bom funcionamento de qualquer atividade que realizamos, deve ser aplicada não apenas pelo professor para com os seus alunos. A gestão precisa avaliar seus professores através dos alunos. Isso, no caso da escola observada, poderia ajudar no melhor cumprimento e responsabilidade do professor com seu trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, sendo uma instituição social orientada pelos critérios da lei, com influência cultural, uma instituição de caráter próprio, precisa ser gerida de forma eficaz, levando em consideração a sua particularidade. A gestão da escola preocupa-se em organizar os diferentes setores da escola para que ela funcione de forma sistemática. A gestão precisa orientar e coordenar as atividades planejadas. Nesse sentido, gerir uma instituição escolar não é uma tarefa fácil e intuitiva, exige uma capacidade de liderança, conhecimento, coordenação e motivação.

A presente dissertação buscou entender a gestão da escola pública da Guiné-Bissau, a partir de documentos e da realidade de uma de suas escolas. No que tange ao objetivo, a pesquisa permitiu responder algumas inquietações voltadas à gestão das escolas guineenses. O plano (Lei) que regulamenta o sistema educativo guineense procura se enquadrar num modelo de gestão mais ampla, cuja participação de todos na tomada de decisão deve ser de uma forma democrática. Isso é importante e necessário para uma educação eficaz de qualidade e um bom funcionamento do sistema educativo no seu todo. No entanto, olhando pela realidade que se vive no ambiente escolar analisado, é diferente dessa perspectiva documental.

De qualquer forma, não podemos ignorar que as sucessivas instabilidades políticas do país afetam o sistema educativo e acabam complicando a gestão das escolas. Como diz Paro (2000), o autoritarismo apresenta diversas formas. Ele não apenas acontece quando o Estado se utiliza da máquina burocrática para exercer seu poder ou quando acontece abuso da autoridade administrativa de forma direta. O autoritarismo também acontece de modo especial quando o Estado deixa de providenciar a escola de recursos necessários para realização de seus objetivos.

Como foi abordado na presente dissertação, a Guiné-Bissau, como a maioria das sociedades/países africanas/os, antes do contato com os colonizadores, tinha forma do ensino e aprendizados diferentes do modelo institucional que hoje se apresenta. Com base nisso, acredita-se que os modelos de gestão nesses espaços eram diferentes também dos modelos institucionais utilizados na atualidade. Sendo o objetivo desse ensino preparar o Homem a se conhecer/cuidar e saber técnicas para sua sobrevivência (medicina, lavoura, caça, construção artesanato e outros), saber a forma como pode estar/comportar na sociedade a qual pertence.

Já há 49 anos depois da independência, pode-se perceber que o sistema educativo guineense ainda se encontra em construção, com muita fragilidade e forte presença do colonizador (Portugal), cuja forma de pensar e construir conhecimento e ensino tem base no pensamento europeu.

Gestionar uma escola é diferente de administrar uma escola, como foi mencionado. Para melhoria e alcance do sucesso de uma escola, o núcleo gestor deve entender que gerir uma escola está além de definições de orçamento mensal, trimestral, semestral ou anual, otimizar fluxos, organizar calendários e atingir a meta esperada, mas vai ao encontro também da garantia de um bom ensino e aprendizado, do sustento da instituição, levando em consideração a questão humana. Lembramos que apenas com recursos materiais não se pode chegar à qualidade de uma instituição escolar, porque a gestão escolar leva em consideração elementos humanos.

Como menciona Paro (2000), a transformação da escola passa necessariamente por sua apropriação pelas pessoas que frequentam esse espaço (professores, alunos e funcionários), razão pela qual se deve transformar o sistema de autoridade seguindo com a distribuição do trabalho no interior da escola. No caso das escolas públicas guineenses o poder, ou seja, todas as decisões, são concentradas nas mãos dos diretores e seus *staffs*.

No que se refere à seção de análise, sobre os documentos e diário de campo, pode-se constatar que o documento da escola apresenta uma estrutura de gestão democrática e participativa que inclui os membros da comunidade escolar com atribuições de direito e deveres. No entanto, a realidade da escola nos dá um outro horizonte da gestão, que é a centralizada, cujo poder da decisão está centralizado no diretor e no seu pequeno grupo.

No que se refere à questão da pesquisa, que questiona a concepção de gestão, evidencia-se, nas orientações do ME e nas formas como se exerce a gestão nas escolas públicas da Guiné-Bissau, que a forma de gestão poderia contribuir melhor para qualificação do trabalho educativo na escola. A resposta é que, a partir do documento que regulamenta o sistema educativo guineense (LBSE), art. 44, ponto 3, pode-se perceber que a gestão/administração das escolas guineenses partem dos princípios da democracia, participação e racionalidade. O

Regulamento Interno (RI) da escola observada, sobre os direitos e deveres dos alunos, professores e demais servidores da escola, também consagra a democracia e a participação desses nas tomadas de decisões da instituição. Esse modelo de gestão que os documentos conservam (democrática e participativa) são os melhores para a melhoria de sistema Educativo.

Como apontamos, a estrutura organizacional da gestão da escola, olhando por fora, tem a direção geral, finanças, departamento de património, conselho técnico e pedagógico, associação dos pais, dos alunos e dos professores (sede fora da escola). Mas, pode-se perceber que, nas tomadas de decisões, nem todas essas representações participam – percepção chegada durante a observação.

A organização de gestão do sistema educativo guineense deve ser repensada desde cima (Ministério de Educação), seguindo para chão das escolas, porque a gestão serve como

caminho para execução dos planos. E sem uma boa gestão dos fundos, assim como as das instituições que prestam serviços educativos, o sistema educativo guineense jamais atingirá os seus objetivos traçados (sucesso escolar).

Isso serve também para o país, pensando na organização do próprio Estado. Nesse caso, constituiria a descentralização de poderes, podendo cada região escolher seus representantes, serem autônomos e poderem criar políticas públicas em todas as áreas, inclusive a da educação. Isso ajudaria muito na melhoria do sistema educativo.

Para falar do ambiente ou interior (chão) da escola, como uma instituição de ensino que abriga crianças, adolescentes e jovens, ela precisa de um controle rigoroso de quem entra e sai dentro do recinto escolar, para segurança das pessoas que usufruem desse espaço. Para tanto, a própria instituição precisa ser pensada, ou seja, ter no mínimo um portão e um porteiro para controlar o movimento dos alunos, professores, e outros funcionários da instituição, assim como pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade onde a escola está inserida. A apresentação da carteira de alunos e uso de uniformes podem ser duas formas de controle dos alunos, em que a gestão pode pôr em prática, porque já se encontra no papel (RI). Para os professores, podia ser utilizado cartão dos professores da escola; e, aos pais, teriam que apresentar documentos de identidade. Tudo isso já está documentado, só falta pôr em prática.

Deve-se pensar na melhoria da infraestrutura, pois muitas salas de aulas estão sem janelas e portas, ventiladores, paredes sem pintura e com telhados chovendo. Como diz Ball *et al.* (2016), um ambiente de sala de aula agradável, em boas condições, ajuda a criança a assimilar o conteúdo, ou seja, é muito importante para o ensino e aprendizado dos alunos que a infraestrutura escolar seja suficientemente conservada.

Proporcionar-lhes um espaço com clima para apreender, não aquele rodeado de barulho por todo lado, é de suma importância. Nesse caso, a escola precisa criar mecanismos para que os alunos tenham alguma ocupação quando não tem uma aula, precisam permanecer no espaço escolar enquanto esperam aula seguinte. A criação de uma biblioteca na escola para os alunos passarem o tempo livre enquanto esperam a aula é uma das possibilidades para melhoria do barulho no ambiente escolar. Também outra sugestão é enviar um professor ou funcionário para assegurar a turma durante esse tempo, só para que os alunos não se dispersem, principalmente no caso dos alunos do primeiro e segundo ano do ensino fundamental, que são os mais pequenos.

