



INSTITUTO DE HUMANIDADES - IH
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JEAN DA SILVA EMPALÁ

**FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO
ENSINO BÁSICO NA GUINÉ-BISSAU (2000-2022)**

Acarape-CE

2023



INSTITUTO DE HUMANIDADES -IH
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JEAN DA SILVA EMPALÁ

**FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO
ENSINO BÁSICO NA GUINÉ-BISSAU (2000-2022)**

Trabalho de Conclusão de Curso, em formato de Monografia, em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito parcial para obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira

Acarape-CE

2023

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Empalá, Jean da Silva.

E46f

Fundamentos e perspectivas da formação de professores do ensino básico na Guiné-Bissau 2000-2022 / Jean da Silva Empalá. - Redenção, 2023.

45f: il.

Monografia - Curso de Pedagogia, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira.

1. Formação de professores. 2. Ensino básico. 3. Guiné-Bissau. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370

JEAN DA SILVA EMPALÁ

**FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO
ENSINO BÁSICO NA GUINÉ-BISSAU (2000-2022)**

Aprovado em: 20/01/2023

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira (UNILAB)

Examinador: Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira (Membro interno - UNILAB)

Examinador: Mest. Afonso José Mendes (Membro externo)

“[...] não é possível lutar de facto pela independência [...] sem conhecermos a sério a nossa realidade e sem partirmos a sério dessa realidade para fazer a luta” (CABRAL, 1974).

DEDICATÓRIA

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso à minha querida mãe, Rosa Mbule Latna, meu pai (*in memoryan*), minhas irmãs/os, minha esposa, Aua Sola Baldé, e o meu filho, Widni Empalá.

AGRADECIMENTOS

Acredito que qualquer conquista – independentemente da perspectiva da dimensão – não é exclusivamente fruto de trabalho individual, mas resultado de um exercício e ciclo ancestral que envolve os que vieram antes (nossos ancestrais), nós (vivos) e as gerações futuras. Portanto, inicialmente, gostaria de registrar a minha gratidão e agradecimentos aos meus ANCESTRAIS e *N'GHALA*.

Da mesma forma, agradeço a minha família que sempre acreditou em mim. Agradeço de forma especial à minha mãe, Rosa Mbule Latna, que durante toda a sua vida se sacrificou para sustentar uma família com mais de dez pessoas, servindo de base para o meu processo formativo, escolar e acadêmico, acreditando que a educação é uma das possibilidades para emancipação e desenvolvimento humano. Destarte, o meu reconhecimento e gratidão se estende para a minha irmã, Henriqueta Empalá, que sempre me apoiou nesta caminhada.

Ademais, agradeço ao meu pai, Mário Empalá (*in memoryan*), minhas irmãs/os: M'buia Empalá, Isabel Mbunhi Empalá, Neneta Empalá, Necas Empalá, Mandalena Empalá, Rui Empalá, Carmen Empalá e ao meu irmão Mário Empalá, “*Mpala sinhu*” (*in memoryan*). Do mesmo modo, agradeço ao Binhanquerem Empalá e todos os meus sobrinhos/as.

Neste momento de reconhecimento, aproveito este espaço para agradecer *nha mindjer*, Aua Sola Baldé, e o meu filho, Widni Empalá, que me acompanharam durante todo este processo de luta no Brasil, servindo de amparo nas mais diversas dimensões e sentidos.

Em seguida, agradeço ao Estado brasileiro e o seu povo pela oportunidade e acolhimento. Agradeço aos professores, corpo administrativo, segurança, pessoal da limpeza, retoria e todos os setores e servidores que constituem a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) enquanto universidade internacional e federal caracterizada pela cooperação internacional, intercâmbio acadêmico e cultural.

Agradeço aos professores do Instituto de Humanidades (IH), especialmente docentes do Curso da Licenciatura Plena em Pedagogia da UNILAB. Agradeço de forma especial o meu professor-orientador Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira que desde sempre mostrou disponibilidade em auxiliar e contribuir no desenvolvimento deste trabalho, acompanhando-me nesta experiência ímpar da vida acadêmica.

Por fim, agradeço aos meus amigos e colegas da universidade e, sobretudo, os que com quem partilhei a casa ao longo deste percurso académico: Justem Cunha, Dinghana Faia Amona, Tedse Gama, Aladje Té, Júnior Có, Jair Morna Dju, Ivanildo Torres. Ademais, meus agradecimento se ampliam ainda para o meu amigo-irmão, Mamadu Camara, e todos amigos, colegas e conhecidos que direta ou indiretamente partilhamos momentos e espaços de ensino-aprendizagem.

RESUMO

O presente trabalho analisa, a partir das Leis educacionais e documentos oficiais, os fundamentos e perspectivas que sustentam a formação de professores do Ensino Básico na Guiné-Bissau nas últimas décadas, de 2000 a 2022. Para execução da pesquisa, utilizamos a metodologia qualitativa, com ênfase na Análise Documental e estudos bibliográficos, tendo Mendy (1994), García (1999), Lourenço Cá (2000; 2005), Candé (2008), Cristina Cá (2017), Sucuma (2018) e outros como principais interlocutores. Neste trabalho, partimos da visão de que o desenvolvimento da educação, nos seus diferentes níveis, requer um conjunto de políticas públicas e projeto de formação docente (inicial e permanente) que contemple a realidade endógena e acompanhe os avanços científicos, pedagógicos e tecnológicos. No entanto, na Guiné-Bissau, conforme os dados analisados, compreende-se que o sistema educativo, especialmente no quesito da formação docente, se ancora no que denomina-se da concepção da “democracia-liberal” e numa perspectiva mais “tecnicista” de conceber o sistema e prática educativa, dando pouca atenção aos aspectos culturais, sociais e linguísticos bissau-guineenses.

Palavras Chaves: Formação de Professores; Ensino Básico; Guiné-Bissau

ABSTRACT

The present work analyzes, from the educational Laws and official documents, the fundamentals and perspectives that support the formation of Basic Education teachers in Guinea-Bissau in the last decades, from 2000 to 2022. For the execution of the research, we used the qualitative methodology, with an emphasis on Document Analysis and bibliographic studies, with Mendy (1994), García (1999), Lourenço Cá (2000; 2005), Candé (2008), Cristina Cá (2017), Sucuma (2018) and others as the main interlocutors. In this work, we start from the view that the development of education, at its different levels, requires a set of public policies and a teacher training project (initial and permanent) that contemplates the endogenous reality and follows scientific, pedagogical and technological advances. However, in Guinea-Bissau, according to the data analyzed, it is understood that the educational system, especially in terms of teacher training, is anchored in what is called the concept of “liberal-democracy” and in a more “technicalist” perspective. of designing the educational system and practice, paying little attention to Bissau-Guinean cultural, social and linguistic aspects.

Key Words: Teacher Training; Basic education; Guinea Bissau

RUZUMO

Es tarbadju na papia sobri ideias di formason di pursoris na edukason na ultimu tempus, di 2000 a 2022. Pa fasi es tarbadju, n'tarbadja k metudo kualitativo n'de ki n'analiza Lei i utrus dukumentos ki papia sobri edukason na Guiné-Bissau, tambi no trabadja k tarbadju di utrus guintis k studa sobre edukason na Guiné-Bissau suma, pur ixemplu, Mendy (1994), Gárcia (1999), Lourenço Cá (2000; 2005), Candé (2008), Cristina Cá (2017), Sucuma (2018). Na es trabadju no n'tindi kuma edukason ta disinvolti so ora ku seta bu realidadi i ki prumuson ciencia. Mas no sistema di formason di pursoris na Guiné-Bissau ta sigui pensamentu di *democracia-liberal* i kunhicimentu fixadus, mas ita papia puku sobre no guineendadi.

Palabra Tchabi: Formason di Pursor; Ensinu Baziku; Guiné-Bissau

LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial

FIM - Fundo Monetário Internacional

LBSE - Lei de Base do Sistema Educativo

PNAET - Plano Nacional da Ação: Educação para Todos

PSE - Plano Sectorial da Educação (2017-2025)

RECEB - Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. PROPOSTA E PERCURSO METODOLÓGICO	18
3. FORMAÇÃO DOCENTE: BREVE ABORDAGEM TEÓRICA	22
4. FORMAÇÃO DOCENTE NA GUINÉ-BISSAU	27
4.1. Contextualização histórica da formação de professores na Guiné-Bissau	27
4.2. Fundamentos e perspectivas da formação de professores do Ensino Básico na Guiné-Bissau	31
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40

1. INTRODUÇÃO

Após quase onze anos da luta armada contra a invasão e colonialismo português, a Guiné-Bissau tornou-se independente em 24 de setembro de 1973. Neste período pós-independência, dada a demanda social e a influência do pensamento revolucionário que sustentaram a luta pela independência, a Guiné-Bissau, segundo Lourenço Cá (2005), buscou reformular – contudo de forma tímida – os currículos e ampliar as redes de formação de professores, procurando romper com os legados coloniais que pairavam (e, de certa forma, ainda paira) o sistema educativo e a sociedade bissau-guineense em geral. Da independência até momentos atuais, o sistema educativo, especificamente no âmbito da formação docente, tem sofrido várias transformações e revisões.

