

Education Division Documents. No 49.

Assistência à Educação num Contexto de Reforma

Avaliação Conjunta do Apoio Sueco ao Sector da Educação na
Guiné-Bissau entre 1988 e 1990.

**por Lillemor Andersson-Brolin, Maria Emília
Catela, Raúl Mendes Fernandes, Lars Liljeson**



Maio 1990

PREFACE

Sweden has given support to education in Guiné-Bissau since the time before independence; in those days through PAIGC. The initial support after independence was characterized by un-conditioned assistance, mainly provision of educational material.

In 1982, a study of the education sector was carried out, which was published in the Education Division Document Series (no. 5). This study presents a very gloomy picture of the state of education in Guiné-Bissau; drop-out rates were extremely high, and the content of the curricula was seen to have little relevance for Guinean reality.

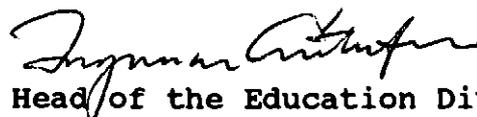
It was evident that a reform of the education system was necessary. The implication of the findings for the Swedish support was that a more ambitious and targeted support was called for, which would include technical assistance.

The support of the period 1988-1990 was based on these findings and conclusions, and the purpose of the present study was to evaluate the impact of this support, as seen against the wider socio-economic context of the country. The study was carried out by a joint Swedish-Guinean independent consultancy team in the spring of 1990, a timing to serve the preparation for a new agreement.

The nature of the terms of reference for the study, and the fairly short time spent on location, has not enabled the team to include a deep historical analysis of the problems. On this note the Minister of Education, Mr Manuel Rambout Barcelos, has generously provided us with a set of comments, which is attached to the study.

The study reflects the concern of SIDA to contribute to the development of the education sector of Guiné-Bissau through a more efficient support. It is hoped that this study will also be useful for those with a general interest in education in Guiné-Bissau.

Ingemar Gustafsson



Head of the Education Division

PREFÁCIO

A Suécia tem apoiado a educação na Guiné-Bissau desde o tempo antes da independência através do PAIGC. O apoio inicial após a independência foi caracterizado por uma assistência não-condicionada, principalmente a provisão de material didáctico.

Em 1982, foi feito um estudo sobre o sector da educação, o qual foi publicado na série de Documentos da Divisão da Educação (no. 5). Este estudo apresentava um quadro muito triste da situação do ensino na Guiné-Bissau; o número de alunos que abandonavam os estudos era extremamente alto, e o conteúdo do currículo tinha muito pouca relevância para a realidade guineense.

Era evidente que uma reforma do sistema de ensino era necessário. A implicação das recomendações para uma continuação da assistência sueca era que se exigia um apoio mais empenhado e mais dirigido, o que viria a incluir também assistência técnica.

O apoio para o período de 1988-90 tinha bases nestas recomendações e conclusões, e o objectivo do presente estudo era de avaliar o impacto deste apoio, visto em relação ao contexto socio-económico mais vasto do país. O estudo foi feito por um grupo independente sueco-guineense na Primavera de 1990, um momento escolhido para contribuir e ajudar na preparação de um novo acordo.

A natureza dos termos de referência para o estudo bem como o período bastante breve passado no país, não possibilitou ao grupo de incluir uma análise histórica profunda dos problemas. A respeito disso, o Ministro da Educação, o Sr Manuel Rambout Barcelos, fez-nos generosamente alguns comentários, que vão como anexos a este estudo.

O estudo reflecte a preocupação da ASDI de contribuir para o desenvolvimento do sector da educação na Guiné-Bissau, através de um apoio mais eficiente. Espera-se que este estudo também venha a ser útil para quem tenha um interesse geral sobre o sistema de ensino na Guiné-Bissau.

Ingemar Gustafsson


Chefe da Divisão da Educação

ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO DE REFORMA

**Avaliação Conjunta do Apoio Sueco ao Sector da Educação
na Guiné-Bissau entre 1988 e 1990**

Lillemor Andersson-Brolin
Maria Emília Catela
Raúl Mendes Fernandes
Lars Liljeson

Estocolmo, 1990

PREFÁCIO DOS AUTORES

Quisémos com este relatório apresentar um quadro realista da situação do apoio sueco ao Sector da Educação e relacioná-lo com as estruturas e políticas em que esse apoio se insere. A análise teve por preocupação focar os pontos que necessitam de mais urgente correcção, pelo que terão ficado em segundo lugar aqueles que levantam menos ou nenhum problema.

Enquanto chamamos a atenção para as questões que necessitam de maior reflexão e apoio, nacional ou sueco, e evidenciamos os seus pontos fracos, esforçamo-nos por também apresentar sugestões de melhoramento, mesmo em áreas que não obtiveram directamente o apoio sueco.

Na análise, foram tidos em conta os estudos do INDE (DPOL) e outros estudos que se mostraram relevantes, bem como as experiências de pessoas conhecedoras da realidade nacional e da educação guineense em particular.

Agradecemos, pois, a todos os que muito interessadamente se disponibilizaram para contribuir e apoiar o nosso trabalho. Com eles, esperamos ter contribuído para uma reflexão e procura de soluções no interesse do desenvolvimento da Educação na Guiné-Bissau.

Estocolmo, 18 de Maio de 1990

ÍNDICE

Executive Summary	iii
I. INTRODUÇÃO	
1. Os Objectivos da Avaliação	1
2. Aspectos Metodológicos	2
3. Limitações da Avaliação	4
II. O CONTEXTO DO APOIO SUECO	
1. O Contexto Nacional	6
O Programa de Ajustamento Estrutural	6
A Educação Formal e a Educação Tradicional	8
2. O Sistema Educativo e as Reformas da Educação	9
Os Alunos	9
Os Professores	10
A Reforma do Ensino Básico	15
A Reestruturação do Ministério da Educação	16
O Projecto de Descentralização	17
A Estratégia da Educação e as Realidades Regionais	19
III. O APOIO SUECO DO TRIENIO	
1. Antecedentes	21
2. O Acordo de 1988-1990	22
3. Livros e Material Didáctico	24
Objectivo e Justificação do Apoio	24
Os Livros nas Escolas	24
A Produção dos Livros	25
Considerações Económicas da Produção	33
A Distribuição de Livros e Material Didáctico	35
Conclusão	41
4. Formação de Professores	43
Objectivos e Política Educativa	43
Concepção, Programação e Execução - As Estruturas	44
As Actividades da DAC	46
A Assistência Técnica Sueca	47
Conclusão	48
5. A Pesquisa Pedagógica	49
Introdução	49
A Formação da Equipa de Investigação	49
O Carácter Inovador da Pesquisa	50
A Mobilidade dos Quadros e a Organização Interna da Divisão	50
Os Bloqueamentos Administrativos	51
Orientações e Tendências	53
Conclusão	54
6. Construção e Reparação de Escolas	55
Programa e Problemas	55
Comentários	55
7. A Coordenação	57
A Criação do Cargo	57
O Cargo Actual	58
Conclusão	58
8. Conclusões e Recomendações	61
Conclusões da Análise	61
Recomendações para o Futuro	65
Reflexão Final	68
Comentário do Ministério da Educação	71
ANEXOS:	79
1. Termos de Referência para a Avaliação	81
2. Pessoas Contactadas	90
3. Estatísticas do Sistema Educativo - Alunos	95
4. Temas das Pesquisas da DPOL entre 1988 e 1990	99
5. Organigrama do Ministério da Educação	103
6. Estatísticas sobre a Produção de Livros Escolares	105
7. Siglas	117
BIBLIOGRAFIA	118

EXECUTIVE SUMMARY

The Swedish Support

The Swedish support to the Education Sector started already during the Liberation War. The first agreement between Guinea-Bissau and Sweden was extended over the period 1978-1982 and concentrated on primary school education. The support mainly covered import goods. When the cooperation was evaluated in 1982, it appeared that the general situation within the sector was very poor. The evaluation concluded that the Swedish assistance had to be changed considerably.

