



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Formação de Professores em três universidades na Guiné-Bissau:
processos formativos e inserção profissional dos diplomados.

Pedro Manuel Gomes

Mestrado em Administração Escolar

Orientador(a):

Doutora Susana Da Cruz Martins, Professora Associada
Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

setembro, 2025



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciências Políticas e Políticas Públicas

Formação de Professores em três universidades na Guiné-Bissau: processos formativos e inserção profissional dos diplomados.

Pedro Manuel Gomes

Mestrado em Administração Escolar

Orientador(a):

Doutora Susana Da Cruz Martins, Professora Associada
Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2025

Dedicatória

Expresso a minha profunda gratidão à minha mãe, Verónica Patrão Uperam, e o meu Pai Manuel Gomes pelo incentivo constante, amor incondicional e carinho ao longo de toda esta jornada. Agradeço igualmente a Esperança Vessã Mendes, cuja presença firme e apoio nos momentos mais difíceis foram essenciais para a concretização deste trabalho.

Dirijo um agradecimento especial à família Uperam, Bernardo A. D. Ulossa, Nintcham M. Domingos, Ninto M. Domingos, Ucumato Mendes, Ernesto P. Uperam, Doca Uperam, Augusto Ulafo, Filomena Ulafo, Augusto Nandjâ Ucuji, Elisa A. Uperam, em especial Aurora Daricafim e Adonai Gomes pelo suporte contínuo e encorajamento.

Reconheço com apreço o companheirismo dos colegas João D. da Cunha, Jeremias Uatna Tchuda, Liberato Pedro Man, Pedro Gomes, Martinho Bitchala, Quintino Fernandes, Djenabu Balde e N'Ghala Na Tungue, Marcolino Vasconcelos, que contribuíram com amizade e colaboração ao longo do percurso académico. E também aos entrevistados pelo tempo disponibilizados para este trabalho

A minha sincera gratidão à Professora Doutora Susana Cruz Martins, minha supervisora, pelo empenho, orientação rigorosa e disponibilidade permanente, que foram determinantes para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço também a Cauê Almeida Galvão, pela motivação e pelas palavras encorajadoras que me ajudaram a acreditar na concretização deste sonho.

Por fim, agradeço a todos os docentes e colegas do curso de Administração Escolar que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação académica e pessoal.

Resumo

Esta dissertação analisa os cursos de Ciências da Educação oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior na Guiné-Bissau, com especial atenção para os processos formativos e à inserção profissional dos diplomados no mercado de trabalho.

Naturalmente, o estudo aprofunda a análise dos processos de formação inicial dos docentes, considerando os diferentes contextos institucionais das três universidades em investigação. Sob essa perspetiva, alude-se às práticas pedagógicas adotadas, a organização curricular dos cursos e aos mecanismos de inserção profissional dos diplomados. As entrevistas evidenciam que, embora os cursos de formação docente integrem fundamentos teóricos relevantes, persistem limitações significativas no uso de metodologias ativas, bem como na supervisão dos estágios curriculares e dos profissionais docentes. O debate, reconhece-se desafios estruturais, tais como a escassez de materiais didáticos nas instituições superiores guineenses, a falta de programas de formação contínua para os docentes formadores e a débil articulação entre teoria e prática.

Olhando sobre o impacto social da formação, a investigação procura compreender as diferenças entre as taxas de continuidade e de desistência escolar, frequentemente associadas à condição socioeconómica das famílias e à insuficiência de políticas públicas eficazes, a pobreza estrutural e a falta de garantias sociais divulgam-se como elementos determinantes na trajetória educacional dos estudantes.

Quanto à inserção profissional, observa-se um cenário marcado pela instabilidade laboral, pela inexistência de concursos regulares nos últimos anos e pela ausência de acompanhamento institucional após a graduação. Muitos diplomados enfrentam dificuldades para se integrar plenamente no sistema educativo, atuando em condições precárias e sem perspetivas claras de progressão na carreira docente.

A metodologia adotada nesta investigação é de natureza qualitativa, com recolha de dados realizada por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas a diplomados e coordenadores dos cursos de formação docente.

Palavras-Chaves: Formação Docente; Ensino Superior; Ciências da Educação; Mercado de Trabalho dos diplomados; Guiné-Bissau

Abstract

This dissertation analyses the Educational Sciences courses offered by Higher Education Institutions in Guinea-Bissau, with special attention to the training processes and the professional integration of graduates into the job market.

Naturally, the study delves deeper into the initial teacher training processes, considering the different institutional contexts of the three universities under investigation. From this perspective, reference is made to the pedagogical practices adopted, the curricular organization of the courses, and the mechanisms for professional integration of graduates. The interviews reveal that, although the teacher training courses integrate relevant theoretical foundations, significant limitations persist in the use of active methodologies, as well as in the supervision of curricular internships and teaching professionals. The debate recognizes structural challenges, such as the scarcity of teaching materials in Guinea-Bissau's higher education institutions, the lack of continuing education programs for teacher trainers, and the weak connection between theory and practice.

By examining the social impact of training, the research seeks to understand the differences between school continuation and dropout rates, often associated with families' socioeconomic status and the inadequacy of effective public policies. Structural poverty and a lack of social guarantees are widely recognized as determining factors in students' educational trajectories.

Regarding professional integration, a scenario marked by job instability, a lack of regular competitive examinations in recent years, and a lack of institutional support after graduation is observed. Many graduates face difficulties in fully integrating into the educational system, working in precarious conditions and without clear prospects for advancement in their teaching careers.

The methodology adopted in this research is qualitative in nature, with data collection conducted through semi-structured interviews with graduates and teacher training course coordinators.

keywords: Teacher Training; Higher Education; Education Sciences; Graduate Labor Market; Guinea-Bissau

Índice

Dedicatória	i
Resumo.....	ii
Abstract	iii
Índice	iv
Índice de quadros	v
Siglas e acrónimos	vi
INTRODUÇÃO	1
Objetivos gerais	2
Objetivos específicos.....	2
Pergunta de partida.....	2
Capítulo1. A formação de Professores na Guiné-Bissau: Enquadramento Histórico e Teórico .	2
1.1 Da educação colonizada à educação universitária.....	3
1.2 Qualidade e Relevância dos Processos formativos da Docência nos Cursos das Ciências de Educação: Teorias e Praticas.....	8
1.3 Fatores que Afetam a Qualidade de Formação dos Professores nos Cursos de Ciências da Educação	11
1.3.1 Processos de Avaliação institucional ou Escolar	16
1.3.2 Avaliação do Desempenho dos Professores.....	17
Capítulo2. Metodologia	18
2.1 Tipo de Estudo e Abordagem Metodológica.....	18
2.2 Instrumentos de Recolha de Dados.....	19
2.3 Análise de Dados	20
Capítulo 3. Ciências da Educação Guiné-Bissau: Docentes e Instituições de ensino superior .	21
3.1 Caracterização da Três Universidade em Estudo.....	21
3.2 Critérios de Seleção, Recrutamento, Contratação de Docentes e Teste de Admissão dos Estudantes.....	22
3.3 Oferta e Procura nos Cursos Ciências da Educação na Guiné-Bissau.....	23
Capítulo 4. Inserção no Mercado do Trabalho dos diplomados em Ciências da Educação	24
4.1 Desafios e Oportunidades para os Diplomados em Ciências da Educação.....	24
4.2 Perfil Profissional dos Diplomados em Ciências da Educação.....	24
4.3 Análise dos Diplomados e Monitorização no Mercado do Trabalho.....	25
Capítulo 5. Análise dos Resultados	27
Conclusões	43
Referências bibliográficas	44

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Códigos funcionais..... 25

GLOSSÁRIO DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

INE- Instituto Nacional de Estatísticas

MEN- Ministério da Educação Nacional

ONU-Organização das Nações Unidas

PAIGC- Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde

RECEB- Reforma Curricular no Ensino Básico

SAB- Setor Autónomo de Bissau

GUN- Governo da unidade Nacional

EB- Ensino Básico

EBE- Ensino Básico Elementar

ESE- Ensino Superior da Educação

GIPASE- Gabinete de Informação, Planificação e Avaliação do Sistema Educativo

IGE- Inspeção Geral da Educação

INDE- instituto nacional para o desenvolvimento da educação

INEP- instituto nacional de estudo e pesquisa

UNESCO- organização das Nações Unidas para Educação Ciências e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para Infância

LBSE- lei de Base do Sistema Educativo

MEN- Ministério da Educação Nacional

INTRODUÇÃO

A formação nos cursos de Ciências da Educação oferecida pelas Instituições de Ensino Superior na Guiné-Bissau, representa um dos pilares fundamentais para o fortalecimento do sistema educativo nacional. Num país onde a escassez de profissionais qualificados constitui um dos principais entraves ao desenvolvimento educacional, torna-se urgente compreender os processos formativos e os mecanismos de inserção dos diplomados no mercado de trabalho.

Diante do exposto, a relevância deste estudo reside, portanto, na análise crítica da estrutura e da eficácia dos cursos de formação docente, bem como dos desafios enfrentados pelos egressos na busca por oportunidades profissionais compatíveis com sua qualificação.

Nesse sentido, com o estudo pretende-se compreender os processos formativos, as limitações institucionais, a escassez dos recursos humanos qualificados e as políticas públicas educativas voltadas para a formação docente. Além disso, buscar-se-á investigar a articulação entre tais políticas educativas de formação nos cursos e a realidade vivenciada pelas instituições de ensino superior do país, bem como identificar as diretrizes públicas e privadas que visam promover a melhoria da qualidade da formação. Contudo, a ausência de implementação efetiva dessas políticas educacionais tem gerado sérios problemas, como a falta de acompanhamento estatal, a inexistência de mecanismos eficazes de avaliação e a limitação da participação dos agentes envolvidos.

Sob essa perspectiva, procura-se compreender os recursos financeiros públicos disponibilizados para o setor educativo que revela um agravamento do cenário, dificultando tanto a expansão quanto o aprimoramento dos cursos de Ciências da Educação, além de comprometer a motivação dos estudantes e profissionais da área.

Outro aspeto relevante contemplado nesta investigação refere-se às condições socioeconômicas dos estudantes para ingressar nas instituições de ensino superior.

Por fim, com o objetivo de compreender os processos formativos, os fatores históricos, institucionais, curriculares e socioeconômicos que influenciam essa dinâmica, foram realizadas entrevistas com profissionais diplomados e coordenadores de curso.

Essa abordagem visa captar percepções dos processos formativos da docência nos cursos de Ciências da Educação e reflexões sobre os obstáculos enfrentados na formação docente, bem como identificar estratégias que possam contribuir para o fortalecimento do sistema educativo nacional.

Por fim, para estabelecer uma compreensão abrangente do tema investigado, foram estabelecidos objetivos que estruturam o percurso metodológico da pesquisa.

Objetivo geral

- Identificar os processos de formação oferecidos pelas instituições de ensino superior nos cursos de Ciências da Educação e a entrada no mercado de trabalho dos seus diplomados.

Objetivos específicos

- Caracterizar o corpo docente universitário e suas respectivas formações iniciais e continuadas;
- Identificar os principais fatores positivos e negativos que afetam a qualidade da educação;
- Analisar a integração dos diplomados das ciências da educação no mercado de trabalho ou na atividade profissional.

Pergunta de partida

- Quais são os fatores que influenciam a qualidade educativa e da docência dos professores formados em Ciências da Educação, nomeadamente para lidarem com os desafios de mercado do trabalho?

Capítulo 1. A formação de Professores na Guiné-Bissau: Enquadramento Histórico e Teórico

A Guiné-Bissau é um país situado na África Ocidental, cuja independência foi conquistada em 1973 e reconhecida internacionalmente em 1974. Com uma área de 36.125 km² e uma população estimada em 1,5 milhão de habitantes, o país faz fronteira a leste com a Guiné-Conacri, ao norte com a República do Senegal e a Oeste com o oceano Atlântico. Administrativamente, a Guiné-Bissau está dividida em duas partes: continental e insular. O território é composto por oito regiões e um setor autónomo, Cacheu, Tombali, Quinara, Bafatá, Gabú, Bolama-Bijagós, Oio, Biombo. Além do setor autónomo de Bissau. Ao todo, são 36 setores administrativos, e a parte insular abriga aproximadamente 40 ilhas, em sua maioria habitadas. Destacam-se alguns rios principais, como o Rio Cacheu, o Rio Geba, o Rio Mansoa e o Rio Corubal.

A diversidade étnica é uma característica marcante do país, com grupos distribuídos regionalmente. Os mais numerosos incluem: Balantas, Fulas, Manjacos, Mancanhas, Papéis, Felupes, Cassangas, Beafadas, Bijagós, Saracolés e Banhuns. A língua nacional é o crioulo, originado do contato entre o português e as línguas nativas durante o período colonial. A língua oficial, no entanto, é o português.

Relativamente, as atividades socioeconómicas do País, destaca-se a produção de castanha de caju como principal meio de subsistência, embora outras atividades de carácter precário também estejam presentes.

Historicamente, “antes e após” a conquista da independência, o país foi marcado por períodos de obstáculos políticas e educacionais impostas pelos colonizadores, além, de guerras, miséria e sucessivas instabilidades. Esses fatores contribuíram para um atraso significativo em

diversas áreas sociais, especialmente no setor educativo. Durante o período colonial, as escolas superiores funcionavam como instituições técnico-profissionais e especializadas. Após a independência, esse atraso foi condicionado pelo sistema colonial herdado. Percebe-se que, embora alguns países dos PALOP tenham iniciado a institucionalização do ensino superior na década de 1960, até os dias atuais, a Guiné-Bissau enfrentou obstáculos significativos. Nessa ideia, como aponta Djaló (2000), as dificuldades na edificação do ensino superior foram agravadas por conflitos internos, como o golpe de Estado do Movimento Reajustador em 1980, culminando nas guerras civis de 1998. Acredita-se que, com essa abordagem analítica, este trabalho busca contextualizar a educação colonial em relação à educação universitária, visando compreender os períodos de construção da estrutura e da política do ensino superior na Guiné-Bissau, suas dificuldades, sem desmerecer suas possíveis potencialidades contemporâneas.

1.1 Da Educação Colonizada à Educação Universitária

Ainda hoje, em determinadas regiões do país, sobretudo nas zonas rurais, a transmissão do conhecimento ocorre de acordo com os grupos étnicos, por meio de ritos de passagem e de iniciação, realizados em locais específicos e apropriados para essa finalidade.

Observa-se, portanto, que essa forma de educação e de transmissão de valores à sociedade e aos educandos é “oral” e informal, contudo essas práticas eram exercidas por adultos e transmitidas às gerações mais jovens no contexto guineense.

Dessa forma, compreende-se segundo Émile Durkheim (1963) que a educação é, de facto, uma socialização organizada das novas gerações, assumida pelas gerações mais velhas. Nesse aspeto, é importante destacar que as condições sociais e humanas no processo educativo constituem elementos predominantes na transmissão interpessoais de saberes, considerando que a educação é cultural e, portanto, transmitida de forma geracional.

Assim, pode-se discutir o papel da sociedade no contexto da transmissão de valores por meio de rituais e da iniciação ritual sob diversas perspectivas, sejam elas morais ou legais. A dimensão mínima da educação reflete-se na hereditariedade do sujeito, mediada por dispositivos sociais. Como apresenta Durkheim (1963, p. 51), “é verdade que se pretende que a criança herde, às vezes, tendências muito fortes para atos definidos”. Contudo, percebe-se que, antes da colonização, a educação era marcada pela oralidade e pela informalidade, sustentadas por ritos e iniciações rituais que perduraram até o descobrimento da Guiné por parte de Portugal.

Com a chegada dos portugueses no século XV, especificamente no ano de 1446, segundo Lourenço Ocuni Cá (2000), a educação passou a incorporar elementos da transmissão de valores sociais europeus aos povos colonizados. Nos primórdios, a Igreja desempenhou papel central na difusão desses valores, de forma informal. Sendo assim, os “*indígenas*” eram forçados a abandonar,

de maneira drástica, seus rituais e práticas tradicionais de transmissão de conhecimento. Em seu lugar, impunha-se a cultura europeia, a “*CIVILIZAÇÃO*” e a opressão. No desenrolar desse processo de aculturação, foi implementada a educação formal voltada aos autóctones africanos, sobretudo aos guineenses.

