UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)

INSTITUTO DE HUMANIDADES (IH)

BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES

TCHERNO SADO CANTÉ

TRANSFORMAÇÃO DA POLITICA DE GESTÃO EDUCACIONAL E ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO BÁSICO UNIFICADO DE GUINÉ-BISSAU, ENTRE 1974 E 2020

ACARAPE-CE

2022

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)

INSTITUTO DE HUMANIDADES (IH)

BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES

TCHERNO SADO CANTÉ

TRANSFORMAÇÃO DA POLITICA DE GESTÃO EDUCACIONAL E ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO BÁSICO UNIFICADO DE GUINÉ-BISSAU, ENTRE 1974 E 2020

Trabalho de conclusão do curso de Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB como requisito principal para obtenção do título de Bacharel.

Orientador: Dr. Adolfo Pereira Junior

ACARAPE

2022

TCHERNO SADO CANTÉ

TRANSFORMAÇÃO DA POLITICA DE GESTÃO EDUCACIONAL E ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO BÁSICO UNIFICADO DE GUINÉ-BISSAU ENTRE 1974 E 2020

Trabalho de conclusão do curso de Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB como requisito principal para obtenção do título de Bacharel.

Orientador: Dr. Adolfo Pereira Junior

Aprovado em 28 de julho de 2022

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Adolfo Pereira de Souza Junior

(Orientador/IH e BHU UNILAB)

_____

Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco

(Examinador / IH UNILAB)

_____

PROF. Dr. José Josberto Montenegro Sousa

(Examinador/ HI UNILAB)

SUMARIO

1. APRESENTAÇÃO 5
2. ANEXO 1 MAPA DE ÁFRICA 7
3. ANEXO 2 MAPA DE GINÉ-BISSAU 8
4. JUSTIFICATIVA 10
5. DELIMITAÇÃO 13
6. METODOLOGIA 14
7. OBJETIVOS 16
7.1. OBJETIVO GERAL 16
7.2. OBJETIVO ESPECÍFICOS 16
8. PROBLEMATIZAÇÃO 16
8.1. CONTEXTUALIZAÇÃO 18
8.2. GESTÃO ESCOLAR 21
8.3. ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS 28
8.4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA 31

1. APRESENTAÇÃO

O presente trabalho tem como temática: Transformação da política da gestão educacional e ensino de Ciências Sociais no ensino básico unificado na Guiné-Bissau entre 1974 e 2020. E tem como objetivo geral: Analisar as transformações das políticas de Gestão educacional e ensino de Ciências Sociais no ensino básico unificado na Guiné-Bissau.

A República da Guiné-Bissau é um país com muita diversidade étnica e cultural, mais de vinte línguas diferentes e cada comunidade com sua própria língua e Cultura diferente das outras. Situada na costa Ocidental de África subsaariana, antiga colônia portuguesa e faz fronteira territorial com dois países de colônia francesa, nomeadamente, Senegal ao Norte e Guine-Konakry ao Leste e Sul. Tem clima tropical úmido e duas estações por ano: chuvosa e seca, com superfície territorial de 36.125 km². O país possui uma população de 1.548.159 mil habitantes, segundo o último recenseamento populacional realizado pelo Instituto Nacional de Estatística e Censo (INEC) em 2009. Integra cerca de 80 ilhas que constituem o arquipélago dos Bijagós, além dos territórios continentais.

Organizada administrativamente em três províncias (Norte, Sul e Leste) com oito regiões administrativas: Biombo, Oio e Cacheu no Norte; Gabu e Bafatá no Leste do país; Quinará, Tombali e Bolama Bijagós no Sul; e Setor Autônomo de Bissau (SAB): a capital do país. "Arquipélagos dos Bijagós é uma região constituída por 88 ilhas e ilhéus habitada pelos bijagós em maior número e abrange uma área de cerca de 10.000 km²", (IBAP, 2007 *apud* CAFETE, 2021, p. 31). Além disso, as "[...] 21 ilhas habitadas são cultivadas com arroz e outras pequenas plantações, especialmente de palmares" (DODMAN & SÁ, 2005, p. 12).

O país possui cerca de 30 grupos étnicos e alguns estão em extinção. Os principais grupos étnicos que compõem o país são: Balanta, Fula, Mandjaku, Mandinga, Pepel, Macanhi, Biafada, Budjugos ou Bijagós, Nalu, Tanda, entre outras. O crioulo é a língua nacional e português é a língua oficial e de ensino e aprendizagem. O país se tornou oficialmente independente da colonização portuguesa em 10 de setembro de 1974.

Em 24 de setembro de 1973, a Assembleia Nacional Popular (ANP) proclamou unilateralmente, em Madina de Boé, no Sul do país, a independência da Guiné-Bissau; um ano antes do Acordo de Argel celebrado com Portugal em 26 de agosto de 1974 (CÁ,

2000. p. 3). Segundo Alexandre Brito Furtado, este acordo além de oficializar a independência "[...] põe termo ao conflito que opunha a Guiné-Bissau ao governo português, ficando igualmente consagrado o reconhecimento da República da Guiné-Bissau e o direito do povo de Cabo Verde à autodeterminação e independência". (FURTADO, 2005, p. 224).

No entanto, a educação no processo emancipatório decorreu com sucessivas transformações ao longo das etapas de luta pela emancipação do povo, lembrando a educação pré-colonial, educação colonial (ensino institucional formal), a educação pós-colonial e ensino pós-golpe de Estado de Movimento Reajustador em 1980 apresentam características próprias, ou seja, as peculiaridades de cada uma marcam as suas distinções no tempo e espaço em que decorreram.

As transformações das políticas de gestão escolar podem ser entendidas como uma prática de mudanças sucessivas desde período colonial até aos dias atuais. Por outro lado, a execução da política educacional envolve um exercício de relação de poder do Estado e demais atores do setor de educação e/ou Partidos políticos. Pois, a gestão educacional além da sua função estrutural, ela desempenha um papel fundamental na regulamentação do sistema educativo com vistas a proporcionar maior preparação e melhor conscientização dos cidadãos de modo a possibilitar a formação de consciência crítica e decolonial. Com efeito, a atual sociedade guineense herdou o sistema de ensino colonial, porque depois da independência os atores guineenses não foram capazes de criar um novo sistema de ensino autônomo enraizado na realidade endógena. A transposição das instituições das zonas libertadas para a nova realidade pós-independência visível na manutenção das estruturas do poder desde instituições políticas até às instituições educacionais feita pelo partido-Estado (PAIGC) não só oxigenou o sistema colonial, como também impossibilitou a viabilização de grandes inovações que se precisava e ainda se precisa nessa nação africana.

Embora sendo afetada pelos processos históricos da colonização, a gestão educacional passou pela integração e desintegração no pós-independência, assim como na atualidade. As transformações são perceptíveis nas novas leis aprovadas sobre o sistema de ensino guineense. Uma dessas leis é a Lei de Bases de Educação de 2010. As remodelações feitas visam adequar o novo sistema para melhor atender às necessidades

dos guineenses na base da educação, uma vez que para inserir qualquer modelo ideológico na sociedade, a educação desempenha um papel fundamental e facilitador no processo.

2. ANEXO 1 MAPA DE ÁFRICA

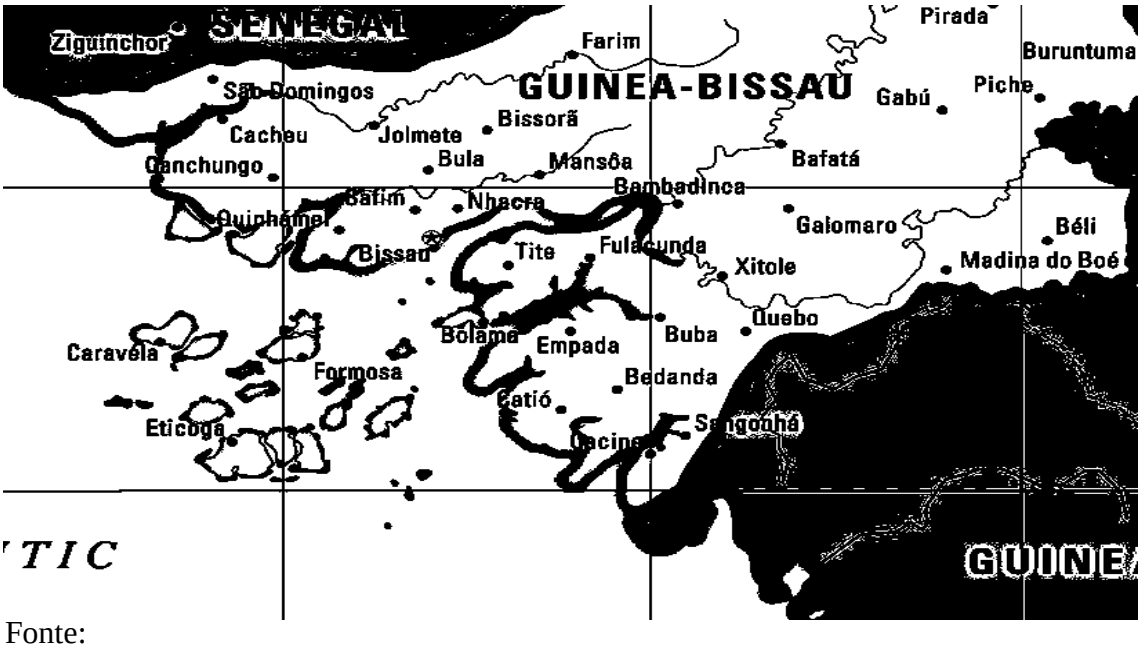
Fonte: https://www.tudogeo.com.br/2020/08/18/mapa-do-continente-africano-em-preto-e-branco/