The agreement of 1988-1990, under evaluation in this report, stated that the main objective of the support should be to improve the quality of primary school education, by intervening in "crucial points". 18 MSEK were allocated to five subsectors of education, identified as follows: 1. school books and materials; 2. teacher training; 3. research; 4. construction and upgrading of schools; and 5. coordination. The main part of the support, 12 MSEK, was set aside for the first mentioned subsector. In addition, the importance of technical assistance was stressed.

SIDA support was mainly channeled to the Institute for Educational Development, INDE, and the national printing house, INACEP. Three departments within INDE were reinforced with technical assistance, in order to produce better and more adequate material for pupils and teachers, improve teacher training and train educational researchers. The printing house was provided with equipment and technical assistance so that its publishing capacity and the quality of its products would be improved. In this way, the whole chain of book production and material was supposed to be strengthened. The main goal was that all the primary school pupils should obtain the necessary books.

Purpose and Focus of the Evaluation

The purpose of this evaluation is to analyse and evaluate the results of the Swedish support to the Guinean Education Sector since 1988, in relation to the goals set. The general context of this support is also considered, particularly the educational policy, the educational system, the ongoing educational reform, the teachers' living and working situation, and the consequences of the structural adjustment programme.

Methodology

The study is a joint evaluation carried out by a team of consultants from Guinea-Bissau and Sweden. It comprised four phases. A preparatory phase of two weeks in February-March 1990, when relevant documents were studied and discussed, and the field work was planned. During this phase, a resource-person from the Ministry of Education of Guinea-Bissau participated in the work.

The field work was carried out during three weeks in March-April, when the team visited schools in urban and rural areas, interviewed the persons involved in the subprogrammes and met other key persons. A preliminary summary report was presented before the departure from Guinea-Bissau.

The third phase involved group and individual work for analysis of results and writing. One team member was responsible for integrating the various parts of the report, the others for

complementing the information. The last phase consisted of one week's work in May, when the whole team finalized the report.

Findings and Conclusions

The evaluation shows that the "crucial points" selected by SIDA for support had a limited impact, since other crucial areas were left less covered, for example teacher training, or uncovered, for instance book manuscript production. This might be related to a lack of a deeper conceptual analysis during the planning of the support: neither were the "crucial points" in education critically analysed, nor were general objectives broken down in more operational terms.

In the book production and distribution chain, SIDA did not support all the important phases, leaving out the production of manuscripts, which proved to be crucial. The coordination of the whole process has been deficient and the implementation of the investments in INACEP was not sufficiently planned, as it came too early in the development of the school book production. Book distribution has also been problematic. As a result, there is still a considerable lack of books in the schools and the support is far from fulfilling its objective.

Teacher training is a vast area with many needs, and the educational reform is demanding a great investment in that area. Consequently, the Swedish support could only help in a modest way.

Research in education within INDE is quite a new field. The recently formed research team has been producing a few studies, mostly with a training purpose. So far, these studies have had a limited impact on educational policy.

The programme of construction and upgrading of school buildings was not completed. Only four out of the thirteen planned schools were constructed within the Zona 1 Integrated Project, PDR1. The main reason for this was that the participation of the local community did not take the form that the planners had expected.

The technical assistant within the Ministry's planning unit, DGPP, has the double function of coordinator and advisor. Of these functions, the coordination of the SIDA activities has been the most important. This is very much related to the coordinator's position within the Ministry, making it possible to solve the bureaucratic questions associated with such activities.

A general conclusion as to the technical assistance is that it has had a limited structural impact, both in the book production and distribution, and in the reform work in general, for the reasons stated above. Another important reason is the lack of permanent counterparts, due to the frequent travel and high turn over of the staff.

It was expected that the support to INDE would promote the development of the planned educational reform. It is too early to draw sound conclusions on such impact, but the objective seems too ambitious for a support which greatly privileged the book publication only. It is therefore suggested that the Swedish assistance becomes more active in the future, by intervening in additional areas which are crucial. One possibility is that SIDA concentrates on one area in full, such as the book production. Another is that SIDA considers the demands of the ongoing

educational reform, for example the present plans for regional decentralization.

On the whole, the concentration of the support to INDE can be seen as less successful for various contextual reasons: INDE was given too great a task within the reform work; its statutes are not clear about the division of tasks between departments, often resulting in unbalances as to resources and responsibilities; the staff is highly mobile and often absent due to courses and training periods abroad; INDE's status within the Ministry of Education has grown in disproportion to the central services, caused by too great a concentration of tasks, which is reinforced by foreign assistance.

In summary, the Swedish support to the Education Sector in Guinea-Bissau has not succeeded in becoming a strategic support which exceeds the sum of its individual parts. There is no visible improvement in the quality of primary education, and the low number of boys and girls in primary school has not increased significantly. Inequalities between the sexes, as well as between geographical regions remain. Under these circumstances, the question must be raised whether a sector support is the most adequate form of assistance.

A deeper analysis from the viewpoint of the target group is strongly recommended. Such an analysis should comprise the importance of school books in relation to other needs, as well as the potential role of the school in the Guinean society.

I. INTRODUÇÃO

A experiência do Ocidente pode-nos servir, a de Africa também como de outras partes. Mas não temos que "reproduzir", aliás, não podemos "reproduzir" nenhuma delas, pois a nossa situação é diferente. Temos, sim, de produzir um modelo que não exista e que será próprio de uma situação particular.

(Rambout Barcelos, 1987:165)

O apoio sueco ao sector da Educação na Guiné-Bissau vem de longa data (e.g. SIDA, 1982). Inicialmente apenas com a preocupação de apoiar actividades em curso, os objectivos da ajuda sueca têm-se tornado cada vez mais específicos e concretizam hoje algumas das preocupações universais da Educação.

O último acordo assinado entre a ASDI e o governo da Guiné-Bissau cobriu o triénio 1988-1990, com intervenção em cinco áreas bem definidas, a saber:

- livros/material didáctico
- formação de professores
- pesquisa pedagógica
- construção/reparação de escolas
- coordenação.

Esta intervenção foi avaliada neste último ano do acordo e os seus resultados constituem o conteúdo deste relatório.

1. OS OBJECTIVOS DA AVALIAÇÃO

O apoio da ASDI ao sector da Educação da Guiné-Bissau para o período 1988-1990 foi concretizado pelo Plano de Acção (MECD, 1987), que propõe os objectivos do apoio e as actividades que lhes deveriam dar corpo. Neste documento é também indicado que, no início de 1990, "um grupo de especialistas independentes irá analisar e avaliar os resultados do Programa na base dos objectivos e das actividades fixadas no Plano de Acção" (MECD, 1987:24). Com as conclusões desta avaliação, pretende-se "dirigir o desenvolvimento do futuro Programa" (*idem ibid.*). Esta intenção foi agora reforçada pela conjuntura da ajuda externa ao país, uma vez que uma Mesa Redonda de doadores virá a ter lugar em fins de maio para discutir as linhas orientadoras dessa ajuda.