Contudo, nesse período, observam-se grandes limitações no acesso à educação colonial, restrita apenas àqueles que colaboravam com o regime colonial. Esses indivíduos eram considerados “*CIVILIZADOS*” e beneficiados com funções básicas destinadas ao serviço do colonizador. É nesse sentido que Da Cunha (2024, p. 6) aponta que “ser civilizado era aprender e praticar o modo de vida europeu, tudo se ensinava nas escolas com critérios formais e objetivos estabelecidos”.

Entende-se, portanto, que esse modelo educacional, mesmo em versões mais recentes, consistia na construção de estruturas políticas educativas profundamente enraizadas no cumprimento dos deveres coloniais. Fica evidente que a educação integral não foi uma prioridade interna. Houve, sim, uma grande restrição educacional, cujo principal objetivo era controlar a população e prepará-la para obedecer às ordens do colonizador.

Assim sendo, na perspectiva de Furtado (2005), A educação promovida pelo regime colonial era voltada apenas para grupos restritos, com o intuito de moldar comportamentos e incentivar a assimilação dos valores dos colonizadores. O sistema educativo colonial não visava a inclusão, mas sim a captação de indivíduos influentes que demonstrassem disposição para colaborar com o poder dominante. Em vez de oferecer uma formação estruturada e abrangente, o ensino colonial limitava-se a ações pontuais e precárias, voltadas a populações específicas e com fins políticos.

Percebe-se uma desvantagem imposta aos nativos em relação à nova cultura e ao modelo educacional que foram implementados e exercidos durante esse período. Apesar disso, observava-se uma tendência colonial em selecionar determinados indivíduos autóctones para serem alfabetizados e instruídos em leitura, escrita e interpretação, com o objetivo de facilitar a comunicação e outras atividades socioeconômicas.

Entretanto, os colonizadores não demonstravam qualquer interesse em consolidar um sistema de ensino abrangente para os guineenses. Nesse sentido, concordamos com Garcia (2013, p. 23), que afirma que o “acesso ao sistema era discriminatório e seletivo, através de critérios estabelecidos”. Em consonância com Mendy (1994, p. 316–319), a educação era destinada aos «Civilizados»¹, e “os africanos escolarizados eram, obviamente, importantes para execução das tarefas essenciais do governo, comércio e da agricultura”.

¹ “Os civilizados, aparentemente são aqueles da camada social das mais cultas, que sabiam ler, escrever e falar português, ou seja, que tinham a influência da colonização portuguesa, e não estavam sujeitos ao sistema de

Dessa forma, na perspectiva de Garcia (2013), os colonizadores negligenciaram a educação como componente essencial para o desenvolvimento da personalidade e para a aquisição de conhecimentos científicos. Em vez disso, ela foi concebida de maneira funcional e utilitária, sem a intenção de fomentar uma inteligência *do continente africano*.

Na mesma linha de pensamento, segundo Cá (2000, p. 5) observa que “se os africanos assimilassem a cultura e as técnicas europeias com demasiado sucesso, poderiam constituir uma ameaça à dominação colonialista”. Assim, a única via desenvolvida e associada à inserção do pensamento africano estava vinculada à igreja, que atuava como apaziguadora do espírito de revolta e promotora da tolerância, cultivando os moldes de convivência paralela aos portugueses.

É, evidente que a igreja² desempenhava um papel significativo na educação e na difusão da cultura sob o regime colonial. Para Cá (2000) destaca que, embora “*aculturação era estritamente limitada e controlada*”, a igreja colaborava na formação de um espírito hábil nos africanos para receber a cultura dos colonizadores. Essa filosofia funcionou por longos períodos como uma estratégia de assimilação das pretensões de não racial.

De acordo com Da Cunha (2024), as políticas administrativas do Estado foram articuladas sob o olhar da estrutura religiosa, assim:

Foi possível estruturar estatutos que dividiam a sociedade em grupos sociais com maior e menor valor segundo a régua superior-inferior. Alias, a educação o formal sempre teve a base na diferenciação o entre as pessoas, os estatutos sociais encontram respaldo em uma parte considerável do processo histórico educativo, embora, ou seja, o único meio pelo qual é possível atribuir estatuto social. Da cunha (2024. p,6)

Sob essa perspectiva segundo furtado (2005) o estatuto o demonstra uma clara categorização dos princípios da hierarquia social e do controle social, por meio da insinuação de uma supremacia articulada tanto na legislação pelo decreto nº 16 698 de 30 maio de 1927, quanto no estatuto político, civil e criminal dos povos indígenas. No entanto, a própria estruturação do sistema educativo colonial revela indícios de desvalorização dos homens africanos, como se fossem incapazes de qualquer realização.

Interpreta-se, nessa lógica, que a escola colonial herdada não promove a construção de um pensamento voltado ao africanismo. Assim, segundo Freire (1978 p.15) que na “verdade, a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a “desafricanização” dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída”.

trabalho forçado ou às obrigações de trabalho definido pelo Regime Indigenato. ara alguns autores como Bender (cit. Mendey, 1994: 309),

² Processo educativo que estava sob égide da igreja católica dá mínima noção da realidade histórica da educação o colonial que, além de ser exercida como estratégia de submissão, também estava ligada ao divino.” Da Cunha (2024, p, 6)

Em semelhança dessa conceção Samuel Indjalá, (2018) o fator da libertação colonial trouxe também um elemento educativo a ser ultrapassado nas diferentes³ escolas de formação no País.

No entanto nesse período o país enfrentava inúmeros desafios para alcançar seus objetivos em todas as esferas sociais, sobretudo no que diz respeito à consolidação de uma política educativa comprometida com a formação de quadros.

Nesse contexto, o Decreto nº 15/76, publicado no Boletim Oficial nº 17 de 24 de abril de 1976, delinea os principais objetivos discutidos na 3ª reunião da “ANP”, realizada em 3 de maio de 1978, os quais sintetizam a preparação dos quadros locais como delinea (Documento: A Educação na Guiné-Bissau, 1978) Na “nossa política de preparação de quadros no plano da educação, entendemos que é necessário que os futuros quadros correspondam aos interesses do país, para responderem de fato à nossa política de desenvolvimento económico”.

Nesse sentido, o Estado implementou uma política de descentralização do ensino, abrangendo diferentes níveis de escolaridade, tais como o pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional e superior. O objetivo principal é diminuir a centralização do ensino nas zonas urbanas, permitindo que a população em geral represente a maior percentagem possível de escolaridade.

Sob essa perspetiva, é possível refletir sobre o processo histórico: "*diversos movimentos de alfabetização de adultos e crianças, bem como a formação de quadros docentes para a consolidação do espaço escolar, foram incitados pelas frentes da luta de libertação lideradas pelo PAIGC*".

No que se refere ao ensino superior, durante o período revolucionário, o país enviava seus quadros para diversos países do mundo a fim de solidificar a formação e, posteriormente, colocá-las em prática no ensino voltado à libertação de seu povo. Contudo, como aponta Monteiro (2005), somente em 1999 é que o país passa a consolidar uma ideia de criar instituições de ensino superior universitárias e formar quadros localmente, sem a necessidade já crônica da diáspora.

Além disso, buscava-se, conglomerar as faculdades já existentes, como a Faculdade de Direito de Bissau.

³ Diferentemente da primeira escola de formação de professores criada no país, as outras que surgiram ao longo da época colonial pautavam suas práticas e conteúdos do ensino voltado à realidade de Portugal, na aplicação autoritária de informações totalmente fora do contexto sociocultural da população local. Esse fato cria assim distanciamento do aluno do conhecimento da sua própria história. (Indjalá, 2018, p.5-6)

1.2. Período Inicial das Universidades 1999- 2020

Este período representou um marco importante na ascensão e institucionalização do ensino superior no país, cuja trajetória havia começado muito antes. Segundo Sucuma (2018), *o projeto para instituir a universidade na Guiné na década de 80, já estava em curso.*

Percebe-se, nesse sentido, que a preocupação do Estado era formar quadros nacionais no âmbito superior, visando uma melhor capacitação para o enquadramento profissional, científico e para o desempenho das atividades laborais.

A criação das universidades tinha como objetivo principal formar quadros localmente, reduzindo, assim, a dependência da formação no exterior. É importante destacar que *“governo e ministério da educação viabiliza um programa de formação”* Sucuma, (2018), o qual foi incluído no plano-quadro denominado *“educação⁴ superior”*.

Observa-se, ainda, que nesse projeto, com a criação das estruturas universitárias, foram implementados planos estratégicos voltados ao desenvolvimento das competências do capital humano. Esse processo envolveu, entre outras ações, a celebração de acordos entre o Ministério da Educação e a Universidade Lusíada, em 1997, com vistas à instalação das universidades.

No entanto, com a queda do governo, o projeto foi estagnado por um período de três anos, em 1999, com o projeto do Governo de Unidade Nacional, foi criada a Universidade Lusófona Amílcar Cabral (ULAC), fruto de uma parceria entre o governo guineense e a Universidade Lusófona de Portugal. A criação da ULAC foi formalizada por meio dos decretos-lei nº 6/99 e nº 16/99, ambos datados de 3 de dezembro de 1999.

Decretos celebram um protocolo de parceria entre ambas as partes segundo Sucuma (2018, cit, Guiné-Bissau (2000, p, 7,8) que:

O projeto da criação da Universidade Amílcar Cabral arranca com a aprovação pelo Conselho de Ministro do Governo da Unidade Nacional de 2 Decretos-Lei em 10 de novembro de 1999. O Decreto-Lei N. 6/99 de 3/12/99 cria a Universidade Lusófona Amílcar Cabral (ULAC). O Decreto-Lei N. 16/99 de 3/12/99 instituindo a Comissão Instaladora da ULAC, empossada no dia 7 de janeiro de 2000. [...], a Universidade Amílcar Cabral é uma instituição de direito público guineense, decidiu-se, em comum acordo com o Ministério da Educação, de se suprimir a sigla lusófona, passando a ser denominada doravante Universidade Amílcar Cabral.

Partindo desse ponto de vista, a aprovação deste projeto foi fundamental para o início de um novo ciclo no ensino superior e na universidade pública do país, mesmo tendo ocorrido durante o governo de transição (GUN). No entanto, ao longo do desenvolvimento do projeto, observa-se um

⁴ “Educação para o Desenvolvimento Humano” no país onde o ensino superior, a pesquisa e o desenvolvimento devem ocupar um espaço privilegiado, deixando de priorizar a formação no exterior como alternativa, sem, no entanto, oficializar a criação de uma universidade (Sucuna, 2018, p,107)

obstáculo significativo em sua implementação, especialmente no que diz respeito à institucionalização da universidade pública.

Portanto, as demais transgressões do projeto anteriormente mencionadas referem-se ao não cumprimento das medidas acordadas entre o governo e a Universidade Lusófona (ULAC), o que contribuiu para o fracasso da Universidade Amílcar Cabral (UAC). Conforme observa Sucuma (2018, p. 108), os “passos começaram a fracassar em relação às outras ações necessárias para construção do ensino superior, tais como a lei de ensino superior, estatuto de carreira docência para as universidades etc. Ou seja, a UAC começou a funcionar sem aprovação destes instrumentos fundamentais para construção do ensino superior”.

Esses elementos são fundamentais para início tardio do funcionamento da universidade, que deu início cinco anos após a sua fundação, em 2003/2004. É evidente que esse processo de funcionamento não se sustentou por muito tempo, devido à ausência de uma política institucional clara e ao não cumprimento dos acordos estabelecidos pelo governo da Guiné. Em 2008, houve uma paralisação total das atividades laborais por parte da entidade privada, culminando em greves de docentes e outros profissionais. Além disso, ocorreu o rompimento do acordo entre o governo e o grupo lusófona, que atualmente opera em instalações próprias construídas pelo grupo Lusófona da Guiné.

A partir dessa data, surgem outras universidades recenseadas no país, por meio de “*direção geral dos estudos planificação e avaliação do sistema educativo*” órgão competente.

A presença dessas universidades, tanto públicas quanto privadas, possibilita uma análise causal dos processos formativos oferecidos pelas instituições mencionadas.

1.2 Qualidade e Relevância dos Processos Formativos da Docência nos Cursos das Ciências de Educação: Teorias e Práticas

Estabelecer uma definição de qualidade representa um desafio conceitual, dado que não existe uma definição consensual nem um procedimento universalmente aceite para avaliar o objeto em questão.

De acordo com Longo (1996), qualidade é um objeto que conhecemos e definimos de maneiras distintas, conforme nossas percepções sobre seu desempenho e adequação às nossas necessidades. Em consonância com o *Dicionário da Real Academia Espanhola*, qualidade é definida como uma “*propriedade ou conjunto de propriedades inerentes a alguma coisa, que permite julgar seu valor*”. Com base nessas definições, pode-se compreender qualidade como o julgamento contínuo de objetos, valores e serviços por parte dos consumidores, considerando a satisfação dos mesmos.

A noção de qualidade sempre esteve presente ao longo da história da humanidade, relacionada à avaliação e ao controle de objetos em função de sua utilidade e, conseqüentemente, à melhoria da produtividade.

Todavia, as percepções relativas à qualidade educacional impõem a necessidade de uma análise rigorosa acerca da constituição dos padrões da qualidade de formação docente na Guiné-Bissau, particularmente no contexto de um debate que se propõe a investigar os fatores que contribuem para o insucesso na formação de docentes no ensino superior nacional. A explicação dessas dimensões demanda a compreensão de um conjunto articulado de indicadores que incidem diretamente sobre o processo de qualificação educacional, entre os quais se destacam as responsabilidades atribuídas ao governo, aos estudantes, às famílias e aos demais agentes envolvidos.

A Guiné-Bissau, nos últimos anos a educação tem se caracterizado por um cenário caótico, marcado pela ausência de um sistema educativo estruturado e de uma política educacional que reflita sobre a qualidade da formação docente, sobretudo nos cursos de Ciências da Educação. Além disso, há carência de recursos humanos qualificados, capazes de implementar as diretrizes pedagógicas entre formadores e formandos. Nesse sentido, Davok (2007, p. 506) afirma que a qualidade no sistema educativo é “marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade”.

Por outro lado, Bianchetti (2008, não paginado) considera que a qualidade da educação está interligada à necessidade de “conceber as características e funções que a educação deve possuir e cumprir como ferramenta de formação, para se adaptar às demandas requeridas para reproduzir e potencializar um modelo de desenvolvimento capitalista”

É inegável que um sistema educativo de qualidade reflete diretamente o investimento do Estado e a implementação de políticas públicas concretas, especialmente no cumprimento dos objetivos. Na perspectiva, Sampa (2015) para promover avanços significativos na educação é necessário que o Estado estabeleça metas claras e exequíveis, especialmente diante dos desafios que se impõem tanto no cenário nacional quanto internacional. A superação das barreiras existentes no sistema educacional é essencial para garantir o acesso universal a uma educação de qualidade.

O sistema educativo guineense enfrenta grandes lacunas, decorrentes da falta de investimento, especialmente na construção de infraestruturas e na ausência de políticas eficazes para a formação de recursos humanos, com o objetivo de cumprir metas previamente delineadas.

Essa realidade convida à reflexão sobre as múltiplas perspectivas que envolvem tais deficiências, não apenas no âmbito estatal, mas também nas condições socioeconômicas e nos conflitos internos do ministério responsável pela educação. Esses fatores comprometem a promoção de uma educação de qualidade. Além disso, o orçamento destinado pelo Estado a este setor é desajustado e desafiador, não conseguindo estabilizar-se ao longo dos anos até os dias atuais.

Segundo Monteiro (2015, citado por Sucuma, 2018, p. 63), o maior obstáculo à consolidação de uma política educativa de qualidade é que, “[...] Guiné-Bissau sofre de uma instabilidade estrutural na cúpula do poder político, que não consegue estabilizar-se. E isso complica tudo, [...]”.

Nessa perspectiva, Sucuma (2018) observa que uma das principais causas da baixa qualidade da educação é a instabilidade política vigente no país ao longo dos anos. É evidente que o Estado da Guiné se encontra estupefacto diante da disputa pelo poder. Assim, segundo Sucuma (2018), para “viabilizar o direito à educação se faz com investimento pesado na área da educação, fato que os governos guineenses não têm feito” (p. 103).

Em consonância, o relatório⁵ da Liga Guineense dos Direitos Humanos justifica que o setor educativo não constitui prioridade para o Estado guineense. Esses elementos permitem compreender a escassez de uma política consolidada voltada à formação superior de docentes.