No que tange à venda de merenda no recinto da escola, pode-se ver que tem uma desorganização total. E o lugar (no portão e no pátio) onde as mulheres se instalam para vender os alimentos acaba sendo um espaço de gerência de barulho. A escola precisa ter uma cantina

para merenda. Assim, seria propício abrir um concurso para pessoas da comunidade participarem do processo seletivo com fins de oferecer merendas ao público escolar. Depois da seleção, os candidatos que cumpriram os critérios da seleção/selecionados seriam as pessoas que vão ofereceriam merenda na cantina, evitando aglomeração dos alunos e minimizando o barulho.

Acredita-se que o planejamento das atividades escolares (aulas, atividades extracurriculares, cultural, orçamento e outros), devem ser planejadas, sejam elas para o ano inteiro, semestral ou trimestralmente, e serem apresentadas e aprovadas por toda a comunidade escolar, ou seja, apresentadas numa assembleia com todas as representações da escola. No final de ano, semestre ou trimestre, deveria se fazer uma avaliação e apresentação de relatórios de todas as atividades. Isso ajudaria a melhorar a organização e permitir a participação de toda a comunidade escolar. Isso também ajudaria a inteirar todos sobre o andamento da instituição e da questão financeira.

Percebe-se que a figura do diretor na escola é de dirigente, ou seja, é responsável por orientar e gerir todas as atividades da escola. A gestão de recursos humanos, de conflitos, assim como as dinâmicas pedagógicas são menos preocupantes da responsabilidade de diretor. Chega-se à conclusão de que a escola observada funciona com poucos documentos reguladores das suas funções ou ela pode ter outros documentos, mas, infelizmente, a comunidade escolar não teve acesso a essa documentação.

Para ter acesso aos documentos da escola, precisa-se ter a liberação do diretor. O diretor é quem decide, quem pode ter acesso ou não aos documentos. As escolas públicas carecem dos documentos reguladores. E os poucos que se tem acabam sendo caducados, ou seja, passam por muitos anos sem atualizações, como diz Morgado (2020). Os diretores devem começar a se ver como orientadores e contribuir para a melhoria do ensino e aprendizado, a partir da melhoria da gestão da escola.

O sistema educativo guineense está muito politizado, ou seja, virou palco de desfile dos partidos políticos – o que é um erro grave. A escola ou sistema educativo no seu todo deve ser desligado da política partidária, devendo os diretores serem eleitos pela comunidade escolar, não por partido político que ocupa a pasta do Ministério da Educação. A escolha do diretor, de uma forma democrática e participativa, seria um passo dado para cumprimento do que se prevê nos documentos. Não só o caso dos diretores das escolas, os cargos de diretores gerais dos departamentos do ministério, inspetores das escolas e também dos representantes regionais da educação, todas/os essas pastas/cargos podem ser eleitas/os por serem capazes e dignos dessas

funções. Afinal, o sistema educativo guineense precisa de profissionais qualificados, competentes e comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Despolitizando o sistema educativo, começar-se-ia a pensar em política de seleção das pessoas para ocupar cargos nas escolas (concurso público), com perfil para ocupar diferentes cargos. Isso evitaria as sucessivas mudanças que acontecem no sistema educativo: quando muda o ministro, muda toda a cara da educação, desde diretores gerais até os diretores da escola.

No que diz respeito à relação do diretor e demais pessoas da comunidade escolar, departamentos e entidades escolares, levando em consideração a observação feita na escola e registrada no diário de campo, percebe-se que é uma relação centralizada com orientação do diretor, que supervisiona todas as tarefas realizadas. A comunicação se faz, desse modo, de forma vertical, ou seja, de diretor para os demais.

A participação da comunidade educativa na tomada de decisão da escola praticamente não se verifica, embora a comunidade educativa, no seu todo, vem desenvolvendo diferentes formas para o avanço do sistema educativo guineense, substituindo o papel do Estado, que não está na altura de cumprir seu dever de garantir à população um ensino básico de qualidade e gratuito como manda a lei.

Ainda se percebe que a associação dos alunos, a dos pais e encarregados de educação não têm um envolvimento significativo na tomada de decisão interna da escola, como foi apontado anteriormente. Os pais e encarregados de educação participam financeiramente no ato de matrícula dos filhos e nos pagamentos das mensalidades. Esse dinheiro é dividido entre o ministério e a escola, cujos 60 % fica na escola, e os 40% são encaminhados para a DRE que, posteriormente, faz a transação ao ME. O que fica na escola, o diretor tira o seu salário (além do salário que o Estado paga), dos seus colaboradores na gestão e dos professores. O restante que sobrar fica para manutenção da escola, como foi justificado no Relatório Preliminar da Escola do ano de 2018.

Mesmo que a LBSE consagre a participação da comunidade na vida da escola na Guiné-Bissau, não se aplica por muitos motivos. Ou seja, por conta de muita complexidade, a não participação dos diferentes atores que compõem a escola estimula a fraca participação das mesmas, provocando não assistência de assembleia para tomada de decisões.

Concluimos dizendo que, ao longo desta pesquisa, os dados produzidos fazem perceber que o sistema de ensino guineense apresenta ainda um modelo de escola não consolidado, devido ao não cumprimento da gratuidade da escola no ensino básico (fundamental de 1º a 6º ano), às infraestruturas inadequadas para processo de ensino e

aprendizagem dos alunos, à consolidação da língua do ensino e ao não cumprimento do calendário do ano letivo (saturado pelas greves).

O desafio do país no âmbito educativo é de garantir um sistema de ensino qualificado ao seu povo, garantindo-lhes: a continuidade de um percurso escolar, um espaço confortável para melhor processo de ensino e aprendizagem e a participação efetiva de todos os membros desse processo, assim como a LBSE estipula.

Falar da educação guineense, em especial do sistema de gestão da escola pública, demanda fazer uma volta, desde a criação da própria nação guineense, das primeiras escolas formais implementadas ao processo de como funcionavam. Acreditamos que se a gestão do sistema educativo guineense e das escolas colocarem em prática o modelo de gestão que a LBSE orienta, teremos um nível de ensino e escolas de grande potência e qualidade.

A dissertação se finaliza com a ideia de uma continuidade dessa pesquisa, contribuindo para abertura de novas possibilidades e questionamentos para investigações futuras sobre uma análise comparativa de gestão da escola pública e privada guineenses, estando ciente de que este trabalho pode e ajudará muito na compreensão do sistema de gestão da escola pública guineense.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos Todos Feministas**. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Editora companhia das letras, 2015.
- ALVES, José Emanuel Barbosa; DE FARIAS FERREIRA, Rafael. A escola e os seus espaços de aprendizagem: resignificando o olhar sobre os ambientes escolares. Congresso Nacional de Educação, 5., 2018, Recife, PE. **Anais [...]**. Recife, PE: Centro de Convenções de Pernambuco (CECON-PE), 2018. p. 1-12.
- BÂ, Amadou *Hampatê*. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.
- BALDÉ, Baró. **Formação de professores de língua portuguesa na escola normal superior “Tchico Té” – Guiné Bissau**. 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem polícias: atuação em escolas Secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALLESTRIM, L. Maria de Aragão. Feminismo Subalternos. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 3, p. 1035-1054, set./dez., 2017.
- BARROSO, João. **Relatório da disciplina “Teoria das Organizações e da Administração Educacional”**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2001.
- BIDETA, Garcia Biifa. **Políticas Educativas na Guiné-Bissau**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Letras, Universidade de Porto, Porto, 2013.
- BISSAU. **Estatuto da Carreira Docente**. Assembleia Nacional Popular. República da Guiné-Bissau, 2010.
- BISSAU. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. República da Guiné-Bissau. Ministério da educação nacional, ciência, Juventude e dos Desportos: Bissau, 21 de maio de 2010.
- BRUNO, Lúcia. Gestão da Educação: Onde procurar o Democrático? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica 2002.
- BULGRAEN, Vanessa C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010.
- CÁ, Cristina Mandau Ocuni; CÁ, Lourenço Ocuni. A questão da formação dos professores do ensino básico na Guiné-Bissau: desafios e perspectivas do governo nos anos de 1975-1986. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 2, n. 5, p. 20-32, 2017.