Observando esta dinâmica, o presente trabalho analisa os fundamentos e perspectivas da formação de professores do Ensino Básico na Guiné-Bissau, de 2000 a 2022, a luz das legislações educativas e documentos oficiais, nomeadamente: Constituição da República da Guiné-Bissau; Lei de Base do Sistema Educativo; Política Docente na Guiné-Bissau; Plano Nacional da Ação: Educação para Todos; Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico; Plano Sectorial da Educação (2017-2025); Carta da Política do Sector Educativo e outros.

No debate contemporâneo da Educação, apesar de alguns avanços nas discussões teóricas sobre a formação docente no âmbito internacional e nacional¹ e o reconhecimento da *formação* como um termo de destaque no campo educacional, conforme Matos e Matos (2022), precisa-se ser cauteloso para não fazer o uso equivocado do termo sem considerar a sua complexidade e as diferentes perspectivas teóricas e contextuais que o fundamentam. O entendimento do conceito de *formação* e a análise dos elementos conceituais e as concepções formadoras da profissionalidade docente são pressupostos elementares para a compreensão do processo de formação de professores.

O termo “formação”, neste estudo, pode ser compreendido como elemento que reflete as ações educativas e a sua efetivação na relação humana e social, ação essa que nos remete ao “saber fazer”, isto é, a materialização dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo formativo em prol da sociedade (MENDES, 2020).

¹ No entanto, na Guiné-Bissau, estes avanços ainda se apresentam de forma muito tímida com poucas produções acadêmicas e científicas.

Destarte, para o conceito da formação docente, embasamos em García (1999) ao conceber a formação de professores como processo onde os professores – em formação inicial ou continuada – se colocam individual e/ou conjuntamente em vivências e experiências de ensino-aprendizagem em que se adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições que vão auxiliar a sua atuação profissional no desenvolvimento do ensino, pesquisa, currículo, escola e em vários segmentos que constituem o sistema educativo e o processo de ensino-aprendizagem.

A formação de professores se constitui como políticas do desenvolvimento humano, cultural, profissional e o avanço das instituições escolares. A formação docente como prática social e cultural ocorre em um contexto social específico e não pode ser compreendida fora dos seus ambientes sociais, políticos e econômicos, lembrando que as tendências e perspectivas da educação são estabelecidas em função do paradigma da sociedade que se almeja (re)construir, o tipo de escola que se cria e os quadros que se formariam para fazer parte da sociedade. Neste prisma, o processo de formação de professores traduz a concepção sobre o que é a educação e quais são os seus objetivos e o que é o ser professor (PIMENTA, 1999; CÁ, L., 2005; MAGALHÃES & PORTO, 2020).

Na Guiné-Bissau, o fim do século XX (1999) e início do século XXI (princípio da década de 2000) foram marcados por fim da guerra civil, a denominada “guerra de 7 de junho”, e o começo de uma transição política que culminou com as eleições gerais de 2000. Neste contexto pós-guerra civil, o país vivia uma crise econômica, política e social que inviabilizava as atividades regulares das instituições estatais, incluindo o setor educativo. Desta forma, a efetivação de um sistema educativo que considerasse as peculiaridades políticas, sociais e as diversidades étnicas e culturais bissau-guineenses era, em tese, uma das possibilidades estratégicas para encolher, no médio e longo prazo, as crises e sustentar o desenvolvimento do país.

A presente delimitação temporal (2000-2022) justifica-se, em parte, por fatores e acontecimentos supracitados que ocorreram nos finais de anos 90 e o começo de 2000. Por outra, deve-se às mudanças estruturais ao nível internacional sobre a concepção e propósitos da educação, isto é, a influência neoliberal na educação e a presença maior dos Organismo Internacionais na definição e implementação de políticas públicas da educação na Guiné-Bissau e, igualmente, compreender a orientação e tendência da educação bissau-guineense nesta rede global. Deste modo, amparando nos objetivos estabelecidos, a questão central desta pesquisa

foca-se em compreender: **quais são os fundamentos e perspectivas que sustentam a formação de professores do Ensino Básico na Guiné-Bissau nos últimos anos, entre 2000 a 2022?**

Neste sentido, efetuando uma breve análise histórica da institucionalização e do desenvolvimento da educação formal no país, baseando na literatura da educação bissau-guineense (MENDY, 1994; [Lourenço] CÁ, 2000; 2005; CANDÉ, 2008; SUCUMA, 2018; e outros), categoriza-se três (3) principais concepções e tendências da educação, nomeadamente: *educação colonial*, *educação revolucionária* e *educação (neo)liberal*. Estas perspectivas serão retomadas e discutidas com mais detalhes nos tópicos subsequentes.

Nas duas últimas décadas, principalmente com aprovação da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), em 2010, a estrutura educativa bissau-guineense, em especial no campo da formação docente, apresenta, em termos normativos e legais, conforme se compreende nos documentos analisados, uma base ancorada na chamada concepção da democracia-liberal² e nos conhecimentos institucionalizados, dando pouca atenção aos aspectos culturais, sociais e linguísticos que caracterizam o povo bissau-guineense. Estes e outros fatores são, em certa medida, alguns dos principais obstáculos para implementação da educação contextualizada e decolonial no país.

Outrossim, se observamos os aparatos jurídicos educacionais e a realidade cotidiana da educação, tendo a realidade escolar como referência analítica, enxerga-se que apesar de alguns avanços e esforços governamentais e paraestatais em propiciar os pressupostos educativos garantidos pelas Leis, ainda o país vive uma contradição gritante entre o que são emanadas das Leis a partir de vários documentos legais e a realidade cotidiana da educação, principalmente quando se refere às zonas rurais, onde se enxerga enormes desafios de acesso à educação e elevados índices da evasão escolar.

Esses problemas se devem a vários fatores já reconhecidos por diversos estudiosos e analistas da educação bissau-guineense (CÁ, L., 2000; 2005; CANDÉ, 2008; GOMES, 2014; SUCUMA, 2018; e outros), inclusive destacados também em Empalá (2019). Dentre os diversos elementos apontados na literatura, enfatizo aqui algumas variáveis como o fraco

² Para explicitar a discussão, importa-se destacar algumas das acepções básicas que permeiam o discurso e a ideia da democracia-liberal. Segundo Resque e Cotrim Junior (2017), entre as principais características da democracia liberal, em termos teóricos, destacam-se: a existência de um sistema representativo e majoritário de tomada das decisões; (neo)liberalismo econômico; a ideia da liberdade individual; a concepção do constitucionalismo como o controle judicial do legislativo; e a noção de tolerância e neutralidade estatal; a ideia do livre mercado.

investimento no setor educativo; cíclicas instabilidades políticas, institucionais e militares; desvios dos recursos públicos e dentre outros aspectos que pode-se compreender no desenvolvimento desta monografia.

À vista disso, espero que este trabalho sirva de base (seja na esfera estatal-administrativa como no âmbito não-estatais) para debater, projetar e buscar mecanismos para a efetivação de um sistema, política e prática educativa que contemplem as complexidades culturais, étnicas, sociais e linguísticas da Guiné-Bissau, acompanhando o desenvolvimento científico e tecnológico. Ademais, espera-se que a sociedade bissau-guineense se beneficie dos debates desenvolvidos nesta monografia, usando-os para reforçar os debates públicos, governamentais e acadêmicos sobre a educação no país.

Além do resumo e introdução, este trabalho está dividido em quatro partes: na primeira, apresentamos as propostas e procedimentos metodológicos. Na segunda, aborda-se as concepções teóricas da formação de professores e as suas orientações elementares. A terceira parte, dividido em dois tópicos: no primeiro, desenvolvemos uma análise geral e contextualização histórica da formação docente na Guiné-Bissau; em seguida, no segundo, analisamos os fundamentos e perspectivas que sustentam a formação de professores do Ensino Básico na Guiné-Bissau nas duas últimas décadas, apontando algumas possibilidades para a implementação de uma educação contextualizada. Por fim, seguem-se as considerações finais do trabalho.

2. PROPOSTA E PERCURSO METODOLÓGICO

Baseando nos propósitos que se pretendem alcançar nesta pesquisa – analisar a partir das Leis educacionais e documentos oficiais os fundamentos e perspectivas que sustentam a formação de professores do Ensino Básico na Guiné-Bissau –, utilizamos a metodologia qualitativa, tendo, além dos estudos bibliográficos, a análise documental como principal ferramenta de recolha e análise dos dados.

O conceito dos “fundamentos e/ou perspectivas” da educação, especialmente, no âmbito da formação docente na Guiné-Bissau, que se refere neste trabalho, trata-se dos “*princípios, diretrizes [e concepções teóricas, políticas, filosóficas e socioculturais] da educação escolar, tendo em vista a formação humana*” (LIMA; NEVES, 2006, p. 9), enquanto processo permanente e transdisciplinar.

Neste estudo, o termo *fundamentos* podem ser entendido como os princípios elementares e bases filosóficas que norteiam a educação e a formação de professores do Ensino Básico na Guiné-Bissau. Por outro lado, na mesma ótica, compreende-se por *perspectivas* da formação docente como o conjunto de concepções teóricas e políticas que embasam o sistema da formação de professores da educação básica no contexto bissau-guineense.