Sob essa ótica, quando o Estado perde a capacidade de construir uma base sólida em resposta às demandas sociais reguladas pelo mercado de trabalho abre-se espaço para que instituições privadas assumam o papel de formar quadros qualificados. Segundo Arnaldo (2018, p. 110), a criação recente de universidades na Guiné “constitui um ato de grande importância para cidadãos guineenses que clamam pela formação superior, apesar das limitações que as instituições supracitadas enfrentam em termos de infraestrutura”.

Entretanto, com a criação de escolas de formação,⁶ ou seja, escolas superiores de educação nos últimos anos na Guiné-Bissau, observa-se um grande desafio, sobretudo no que diz respeito à escassez de recursos humanos qualificados e profissionais capazes de atender às necessidades e aos interesses dos jovens que desejam prosseguir os estudos superiores.

⁵ importante sublinhar que a educação não constitui prioridade na Guiné-Bissau visto que o nível de investimento público no sector cifra na ordem de 13% do Orçamento Geral de Estado, contrariamente à média dos países com 104 mesmo nível de desenvolvimento, onde a quota de investimento para o desenvolvimento do sistema de ensino é de 23,6%. Esta realidade preocupante espelha o grau de fragilidade do sistema de ensino guineense que, apesar dos resultados significativos produzidos nos últimos anos, carece de reestruturação e de recursos para, no mínimo, assegurar o ensino universal obrigatório aos cidadãos, em particular às crianças em idade escolar. (LIGA GUINEENSES DOS DIREITOS HUMANOS, 2016, p. 33).

⁶ A formação de quadros ocupou sempre um lugar central nas preocupações do Estado da Guiné-Bissau, enquanto legado da luta de libertação nacional e do pensamento do seu líder, Amílcar Cabral. [...] porém, a criação de uma Universidade Nacional mantinha-se além do lumiar aceite pelo sistema educativo guineense, embora alguns governantes tivessem encarado a 110 possibilidade de se vir a colocar esse patamar no edifício organizacional da educação nacional. Sucuma (2018, Monteiro, (2010. p, 365)

1.3 Fatores que Afetam a Qualidade de Formação dos Professores nos Cursos de Ciências da Educação

Nas últimas décadas, têm emergido preocupações significativas acerca dos fatores que influenciam a qualidade da formação de professores na Guiné-Bissau. Essa inquietação reflete um problema estrutural nos sistemas de ensino e nas políticas educativas adotadas, revelando tensões entre demandas sociais, exigências pedagógicas e condições institucionais. Nesse contexto, torna-se pertinente analisar os elementos que impactam na formação docente na Guiné-Bissau, com especial atenção aos cursos voltados para as ciências da educação.

Compreende-se que a formação de professores constitui um processo complexo e multidimensional, envolvendo um conjunto articulado de medidas que dizem respeito à eficácia e à eficiência na produção e apropriação do conhecimento pedagógico. Sob essa perspectiva, segundo Flores (2015), a formação docente tem sido concebida, de maneira diferente como uma via unificadora para a melhoria da educação, especialmente nos aspectos relacionados à eficácia e à relevância na preparação de profissionais qualificados.

De acordo com Gatti (2009, p. 162), argumenta que “formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais”. Essa afirmação evidencia que a qualidade da educação está diretamente vinculada à qualidade da formação dos formadores, exigindo um enquadramento rigoroso e crítico das políticas e práticas formativas. A preocupação com a excelência na formação docente não se limita à dimensão técnica, mas abrange também os aspectos éticos, culturais e sociais que permeiam o exercício da profissão.

É importante destacar que a educação, enquanto processo dinâmico e contínuo, envolve múltiplos segmentos e modalidades, incluindo tanto a educação formal quanto a não formal. Além disso, ela interage com diversos domínios da vida social, como os contextos socioeconômicos, culturais, morais, cognitivos e afetivos. Nessa lógica, para Gatti (2009, p. 163), esclarece que a “educação formal se coloca, com seu modo de existir no social, em ambientes escolares e similares, organizada em torno de processos de construção e utilização dos significados que conectam o homem com a cultura onde se insere, [...]. Nesse sentido, a ausência de articulação entre esses elementos contribui progressivamente para a estagnação tanto da instituição quanto dos formandos. Dentre os fatores que mais evidenciam essa desconexão, destaca-se o currículo, que no cenário educacional contemporâneo configura-se como o principal instrumento de expressão da ideologia escolar. É por meio dele que se articulam os objetivos sociais, culturais e pessoais no contexto da escola. Por isso, a educação é compreendida, segundo Morgado e Silva (2016, p. 59), como “um dos principais eixos estruturantes do desenvolvimento pessoal, social e profissional de cada cidadão e, por conseguinte, de cada comunidade”.

Entende-se, portanto, que a educação constitui um processo de formação integral dos indivíduos, enraizado nos princípios sociais e culturais que moldam o meio em que estão inseridos. Nesse sentido, a escola, enquanto instituição responsável por mediar as demandas sociais e a cultura escolar, assume papel central. O currículo, nesse contexto, torna-se um elemento crucial na organização dos saberes formais, na definição dos objetivos e na estruturação das unidades curriculares. Assim, contribui para o desenvolvimento da ideologia escolar, sendo, aliás, o currículo o instrumento mais concreto para explicitar os objetivos específicos relacionados às disciplinas.

De acordo com Pacheco (2011, p. 37), o currículo é “tanto uma construção política, radicada em processos complexos de regulação”. Essa definição permite-se compreender o currículo como um ato essencialmente político e administrativo, que deve, no entanto, respeitar os princípios socioeconômicos da comunidade em que se insere. Para que seja eficaz ao longo do tempo, o currículo precisa ser pensado, planejado e organizado com vistas à ação social concreta e legítima.

A legitimidade curricular reside na valorização da ação coletiva, ou seja, na (re)definição e articulação de programas voltados aos valores sociais. Com isso, torna-se evidente que o currículo não é um elemento neutro no processo de transmissão de valores. Como afirma Elizabeth Silveira Schmidt (2003, p. 61), “o currículo é o canal pelo qual a macroestrutura social penetra na microestrutura escolar; é a corporificação dos interesses sociais e da luta cultural que se processa na sociedade”.

É evidente que os interesses das macroestruturas sociais muitas vezes entram em conflito com as microestruturas escolares. Contudo, em nível macro, acabam por influenciar o nível meso.

Em países como a Guiné-Bissau, cujo sistema educativo é marcado por fragilidades, torna-se particularmente difícil construir um currículo estável. Essas fragilidades condicionam a gestão político-administrativa, refletindo-se nas instabilidades governamentais que afetam diretamente as decisões curriculares.

A Guiné-Bissau insere-se num ciclo de dependência internacional, sendo fortemente influenciada por agentes externos no campo educacional. Segundo Morgado e Silva (2016, p. 71), essa “influência externa de várias organizações, limitando a sua capacidade de conduzir o seu próprio sistema educativo” é perceptível ao se analisar o currículo guineense. Nota-se uma série de interferências dessas organizações internacionais na formulação das políticas educacionais em nível macro, que posteriormente se refletem no currículo implementado nacionalmente. Isso revela preocupações significativas quanto ao papel do Estado na construção de um currículo capaz de atender às demandas sociais da comunidade.

Segundo Utinco (2016, p. 16) comenta que Guiné precisa “repensar o sistema de ensino para que o currículo a ser implementado pudesse de certa forma incutir nos educandos a ideia de construção do país, levando-os a pensar criticamente a realidade social, política e histórica.”

Essa necessidade se evidencia no fato de que o currículo acadêmico oferecido pelas instituições escolares guineenses permanece estático e ultrapassado, como demonstrado ao longo dos anos pela repetição dos mesmos programas ministrados aos estudantes. A crítica, nesse aspecto, não se limita à consolidação de um plano curricular, mas também à ausência de formação adequada aos professores, que carecem de competências técnicas para elaborar os documentos necessários à transformação dos modelos pedagógicos vigentes nas instituições.

Portanto, para Frére (2003) torna-se imprescindível romper com as amarras coloniais ainda presentes nas estruturas educativas, a fim de superar a educação bancária, e superamos a prática da educação como pura transferência de conhecimento, mas optar mais a conhecer a realidade que insere. Nessa ordem da ideia, a reorganização curricular não se limita à definição de conteúdos e objetivos de aprendizagem, mas influencia diretamente as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes. Ao buscar responder às demandas sociais, o currículo exige do professor uma atuação consciente e adaptativa, capaz de mediar saberes e construir relações significativas com os alunos.

Trata-se, evidentemente, de uma tarefa de dupla direção ensinar e educar, que exige postura ética, responsabilidade, conduta adequada e profissionalismo para lidar com diversas estruturas sociais, independentemente das condições socioeconômicas dos alunos. Segundo Alexandre da Silva e Karla Marques da Rocha (2012, p. 2), os autores afirmam que, “tornar-se professor é uma tarefa das mais árduas e gratificantes que um ser humano pode enfrentar. Tornar-se professor é se questionar a cada momento e buscar respostas nos âmbitos mais obscuros. Tornar-se professor é abrir mão das vaidades e, antes de tudo, saber buscar auxílio nos próximos, especialmente nos alunos”.

Assim sendo, o papel do professor na escola é imprescindível tanto para a execução do currículo quanto para a transmissão do conhecimento. O professor não apenas transmite conteúdos aos educandos, mas também molda comportamentos, desenvolve habilidades e atitudes, além de estruturar o pensamento crítico, contribuindo significativamente para a formação de indivíduos reflexivos e conscientes. A partir desse entendimento, concordamos com Luck (2009, p.21), que afirma que “os professores são profissionais que influem diretamente na formação dos alunos, a partir de seu desempenho baseado em conhecimentos, habilidades e atitudes e sobretudo por seus horizontes pessoais, profissionais e culturais”.

No entanto, a aprendizagem é um processo que envolve tanto a acomodação quanto a curiosidade do educando, surgindo da interação entre seus pensamentos espontâneos e o

confronto com a realidade escolar. Nessa circunstância, marcada por uma abordagem muitas vezes negligente da aprendizagem nos aspetos de assimilação e da articulação entre “*teoria e prática social*”, o professor deve adotar uma visão mais ampla e diversificada.

Essa visão não se limita apenas aos conteúdos programados em sala de aula, mas também busca resgatar saberes mais abrangentes, oriundos da sociedade na qual o educando está inserido.

Assim, concordamos com a ideia de Zanon e Mendes (2009), o trabalho docente envolve grandes responsabilidades na concretização dos objetivos formativos junto aos estudantes. Para tanto, exige-se uma preparação contínua, não apenas na área específica de atuação, mas também em diferentes campos do saber, a fim de promover ações interdisciplinares que integrem as diversas áreas do conhecimento.

A promoção de um ambiente de aprendizagem aberto e desafiador favorece práticas pedagógicas mais significativas. Nessa perspectiva, torna-se essencial refletir criticamente sobre os métodos de ensino adotados, pois a sua escolha está diretamente ligada à eficácia da aprendizagem. Cada método contribui de forma distinta para a construção do conhecimento, dependendo do contexto de aplicação. No caso guineense, a persistência de metodologias tradicionais parece decorrer da insuficiente formação docente, dificultando a implementação de abordagens alternativas. Como resultado, os alunos permanecem numa posição passiva, o que compromete o seu papel ativo na construção do saber.

Nessa perspectiva segundo autores, Alves 2002, el.tal, apud Darroz, et.al Ghiggi, 2015, p. 79) é necessário “ter consciência das práticas sociais de referência é de suma importância para o professor que pretende desenvolver um ensino mais contextualizado e com conteúdos menos fragmentados do que aqueles dos livros-textos”.

Exemplos disso incluem a condição de miséria, o pagamento de propinas, a aquisição de materiais didáticos e a aglomeração de filhos em espaços inadequados (Seabra, 2009). Por outro lado, o baixo nível de escolaridade dos pais (Seabra, 2008), constitui uma barreiras que compromete o acompanhamento dos estudantes, contribuindo para o distanciamento da família em relação à escola.

Na Guiné-Bissau, a pobreza familiar compromete o apoio aos estudantes, que passam a custear mensalidades, materiais didáticos e provas por conta própria, refletindo a fragilidade da estrutura familiar e a perda de confiança nos responsáveis. Assim, é possível compreender que a definição de sucesso escolar depende de múltiplos fatores, sobretudo da família enquanto instrumento-chave na formação integral, não apenas os aspetos financeiros, mas também as motivações, os incentivos e o acompanhamento dos estudantes diante dos desafios impostos pelas instituições.

Com isso, Nadal (2011) procura analisar as funções da escola perante a sociedade, bem como a forma de representá-la e de fazer cumprir as ideologias estabelecidas no cotidiano do aluno. Observa-se que os modelos curriculares obrigatórios nas instituições educativas guineenses não estão alinhados com a vontade e a realidade da comunidade. Isso se deve ao fato de que o currículo é fortemente uniformizado, mesmo em um contexto marcado pela pobreza, onde se entrelaçam cultura, religião e dimensões simbólicas, entre outras práticas sociais extremamente vigorosas o que pode comprometer seu desenvolvimento. Para que o currículo seja, efetivamente, "*um currículo para todos*", é necessário compreender os desafios sociais originários e constituídos pela rotina da sociedade, a fim de melhor flexibilizar e dinamizar os objetivos concretos.

De acordo com Nadal (2011, p.142) entende-se que a escola é "uma realidade dada e dinâmica, uma organização em permanente construção e constituição, ideia que implica no envolvimento do sujeito histórico que, através de sua realidade socioeconômica, política, cultural e organizacional, desenvolve uma visão de mundo, uma consciência e ética (sua personalidade), e constrói, em coletividade, uma dada realidade".

Nessa perspectiva, papel da escola é imprescindível no enfrentamento das demandas sociais, de modo que haja consonância entre os objetivos escolares e os interesses da sociedade. Apesar disso, as instituições, em sentido genérico, estabelecem um padrão de criminalidade e desigualdades sociais que se refletem de forma desajustada nos processos formativos, influenciados pela configuração da cultura escolar. O modelo de acesso à escola, ou seja, à educação mesmo sendo um direito consagrado na constituição, assim como a igualdade de oportunidades, isto não se verifica na realidade guineense.

Para Seabra (2009, p.79), mesmo quando as instituições tentam "Proporcionar maior igualdade de oportunidades tanto ao nível das condições de acesso como das condições escolares, de modo a garantir igualdade de oportunidades, a nível também dos resultados os processos de segregação escolar não têm deixado de se fazer sentir, assumindo, nesta fase de ampla escolarização de todos, diversas formas no interior do próprio sistema de ensino".

De facto, tem-se observado este fenómeno, sobretudo classe estudantil guineense mais desfavorecida, que se vê vítima da pressão exercida pelos agentes escolares em função das exigências do mercado, as quais não contemplam as condições sociais vigentes. A segregação escolar manifesta-se, sobretudo, na escassez de recursos económicos que limitam o poder de aquisição de materiais didáticos e outras ferramentas essenciais, contribuindo para o afastamento dos estudantes em situação de vulnerabilidade do contexto escolar. Ainda que (Bedeta, 2013, apud Có, 2022, p. 17), admite-se, que o "sistema educativo está a ser administrado e melhorado para conseguir a igualdade de oportunidades e obtenção de resultados desejados, de acordo com a

previsão do governo, que pretende garantir a igualdade de oportunidade de acesso a melhoria da qualidade de ensino a todos os níveis até 2020”.

As dificuldades enfrentadas pelas instituições guineenses não se limitam apenas à formação dos professores e aos fatores socioeconômicos. Essas instituições também enfrentam sérios problemas relacionados aos materiais didáticos, como a ausência de projetores, livros, bibliotecas equipadas, acesso à internet e computadores para pesquisa. Tais limitações comprometem diretamente os objetivos de formação dos estudantes. Para compreender essa realidade, Veiga (1989, apud Có, 2022, p. 17) afirma que, “O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor”.

Segundo Có (2022), nos processos formativos contemporâneos estão cada vez mais integrados a ferramentas digitais, o que facilita a transmissão do conhecimento e dinamiza a interação entre professores e alunos. Essa dinâmica visa não apenas promover atualizações, mas também acompanhar a evolução das ciências. No entanto, nas instituições de ensino da Guiné, em especial públicas, observa-se uma limitação quanto à implementação e utilização de recursos digitais. Essa carência compromete significativamente a qualidade da formação, colocando os estudantes numa posição de mera reprodução dos conteúdos transmitidos pelos docentes, sem desenvolverem competências de interpretação crítica e aplicação no seu cotidiano.

Além disso, no contexto da formação docente, torna-se essencial o acesso a materiais digitais que possam apoiar a prática pedagógica, contribuindo para a superação de barreiras e desafios impostos pelo mercado profissional.