Na Guiné-Bissau pré-colonial, existia educação não institucional, um tipo que não se baseia no currículo escolar e no material didático tal como se conhece hoje. Era uma educação espontânea, menos regrado, quase não categorizada, mas que se apresenta adequada à manutenção cultural baseada na aprendizagem dos mais novos com os mais velhos (pais, mães, encarregados de educação ou comunidade em geral). Era uma formação cidadã e profissional que preparava os iniciantes para diversas áreas do saber e com técnicas variadas, por exemplo, ensino na área de produção agrícola, artes em produção de utensílios de uso doméstico ou familiar e social como: tecelões, construção de habitações, artesanatos, pesca, caça. Em suma, atividades versadas à subsistência, necessidade social e à manutenção da tradição. De acordo com Lourenço Ocuni Cá (2008), destaca que havia formas de ensinamento e aprendizagem, com base nos rituais de passagem de uma etapa para outra etapa de vida. No entanto, "os ensinamentos feitos

através das práticas tradicionais também produzem conhecimentos que possibilitam o desenvolvimento, a convivência e a coesão social", (CÁ, 2008).

Longe de ser descaracterizado pela ausência da didática tal como nos é dada atualmente, a educação pré-colonial, era rígida e fortemente disciplinada, na base tradicional patriarcal e/ou matriarcal, dependendo de modelo de organização social da comunidade. Reiterando, sempre teve educação neste país africano, apesar de ser não formal, mas que orientava a sociedade ao comportamento razoavelmente comunitário que procurava incluir e valorizar a natureza comunitária e os seres que constituem a mesma natureza, apesar de existir lutas Inter étnicas pela conquista da terra e dos territórios concretos e simbólicos.

3. ANEXO II MAPA DE GUINÉ-BISSAU



Fonte: https://www.google.com.br/search?sxsrf=ALiCzsYP9if6vdpPHeMFj4FL8fFxg1CTKg:1659961907497&q=mapa+de+Guin%C3%A9

Com a colonização foi implantado um sistema de ensino formal e institucionalizado e, em consequência disso, educação formal ganhou notoriedade passando a concorrer e preencher paralelamente os territórios das comunidades dependendo do nível de alcance e afirmação das instituições políticas do Estado. Não está fora do conhecimento dos críticos da educação, as funções desse valor social da perspectiva ocidental desempenhar um papel fundamental na imposição das realidades ocidentais aos espaços e sujeitos autóctones na qual ela era imposta. Sendo assim, a sociedade é modelada e adequada ao

sistema civilizatório cultural dos colonizadores ocidentais, procurando aculturar os ditos "incivilizados" concebidos pela ideologia modernista de cunho ocidental. Portanto, a sociedade colonizada dentro de moldes da cultura europeia considerada civilizada, teve a educação como um dos elementos impulsionadora da materialização do projetivo colonial de dominação e imposição do modelo europeu às sociedades não europeias.

No período pós-independência, o sistema educativo das zonas libertadas implementado a nível nacional teve êxito como um sistema de ensino produtivo (AUGEL, 1996; CARDOSO, 1996). Apesar de algumas limitações do projeto de ensino emancipatório, criado pelo partido que conduziu a luta da libertação, era notadamente percebido como um processo de construção de legitimidade deste novo poder reconquistado por meio da revolução armada ou pela via da força (AMADO, 2005). Posto isto, a educação se desenvolveu nos modelos de respeito e valorização a esse poder recém-conquistado e procurando ser temido. Pode-se dizer que o Estado recém-nascido procurou ser temido pelo povo, e isto, foi entre outros, fatos herdados do colonizador, pois, o colonizador sempre conquistou o temor através de seu projeto violento em relação aos colonizados.

Após o golpe de Estado de 1980 denominado ***Movimento Reajustador,*** que separou os dois países unidos na luta pela independência: Guiné e Cabo Verde, a Guiné-Bissau passou pelas transformações profundas que conduziram o país não no sentindo positivo, porém negativo. As dificuldades cresceram ao passo que a economia se fundou a insolvência. Para muitos pesquisadores, o país perdeu o rumo e o projeto da "independência foi abandonado a favor de corrupção, ilegalidade, nepotismo, clientelismo, tráfico de influência, perseguições, assassinatos, prisões arbitrárias, autoritarismo totalitarismo entre outros fenômenos que expressam o estado de exceção" (JÓ, 2022). Isso afetou gravemente o desenvolvimento do Estado assim como o sistema educativo. "As constantes instabilidades políticas que país conheceu após independência, constituíram-se em obstáculos na construção de políticas educacionais duradouras, bem como no aperfeiçoamento da democracia e Estado de direito" (SUCUMA, 2013, p. 108).

Portanto, a instabilidade política e governativa que acontecem através de sucessivos golpes de Estado, exoneração de chefes de governos, dissoluções parlamentar e assassinatos de chefias militares e políticos, assim como políticas externas levaram a educação a uma degradação gradual, obrigando o Estado guineense a se afastar da política

de reconstrução nacional idealizada no projeto político que fundamenta a criação do novo Estado independente.

Além disso, a ruptura que deu na queda do sistema socialista soviético no qual o país se vinculou nos períodos da luta pela independência, teve influências não menos significantes no sistema educacional guineense, porque a busca pelo financiamento levou os atores nacionais a se aderirem ao sistema capitalista liberal e económico dominado pelo multilateralismo sem a devida preparação. Visto que o Estado recém-criado ainda sem estabilidade governativa, havia caído num golpe de Estado poucos anos depois da independência, ou seja, 7 anos depois da liberdade. Depois de golpe de 14 de novembro de 1980, o Movimento Reajustador assumiu o país, todavia encontrava um Estado de déficit de quadros. "Porém, na prática, predominava o sistema do partido único com as suas contradições internas refletidas mesmo entre os membros do recém-criado Conselho de Revolução", disse Furtado (2005).

A educação e formação de mentalidade pós-colonial sugerida pelo pai da nação guineense (Amílcar Cabral) e que foi defendida também pelo pensamento pan-africano baseava em descolonização e reafricanização das mentes. Segundo Freire (1978 p. 16) mencionando Amílcar Cabral, "[...] descolonização das mentes é o processo que se alonga na reafricanização e isto implica na transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador, o que não pode ser feito, porém, de maneira mecânica". Ainda no mesmo livro, Freire (1978) mostra a ideia de Cabral sobre formação de mentalidade após independência, ideia essa que consiste em "reforçar sua consciência [do colonizado] revolucionária, repudiar as tentativas de aburguesamento e as solicitações naturais de sua mentalidade de classe, [...] não se opor ao desenvolvimento normal do processo da revolução. "

4. JUSTIFICATIVA

O ser humano é um dos animais que se preocupa em saber cada vez mais. Sempre busca saber até aquilo que já sabe não escapa a sua curiosidade. O resultado desta cultura foi responsável pela criação do mundo que temos hoje. Os avanços da tecnologia, de técnicas de saúde, de condições materiais não seriam possíveis sem a curiosidade do ser humano em aprender ou tentar saber e ter domínio das coisas. Na última instância, as pesquisas são veículos do conhecimento e consequentemente de transformação das realidades.

Como ser humano, a mesma condição humana não se distanciou de mim, isto é, procurar saber não só o que está imediatamente relacionado a mim, mas o que tem a ver com a sociedade ou meio onde vivo e aquele outro em que não estou presencialmente, mas que devido a globalização e internacionalização as suas influências refletem no meu meio e geram transformações arbitrárias ou não, porém que afetam todos e todas direta e indiretamente. É nessa relação que estudar ou pesquisar sobre o meu país e principalmente sobre um dos bens sociais indispensáveis para o bem-estar do ser humano, neste caso, a educação, brota no meu íntimo sem cessar com intuito de contribuir no conhecimento da condição em que se encontra a educação na Guiné-Bissau, ao compreender e explicar as transformações que conheceu dentro do recorte temporal desta pesquisa.