As pesquisas sobre a formação docente discutem e buscam responder de tempos em tempos os desafios sociais e educativos (DIAS, 2021). Para o nosso caso nesta monografia, o objetivo de compreender os fundamentos e perspectivas da formação docente da educação básica na Guiné-Bissau, enquadra-se no debate e reflexão sobre os princípios e finalidades da formação de professores e, conseqüentemente, da educação. Ou seja, conforme enfatiza Rebelo (2021, p. 61), de considerar “*os porquês, o para quê e o para quem ela [a formação] é realizada*”, considerando as particularidades políticas, sociais, culturais e econômicas. A pesquisa sobre a formação de professores, nesse sentido, assume o papel impulsionador de mudanças no campo da educação baseando no contexto em que os sujeitos se inserem e onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, este trabalho não se busca dar respostas mecânicas e prontas da matéria em discussão, mas levantar questões importantes sobre a formação de professores na Guiné-Bissau e estimular reflexões a respeito dos objetivos, perspectivas teóricas e bases políticas, filosóficas,

socioculturais e linguísticas da educação bissau-guineense e, em particular, da formação docente.

No que tange às revisões bibliográficas impregnadas ao longo do estudo, como foi destacado, procuramos levantamento de livros, artigos, monografias, dissertações, teses e outros trabalhos científico-acadêmicos de grande interesse para as questões discutidas. Em relação a Análise Documental, a ênfase se deu nas Leis e diretrizes orientadoras da educação bissau-guineense e da formação de professores do Ensino Básico.

A Análise Documental como técnica de recolha e tratamento de dados abarca diversos tipos de documentos. Esta técnica se desenvolve a partir de várias fontes, de diferentes documentos, não somente o texto escrito – visto que desconsidera livros e outros materiais que já sofreram abordagem analítica –, abrangendo leis, fotos, vídeos, jornais e outros documentos. Tem como preocupação buscar informações concretas nos diversos tipos de documentos, dependendo do foco da pesquisa (LIMA JÚNIOR et al., 2021).

Vale ressaltar que, neste contexto, os dados coletados podem ser obtidos de diversas formas, sendo necessário determinar o objetivo da pesquisa para poder definir qual a forma de coleta de dados que poderá ser utilizada. Além disso, é necessário deixar claro que o uso da Análise Documental - que busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse - utiliza o documento como objeto de estudo (LIMA JÚNIOR et al., 2021, p. 38).

Nesta perspectiva, o nosso foco analítico se concentrou nas principais Leis e documentos oficiais que orientam o sistema educativo da Guiné-Bissau, designadamente: a Constituição da República da Guiné-Bissau; Lei de Base do Sistema Educativo; Política Docente na Guiné-Bissau; Plano Nacional da Ação: Educação para Todos; Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico; Plano Sectorial da Educação (2017-2025); Carta da Política do Sector Educativo e outros.

Em uma pesquisa científica que possui como fonte os dados documentais, três elementos precisam de atenção: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. Ao seleccionar os documentos, deve-se atentar aos processos de codificação e análise dos dados. Para isso, é importante que mantenha o foco sobre os aspectos centrais do estudo e busque explorar com profundidade as informações e conteúdos que os documentos apresentam para a sua pesquisa (LIMA JUNIOR et al., 2021).

Assim sendo, no que se refere à organização e análise dos dados recolhidos nos documentos estudados, retomamos as propostas de Laville e Dionne (1999), onde chamam atenção que a análise dos dados não precisa ocorrer de forma imediata no primeiro contato com os documentos, podendo correr risco de interpretações equivocadas. De forma geral, todos os dados precisam ser organizados, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los e agrupá-los em categorias. Em seguida, proceder com as análises e interpretações que vão possibilitar e sustentar as suas discussões e conclusões.

Para o nosso trabalho, a análise das informações obtidas a partir dos documentos se sustenta na técnica de Análise do Conteúdo para identificar os elementos que representam conceitos e/ou ideias dos documentos, iniciando a partir de levantamento e organizando em formato de fichamento e/ou resenhas críticas das principais informações que embasaram as nossas discussões.

O debate e abordagens sobre Análise do Conteúdo são muitas e diversas, no entanto, concordamos aqui com o conceito apresentado por Sampaio e Lycarião (2021, p. 17) ao mostrar que:

Análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 17).

“*O que uma mensagem diz? O que ela quer dizer? Qual o seu significado?*” estes são alguns dos questionamentos que podem auxiliar a compreender a proposta da Análise de Conteúdo. Considerada como técnica de análise de dados, a Análise de Conteúdo se insere numa forma de analisar e interpretar textos que recorrentemente é aplicada nas mais diversas ciências, sobretudo, as Ciências Humanas e Sociais (SOARES et al., 2011).

Destarte, para compreender os fundamentos e concepções que sustentam a formação de professores do Ensino Básico na Guiné-Bissau nas duas últimas décadas, selecionamos os principais documentos orientadores do sistema e políticas educativas da Guiné-Bissau, conforme já foram apresentados: a Constituição da República; Lei de Base do Sistema Educativo; Política Docente na Guiné-Bissau; Plano Nacional da Ação: Educação para Todos; Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico; Plano Sectorial da Educação (2017-2025); Carta da Política do Sector Educativo; Relatório do Projeto “Melhoria da

Qualificação de Professores e Implementação de Gestão de Resultados de Aprendizagem na Guiné-Bissau” e outros documentos.

Cada documento foi lido (no mínimo duas vezes) e analisado separadamente para possibilitar a maior compreensão dos conteúdos, pressupostos e propósitos definidos. Após a leitura, categorização e análise, os documentos foram discutidos de forma relacional com as abordagens teóricas do campo, permitindo um debate amplo.

Os próximos tópicos que se seguem, apresentam estes debates e, concomitantemente, a análise dos dados. Inicialmente, fizemos uma resumida contextualização e abordagem teórica da formação docente. Em seguida, no capítulo subsequente, discutimos os fundamentos e perspectivas da formação de professores do Ensino Básico na Guiné-Bissau.

3. FORMAÇÃO DOCENTE: UMA BREVE ABORDAGEM TEÓRICA

A expressão “Formação” tem sido rotineira na área da educação, atrelada frequentemente à “formação de professores”. Há uma grande proliferação das discussões teóricas neste campo, todavia, Matos e Matos (2022) chamam atenção sobre as complexidades e as diferentes perspectivas teóricas que embasam o debate sobre a ideia da formação e, conseqüentemente, da formação docente.

A acepção da “formação”, conforme foi introduzido, remete ao processo de ensino-aprendizagem e a materialização dos conhecimentos a partir da socialização e em prol de um determinado propósito (MENDES, 2020).

[...] formação geralmente está relacionado a alguma atividade, que sempre se trata de formação para algo: Formação como uma função social: transmissão de saberes, de saber fazer ou ser exercido em benefício do sistema econômico, ou da cultura dominante; como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa: realizada a partir do efeito da maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos; formação como instituição: referente à estrutura organizacional que planifica e desenvolve atividades de formação (GARCÍA, 1999, p. 19).

No caso da formação docente, o seu campo teórico é permeado por diferentes estruturas e concepções sobre à escola, ao currículo, ao professor, às metodologias pedagógicas e ao ensino. Essas ideias, sobretudo, em relação ao professor variam em função das abordagens, paradigmas e/ou orientações. Existem várias perspectivas a respeito do professor: competente, técnico, profissional e dentre outros. Estas acepções do “ser” professor influenciam as visões, fundamentos, conteúdos, métodos e estratégias da formação docente. Ademais, os conceitos como educação libertadora, epistemologia da prática, professor-reflexivo, professor-pesquisador, saberes docentes, etc. que, em grande parte, emergiram no século XX, constituem a vasta literatura sobre a formação e prática docente (GARCÍA, 1999; ALVES, 2007).

Estas perspectivas contribuíram para difusão e avanço da concepção de que a formação de professores (inicial e contínua) precisa avançar em vários aspectos pedagógicos e científicos, mas também nos debates políticos, sociais e epistemológicos, questionando os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem e os paradigmas de produção dos conhecimentos institucionalizados (ALVES, 2007).

Compreende-se que a temática “formação de professores” é uma das questões mais abrangentes e complexas no campo da educação, podendo ser analisado a partir de várias

perspectivas, categorias e níveis que caracterizam a multiplicidade tanto teórica como prática da educação (MATOS; MATOS, 2022).

Em sua revisão e análise, Carlos Marcelo García (referenciando Feiman, 1983; Marcelo, 1989; 1992; Angulo, 1990) distingue quatro principais etapas que constituem o processo de formação de professores em diferentes estágios do percurso formativo: **Fase de pré-treino** inclui as experiências de ensino que os pretendentes à docência viveram, geralmente como alunos em que podem ser assumidas de maneira acrítica e influencia o seu interesse à docência; **Fase de formação inicial** é a etapa de preparação formal numa instituição de formação de professores, na qual adquire-se (e simultaneamente partilha) conhecimentos científicos, pedagógicos e práticas de ensino; **Fase de iniciação** é o momento que corresponde aos primeiros momentos da atividade e exercício profissional e docente; **Fase de formação permanente**, refere-se às atividades incrementadas pelas instituições ou pelos próprios professores de modo a permitir o seu desenvolvimento profissional e do ensino.