1.3.1 Processos de Avaliação Institucional ou Escolar

Capucha (2008), a avaliação das organizações escolares ou institucionais é fundamental para garantir a qualidade da educação, estabelecer metas de aprendizagem, responder às mudanças na administração e no controle das redes de ensino, além de permitir a prestação de contas sobre o estado das políticas educativas, dos processos e das práticas pedagógicas. Nesse sentido, para realizar avaliações eficazes, é necessário planejar cuidadosamente e definir os objetivos concretos que serão avaliados. Segundo Capucha (2008,) os objetivos essenciais das avaliações institucionais devem ter dois componentes para sua eficácia, prestação de contas às entidades que financiam as intervenções se a construção de mecanismos de autocorreção do projeto.

Nessa mesma linha de raciocínio (Sobrinho, 1996; Mary, 2010; Pinto et al.; Melo, 2015), esses autores consideram que a avaliação institucional é um processo extremamente complexo em seu modo operante. Por isso, é necessário levar em consideração um conjunto de mecanismos que

permitam avaliar com cautela todos os processos, ações e, posteriormente, os resultados preliminares e consolidados perante os órgãos competentes. Para que isso tenha efeito, são indispensáveis o planejamento dos objetivos e dos processos a serem avaliados, bem como a definição das formas, técnicas e instrumentos utilizados nesse processo.

Perante a esse cenário, o que concerne à Guiné-Bissau, as políticas institucionais públicas e privadas não são avaliadas, tampouco o currículo, os docentes e a própria instituição.

A ineficácia dos resultados institucionais poderia ser mais bem identificada e interpretada a partir de avaliações dos gestores administrativos, docentes e dos próprios estudantes. De acordo com Fernandes (2011), observa-se que, sem avaliação, as instituições sobretudo guineenses continuarão enfrentando grandes dificuldades e deficiências no que concerne ao futuro dos estudantes. Pela ausência de avaliação, desconhece-se o número de colaboradores, suas competências e formação inicial, bem como as disparidades entre os programas curriculares.

1.3.2 Avaliação do Desempenho dos Professores

Avaliação de desempenho dos professores, constitui uma das práticas mais relevantes para o desenvolvimento da eficácia e eficiência do processo educativo assim como eficiência institucional. Trata-se de um instrumento que permite compreender o desempenho individual e coletivo em função das metas estabelecidas, dos resultados alcançados e do potencial de desenvolvimento da organização. Aliás, segundo Cruz e Sousa (2021, p. 191), AD, “trouxe significativas mudanças no mundo corporativo, desta forma também na gestão de pessoas, as múltiplas inovações, a forma de gerir e mensurar resultados, crescimento e desenvolvimento de pessoas”

Na mesma linha do raciocínio, Afonso (2009, apud Alves, 2016, p. 18), comenta que a avaliação do desempenho, é “um processo dinâmico de avaliação profissional que recorre à análise e observação do desempenho dos colaboradores nas suas funções, relacionamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e responsabilidades, ocorrendo durante um determinado período e em contexto organizacional. É o processo pelo qual uma organização mede a eficácia dos seus colaboradores”.

Entende-se que AD,⁷ é um processo de julgamento e aprimoramento do desempenho dos funcionários no âmbito institucional, especialmente no que se refere aos planos estratégico, de gestão de recursos humanos e organizacional. De facto, na Guiné-Bissau, a avaliação de desempenho revela-se particularmente relevante diante dos elevados índices de insucesso escolar,

⁷ Avaliação de desempenho, ajuda-nos a entender como chegámos à sua utilização atualmente e, certamente, também a refletir novos paradigmas. Pois, a prática da avaliação de desempenho nas organizações não é nova – desde que uma pessoa deu emprego a outra começou a ser avaliada, em termos de avaliação entre custo e benefício. (Alves, 2016, p.19)

e escassez de formação qualificada dos docentes, das sucessivas instabilidades, das mudanças frequentes nas diretores escolares e da alocação arbitrária de profissionais para o exercício da docência.

Contudo, para implementar a avaliação de desempenho docente num contexto marcado pela escassez de profissionais nas atividades pedagógicas revela-se um desafio complexo, sobretudo pela definição quanto à figura do avaliador. De acordo com Hadji (1995, citado por Santos, 2009 apud Alves, 2016, p. 25), essa realidade é “justificada pela dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários”.

Capítulo2. Metodologia

Após apresentamos um pouco debates dos nossos temáticos das dissertações, este capítulo tem como objetivo apresentar a constituição das bases metodológicas da pesquisa, bem como os caminhos que pretendemos percorrer ao longo do processo investigativo.

Nesse sentido, propomo-nos a desenvolver este estudo com base na metodologia de pesquisa qualitativa⁸, considerada fundamental para compreender e explicar o objeto em análise, optamos por este método⁹ de investigação científica por ser o mais adequado à realidade educativa guineense, na qual as informações disponíveis sobre a formação de docentes nos cursos de Ciências da Educação são escassas.

Assim, a abordagem qualitativa permite uma análise mais aprofundada das políticas de formação docente, dos currículos e dos desafios socioeconómicos que influenciam o setor educativo no país. Dessa forma, tornou-se necessário delinear, ao longo desta investigação, os procedimentos metodológicos, os quais serão posteriormente aplicados e analisados de forma criteriosa. O intuito é alcançar resultados interpretativos e explicativos que contribuam para a compreensão dos casos investigados.

2.1 Tipo de Estudo e Abordagem Metodológica

Na sequência do capítulo anterior procura-se especificar os procedimentos da investigação metodológica.

⁸ Merriam concebe o tipo qualitativo como “uma descrição holística e intensiva, bem como a análise de um fenómeno limitado, tal como um programa, uma instituição o, uma pessoa, um processo ou uma unidade social” (Merriam, 1998, p. 13)

⁹Carvalho, entende-se que, o método é o “caminho e os passos para se atingir um determinado objetivo”. o (Carvalho, 2009. p. 84)

A nossa investigação que é fundamentalmente qualitativa, uma abordagem que permite alcançar e compreender o objeto de estudo. Enfatiza-se assim a pesquisa qualitativa apresenta enormes vantagens, na verificação dos casos investigados e além das suas características particulares e modalidades. É nesta senda que Augusto Nivaldo Silva Triviños salienta que a pesquisa qualitativa é conhecida também como

"estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras. (Triviños, 1987, p. 124)

Em consequência dessa abordagem, optamos por escolher a estratégia da entrevista, como forma mais flexível para obter informações do objeto em análise, que são particularizadas a partir do entendimento indutivo.

De acordo com Severino (1984, p, 92) “interpretar, num sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim é dialogar com o autor”. Por outro lado, esta investigação busca estudar as instituições educativas selecionadas na Guiné, para compreender a estrutura e programas curriculares, por isso, optou-se pela análise documental como uma forma de resgatar e explicar a realidade das instituições selecionadas em estudo.

Percebe-se que a utilização de documentos em pesquisa social traz uma compreensão historicamente ampla e um melhor entendimento do fenómeno. Nesse sentido, na perspectiva de Cellar (2008) justifica que,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”. Outra forma de justificar essa valência da pesquisa na perspectiva de Cellard, “a técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas”. (Cellard, 2008. p. 295-298)

Compreende-se que, o documento nos permite enquadrar os conceitos de programação das unidades curriculares, a estrutura, também compreender evolução dos indivíduos e tempo.

2.2 Instrumentos de Recolha de Dados

A coleta dos dados foi norteada pela investigação e objetivos de pesquisa, com a adequação instrumentos para o fornecimento de informações precisas sobre objeto em estudo. Assim optamos por escolher uma entrevista semiestruturada ou semidiretiva como técnica principal da recolha de informações. Percebe-se que, entrevista semiestruturada ou semidiretiva, como um instrumento menos padronizado possibilita interações com entrevistados, permitindo que ele formule

livremente suas respostas sobre o que entende em relação ao tema de estudo. Uma boa definição da entrevista semiestruturada demonstra que ela

Oferece maior amplitude na coleta dos dados, bem como uma maior organização: esta não estando mais irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados. por essa via, a flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores. (Laville e Dione, 1999, p.188-189)

Esta opção de escolha permite-nos analisar a percepções dos entrevistados relativamente a um conjunto de questões sobre a qualidade da formação docente diplomados em ciências de educação na Guiné-Bissau, quer na sua entrada dos mercados do trabalho e desafios profissionais. No entanto, o nosso objetivo específico foi recolher informações pessoais de doze (12) diplomados em ciências de educação sobre a qualidade de formação na Guiné-Bissau em três (3) universidades distintas: Universidade Amílcar Cabral, Universidade Lusófona da Guiné e Universidade Jean Piaget. Além disso, pretendeu-se que fossem revelados os percursos de inserção profissional do mercado do trabalho. Foram também nessa investigação ser entrevistados três (3) coordenadores dos cursos supracitadas sobre praticas pedagógicas/educativas, o currículo na sua diferença e atualização.

Através desta entrevista semidiretiva possibilita-nos ainda, estabelecer uma interação entre a perspetiva do investigador e o ponto vista de entrevistado sobre uma determinada creditação. Assim, concordamos com Lakatos e Marconi (2003 p.199) que afirmam que a entrevista “visa obter respostas válidas e informações pertinentes, é uma verdadeira arte, que se aprimora com o tempo, com treino e com experiência”. Da mesma forma, segundo (Quivy e Campenhoudt 1992 apu Mónico et. al. Sampaio 2018, p. 127), que reafirmam as pertinências do uso deste tipo da técnica de entrevista semiestruturada ou semidiretiva, para no fim compreender o “sentido que os atores dão às suas práticas e aos seus valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências”

Com as entrevistas espera-se obter os dados que são necessários para uma maior compreensão geral dos fenómenos escolhidos para o estudo. Apesar disso, surge a necessidade de analisar os dados de forma cautelosa para que os fins da investigação possam ser amplamente compreendidos.

2.3 Análise de Dados

A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas permitiu compreender as dificuldades inerentes ao processo de formação de docentes, bem como identificar as percepções dos entrevistados acerca da qualidade da formação oferecida. Trata-se, portanto, de captar os significados atribuídos pelos atores envolvidos (entrevistados) ao objeto de estudo em questão.

Embora tenham sido considerados diversos procedimentos metodológicos para a análise dos dados, o enfoque principal recai sobre a utilização de técnicas de carácter prescritivas estas técnicas revelam-se eficazes na síntese das principais características dos dados, proporcionando uma leitura mais clara e estruturada das informações recolhidas.

Capítulo 3 Ciências da Educação Guiné-Bissau: Docentes e Instituições de Ensino Superior

3.1 Caracterização da Três Universidade em Estudo

No seguimento da linha de orientação da nossa pesquisa, caracterizaram-se as instituições selecionadas para o estudo. Sendo assim, A Universidade Amílcar Cabral “UAC”, foi criada pelo decreto 06/99 em 6 de dezembro de 1999 como uma universidade pública fica situada na avenida principal no Bairro de Ajuda. A estrutura física da Universidade Amílcar Cabral consiste em um único edifício administrativo, no qual as salas de aula são compartilhadas entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), o Instituto Nacional de Estatística (INE) e a Faculdade de Direito de Bissau. Apesar da sua dependência institucional da universidade, os cursos de Ciências da Educação atualmente funcionam em uma ala do edifício da Escola Justado Vieira, infraestrutura esta financiada pela União Europeia. Para o curso de Ciências da Educação ("CE"), estão destinadas catorze turmas, distribuídas em três turnos de funcionamento, de modo a acomodar a demanda estudantil e otimizar o uso dos espaços disponíveis.

Por sua vez, a Universidade Jean Piaget da Guiné-Bissau, foi fundada em 2009 e está situada no Bairro de Antula, Bissau. A instituição possui um único edifício principal, sendo que o curso de Ciências da Educação e Práxis Educativas (CEPE) é oferecido no polo Salvador Allende, em horário noturno. O pavilhão dedicado ao curso comporta cinco salas, das quais quatro são destinadas aos diferentes níveis de formação do primeiro ao quarto ano refletindo, a estrutura progressiva e contínua do percurso acadêmico.

No mesmo ano da criação da UAC, em 1999, foi também fundada a Universidade Lusófona da Guiné, “ULG”. Inicialmente sob tutela do Estado, a instituição passou por reconfigurações em função de conflitos de interesse entre o governo e setores privados, o que resultou em uma cisão da proposta original. Atualmente, a universidade lusófona da Guiné, está localizada no Bairro de Bolola e dispõe de três edifícios distribuídos por diferentes faculdades. No âmbito das Ciências da Educação, a estrutura física e organizacional da lusófona reflete os desafios e as dinâmicas de expansão do ensino superior no país.

3.2 Critérios de Seleção, Recrutamento, Contratação de Docentes e Teste de Admissão dos Estudantes

A Universidade Amílcar Cabral, os Critérios para o Exercício da Docência na Universidade UAC. A docência na Universidade UAC é regulamentada pela tutela do Ministério da Educação e do Ensino Superior, que define os processos e os critérios mínimos para recrutamento, seleção e contratação de docentes. O requisito básico para o acesso à carreira docente universitária é a posse do grau de licenciatura. Entretanto, com o crescente número de profissionais formados ao nível de mestrado e doutoramento, tem-se observado uma reestruturação do corpo docente, privilegiando docentes com qualificações superiores. Esta tendência busca elevar a qualidade do ensino e incentivar a produção científica e a investigação acadêmica.

Por outro lado, existem situações excepcionais em que são contratados docentes oriundos de outras áreas de formação, desde que possuam competências pedagógicas relevantes. Em determinados casos, profissionais com apenas o grau de licenciatura, são admitidos com base na sua vasta experiência e comprovada eficácia no exercício da atividade docente. Nos contextos em que há escassez de docentes, o Ministério da Educação autoriza contratações em regime especial, de modo a garantir que os estudantes não fiquem privados de acompanhamento acadêmico. Esta medida emergencial visa assegurar a continuidade pedagógica e evitar interrupções no processo de ensino-aprendizagem.

A Universidade de Jean Piaget, por sua vez, é uma instituição privada. Os seus processos de recrutamento, seleção e contratação dos docentes para o curso das ciências da educação, ocorrem mediante de entrega candidatura nas secretarias, sendo posteriormente encaminhado ao Departamento de Recursos Humanos. Em seguida, esse departamento, em conciliação com o coordenador do curso procede a seleção e contratação dos docentes com grau de Mestre e Doutorado, em casos excepcionais quando numa cadeira não existir quadros com Mestrado ou Doutorado recruta-se um Licenciado preferencialmente um ex-aluno do curso de CEPE com classificação mínima de Bom

De modo semelhante, a Universidade Lusófona da Guiné, também instituição privada, adota procedimentos específicos de recrutamento, seleção e contratação de docentes para o curso de Ciências da Educação. Inicialmente, a direção da faculdade recebe o dossiê de candidatura, composto por certificados acadêmicos, currículo e carta de motivação.

Esses documentos são encaminhados à Secretaria da Universidade e, posteriormente, ao departamento de Recursos Humanos, que realiza a avaliação documental e emite um parecer técnico para a direção da faculdade. Com base nesse parecer, o diretor avalia as competências, habilidades e formação do candidato, além de verificar a existência de vagas e a necessidade de contratação.

Caso seja aprovado, o diretor do curso entrará em contato direto com o candidato para informar sobre a oportunidade. Importa sublinhar que a contratação não ocorre de forma impositiva, mas sim mediante autorização da direção do curso. Na sequência, o setor de Recursos Humanos solicita documentos adicionais, como dados bancários e outros requisitos administrativos. O contrato é formalizado para o semestre em questão, consolidando a contratação do professor aprovado pela direção.

Os procedimentos relativos aos testes de admissão estudantil apresentam-se de forma padronizada entre as instituições. Inicialmente, os candidatos devem entregar cópias autenticadas dos certificados de habilitações literárias, do documento de identificação pessoal (bilhete de identidade ou equivalente) e da carta de motivação, na qual justificam o seu interesse pela instituição e pelo curso pretendido. Após a entrega da documentação, os estudantes são submetidos aos exames de admissão, que avaliam competências específicas exigidas para o ingresso na área de estudo escolhida. Concluída essa etapa, os candidatos devem aguardar a publicação oficial dos resultados, que determina a sua aprovação ou não no processo seletivo.