As pesquisas até então realizadas sobre a Guiné-Bissau apontam que o sistema educativo desse país é degradado e menos atrativo se for comparado com os demais sistemas da sub-região ocidental da África. Com efeito, a degradação afetou a continuidade de organização do ensino básico unificado e o seu melhoramento. Da mesma maneira, os estudos revelam indícios de transformações sobre quais a educação guineense perpassou da independência para cá. Lançando garras nestes pontos, o nosso interesse em adentrar nesse debate torna-se prioritário visto que contribuirá para a nossa formação enquanto guineenses e nos habilitará contribuir na sua (re) construção.

Por outro lado, sendo um cidadão que passou pelas escolas públicas, fato que me permitiu vivenciar, em partes, experiências vivas sobre as suas conquistas e deficiências no interior do país e não, como também na capital, o meu envolvimento com o assunto é suficientemente sentido de modo que me despertou o interesse de ir atrás dos conhecimentos mais profundos e sistematizados sobre as transformações da política da gestão educacional num estado cuja capacidade interventiva está muito limitada e não dá conta das necessidades básicas da educação exigida no século XXI.

Na mesma linha, destaca-se o interesse em refletir como se ensina Ciências Sociais e não só, as práticas do processo do ensino levadas a cabo pelos docentes para discentes numa escola no Sul da Guiné-Bissau.

Obviamente, jamais libertamos das inquietações sobre a condução do ensino para torna-lo mais libertador e facilitador na construção do saber. A pesquisa dialogará com debates que buscam instigar o educando à formação autônoma da sua consciência e, ao mesmo tempo, interagem com debates que objetivam desconstruir o modelo de ensino opressor. De acordo com Freire (2013) isso passa por uma pedagogia problematizante

evitando a pedagogia depositária que encarra o aluno como um depósito a encher do conhecimento pelo educador ou professor. Segundo o mesmo autor, o caminho da revolução passa pela problematização do ensino em função da realidade do educando.

Nesta ótica, optou-se em levar este fato em discussão, dado que, pela minha própria experiência vivida no ensino médio, admito a persistência do modelo de ensino depositário na Guiné-Bissau, principalmente, no ensino básico unificado. Por isso, justifica ser motivo de reflexão para sua possível mudança, pautando nas práticas que vão melhorar processo de construção de saber na base ideológica libertadora.

De modo mais amplo, o projeto contribuirá nos estudos sobre a educação e o processo de construção do saber, dando um suporte teórico para posteriores pesquisas e se adiciona a outros trabalhos já desenvolvidos nesta universidade, na esfera social de educação da Guiné-Bissau. Por outro lado, justifica-se na construção e valorização de saberes tradicionais de educação e sua prática na construção do saber. Possibilitar, assim, um entendimento reflexivo e diferenciado, contando com as diversidades sociais dos povos de diferentes realidades e tradições.

Tendo em conta condições da prática docente e experiência de aprendizagem, senti a necessidade de dar minha contribuição através desta pesquisa na compreensão e reflexão dos problemas da transformação de gestão educacional e ensino de Ciências Sociais.

Espera-se que este trabalho sirva de um elemento estimulador de esforços para solucionar problemas de transformações do sistema educativo e melhorar práticas do ensino a partir das análises do desenrolar destas mudanças, materiais didáticos e trabalho de docentes concernentes à prática do ensino, levando em consideração os resultados que o processo de ensino vem tendo na formação e construção da sociedade bissau-guineense.

O levantamento de dados desta pesquisa centralizará na Escola de Ensino Básico Unificado de Secção de Wato, Setor de Bolama, capital da mesma região. É uma escola pública criada poucos anos depois da independência e funcionava com níveis de primeiro ano ao quarto ano de escolaridade. No ano letivo 2010/2011 foi unificado e passou a funcionar com níveis de primeiro a nono ano de escolaridade.

5. Delimitação

A política de gestão educacional do ensino básico unificado na Guiné-Bissau estava na sua reconstrução. A colonização, sendo um processo histórico, continuou possibilitando as dinâmicas e lógicas da civilização ocidental aos povos colonizados nas dimensões política, social, cultural e educacional. Motivo que criou preocupações para comunidade de investigadores de diferentes áreas sociais, sobretudo, os/as de áreas de Ciências Humanas e Sociais que procuram entender os impactos sociais que isso incrementa nas sociedades colonizadas.

A República da Guiné-Bissau se libertou, conquistou a própria independência formalmente reconhecida em 1974 em termos da ocupação territorial, porém, continuou sob a dependência das lógicas europeias que permaneceram intocadas, apesar do país ser independente. Motivo este que traz questionamentos sobre a soberania nacional e a liberdade de andar com próprios pés, visto que, nos períodos pós-independência, houve tentativas do país criar possibilidade de construir uma sociedade totalmente independente de qualquer dominação, mas isso não afastaria as relações interestatais, a partir de aporte epistemológico que possibilitaria o país a tomar as suas próprias decisões, por meio das políticas pensadas através de próprias realidades nacionais, evitando as influências externas incoerentes. Todavia, isso não foi o caso, o que se verificou foi a imposição do contexto externo que levou o país a se inserir no neoliberalismo ou sistema liberal.

Tendo em conta esta realidade, procura-se compreender as transformações da política da gestão educacional e ensino das ciências sociais na Guiné-Bissau. A escolha deste espaço se deve pelo fato de compreendermos o processo de ensino ser praticado na lógica de deposição do saber por parte dos docentes em estudantes no qual, constitui uma forma de copiar o saber do docente. Lembrando que a gestão escolar orienta para um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento não é algo transmissível, mas sim, algo que deve ser orientado para sua construção por isso, deve ser superado o modelo transitivo do saber.

A escolha da Escola do Ensino Básico Unificado de Wato como corpus desta pesquisa tem a ver com a minha passagem por ela, cursando todos os níveis do ensino básico, ou seja, primeiro ao quarto ano de escolaridade. O recorte temporal deste projeto se limita a partir das décadas pós-proclamação unilateral da independência em 1974 aos anos 2020.

Porém, o ensino questionador ou de diálogo que aqui vai se discutir, só pode englobar os níveis superiores do ensino básico unificado nomeadamente, a partir de 5º anos de escolaridade, visto que, nos níveis inferiores a dinâmica do ensino se centra mais no processo de domínio da escrita, leitura e cálculos. Nesta ótica, apesar de poder aparecer casos excepcionais, mas, inserção destes debates em proposta, precisa ser nos níveis superiores do ensino básico unificado.

6. METODOLOGIA

Tendo em consideração a natureza do trabalho e em especial especificidade e a natureza dos seus objetivos, tanto geral quanto específicos, que procura analisar as transformações das políticas de Gestão educacional e ensino de Ciências Sociais no ensino básico unificado na Guiné-Bissau. Refletir sobre heranças colonial de gestão escolar na educação do ensino básico unificado, preferiu-se, nesta pesquisa, utilizar procedimento metodológico qualitativo para assegurar a viabilidade de análises que se pretende levar a cabo.

De acordo com Silva (2015, p. 55), "a pesquisa qualitativa é descritiva, pois se preocupa em descrever os fenômenos por meio dos significados que o ambiente manifesta. Assim, os resultados são expressos na forma de transcrição de entrevistas, em narrativas e declarações".

Quanto a modo de investigação, optou-se pelo trabalho de campo por meio de entrevista e consulta bibliográfica. Posto isto, Lakatos e Marconi (2003), realçam que, "pesquisas de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados". A pesquisa procura interpretar de forma mais nítida os aspetos que condicionam complexidade de conduta de envolvidos, permitindo, desta forma, inferir motivos pelo qual haja hábito de atitudes tendenciosas ou não, e seu condicionamento. Para melhor compreensão dos problemas das transformações de políticas educativas e fatos que nas escolas acontecem, é necessário este trabalho de campo, que diretamente se relaciona com percepção sobre desvios de procedimentos e incumprimento de diretrizes que provocam descasos no processo educativo.

O projeto será realizado nas escolas de ensino básico unificado na Guiné-Bissau, da região de Bolama. O primeiro momento será dedicado ao levantamento bibliográfico através de livros, artigos, revistas, dissertações e teses relacionados à temática em estudo.

O segundo momento será de levantamento de documentos ou arquivos relacionados à educação no ensino básico unificado, despachos que destituem e nomeiam delegados, diretores e pessoal das direções da educação. Na mesma ocasião, será fase de entrevistas semiestruturadas. As questões das entrevistas vão ser organizadas de acordo com categoria dos entrevistados.