Em síntese, como foi introduzido, apoiamos nesta visão, entendendo a formação de professores como:

[...] processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação (GARCÍA, 1999, p. 26).

Cada etapa e momento formativo possui a sua especificidade, contudo, o propósito é sempre o mesmo - aprender e ensinar. Outro aspecto que podemos destacar e reforçar nesta concepção da formação docente é a inconclusão do processo formativo, o que quer dizer que o processo de formação de professores é algo contínuo que envolve a investigação e (auto)formação permanente.

Ainda, nisto, Rebelo (2021), baseando em Freire (1991) e Santiago et al. (2011), destaca a formação de professores como um processo que se insere dentro do campo da educação. Uma atividade essencialmente humana, mas, também, social e cultural, inscrita no âmbito da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica.

Importa-se salientar a indispensabilidade e a importância da formação inicial quando se refere o processo de formação docente. A formação inicial é a base para uma atuação exitosa

do professor na sala de aula e o alicerce para as formações subsequentes. É nesta fase, conforme Freire (1996); Pimenta (1999); Magalhães e Porto (2020), que ocorre o processo de apropriação dos conhecimentos pedagógicos, científicos e o contato direto como a prática docente enquanto estudante e professor-estagiário.

A formação inicial de professores como a etapa principal do processo formativo dedicado à docência, impacta significativamente em todas as outras fases que constituem o processo do *ser*, *saber* e da *atuação* do professor. Apesar de que o *ser* e *saber* docente não se inicia apenas na formação inicial, no entanto, não se pode deixar de reconhecer que a formação inicial é um momento crucial para aquisição das ferramentas teóricas e práticas que sustentam à atividade docente e profissional (MAGALHÃES; PORTO, 2020).

A atividade docente exige diversas necessidades formativas como: dominar o conhecimento a ser ensinado e saber ensiná-lo de formas diferentes; saber gerenciar uma sala de aula; compreender os condicionantes da prática educativa que vão além das atitudes docentes; entender e saber lidar com a complexidade do cotidiano escolar; conhecer o aluno, suas necessidades de aprendizagem, seu contexto e sua família; não ficar alheio às mudanças socioeconômicas, às políticas públicas e aos avanços tecnológicos, aspectos que influenciam diretamente ou indiretamente a prática educativa. Assim sendo, a carreira docente exige uma formação, conhecimentos, competências e técnicas específicos que são apropriados e construídos na formação inicial e continuada e na experiência profissional, sendo que a atuação docente se modifica ao longo da carreira (SOUZA et al., 2011, p. 183).

Deste modo, defendemos que o processo da formação de professores, tanto inicial assim como continuada, precisa substanciar nas teorias e práxis que vão além de um mero processo de aquisição dos conhecimentos técnicos nas escolas de formação, mas, também, como processo inacabado que envolve a compreensão da realidade (política, econômica, social e cultural) e o domínio dos conhecimentos científicos e pedagógicos.

Para tanto, essa formação deve-se buscar transcender a mera transmissão dos conteúdos programáticos e curriculares, outrossim, embasar-se numa concepção educativa crítica que concebe o docente como pesquisador, profissional crítico e consciente da sua função social, política e científica (MAGALHÃES; PORTO, 2020).

A maioria (senão todas) das abordagens contemporâneas da educação apontam para a não dissociação da formação inicial, contínua e os espaços da atuação profissional (ALVES, 2007). Nesta perspectiva, reforçamos que essa articulação pode possibilitar a compreensão dos

desafios e as complexidades que permeiam a formação docente, o processo de ensino-aprendizagem e o ambiente escolar.

Cada vez mais se percebe que não basta formar o professor e outros profissionais do setor da educação apenas a partir das matrizes científicas e tecnicistas. Neste entendimento, a formação docente numa visão que vai além de um simples processo de aquisição dos conhecimentos técnico-científicos e a favor da prática pedagógica decolonial e reflexiva, é um dos primeiros passos para a construção da educação libertadora (FREIRE, 1996; ALVES, 2007).

A nossa visão da formação de professores e do *ser* docente se respalda numa tendência formativa que enxerga e defende a formação de professores fundamentada na concepção do professor-pesquisador e como um importante ator social, aquele que, segundo Brandt et al. (2021), sob a ótica de André (2016), se orienta para compreender as teorias e prática na mediação pedagógica entre professor e educando por meio de uma leitura crítica da práxis pedagógica e dos aspectos contextuais endógenos, científicos e tecnológicos.

A pesquisa como princípio da docência, como produtora de conhecimentos científicos e pedagógicos baseado na realidade social, cultural e no cotidiano educativo são características importantes e imprescindíveis na (auto)formação e prática docente. A pesquisa enquanto possibilidade de questionar a realidade e propiciar elementos para a compreensão e transformação social e científica, consitui a base fundamental da formação de professores, que, também, pela característica da docência, são professores e pesquisadores (REBELO, 2021).

Para isso, é indispensável a concepção e práxis da formação de professores como um processo contínuo; como princípio de integração das práticas escolares, curriculares e pedagógicas; a necessidade de articular a formação inicial com o desenvolvimento profissional; integração teórico-prática; isomorfismo (a relação entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente desenvolverá); individualização, etc. (GARCÍA, 1999, p. 12).

É importante salientar em que contexto se insere a aceção “individualização” no processo da formação docente impregnado aqui no sentido de evitar uma eventual interpretação descontextualizada. Segundo García (1999), o princípio da individualização como elemento integrante de qualquer processo e programa de formação de professores parte da perspectiva de que o ensino-aprendizagem é uma atividade com implicações científicas, sociais e culturais, ou

seja, isso implica entender que o processo de formação de professores não deve ser concebido como algo homogêneo e fixo, mas é importante entender as peculiaridades pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais dos indivíduos envolvidos no processo formativo.

O reconhecimento da subjetividade (individual e social) é uma das estratégias formativas que permite o indivíduo – neste caso, o futuro professor em formação inicial ou o professor em formação continuada – aprender a partir das suas peculiaridades singulares e sociais. Por tanto, mais do que compreender a formação de professor como mudança na capacidade profissional, entende-se a formação docente numa perspectiva da capacitação e transformação do indivíduo humano (MATOS; MATOS, 2022).

4. FORMAÇÃO DOCENTE NA GUINÉ-BISSAU

4.1. Contextualização histórica da formação dos professores na Guiné-Bissau

Analisar a situação, concepções e o sistema educativo bissau-guineense nos remete a papear transversalmente de alguns aspectos como, por exemplo, o cenário político, econômico, sociocultural e o processo histórico da institucionalização da educação na Guiné-Bissau, neste caso, a formação docente.

A formação inicial de professores teve seu início oficial em 1966 quando o país era chamado da “Guiné-Portuguesa”³ com a criação da Escola da Formação de Professores Arnaldo Schultz, em Bolama, antiga capital do país, cujo objetivo era formar professores para atuarem em algumas redes escolares existentes na época, baseando na política e perspectiva colonial portuguesa (INDJALÁ, 2019).

Neste período, a estrutura curricular ignorava as culturas, saberes, ciências e tecnologias dos povos locais, buscando impor, a todo custo, a falsa e ilusória superioridade europeia e portuguesa. Segundo Lourenço Cá (2000; 2005), a concepção e prática educativa focava apenas à realidade portuguesa como uma das estratégias colonialistas e imperialistas do regime ditatorial português na Guiné-Bissau.

No entanto, no período pós-independência ou ainda durante a luta de libertação nacional, nas escolas das zonas libertadas, ao contrário do que a ditadura colonial portuguesa pregou na Guiné-Bissau, o sistema educativo contemplava – apesar de inúmeros desafios e alguns aspectos questionáveis neste processo – a realidade geográfica, histórica, política e cultural bissau-guineense e africana.

Nesta época, dada a demanda social, o aumento de quantidade e qualidade de professores era uma das principais preocupações, visto que logo após a independência, especificamente nos anos 70, entre 1.900 docentes que atuavam nas instituições primárias apenas 102 eram diplomados com curso superior. No ensino secundário, grande parte do corpo docente tinha apenas o curso completo do ensino secundário, ou seja, o ensino médio completo. Nesta condição, precisava-se fazer a contratação de professores nos países parceiros da época,

³ Guiné-Portuguesa é o nome que se denominava a atual Guiné-Bissau no período da colonização e ocupação portuguesa (EMPALÁ; MONTEIRO, 2020).

entre os quais: Brasil, Cuba e outros, inclusive Portugal, para colmatar a carência de professores no país (CÁ, L.; CÁ, C., 2017).

Na busca pelo aumento de acesso à educação, neste período inicial pós-independência, o país ampliou as redes de formação de professores e buscou reestruturar os currículos escolares. Destarte, criou-se em 1974 o Centro de Formação de Professores Máximo Gorki em Cói, que foi uma extensão dos centros da formação criados em Guiné-Conacri e do Centro de Djabadá. No mesmo âmbito, em 1975, criou-se a Escola de Formação Amílcar Cabral, em Bolama, para a formação de professores do ensino básico. Em 1979, foi aberta a Escola Normal Superior Tchico Té para a formação de professores do ensino básico e secundário. Em 1980, foi criada em Bissau a Escola Normal 17 de Fevereiro com o plano de formar professores do ensino básico. Ainda em 1986, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (CANDÉ, 2008; SANI & OLIVEIRA, 2014; INDJALÁ, 2019; EMPALÁ, 2019).