3.3 Oferta e Procura nos Cursos Ciências da Educação na Guiné-Bissau

Para analisar a oferta e procura do curso das ciências da educação na Guiné-Bissau, teve-se em conta a taxa de escolarização da população guineense, sobretudo da população rural que permaneceu afastada do sistema educativo formal, enfrentando escolas precárias e a ausência de acesso ao ensino básico. Segundo Furtado (2005), com a independência e a proclamação do Estado de direito, emergiu uma necessidade urgente de democratizar e descentralizar o acesso à educação, com o objetivo de reduzir os alarmantes índices de analfabetismo que afetavam grande parte da população.

Em virtude da escassez de profissionais qualificados, o Estado passou a recrutar jovens que haviam concluído o ensino secundário até o 12º ano como professores provisórios, visando minimizar os impactos da ausência de quadros técnicos e pedagógicos. Essa medida emergencial contribuiu para a expansão do ensino básico, mas revelou fragilidades estruturais e limitações no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Cá (2000), com a criação de universidades públicas e privadas em território nacional, ampliou-se a oferta educativa em áreas específicas, com o objetivo de formar quadros nacionais capazes de responder às exigências do desenvolvimento. No conjunto dos cursos disponibilizados, destaca-se o de Ciências da Educação, que tem sido altamente procurado por seu vínculo direto com o sistema educativo e por atender a uma demanda estratégica do Estado.

Curso possui características que o tornam particularmente atrativo. Em primeiro lugar, trata-se de uma área que corresponde diretamente às necessidades das instituições escolares, tanto

públicas quanto privadas. Em segundo lugar, os formandos em Ciências da Educação têm apresentado uma taxa elevada de inserção no mercado de trabalho. Estima-se que cerca de 99% dos graduados nessa área conseguem emprego, em contraste com outras formações menos conectadas à realidade educacional do país.

Assim, para muitos estudantes, o curso representa não apenas uma vocação, mas uma oportunidade concreta de garantir estabilidade profissional. Além disso, o curso de ciências de educação contribui para o fortalecimento das políticas educativas nacionais, promovendo a formação de professores, gestores escolares e técnicos especializados capazes de renovar as práticas pedagógicas e propor soluções adaptadas ao contexto sociocultural da Guiné-Bissau.

Entretanto, a elevada procura tem gerado desafios importantes, um dos problemas mais críticos reside no aumento desenfreado da produção de graduados, muitas vezes sem um controle rigoroso de qualidade por parte das instituições formadoras, a expansão das vagas, em alguns casos, ocorre sem o acompanhamento proporcional de melhorias na infraestrutura, qualificação do corpo docente ou atualização curricular.

Como consequência, existe uma certa dúvida quanto à competência técnica de alguns profissionais recém-formados, o que pode comprometer a eficácia do sistema educativo, por conseguinte, torna-se urgente implementar políticas de regulação e avaliação institucional que assegurem padrões mínimos de qualidade na formação de docentes. É fundamental que o crescimento da oferta não se dê apenas em termos quantitativos, mas que seja acompanhado por uma visão estratégica voltada à excelência educativa.

Capítulo 4. Inserção no Mercado do Trabalho dos diplomados em Ciências da Educação

4.1 Desafios e Oportunidades para os Diplomados em Ciências da Educação

Quanto às oportunidades, os diplomados em Ciências da Educação trabalham nas escolas e universidades do país, mas também, é possível encontrar licenciados atuando em Organizações Não-Governamentais (ONG) e Organizações da Sociedade Civil. Porém, conforme demonstrado nos dados coletados da pesquisa, a maior parcela dos diplomados acaba por atuar em salas de aula ou na gestão educativa. Passamos em seguida a amostragem dos entrevistados nessa pesquisa.

4.2 Perfil Profissional dos Diplomados em Ciências da Educação

Nessa pesquisa, foram feitas 12 entrevistas com professores diplomados e 3 entrevistas com coordenadores de cursos no ensino superior. Para melhor analisar os dados definimos como código funcional **ED** para Estudante Diplomado e **CE** para Coordenadores em Educação, melhor compreender no quadro a seguir:

Quadro 1 – Códigos Funcionais

C.F	Formação	Atuação
ED1	Licenciado pela Universidade Lusófona da Guiné; Mestre em Intervenção Escolar pelo Instituto Politécnico de Castelo Branco.	Atuou por 3 anos como Secretário do Conselho Técnico Pedagógico da Unidade de Formação de Professores de Cacheu
ED2	Licenciado pela Universidade Lusófona da Guiné; Mestrando na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro em Ciências da Educação.	Atuou como docente na Universidade Amílcar Cabral e no Instituto Politécnico São Francisco de Assis por 4 anos.
ED3	Licenciado pela Universidade Lusófona da Guiné; Mestrando em Psicologia na Universidade de Coimbra.	Delegado Regional da Educação na Região de Cacheu. Professor universitário por 6 anos
ED4	Licenciado pela Universidade Lusófona da Guiné; Mestrando em Administração Escolar pelo Instituto Universitário de Lisboa	Prof. E Presidente do Sindicato de base na Unidade de Formação de Professores de Cacheu e Secretário do Conselho Científico. 7 anos como docente.
ED5	Licenciado pela Universidade Jean Piaget. Mestrando em Desenvolvimento Curricular e Avaliação na Universidade do Minho.	Docente no Ensino Superior Unidade de Formação de Professores Serifo Fall Camara. Atuou por três 3 anos
ED6	Formado em História e Geografia pela Unidade de Formação Superior Tchico Té; Bacharel e Licenciado em Ciências da Educação pelo Instituto Piaget; Mestrando em Educação e Sociedade no Instituto Universitário de Lisboa	Vinte 20 anos de atuação como docente. Inspetora do Ensino Secundário.
ED7	Licenciado em Ciências da Educação pela Universidade Jean Piaget.	Professor Universitário na Universidade Amílcar Cabral. Subdiretor em Unidade de Formação na região norte da Guiné (5 anos).
ED8	Licenciado em Ciências da Educação pela Universidade Jean Piaget; Mestrando em Didática e Supervisão na Universidade do Minho.	Professor no Ensino Superior da educação – ESSE. Por 4 anos
ED9	Licenciado pela Universidade Amílcar Cabral.	Atuou durante quatro 4 anos no ensino secundário pela Escola Privada Baciro Djau. Ainda não possui vínculo com o serviço público.
ED10	Licenciado pela Universidade Amílcar Cabral.	Um 1 ano como Prof. na Escola Privada Boa Sorte. Sem vínculo estatal.
ED11	Licenciado pela Universidade Amílcar Cabral.	Secretário da Escola São Moisés de Brá. Oito 8 anos como Prof. no ensino secundário. Sem vínculo estatal.
ED12	Licenciado pela Universidade Amílcar Cabral.	Atuou por cinco 5 anos no ensino básico e secundário em instituição privada. Ainda sem acesso ao concurso público promovido pelo Ministério da Educação.
CE1	Licenciado pela Universidade Lusófona da Guiné; Pós-graduação pelo Instituto Universitário de Lisboa; Mestrado em Supervisão e Orientação da Prática Profissional pela Universidade de Lisboa.	Coordenador do curso de Ciências da Educação na Universidade Amílcar Cabral. Quatorze 14 anos de experiência como docente no ensino superior.
CE2	Licenciado em Psicologia da Orientação Escolar e Profissional pela Universidade de Lisboa; Mestrado em Psicologia pela Universidade de Lisboa.	Coordenador do curso de Ciências da Educação na Universidade Jean Piaget. Dezanove 19 anos de atuação no ensino superior, dos quais doze como coordenador.
CE3	Licenciado em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Mestre em Estudos Africanos pelo Instituto Universitário de Lisboa. Doutorando em Estudos Africanos no Instituto Universitário de Lisboa.	Coordenador do curso de Ciências da Educação na Universidade Lusófona da Guiné. Quatro 4 anos como professor do ensino superior e quatro anos como coordenador de curso.

Fonte: elaboração própria.

4.3 Análise dos Diplomados e Monitorização no Mercado do Trabalho

Os dados ora apresentados revelam que a formação de graduação é construída integralmente no contexto nacional. A Universidade Lusófona da Guiné formou 33,3% dos profissionais analisados, seguida pela Universidade Amílcar Cabral 26,67% e pela Universidade Jean Piaget 20%. Um profissional foi formado inicialmente na Unidade de Formação Superior Tchico Té;

formado no Brasil pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB; Formado pela Universidade de Lisboa somando cada um 6,67%. No que se refere à formação em pós-graduação, observa-se que 26,67% *dos profissionais já concluíram o mestrado*, enquanto outros 40% *se encontram atualmente em programas do mestrado*, todos em instituições portuguesas como a Universidade do Minho, o Instituto Universitário de Lisboa e a Universidade de Coimbra. 33,3% dos entrevistados tem como formação principal apenas a licenciatura. Esse fator reflete um problema para a consolidação da educação superior no país. Porém, ao acumularmos os que concluíram e os que estão em curso, obtemos 66,67% dos entrevistados, o que demonstra o aumento do *vínculo com a pós-graduação*, refletindo um movimento expressivo de qualificação docente. A predominância de instituições portuguesas como polos de formação em pós-graduação evidencia a continuidade de relações educacionais coloniais, agora resinificadas pela cooperação acadêmica internacional.

Mais de três quartos dos profissionais analisados (73,33%) atua ou atuou no ensino superior, indicando um processo de consolidação de carreiras acadêmicas. Destacam-se três profissionais com mais de 10 anos de experiência docente: CE1 (14 anos), CE2 (19 anos, sendo 12 como coordenadora) e ED6 (20 anos). Por outro lado, percebe-se ainda, a presença de docentes ainda em fase de inserção profissional com estabilidade. Quadros profissionais (ED9, ED10, ED11 e ED12) ainda não possuem vínculo com o serviço público, atuando exclusivamente em instituições privadas de ensino básico ou em condição de espera por concursos públicos.

Apesar da qualificação crescente, observa-se uma desigualdade de acesso à carreira pública em relação às instituições. Os dados construídos nesse trabalho sugerem que ingressos da Universidade Amílcar Cabral são os mais afetados por essa limitação, sendo o maior grupo de profissionais sem vínculo estável. Isso pode estar relacionado a fatores institucionais e/ou políticos, à falta abertura de concursos públicos e construção de planos de carreiras que consolida a estabilidade funcional e a construção de um quadro docente majoritariamente composto por doutores, o que pode fortalecer o quadro que se forma na instituição e prepará-los para a pós-graduação.

Os dados aqui observados apontam para uma geração de educadores em transição para uma melhor formação acadêmica que é caracterizada pelo avanço na qualificação estrito sensu de pós-graduação e pela diversificação das trajetórias profissionais por conta da internacionalização. A consolidação de universidades nacionais na formação inicial é um fator que contribui para a ampliação da internacionalização para pós-graduação. Nesse aspeto, observa-se a importância das universidades portuguesas na formação em pós-graduação, o que colabora para uma mudança construtiva no sistema educacional a partir das experiências internacionais observadas.

Contudo, persistem desafios significativos relacionados à estabilidade profissional, falta de concursos públicos e plano de carreiras com estabilidade funcional e a uma maior equidade de acesso ao sistema educativo. A ausência de concursos e a precarização do trabalho docente privado afetam diretamente a estruturação de carreiras. Por outro lado, a expressiva presença de lideranças docentes com experiência acumulada abre caminhos promissores para políticas públicas que consolidem a educação pública como instrumento para consolidação da carreira docente, e fortalecer não apenas o ensino e a formação continuada e a valorização dos docentes, mas sobretudo, consolidar a pesquisa e a extensão, como fator ativo para a transformação da realidade da Guiné-Bissau.

Capítulo 5. Análise dos Resultados

Nesta etapa, objetiva-se analisar as percepções dos entrevistados quanto à qualidade da formação oferecida pelas instituições de ensino superior, bem como os mecanismos que possam, eventualmente, comprometer a progressão do sistema educativo guineense. A discussão contempla, de forma abrangente, as condições socioeconômicas dos participantes, considerando tanto o contexto de sua formação inicial quanto a inserção no mercado de trabalho da Guiné-Bissau.

5.1 Percepções sobre a Qualidade e Dificuldades nos Processos de Formação Docente

Ao se perguntar sobre as dificuldades encontradas durante o processo de formação inicial, relacionadas com professores, às instituições, às condições económicas e aos recursos didáticos. O primeiro entrevistado ilustrou a sua experiência mencionando vários elementos ao dizer que:

A Guiné-Bissau é um país que enfrenta diversas dificuldades no setor educativo, isto é, vive complicações enormes que afetam tanto do ponto de vista socioeconómico, pedagógico e formação dos docentes. As dificuldades iniciais, tem que ver com a própria formação dos docentes, isto é, a forma como se relacionam as teorias com a prática e os métodos que se usam no processo de ensino e aprendizagem que são um bocadinho distante daquilo que pode ser a ambição da formação, além disso, os recursos humanos e as infraestruturas não são adequadas à realidade educativa que o país precisa. *(ED1, Prof, Univ. Presidente Conselho Técnico)*

É indubitável que, a Guiné-Bissau é um país que enfrenta desafios significativos em praticamente todas as esferas, sendo, portanto, o setor educacional um dos mais críticos.

A esse respeito a negligência do Estado na construção de infraestruturas adequadas compromete gravemente a formação de recursos humanos qualificados. É inadmissível que instituições de ensino funcionem sem acesso à energia elétrica, computadores e Internet, todos eles elementos essenciais para uma educação contemporânea. Além disso, a difícil situação económica das famílias limita ainda mais o acesso e a permanência dos estudantes no sistema educacional.

A persistência de metodologias tradicionais, desatualizadas e pouco eficazes, por sua vez agravam o cenário. Diante dessas adversidades, torna-se quase impossível esperar uma formação de qualidade, porque a qualidade exige condições mínimas estruturais, pedagógicas e sociais que infelizmente não são garantidas. É sobre essa realidade que buscamos compreender a complexidade que define a qualidade no processo educativo.

Portanto,

Aquilo que esperamos sobre um determinado resultado positivo, isto é, um resultado que vai ao encontro à eficácia e eficiência, daquilo que se espera de um determinado patamar mais elevado. É claro que várias colocações existem sobre a qualidade, porém, no ponto de vista educacional resume-se numa coisa simples a eficiência do resultado positivo ligado aos recursos humanos diplomados no exercício da função onde fossem colocados para exercer. *(ED2, Prof. Universitário)*

Essa configuração da ideia segundo o entrevistado ED2 é paradoxal, sabendo que, o estado da Guiné-Bissau mantém uma posição quase neutra quanto à criação de infraestruturas adequadas que permitam a aquisição de uma formação de qualidade a longo prazo. Ademais, a ausência de uma política pública educativa eficaz dificulta a implementação de mecanismos que assegurem a qualidade no processo formativo, bem como a reformulação das condições de trabalho dos formadores.

A falta de investimento em formação contínua, por sua vez, contribui para a manutenção de metodologias inadequadas, comprometendo a eficácia do ensino e desenvolvimento profissional dos diplomados. Com esses elementos fica cada vez mais difícil definir políticas públicas credíveis e formação de qualidade no ensino superior do País.

Nessa perspectiva, outro entrevistado esclarece que para definir uma formação de qualidade no ensino superior é necessário:

Atender várias estruturas, ou seja, são algumas que nós podemos elencar porque apenas uma esfera não identifica que estamos perante a qualidade. É preciso ter, um conjunto de situações que percorre para classificá-las no ensino, tais como políticas públicas educativas, infraestrutura, recursos humanos qualificados, materiais didáticos, currículo atualizado e compreensão sobre a situação socioeconómica do país. Daí estamos perante um sistema de qualidade, um sistema que deve ser bem estruturado e planeado, para no fim realmente ter estudantes com competências e capacidade para servir. Este fato, é ausente na Guiné-Bissau, ou seja, ainda não temos um sistema bem estruturado e credível nas universidades. *(ED3, Prof, Univ. e Delegado Regional)*

Na mesma linha de raciocínio, o entrevistado ED4 sustenta que definir a qualidade de formação é um processo

Mensurado a partir dos objetivos que foram fixados no processo de ensino e aprendizagem. A qualidade reflete o produto escolar e a forma como a formação proporciona os recursos que vão sair. É claro que o produto escolar não é tão suficiente para medir a qualidade, visto que, ela é medida no processo da formação quando resultado são perceptíveis, apreciáveis perante a sociedade e o mercado, [...]. Assim podemos considerar que qualidade numa determinada formação está diretamente ligada ao produto, ou seja, as pessoas que saem desta formação e a sua integração no exercício da profissão, em consonância com os serviços que a sociedade espera. *(ED4, Prof. Univ. Presidente do Sindicato)*

Diante do cenário exposto, observa-se que o país ainda carece de uma estrutura funcional para o sistema educacional, especialmente no ensino superior. De facto, a evidente disfunção do sistema compromete seriamente a qualidade da formação oferecida, agravada pela insuficiência de recursos orçamentais e pela ausência de um planeamento estratégico eficaz. Embora as instituições universitárias tenham como finalidade formar cidadãos qualificados, capazes de atender às demandas nacionais, cabe ao Estado a responsabilidade de definir políticas públicas de formação que orientem esse processo.