- CÁ, Lourenço Ocuni. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado**. Cuiabá: EdUFMT; CAPES, 2008.
- CÁ, Lourenço. Ocuni. A Educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1671-1973). **Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 51-69, 2009.
- CÁ, Lourenço Ocuni. **Estado**: políticas públicas e gestão educacional. Cuiabá: EdUFMT, 2010.
- CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.
- CÁ, Lourenço Ocuni. **Política Educacional da Guiné-Bissau**. Campinas, SP: [s. n.], 1999.
- CABRAL, Amílcar. **A arma da teoria: unidade e luta**. v. 1. [S. l.]: Seara Nova, 1976. Disponível em: <http://www.amilcabcabral.org/livro.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1998.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 6. ed. São Paulo: Campus, 2003.
- COLOMBIER, Claire. **A Violência Na Escola**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1989.
- CÓSSIO, Maria de Fátima. Gestão democrática da educação: retórica política ou prática possível. CAMARGO, Ieda de. **Gestão e política da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC**, 2006.
- DE ARRUDA, Ana Paula Teixeira *et al.* Democracia e autonomia da gestão escolar: desafios e perspectivas frente à cultura da centralização. **Poies pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 73-85, 2011.
- DE CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Gestão escolar: da centralização à descentralização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES, a. 9, v. 18, n. 36, p. 33-53, jul./dez. 2012
- DJALÓ, Tchernó. O mestiço e o poder: identidade, Dominações e resistência na Guiné/Tchernó Djaló. 1 ed. 2012.
- EMPALA, Jean da Silva. **Políticas Educacionais na Guiné-Bissau: Acesso ao ensino superior (1974-2003)**. Acarape: Unilab, 2019.
- FAVERO, Altair Alberto; CENTENARO, J. B. **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites**. Contrapontos (ONLINE), v. 19, p. 170-184, 2019.

FERREIRA, Eduardo de Sousa. **Le Colonialisme Portugais en Afrique: la fin d'une ère: Les effets du colonialisme Portugais sur l'éducation, la science, la culture et l'information.** 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 95-101,

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades.** 2005. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro, 2005.

GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação educacional**, [S. l.], n. 27, p. 97-114, 2003.

GERDES, Paulus. **Etnomatemática: Cultura Matemática, Educação / Paulus Gedes.** – coletâneas do texto (1979-1991). Reedição Moçambique, 2012.

GIL, Antonio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUINÉ-BISSAU. **Decreto-Lei n. 10/2006**, de 30 de outubro. Estrutura do MENES. Boletim Oficial nº 44. República da Guiné-Bissau.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa:** guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**, v. 2, p. 134-160, 2000

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LICEU DE PLACK 1. **Regulamento Interno**, abril de 2018. BISSAU: LP1, 2018.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Luísa da Silva. **A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau:** Uma análise do processo de construção política. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo. 2009

LUCK, Heloísa *et al.* A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em rede**, [S. l.], v. 57, p. 1-6, 1998.

MANDELERT, Diana. **Pai na gestão da escola: mudam as relações?** A análise sociológica de uma instituição judaica. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2005.

MORGADO, N'cak Silva, **A direção e gestão de escolas públicas e privadas na Guiné-Bissau: perspectivas dos diretores.** 2019. Dissertação (Mestrado em Administração Educacional) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa 2019.

NAMONE, Dabana. **A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC:** etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115896>. Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. **Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica**, p. 125-143, 2002.

PACHECO, José Augusto B. Critérios de avaliação na escola. *In: Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas.* Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2002. p. 53-64.

PACHECO, José Augusto B. Avaliação da aprendizagem. *In: ALMEIDA, Leandro; TAVARES José (Orgs.). Conhecer, aprender e avaliar.* Porto: Porto Editora, 1998. p. 111-132.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica.** 16. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PARO, Vitor. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago., 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2000. (Educação em Ação).

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

RIBEIRO, Isabel Quinhones Levy Araújo. **Dinâmica do Ensino Popular na Guiné-Bissau.** O Caso das escolas Populares do Bairro de Quelelé: Uma Alternativa para o Futuro do Sistema Educativo. 2001. Dissertação (Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia) – Universidade Aberta, Lisboa, 2001.

RISTUM, Marilena. Violência na escola, da escola e contra a escola. *In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (Orgs.). Impactos da violência na escola: um diálogo com professores.* Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 65 – 94.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em revista**, Belo Horizonte, MG, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez., 2009.

TRIBUNAL DE CONTA. **Relatório Preliminar do Inquérito ao Liceu X de 2018**. Bissau: TC, 2018.

ANEXO

Observação dia 06 de junho de 2022

Hora: 9:36 as 14:00

Ao chegar a escola fui encaminhada para sala do diretor da escola, onde nos conhecemos pessoalmente e aproveitei para solicitar os seguintes documentos: projeto educativo, plano anual de atividade, regulamento interno e plano orçamental da escola, que precisarei para analisar. Em seguida fui encaminhada para uma das salas do ensino médio para fazer observação.

Na turma estava acontecendo aulas de português que durou 90 minutos. O professor depois de ser informado pelo diretor sobre a minha estadia na escola ele liberou para entrar e pediu para me apresentar aos alunos onde fiz uma breve apresentação e objetivo da minha estadia na escola, por fim pedi a colaboração de todos e autorização para tirar fotos.

Durante aula os alunos estavam bem participativos e a relação entre o professor e os alunos parece uma relação de amigos, porque os alunos estavam à vontade na turma colocavam suas dúvidas e o professor explicava de melhor forma possível para que eles compreendam o conteúdo.

Durante a aula, os alunos falavam mais crioulo. O professor falava em português e os alunos misturavam crioulo e português.

Exercício sobre as sílabas tónicas que era tema da aula. O professor passava nos lugares dos alunos para corrigir o exercício enquanto eles solicitavam a correção.

O barulho dos alunos era razoável. Tinha alunos que não estavam escrevendo apontamento e nem estavam acompanhando exercício, também tinha uma aluna que sempre pedia para fazer exercício no quadro, mas não escrevia no caderno só tirava fotografia do quadro com celular.

Bateu sinal para final da aula o professor pediu a turma para terminar exercício e ainda um tempo para passar outro exercício para fazerem em casa.

Tinha uma aluna com fones de ouvido durante toda aula, o professor só percebeu no final da aula e a chamou para o exercício, ela nem escutou que estava sendo chamada pelo professor e os colegas lhe gritaram para poder escutar. E quando for responder o exercício não conseguiu acertar e os colegas ajudaram a responder. E sobre essa atitude não teve nenhuma chamada de atenção por parte do professor na turma.

Figura 7 e 8: imagem da turma observada



Fonte: elaborada pela autora, 2022

Ao terminar a aula, decidi fazer uma caminhada na escola para ver e conhecer a estrutura física da escola. Durante essa caminhada, observando que a escola apresenta seguintes departamentos ou estrutura organizacional.

- Conselho técnico e pedagógico;
- Estatística;
- Conselho disciplinar;
- Responsável de turno e patrimônio;
- Finanças
- Secretaria geral
- Associação dos alunos
- Associação dos pais
- Sala dos professores

Os níveis dos alunos são diferenciados pelas cores de uniformes. De primeiro ano a quarto ano utilizam uniforme azul e branco, quinto e sexto ano uniforme cor de vinho e branco, de sétimo ano à nono ano uniforme verde branco e de decimo ano a decimo segundo ano

utilizam uniforme preto branco. Essa divisão e separação de cores de uniforme é facilitar a identificação dos alunos pelo nível ou classe. Mas, observa-se que muitos alunos dentro do recinto e nas salas de aulas sem uniforme, mesmo que a obrigatoriedade de uso de uniforme é consagrada pelo RI.