Para delegados regionais da educação, inspetores diretores das escolas, pessoal de administração que faz parte de conselhos escolar. Conselho diretivo, conselho técnico e pedagógico, conselho disciplinar e pais e encarregados da educação, as questões vão ser: Como se caracteriza a gestão escolar do ensino básico unificado na Guiné-Bissau? Que mudanças acontecem nas políticas educativas? E, qual a possível solução para ter uma gestão que responde necessidades da educação a nível local, regional ou nacional?

Para professores, antigos funcionários da educação, procuraremos saber das histórias dos currículos da educação e materiais didáticos desde períodos colonial até momento atual e as questões serão: quais foram politicas educativas nos períodos colonial e pós-colonial, e depois da adesão a democracia no ensino básico Bissau-Guineense? Como se considera o ensino de ciências sociais nas escolas do ensino básico guineense?

Para professores em exercício e estudantes as questões vão ser: O que vocês querem falar sobre ensino de Ciências Sociais no ensino básico? Quais são as metodologias utilizadas no ensino das ciências sociais? Como classificam essas metodologias? O que vocês falam sobre matérias de Ciências Sociais que são ensinadas nas escolas? E queremos deixar em aberto a possibilidade de haver mais questões dependendo de fluidez das conversas, o que significa que podem ser feitos questionamentos que aqui não estão mencionados.

Para Gil (2008), "A entrevista semiestruturada desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número".

Delegados regionais, inspetores chefes e inspetores observadores, diretores, professores, pais e encarregados de educação, pessoal de administração, antigos funcionários da educação assim como estudantes do ensino básico e de ensino

complementar das escolas de Região de Bolama, constituirão nossos interlocutores para coleta das informações. A escolha destes interlocutores se deu pelo fato da relação de proximidade que têm com a temática em estudo e posições que ocupam nos espaços de tomada de decisão regional no processo educativo e por situarem no território em que o estudo vai ser desenvolvido.

A análise e interpretação de dados vão constituir o terceiro momento do trabalho, por conta da natureza da pesquisa, averiguação de dados, análise e interpretação das informações coletadas que se pretende levar a cabo, segundo Lakatos e Marconi (2003) "análise de conteúdo - permite a descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo da comunicação". Por isso, se dividiu o trabalho em três etapas: organizar, classificar e interpretar as informações, comparando diferentes perspectivas dos interlocutores da investigação em relação às informações analisadas nas bibliografias anteriores.

7. OBJETIVOS

7.1 Objetivo geral

Analisar as transformações das políticas de Gestão educacional e ensino de Ciências Sociais no ensino básico unificado na Guiné-Bissau.

7.2 Objetivos específicos

I- Refletir sobre heranças colonial de gestão escolar na educação do ensino básico unificado.

II- Compreender continuidades e descontinuidades na política educativa do ensino guineense.

III- Entender processo de construção dos saberes no ensino das Ciências Sociais nos níveis do ensino básico unificado de 1974 após independência a 2020.

5. PROBLEMATIZAÇÃO

A República da Guiné-Bissau é um país que ainda sofre com mazelas do colonialismo devido seu projeto político e administrativo ocidental, sistema este que visava impor lógicas da civilização ocidental aos povos colonizados seja alas de ordem política, cultural, educacional ou económica ou social. Pois, para o alicerçamento da sua predominância na sociedade dominada, procurava estabelecer um ordenamento

epistêmico cognitivo através de sistema educativo que assegurava seu pensamento para introdução de suas culturas.

Nesta ordem de ideia, a Guiné mesmo tornando livre da metrópole na ordem territorial, da Defesa e Segurança e da administração do colonizador desde 1974, o entendimento social continua ainda penetrado pelas lógicas da epistemologia cultural eurocêntrica. Por outro lado, se verifica até hoje um forte predomínio da concepção ocidental nas diferentes esferas da sociedade bissau-guineense: na educação, na cultura, na economia e nas epistemologias.

Depois da independência, tentou-se implementar o projeto político de reconstrução nacional, construindo um sistema de ensino que tinha como meta preparar os/as cidadãos guineenses com capacidade crítica-reflexiva, analítica e consciência crítica.

Esta realidade foi adiada pelas políticas e cooperações internacionais controladas pelos países centrais do sistema internacional, na sua maioria, países europeus, na base de políticas liberais de não interferência de Estado na economia, permitindo competividade internacional, a educação tornou-se um negócio que facilitou o abandono do programa de reconstrução nacional iniciado após a independência que contemplava a área da educação.

Segundo Alexandre Brito Furtado (2005, p. 334), a situação pós-colonial "[...] exigia mais uma transformação profunda do sistema com eventual recuperação e adaptação de algo aproveitável do velho sistema e a criação de espaços para o aprimoramento das experiências das Zonas Libertadas". Porém, apesar deste fato, é percebido que se precisava de quadros para tornar este programa uma realidade e faltava politicas educativas para adequar tal fato já que boa parte dele era a adequação do velho sistema do colonizador para outra nova realidade. Tendo em conta a esta situação, questiona-se: como se dá a gestão escolar do novo Estado?

Depois da independência, houve gestão governativa de Luís Cabral deposto pelo golpe de Estado militar de Movimento Reajustador de 14 de novembro de 1980 que separou dois países unidos na luta armada pala independência de Guiné e Cabo Verde e começou novo gestão liderada pelo Joao Bernardo Vieira, Nino. Nisso se questiona: como foi o processo de mudanças, continuidades e descontinuidades da gestão educativa do Movimento Reajustador?

Com a pressão internacional que obrigou a Guiné-Bissau a adesão ao sistema democrático e liberalização econômica constitui outra fase do processo da política governativa e social. Diante desta realidade, quais foram as diferenças da gestão escolar do novo modelo político democrático?

O currículo escolar e o material didático de ensino de ciências sócias constituem ferramentas centrais que proporcionam o processo cognitivo facilitando no processo de construção de saberes nos estudantes do ensino básico unificado, através das dinâmicas de docentes por meio de metodologias criadas na base destes materiais. Quais os procedimentos de docentes na prática da docência e de construção do saber no ensino básico unificado?

Pelo motivo do nosso estudo se centralizar nas mudanças das políticas de ensino e processo do ensino de Ciências Sócias no ensino básico unificado na Guiné-Bissau, seria necessário fazermos abordagem sobre herança de gestão, sendo ela uma parte micro de gestão pública no processo de governação e controle do sistema educativo nacional deixado pelos colonizadores portugueses. Para tal, realizaremos uma análise sobre transformações das políticas da educação e pratica de ensino de ciências sociais no ensino básico unificado. No entanto o referencial teórico vai se constituir por três sessões nomeadamente contextualização de ensino básico unificado, gestão escolar e ensino de ciências sociais. Na ocasião, dialogaremos com autores que escreveram acerca: Lourenço Ocuni Cá, Domingos Moreira, Arnaldo Sucuma, Maria Antónia Barreto, Alexandre Brito Ribeiro Furtado, Quecoi Sani, Paulo Freire, bell hooks entre outras/os.

6. Contextualização

Na Guiné-Bissau, segundo o estabelecido na lei de base de sistema educativo nacional (2010, p. 6 e 7) que regulamenta o sistema nacional do ensino ou educação escolar, no seu artigo 13°, "[...] o ensino básico unificado desenvolve-se ao longo de 9 anos de escolaridade e organiza-se em três ciclos: ou 1ª classe à 9ª classe, organizados em ciclos". Propôs alterações consideráveis no sistema, dentre as quais a "introdução do 12º ano de escolaridade, idade para ingresso no Ensino Básico Unificado passa a ser 6 anos de idade", (INDEQUE, 2019, p. 46). O ensino básico unificado nesse caso, foi introduzido no sistema educativo no ano letivo 2010/2011, organizado em fases e ciclos.

> O primeiro ciclo, compreende o 1º ao 4º ano de escolaridade, subdividido em duas fases, organizadas da seguinte forma: a) A primeira fase, inclui o primeiro 1º ao 2º ano de escolaridade), segunda fase que abarca o 3º e 4º ano de escolaridade; O segundo ciclo, enforma a terceira fase do ensino básico inclui

> 5º e o 6º ano de escolaridade; O terceiro ciclo, que compreende o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, constitui a quarta e última fase do ensino básico" (LEIS DE BASE GUINE-BISSAU 2010 p. 6).

Diante disso, o processo de ensino de ciências sociais nos respetivos níveis do ensino básico, se baseia nas ofertas de componentes curricular que tratam de ensinar ciências da sociedade, variando de nome, dependendo assim do nível escolar. De primeiro ano a quarto ano, o componente curricular que se ocupa de ensinar ciências da sociedade se denomina *ciências integradas*, nela está incorporada ensino da *história, de ciências sociais, geografia e educação social.* Nos níveis de quinto e sexto ano, a separação dos componentes são mais nítidas, compondo um total de cinco disciplinas bem distintas e conteúdos bem separados: *língua portuguesa, matemática, ciências da natureza, desenho e ciências sociais,* tendo as *ciências sociais* ocupada de ensinar de igual modo, a *história, a geografia e educação social* numa única disciplina/componente.