Percebe-se que, o Estado tem se mostrado ineficaz e, em muitos casos, inexistente, diante dessas lacunas, as instituições universitárias privadas guineenses assumiram, de forma bastante limitada, o papel de oferecer formação de qualidade aos cidadãos, apesar de, tantas dificuldades relacionadas,

As instituições superiores Guiné-Bissau prezam a trabalhar para criar qualidade de formação só que é discutível, condicionada por diversos fatores como instabilidade governamental e política pública. [...] à procura dessa qualidade, acaba por ser uma maratona permanente não apenas no contexto guineense, mas também quando comparada com as outras realidades internacionais. Observa-se que a qualidade existente nas instituições guineense é insuficiente, embora haja indícios, os processos ainda não estão completamente alinhados com os padrões exigidos, o que impede a resolução dos nossos próprios problemas educacionais, em outras palavras, a qualidade atual não é compatível com as exigências das instituições nem adequada para atender às necessidades da sociedade. *(ED5, Prof. Escola Superior da Educação - ESE)*

Nesse contexto, o papel do Estado revela-se particularmente desafiador na construção de uma base sólida para uma política de formação de qualidade, capaz de atender às necessidades sociais da população guineense. Os problemas que se arrastam há vários anos, desde a implementação do ensino superior, estão diretamente relacionados à falta de organização e ao compromisso estatal com a qualidade da educação. A ausência de exigências claras e de mecanismos eficazes de controle tem impactado negativamente a formação oferecida aos cidadãos, comprometendo a sua qualidade e relevância social. Diante dessa situação, perguntei ao entrevistado sobre o impacto da qualidade na formação oferecida pelas instituições educativas guineenses. Respondeu-se que,

Prós e contra a qualidade das ações institucionais de formação exerce impacto direto e estável sobre a sociedade. Quando a formação se baseia em princípios de excelência, os indivíduos formados são capazes de aplicar conhecimentos, promover mudanças e contribuir para a transformação do ensino. Essa transformação educacional é indissociável da evolução socioeconómica, política e cultural do país. A falta de qualidade no ensino compromete o progresso nacional, evidenciando a causalidade entre educação ineficaz e estagnação social. *(ED6, Inspetora geral da Educação)*

É necessário reconhecer que, na maioria dos casos, os diplomas emitidos pelas instituições de ensino não correspondem às expectativas da sociedade, especialmente quanto à atuação profissional no mercado de trabalho. Essa realidade evidencia a fragilidade das instituições

formadoras, que priorizam muitas vezes a captação de recursos financeiros em detrimento do desenvolvimento de competências essenciais, a maior parte das instituições de ensino superior guineense, desvinculou-se de seus objetivos principais a formação acadêmica e cidadã, passando a priorizar interesses financeiros. Tal postura não só afeta diretamente os estudantes oriundos de famílias economicamente desfavorecidas, mas a sociedade no seu todo, dificultando sempre o acesso e a permanência no sistema educacional guineense.

As limitações financeiras enfrentadas por esses grupos impactam negativamente seu desempenho e progresso escolar. Conseqüentemente, a ausência de políticas públicas educativas eficazes por parte do Estado contribui significativamente para o aumento da evasão e do abandono escolar, impedindo, em muitos casos, que esses estudantes alcancem o ensino superior.

Além disso, o entrevistado ED12, aponta que uma das principais razões que motiva esse fenômeno, é efetivamente, a escassez de infraestrutura pública no país que termina por desestimular o ingresso no ensino superior, uma vez que, muitos desses estudantes não possuem condições financeiras para o pagamento em instituições privadas, porque

A maior parte dos estudantes universitários são filhos de pais camponeses, isso significa muita coisa em termos económicos, perante o estudo, a falta de autossuficiência alimentar, materiais didáticos, a Internet para pesquisa e propriamente o transporte para a universidade. Deste modo, às vezes os estudantes faltam às aulas porque não há condições financeiras, e isso influencia diretamente no insucesso e aproveitamento do processo formativo. (ED12, Prof, Ensino Secundário)

A ausência de infraestruturas estatais e de políticas públicas eficazes de apoio aos estudantes das classes baixa e média contribui significativamente para a exclusão progressiva desses indivíduos do sistema educacional guineense, levando ao seu isolamento e, em muitos casos, à desistência escolar. As condições de vida das famílias camponesas guineenses são marcadas por extrema precariedade, dificultando até mesmo o acesso à alimentação básica. Além disso, a aglomeração familiar é um fenômeno recorrente nas comunidades rurais, agravando ainda mais a situação dos filhos em idade escolar.

Muitos desses jovens, além de enfrentarem obstáculos socioeconômicos, assumem responsabilidades no trabalho agrícola, o que compromete diretamente sua permanência e desempenho na escola.

Nessa consolidação de ideias, perguntei ao entrevistado se o governo adota alguma política ou medida para garantir a formação de qualidade para todos.

Eu nunca vi, tal medida, estamos ainda muito longe de ter essa medida, por razão simples, se os próprios governos se organizam para desorganizar as instituições universitárias públicas através de sucessivas mudanças dos reitores e do pessoal técnico, faltam planos curriculares atualizados, falta de políticas de apoio para familiares desfavorecidos, recursos financeiros para manutenção e planos curriculares desorganizados dos cursos existentes, as instituições privadas nesse caso também não escapam dessa influência, por parte de contratações que baseia em clientelismo e conhecimento

de pessoas “importantes” o que gera uma desordem total. (ED8, prof. Ensino superior da Educação ESSE)

Ao se analisar a situação vivida pelas classes estudantis guineenses, percebe-se claramente a presença de indicadores de desistência escolar, ou seja, um insucesso escolar persistente causado, sobretudo, pela falta de interesse do governo em implementar políticas públicas que atendam às demandas sociais. Ademais, o próprio governo nacional tem transformado o espaço de produção e troca de conhecimento em um mecanismo de nomeações para cargos públicos, muitas vezes sem que os indivíduos estejam devidamente preparados para tais funções.

Essa prática compromete severamente o funcionamento do sistema educacional, sufocando sua estrutura e, conseqüentemente, promovendo ações improvisadas que dificultam a oferta de uma educação de qualidade para todos os cidadãos. Perante esse cenário o delegado regional da educação, designado *ED3*, sustentou que,

O setor educativo guineense, vive de improvisações totalmente, falta de uma política clara, uma ambição definida e, acima de tudo, um plano consistente para o desenvolvimento do ensino superior, estamos longe de alcançar uma realidade educativa sólida. O país precisa urgentemente através do governo reestruturar o ensino superior, caso contrário continuará a adiar o seu próprio futuro e comprometer gerações inteiras. (*ED3 Prof, Univ. e Delegado Regional*)

Dessa forma, é perceptível a fragilidade do Estado em conceber um sistema educacional eficiente, frequentemente justificado pela instabilidade político-institucional, a qual afeta a classe estudantil. Além disso, observa-se que os funcionários administrativos do Ministério responsável pela educação, em vez de delinear políticas educativas eficazes, limitam-se a apropriar-se dos recursos financeiros disponibilizados, ainda que escassos com o intuito de enriquecimento pessoal.

Naturalmente, essa postura compromete a construção de uma ação educativa coerente e responsável com as necessidades sociais. Com efeito, tal visão distorcida transforma o sistema educacional num espaço de improviso, prejudicando não apenas os estudantes, mas também a sociedade em geral, sobretudo as camadas menos informadas. Em última instância, esse cenário tende a afetar negativamente as gerações futuras, perpetuando ciclos de exclusão e desigualdade. Perante esse improviso do sistema segundo um dos entrevistados sempre vai,

Ter pouca qualidade porque o produto educativo resultante da formação continua limitado e pouco capaz de responder às exigências do progresso social. A falta de articulação entre os diferentes elementos do sistema infraestrutura, políticas, formação docente e supervisão compromete a eficácia global. Como consequência, muitos dos estudantes formados não possuem as ferramentas necessárias para impulsionar mudanças significativas na sociedade. Em suma, os sucessivos governos ainda não conseguiram assegurar um sistema de ensino superior integral e de alta qualidade na Guiné-Bissau. (*ED10 Prof, Ensino Secundário*)

De facto, essa disfunção articulada representa um problema persistente no sistema educativo guineense, refletindo diretamente nos resultados académicos dos estudantes.

Observa-se, ainda, que o sistema carece de uma linha orientadora clara, capaz de estruturar os processos escolares e guiar os agentes envolvidos. Na ausência dessa orientação, torna-se difícil esperar que os componentes da supervisão contribuam efetivamente para a formação dos docentes e, conseqüentemente, para a garantia da qualidade educativa.

Diante desse exposto, perguntei a inspetora designada *ED6*, se o Ministério da Educação Nacional que é o responsável pelo ensino superior no país, faz as inspeções e avaliações periódicas para garantir a qualidade de formação e funcionamento das instituições, e respondeu-me que

O que posso dizer é que na Guiné-Bissau, as inspeções educacionais são realizadas de forma limitada, em razão da escassez de recursos, o que aumenta a dificuldade de monitorar as instituições. Como também, a falta de dedicação ao trabalho por parte de alguns agentes, além da inexistência de condições adequadas em determinadas regiões para que se realizem visitas às escolas, agravada pela distância entre essas localidades e os centros urbanos. Em algumas regiões, as inspeções contam com apoio do Banco Mundial, que disponibiliza motocicletas aos inspetores. No entanto, nem todos têm acesso a esses meios de transporte, o que levanta o questionamento de como abastecê-los com recursos próprios para que as visitas às escolas ocorram de maneira eficaz, no ensino universitário, as dificuldades persistem, pois, muitas instituições não oferecem condições básicas de funcionamento e ainda enfrentam limitações para contratar pessoal qualificado. (*ED6, Inspetora Geral da Educação*)

Sabendo das inúmeras dificuldades e da escassez de recursos destinados à realização das atividades de inspeção, avaliação institucional e do docente, observa-se algum nível de desinteresse profissional, mesmo com o apoio do Banco Mundial em determinadas regiões do país, com a disponibilização de motocicletas para o deslocamento dos inspetores, persiste uma certa desmotivação, frequentemente atribuída à ausência de incentivos, como subsídios adequados. Essa carência contribui para o distanciamento entre os centros urbanos e as escolas rurais.

Tal cenário evidencia que, na prática, pouco se realiza em termos de inspeção escolar e avaliação docente, sobretudo quando o próprio inspetor regional desconhece a existência de algumas instituições de ensino. Conseqüentemente, há um desperdício de tempo e recursos, o que favorece a intensificação de práticas coercitivas por parte de alguns professores em relação aos alunos, diante da ausência de mecanismos eficazes de controle estatal.

A persistência na ausência dos inspetores na escola e no ensino superior, foi debatida por um dos entrevistados que mostrou sua indignação ao apontar que,

Inspeção educativa guineense, não serve nada. Além de enfrentar dificuldades e limitações, como também carece das normativas do controle institucionais. Embora o Ministério da Educação possui departamentos formalmente responsáveis pelo controle da qualidade do ensino, faltam instrumentos legais e normas claras para que os inspetores possam exercer eficazmente as suas funções. A ausência de regulamentação adequada compromete o acompanhamento e avaliação das instituições educativas, sobretudo no ensino superior, onde muitos inspetores não têm formação compatível com os requisitos da função. Este vazio normativo resulta numa inspeção fictícia, muitas vezes impulsionada apenas por exigências de parceiros internacionais, sem mecanismos internos sólidos. A falta de formação específica, a inexistência de critérios uniformes de avaliação e a dificuldade de inspecionar instituições devido a entraves legais criam uma grande inércia no sistema.

Em vez de garantir qualidade, a inspeção atual limita-se a formalismos administrativos, sem impacto real na melhoria do ensino. (ED3, Prof, Univ e Delegado Regional)

Além dos elementos evidentes relacionados à inspeção escolar e à avaliação institucional, compreende-se que há uma lacuna relevante na existência de um guião normativo que regule de forma clara e eficaz as atividades da inspeção. Soma-se a isso o nível de formação dos inspetores, que representa um dos principais entraves quando se trata da fiscalização no ensino superior.

O problema torna-se ainda mais crítico ao constatar que grande parte dos profissionais responsáveis pela inspeção não possui formação superior, o que compromete a legitimidade e a profundidade das análises realizadas. Essa deficiência revela um desafio estrutural, pois a ausência de qualificação adequada limita a capacidade de compreender as complexidades inerentes às instituições de ensino superior.

Adicionalmente, observa-se a falta de instrumentos legais padronizados que possam orientar e uniformizar o processo de avaliação institucional. Nesse contexto, o Ministério da Educação, frequentemente marcado por práticas de clientelismo, demonstra pouca preocupação em estabelecer uma política de formação contínua voltada para o aprimoramento dos inspetores.

Conseqüentemente, a inspeção tende a assumir um carácter meramente técnico-administrativo, desconectando-se das dinâmicas reais das instituições e comprometendo a efetividade do processo avaliativo.

Nessa perspectiva, percebe-se que, para que o sistema educativo seja estável, é necessário o envolvimento de todos os atores educativos, sobretudo diante dos desafios que comprometem o cenário guineense com destaque para o ensino superior. Contudo o entrevistado mostrou preocupação embora,

O ensino superior, por si só, não constitui uma solução definitiva para os desafios educacionais. Contudo, os indivíduos que nele ingressam devem estar devidamente orientados e capacitados, não apenas para aplicar conhecimentos, mas também para contribuir, tanto teoricamente quanto na prática, com o aprimoramento do ensino básico. Espera-se que esses profissionais estejam preparados para identificar e enfrentar os problemas estruturais que permeiam o sistema educacional. (ED10 Prof, Ensino Secundário)

Entretanto, os problemas do sistema educativo guineense não se limitam apenas a questões estruturais decorrentes por falta de organização. Percebe-se também a ausência de um plano estratégico de longo prazo, bem como a presença de recursos humanos desqualificados, que não possuem a formação adequada para exercer funções nos órgãos responsáveis pela administração da educação nacional.

Em decorrência disso, o sistema educacional guineense apresenta omissões significativas, muitas vezes encobertas por indivíduos que, na verdade, necessitam de processos de capacitação contínua. A formação contínua desses profissionais é essencial para garantir o funcionamento

eficaz do ensino, de modo que todos os que nele ingressam estejam devidamente preparados, podendo contribuir para a garantia da qualidade institucional.

Sobre esses problemas estruturais perguntei ao entrevistado se é possível identificar os elementos da qualidade de formação no ensino superior guineense, ele justificou que sim, informando que

Algumas instituições de ensino superior na Guiné-Bissau são reconhecidas, como por exemplo: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e o Instituto Camões essas faculdades podem identificar qualidades nos seus diplomados sim, porque têm apoio estrangeiro nos seus processos pedagógicos e administrativos, promovendo um ensino mais qualificado. No entanto, outras instituições, principalmente a Universidade Pública e algumas privadas, enfrentam dificuldades, os professores que ali atuam possuem formação limitada, o que compromete a qualidade do ensino, isso não significa que todas as instituições públicas sejam deficientes, mas evidencia que muitas não priorizam a excelência. Algumas até buscam oferecer formação de qualidade; outras, infelizmente, parecem mais preocupadas com os proveitos económicos, tratando o ensino como um comércio, esse comércio só seria aceitável se estivesse vinculado à prestação de serviços com seriedade e qualidade, sob supervisão rigorosa do Estado. *(ED1. Prof, Univ. Presidente Conselho Técnico)*

Neste contexto desafiador, o entrevistado *ED1*, demonstra a relevância de se ter uma instituição com uma administração estruturada e processos de ensino bem planeados. Tal organização seria sempre benéfica para a reprodução do conhecimento entre os diplomados. A qualidade comprometida de outras instituições mencionadas é acentuada pela ausência de uma administração funcional e pela insuficiência da fiscalização estatal.

No entanto, torna-se difícil interpretar e identificar as qualidades efetivamente oferecidas por essas instituições. Em especial, nas universidades privadas, observa-se que a produção do conhecimento tem sido mercantilizada, transformando-se em uma atividade voltada mais ao comércio do que à formação académica propriamente dita.