Um grupo de pessoas sentam na entrada da escola vendendo pasteis, rosquinhas, sanduiches, água, fole, suco e outros produtos para merenda aos alunos e professores. Esses grupos de pessoas acabam gerar um clima de barulho desagradável ao ambiente escolar.

No recinto da escola, na entrada no portão assim como no centro do pátio, tem um grupo de mulheres vendendo merendas para os alunos, professores e outros membros da comunidade escolar. Esses grupos de mulheres juntamente com os alunos que ali vão comprar merenda, fazem um barulho enorme que acaba atrapalhar as aulas. Também tem alguns alunos que acabam ficar sentados com essas mulheres e não entram as aulas passam horas e horas lá conversando.

07 de junho de 2022

Hora: 10:00 a 15:00

Ao chegar na escola, sentei no pátio debaixo de uma das árvores, observando os acontecimentos. Era no momento de recreio do ensino médio.

Um grupo de estudantes discutem sobre a higienização da sala de aulas. Durante a discussão percebi que eles mesmos são encarregados para higienização da turma, tendo um ou uma responsável que coordena o serviço. O serviço é rotativo entre os alunos, todos os dias duas pessoas são indicadas pela coordenadora (responsável da higiene) para varrer a sala de aula e também limpar o quadro quando termina uma aula para que o outro professor chegue é veja tudo organizado. Acontece que alguns meninos, não fazem a tarefa quando foram indicados, motivo pelo qual o grupo estava discutindo no pátio. Uma menina na sua fala diz assim: *“a higienização da turma é responsabilidade de todos nós, devem fazer a tarefa”*. Uma outra aluna ressaltou na sua fala ressaltou o seguinte: *“todos devem varrer a sala não importa se é homem ou mulher porque todos somos iguais e falamos tanto e direitos iguais”*. Um dos meninos tomou a fala dizendo: *“mas se nós não vermos a sala outras pessoas podem varrer”*. E outro menino respondeu: *“não as meninas tem razão ninguém é empregada de ninguém todos temos que cumprir a tarefa”*.

Apesar da discussão ser na base de muitos gritos, todos falavam ao mesmo tempo. Enquanto discutiam, chegou o professor da aula que iam ter e uma gritou para eles que o professor estava indo para sala todos saíram correr para sala.

Percebe-se que, esse grupo de adolescentes apesar de não terem uma cadeira/disciplina na escola que discute a questão de equidade entre mulheres e homens, eles têm noção de que as tarefas que maioria das vezes são rotulados a gênero feminino devem começar a ser olhados como tarefa de todos sem importar o gênero.

Com essas pequenas responsabilidades que os alunos são dados na escola, impulsiona-lhes a começar a saber organizar suas salas de aulas, saber quando as coisas não estão indo bem o que devem fazer (conversar) para achar solução.

Um dos alunos de nível entre primeiro e quarto ano do ensino básico, estava dando palmatória no colega com chicote, porque não sabia responder à pergunta e o outro respondeu a professora mandou-o bater na criança que não sabia responder à pergunta.

No recinto da escola teve um grupo de alunos, sentados no pátio conversando porque não tinham aula, ou seja, o professor não veio. Esse grupo estava falando na alta voz sem levar em consideração que tinha outras turmas na aula. E a televisão da sala dos professores estava ligado também com música com som alto.

Numa da turma do ensino médio, estava acontecendo aulas de educação visual (expressão visual) que estava sendo ministrado pelo professor em língua crioulo. Em seguida fui na sala da coordenação técnica pedagógica, me deparei com um anúncio na parede, dizendo que é obrigatório comunicação em português nesse espaço, mas acontece que estavam comunicando em crioulo na altura.

Nesse momento comecei a pensar e questionando ao mesmo tempo. Nos dois primeiros dias logo na escola percebi a predominância da língua crioula tanto no recinto da escola assim como nas salas de aulas nos departamentos. A questão que não quer calar é o seguinte: o português não é oficializado como língua de ensino guineense? Por que não oficializar o crioulo como segunda língua do ensino já que é a língua nacional, ou seja a mais falada no dia a dia das famílias?

08 de junho de 2022

Hora: 14:45 a 18:00

Ao chegar a escola fui sentar no pátio debaixo de uma das árvores do recinto. Enquanto os alunos do terceiro turno estavam chegando e os de segundo saindo. (Aqui vc poderia aproveitar e explicar melhor como funciona esse processo de uns entram e outros saem...)

Uma aluna veio para aula sem uniforme, e foi abordado por um dos professores que estava sentado na varanda de sala dos professores. Ele a chamou e disse para ela: *“veio de novo sem uniforme! Porque não usas uniforme?”*. A menina respondeu: *“não tenho dinheiro para comprar uniforme”*, o professor perguntou de novo: *“quanto custava a calça que estás a usar?”* A menina lhe disse: *“comprei por 3500xof”*, o professor ainda lhe perguntou: *“quanto custa uniforme?”* Ela respondeu: *“7.500xof”*, e ele ainda disse a ela: *“só tens uma calça uma calça? Vai para casa e coloca uniforme porque nas minhas aulas não vais entrar assim”*.

Observando a reação da aluna enquanto o professor falava com ela, a risada e como ela olhava o professor e as resposta. Percebi que ela tinha uniforme só que não queria utilizar preferia ir de roupa normal porque nem todos os professores exigem uniforma.

Um dos professores responsável de conselho disciplinar chegou no pátio onde estava alguns professores e alunos conversando, começou a falar de um caso de aluno que disse para uma das professoras da escola, que queria namora-la. O ato ocorreu fora da escola, mas como é aluno da escola a professora levou o caso para conselho disciplinar e pediu o afastamento do aluno das atividades escolar por algum tempo. O conselho disciplinar se posicionou ao contrário com fundamento de que o caso aconteceu dentro da escola conforme o membro de conselho técnico. O caso gerou discussão entre os professores e alunos que estavam no local.

Um dos professores e alguns alunos que estava no local concordaram com o posicionamento do conselho disciplinar, o professor ainda comentou: *“é normal o aluno dirigir para professora e dizer seus sentimentos e cabe a professora decidir se quer ou não”*.

Uma aluna que estava presente também comentou o seguinte: *“esses tipos de caso acontecem muito nas escolas mais por parte dos professores para alunas, e se aluna não corresponder o professor maioria das vezes acaba lhe penalizando dando péssimas notas para que essa reprove”*. Um dos alunos no local comentou: *“mas esse aluno tem muita coragem também”*. E o professor responsável do turno respondeu: *“ele só contou os seus sentimentos”*. e ainda deu exemplo do Macron presidente da França e sua esposa.

Com essa evasão da informação, percebe-se até onde vai a irresponsabilidade, das pessoas com que muitas das vezes são responsabilizados ao cargo nas escolas, que lidam dia e noite com crianças, adolescentes e jovens. Discussão entre os professores e os alunos mostra claramente o quanto esses comportamentos nas escolas são vistos como comportamentos normais, e na maioria das vezes as alunas saem prejudicados, como já aconteceram muitos

casos de gravidez das alunas por parte dos professores em muitas escolas públicas assim como nas escolas privadas também.

Numa turma dos alunos do primeiro ciclo de ensino básico, aconteceu uma nova situação em que, um aluno foi autorizado pela professora para bater no seu colega, porque esse não sabia responder a pergunta colocado no quadro, enquanto batia na colega ele ria e o outro chorava. Para ele parecia uma coisa normal e a professora comentava: *tens que estudar para bater nele na próxima.*

Na outra turma ao lado também do primeiro ciclo, a professora colocou quatro crianças para fazer agachamento com mãos nas orelhas, mais de 30 minutos, porque essas não souberem ler o texto que ela tinha escrito do no quadro. Era crianças do primeiro ano de escolaridade, no processo de alfabetização e letramento era obvio que essas crianças teriam dificuldades de ler.