O objectivo geral proposto para a avaliação do apoio da ASDI no último triénio é o de "analisar o impacto do apoio sueco ao Sector da Educação" (ASDI, 1990:4). Quanto aos objectivos específicos, estes foram discutidos intensamente durante a preparação dos termos de referência que deveriam orientar a avaliação. Foi sugerido, por um lado, que a avaliação deveria cobrir todo o sector educativo, com base no argumento de que o apoio sueco é um apoio ao sector, pelo que este tipo de assistência não pode desligar-se de outras actividades no sector nem de outras medidas tomadas a seu respeito. Por outro lado, foi sugerido que o apoio sueco tinha sido focado sobre determinados pontos, o que necessariamente teria os seus efeitos. Estes deveriam então ser analisados e avaliados em relação aos objectivos definidos para cada área da assistência sueca, bem como em relação ao objectivo geral desta assistência no sector. Destas discussões resultou a seguinte formulação:

Os consultores irão analisar/avaliar os resultados atingidos relacionados com os objectivos a longo prazo e em particular a curto prazo. Fazer recomendações sobre o apoio no futuro incluindo novos sub-sectoros e estudos mais profundos.
(ASDI, 1990:4)

A análise do apoio sueco ao sector deveria, além disso, ter em conta (mas não avaliar) uma lista de factores sociais, económicos e educativos que afectam o país, que adiante se especificam e que constituem o que neste relatório se designa pelo Contexto do Apoio Sueco. O Anexo 1 apresenta os termos de referência para esta avaliação, que foi realizada entre fevereiro e maio do corrente ano.

Assim, o presente relatório, onde se registam as observações feitas e as conclusões da análise, está organizado em três partes:

- uma Introdução, que apresenta as questões específicas da avaliação,
- o Contexto do Apoio Sueco, que descreve a situação sócio-económica, cultural e educativa do país,
- o Apoio Sueco do Triénio, onde se analisa em detalhe o desenvolvimento das actividades em cada uma das cinco áreas de intervenção. Esta parte termina com uma listagem das Conclusões da análise e das Recomendações de aí decorrentes, de modo a orientar o futuro apoio sueco ao sector da Educação.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica seguida neste trabalho incluiu três fontes diferentes de informação: (1) documentos sobre a realidade guineense (e.g. relatórios e estatísticas), (2) entrevistas a todos os níveis do Sector da Educação e (3) observações directas das actividades em curso. Os documentos consultados constam da Bibliografia e a lista de pessoas contactadas constitui o Anexo 2.

Os trabalhos de avaliação distribuíram-se por três momentos distintos, cada um com objectivos diferentes: (1) a preparação do trabalho de campo, (2) o trabalho de campo propriamente dito e (3) a análise dos dados juntamente com a elaboração dos relatórios preliminar e final.

Preparação do Trabalho de Campo. Para este fim foram reservadas duas semanas em Estocolmo, nas quais participaram, para além dos consultores suecos e guineense (autores deste relatório), um técnico do Ministério da Educação da Guiné-Bissau, Geraldo Martins, como "pessoa-recurso", isto é, como fonte de informação sobre o sistema educativo guineense e o seu ministério. Os dois objectivos principais desta fase do trabalho foram, primeiro, o de procurar informações sobre o sector e o seu contexto sócio-económico, com elas procedendo a uma primeira análise, e, segundo, o de desenvolver uma plataforma de referência comum a todos os membros do grupo, como ponto de partida para o trabalho de campo.

Esta fase mostrou ser uma introdução muito útil ao sector educativo do país e às actividades em curso, sob o ponto de vista do Ministério da Educação. Porém, a intensidade do trabalho neste período e o facto de ele ser imediatamente seguido pelo trabalho

de campo mostrou ser desvantajoso, uma vez que impossibilitou a equipa de reflectir e analisar em profundidade os documentos oficiais e os estudos à disposição antes de iniciar o trabalho de campo. Isto foi feito no decurso do trabalho.

Trabalho de Campo. Esta fase abrangeu três semanas na Guiné-Bissau, onde foram feitas visitas a escolas e Delegacias Regionais em três regiões do país (Cacheu, Tombali e Bissau, com ênfase nas duas primeiras), bem como a diversos departamentos do Ministério da Educação. Como conclusão deste período, foi apresentado ao Gabinete local da ASDI um Relatório Sumário Preliminar (ASDI, 1990a) e discutidos com o Senhor Ministro da Educação as respectivas conclusões e recomendações.

De particular relevância para os resultados desta avaliação foi a metodologia utilizada na recolha dos dados, em que no geral se optou por uma sequência inversa à habitual. Assim, começou-se por conhecer o terreno e o grupo-alvo da educação, ou seja, os alunos, e conseqüentemente os professores e as escolas. Nesta sequência contactaram-se os delegados e os inspectores regionais, e só depois se abordaram os departamentos e os técnicos do Ministério, bem como os assistentes técnicos da ASDI neles colocados. Esta metodologia mostrou-se compensadora, visto que permitiu uma melhor discussão da realidade escolar com os responsáveis a nível central. Ao todo, visitaram-se várias classes em dez Escolas Primárias, bem como uma escola de formação de professores do ensino básico (Escola Normal 17 de Fevereiro, Bissau) e a sua escola de estágio (Escola Anexa 5 de Julho, Bissau). Adicionalmente, e respeitando particularmente a produção de manuais escolares, foram entrevistados técnicos e visitadas as instalações da INACEP.

No total, foram contactadas cerca de 50 pessoas, para além dos alunos com quem se conversou no decorrer das visitas (v. Anexo 2). Contudo, a tarefa da equipa de avaliação não era considerar a opinião deste grupo como ponto de partida, pelo que os contactos com os alunos serviram apenas para tentar compreender melhor a situação escolar. A equipa considera que noutras condições e dentro de uma perspectiva diferente, seria desejável um aprofundamento de certas áreas, particularmente um melhor conhecimento das atitudes e comportamentos das crianças e dos pais no que respeita à questão dos livros escolares.

As questões a ser levantadas nas entrevistas foram organizadas com antecedência na forma de linhas de orientação e, no geral, as entrevistas tomaram a forma de conversas informais sobre a situação encontrada, os problemas existentes e as possíveis soluções. A estratégia usual foi a de abordar cada questão de diversas perspectivas, de modo a descobrir a raiz dos problemas. Considerando as normais limitações da técnica de entrevistas, estas foram complementadas, sempre que possível, com observações directas e consulta das estatísticas e dos estudos disponíveis.

Elaboração do Relatório Final. Este foi inicialmente um período de trabalho individual dos consultores em que se elaboraram as diversas secções do presente relatório, que depois foram reunidas e ajustadas por um dos membros da equipa, Maria Emília Catela. Os quatro consultores reuniram-se finalmente em Estocolmo, durante uma semana, para discutir e acordar sobre a forma final do documento. Foi nessa altura unanimemente reconhecido que a forma de trabalho adoptada, no que diz particularmente respeito às discussões frequentes do grupo sobre as questões da avaliação, foi um factor importante para a boa consecução do trabalho.

3. LIMITAÇÕES DA AVALIAÇÃO

A avaliação teve objectivos específicos e um prazo delimitado. De acordo com a escolha de abordagem referida atrás, a amplitude da avaliação foi também limitada, pois focou especificamente a ajuda sueca ao sector. Isto significa que aquela ajuda é julgada em relação a determinados condicionantes e que pode apenas dar resposta a algumas perguntas, enquanto que outras mais amplas ficarão por responder. Neste caso, a equipa de avaliação limitou-se, na maior parte das vezes, a lançar alguma luz sobre essas questões e a expressar as suas dúvidas. Um exemplo de uma das questões deste tipo é: É este o tipo de escola que as pessoas em geral querem e precisam? Para se poder dar uma resposta com fundamento seria necessário uma abordagem completamente diferente daquela que foi escolhida para esta avaliação, exigindo nesse caso um estudo muito mais aprofundado e bem mais longo que este que nos foi proposto. De qualquer modo, porque o país, e nomeadamente o sector da Educação, estão neste momento sujeitos a várias forças que exercem a sua influência em diferentes direcções, às vezes contraditórias, para se fazer a análise do apoio sueco ao sector, é necessário primeiro conhecer e compreender o contexto em que a Educação se insere, o que foi feito.