Para além desses fenómenos que comprometem a identificação dos elementos de qualidade no ensino, percebe-se também, a fragilidade, desorganização e desatualização do currículo, o que similarmente dificulta o progresso educacional.

5.2 O Currículo: Efeitos e Práticas Pedagógicas no Contexto Guineense

A análise do currículo no ensino superior guineense exige uma reflexão crítica sobre sua relevância, atualização e adequação às exigências do mercado de trabalho. Para compreender como essas dimensões se manifestam na prática, foi necessário ouvir diretamente os profissionais envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, questionei o entrevistado se os currículos das instituições superiores estão alinhados com as demandas do mercado e são revisados regularmente, e o mesmo atentou que:

É fácil reconhecer que, o currículo do ensino superior guineense, não são e nem estão alinhados com o mercado e as demandas nacionais, apesar de terem sido feitas diversas revisões curriculares nos últimos anos. As últimas revisões feitas tiraram disciplinas fundamentais, como Pedagogia e Sociologia da Educação. A inércia do sistema não reside apenas nos currículos, como também na

falta de articulação com a realidade nacional. Que acaba por ter uma tendência crescente em adotar parâmetros definidos por parceiros internacionais, o que afasta os conteúdos curriculares das necessidades locais. Essa influência externa compromete a eficácia das reformas, tornando os currículos pouco relevantes para o contexto guineense. Além disso, há uma informalidade preocupante no processo de revisão curricular em muitos casos, diretores escolares realizam alterações sem que haja validação institucional, contrariando os princípios legais e acadêmicos que devem reger tais decisões. *(ED6 Inspetora Geral da Educação)*

É evidente que, ao se afastar dos princípios fundamentais da revisão curricular os quais se inserem em um contexto histórico e social, estabelece-se um confronto ideológico com a realidade vigente. Nesse sentido, o principal problema observado no currículo guineense reside nas interferências estrangeiras que ocorrem durante a definição dos planos curriculares, sem considerar adequadamente as condições reais do país.

Essa política de formulação curricular, autorizada pelo Ministério da Educação Nacional, revela a disfuncionalidade das políticas educativas nacionais, que frequentemente se mostram desalinhadas com a cultura e com as necessidades da sociedade. Tal desconexão acaba por refletir diretamente nas decisões de alguns diretores institucionais, que, diante das lacunas existentes, optam por alterar o currículo de forma autónoma, sem consulta prévia aos órgãos responsáveis. Como consequência, essas alterações acabam sendo incorporadas como disciplinas curriculares permanentes, mesmo sem respaldo oficial.

Perante esse cenário o entrevistado responsabilizou órgão que tutela a educação no País, dizendo

A revisão curricular que estamos a falar é uma responsabilidade do Estado. Para ela, ser feita exige estudos rigorosos, aprovação oficial e integração estratégica no plano de desenvolvimento educativo. Portanto, defendendo as reformas curriculares devem ser baseadas em pesquisas internas, respeitando as condições reais do país e priorizando a educação presencial e tecnológica com base nas capacidades locais, em vez de simplesmente atender às exigências externas. *(CE3- Coordenador)*

Quando a instituição responsável pela gestão da educação não assume suas responsabilidades em criar condições para a realização de estudos internos envolvendo todos os atores educativos, demonstra em síntese, a escassez da sua autonomia diante das políticas estrangeiras. Neste contexto, o currículo tende a ser transformado em propostas improvisadas, solitárias e sem direção clara. O mais lamentável, contudo, é a forma desproporcional com a qual têm sido conduzidas a implementação e as alterações curriculares. Essas mudanças ocorrem a cada ano letivo, sem que sejam devidamente promulgadas nos boletins oficiais, comprometendo a legitimidade e a transparência do processo.

Por isso, o entrevistado designado *CE2*, mestre em Psicologia da Orientação Escolar, com longa experiência profissional referiu que:

As alterações curriculares realizadas sem estudo prévio e nem estrutura de implementação demonstram uma crise profunda no sistema educacional guineense, porém o sistema precisa de uma abordagem sistémica, pautada na integração entre teoria, prática e supervisão pedagógica

qualificada, para que a qualidade deixe de ser uma promessa e se torne uma realidade. (CE2- Coordenador)

Isso demonstra que o currículo é, em grande medida, um reflexo das problemáticas da conjuntura social. Antes mesmo de sua implementação, torna-se essencial que ele seja estudado à luz dos efeitos culturais que o permeiam. Se o próprio currículo carrega em si diversas ambiguidades, o que torna necessário que seja continuamente supervisionado e avaliado, não apenas em termos de conteúdo, mas também quanto às suas implicações sociais, políticas e ideológicas. Assim as finalidades da

Educação seguem regras e orientações gerais expressas nos planos curriculares, embora exista certa flexibilidade para adaptar o currículo à realidade local, essa autonomia não pode ignorar a orientação nacional. A existência de discrepâncias curriculares entre instituições é preocupante, pois compromete a unidade do conhecimento científico, prejudica comparações entre estudantes e dificulta a avaliação da qualidade educacional. (CE1- Coordenador)

Quando as políticas públicas escolares são fundamentadas em orientações sociais nos planos curriculares, elas carregam consigo o espírito das identidades locais. Essa vinculação permite que tais políticas expressem as especificidades culturais, históricas e comunitárias de cada local. No entanto, apesar de sua adaptabilidade e flexibilidade, essas políticas também devem se alinhar aos princípios e diretrizes estabelecidos ao nível nacional, garantindo uma coesão sistêmica e o cumprimento de metas educacionais comuns. Em contrapartida, o que frequentemente compromete essa coesão sistêmica são as discrepâncias curriculares; um fenómeno crítico que, em determinadas circunstâncias, acaba por inibir a qualidade dos processos educativos.

Nessa ideia o entrevistado abordou que o currículo,

Deve ser elaborado de forma linear entre instituições com a mesma vocação, respeitando as etapas legais desde sua aprovação pelo Ministério da Educação até a sua promulgação. Atualmente na Guiné-Bissau, cada instituição opera com programas diferentes, o que impossibilita uma prova nacional ou uma comparação justa de desempenho. (CE3- Coordenador)

Uma educação de qualidade é reflexo de uma estrutura curricular coerente e padronizada entre as instituições de ensino. A ausência de alinhamento curricular compromete a consistência dos conteúdos ministrados, dificultando o diálogo entre estudantes de diferentes regiões e prejudicando a equidade na formação. Sem essa uniformidade, não há garantia de que os conhecimentos adquiridos sejam equivalentes.

Segundo o coordenador designado de CE1, Mestrado em Supervisão e Orientação da Prática Profissional, argumentou-se que reformulação curricular é relevante, embora por si só não resolva os problemas das discrepâncias curriculares identificados. Além disso, é preciso que

As práticas pedagógicas devem estar bem estruturadas, os professores qualificados em pedagogias diferenciadas. Porém, a realidade guineense expressa a ineficácia da formação pedagógica, rotura das mudanças curriculares superficiais tornam-se apenas ajustes estéticos sem impacto real na qualidade educacional, as constantes revisões curriculares refletem a instabilidade do sistema. As

alterações parecem seguir interesses financeiros ou pressões externas, em vez de responder a necessidades pedagógicas concretas. Essa falta de clareza estratégica leva à adoção de medidas improvisadas, cuja eficácia raramente é avaliada de forma criteriosa. (CE3- Coordenador)

Percebe-se que, o problema da qualidade do ensino guineense não se limita às revisões e discrepâncias curriculares atualmente em curso. Ele também envolve a forma como os conteúdos previstos no currículo são operacionalizados em práticas. A realidade concreta do sistema educacional de ensino superior nacional, é marcada pela ausência das práticas pedagógicas estruturadas, as desarticulações dos conteúdos teóricos com a prática apresentam um desequilíbrio que dificulta a inovação e a eficácia do ensino. Quando essas práticas permanecem inalteradas, o sistema tende a apresentar resultados insatisfatórios, agravados pela falta de estruturação adequada e de acompanhamento pedagógico contínuo.

Nessa lógica, a entrevistada designada como ED6, com vinte anos de experiência no campo educativo e atuando como inspetora, apontou problemas concretos e acentuados. Segundo ela,

Não há equilíbrio entre teorias e práticas pedagógicas, ainda temos dificuldade de conectar teoria e prática de maneira eficaz, exemplo disso, os estudantes são enviados ao campo sem acompanhamento apropriado, o que os força a resgatar conceitos teóricos de forma improvisada durante a execução de atividades práticas. Essa inversão pedagógica, em que a prática tenta resgatar a teoria, compromete os objetivos formativos essenciais. Essa falha sistêmica deixa estudantes inexperientes vulneráveis em contextos reais de ensino, muitas vezes sem suporte técnico ou pedagógico. Tal situação acentua a sensação de abandono e dificulta o desenvolvimento profissional. (ED6- Inspetora Geral da Educação)

É evidente que esse fenómeno pode estar relacionado com as dificuldades enfrentadas pelas instituições formadoras, especialmente no que diz respeito à formalização de acordos com outras instituições que possam acolher os estudantes para a realização das práticas pedagógicas. Frequentemente, observa-se a ausência de disponibilidade por parte dos docentes para acompanhar os estagiários durante esse processo formativo.

Além disso, muitos estudantes escolhem escolas de sua preferência sem qualquer coordenação prévia entre coordenação do curso. Isso faz com que as atividades sejam realizadas de forma isolada, diretamente entre o aluno e o professor da escola escolhida, sem acompanhamento ou supervisão institucional adequada.

Há ainda casos em que alguns estudantes sequer chegam a realizar práticas pedagógicas, comprometendo seriamente sua formação. Quando situações como essas se tornam recorrentes, é como tentar aplicar a teoria em uma embarcação sem remos, a direção é incerta, o esforço é desordenado e o resultado, muitas vezes, é um completo desencontro entre o que se propõe academicamente e o que se vivencia na prática. Por isso, segundo um dos entrevistados,

A prática que se faz nas escolas ou nas instituições superiores guineenses, pode ser comparada com uma *“savana escaldante”* reforça o desamparo. A problemática se agrava quando formandos ingressam diretamente na prática pedagógica sem terem passado por uma formação didática estruturada. A atuação desses indivíduos em salas de aula como professores titulares compromete

o processo educativo, uma vez que erros pedagógicos básicos, que deveriam ter sido corrigidos em fases anteriores, são perpetuados no exercício profissional. Além disso, o sistema permite que docentes ainda em formação exerçam funções de ensino ativo, sem o devido preparo. *(ED1 Prof, Univ. Presidente Conselho Técnico)*

Entretanto, a simultaneidade entre formação e exercício profissional sem supervisão representa uma falha grave do modelo educacional, evidenciando uma desconexão entre as etapas de formação teórica e prática. A inspeção educativa, responsável por garantir a qualidade e conformidade dos processos, mostra-se inoperante diante dessa realidade. A ausência de mecanismos de controle eficazes prejudica a construção de um ambiente formativo consistente. Sem monitoramento adequado, não há como assegurar excelência na formação docente. Além dos fatos apresentados no contexto educativo guineense, nota-se um fenómeno em torno da escassez de materiais didáticos.

Por essa razão, perguntei ao entrevistado designado de *CE1*, sobre a existência dos materiais de ensino nas instituições formativas, se são atualizados e acessíveis para todos, e ele respondeu que,

As instituições guineenses apresentam uma vasta gama de desafios desde a escassez de materiais didáticos e infraestrutura até à carência de recursos humanos. Enfrenta-se um défice generalizado em praticamente todos os domínios. Trata-se de um sistema tão fragilizado que, por vezes, não se sabe por onde começar a resolver os seus problemas. Este é, atualmente, o principal obstáculo do sistema guineense, nem matérias didáticas, não há Internet, computadores e muito menos são disponíveis. *(CE1- Coordenador)*

De facto, as instituições enfrentam sérias limitações em relação aos recursos disponíveis, os equipamentos informáticos, especialmente nas salas de informática e na administração, encontram-se obsoletos e frequentemente inoperantes, dificultando o acesso e a realização de tarefas essenciais. A insuficiência de computadores afeta não apenas os estudantes, mas também a direção, obrigando os docentes a recorrerem aos seus próprios dispositivos. Além disso, a biblioteca apresenta acervo limitado, o que compromete o suporte às atividades académicas.

Durante a minha conversa com entrevistado *ED2* perguntei sobre a existência da parceria entre as universidades que oferecem cursos para professores com o Ministério da Educação, e o mesmo, demonstrou desconhecimento sobre a existência das parcerias dizendo,

Pelo que sei, não existe uma parceria formal e estruturada entre o Ministério da Educação e as universidades, especialmente as privadas. O que há é uma relação natural entre Ministério e os formandos das universidades, mas não existe um acordo escrito que obrigue o Estado a empregar alunos dessas instituições. As universidades, inclusive as privadas, formam profissionais, e o Estado tem interesse em contratá-los, que não é regulado por cláusulas específicas que obriguem essa contratação. Porém as escolas públicas, há uma ligação mais direta, pois o Estado investe na formação desses alunos para que sirvam ao país. *(ED11- Prof. Ensino Secundário)*

O governo, especialmente o Ministério da Educação, tem demonstrado a negligência na gestão das instituições de ensino superior, com destaque para as privadas, no que se refere ao cumprimento

dos acordos estabelecidos por cláusulas contratuais. Essa postura tem gerado insegurança institucional e comprometido a estabilidade das parcerias entre o Estado e as universidades.

Observa-se, inclusive, que a ausência de acordos formais não tem impedido o Estado de recorrer a essas instituições para suprir a demanda por profissionais qualificados. Em particular, há uma vantagem significativa na contratação de licenciados em Ciências da Educação, cuja formação é essencial para garantir a qualidade do sistema educacional.

5.3 Mentorias Institucionais, Empregabilidade e Alinhamento entre Oferta e Procura nos Cursos de Ciências da Educação na Guiné-Bissau

Os desafios enfrentados pelos cursos de Ciências da Educação na Guiné-Bissau, torna-se essencial analisar não apenas os conteúdos curriculares, mas também os mecanismos institucionais que favorecem a inserção profissional dos diplomados

A análise da taxa de empregabilidade e da abrangência formativa dos cursos de Ciências da Educação revela uma realidade promissora, mas também complexa, que merece ser aprofundada através da escuta direta dos protagonistas deste processo.

Assim, para compreender de forma mais concreta os impactos das mentorias institucionais e o alinhamento entre oferta e procura, torna-se fundamental recorrer aos testemunhos dos entrevistados, cujas experiências oferecem uma perspectiva vivida e contextualizada sobre os desafios e oportunidades enfrentados pelos diplomados. As suas vozes permitem validar e enriquecer os dados apresentados, contribuindo para uma leitura mais crítica e situada da realidade educacional guineense.

Por essa razão, perguntei um dos entrevistados qual é a taxa de empregabilidade e o tempo médio entre graduação e o primeiro emprego para formados em Ciências da Educação na Guiné-Bissau?

A taxa de empregabilidade dos licenciados em Ciências da Educação é estimada em cerca de 90%, o que evidencia a elevada demanda por profissionais dessa área. Embora muitos diplomados atuem no ensino básico, os licenciados em Ciências da Educação possuem uma formação mais abrangente, voltada para a compreensão dos sistemas educacionais em contextos diversos e complexos. (ED9-*Ensino Secundário*)

Evidentemente, os problemas enfrentados pela educação remontam a períodos bastante antigos, caracterizando-se pela precariedade estrutural e ausência de uma dimensão estética. Nesse contexto, o Estado não se eximiu dos esforços para consolidar um sistema educacional sólido e de qualidade.

De modo geral, observa-se que a maioria dos profissionais formados em Ciências da Educação, provenientes de diversas instituições de ensino superior no País, apresentam elevada empregabilidade. Os graduados oriundos desses departamentos costumam ser rapidamente

inseridos no mercado de trabalho, muitas vezes antes mesmo da conclusão de sua formação acadêmica. Apesar das recentes complicações políticas que dificultaram novas admissões, historicamente o sistema educacional tem absorvido esses profissionais de forma quase imediata, em razão da escassez de quadros qualificados. Essa tendência tende a se manter, desde que haja, ao menos, um nível mínimo de organização política.