Numa das salas do terceiro ciclo do ensino básico o professor estava ministrando a aula em crioulo e a interação dos alunos era também em crioulo. A turma inteira estava sem uniforme. Sala de aulas estava muito quente e os alunos utilizam cadernos como leque. O professor escrevia no quadro, depois dos alunos terminarem de transcrever no caderno chamava um deles para apagar o quadro.

A sala estava cheia de plástico de água que consumiam e depois jogam no chão e papéis que descartavam, inclusive durante a aula o professor bebeu água e jogou o plástico no chão da turma.

Em todas as turmas na qual passei durante a observação, não vi nenhum recipiente do lixo, mas isso não justifica o despejo do lixo dentro da sala de aula, porque o regulamento interno da escola prevê a colaboração dos alunos, dos professores assim como de todos os colaboradores da escola em preservar e manter o recinto da escola limpa. E se os professores, que são considerados maioria das vezes pelos alunos como exemplos não respeitam as normas, como é que eles podem corrigir os alunos, ou seja com que audácia reprenderiam os alunos.

O professor de matemática resolve todo exercício no quadro no silêncio e pede para os alunos copiarem depois de copiarem é que ele explica os passos de resolução de exercício.

Um grupo de alunos do ensino médio, sentados no pátio, comentavam que foram pegos com gabarito de prova que pegaram com um dos alunos da outra turma que já tinham feito a prova da disciplina. O professor anulou a prova da turma e elaborou nova prova. Os alunos alegaram que a prova era muito difícil e que quase toda a turma não conseguiu fazer essa prova. O professor não avisou a prova depois do ocorrido, decidiu fazer uma prova surpresa aos alunos. A pesar de acontecer uma irregularidade por parte dos alunos, segundo o RI da escola, são direito dos alunos serem avisados as provas com antecedência.

Duas crianças do primeiro ano do ciclo do primeiro ciclo do ensino básico estavam brincando correndo de um lado para outro de repente uma bateu na costa da outra saiu correndo e esse pegou uma manga verde que estava no chão do recinto atirou para ela e a manga foi bater no vidro do carro que estava parada no pátio da escola, mas não quebrou o vidro.

Um grupo de cinco crianças do primeiro ciclo estavam conversando para sair Fora do recinto da escola e uma disse aos outros: “*não vou sair porque sai de casa para escola*”, e ainda convenceu uma outra para ficar com ele. As outras três crianças saíram correr para o portão. Foram até no portão parraram alguns minutos ali e desistiram voltaram se juntaram com as outras, e continuaram a brincar no recinto na frente da turma deles.

Durante o recreio das crianças do primeiro ciclo de ensino básico, a zona do recinto da infraestrutura desses níveis fica muito cheia de crianças. Elas ficam correndo de um lado para outro gritando batendo e atirando casca de fole¹⁶ umas às outras.

Imagem 9: Fole



Fonte: elaborada pela autora 2022

Na frente do pavilhão tinha um grupo de professoras do primeiro ciclo do ensino básico, sentadas debaixo de uma das árvores do recinto escolar conversando e nem prestavam atenção no que as crianças estavam fazendo. A conversa só foi interrompida depois de duas crianças começarem a brigar e as outras estavam tentando separá-las, uma correu e chamou as

¹⁶ Fole uma fruta comum na Guiné-Bissau.

professoras onde estavam sentadas. As crianças eram de turmas diferentes, cada professora pegou seu aluno levou para sala e deram palmatória nelas como “forma repreensão”.

Figura 10: imagem de crianças sendo separadas de briga



Fonte: elaborada pela autora 2022

Percebi que maioria das professoras do primeiro ciclo do ensino básico, tem um chicote com que batem os alunos e se a professora não tem pega emprestado na mão dá outra professora quando precisar bater nas crianças. Isso indica que é normal bater nos alunos e estimular com que esses se batem umas as outras.

Um grupo de crianças durante o recreio estavam dentro de uma sala a brincar na porta, abrindo e Fechando com muita força. A professora da turma estava sentada debaixo da árvore no recinto, levantou de lá foi na turma e bateu em todas as crianças que estavam dentro da sala, depois de terminar ainda disse aos alunos: “*acham que a porta é dos pais de vocês?*”.

Uma mãe foi na escola ter com a professora porque a filha tinha lhe dito que a professora pediu para que eles levassem uma contribuição de 100 franco, mas só que não sabia explicar para a mãe para o que era a contribuição. Assim que a mãe chegou na escola, viu a filha brincando com as colegas no pátio, a filha ficou assustada. A mãe perguntou aos colegas sobre a contribuição, mas esses disseram que a professora não tinha pedido essa contribuição. A mãe agarrou a filha na camisa e começou a puxar para sala onde estava a professora e ainda dizia que em casa a filha ia arrepender de ter inventado que a professora tinha pedido dinheiro. Enquanto isso a menina chorava e o resto de colegas estavam seguindo elas.

As turmas de primeiro ciclo do ensino básico do terceiro turno tinham menos alunos em relação as turmas do primeiro e segundo turno.

Três professoras do primeiro ciclo do ensino básico saíram muito antes do horário normal do final das aulas. Uma saiu as 16h:34m e as duas saíram as 17h:50 sendo que as aulas terminam as 19h:00. As duas últimas saíram e deixaram os alunos na sala com matéria no quadro para eles copiarem e fazer em casa e esses ficaram correndo na turma de um lado para outro gritando e subindo nas mesas. Essa atitude vai contra dever do professor, que consagra o professor como o primeiro e último a sair dentro de sala de aula e da pontualidade que pode ser encontrado no artigo 13º da RI.

Das 16h:40 a coordenação do conselho técnico e pedagógico já estava fechada e as 17h:20m não tinha nenhuma coordenação funcionando todas estavam fechadas.

09 de junho de 2022

Observação turno 4

Hora: 18:12 a 22:05

Ao chegar na escola, sentei na varanda de um dos pavilhões ao lado da sala dos professores, um dos alunos chegou a um dos responsáveis da gestão da escola perguntando quando começam as férias, ele disse-lhe que o ME já mandou o calendário do exame nacional que começará de 11 a 15 de julho.

Depois da conversa entre o aluno e o membro da gestão, um grupo dos professores que estavam sentados no recinto, começaram a conversar sobre a condição da escola para estender as aulas até o mês de julho. Segundo um dos professores, *“a escola não tem condição de abrigar os alunos durante a chuva como é que vamos trabalhar com a intensificação da chuva. Comentou outro professor: pois ainda tem turmas que a água entra no telhado, porta e janela”*.

Os professores comentem que a escola está muito atrasada em questão da publicação das notas dos alunos do primeiro e segundo semestre, pois até o momento muitos professores não entregaram as notas ao CTP e muitos alunos não tem acesso as suas notas.

Mesmo grupo de professores nas suas conversas comentaram que o CTP até o momento não tinha publicado as datas das provas finais o que deixa os professores sem saber o que vai acontecer. O que implica que o planejamento está com problema. O Libâneo mostra que o planejamento é um dos pilares fundamental para uma gestão eficaz da escola.

O PCTP chamou o responsável do turno sobre o não funcionamento das aulas, e atraso entre os professores e os alunos a chegar na escola e início das aulas. Visto que até as 19:15 tem salas que não tinha professores outros com pouco número dos alunos.

Um dos alunos do ensino médio, chegou junto ao PCTP e o responsável do quarto turno denunciando um dos professores da sua turma que não ministrava aulas, segundo ele o professor não costuma aparecer nas aulas e no dia que ele vier chega nos últimos minutos do tempo, quando tem duas aulas seguidas só chega nos últimos minutos do segundo tempo, ou seja, da segunda aula.