Nestas épocas (anos 70 e inícios 80), os princípios básicos do sistema educativo, principalmente no que tange o quesito da formação docente, tinham como objetivos básicos responder e adequar os propósitos do Partido e às Leis fundamentais do Estado da Guiné-Bissau. O sistema e políticas educacionais procuravam levar e fazer desenvolver um modelo da educação amparado no sistema político-social vigente e obedecendo a realidade cultural. Um dos objetivos básicos era a reestruturação do sistema educativo e acabar com a diferença existente entre o trabalho e o estudo. Para o governo, esta era uma das principais formas de envolver os estudantes na sua realidade social, cultural, econômica e produtiva (CÁ, L.; CÁ, C., 2017).

Com a institucionalização da democracia multipartidária nos finais da década de 1980 e início dos anos 90, o sistema educativo bissau-guineense se aproximou, cada vez mais, aos ideais defendidos por Organismos Internacionais, principalmente com a efetivação de algumas reformas educativas e aprovação da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) e outros documentos normativos.

Atualmente, segundo a própria LBSE, o sistema da educação bissau-guineense visa, em tese, garantir a formação cívica; diversificar e descentralizar as estruturas educativas, adaptando-as às realidades locais e do país; promover os benefícios educativos, científicos e culturais. Não obstante, apesar destas dinâmicas e reformas pontuais, a formação docente na Guiné-Bissau tem apresentado inúmeros desafios e resultados muito tímidos.

De acordo com o Relatório do Projeto *Melhoria da Qualificação de Professores e Implementação de Gestão de Resultados de Aprendizagem na Guiné-Bissau, 2009 a 2015*, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Governo da Guiné-Bissau desencadearam um diagnóstico nacional de professores do ensino básico com vista a compreender as perspectivas e desafios das instituições de formação inicial de professores da educação básica e evidenciar as possibilidades de melhorá-las. Neste estudo, os resultados apontam que: as escolas de formação docente carecem de condições necessárias para funcionamento normal; o nível de aproveitamento é muito baixo e os currículos desatualizados com atuais demandas científicas, educativas e desafios do país.

Na base das dificuldades elencadas, o Governo bissau-guineense em parceria com a UNESCO elaboraram projetos e políticas públicas para melhorar o processo de formação dos professores do ensino básico e, conseqüentemente, o desenvolvimento da educação básica no país. Ao longo do processo da elaboração e implementação do plano e projeto, o país foi confrontado por mais um impasse político-militar, em 2012, que obstaculizou os trabalhos em desenvolvimento que visavam a superação dos desafios da formação docente e da educação básica.

As cíclicas crises políticas e militares refletem negativamente no sistema educativo, possibilitando a precarização da educação no país. No ensino básico, por exemplo, segundo o *Documento Orientador da Reforma do Ensino Básico (2017)*, apenas 39% de docentes da educação básica são qualificados e um elevado rácio de professor/aluno. Além disso, as redes públicas da educação básica possuem uma capacidade de acolhimento limitada; carência de equipamentos, de meios e de materiais pedagógicos; elevadas taxas de reprovação e abandono, principalmente nas zonas rurais. Os problemas referente ao professor não é hoje, em 1981, segundo Sané (2019), a partir de um projeto de estruturação global do sistema designado de Sistema Nacional de Educação e Formação (SNEF), estudos já apontavam sérias e graves problemas na educação básica e na formação docente

Há uma gritante carência de professores do ensino básico no país, destarte, este problema se torna ainda mais preocupante nas zonas rurais. De acordo com os dados do Plano Sectorial da Educação (2017-2025), no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, se contamos apenas com professores que possuem vínculos empregatício com Estado e se todos estivessem colocados de forma equitativa, então, um professor teria a seu cargo 48 alunos, número superior

aos propósitos traçados pelo Ministério da Educação, que é um rácio de professor-alunos de 1/40, ou seja, um (1) professor por quarenta (40) alunos.

Pedagogicamente falando, esta proporção estabelecida pelo Ministério da Educação (rácio de professor-aluno de 1/40) devido a carência de professores, contradiz a grande parte da teoria contemporânea da educação que assevera a necessidade e a importância da prática educativa dialógica e interativa, possibilitando, assim, uma aula comunicativa e o entrosamento entre o professor e aluno. Todavia, o que, de certo modo, é difícil de proporcionar numa turma de ensino básico com 40 (ou mais) alunos como é o caso da maioria das escolas na Guiné-Bissau.

Sobre isso, vale ressaltar que há uma controvérsia nos estudos empíricos sobre o impacto do tamanho da turma, ou seja, o número dos alunos por sala no rendimento dos educandos e na qualidade do ensino. Ainda assim, existe uma série de pesquisas empíricas que comprovam que em uma turma que tem um número elevado de alunos no ensino básico inviabiliza, de certa forma, a aprendizagem, o atendimento individualizado, a avaliação e a relação interativa de professor-aluno, conforme denotam Camargo e Porto Júnior (2014) na revisão do seu estudo empírico sobre a temática.

Os desafios e a baixa qualidade do ensino na Guiné-Bissau são explicados por um conjunto vasto de fatores como, por exemplo, o desinvestimento do Estado na Educação; fraca qualificação dos professores; a deficiência de materiais didáticos e pedagógicos tanto para alunos como para professores; ambiente de ensino-aprendizagem precário; língua de ensino “estranha” a uma grande percentagem da população (LOPES, 2014).

3.2. Fundamentos e perspectivas da formação de professores do Ensino Básico na Guiné-Bissau

Partindo do pressuposto de que as tendências e perspectivas da educação precisam ser estabelecidas em função dos desafios sociais, culturais, econômicos, políticos e da sociedade que almeja-se (re)construir, o tipo de escola que se criaria e os quadros que se formariam para fazer parte dessa sociedade (CÁ, L., 2005), na Guiné-Bissau, fazendo uma breve análise histórica da institucionalização e o desenvolvimento da educação, conforme aponta a literatura do campo (MENDY, 1994; [Lourenço] CÁ, 2000; 2005; CANDÉ, 2008; [Cristina] CÁ, 2017; SUCUMA, 2018; e outros), compreende-se três (3) principais paradigmas e perspectivas que historicamente sustentam o sistema educativo, entre as quais, a chamada *i) educação colonial; ii) educação revolucionária; e iii) educação (neo)liberal.*

A *Educação colonial* é aquela cujo os pressupostos teóricos e práticos se consistiam em “manter, reforçar e dar continuidade à dominação [...] do regime colonial” (CÁ, L., 2000, p. 5). Destinada aos denominados “civilizados” dos centros urbanos e seguia exclusivamente as bases curriculares portuguesas (MENDY, 1994). Ou seja, naquela época, o sistema educativo era voltado a cultura, geografia, história e a realidade portuguesa e a europeia, em geral, subjugando absolutamente a realidade endógena dos povos originários, conforme pregava a política colonial.

Após a independência, aliás, antes da libertação nacional, nas Escolas das Zonas Libertadas, o sistema educativo se organizava naquilo que designa-se da *educação revolucionária* – ou a *educação para a liberdade* como chamou Mendy (1994) –, onde as bases curriculares se consistiam na educação anticolonialista e revolucionária, aquela que contempla as demandas da época e a realidade histórica, política e sociocultural da Guiné-Bissau, buscando romper com o legado colonial. “Nesta altura, a educação estava estreitamente integrada em todas as demais atividades e era sentida como um aspecto da luta global” (CÁ, L., 2000, p. 11).

Nas zonas libertadas, territórios sob o controle do PAIGC durante a luta armada pela libertação, a partir de 1964-1965 o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde começou a organizar seu sistema de ensino com as Escolas de Tabancas, os Internatos, a Escola Piloto e o Instituto Amizade. O sistema educativo do PAIGC tinha dois aspectos complementares: o primeiro é que se tratava de uma escola popular, visando à democratização

do acesso ao saber; e o segundo aspecto referia a instituição de uma “escola revolucionária”. Foi neste contexto e período que emergiu uma nova forma escolar de conceber e materializar a educação escolar na Guiné-Bissau. O PAIGC sob o desígnio “quem sabe deve ensinar aquele que não sabe”, a educação constituía um instrumento fundamental para transformação social e humana, assim como na luta pela emancipação. Para tanto, procurava-se construir um sistema educativo que buscava retomar as experiências das sociedades endógenas bissau-guineenses e as suas práticas cotidianas e culturais (DJALO, 2009).

A desintegração da União Soviética e fim da chamada “guerra fria”, possibilitaram mudanças estruturais significativas em todos os segmentos sociais ao nível global, incluindo o setor educativo. A consolidação do sistema capitalista e a presença maior dos Organismos Internacionais, especificamente UNICEF, BM, FIM, UNESCO e outros na definição e implementação de políticas educacionais no âmbito internacional, permitiu o desenvolvimento acelerado e disseminação das concepções educativas que na Ciência da Educação intitula-se da *educação (neo)liberal*, aquela vinculada aos pressupostos e propósitos capitalistas (CÁ, L., 2010; LIBÂNEO, 2016).