Segundo professor *ED12*, apesar de rápida inserção do mercado do trabalho, a instituição formadora dos diplomas tem

Uma lacuna significativa no acompanhamento institucional dos diplomados após a formação inicial. As instituições, em geral, não implementam políticas eficazes de mentoria ou assistência à inserção profissional. Muitas vezes, desconhecem se seus ex-estudantes estão empregados, os desafios que enfrentam no mercado de trabalho ou quais competências necessitam. (*ED12- Prof. Ensino Secundário*)

Nessa perspectiva, a ausência de acompanhamento dos diplomados revela uma fragilidade sistêmica institucional pública e privada, embora o Estado tenha a responsabilidade formal de garantir a formação contínua, conforme previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (1990), essa função também deveria ser compartilhada com as instituições formadoras.

O acompanhamento de egressos possibilitaria uma maior interconexão entre os setores público e privado, contribuindo para o fortalecimento profissional dos indivíduos. Uma atuação conjunta com o Estado oferecendo formação e as instituições mantendo vínculo formativo com seus ex-estudantes geraria consistência profissional e beneficiaria toda a sociedade. Políticas institucionais de acompanhamento, mesmo que realizadas anualmente ou bianualmente, como seminários, reforços formativos ou estudos de empregabilidade, agregam maior valor ao sistema educacional nacional.

Dada esta circunstância perguntei ao entrevistado quais os principais desafios enfrentados pelos diplomados em Ciências da Educação no mercado, e o mesmo respondeu que:

Os principais desafios enfrentados é a desconexão entre teoria e prática no processo de formação profissional. Muitos recém-licenciados entram no mercado dominando conteúdos teóricos, mas carecem de competências práticas, o que exige um acompanhamento sistemático durante a transição. A ausência de políticas claras de integração e mentoria agrava essa situação, o sistema educacional, muitas vezes desorganizado, permite que recém-formados assumam cargos de responsabilidade sem experiência adequada, resultando em dificuldades pedagógicas e falhas na atuação profissional. (*ED7- Prof. Univ. Subdiretor*)

Percebe-se que a ausência de articulação entre teoria e prática, sob a ótica científica, compromete significativamente a qualidade do ensino e da aprendizagem. Além disso, a falta de orientação por profissionais experientes nos primeiros meses de formação dificulta a consolidação das competências exigidas.

Por exemplo, diversas disciplinas como a Prática Pedagógica concentram-se predominantemente em conteúdos teóricos, sem oferecer experiências práticas aos estudantes.

Embora as universidades tenham começado a reconhecer essa desconexão e estejam promovendo iniciativas para integrar teoria e prática, os desafios ainda persistem. Essa falta de articulação implica que, ao serem inseridos em contextos profissionais, os estudantes enfrentam dificuldades que não foram devidamente abordadas durante sua formação teórica. Portanto, este cenário reflete lacunas estruturais que apenas reformas legislativas e normativas podem sanar, sobretudo para garantir qualidade, continuidade e eficácia na formação profissional.

Entretanto, o entrevistado *ED4*, um professor com longa experiência e também delegação da educação, sustentou-se que

Reconheço barreiras estruturais no contexto profissional, para novos diplomados, que são de natureza restritiva e burocráticas, ora, um dos principais entraves é a exigência de experiência profissional mínima nos processos seletivos para cargo da direção da instituição, como os cinco anos exigidos por instituições públicas ou privadas. Tal critério exclui recém-graduados, que possuem conhecimento técnico, mas não a antiguidade requisitada. (ED4 -Prof Univ. e delegado regional)

Neste contexto, percebe-se que, as instituições de ensino superior guineenses enfrentam obstáculos internos que comprometem o seu funcionamento e desenvolvimento. Em muitos casos, profissionais mais antigos, sem formação qualificada, impõem barreiras à atuação de diplomados mais jovens, o que dificulta o crescimento profissional, gera desmotivação e contribui para a evasão de talentos. Além disso, decisões técnicas relacionadas à formação específica dos diplomados são frequentemente atribuídas a indivíduos de outras áreas, comprometendo a valorização adequada das competências adquiridas na universidade.

Entretanto, apesar de dificuldades institucionais, perguntei ao entrevistado *ED11*, se o curso de Ciências da Educação é valorizado pelo mercado de trabalho guineense, na sua exposição confere-se a importância do curso e seus efeitos perante a sociedade guineense, dizendo que,

O curso de C. da Educação é muito valorizado pelo mercado do trabalho guineense, porque apresenta uma abordagem abrangente, envolvendo não apenas o processo educativo, mas também a gestão administrativa pública, as autarquias que *ainda não são implementadas* e a intervenção comunitária. A elevada taxa de empregabilidade resulta da capacidade do sistema em integrar os técnicos formados, salvo em anos recentes em que fatores político-administrativos afetaram a colocação. Apesar dos discursos sobre excesso de quadros na função pública, verifica-se uma carência de profissionais com este perfil, evidenciando a utilidade e relevância do curso no contexto nacional. (ED11- Prof Ensino Secundário)

Apesar de a instabilidade política e a fragilidade do sistema institucional terem dificultado a construção de uma estrutura educacional sólida, o curso de Ciências da Educação destaca-se como uma formação estratégica, uma vez que os seus diplomados apresentam um perfil altamente alinhado às exigências do setor. Isso se deve ao fato de que os conteúdos curriculares estão diretamente relacionados à educação, abrangendo não apenas aspetos administrativos e diretivos, mas também a compreensão dos processos pedagógicos e a percepção crítica do funcionamento do sistema educacional.

Por conseguinte, a sociedade deposita expectativas significativas nos diplomados deste curso, reconhecendo neles qualidades que se manifestam por meio de abordagens eficazes e impactos positivos na prática educativa.

Na sequência da redação supracitada, foram questionados aos entrevistados sobre os benefícios da formação, nos contextos pessoal e profissional. Observou-se que,

Os benefícios da formação são imensos, no plano pessoal, posso afirmar que sou independente, não apenas financeiramente, mas também em termos de reconhecimento e estatuto enquanto cidadão da Guiné-Bissau, da África e do mundo. Acredito que possuo as competências mínimas exigidas pela dinâmica social e pelo mercado de trabalho. Isso demonstra que a formação me proporcionou valorizações, valências e ferramentas que hoje me permitem contribuir para o progresso da Guiné-Bissau. No âmbito profissional, tenho desempenhado um papel ativo como docente, orientando artigos científicos, relatórios de estágio e monografias de estudantes finalistas, contribuindo assim para o desenvolvimento educacional do meu país. *(ED1 e ED12)*

É evidente que, sem formação adequada, o ser humano encontra-se limitado diante das exigências do mundo contemporâneo. Ou seja, torna-se estático, vazio e restrito em diversos aspetos do relacionamento social. Com a formação, abrem-se novas oportunidades no mercado de trabalho, surgem novas amizades e amplia-se o privilégio pessoal e social de estar em ambientes relevantes, vivenciar experiências enriquecedoras e conviver com diferentes realidades.

Trata-se, portanto, de um benefício tanto pessoal quanto profissional. No âmbito profissional, a formação proporcionou às bases sólidas para exercer as atividades com maior consistência, competência e profissionalismo. Enfim, em termos pessoais, possibilita atuar com mais conhecimentos, experiências e traduzir em maior eficácia e eficiência nas execuções das tarefas

Ter um governo que elabore diretrizes para a educação credíveis, que insira uma política educativa de apoio-social e institucional para os estudantes, um currículo atualizado, instituições equipadas com por exemplo biblioteca, laboratórios, aulas projetadas, formação contínua dos docentes, disciplinas extracurriculares, carreira docente, acabar com nomeações arbitrárias, enfim optar pelas competências dos seus quadros. *(ED1, ED12, CE1, CE3)*

Pode-se concluir que o desenvolvimento de um sistema educativo de qualidade em um país depende de uma estrutura bem delineada, sustentada por políticas educacionais coerentes e ações concretas. A qualidade do ensino não pode ser efetivamente alcançada quando persistem problemas estruturais, como currículos desatualizados, ausência de materiais didáticos nas instituições de ensino, e a inexistência de políticas voltadas à formação contínua de profissionais administrativos e docentes. Para que haja progresso significativo, é imprescindível investir em planeamento estratégico, atualização curricular, recursos pedagógicos adequados e capacitação permanente dos agentes envolvidos no processo educativo.

Conclusões

A conclusão deste estudo revela, como primeira observação, a falta de políticas educativas persistentes e eficazes na formação de docentes com qualidade na Guiné-Bissau. Essa omissão contribui diretamente para a baixa qualificação dos profissionais, o que compromete a qualidade do ensino e perpetua o ciclo de insucesso escolar entre os diplomados. Por essa razão, torna-se evidente a urgência de se construir uma política educativa credível, capaz de minimizar as fragilidades na formação docente e, conseqüentemente, reduzir os índices de insucesso escolar.

Neste estudo, foi possível compreender o processo de formação docente sob uma perspectiva histórica, considerando o período anterior à independência até o surgimento das universidades públicas e privadas no país. Observou-se que a escassez de profissionais qualificados na área da educação é um problema estrutural, herdado do período colonial. Percebe-se que, durante muitos séculos, os colonizadores demonstraram desinteresse em estabelecer instituições de ensino superior voltadas à formação de quadros nacionais, o que gerou um vazio formativo que ainda hoje se reflete na fragilidade do sistema educativo guineense. Além disso, a instabilidade governativa que se verifica em diversos períodos da história recente do país contribui significativamente para o enfraquecimento das políticas de formação docente. A falta de continuidade e de compromisso político com a educação e da formação dificulta a implementação de estratégias eficazes e sustentáveis, dificultando a consolidação de um sistema educativo vigoroso e inclusivo.

Outro ponto central identificado nesta investigação refere-se ao currículo escolar, que se configura como o eixo estruturante de todo o processo educativo. A análise realizada sustenta que o currículo deve ser objeto de estudo aprofundado antes de sua implementação em qualquer contexto escolar, no caso específico do ensino guineense, o currículo apresenta fragilidades que decorrem, em grande parte, da influência de modelos externos, muitas vezes descontextualizados da realidade nacional. Diante disso, é imperativo que o Estado da Guiné-Bissau, através do governo e do ministério que tutela a educação, crie políticas de apoio social direcionadas aos estudantes oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade. No entanto, para que esse princípio se concretize de forma eficaz, é essencial criar condições mais favoráveis de trabalho e emprego para jovens diplomados. Essa forma, visa reduzir as barreiras estruturais e sociais que dificultam a inserção desses indivíduos no mercado de trabalho.

Em suma, este estudo evidencia que a melhoria da qualidade da educação na Guiné-Bissau depende de uma ação coordenada entre políticas públicas consistentes, formação docente qualificada, currículo contextualizado e inclusão social. Somente por meio de uma abordagem integrada e comprometida será possível transformar o sistema educativo em um instrumento de emancipação e desenvolvimento nacional.

Referências bibliográficas

- Alexandre da Silva, & Marques da Rocha, K. (2012). Espaços de aprendizagem: uma abordagem a partir da teoria de Vygotsky. *Revista Rei*, 7-nº15. ISSN 1809-6220.
- Alves, M. P. G. L. (2016). Avaliação de desempenho. Relatório apresentado à Universidade Fernando Pessoa. Porto, Portugal.
- Bedeta, G. B. (2013). Políticas educativas na Guiné-Bissau [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71824/2/28422.pdf>
- Bianchetti, R. G. (2008). Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas. São Paulo: SENAC.
- Cá, L. O. (2000). A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471–1973). *Educação Temática Digital*, 2(1). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-105762>
- Capucha, L. M. A. (2008). Planeamento e avaliação de projetos: guião prático. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, J. E. (2009). Metodologia de trabalho científico: saber-fazer da investigação para dissertações e teses. Lisboa: Escolar Editora.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart et al. (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* Petrópolis: Vozes.
- Có, M. J. J. (2022). A prática docente no ensino público em Guiné-Bissau: o caso da Instituição Escolar Samora Moisés Machel (2011–2021). UNILAB, Brasil.
- Cruz, S. S., & Souza, L. A. S. (2021). Avaliação de desempenho: uma ferramenta de gestão no processo de desenvolvimento profissional dos colaboradores. *Revista Manguio Acadêmica*, 6(2), 186–197.
- Da Cunha, J. D. (2024). Abandono escolar: Políticas e práticas na Guiné-Bissau (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal). Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/entities/publication/44ae38a8-5108-46bb-bc1a-635dafc1ccce>
- Darroz, L. M., Rosa, C. W., & Ghiggi, C. M. (2015). Método tradicional x aprendizagem significativa: investigação na ação dos professores de física. *BR 285*, São José – Passo Fundo/RS.
- Davok, D. F. (2007). Qualidade em educação: avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 12(3), 505–513. <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1414-40772007000300007>
- Djaló, T. (2000). Lições e legitimidade dos conflitos políticos na Guiné-Bissau. *Soronda – Revista de Estudos Guineenses*. Bissau: INEP.
- Durkheim, E. (1963). *Sociologia e educação* (Lourenço Filho, Trad., 6ª ed.). São Paulo: Melhoramentos.

- Fernandes, R. C. (2011). Formação dos atores de justiça em países em vias de desenvolvimento: o caso da Faculdade de Direito de Bissau-Guiné-Bissau Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. <https://repositorium.uminho.pt/handle/1822/52390>
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), Estado da Educação 2014 (pp. 262–277). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. <https://core.ac.uk/download/pdf/154275585.pdf>
- Freire, P. (1978). Cartas à Guiné-Bissau: registos de uma experiência em processo (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. <https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulofreirecartasaguinebissau.pdf>
- FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Disponível em: <http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A>
- Furtado, A. B. R. (2005). *Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades* (Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro (Portugal)).
- Gatti, B. A. (2009). Formação de professores: Condições e problemas atuais. Revista Brasileira de Educação, 1(1), 90–102. <https://doi.org/10.18222/rbe.v1i1.1984-5332>
- Gomes Nadal, B. (2011). A escola como instituição: primeiras aproximações. Revista Educação e Filosofia, 14(1), 13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=684221190089-150>
- Indjalá, S. (2018). Sistema educacional e formação de professores na Guiné-Bissau. Anais do IV Congresso Nacional de Formação de Professores, Águas de Lindoia, 2028 disponível em : [:https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submissionProceedings/viewSubmission?trabalhold=2149](https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submissionProceedings/viewSubmission?trabalhold=2149)
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG. <https://www.worldcat.org/title/46974763>
- Luck, H. (2009). Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo. <https://www.worldcat.org/title/751716538>
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas. <https://www.worldcat.org/title/52941368>
- Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. Jossey-Bass.
- Monteiro, J. J. H. (2005). A educação na Guiné-Bissau: Bases para uma estratégia sectorial renovada. Ministério da Educação da República da Guiné-Bissau. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148934>

- Morgado, J. C., Santos, J., & Silva, R. (2016). Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. *Configurações*. <http://journals.openedition.org/configuracoes/3283>
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(3), 377–390. <https://periodicos.uneb.br/index.php/rbpae/article/view/1044>
- Pinto, R. S., Mello, S., & Melo, P. A. (2015). Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21, 89–108. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100005>
- Sampa, P. J. (2015). Situação do ensino público em Guiné-Bissau: desafios e possibilidades para uma educação de qualidade. *Revista Educação e Emancipação*, 1(4). ISSN 2316-1086. <https://revistas.ufcg.edu.br/educacaoeemancipacao/article/view/123>
- Schmidt, E. S. (2003). Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes*, 11(1). <https://portaltainacan-clone.funarte.gov.br/periodicos/curriculo-uma-abordagem-conceitual-e-historica>
- Seabra, T. (2009). Desigualdades sociais e escolares. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (59), 75–106. <https://journals.openedition.org/spp/333>
- Severino, A. J. (1984). Metodologia do trabalho científico: Diretrizes para o trabalho didático científico na universidade (11ª ed.). São Paulo: Cortez Editora. <https://www.cortezeditora.com.br/metodologia-do-trabalho-cientifico-11-edicao>
- Sucuma, A. (2018). O ensino superior na Guiné-Bissau: Elementos estruturais, conjunturais e suas implicações no desenvolvimento das universidades guineenses.
- Triviños, A. N. S. (1987). Triviños, A. N. S. (1987). Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In A. N. S. Triviños, *Introdução à pesquisa em ciências sociais* (pp. 31–79). São Paulo: Atlas. <https://www.worldcat.org/title/18797387>
- Utinco, L. N. (2016). Currículo da educação básica no pós-independência na Guiné-Bissau [Trabalho de conclusão de curso, UNILAB]. <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1257>
- Zanon, D. P., & Mendes, M. E. B. (2009). A aula: momento de pensar, refletir, agir! Paraná: Secretaria da Educação do Estado do Paraná. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/PDF/arquivos/38-4.pdf>