Apesar das limitações, a equipa de avaliação teve a possibilidade de observar as estruturas e as suas actividades e de identificar forças e fraquezas no processo, tanto no que diz respeito às medidas de política educativa do país e à sua execução pelos vários departamentos, como no que diz respeito à implementação da assistência sueca. Porém, sendo o campo tão vasto e tendo em conta as características desta avaliação, foram consideradas na análise e escolhidas para figurar neste relatório apenas aquelas estruturas e actividades que pareceram mais pertinentes para o fim em vista.

II. O CONTEXTO DO APOIO SUECO

A especialidade da situação africana aconselha-nos, por um lado, a nos orientarmos prioritariamente para o nosso povo... e, por outro, a considerar a nossa educação como um elemento de uma sociedade global e complexa, apreendida em todas as suas dimensões... Estas idéias conduzem-nos, de momento, a um "projecto" de "regionalização" que falta ainda definir melhor.

(Rambout Barcelos, 1987:165-166)

1. O CONTEXTO NACIONAL

Os Termos de Referência desta avaliação indicam alguns factores que deveriam ser particularmente tomados em conta ao analisar o apoio sueco ao sector da Educação. São eles os seguintes:

- A política educativa do País;
- Os efeitos do Programa de Ajustamento Estrutural no sector da Educação;
- A Estratégia do Desenvolvimento da Educação (adoptada em Outubro de 1988) e a sua adaptação à realidade sócio-económica.
- A estrutura do Ministério da Educação e o seu funcionamento;
- A situação do corpo docente: salários, condições de trabalho, motivação, valorização profissional, etc.;
- A eficiência na utilização dos recursos no seio da Educação;
- A "performance" do sistema educativo;
- A coordenação entre os doadores do sector.

(ASDI, 1990:5)

No seu conjunto, estes factores criam de facto o contexto em que o sistema de educação e o seu ministério se enquadram neste momento, tendo uns uma influência mais directa e mais próxima das actividades educativas que outros. Os primeiros são abordados dentro das questões da educação que a avaliação foca, os segundos constituem o presente capítulo. Nesta abordagem, preferenciou-se as observações e reflexões da equipa, em lugar de uma descrição exhaustiva da realidade. Esta é sobejamente documentada nas publicações disponíveis.

1.1. O Programa de Ajustamento Estrutural

Em 1983, o Governo da Guiné-Bissau assinou com o Fundo Monetário Internacional (FMI) um Plano de Estabilização Económica que procurava restabelecer os mecanismos do mercado e corrigir os grandes desequilíbrios macro-económicos, no que se refere sobretudo à balança comercial, à balança de pagamentos e ao orçamento do Estado. As medidas implementadas orientaram-se no sentido da redução da importação e do aumento da exportação, da desvalorização da moeda, da abertura ao sector privado e do "desengajamento" do Estado. Mais tarde, com o acordo do FMI e do Banco Mundial, foi lançado o primeiro Programa de Ajustamento Estrutural para o período de 1987-1989 e um segundo programa para o período 1989-1991. Estes dois programas tinham por objectivo aprofundar as medidas adoptadas no Plano de Estabilização de 1983.

Em dezembro de 1987, uma missão de avaliação do Banco Mundial visitou a Guiné-Bissau com o fim de examinar a implementação do

Programa de Ajustamento Estrutural, tendo concluído que o progresso na implementação do programa era muito positivo (Banco Mundial, 1987:1). No entanto, em setembro de 1988, quase um ano depois da primeira visita, uma outra missão do Banco Mundial trouxe como objectivo avaliar a componente "Dimensões Sociais do Ajustamento", o que mostrou uma preocupação nova com o impacto social de medidas económicas. A missão preocupou-se principalmente com dois aspectos:

1. Os custos de transição do ajustamento, que são suportados pelos grupos sociais mais expostos da população. Estes custos provêm, em geral, da diminuição dos seus rendimentos reais devido às restrições monetárias e fiscais, ao aumento do sub-emprego resultante da rigidez da oferta e dos prazos de ajustamento dos preços nos mercados, e da baixa de disponibilidade dos serviços sociais devido às restrições orçamentais.

2. As implicações sociais do processo de ajustamento estrutural a longo prazo. Trata-se, neste caso, de permitir aos mais pobres participar no processo de crescimento, facilitando o seu acesso aos empregos e aos activos geradores de rendimentos e aumentando a produtividade dos seus meios materiais e humanos.

(Banco Mundial, 1988:2, tradução dos autores)

Esta mesma avaliação, ao apreciar os sectores sociais, considerou que "o sistema educativo perdeu a sua credibilidade e segue uma queda contínua da frequência escolar e uma taxa de escolarização fraca" (idem:4). Para mais, "o futuro do país encontra-se fortemente ameaçado no momento em que a penúria de quadros e a mão-de-obra qualificada são hoje um dos problemas mais graves que conhece a Guiné-Bissau" (idem ibid.). Depois de analisar as "péssimas condições sanitárias" e a "fraca eficácia" dos serviços de saúde, a missão concluiu:

A liberalização económica, que oferece oportunidades económicas novas e numerosas, numa estrutura social que até agora fora relativamente equitável, arrisca de fazer aparecer rapidamente as desigualdades (idem:4-5).

Finalmente, foram identificados os sectores sociais que mais oportunidades têm em relação a outros, contrapondo as zonas rurais às zonas urbanas. No mundo rural, a missão considerou que "os pequenos proprietários detentores de um capital têm melhores oportunidades do que as colectividades que vivem segundo o sistema tradicional" e que, em certas regiões, o domínio dos grandes comerciantes dificulta a melhoria das condições de vida e de trabalho dos camponeses (idem:5). No mundo urbano, o despedimento dos funcionários e dos assalariados das empresas públicas contribuiu para o "abaixamento dos rendimentos nestas zonas urbanas e o agravamento do sub-emprego" (idem ibid.).

Perante esta situação, as desigualdades sociais agravam-se e o sector da educação é afectado directamente pelas diferenças regionais e sexuais, pela intervenção dos interesses comerciais na distribuição do material didáctico e pelo agravamento das condições sociais quer dos professores, quer dos alunos de famílias pobres. Estas desigualdades afectam directamente o grau de participação da comunidade em relação à escola. As dificuldades do Ministério da Educação aumentam e mais custos serão transferidos para os pais.

1.2. A Educação Formal e a Educação Tradicional

Na Guiné-Bissau há hoje dois processos de educação distintos em pleno funcionamento: um relativo às sociedades autóctones e outro implantado pelo sistema colonial. Estes dois processos têm assim uma historicidade diferente, na medida em que o primeiro é anterior ao segundo e é forjado pela dinâmica própria das sociedades africanas e o segundo é forjado pela história do capitalismo na Europa. A implantação do segundo não excluiu o primeiro e os dois têm persistido até hoje.

Embora os dois processos não se excluam, eles também não estão em convívio; ao contrário, eles encontram-se em conflito. A escola formal procura subalternizar os processos educativos autóctones, que às vezes são destruídos mas outras vezes resistem e procuram mesmo penetrar o sistema formal. Conhecem-se bem os mecanismos do primeiro movimento que foram já abundantemente descritos como "aculturação", "alienação", "assimilação" etc.. Esta abordagem está marcada por uma visão dicotómica e ao mesmo tempo ideológica, na medida em que divide a sociedade em "pura" e "impura". Trata-se de uma visão reducionista da dinâmica social, com as suas consequências políticas. O segundo movimento refere-se ao modo como os processos educativos autóctones penetram a educação formal e são muito menos conhecidos, talvez por ter dominado até agora uma visão uniformizante das sociedades autóctones. De facto, estas estão em conflito entre si e também com a sociedade "moderna".