"Para o 1º ciclo é necessário apenas 1 professor/a, no 2º ciclo apenas dois professores/as. Em ambos ciclos é também necessária uma pessoa recurso para artes plástica e/ou educação física e desportos", (INDEQUE 2019, p. 2).

Nos níveis de sétimo, oitavo e nono ano, os componentes são mais desmembrados, compondo um total de 11 componentes curricular, sendo eles variados, dependendo de nível. Geralmente, no nível de sétimo ano, a *Química* não faz parte da grade curricular, ela entra na grade a partir de oitavo ano. As disciplinas são divididas por horas semanais. Os componentes desta fase são: *português, francês/inglês, matemática, biologia, geografia, história, desenho/expressão, educação Social, química, física e a educação física e desportos.* E é bom frisar que tais ofertas se contemplam efetivamente mais no ensino público sendo que, "nas escolas privadas, centros religiosos e nas comunitárias podem haver outros componentes agregados dependendo da política educativa estabelecida" (Grade curricular nacional SD).

Posto isso, o ensino das ciências sociais nestes níveis é ministrado por meio de materiais didáticos disponíveis, direcionados para o ensino das ciências da sociedade.

A reforma do ensino básico (EB) para o ensino básico unificado (EBU) na Guiné-Bissau se deu para aumentar mais ofertas do ensino escolar que outrora não conseguia cobrir a necessidade, "o governo deu sequência à reforma do Ensino Básico. A nova estrutura do ensino básico ficou definida como Ensino Básico Unificado", (CÁ 2005, p. 178).

> Cada fase tinha seus objetivos definidos em função dos objetivos finais do ensino básico, tendo em conta que objetivos que cada fase representavam uma etapa para a concessão dos objetivos finais. Para a primeira fase, os objetivos deveriam ser atingidos no decorrer de dois anos letivos, ou seja, no final da segunda série. Para a segunda e terceira fases, haveria objetivos específicos por ano, sendo que os objetivos do primeiro ano, representavam uma etapa para atingir, os de segundo ano. Entre o primeiro e segundo ano de cada fase, aplicava-se a promoção automática (progressão contínua). Que significava que 1ª e 2ª fases, em dois anos, os alunos passavam diretamente de uma classe para outra, sem necessidade de um exame. No programa de estudo de uma fase, estava prevista uma avaliação pedagógica contínua. No fim de cada fase de dois anos realizava-se avaliação de rendimento do aluno em termos de conhecimentos adquirido e de comportamento, avaliação esta que determinava a passagem de uma fase para outra. Existia, no entanto uma possibilidade de repetência no fim de cada fase" (CÁ 2005, p. 178) *apud* (Documento: Reforma do Ensino Básico, 1987).

Ao terminar o nível de sexto ano, correspondente a 3ª fase do ensino o/a aluno/a era submetido um exame final que lhe daria um diploma de habilitação do ensino Básico para prosseguir o processo de ensino básico unificado.

"Entre o primeiro e o segundo ano de cada fase, aplica-se a promoção automática (progressão continuada), que significava que, nas 1ª e 2ª fases (2 anos), os alunos passavam de uma classe a outra sem necessidade de exame", (CÁ 2005, p. 178). As avalições que possibilitam a passagem automática de classes se aplica apenas até 6° ano, de 7º a 9° ano, as avaliações são submetidas regularmente e contínua, divididos assim pelos períodos letivos, o que implica que para se transitar dum nível para outro, os/as alunos/as são avaliados continuamente e incluindo avaliações nos finas de cada período e a avaliação final de ano letivo, sendo anos letivos divididos em três períodos letivos.

O sistema de ensino básico unificado é antecedido por sistema de ensino básico elementar que terminava em 6º anos de escolaridade, onde a partir de 7º ano estava contemplado no ensino complementar, ou seja, ensino liceal e as etapas do ensino fundamental terminava com nível de 11º anos de escolaridade que correspondia termino de ensino secundário, possibilitando acesso ao ensino superior, o que indica que até 2010, o nível máximo de ensino fundamental era 11º anos de escolaridade. Com a implementação de ensino básico unificado, muitas escolas que lecionava apenas até 6º ano, passaram a implementar os níveis que era dado só nos liceus, (ensino complementar) 7º, 8º e 9° anos, reduzindo assim o excesso de alunos nos liceus e descongestionando número de estudantes que procuravam poucos liceus que no país existiam e era comum ter um único liceu em algumas regiões do país até data da implementação do ensino básico unificado.

A mudança do sistema, de certo modo, se deu para ampliar a oferta da educação "gratuita", apesar disso é bom deixar claro que tal gratuidade do ensono básico unificado termina na terceira fase sexta classe. A partir de sétima classe, o ensino básico unificado não é gratuito pois, de sétima classe ao decimo segundo anão de ensino fundamental, as propinas são pagas, mesmo com gratuitidade do ensino básico.

6.2 GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar, pode ser entendida por outra palavra, administração escolar que de ponto de vista etimológico, segundo Moreira, (2005, p 99), "a palavra administração é derivada da palavra latina *administer* e significa alguém que realiza um trabalho ao serviço de outrem". A administração é hoje um fenómeno universal, indispensável na condução da sociedade [...] "sua tarefa básica é a de interpretar os objetivos de uma organização e transformá-los em ação, através dos processos administrativos de planeamento, [...] visando a concretização desses objetivos" (MOREIRA, 2005).

No entanto, "a gestão educacional diz respeito a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo, seja em termos de responsabilidade compartilhada na oferta do ensino", (BRITO 2010) ". Ele ainda reforça que gestão escolar, por sua vez, como a própria expressão sugere que, situa-se no plano da escola e trata das atribuições sob sua esfera de abrangência.

Falando nisso, é bom lembrar que,

> a administração da Educação, deverá ser entendida como subsistema da administração geral do país ao serviço da política educativa que funcionará em estreita relação com outros subsistemas, responsável pelas ações ao nível da macroestrutura da organização da educação, [...] ou seja, a administração da educação compreende todos os órgãos cuja missão é não só ensinar, mas assegurar que o ensino tenha lugar, (FURTADO, 2005, p. 6 e 108).

A situação educacional em que Guiné-Bissau se encontrava no ano de 1975, tinha algo a ver com a colonização a que o país esteve submetido.

> 'O país sofre a dominação portuguesa durante cinco séculos. Durante esse período, as autoridades portuguesas não se preocuparam em criar estruturas ligadas ao setor da educação mostrou", (MOREIRA, 2006, p. 48). Por outro lado, nas zonas libertadas, desde o início da luta, as crianças reuniam-se em torno de um representante do Partido para aprenderem como fugir dos aviões portugueses. Nas zonas libertadas do país, uma escola nova florescia, onde as primeiras lições eram aprender a reconhecer o barulho dos aviões e fugir a tempo dos bombardeiros mortíferos do inimigo. As primeiras lições consistiam

> em reconhecimento da presença do agressor e demonstravam que a maioria dos integrantes do movimento era iletrada' afirmou Moreira.

Como se vê na dissertação de Furtado (2005, p. 331), a Guiné-Bissau herdou um sistema colonial, isto é, "[...] o sistema escolar em desenvolvimento durante a luta [...] partiu de um sistema educativo nascente, ainda débil, impregnado dos princípios e valores do PAIGC, imbuído de valores forjados nas duras condições de uma luta armada". Era um sistema, cujas estruturas se encontravam ainda numa fase de definição e implantação. Era, portanto, um sistema ainda mal estruturado" (IDEM 2006, p. 331).

A gestão escolar na Guiné-Bissau é o resultado, da herança de gestão escolar colonial portuguesa, somada à gestão escolar do partido libertador, sabendo que também nos períodos de luta da libertação nacional, tinha escolas do partido para crianças e jovens nas zonas libertadas. Depois da independência, era necessário o partido incorporar na sua gestão tanto do país quanto da educação, alguns componentes da gestão do colonizador configurados com as experiências da gestão do partido durante a luta nas zonas libertadas para fazer marchar este novo Estado.

De acordo com Moreira, (2006, p. 55)

> o sistema herdado, que vigorava em todos os centros urbanos e rurais da então Província da Guiné, era essencialmente urbano, elitista e discriminatório. A escola colonial, primária, liceal e técnica, autoritária nos seus programas, era, por isso, escola de poucos, excluindo a grande maioria. Selecionavam até os poucos que a elas tinham acesso. Transmitindo, como não haveria de deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia, o de seres inferiores, incapazes, cuja salvação estaria em se tornar brancos ou negros de alma branca.