Enquanto o aluno falava com o PCTP, professor na qual o aluno foi dar sua participação chegou a escola atrasado, foi assinar livro de ponto e seguiu-se para onde estavam sentados o coordenador e o responsável do turno. Ao chegar eles começaram a conversar sobre a participação do aluno. Ao ser perguntado pelo coordenador: *“o que está acontecendo professor os alunos vieram comunicar que não estás a ministrar as aulas?”* O professor respondeu justificando: *tem vários professores que também não ministram as aulas eu não sou o único inclusive o responsável do turno que está aqui do seu lado também não entra.* O PCTP lhe disse: *isso não justifica sua atitude ou irresponsabilidade como.*

O professor continua resistindo na sua atitude: *“não tenho erro. Meu salário não foi pago a tempo.* O PCTP lhe disse: *“se a situação continuar vou ter que te notificar ao pessoal de inspeção escolar para conversar contigo. O professor: podes ir no ME seria melhor”.* **Ainda comentou:** *“ninguém vai me tirar da função porque sou professor efetivo da escola e do ME”.* O mesmo professor é coordenador de professores de matemática de escola. O responsável do turno o disse: *“professor eu acho que você deveria ser exemplo e esse não deve se seu posicionamento”.* Ainda seguiu dizendo: *“na outra escola privada que você trabalha porque não altas”.* Ele respondeu: *“lá o salário cai na conta no dia primeiro não tenho porque faltar”.*

O PCTP lhe disse que tinha várias turmas que não estão tendo aulas de matemática, mas ele nem percebeu e nem passou no CTP para informar sobre isso ele disse se o pessoal do conselho não podia ir averiguar essa situação, se ele é que devia contar para eles se eles não souberam que estão com falta de professores de matemática. E o PCTP lhe disse que é ele que deveria fazer levantamento dos professores da sua coordenação e pedir para que o CTP contrate o professor. O professor mudou de assunto perguntando para o PCTP: *“você vai participar da comissão de estudo dos professores?”*. Esse o respondeu: *“sim, mas antes vou ter que ir para casa pegar minhas coisas, pois teremos prova no sábado”.*

Um grupo de professores fazem mestrado em matemática à distância numa da universidade de Senegal, esses fazem comissão de estudo na escola e maioria dos professores da exatas participam dessa comissão. O que pude entender é que no dia que tiver essa comissão de estudo, automaticamente esses professores não ministram as aulas porque vão para comissão de estudo deles. Os alunos ficam sem aulas ainda passeando no recinto de um lado para outro

e conversando. (Como vc interpreta essa descrição? Em que categoria de análise essa descrição se encaixaria?)

No quarto turno o que pude perceber, tem mais alunos com idades igual ou maior de 18. Os alunos ficam mais no recinto escolar do que nas salas de aulas também., como pode ver nas imagens a baixo.

Figura 11 e 12: imagem dos alunos no recinto escolar



Fonte: elaborada pela autora, 2022.

Data: 13 de junho de 2022

Observação do recinto da escola

Hora: 09:30 a 14:00

Cheguei na escola era no horário do intervalo dos alunos o primeiro ciclo do ensino básico. Como de costume fui sentar no pátio debaixo de uma árvore frente do pavilhão de primeiro e segundo ano.

Os alunos estavam no pátio brincando. As mulheres brincavam de 35 normalmente o Jogo acontece com uma bola, mas elas, no lugar da bola estavam utilizando chinela de uma delas. Ao longo de jogo uma acertou outra com chinela na boca e essa começou a chorar, as outras preocupadas foram todas acalmá-la. A que a acertou com chinelo ficou nervosa enquanto pedia desculpa para ela. Mas, a vítima por sua vez, achou que a colega a acertou propositalmente.

Enquanto os meninos por sua vez, estavam correndo de um lado a outro, um tentava pegar os outros, o primeiro a ser pego seria sua vez a tentar pegar os outros que corriam fugiam para não serem pegos.

Um rapaz entrou no recinto da escola, estava sem uniforme de idade entre 17 a 19 anos, se dirigiu a um grupo de meninas do ensino secundário que estavam sentadas no pátio a conversar. Se juntou a elas de repente saiu com uma delas se dirigiram para sair no portão, uma delas perguntou para ela: “*já estas indo para casa?*”. Ela respondeu: “*não vou voltar, você sabe que eu não gosto de matar aula ainda aulas da matemática porque é muito complicado*”. e se foi embora com o rapaz.

A servente da escola enquanto os alunos e os professores circulavam no recinto da escola ela varia o recinto, arrumou o lixo no meio do pátio e queimou.

Figura 13: imagem da mulher varrendo o recinto



Fonte: elaborada pela autora, 2022.

Os alunos do segundo ciclo imaginam uma escola do modelo internato, em que os alunos ficariam durante os dias de semana e nos finais de semana voltar para casa dos pais. Uma delas comenta: “*os horários de estudar e de passear tudo será organizado para que os alunos saiam bem preparados*”. Depois dela terminar seu raciocínio uma delas tomou palavra e disse: “*podem sonhar, o sonho é grátis*”.

Uma criança do primeiro ano do ensino básico estava a brincar com papel nas mãos, enquanto a servente passava ao lado dele, ele jogou o papel no chão, a servente disse para ele: “*eu tento tirar esses papéis e plásticos no chão, mas vocês colocam cada vez mais, pensam que não fico cansada*”. A criança só sorriu e continuou a sua caminhada.

Uma professora do primeiro ano do EBU mandou o aluno ler no quadro, enquanto ele lia os colegas repetiam, chegou numa palavra que ele não conseguia chamar, ou seja, não conseguia ler, a professora não o ajudou, ele ficou no quadro por alguns minutos, a professora chama outro aluno para o quadro para continuar a leitura. Essa conseguiu ler o texto completo, e a professora lhe deu chicoteara palmatoria o primeiro que não conseguiu trinar leitura.

Numa das salas do segundo ciclo do EBU estava acontecendo avaliação oral entre os alunos, quem não sabia responder o professor autoriza quem responder dar palmatória a quem não conseguir. Enquanto isso acontecia outros alunos das outras turmas que não tinham aulas estavam nas janelas a olhar e riam do acontecido.

Duas professoras do segundo ano do EBU conversam sobre o desempenho dos alunos. Uma disse: *“os meus alunos não estão se esforçando, razão pela qual uso o método de chicote”*. Ainda argumenta a professora:

“Antigamente as crianças esforçavam muito porque funcionava chicote e toadas as crianças sabiam que se não esforçarem apanhariam, mas hoje as crianças não querem mais nada por isso coloco elas se baterem umas às outras e quando voltarem para casa não vão dizer aos pais que foi eu que bati neles, mas sim, outro colega porque não sabia responder ou ler”.

A outra professora concordou e disse: *“na escola privada na qual leciona os alunos do mesmo ano são melhores que os da escola pública porque esses estudam e sabem que os pais colocam uma fortuna para pagar a mensalidade deles”*.

Uns alunos possuem uniforme, mas não utilizam regularmente, tem dias que utilizam e dias que aparecem com roupas normais. Outros alunos colocam a calça ou saia de uniforme utilizando blusa normal, uns colocam saia e calça normal e blusa de uniforme e tem aqueles que colocam calça e saia de uniforme e outra blusa e só colocam blusa de uniforme quando entram na sala.

Uma das professoras no EBU primeiro ciclo, chega para aulas as 11h:45m sabendo que as aulas iniciam as 11h:00m. Ao chegar os alunos estavam todos espalhados no pátio a correr de um lado para outro, e ela começou a gritá-los para entrar.

Não percebi um controle rigoroso do pessoal do CTP e responsável do turno no que diz respeito ao horário de entrada dos professores assim como dos alunos, principalmente por parte das professoras do primeiro Ciclo do EBU.