[...] a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. [...] É nesse contexto que se instituiu, em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular (LIBÂNEO, 2016, p. 6-7).

No contexto africano, especialmente na Guiné-Bissau, nas últimas décadas, as legislações e normas orientadoras do sistema e política educacional sofreu mudanças significativas, que, por consequente, é resultado de um conjunto de reformas educativas incentivadas pelas mudanças estruturais a nível mundial e a necessidade endógena de reformulação do sistema educativo, acompanhado de Conferências Internacionais da Educação que possibilitam novas perspectivas e novos propósitos da educação, atrelados a “democracia-neoliberal”.

A vigente Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), por exemplo, estabelece no artigo 2º e 3º os seguintes princípios e objetivos: o ensino público não é confessional; a educação deve incentivar práticas democráticas e pluralistas; o sistema educativo deve estimular o desenvolvimento humano, democrático e social; garantir a formação moral e cívica; assegurar

a formação para o trabalho; diversificar e descentralizar as estruturas e atividades educativas; incentivar a participação social; assegurar a igualdade de gênero; e contribuir para salvaguardar o património cultural.

Estas perspectivas se sustentam na atual Constituição da República da Guiné-Bissau – que também é, em parte, fruto dessa mudança estrutural que começou nos finais de anos 1980 e início de 1990 –, no seu artigo 1º, onde assevera que a “*Guiné-Bissau é uma República soberana, democrática, laica e unitária.*” No mesmo sentido, o artigo 16º, ponto 1, garante que “*A educação visa a formação do homem [e mulher]. Ela deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso.*”

E ainda no artigo 49º, especificamente no ponto 1, 2 e 4, acrescenta-se as seguintes determinações: “*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 de ensino. [...] 4- O ensino público não será confessional.*”

Os fundamentos e concepções de qualquer processo de formação de professor se sustentam num conjunto de leis e perspectivas da educação, que é definida conforme o entendimento que se tem da educação e do papel do professor na sociedade (MAGALHÃES & PORTO, 2020; CÁ, L., 2005). A Lei de Base do Sistema Educativo, no artigo 48º, ponto 1, assevera que a formação docente deve-se enquadrar nos seguintes princípios: **a)** Formação inicial, que é uma exigência para todos os educadores e professores; **b)** Formação contínua, para complemento e atualização permanente da formação inicial.

Da mesma forma, o Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico (2017) define algumas competências e habilidades sobre o processo de formação inicial de professores do Ensino Básico, no qual garante que os professores devem ter condições para promover o processo de ensino-aprendizagem que auxilie o desenvolvimento dos alunos, a integração na cotidiana escolar, bem como a capacidade e a relevância social das situações escolares de modo a favorecer e incrementar um processo de ensino-aprendizagem significativo e benéfico.

O sistema educativo da Guiné-Bissau, baseando nos documentos analisados, compreende-se uma tendência formativa centrada na chamada concepção democrático-liberal

e na visão da formação docente que postula o professor apenas como executor dos conhecimentos científicos sistematizados, dando pouca atenção a concepção do professor como um agente social, político e pesquisador.

[Aquela que] estabelece relação direta com a teoria crítica da educação e concebe o professor como um agente social que desempenha um papel ético e político na sociedade. Nesta perspectiva, a formação do professor é influenciada pelo contexto social onde ocorre, pois é historicamente determinada e carrega um conteúdo político que perpassa as práticas formativas. Neste enfoque, formar professores é um projeto social, ultrapassa, pois, a dimensão puramente técnica da docência [...] Esta compreensão crítica da formação docente traz também um entendimento igualmente crítico do currículo e da educação (MAGALHÃES; PORTO, 2020, p. 747-748).

Outro aspecto importante neste debate é a pouca lei e/ou normas sobre a formação de professores na Guiné-Bissau. A Lei de Base do Sistema Educativo enquanto uma das mais importantes legislações educativas, frisou de forma muito ligeira sobre a estrutura e o funcionamento da formação docente. Isso, de certa forma, mostra a pouca atenção do Estado no que se refere à formação de professores do ensino básico e demais níveis.

Outrossim, a Guiné-Bissau tem se mostrado incapaz em implementar os compromissos legais assumidos no setor da educação, principalmente no que se refere ao ensino superior. O processo da formação de professores inicial e continuada apresenta condições diferentes daquelas que as legislações consagram, apesar de esforços desencadeados e pequenos avanços nas últimas décadas. Neste prisma, Luísa Lopes (2014) aponta que os principais desafios tanto da formação e atividade docente como da educação básica residem nas cíclicas greves de professores que levam à paralisação completa das atividades letivas; falta de sistema de avaliação de professores e de educadores; inexistência de serviços de apoio psicológico, de saúde, de orientação escolar e profissional; funcionamento precarizado das instituições do ensino superior; ausência das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino e pesquisa; falta de políticas consistentes e coerentes.

Em vista disso, por exemplo, com a erradicação de pagamento das taxas de propinas nos dois primeiros ciclos do ensino básico (de 1º a 6º ano da escolaridade), houve um aumento significativo da taxa de matrícula de quase 20%. No entanto, o ritmo de formação de professores que estava (e ainda está) em curso não acompanhou o número de efetivos dos professores para atender as necessidades e demandas impostas com a implementação da gratuidade dos dois primeiros ciclos do ensino básico (GOMES, 2014).

Apesar de ser uma excelente política de concessão de acesso gratuito à educação, percebe-se um descompasso na articulação das políticas incrementadas. A política de isenção da taxa de matrícula nas escolas públicas precisava ser acompanhada com as políticas de formação inicial de professores do ensino básico para equilibrar e lidar com o eventual aumento de números dos alunos matriculados (como aconteceu) com o número de professores por sala, tanto nas grandes cidades do país como nas zonas mais longínquas de grandes centros.

Ademais, por outro lado, um dos grandes desafios do sistema de ensino bissau-guineense, em especial a formação docente, reside no campo curricular. O currículo escolar do ensino superior carece de disciplinas e componentes que versam os debates ligados às histórias, línguas e culturas bissau-guineenses e africanas que ajudam a estimular iniciativas voltadas para o estudo da realidade social, política, histórica, econômica e cultural do país e da África. Há um grande predomínio do eurocentrismo em termos disciplinares nos currículos escolares do ensino superior (SUCUMA, 2018).

Portanto, no contexto da discussão sobre a educação e formação docente na Guiné-Bissau, é importante enfatizar os *modus operandi* da colonialidade no sistema educativo e no país em geral. A Guiné-Bissau como muitos países sofreu profundamente com a colonização e outros crimes cometidos pelos europeus no continente africano. Atualmente, o país é circundado por resquícios e legados escravistas e coloniais quase em todos os segmentos sociais.

Mesmo após a independência e com a implementação de várias reformas educativas, a experiência bissau-guineense da educação formal é marcada pelas consequências da concepção e práticas portuguesas oriundo de longo processo colonial (GOMES, 2014) que, atualmente, ocorre a partir de outras roupagens.

Em sua análise sobre o uso da língua portuguesa como a única língua de ensino nos países africanos vítimas dos crimes e colonização portuguesa, particularmente na Guiné-Bissau, Sadjó e Machado (2021) inferem que há um descompasso entre o sistema e conteúdos educativos institucionalizados e a sua relação com os elementos culturais e linguísticos permeados por uma enorme diversidade. Isso, demonstra de certa forma que os legados coloniais ainda perpassam quase todos os segmentos sociais e políticos.

Não obstante, neste estudo, advogamos que o desenvolvimento da educação e a potencialização do sistema de ensino em qualquer país passam, basicamente, pelos

conhecimentos científicos, tecnológicos, reconhecimento dos aspectos contextuais e o incremento de políticas públicas em diferentes dimensões e setores. Além do mais:

A construção de estratégias para a formação e o desenvolvimento profissional do docente, requer a implicação de vários atores, ferramentas tecnológicas adequadas a realidade de cada profissional, instrumentos que facilitem sua aplicação e sem dúvida políticas públicas que atendam às necessidades [da educação e formação]. Em definitiva, devemos considerar que algumas estratégias para a construção da formação e desenvolvimento profissional docente estão relacionadas à: [a] Legislação Educacional, específica para a formação dos profissionais do país. [b] Planificação e a organização das administrações educativas. [c] Recursos materiais e as relações pessoais e interpessoais. [d] A organização das instituições educativas responsáveis de formar aos profissionais. [e] A cultura e crenças dos profissionais envolvidos no processo. [f] Ao ambiente e contexto de formação (DIAS, 2021, p. 54).

A criação de políticas linguísticas e condições necessárias para a implementação das línguas bissau-guineenses no processo de ensino-aprendizagem, em especial a língua nacional bissau-guineense (falada por mais de 80% da população) e a inclusão das histórias e culturas bissau-guineenses e africanas, por exemplo, é um dos pressupostos e pilares para o avanço do ensino e da educação no país.