Muitas sociedades autóctones vêm na escola formal uma maneira de investir numa determinada forma de poder "dominante" e, através desse investimento, participar na "dominação". Foi assim que, após a independência, muitos camponeses mandaram os seus filhos à escola com o intuito de os fazerem ascender ao poder, em contraposição com os filhos das elites urbanas. Outras sociedades usam a escola para melhor poderem ter o controlo da contabilidade das suas actividades comerciais, como é o caso da etnia mancanha, uma das primeiras a enviar os filhos à escola. Esta análise releva o facto de que a escola formal é um palco de conflito social que não pode ser apreendido com uma visão uniformizante.

Os Processos de Educação Tradicional. A educação tradicional na Guiné-Bissau segue processos diferentes, consoante os grupos étnicos. Na maioria dos casos, esta educação efectua-se sem a criação de uma infraestrutura específica que corresponda à escola. O termo "tradicional" sugere um processo fechado que na verdade não se verifica. Ao contrário, ele é um movimento de relacionamento entre os anciãos (homens e mulheres) e os jovens: cada geração de anciãos, sendo diferente da anterior, transmite conhecimentos diferentes, do mesmo modo que cada geração de jovens se coloca diferentemente face aos ensinamentos dos respectivos anciãos. Um dos elementos fundamentais deste movimento é o desenvolvimento de métodos para enfrentar a modernidade colonial ou pós-colonial. Portanto, este processo de educação tradicional está virado para a formação de uma categoria de homens detentores do saber, sobre os comportamentos sociais e sobre a melhor forma de utilizar a natureza em função das necessidades da reprodução social. Os conhecimentos são, neste processo educativo, progressivos e marcados, em geral, por um momento de ruptura de comportamento, em que o comportamento infantil deve ser abandonado e adquirido um estado de adulto.

A organização destas sociedades é, pois, feita em função de classes de idade, mas nem todas as sociedades do país repousam

neste princípio. Há aquelas que seguem o princípio de organização aristocrática, ou seja, têm uma estratificação baseada na existência de um grupo dominante que vive de tributos ou rendas fundiárias dos restantes grupos. O processo educativo nestas sociedades é diferente do anterior, na medida em que o motor do mecanismo não é o saber mas a formação que conduz à aquisição de bens. Nestas sociedades, as religiões monoteístas, sobretudo o islamismo, jogam um papel importante no processo educativo que é organizado em forma de escolas corânicas.

A Escola Colonial e a Escola Moderna. A escola colonial começou por ser a escola missionária que ensinava a religião cristã, as línguas europeias e o comportamento "civilizado". O estado colonial implantou a escola pública a partir do século XIX, virada para a formação dos "civilizados", destinados ao funcionalismo público. Os "indígenas" entraram na escola a partir da eclosão da luta de libertação nacional e como uma das suas consequências: eles foram admitidos na escola pública para fazer face às escolas do Partido que se instalavam nas áreas libertadas.

A escola pública colonial seguia a estrutura e as regras da escola formal portuguesa que lhe deu origem e foi o embrião de um movimento de deslocação de diplomados do ensino secundário para Portugal, para ali frequentarem as universidades. A herança escolar colonial da Guiné-Bissau está ainda hoje presente na estrutura do seu sistema educativo.

2. O SISTEMA EDUCATIVO E AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO

O sistema educativo da Guiné-Bissau dividia-se, até ao ano passado, em quatro anos de ensino primário, dois de ensino pós-primário dito "preparatório" e cinco de ensino secundário, dividido em dois blocos ou "ciclos". Ao nível do ensino primário, a passagem de ano era feita sempre através de um exame final.

Cobrando as áreas do sistema educativo, de política educativa e da reestruturação do Ministério da Educação, organizou-se esta secção em cinco rubricas com especial relevância para a assistência sueca, que são: os alunos, os professores, a reforma do ensino básico, o Ministério da Educação e o projecto de descentralização.

2.1. Os Alunos

Entre os factores que caracterizam o ensino na Guiné-Bissau estão "uma taxa de escolarização relativamente estável", "uma média de reprovações bastante elevada" e "uma média anual de abandono muito forte" (EEC, 1988:58). O baixo grau de escolarização e o elevado nível de reprovações são indicadores dos problemas do sistema. Estes vão da pobre participação das crianças na educação e da fraca preparação dos professores à tradicional configuração dos programas e à deficiente gestão do sistema. Porém, estes problemas não acontecem no país de um modo uniforme, mas as desigualdades regionais são profundas.

As diferenças nas taxas de escolarização por região mostram claramente as desigualdades entre as zonas rurais, por um lado, e as zonas urbanizadas de Bissau e Bolama, por outro (v. Quadro 1, Anexo 3). No ano lectivo de 1986/1987, a taxa de escolarização no país foi estimada em 36,5% (EEC, 1988:58), desigualmente distribuída entre as regiões. As duas regiões com maior taxa de

escolarização "estimadas" foram a Região de Bolama-Bijagós e o Sector Autónomo de Bissau, com 58,1% para a primeira e 53,5% para a segunda (v. Quadro 1, Anexo 3). As outras regiões apresentaram percentagens de escolarização que foram de 41,5 em Cacheu a 26,6% em Gabú (*idem*). Note-se que, a partir do recenseamento de 1979, não é possível saber a verdadeira taxa de escolarização por falta de dados sobre a população em idade escolar.

Da mesma forma, pode-se notar que a taxa de reprovação para o mesmo período e para a 1ª classe foi muito maior nas regiões rurais, com cerca de 58,3% em Quínara e 40,2% em Cacheu, tendo a Região de Bolama-Bijagós e o Sector Autónomo de Bissau apresentado respectivamente as taxas de 39,7% e 26,2% (v. Quadro 2, Anexo 3).

É nas regiões das zonas rurais que também se encontram as piores infraestruturas escolares, que são as escolas em forma de barraca de troncos e folhas, como pudemos constatar nas nossas deslocações às regiões de Cacheu e Tombali.

Quanto à desigualdade entre os sexos, pode ver-se que a proporção entre raparigas e rapazes varia com os diferentes níveis de escolarização. Porém, em nenhum desses níveis o grupo feminino atingiu 50%. Este grupo distribuiu-se do seguinte modo, por nível de ensino:

Ensino de base elementar	35,4%
Ensino secundário normal	28,2%
Ensino secundário profissional:	
Escolas de Formação de Professores	15,7%
CENFI (Centro de Formação Industrial)	6,4%
CENFA (Centro de Formação Administrativa)	48,8%
Escola Nacional de Educação Física e Desportos	6,8%
Ensino superior - destacamento pedagógico na	
Escola Normal Superior Tchico Té	7,6%
(Excerto do Quadro 3, Anexo 3)	

Ao nível das regiões, as diferenças são mais uma vez marcantes entre as zonas urbanas e rurais, com estas últimas em desvantagem. Assim, a percentagem de raparigas foi de 51% no Sector Autónomo de Bissau e de 42% na Região de Bolama-Bijagós, ao passo que nas zonas rurais, as percentagens variam entre 37% na Região de Biombo, e 24,5% na Região de Cacheu (*idem*).

2.2. Os Professores

Qualificações. Segundo as estatísticas publicadas pelo Ministério da Educação (GEP, 1989), o sistema de ensino básico possui 2 400 professores (dos quais apenas 573 são mulheres). Destes, 394 estão colocados em Bissau (sector autónomo) e os restantes 2 006 nas outras oito regiões (o número de professores na região de Quínara não consta na fonte). Ainda segundo as mesmas estatísticas, a qualificação profissional destes professores é a que se mostra no Quadro 1. A distribuição da sua qualificação académica não é relatada nem conhecida com exatidão, nem a distribuição da sua experiência profissional. Segundo os cálculos do INDE (DAC), obtidos em entrevista, deverão existir cerca de 1800 professores não qualificados, dos quais cerca de 800 não terão mais do que a 4:a ou 5:a classe.