Três alunos do ensino secundário recusaram fazer a prova de química, saíram da turma e sentaram no pátio perto de onde eu estava. Eles comentaram que, o professor não tinha explicado a matéria que trouxe na prova. Na conversa deles, o professor tinha combinado com eles que no dia seria explicação da matéria e na semana seguinte a prova. Ainda comentaram

com outros alunos que estavam no local com eles que, o professor disse que não podia adiar a prova porque está tendo problema no seu curso, o orientador estava doente e tinha que apressar a sua monografia.

Um dos três alunos argumenta: *“não podemos ser prejudicados para que o professor resolva os problemas dele”*. Seguiu o mesmo: *“prefiro tirar nota 0 e ir fazer exame Final em vez de ficar a fazer pesca ou perguntar aos meus colegas na prova”*. O mesmo decidiu ir para casa e perder o resto da aula porque não estava com moral de continuar as outras aulas disse aos colegas.

Um do antigo aluno da escola passou na escola para pegar o seu certificado (histórico escolar) do sexto ano, para entregar na outra escola onde concluiu o terceiro ciclo do EB e ES, pois esse é o requisito para poder retirar os certificados na escola entregar o certificado do último ano escolar que estudou na antiga escola. Segundo o aluno na conversa com outro colega tinha feito o pedido duas semanas atrás com todo o pagamento feito só falta o CTP redigir o certificado e entregar, mas estão a fazê-lo ir e voltar já uns dias. O aluno ficou revoltado e disse que só sairia de lá com seu certificado na mão. Os outros alunos que estavam ao redor ao escutarem sua reclamação comentaram que o CTP sempre faz isso inclusive tem muito dos alunos que fazem documentos (certificados) já foram rejeitados pelo ME porque as notas redigidas nos certificados não correspondem com as notas enviados para ME.

Os alunos elogiaram o diretor, por ser uma pessoa conversativo, escuta os alunos e é fácil de acesso aos alunos. Mas os mesmos alunos destacaram também que o diretor tem uma falha que é de desvio do fundo da escola.

14 de junho de 2022

Horário das 14h:445m as 18h:50m

Sentada na varanda de um dos pavilhões ao lado da sala dos professores, saiu um dos professores da sala olhou para outro lado e começou a rir. Me virei para olhar o que ele estava rindo, era um professor senta na varanda de um pavilhão fazendo avaliação oral aos seus alunos, e o resto ficam sentados debaixo da árvore do pátio enquanto esperavam sua vez.

O professor que estava rindo entrou na sala dos professores, e disse a um outro professor: *“venha ver onde o professor está fazendo avaliação oral dos alunos”*. E esse comentou: *“por isso eu o admiro ele faz avaliação dentro e sala de aulas não importa o lugar”*. O outro comentou: *“não sei porque ele não vai descansar a idade já se foi além de mais ele é*

aposentado já”. E outro professor acrescentou: *“é costume ele disse no outro dia que não se sente bem ficar em casa”*.

Figura 14: imagem do professor fazendo avaliação oral aos alunos no recinto



Fonte: elaborada pela autora, 2022.

Depois disso fui no Conselho Técnico Pedagógico passar umas horas lá observando o funcionamento. O Conselho Técnico Pedagógico exige os professores a entregarem as fichas de avaliações dos alunos do segundo trimestre até o dia 15 de junho de 2022, ouve uma grande de demanda dos professores indo entregar e pegar ficha do lançamento das notas.

Também teve muita frequência dos alunos CTP, atrás das suas notas. Uma disse ao PPCTP:

“Eu paguei a propina do primeiro e segundos trimestre, mas até então não consegui ver as minhas notas do primeiro e segundo trimestre, o meu pai estão já me cobrando as notas, preciso levá-las para ele”.

PCTP disse a ale:

“Está tudo bem na próxima semana podes passar aqui para pegar as suas notas, pois essa semana dedicarei lançando as notas no sistema de acordo com a entrega dos professores. Aluna: tudo bem volto na segunda, espero receber minha nota”.

O clima na Coordenação Técnica e Pedagógica estava muito tensa e focada no lançamento das notas dos alunos no sistema para que essas possam ter acesso a elas.

Depois voltei de novo para o pátio sentei ao lado de um professor que estava corrigindo prova dos seus alunos. Era prova dos alunos do terceiro ciclo do EB e um dos alunos do ensino secundário estava a olhar as provas que estava corrigindo e disse para ele: *“professor estas a*

matar os alunos com negativa”. E o professor lhe disse: *“as mulheres tiram melhores notas que os homens agora, eles não querem esforçar, então do a nota que a pessoa merece não estou a atar ninguém aqui”*.

Foi anunciado publicamente aos professores que provas finais do trimestre começam dia 11 a 15 de julho de 2022.

Um dos professores estava a fazer prova numa das salas de terceiro ciclo do EB, quando bateu o sino do final da aula ele pediu para os alunos entregarem a prova. Alguns alunos continuaram a escrever e ele saiu da sala para sala dos professores e os alunos saíram a correr atrás dele e todos que entregaram a prova fora de sala de aulas colocou menos na prova deles.

Um professore de inglês combinou a prova com os alunos de uma das turmas do ES, dias antes chamou o chefe da turma e disse para ele informar aos colegas que deviam pagar 100 xof para a prova e quem não pagar não faria a prova. Segundo ele esse dinheiro era para impressão das provas.

Aqui entra a questão, primeiro a escola possui impressão porque os professores não a usa para imprimir as provas? Em segundo lugar o valor das xerox é 25 xof por página, para que serve o resto de 75xof cobrado pelo professor?

16 de junho de 2022

Observação turno 4

Horário: 17:56 a 21:45

Quando cheguei na escola não tinha terminado ainda o tempo do terceiro turno, mas, maioria das salas de aulas já estavam desertas. Nas poucas salas que estavam funcionando, tinha 2 salas de EBU primeiro ciclo, 2 turmas do segundo ciclo do EBU e 3 turmas do ensino médio. Tinha também um grupo de professores sentados debaixo da árvore do pátio conversando enquanto esperam as aulas do quarto turno.

Três crianças do bairro, de idade aproximadamente entre 8 a 11 anos, entraram no recinto da escola e subiram numa das árvores do pátrio. Estavam brincando lá em cima pulando de ramos da árvore. Duas alunas do ES chegaram e sentaram nas cadeiras que estavam debaixo dessa árvore e perceberam que eles estavam em cima, mandaram eles descer e sair para casa.

Uma turma de alfabetização (Educação de Jovens e Adultos) chegam atrasados. Segundo o relato do professor da turma com o PCTP, eles só chegam as 20h e as 22 todos já pedem para terminar as aulas. Conforme o relato do responsável do turno ao PCTP esses alunos já são todos adultos, ou seja, jovens e trabalham só vão ocupar tempo na escola, mas não têm mais idade de apreender ou se interessar com apreender.

Enquanto eu estiver sentada na varanda ao lado da sala até as 19h:48 só tinha chegado um aluno da turma e depois antes das 20 chegaram mais três alunos da sala.

Em seguida me direcionei para sala de associação dos alunos, estava o representante dos alunos e alguns membros da direção da mesma organização. Eles discutiam sobre a última reunião realizada pela direção da escola só que não convocaram eles. Ambos estavam mostrando o descontentamento várias atitudes desse gênero que acontecem pela parte da diretoria da escola.

Um deles mencionou o nome de representante de associação dos estudantes e diz:

“Estamos fartos desse tipo de coisa, somos parte dessa escola, mas toda vez que se reúne gestão da escola somos esquecidos. Temos que começar a mostrar para eles que a escola existe porque tem alunos e esses devem participar da reunião da gestão e nas tomadas de decisões”.

O presidente comentou:

“Fui atrás no dia da reunião para poder participar, mas não me deixaram entrar com justificativa de que não fomos convocados. Pedi para dizer ao diretor que queríamos participar da reunião a secretária voltou com a mesma resposta. Ela nem foi capaz de dizer que disse que não podemos participar. Da mesma forma que estou pedindo os documentos da escola e os relatórios anual das atividades assim como de finanças para que possamos conhece-los e saber como estão sendo encaminhados os recursos escolares o diretor só me diz espere já mais de um ano”.