Os problemas em relação à contextualização do sistema educativo e a cotidiana escolar à realidade do país pode ser entendido, por um lado, como consequência da falta da definição clara das concepções, políticas e prioridades educativas. Este dilema é partilhado tanto pelas autoridades governamentais nacionais, assim como nas atuações dos Organismos Internacionais e outras organizações. A falta de prioridades claras, estratégicas e ordenadas na educação por parte das autoridades governamentais acompanhada de pouco conhecimento das especificidades sociais e culturais locais por parte das instituições e organizações internacionais parceiras, faz com que as ações e políticas no setor estão descontextualizadas com as realidades endógenas. Por outro lado, a ausência de uma política coerente de formação de professores por parte do Estado bissau-guineense tem motivado cada vez mais ações pontuais e isoladas no campo de formação de docentes, contrastando com as situações e contextos educacionais do país (GOMES, 2014).

Assim, enxergando os desafios sociais, políticos e educacionais contemporâneos da Guiné-Bissau, ergue-se a necessidade de pensar as possibilidades da educação que reconhece e contempla os desafios supracitados, realidade do país e propõe possibilidades de discuti-los, apontando as melhores alternativas para solucioná-los.

Neste caso, a *guineendadi* como elemento essencial na construção da Guiné-Bissau enquanto Estado-Nação e da unidade nacional bissau-guineense visa a promoção e a congregação das identidades étnicas que constituem o povo da Guiné-Bissau. Destarte, há possibilidades de pensar o sistema, fundamentos, perspectivas e práticas educativas a partir dos valores e concepções da *guineendadi*, das particularidades étnicas, culturais e linguísticas, em especial, a língua nacional bissau-guineense.

Amona (2020), em seu estudo sobre a identidade nacional e a diversidade étnica na Guiné-Bissau, concebe a *guineendadi* como um discurso e práxis social que estimula a unidade e na diversidade e tudo aquilo que é de costume, saberes e cultura bissau-guineense. Ao mesmo tempo que a *guineendadi* é entendida como valores bissau-guineense, também é impregnada como as práticas culturais e sociais que exaltavam o pertencimento bissau-guineense (nacional) e étnico.

Dentre várias possibilidades para desenvolvimento da educação na Guiné-Bissau e a efetivação de uma educação decolonial e contextualizada, enfatizo a ampliação de políticas públicas concretas e a inserção das línguas nacionais. Entre as diversas línguas que compõem a sociedade bissau-guineense, conforme destaca Semedo (2010), conta-se ainda com a língua nacional, bissau-guineense, na qual é transmitida o saber, a filosofia, os códigos ritualísticos e o estabelecimento das relações sociais. É nesta língua nacional que congrega e conjuga as tradições dos diversos grupos étnicos da Guiné-Bissau. A inclusão de uma língua veicular e nacional falada pela maioria da população no sistema educativo pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem e a transmissão dos saberes e valores ancestrais, bem como os conhecimentos científicos e tecnológicos

Nisso, a perspectiva da educação que defendo aqui, trata-se do sistema educativo e práticas de ensino-aprendizagem suportado na concepção e fundamento da educação decolonial e contextualizada sustentado nos conhecimentos científicos, tecnológicos e nos valores da *guineendadi* como elementos importantes da unidade nacional na Guiné-Bissau.

Para isso acontecer, conforme enfatizei em outras ocasiões (EMPALÁ, 2019), citando Silva (2010, p. 90), pressupõe que as teorias da educação e práticas pedagógicas estejam voltadas à constituição de referenciais críticos da realidade local, nacional e internacional, bem como a promoção científica e tecnológica.

Neste enfoque, para a constituição de tais referenciais críticos, requer-se a compreensão das dinâmicas sociais, políticas, econômicas, culturais e o entendimento de como se dá o processo de ensino-aprendizagem em diferentes dimensões e categorias educativas (educação informal, não-formal e formal) para, posteriormente, projetar possibilidades e propostas educativas, pedagógicas, científicas e tecnológicas que adequam à realidade e as demandas do país.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de compreender as dinâmicas na educação bissau-guineense e as concepções que embasam o sistema educativo nas últimas décadas na Guiné-Bissau, discuti, neste trabalho, em formato da monografia, os fundamentos e perspectivas da formação de professores do Ensino Básico na Guiné-Bissau, de 2000 a 2022, a luz das legislações educativas e documentos oficiais acima mencionados. Nisso, a partir de uma observação histórica da institucionalização da educação, analisando documentos e dialogar com diversos autores do campo, apontamos três (3) principais concepções e tendências que historicamente respaldam a chamada educação formal na Guiné-Bissau, designadamente: *educação colonial*, *educação revolucionária* e *educação (neo)liberal*, conforme foram destacadas anteriormente.

O que aqui é chamado da *educação colonial* trata-se de um sistema e modelo da educação implementado no período colonial pela administração colonial portuguesa no território que hoje corresponde à Guiné-Bissau. Em síntese, era um paradigma da educação cujos fundamentos, práxis e propósitos visavam a colonização e a manutenção dos dispositivos e sistema colonial, dando ênfase à realidades portuguesa e europeia. A designada *educação revolucionária*, aqui, é um sistema da educação que começou a ser incrementado nas chamadas Zonas Libertadas, nas Escolas das Zonas Libertadas, que após a independência, buscou-se ampliar por todo o território nacional. Este modelo da educação visava romper com o sistema colonial implantado na Guiné-Bissau, nas quais as bases curriculares e práticas educativas se consistiam na educação anticolonialista. Nos 80 e 90, com a ampliação das atividades dos Organismos Internacionais na Guiné-Bissau, iniciou-se a incrementar no sistema educativo bissau-guineense, de forma mais intensa e com mais recursos, o que nas Ciências da Educação é chamada da *educação (neo)liberal*, um modelo e política educativa internacionalizada, aquele atrelado ao sistema capitalista e a democracia-liberal hegemônica, onde as organizações internacionais como, por exemplo, UNICEF, BM, FIM, UNESCO e outros ocuparam papel central na definição de agenda, formulação e implementação de políticas educacionais a nível global.

Nos últimas quatro (4) décadas, não apenas na Guiné-Bissau, mas em vários países, principalmente aqueles com capacidades econômicas baixas, o BM e FMI têm exercido grandes influências nos rumos do desenvolvimento. As influências dessas e outras organizações internacionais, conforme enfatiza Djalo (2009), devem-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico

desempenhado nos processos de reestruturação dos países numa perspectiva neoliberal e capitalista.

Nas últimas décadas, na Guiné-Bissau, o sistema educativo bissau-guineense, em geral, e a formação docente, em particular, sustenta-se na chamada ideia da democracia-liberal sob a influência dos Organismos Internacionais e no ínfimo reconhecimento dos aspectos linguísticos, sociais e culturais. Em termos de práticas pedagógicas, compreende-se uma tendência centrada numa concepção de formação docente que postula o professor como agente implementador dos conhecimentos sistematizados nas escolas. Estes e outros problemas, como foi dito e reafirmado aqui, nas considerações finais, são um dos grandes desafios para a efetivação de um sistema e políticas educativas que versam o desenvolvimento da educação contextualizada e decolonial na Guiné-Bissau, preservando os aspectos contextuais endógenos e promovendo a produção científica e tecnológica.

Ademais, o sistema educativo bissau-guineense se ampara, em tese, nos três pilares que sustentam a concepção contemporânea de políticas educacionais da educação básica: **universalidade, obrigatoriedade e gratuidade**. Este prisma e garantia do ensino básico universal, gratuito e obrigatório não é exclusividade da Guiné-Bissau, são pressupostos elementares da educação nas sociedades contemporâneas partilhados por quase todos os países, alguns com maior capacidades da provisão e outros com enormes dificuldades. No contexto bissau-guineense, contrariamente aos direitos garantidos nas Leis e nos demais documentos normativos, a Guiné-Bissau ainda vive um descompasso e discrepância enorme entre a legislação e a realidade cotidiana da educação. Nesta conjuntura, a esfera da formação de professores do Ensino Básico não é uma exceção desta contradição e desafio educacional na Guiné-Bissau.

A formação de professores, além de ser um elemento importante para o desenvolvimento da educação em seus diferentes níveis e tipologia, é, conforme frisam Pimenta (1999), Lourenço Cá (2005) e Magalhães e Porto (2020), um processo e políticas do desenvolvimento humano, cultural, profissional e o avanço da educação. A nível internacional, historicamente, os fundamentos e as bases teóricas, políticas e práticas da educação, em geral, e da formação docente, em particular, são instituídas de acordo com a realidade política, social, cultural e econômica local e internacional.

Por tanto, para um país pluricultural como a Guiné-Bissau com uma enorme diversidade cultural e étnica, é imprescindível a educação (inter e) transcultural. Aquela que reconhece e contempla os valores da *guineendadi*, um sistema educativo que agrega em todos os níveis as diferentes manifestações culturais e as histórias do povo bissau-guineense e dos diversos grupos étnicos que constituem a Guiné Bissau.