A independência do país, celebrada em 1973, significou também a pesada herança de um sistema de educação, confrontado com os ideais ocidentais, se revelava alienante, orientado para a desafricanização dos guineenses, com conteúdo e métodos estranho à realidade do país. "Era um sistema escolar para uma elite bem selecionada a *camada civilizada* e contra a grande maioria dos *indígenas*, relegados às poucas escolas de segunda categoria, entregues praticamente às Missões Católica portuguesa", (FURTADO 2005, p. 328).

Depois da independência nacional oficialmente assinada em 1974,

> a gestão escolar passou a ter outra cara. A proclamação da independência da Guiné-Bissau coincide com o período pós-colonial na África, que teve a sua consolidação nas décadas de 1970 e 1980, a maioria dos países africanos tinha um vínculo político e ideológico ligado ao marxismo socialista cujo regime era de Partido Único no poder de preferência aquele que liderou o processo de luta pela independência, (SUCUMA 2008, p. 25),

> Depois o partido libertador controlava o Estado, definindo as lógicas do seu funcionamento desde a nomeação ou colocação dos servidores públicos até a definição das políticas públicas como explica o Furtado (2005, p. 220):
>
> o Estado era subordinado ao partido que o dirigia através dos seus principais dirigentes, responsáveis e militantes da sua confiança, intervindo na seleção e colocação dos altos funcionários do Estado. O Estado era, portanto, controlado pelo partido e tinha obrigatoriamente que prestar contas às estruturas do partido".

Este modelo de administração pública que presta conta ao partido, desde período de partido único foi banida oficialmente pelas reformas constitucionais feitas no início da década 90 do século XX que abriram portas para o pluralismo político e a democracia, no entanto, indiretamente, os sucessivos governos da Guiné-Bissau administram o país na base das decisões ou orientações tomadas nos bastidores dos partidos Apesar do país ter aderido ao sistema democrático despreparado e indesejadamente, os governantes continuaram a dirigir instituições públicas com preceitos partidários, uma vez que os altos cargos da função pública são ocupados por militância dos partidos e sem concurso público para colocar técnicos preparados nos cargos até mais sensíveis da função pública nacional. Para dar cobertura a administração do país recém-nascido, assim como gestão escolar na altura, segundo" Alexandre Brito Ribeiro Furtado, (2005, p. 221),

> a implantação das estruturas administrativas locais tinha sido apenas iniciada durante a luta. Este fato fez com que na altura da independência total, para contornar o vazio em matéria de administração local criado pelo afastamento de muitos agentes administrativos considerados reacionários e neocoloniais, fosse necessário recorrer aos comités político-militares do partido PAICG constituídos, na sua maioria, por comandantes militares para o exercício de funções político-administrativas, até à instalação dos Comités de Estado de Região e Sector que seriam dirigidos, mais tarde, por Presidentes.

No entanto, "a administração pública da Guiné-Bissau conta com quadros dirigentes cuja maioria carecia de formação específica em gestão e administração, o que acarreta sérios problemas para o país". (MOREIRA, 2006, p.20). De acordo com Furtado (2005, P. 9), "a hegemonia de um partido único e o sistema Partido/Estado, que governou o país durante mais de vinte anos, colocaram as questões educativas nas mãos dos políticos e minaram a confiança dos técnicos". Segundo De Brito, *et* All (2010, p. 52) "assim captada a administração escolar é importante perceber a extensão da atividade administrativa como práxis humanas criadora seja umas práxis reiterativa ou imitativa" como se vê no caso das autoridades gestoras do então sistema educativo guineense.

Segundo Furtado (2005, p. 8), "na grande maioria dos casos, as decisões políticas, em matéria de educação, foram tomadas e implementadas sem informar, ouvir ou proporcionar a participação dos principais actores do processo ensino-aprendizagem". Ao

passo que Moreira (2006, p. 64) explica que "com o país já independente não houve uma organização planejada no âmbito governamental para fazer sequências dos trabalhos que havia iniciado no setor da educação". Em virtude da desorganização central, houve falta de recurso para acompanhar a população escolar e isso refletiu na falta de atenção para a educação.

> Depois da independência, tanto os Comissários como os Delegados Regionais de Educação eram, na sua maioria, pessoas sem formação e experiência administrativas e sem os conhecimentos específicos requeridos para lidar com a complexidade da situação herdada e com a árdua tarefa de definir uma nova política educativa, de construir um novo sistema educativo, de organizar os serviços da administração da educação e simultaneamente fazer face à grande procura civil da educação. A complexidade dessa situação explica o facto da definição das estruturas e linhas de funcionamento do Comissariado e dos seus órgãos regionais constituírem, durante anos, uma das dificuldades constantes na administração educativa. (FURTADO, 2005, p. 410).

No entanto, "a situação catastrófica que o setor educacional da Guiné-Bissau tem atravessado desde os fins dos anos setenta deve-se à falta de vontade política e / ou incapacidade dos governantes do país (MOREIRA 2006, p. 71).

A administração do país pós independência pode ser dividida em três etapas: i) de reconhecimento oficial da independência pela coroa portuguesa em 1974, sob presidência de Luís Cabral à golpe militar de 14 de novembro de 1980, intitulado Movimento Reajustador; ii)Administração de movimento Reajustador pós-golpe de 1980 à adesão a democracia e liberalização económica em 1990 sob presidência de João Bernardo Vieira Nino; iii); De adesão a democracia e liberalização económica em 1991 aos dias de hoje, lembrando conflito interno militar de 7 de junho de 1998, que culminou com deposição de João Bernardo Vieira Nino como presidente, de certo modo, influenciou muito o funcionamento de administração pública e a gestão nacional da educação.

De acordo com Furtado, (2005, p. 225),

> durante o período de 1974 a 1980, os organismos de cúpula do aparelho estatal e as estruturas regionais e setoriais mais importantes foram sempre ocupados pelos dirigentes do PAIGC e seus militantes destacados, independentemente dos seus níveis de preparação e experiência. Toda a ação do Estado, desde a mais relevante à mais elementar, era subordinada ao partido. [...] o golpe de Estado, também denominado Movimento Reajustador, de 14 de novembro de 1980, surge como consequência da luta pelo poder no seio da cúpula política restrita e marca uma nova fase da política, (FURTADO 2005, p. 225).

No entanto, “as bases da organização político-administrativa definidas nas regiões libertadas, em 1973, foram as transferidas para o conjunto do território nacional”. Por outro lado, “As estruturas centrais do Estado, a Assembleia Nacional Popular, o Conselho de Estado e o Conselho dos Comissários de Estado, criados nos finais da luta armada, substituíram as estruturas centrais herdadas do colonialismo” (FURTADO, 2005, p. 220).

Segundo Moreira, (2005, p. 65) “o ensino básico padecia de um mal, a saber, o baixo nível de qualificação de muitos docentes e a insuficiência dos equipamentos e materiais didáticos, dois dos fatores que condicionam a qualidade de ensino” [...] “. A média dos professores nacionais habilitados não chegava a 20% do corpo docente. A maioria não possuía uma preparação especificamente pedagógica para atuar no campo educativo, como trouxe Moreira, (2006, p. 65 e 66).

A abertura política iniciada em 1991, sob pressão dos organismos internacionais culminou com a realização, em 1994, das primeiras eleições livres e multipartidárias. Segundo Domingos Moreira (2006 p. 20), “as eleições de 1994 permitiram a criação de instituições democráticas, sendo a Assembleia Nacional Popular (ANP) um exemplo”. Porém, foi muito importante a democratização do país de modo que permitiu a intervenção da sociedade e muitas organizações nas lutas sociais e possibilitou uma forma destas poderem pressionar as autoridades governamentais.

De acordo com Furtado, (2005, p. 331), “a dinâmica escola/professores-combatentes/pais dos alunos/população, gerou um novo tipo de educação em que era evidente e necessária uma estreita ligação entre a escola e a comunidade”, [...] como se sabe, as orientações globais das políticas educativas são geralmente fixadas na Constituição dos países (FURTADO, 2005, p. 65), porem, apesar disso, o país recém-formado estava com muita pendência no que se refere a educação.

O sistema básico é sem dúvida o componente principal, a base do sistema de ensino, como frisou Moreira (2006, p. 65). No levantamento feito sobre a qualificação dos professores, constatou-se que, pelo menos, 40% dos docentes efetivos não possuíram o nível do Ensino Secundário. “Pois, a melhoria de qualidade de aprendizagem dependia, assim, em larga medida, da qualidade dos professores, mas o governo da Guiné-Bissau não se empenhou em reciclar os professores que o país possuía” (MOREIRA, 2006, p .69). Além disso, outro aspecto que empobrece ainda mais a administração escolar é a “[...] ausência de uma legislação específica que defina os órgãos da administração e gestão das escolas e que regule o seu funcionamento” (FURTADO, p. 644). “Houve

também iniciativas de formação de quadros para a administração no exterior para suprir tamanha dificuldade que na administração se encontrava" (FURTADO, 2005, p. 391). Por outro lado, Moreira (2006, p. 69) mostra que os "baixos salários dos professores/as mostram apenas o que ocorre na educação. O país não tem o salário mínimo. Para se ter uma idéia da situação, um técnico superior ganha mensalmente o equivalente a 20 dólares (desde 1986 até 1997). Obviamente, "com esse valor não é possível comprar uma cesta básica de um mês dentro do próprio país", (MOREIRA 2006, p. 69).