Uma aluna que estava também na sala comentou:

“Sinceramente eu não entendo esse pessoal, eles ficam acobertando o diretor enquanto ele desvia o fundo da escola para o seu uso pessoal. Acredito que o pessoal da direção agora está de olho em nós e ficam falando os nossos nomes aos professores. Na minha turma o professor já disse que nós de associação dos alunos somos só figurantes. Respondi como assim... e ele disse que só passeamos de um canto a outro e ainda maioria tem desempenho escolar péssimo. Eu pedi para ele chamar nome de quem era péssimo me mandou sair da sala porque estava incomodando, mas não sai e disse para ele me tirar da sala”.

Depois da fala da menina todos riram na turma e ambos confirmaram que já aconteceram provocações desse tipo com eles também. E um tomou palavra e disse: *“não vamos cair nas provocações deles eles se sentem pressionados por isso estão agindo assim para nos intimidar”.* Todos riram de novo.

A menina comentou de novo:

“Incrível que parece ainda tem muitos alunos que não percebem o que acontece e acabam caindo nessa história, de que, nós de associação não estamos fazendo nada para melhorar o direito dos alunos e da condição da escola, mesmo com todo o sacrifício que fizemos para que entendam que essa direção não está trabalhando para o bem dos alunos. A negociação para liberar os alunos que não conseguiram comprar uniforme para assistirem aulas. A negociação para liberação dos alunos que não estavam em condição de pagar mensalidades para prova, que não teve resposta satisfatória que culminou com o nosso boicote das aulas”.

Um dos alunos tomou palavra novamente e disse: *“acho que é a hora de chamarmos uma reunião com representante dos pais para que possamos ver isso junto. Não vamos desistir de conversar com ele”*. O presidente deu uma risada e disse: para ele:

“Rapaz de novo todos nós sabemos que ele não quer colaborar conosco, ele prefere estar do lado do diretor fazendo o que o diretor quer. Parece que o filho dele não estuda aqui, sinceramente não entendo esse homem”.

Um dos alunos respondeu:

“Sinceramente está sendo muito difícil, precisamos ter uma saída daqui a pouco começa os exames, vão mandar muitos alunos para casa porque não pagaram propina. Eles as vezes nem lembram que maioria dos alunos são pobres”.

O representante dos alunos tomou a fala e disse:

“Está muito difícil e ruim da nossa parte, mas em fim vamos seguindo fazer o que está no nosso alcance. Seguiu dizem: por enquanto vamos focar no nosso intercambio estudantil a Cacheu já temos pouco tempo, temos que levar o máximo de alunos possível para que esses possam relaxar e ter novas oportunidade de escutar outras pessoas e experiência da outra escola”.

Seguiu despedindo para casa. A outra aluna tinha aula em seguida saiu. Os dois alunos que ficaram continuaram conversando sobre expectativa de intercambio que estão organizando. Falaram da qualidade dos convidados para suas seções de formação durante a estadia na cidade e dos temas (secretariado, elaboração de projeto e liderança), quanto serão importantes para os alunos. O intercambio será em na cidade de Cacheu uma cidade na região norte do país. Cidade de Cacheu é conhecida como uma das cidades histórica da Guiné, por ser onde os portugueses colonizadores embarcavam os homens capturados na guiné e nas sub-regiões para mão de obra (escravizados) nas américas. Também é a cidade onde foi construído a primeira igreja católica da guiné e os cristãs católicos fazem peregrinação para essa cidade todos os anos na primeira semana do advento.

Um deles percebeu que tinha uma geladeira nova na sala e perguntou ao colega: *“e essa geladeira nova?”*. Ele rio e disse: *pegamos na sala dos professores*. Esse deu riso e disse: *é sério? Foi comprado novo para eles?* O outro respondeu rindo:

“Não. Decidimos pegar esse hoje à tarde porque achamos que é injusto deixar a outra geladeira estragada aqui e eles desfrutando da boa. Agra vamos ver se a direção não vai arrumar outa para os professores”.

Eu sentada na sala observando e escutando as conversas, fiquei me questionando. Afinal o que se passa nessa escola, quais os segredos que a direção esconde e não querem que os alunos

saibam. Para que ter uma associação dos alunos que esses não representam os estudantes nas tomadas de decisões.

17 de junho de 2022

Horário: 09: 05 a 13:30

Ao chegar a escola, o ambiente era como do costume, alunos caminhando de um lado para outro com barulho. Fui direto para direção geral porque tinha combinado com o diretor para pegar os documentos da escola. Para ele o dia foi tenso por estar na reunião de criar uma comissão para organizar lista dos alunos que já pagaram propinas para poder liberar suas notas. Ao terminar essa reunião apareceu dois alunos membros da associação para conversar com ele. Voltei para o pátio onde encontrei com o coordenador pedagógico da escola. Esse é um amigo de muitos anos, mas não sabia que trabalha na escola.

Em seguida chegou o presidente do Conselho Técnico Pedagógico que se juntou a nós mais dois professores. O PCTP perguntou ao CP se já estava inteirado da formação que acontecerá no dia seguinte (18 de junho de 2022), esse respondeu: sim, fiquei sabendo hoje quando cheguei pelo diretor. Em seguida chegou o diretor com o RI da escola para mim e me pediu para copiar porque era o seu exemplar. Ele me apresentou o CP e eu disse que já o conhecia desde quando eu era pequena. Ele prosseguiu dirigindo palavra ao PCTP: *“já consegui fazer lista dos professores que vão participar da formação amanhã. Temos que conseguir professores?”*. Ele o respondeu: *“ainda não, não tive tempo de fazer isso. Não tenho nem noção de como vou selecionar os professores porque são muitos e não temos sala grande para agregar os professores”*. Diretor: *“podemos selecionar 50 professores”*. PCTP: *“tudo bem, vou conseguir fazer isso a tarde e vou colocar os nomes no grupo dos professores. Diretor: podes também ligar os professores para confirmação”*. PCTP: *“então vou ter que pedir o departamento de finanças para disponibilizar dinheiro para compra de credito para chamadas”*. Diretor: *“tudo bem”*. PCTP: *“mas temos um problema, os professores do EBU 1º fases não vão poder participar da formação porque foi marcada para eles a elaboração das provas”*. Diretor: *“tudo bem eles podem se dividir nas salas de acordo com os níveis”*. PCTP:

“Perguntou ao diretor: amanhã estarás na formação. Ele respondeu: não. O presidente do partido chega amanhã as 10h, todos nós de vamos recebe-lo no aeroporto, depois seguiremos para sede, não conseguirei participar, porque temos que estar lá as 9h. Depois me contam como foi”.

Depois dessa conversa o diretor se despediu aos professores e que se encontrarão na segunda feira. Depois disso o PCTP olhou para CP e disse: você escutou isso, ele assumiu

compromisso encima da hora, agora deixou toda responsabilidade comigo. CP: mas essa formação seria sobre que, o diretor só me disse formação com os professores. PCTP:

“Pois é, ele me disse que será com o diretor da ENA (Escola Nacional de Administração), que eu saiba ele se formou em administração não sei o que vai abordar de concreto..., mas em fim, vou solicitar os professores, mas acredito que quem já tiver seu compromisso será difícil”.

CP: eu vou participar para saber o que ele tem para nós. Um dos professores que estava lá diz logo ao coordenador para não contar com a sua participação porque já tinha marcado outro compromisso, o outro disse que ia participar isso foi resposta de quando o PCTP lhes perguntou se participariam na formação.

Esses são o relato da minha experiência no campo, ou seja, no chão da escola. Nesse diário de campo pude trazer a verdadeira realidade vivido no chão da escola desde organização, salas de aulas e o recinto da escola. Seguiremos agora com a consideração do trabalho.