Neste prisma, a formação de professor precisa ir além dos conhecimentos técnicos, considerando também a diversidade cultural e étnica, os desafios históricos e contemporâneos do país. Uma perspectiva da formação docente em que os professores não são apenas um mero executor dos conteúdos sistematizados, mas também como pesquisadores e cidadãos com responsabilidade política, social e cultural. Aquela que, segundo Peroza et al. (2013), acontece numa fusão das igualdades e preservação das diferenças, onde se propõe formar homens e mulheres conscientes do seu 'ser', da sua história, das suas origens e capazes de encontrar os pontos de convergência para se expressar em sua convivialidade livremente, a fim de superar as situações de divergências que colocam em risco a coesão interna, no caso da Guiné Bissau, a *guineendadi*.

Por outro lado, no campo teórico da formação docente discutido anteriormente, enxerga-se diversas tendências e pensamentos pedagógicos, alguns com uma certa similaridade e outros não. Destarte, suportando nas abordagens teóricas apresentadas e nas discussões desenvolvidas até aqui, reconhece-se a relevância da formação inicial de professores enquanto momento da preparação para atuação profissional docente. Essa formação inicial é parte importante do projeto e da concepção do Estado e da sociedade com vista não apenas a proporcionar a formação superior, porém, além do mais, criar condições para o desenvolvimento da educação básica. Entende-se essa formação inicial como processo onde se dá o ensino-aprendizagem e aquisição dos conhecimentos que sustentarão a atuação docente e complementarão as experiências de vida.

A formação e atividade docente envolve vários aspectos e é um segmento basilar da educação na contemporaneidade com uma grande importância social. Para tanto, a necessidade de pensar o professor como um profissional educador e que precisa buscar tanto na formação inicial como na formação continuada os aspectos que sustentam a sua atividade profissional e papel social. Destarte, o professor enquanto profissional e um relevante ator social não pode ser enxergado somente como um detentor e implementador dos conhecimentos institucionalizados,

pois, o professor está inserido dentro de um campo mutável e complexo (MATOS; MATOS, 2022).

REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. **A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

AMONA, Dingana Paulo Faia. **Narrativas Sobre a Guinendade/i: identidade nacional e diversidade étnica na Guiné-Bissau.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós- graduação em Antropologia, Fortaleza, 2020.

BRANDT, Andressa Grazielle; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues (Org.). **Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática.** volume 2, 1.ed.; Editora Bagai. – Curitiba-PR, 2021.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau.** Campinas, SP, 2005

CÁ, Lourenço Ocuni. **Educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973).** Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins. v.2 , n.1. Campinas-SP, 2000.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Estado: políticas públicas e gestão educacional.** Cuiabá: EduUFMT, 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. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2017.

CAMARGO, Juliana; PORTO JÚNIOR, Sabino da Silva. **O efeito do tamanho da turma sobre o desempenho escolar : uma avaliação do impacto da “enturmação” no ensino fundamental do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre : UFRGS/FCE/DERI, 2014.

DE BARROS, Maria Elizabeth. **Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola.** In: **Cotidiano escola, formação de professor(as) e currículo** / Carlos Eduardo Ferrazo (organização). – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

DIAS, Cláudia Maria Costa. **Avanços estratégicos para a formação e desenvolvimento profissional.** IN: BRANDT, Andressa Grazielle; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues (Org.). **Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática.** volume 2, 1.ed.; Editora Bagai. – Curitiba-PR, 2021.

DJALÓ, Mamadú. **A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: a dimensão da educação básica (1980–2005).** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa

Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2009.

EMPALÁ, Jean da Silva. **Políticas educacionais na Guiné-Bissau: acesso ao ensino superior (1974-2003)**. UNILAB. Acarape, 2019.

EMPALÁ, Jean da Silva; MONTEIRO, Artemisa Odila Candé. **Guiné-Bissau e Cabo Verde: perspectiva da unidade e ruptura binacional (1956-1980)**. AbeÁfrica: Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos, v.04, n.04, Abril de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto Editora, LDA. Porto, 1999.

GOMES, Flaviano. **Organismos Internacionais no Apoio ao Setor Educativo na Guiné-Bissau: O Caso do Programa Alimentar Mundial**. Dissertação de Mestrado em Sociologia, apresentada à Faculdade de Economia da Universidade Coimbra para obtenção do grau de Mestre. Coimbra, 2014.

GUINÉ-BISSAU. **Constituição da República da Guiné-Bissau**, 1996.

GUINÉ-BISSAU. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Ministério da Educação Nacional (MEN), 2010.

GUINÉ-BISSAU. **Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico (RECEB)**. Ministério da Educação Nacional (MEN), Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), 2017.

GUINÉ-BISSAU. **Plano Sectorial da Educação (2017-2025)**, 2017.

GUINÉ-BISSAU. **Carta da Política do Sector Educativo**. In: <http://www.dhnet.org.br/> Data : 30/11/2021.

GUINÉ-BISSAU. **Melhoria da Qualificação de Professores e Implementação de Gestão de Resultados de Aprendizagem na Guiné-Bissau**. Guiné-Bissau, 2009–2015. Acesso em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/brochurerealizacoesprojectorecomendacoes.pdf> Data: 12/12/2021

GUINÉ-BISSAU. **Política Docente na Guiné-Bissau**. Banco Mundial, 2009. In: https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pf-relaappe/campos_furtado_2009.pdf Data: 30/11/2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** — tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.** Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 (p.38-62), 2016.

LIMA JÚNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O; L.SCHNEKENBERG, G. F. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa.** Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.36-51/2021.

LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Editora Fiocruz/EPSJV. Rio de Janeiro, 2006.

LOPES, Luísa da Silva Lopes. **A lei de bases do sistema educativo da Guiné-Bissau: uma análise do processo da construção política.** Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, 2014.

MAGALHÃES, Maria de Lourdes Tavares; PORTO, Bernadete de Souza. **A formação docente e o processo de construção do ser professor.** Revista Intersaberes, 2020.

MATOS, Mauricio dos Santos; MATOS, Myrna Elisa Chagas Coelho. **O conceito de formação e a pertinência de cursos de formação continuada: em busca de uma formação ambiental crítica, emancipatória e reflexiva.** Educação Ambiental em Ação, ISSN 1678-0701 · Volume XX, Número 78 · Março-Maio/2022.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 11. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MENDY, Peter Karibe. **Colonialismo português em África: a transição de resistência na Guiné-Bissau (1879-1959).** Lisboa: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, 1994.

MENDES, Afonso José. **Formação de professores na Escola Normal Superior "TCHICO TÊ" ENSTT.** Instituto de Humanidades (Monografia - Curso de Pedagogia). Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção, 2020.

NDJALÁ, Samuel. **A educação na Guiné-Bissau: análise das produções acadêmicas.** Piracicaba, SP, 2019.

PEROZA, Juliano; SILVA, Camila Pompeu; AKKARIM, Abdeljalil. **Paulo Freire e a diversidade cultural: um humanismo político-pedagógico para a transculturalidade na educação.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p. 461 - 481 , jul./dez, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

REBELO, Aline Helena Mafra. **Paulo Freire, “presente”: a pesquisa na formação de professores/as**. IN: BRANDT, Andressa Grazielle; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues (Org.). **Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática**. volume 2, 1.ed.; Editora Bagai. – Curitiba-PR, 2021.

RESQUE, João Daniel Daibes; COTRIM JUNIOR, Dorival Fagundes. **Democracia liberal: sufrágio e deliberação como primeiros passos para uma sociedade plural**. Revista Estudos Institucionais, Vol. 3, 1, 2017.

SADJO, Braima; MACHADO, Eduardo Gomes. **A instituição do português como a única língua de ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau: reforço da unidade nacional ou perpetuação da colonialidade?**. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras, São Francisco do Conde (BA) | v.1, nº Especial | p. 201-224 | dez. 2021.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação** / Rafael. Brasília: Enap, 2021

SANI, Quecoi; OLIVEIRA, Marlize Rubin. **Educação superior e desenvolvimento na Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios**. Revista Pedagógica, Chapecó, v.16, n.33, p. 127 - 152, Jul./Dez. 2014.

SEMEDO, Maria Odete da Costa Soares. **As Mandjuandadi - cantigas de mulher na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura: As mandjuandadi : origem, significação dos termos mandjua e mandjuandadi . Estrutura das coletividades**. 2010. 452 f.. Tese (Mestrada em Letras) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SOARES, Érica Beranger Silva; PEREIRA, Alana Deusilan Sester; SUZUKI, Jaqueline Akemi; EMMENDOERFER, Magnus Luiz. **Análises de Dados Qualitativos: Intersecções e Diferenças em Pesquisas Sobre Administração Pública**. III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. João Pessoa-PB, 2011.

SOUZA, Ana Paula Gestoso; CARNEIRO, Reginaldo Fernando; PEREZ, Silvia Maria; OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. **A escrita de diários na formação docente**. Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. São Carlos, SP, 2011.

SUCUMA, Arnaldo. **O ensino Superior na Guiné-Bissau: elementos estruturais, conjunturais e suas implicações no desenvolvimento das universidades guineenses**. Universidade Federal De Pernambuco, Centro De Ciências Sociais Aplicadas, Programa De Pós-Graduação Em Serviço Social (Tese de Doutorado). Recife, - 2018. 206 folhas: il. 30 cm, 2018.