QUADRO 1. Qualificação Profissional dos Professores no EB

	DIPLOMADOS			NAO DIPLOMADOS		
	H	M	HM	H	M	HM
S.A.Bissau	39	96	135	72	187	259
Regiões*	649	65	714	1067	225	1292
TOTAL	688	161	849	1139	412	1551

* Os professores das Forças Armadas (FARP) não estão incluídos.
 Legenda: H - homens; M - mulheres; HM - total. Diplomados: professores primários e de posto; Não Diplomados: Professores primários, de posto e monitores. Fonte: GEP, 1989:37.

Um estudo do INDE sobre os professores da Zona 1 e Birassu (ASDI/INDE/PDRI, 1989) faz uma descrição de um número de variáveis em relação à situação dos professores, de onde se destaca que estes são predominantemente do sexo masculino, não completaram o Ensino Básico Complementar, mas têm formação profissional de algum tipo e mais de quatro anos de experiência. Isto mostra que, enquanto a formação científica de base destes professores pode criar problemas de falta de conhecimentos sólidos para alicerçar a condução das suas aulas, eles têm algumas noções de pedagogia e já um bom número de anos de experiência de ensino. De facto, os 9 professores do EBE cujas classes visitámos (4 escolas em Cacheu e 5 em Tombali, com classes entre a 1:a e a 4:a) tinham todos mais de 9 anos de experiência de ensino. É, no entanto, de considerar que as acções de formação pedagógica a que estes professores foram expostos podem ter sido pouco eficazes.

A Remuneração. A nosso ver, a situação dos professores é muito séria. Sem eles, porém, não existe ensino formal e o sistema de educação cai pela base. Se por um lado é muito necessário aumentar os seus conhecimentos científicos e pedagógicos, por outro é impossível pretender que quaisquer profissionais funcionem eficientemente se lhes não forem dadas condições mínimas de sobrevivência e de trabalho. Por isso, a resolução destas condições é absolutamente prioritária.

O regulamento da Carreira Docente foi aplicado em 1989, fazendo todos os professores subirem automaticamente de escalão (uma letra). O vencimento continua mesmo assim a ser baixo. Devido à sua aplicação tardia em relação à saída da lei, foram pagos retroactivos, o que proporcionou aos professores uma soma razoável. Porém, os vencimentos continuam a ser pagos com atraso, às vezes de vários meses. Já não se trata, portanto, tão só da subida do nível dos salários, mas de estes serem pagos atempadamente. Tomámos conhecimento de que é necessário requisitar todos os meses do Ministério das Finanças o montante para o pagamento dos salários. Isto obriga a um processo complicado que percorre vários níveis e departamentos até que o montante global seja requisitado ao Ministério das Finanças, que finalmente o transfere para a Educação. Neste momento, o montante para cada região percorre um caminho semelhante em sentido inverso, até que os delegados de sector e os directores de escola possam então distribuir os vencimentos pelos seus professores. Parece-nos que o processo é desnecessariamente complicado e que o orçamento e a transferência do montante para pagamento de salários poderia ser feita anual e não mensalmente. Isto asseguraria a reserva deste montante para todo o ano lectivo e simplificaria as burocracias mensais de pagamento de salários,

pois é imperativo que os professores recebam os seus salários regularmente e a horas.

Colocações e Transferências. Complementarmente à simplificação deste processo, o sistema de colocação dos professores precisa de especial atenção. Uma escola onde os alunos não têm pontos de identificação com o seu professor, sejam eles a língua, a religião ou os costumes, será sempre uma escola em que a aprendizagem será limitada e pobre. Como poderá o professor interessar alunos e fazê-los aprender se eles não forem capazes de o compreender? A variedade de etnias do país é certamente um obstáculo, mas que pode ser melhorado. É fundamental para isso que se conjugue um conhecimento completo de cada professor com uma colocação racional que procure ligá-lo a uma comunidade com que ele tenha afinidades.

Os serviços centrais que têm a seu cargo a colocação de professores não conhecem e não entram em conta com os antecedentes culturais do professor quando este é colocado numa escola. É assim que a maioria dos professores que entrevistámos não fala a língua materna dos seus alunos. Aqueles exprimem-se com estes em crioulo, língua que de facto é a primeira que os alunos aprendem ao entrarem na escola, visto que em muitos casos ainda não a falam nessa altura (54% da população fala apenas uma língua local; SIDA, 1982:63). Tivemos ocasião de observar que é também o crioulo a língua suporte do ensino nas primeiras classes, já que os alunos têm de uma maneira geral dificuldade em falar e entender o português. A impossibilidade de os professores não dominarem a língua da comunidade em que trabalham também traz problemas de comunicação com os pais dos alunos.

O conhecimento a nível central de cada professor requer um ficheiro bem organizado. Sem isso, as colocações continuarão sem sentido e o nível de aprendizagem necessariamente baixo. Para mais, o aumento de prestígio da escola, que o Ministério de Educação pretende, vai precisar que o professor seja capaz de participar na comunidade e trazê-la até à escola, o que só será possível se a comunicação e a identificação cultural forem de alguma qualidade. A organização de ficheiros de docentes não necessita de ser sofisticada, apenas sistematizada, actualizada e de fácil consulta.

Um bom sistema de formação de docentes depende também deste ficheiro. Este será indispensável, portanto, para o lançamento do SINAPSE, o programa de formação de professores que irá tornar possível a implementação da reforma do Ensino Básico.

Igualmente, dever-se-ia dar atenção à transferência dos professores de escola para escola. Se, por um lado, há transferências que são requeridas pelo próprio devido, por exemplo, à transferência do seu cônjuge, por outro deve evitar-se transferir professores por causas menos prementes. Ao contrário, tratando-se dos primeiros anos de escola das crianças, é de toda a conveniência pedagógica que o mesmo professor acompanhe o aluno nas primeiras quatro classes da sua vida escolar. É assim possível um melhor seguimento de cada aluno, sem os desajustes e inseguranças que a mudança de professor sempre provoca nessas idades, com consequências nefastas para a aprendizagem. É sobretudo importante agora, que se institui o sistema de fases, onde os objectivos de aprendizagem são para ser atingidos de dois em dois anos. Só o mesmo professor poderá completar no segundo ano o trabalho que foi iniciado com cada aluno no ano anterior.

Situação Sócio-Profissional. O estudo realizado na Zona 1 refere que a maioria dos professores inquiridos tinham dificuldade no contacto com a população (ASDI/INDE/PDRI, 1989). Porém, esta dificuldade pode não só ser devida ao problema linguístico (ou até mesmo étnico-religioso), mas também à situação profissional do professor. Na zona 1, 80% dos professores foram transferidos entre 2 e 6 vezes e 33% não moram com o cônjuge ou com os filhos (ASDI/INDE/PDRI, 1989). Esta situação foi também referida por alguns dos professores que entrevistámos. Era também da opinião destes professores que a sua baixa remuneração, mas sobretudo a falta dela às vezes por vários meses, era também uma séria limitação no seu estatuto como professor face à comunidade, pelo que a escola não é olhada por esta como algo que se deseje. O professor, representando para a comunidade a imagem da pessoa que estuda e que é o produto daquela escola, transmite a mensagem de que o saber é factor de desprestígio e de dificuldades de sobrevivência. Esta não é certamente a imagem de escola que se quer transmitir a uma população que se quer captar. São ainda conhecidas as gravosas condições de habitação dos professores e que são já preocupação do Ministério da Educação nos seus projectos de construção de novas escolas, em que são incluídas habitações para professores. Este é, no entanto, um processo lento para solucionar um problema de tamanha extensão.