Entretanto, a partir da segunda metade dos anos 1980 o ensino guineense começou a se degradar ainda mais em termos de qualidade e de acesso. "Esta degradação tem a ver com fraco investimento no setor educativo, bem como ausência de qualificação permanente dos professores" (idem). No entanto, "vários estudos constataram que não só há falta, mas também há má distribuição e o enquadramento dos quadros técnicos nem sempre é adequado em todos os setores de atividades" (MOREIRA 2006, p. 73). Na mesma senda, "O Plano Quadro, que devia cobrir o período 1993-2000, tinha como tema central o desenvolvimento humano, um objetivo que devia ser alcançado com o desenvolvimento da educação de base" (Furtado 2005, p. 470).

De acordo com Domingos Moreira, (2006, p. 44),

> 'os alunos participavam na gestão da escola e de sua preservação material. Com essas experiências práticas de integrar a educação e a participação política, tentava-se desenvolver nos alunos uma nova mentalidade, isenta de preconceitos e dos aspectos considerados negativos dos portugueses na sociedade tradicional'.

Porém, este objetivo implementado nas primeiras experiências de educação formal nascidas nas zonas libertadas que desdobrou dez daí, nos períodos de luta da libertação, até independência. Nos primeiros anos da independência este modelo foi ampliado criando internatos nas diferentes regiões do país.

> A educação pôs conflito interno armado de 1998, trouxe outras expectativas educativas para o país. Na área da educação, apesar do sector ter registado um aumento das taxas de escolarização ao nível do ensino básico (que evoluíram de 42%, em 1992/1993, para 61% em 1997/98). Durante o mesmo período, a taxa bruta de escolarização das meninas tinha também registado uma tímida evolução, passando de 32% para 46%, (FURTADO 2005, p. 486).

Para Sucuma (2013), as ações afirmativas aplicadas no ensino guineense nos finais da década 1990 e início da década 2000 tiveram resultados positivos no Ensino Básico (EB), porque teve o aumento da escolarização das crianças. Nesse período, os dados apontam para evolução do sistema que é explicada dessa forma:

> A evolução do sistema apresenta crescimentos importantes de 1997/98 a 1999/2000 relativo aos principais indicadores com a taxa bruta de escolarização do Ensino Básico (EB, 6º anos de escolaridade) que passou de 57,8% para 69,4%. As estimativas baseadas nos dados preliminares das escolas públicas apontam para uma taxa bruta de escolarização de 75% no EB em 2001-2002 que em parte se deve às medidas de gratuidade escolar, à distribuição gratuita de alimentos às meninas e da implementação de cantinas escolares (SUCUMA 2013, p.64) *apud* (Plano Nacional de Ação EPT – 2003, p. 7).

Apesar de ter estes progressos na educação, a escolarização das meninas e sua permanência continuou sendo um quebra cabeça. A taxa de evasão escolar e abandono escolar, por vários motivos continuaram sendo altas mesmo com apoio do Programa Alimentar Mundial (PAM), no fornecimento de gêneros alimentícios assim como outras organizações de sistema das Nações Unidas, ONGs e associações que auxiliaram no fornecimento de produtos de várias naturezas (alimentos, materiais didáticos, construção de escolas e financiamentos de projetos da educação) para influenciar a permanência sobretudo das meninas nas escolas. De acordo com Furtado (2005, p. 590), estes apoios dependiam da condição e filosofia de cada doador, no entanto, de forma geral incluíam “, materiais de construção, mão-de-obra, assistência técnica, donativos e muito mais”.

As estruturas administrativas regionais da educação são representadas pelos delegados regionais da educação, nomeados pelos partidos no poder ou, pelo partido responsável por tutelar o ministério da educação nacional. Os partidos nomeiam seus militantes. Estes delegados militantes, também nomeiam diretores das escolas que também são militantes do mesmo partido. Nesta ótica, o que acontece com gestão escolar e administração da educação na Guiné-Bissau, pode ser chamado de gestão “partidária”. Isso porque a gestão da educação a nível nacional é colocada nas mãos do partido responsável por nomear indivíduos que administram a educação desde os cargos altos até aos mais baixos.

Com tanta instabilidade política que vem acontecendo desde implementação de sistema democrática, quedas e sucessivos trocas de governos. Sempre que for nomeado um novo ministro da educação nos sucessivos governos, também são alteradas pessoal das estruturas da educação a nível nacional, começando por delegados regionais da educação até diretores/as das escolas públicas.

São colocados diretores nas escolas em função do partido que tutela o referido ministério. Hora, para ser nomeado diretor, gestor ou alto funcionário na qualquer escola, precisa ser militante ativo de partido no poder. Esta realidade se aplica em quase todos departamentos estatais enquanto função pública e, também o mesmo acontece até na

colocação dos docentes recém-formados. Queremos dizer que, em função de partido que tutela o ministério, se um recém-formado pertence ao partido que se responsabiliza da educação, a pessoa pode gozar de privilégios, através de corrupção, clientelismo, amiguíssimo, partidarismo etc., e escolher onde ser colocado como funcionário. Na base desta situação, as zonas do interior do país ficam penalizadas com falta de professores porque, quase todos os recém-formados procuram ser colocados nos centros urbanos.

O ministério da educação assim como delegados regionais da educação e diretores das escolas, muitas das vezes, não consolidam seus projetos e é comum em um ano ou mais, seja nomeado um novo ministro que por sua vez, mexe em toda estrutura educativa assim sucessivamente. Esta situação vem piorando desde conflito militar de 7 de junho de 1998 que afastou o então presidente João Bernardo Vieira de poder em 1999. Contudo, "desde que o país assumiu a democracia, nunca conheceu a paz governativa, fato que criou atraso no desenvolvimento em todos os sectores da vida nacional como na economia, saúde, educação, justiça e infraestruturas" (SUCUMA, 2013, p. 40). Apesar que na democracia é de certa forma colocar no poder o vencedor de eleições, mas a realidade guineense é muito contrária a isso. Pois, não faz sentido algum, uma vez que as mudanças acontecem sucessivamente fora de norma democrática porque, os ciclos de governação são incompletos, mas mesmo assim, acontecem frequentemente. Desde período pois conflito militar de 1998, nenhum governo eleito conseguiu terminar seu mandato assim como nenhuma escola teve um diretor pelo menos 4 anos consecutivos.

6.3 ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Nesta sessão, vamos analisar o processo de ensino de Ciências Sociais a partir de análise do material didático da disciplina de história de terceira fase do ensino Básico unificado e Ciências Sociais da segunda fase. Para tal analisaremos os métodos que alguns professores aplicam no ensino e dialogaremos com obras de Paulo Freire: cartas a Guiné-Bissau, pedagogia de oprimido, pedagogia de autonomia e ensinando a transgredir de bell hooks e outros.

De acordo com o contato preliminar que tivemos com os materiais didáticos de ensino Básico unificado, constata-se que no ensino Básico unificado, nas áreas de Ciências Humanas, existe ausência do ensino da história do processo de luta de libertação. No entanto, verifica-se o ensino das histórias de "grandes descobertas portuguesa".

Farias Isabelle et al (2009 p. 17), defende que “para ensinar as crianças, é necessária “uma educação livre, espontânea e natural. Uma educação sem precocidade e pretensões de moldar a criança para fins sociais futuros”.

A questão que se levanta é: por que não se ensina histórias da luta de libertação nacional num país colonizado que lutou 11 anos pela própria independência com intuito de revolucionar aquela sociedade ideologicamente, economicamente e socialmente, mas se ensina histórias do colonizador que vangloria com o feito que possibilitou violências perpetuados no processo?

No entanto, Freire (1978, p. 15), mostra que na educação, “a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia a ideologias. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se brancos ou pretos de alma branca”. Para mudar esta ideologia, nas zonas libertadas o partido procurava reformulação dos programas de do ensino, da Geografia, de História e de língua portuguesa, ao lado da substituição dos textos de leitura, carregados de ideologia colonialista, era um imperativo na altura como mostrou Paulo Freire, mas, “a ideologia do Partido era na sua essência socialista e muito próxima do marxismo e do leninismo”, (FURTADO 2006, p. 335).