O Ensino e a Formação dos Professores

Os Programas. Este ano, no quadro da reforma do Ensino Básico, os programas foram "reajustados". Pretende-se proximamente que eles sejam "restruturados" e depois "reformulados", para serem implementados em 1992/93. A primeira alteração dos programas provocou que alguns livros em preparação fossem abandonados. Por outro lado, não foi possível produzir a tempo todos os livros necessários. O reajustamento dos programas teve no entanto o mérito de levar à produção de programas que, para além de listarem os temas programáticos, sugerem actividades que os professores podem seguir. O programa da 1:a classe, este anterior ao reajustamento, chega mesmo a referir as páginas dos livros dos alunos com que o professor deve trabalhar. O conteúdo destes programas é comentado na secção sobre a reforma.

Os Materiais. Não sabemos, porém, se todos os professores têm nas mãos estes programas. Nem tão pouco sabemos se eles têm os livros dos alunos, já que mesmo adquiri-los é uma despesa suplementar no seu salário. Sugerimos que os livros dos alunos sejam dados grátis aos professores, como material de ensino. Sabemos, porém, com certeza, que muitos alunos não têm livros e que alguns dos livros não foram mesmo produzidos.

Partamos do princípio de que o único material que a maioria dos professores tem nas mãos para orientar o seu trabalho são estes programas. Embora sugerindo actividades de aprendizagem, é necessário bons conhecimentos científicos e metodológicos para realizar as aulas preconizadas. É preocupante pensar que estes professores não têm qualquer viabilidade de acesso a bibliografia de consulta que lhes dê a possibilidade de substanciar as suas lições. Como será possível fora de Bissau dar uma aula, por exemplo, sobre a UNICEF (tema programático "Serviços Sociais" da disciplina Meio Físico e Social - 2:a classe), tal como foi observado em Bissau numa aula de um estagiário da Escola Normal 17 de Fevereiro? Porém, todos os professores que entrevistámos, e cujas aulas presenciámos sem sermos esperados, se revelaram muito empenhados, o que contrasta com as grandes limitações em materiais e outras. Aliás, não poderia ser o contrário para que a

escola mesmo assim funcione, atendendo às dificuldades que a sua situação implica e que por demais conhecemos. Este empenho pode, e deve, ser utilizado para melhorar o seu nível profissional. Cremos que a sua receptividade a material de apoio e a bem pensadas acções de apoio e formação será grande.

A Formação Permanente. Nos encontros que tivémos com os professores durante as nossas visitas às regiões, verificámos que aqueles planeiam as suas aulas mediante um esquema bem determinado recomendado pelo Ministério da Educação. Eles informaram-nos por diversas vezes que tomavam parte em reuniões quinzenais de professores por sector - as comissões de estudo - onde um professor mais qualificado conduzia discussões de metodologia sobre as aulas da próxima quinzena e dava mesmo aulas-modelo. É um desperdício de recursos e de oportunidade de formação em serviço que seja dado tão pouco apoio a um sistema como este que parece mobilizar todos, ou pelo menos grande parte dos professores, e que é o meio mais fácil de fazer-lhes chegar informação científica e formação pedagógica. Pensámos como seria útil que as Escolas Normais contribuíssem com a sua experiência na produção de material desse tipo, muito simples, que progressivamente iria sendo distribuído a essas comissões de estudo para apoiar o seu trabalho. É claro que a função do inspector regional como veículo desta informação e apoio ao seu uso tem aqui um papel crucial. Foi exemplo disto um pequeno documento sobre noções-base de didáctica que o inspector de Tombali distribuiu aos professores da sua região. A pertinência e o conteúdo deste documento podem ser discutidas, mas o facto de ter havido esta iniciativa mostra bem que ela é necessária e que o processo é possível.

A Formação Inicial e sua Articulação com a Formação Permanente. Ao visitarmos a Escola Normal de Bissau, constatámos que a contribuição da ASDI em material para a Escola Normal parece ser crucial para o seu funcionamento. Constatámos ainda que os seus recursos estão a ser sub-utilizados, devido principalmente ao número reduzido de alunos. Este número é, no entanto, maior que no ano anterior. A biblioteca da escola precisa de um grande reforço, mas adivinha-se que o seu uso seja mesmo assim pequeno. Parece não haver muito o hábito de usar outros livros para os alunos que não sejam aqueles aprovados pelo Ministério ou alguns que sejam disponibilizados pelos professores e normalmente adquiridos no estrangeiro aquando dos seus estudos. Não sabemos até que ponto a biblioteca do INEP, no edifício anexo, é utilizada pelos professores, nem se o tipo de obras que estão disponíveis são de imediata relevância para os professores da Escola Normal e dos seus estagiários. As boas condições e organização desta biblioteca sugerem que seja dada particular atenção à aquisição de livros que possam complementar os trabalhos dos professores, para que estes possam utilizá-las. Todos estes recursos já disponíveis, humanos e materiais, poderiam ser melhor aproveitados para apoio dos professores no terreno.

Para além da experiência dos professores deste estabelecimento de ensino, há ainda a dos professores-orientadores que acompanham o trabalho dos estagiários nas Escolas Anexas. Visitámos uma destas escolas - a Escola 5 de Julho - e cada uma das quatro classes de estágio. Verificámos que há um esforço de recurso a material didáctico produzido pelos alunos para apoiar as suas aulas, bem como de procura de informações noutras instituições que tenham directa relevância para as aulas a dar (como foi o exemplo do tema da UNICEF). Pergunta-se, então, como poderão os professores

nas tabancas, e mesmo nas cidades do interior, colher essas informações. Não poderiam informações como essa ser compiladas e enviadas como material de apoio aos professores no interior? Porque não pedir mesmo a contribuição dos alunos das Escolas Normais para a produção de um tal material como parte da sua formação? De qualquer modo, o ensino é ainda muito de carácter magistral, o que não impede que as professoras-orientadoras dos estágios se mostrem muito empenhadas no seu trabalho. Foi, no entanto, óbvio que as técnicas de ensino utilizadas necessitam de um grande apoio e talvez uma maior adaptação às carências de material das escolas do interior. Mesmo assim, os conhecimentos destas orientadoras, e a sua experiência das dificuldades que cada rubrica dos programas implica para o professor inexperiente, seriam de grande utilidade para o apoio aos professores nas regiões, já que o ensino aí está profundamente necessitado. Pensamos que seria igualmente de considerar esta experiência nas consultas a professores previstas, conducentes à revisão dos programas do Ensino Básico.

2.3. A Reforma do Ensino Básico

Em 1988, foi publicado um plano de reforma do ensino básico que reúne os primeiros seis anos de escolaridade, o divide em três fases e o torna escolaridade obrigatória (INDE, 1988). A divisão em fases implica a eliminação dos exames da 1ª, da 3ª e da 5ª classes, o que começou a ser implantado no corrente ano lectivo (INDE, 1990a). Os objectivos desta reforma são precisamente:

- Promover a qualidade e a eficácia do ensino, em especial o Ensino Básico;
- Aumentar a relevância do sistema de formação;
- Racionalizar os meios.

(INDE, 1988:1, 6 e 13)

O primeiro objectivo é considerado pelo documento como "o objectivo prioritário imediato" (*idem*:1), o segundo refere-se ao ensino secundário numa perspectiva de desenvolvimento sócio-económico e o terceiro implica uma maximização da eficácia da escola. São portanto a qualidade e a eficácia que são as preocupações fundamentais desta reforma.