Para Freire, (1978, p. 126) “O primeiro aspecto é a possibilidade [...] de discutir-se a história do país, a história das primeiras resistências ao invasor; a história da luta pela libertação; a história que se faz hoje, a da reconstrução do país para a criação de uma nova sociedade”. Nesta ótica, era necessário introduzir no currículo escolar as histórias do país no que toca com o processo da revolução armada para a independência.

Como antes mencionado, pelas experiências próprias no percurso de aprendizagem, supomos que o ensino de Ciências Sociais e não só, no ensino Básico Unificado, tem sido feito pelo que Freire chama de ensino opressor ou bancário por muitos docentes, o monopólio da fala e a detenção do saber. De acordo com Freire (2013), “ensinar não é transferir conhecimentos, [...] é algo mais que um verbo transitivo, ele inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”, o que implica que, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Para Bell Hooks, (2013 p. 21), a resistência e ato de ensinar andam juntos, porque “[...] ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tedio, ao desinteresse e a apatia

onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula". No entanto, como frisou Paulo freire, "o ensinar envolve existência de objetos, conteúdo a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, e materiais que facilitam o processo" e é necessário "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE 2011 P. 33).

Todavia, quando existe as condições para uma verdadeira aprendizagem, os alunos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo para que haja possibilidade de construção do saber é indispensável a fala. Fala de educandos. Hooks (2013 p. 60) na sua obra Ensinando a transgredir, realça a importância da fala na sala de aula, "o aspecto empolgante de criar na sala de aula urna comunidade onde haja respeito pelas vozes individuais e que o retorno e bem maior, pois os alunos se sentem, de fato, livres para falar e responder".

Para Freire, (2011 p. 41),

> o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia (oralidade); o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ele se ponha em seu lugar ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime (isenta) do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário que, por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso, rompe com a radicalidade do ser humano".

Para Bell Hooks a pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno. "Se o educador é o que sabe, e os educandos são os que nada sabem, cabe ele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de experiência feito para ser de experiência narrada ou transmitida", (FREIRE 2013 p. 65). Ainda realça ele que na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber ele é a doação que se funda numa das manifestações da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância. Hooks, (2013 p. 25) mostra que "a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender". Ainda mostra ela que "esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem

[...] que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos".

"Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar", (FREIRE 2011 p. 58). Escutar a fala do outro cria afeto e confiança que são necessários para possibilitar um diálogo aberto e respeitoso que é fundamental para construção de saber. "O espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado fala" (FREIRE 2011 p. 78).

Educador que conduz estudantes para memorização dos conteúdos e reprodução do conteúdo que receberam dele não ajuda na construção do saber, mas, sim deposita conhecimentos nos educandos. Mas, "ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo profundo e mais íntimo", (HOOKS p. 25). Segundo Freire (2011 p. 21), o "pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando", porém, a "autoridade de docente que usa seu poder rígido para controlar, não conta com nenhum saber do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer que o educando revele o gosto de aventurar-se", (FREIRE 2011 p. 63).

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

BACHMANN, Agnes Caroline Silva. **O multilinguíssimo no contexto escolar da Guiné-Bissau** (2014). (Dissertação de licenciatura em pedagogia). Universidade de Brasília. Faculdade da Educação. Disponível em: https://core.ac.uk/display/44898950 2014_AgnesCarolineSilvaBachmann_Guine_Bissau.pdf. Acesso em: 14 març 2022.

BARBOSA, J. A. **Língua e desenvolvimento**: caso da Guiné-Bissau. (2015) Dissertação (Mestrado). Universidade de Lisboa. Faculdade de letras. Disponível em: Memanticscholar.org/paper/Língua-e-desenvolvimento%3A-o-caso-da-Guiné-Bissau-Barbosa/18e81240b1fa8216b5bfa6bfddbd0404680753cd. Acesso em: 23 jan 2022.

BARRETO, Maria Antónia. **Reformas Recentes no Sistema Educativo da Guiné-Bissau** Compromisso Entre a Identidade e a Dependência. Atas do Colóquio Internacional Cabo Verde e Guiné-Bissau: Percursos do Saber e da Ciência. Instituto de Investigação Científica Tropical e (IICT) - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa 2012 (ISCSP-UTL).

CÁ, Lourenço Ocuni. Artigo publicado na revista **SSOAR-** A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). Disponível em: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-105762 **–** 2000. Acesso em 25 feve 2022.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2005 Tese (Doutorado), Catalográficado e elaborado pala biblioteca da faculdade de educação/ UNICAMPI. Universidade Estadual de Campinas UNICAMPI Faculdade de Educação. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_6c08a5992a971944a74f3a44ae709981. Acesso em 20 nov 2021**.**

CAFETE, Claudino Mambamba. **Gestão Participativa e Política de Proteção Ambiental**. Estudo de caso nas Ilhas de Urok - Guiné-Bissau. 2021, Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa Defesa (Mestrado Programa de Pós-Graduação) em Administração. Disponível em: https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/28118. Acesso em 13 dez 2021.

DA SILVA, Ailton Marques**. Metodologia da Pesquisa**. Fortaleza Ceará, Universidade aberta do Brasil. Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE. Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará. CEP: 60714-903 – Fone: (85) 3101-9893, 2015.

DE BRITO, Célia Maria Machado; RAMOS Jeannett e Filomeno Pouchain; MENDES, José Ernandi; ALBUQUERQUE, Francisco Carlos Augusto; MOREIRA, Márcio Alan Menezes – (2010) **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. Política e Gestão: a escola na esteira das lutas pela democratização da educação e do ensino, 2015.

DODMAN, Tim e SÁ, Joaozinho. Monitorização de aves aquáticas no Arquipélago dos Bijagós, Guiné-Bissau. Publicado na organização **Wetlands International** Wetlands International-Bissau / Gabinete de Planificação Costeira, Apart. 23, 1031 Codex Bissau, Guiné-Bissau. 2005. Acesso em: 8 dez 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; SALES, Jose de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques livro didática e docência, **apreendendo a profissão**. ISBN 978-95 98843-75-9, Liber Livro Editora Ltda CEP: 70774-520. Brasília DF, 2009.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 173p. ilust. (O Mundo, hoje, v. 22). 1978

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra. Rua do Triunfo, 177 — Sta Ifigênia — São Paulo ISBN 978-85-7753-226-1(recurso eletrônico), 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro. ISBN 978-85-7753-228-5 (recurso eletrônico), 2013.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau**. Incoerências e Descontinuidade. Universidade de Aveiro, 2005. Dissertação (Doutorado) em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Prof. Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa, Professor Associado da Universidade de Aveiro. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1098/1/2005001736.pdf. Acesso em: 20 dez 2021.

GIL, Antonio Carlos –, **Metodologias e Técnicas de Pesquisa Social**. Rua Conselheiro Nébias, 1384 (Campos Elísios) 01203-904 São Paulo (SP) Tel.: (0 11) 3357-9144 (PABX), 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**, educação como pratica da liberdade, ISBN 97s-85-7827-703-1. Editora WMF Martins Fontes Ltda. Rua Prof. Laerte Ramos de Carvalho, 133 01325-030 São Paulo SP Brasil, 2013.

INDEQUE, Geraldo Raul. Políticas Educativas na Guiné-Bissau, publicado na Revista **OpeneEditionn books**, 2019 disponível em: http://books.openedition.org. Acesso em: 12 dez. 2021.

LEI DE BASE DO SISTEMA EDUCATIVO**, o projeto lei que regulamenta o sistema nacional de ensino na Guiné-Bissau,** 2010, aprovado na ANP, assinado por então presidente Dr. Raimundo Pereira e promulgado no boletim oficial pelo presidente Malam Bacai Sanha no mesmo ano.

MARCONI, Maria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**, São Paulo. Editora Atlas S.A. Rua Conselheiro Nébias, 1384 (Campos Elísios) 01203-904 São Paulo (SP), 2003.

MOREIRA, Domingos. **Políticas Públicas de Alfabetização de Massa na Guiné-Bissau**. 2006, Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: https://antigo.funag.gov.br/ipri/btd/index.php/10-dissertacoes/1469-politicas-publicas-de-alfabetizacao-de-massa-na-guine-bissau. Acesso em 23 nov 2021.

SANI, Quecoi. **A Educação Superior no Desenvolvimento da Guiné-Bissau**: Contribuições, Limites e Desafios. 2013 Universidade Tecnológica Federal do Paraná Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional UTFP. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/678. Acesso em: 25 jan 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. e CAINELLI **,** Marlene.). **Ensinar a história**, matriz praça de Carlos Gomes, 46, 01501-040, São Paulo SP. 2004.

SUCUMA, Arnaldo. Estado e Ensino superior na Guiné-Bissau 1974-2008. 2013. Dissertação (Mestrado) - UFPE Centro de Filosofia e Ciências Humanas Departamento de Ciência Política Programa de Pós-graduação em Ciência Política. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12451. Acesso em: 10 de jan 2022.