Para dar resposta ao objectivo I, foi proposto um plano de revisão dos programas que inclui três fases: ajustamento, reestruturação e reformulação (INDE, 1990:2). Embora o documento não refira prazos, foi entendido durante as entrevistas com os responsáveis que cada uma das fases seria executada em anos quase sucessivos, uma vez que os programas (completamente) reformulados serão implantados em 1992/93.

Comentários. As modificações introduzidas nesta primeira fase não parecem ter sido de fundo e a estrutura-base dos programas apresenta-se ainda muito tradicional. Também não parece ter havido ainda nenhuma reflexão no sentido de delinear as linhas orientadoras do tipo de programa que se quer, embora estejam previstas consultas aos professores. Porém, há o perigo de que estas se limitem a trocar, eliminar ou ajustar minimamente as rubricas, sem que o conteúdo seja fundamentalmente transformado nem a abordagem pedagógica seja questionada e renovada.

Porém, não parece ser este o problema mais grave. Este revela-se na combinação do tradicionalismo da organização do conteúdo dos programas com a rigidez da metodologia de ensino em uso nas escolas, os conhecimentos limitados dos professores, as sua

difíceis condições de vida e as grandes carências das escolas em materiais. O calendário apertado de revisão dos programas pode ter o efeito de agudizar estes problemas, nomeadamente no que diz respeito à produção de manuais escolares. Estes, por princípio, deverão estar de acordo com os programas, mas a mudança frequente destes, ou provoca a sua desactualização, ou o emprego de enormes quantidades de recursos humanos e materiais, contrário ao terceiro objectivo da reforma e obviamente inoportunos.

Por outro lado, uma reforma que pretende ser qualitativa terá necessariamente de dar uma particular atenção à prática pedagógica, no momento muito carenciada. É esta que tem normalmente a responsabilidade fundamental na transformação da escola. Isto implica um empenhamento grande na formação inicial e em serviço dos professores, o que requer a mobilização de recursos, estruturas e pessoas e um prazo suficientemente largo que permita a cobertura em formação de todos os professores do ensino básico. Uma tal medida contunde também com o prazo estreito de implementação dos programas reformulados.

De facto, a reforma está acompanhada por um programa de formação dos professores, o SINAPSE, que pretende cobrir todos os professores do ensino básico do país. Devido, por um lado, à grande variação na formação prévia destes professores (desde o Magistério Primário a cursos de actualização diversos e a nenhuma preparação) e, por outro, ao seu geral baixo nível de competência científica e pedagógica, a actualização destes professores torna-se bastante complicada, mais a mais quando se não conhece bem o corpo docente, como é o caso. Estes factos deram origem a um SINAPSE bastante complexo, agora em fase de arranque. Este assunto será abordado em maior detalhe em relação com o apoio sueco à área da formação de professores.

Resta finalmente questionar se o aumento da qualidade e da eficiência do ensino básico deverão ser priorizadas, sem que seja tida em conta a baixa percentagem de escolarização das crianças guineenses e a sua profunda variação regional. É claro que a decisão é de teor político e que a qualidade do ensino deve ser aumentada inquestionavelmente. Porém, o baixo número de crianças, principalmente de raparigas, que entram na escola é preocupante, no sentido em que assim se perpetua o analfabetismo no país, com as consequências que isso traz para as possibilidades do seu desenvolvimento. Para mais, poderia questionar-se se aquela baixa percentagem não é um sintoma de um mal maior, que é o desajuste da escola às características sociais e culturais do país, tal como foi referido acima e tem sido mostrado nos estudos sociológicos do Ministério da Educação/INDE.

Por não se tratar de uma área abrangida pelo apoio sueco, a reforma proposta para o nível do ensino secundário profissional não será aqui analisada, apenas a parte que diz respeito à formação de professores. Isso será feito numa secção própria. Vale apenas a pena referir que as propostas para o ensino secundário profissional constituem o segundo objectivo da reforma.

2.4. A Reestruturação do Ministério da Educação

É desnecessário descrever a estrutura do Ministério da Educação que está bem documentada (ME, 1990a). Passamos, pois, imediatamente às reflexões que o assunto nos suscita.

Paralelamente aos condicionalismos ligados às escolas, as

estruturas do Ministério da Educação mostram problemas internos. Por um lado, o Ministério está dividido em dois corpos distintos, fisicamente distanciados e com funções separadas. Basicamente, um concebe, o INDE, os restantes departamentos do Ministério executam. Por outro lado, o pessoal está desmotivado e mal remunerado, tem pouca formação para as funções e os serviços carecem de estatutos bem definidos e de uma organização cuidada.

Foi recentemente proposta, associada com a reforma, uma reestruturação do Ministério da Educação (ME, 1990a; v. Anexo 5) e os respectivos serviços encontram-se hoje já a funcionar segundo o organigrama proposto. Porém, esta reestruturação só terá sentido com a elaboração dos estatutos, que darão conteúdo pormenorizado a cada departamento e que poderão servir como meio para activar a sua actuação. Uma reestruturação deste tipo pressupõe, para ser inovadora e portanto mais funcional, o estabelecimento de canais de comunicação menos formais, com especial atenção para os canais horizontais. São sobretudo as regras de funcionamento de uma instituição que em última análise determinam a sua eficiência. Porém, um factor igualmente decisivo é a competência administrativa dos quadros, que está muito carenciada. Fundamentalmente, é a dinâmica do processo administrativo que parece estar em causa na função pública guineense.

Com a sua função basicamente de concepção, o INDE tem captado um estatuto de primazia, o que parece ser ressentido pelos restantes departamentos do Ministério. Por outro lado, o próprio INDE sofre de uma deficiente divisão de tarefas por departamento, o que leva a sobreposições e lacunas na execução. A estrutura, organização e desempenho deste instituto são discutidos em pormenor em associação com o apoio sueco.

2.5. O Projecto de Descentralização

A Estrutura. Também em ligação com as reformas escolar e institucional, foi recentemente proposto um projecto experimental de descentralização que abrangerá três regiões: Oio, Gabú e Tombali. Ele prevê a substituição das actuais Delegacias Regionais por Direcções Regionais da Educação, que incluem três repartições, respectivamente de Estatística e Planificação, de Administração e Finanças e do Ensino (ME, 1990a; v. Anexo 5).

A ligação directa, proposta no organigrama, destas direcções regionais com o Gabinete do Ministro da Educação pressupõe uma atenção especial deste no acompanhamento do processo. Porém, uma descentralização corre sempre o perigo de ficar apenas por uma "desconcentração", ou seja, de se tratar apenas de uma replicação dos serviços centrais ao nível regional, com a função limitada de executar as ordens vindas do centro. Ao contrário, uma "regionalização" implicará uma delegação de poderes às estruturas regionais, de modo a que elas possam ter iniciativas próprias que permitam adaptar às condições regionais as orientações recebidas do centro. Esta regionalização implica consequentemente uma certa autonomia no poder de decisão e bem assim nos recursos económicos.

Depende, pois, do objectivo que se pretende alcançar, a escolha do tipo de descentralização a adoptar. No caso da Guiné-Bissau, as grandes carências do interior, as suas grandes diferenças culturais e o desfazamento de desenvolvimento entre o interior e a capital estariam melhor servidos por uma regionalização da Educação, de facto implicando a adaptação desta às

características da região, o que só pode ser feito através da possibilidade de iniciativa ao nível local. Isto também resultaria, ao contrário do que se possa pensar, num maior acompanhamento (e controlo) das actividades educativas na região, uma vez que haveria um maior envolvimento e responsabilização dos dirigentes e pessoal local. É nesta linha que a reforma educativa que se prepara seria melhor servida. Mas, é claro, ela teria de ser suficientemente flexível para permitir a sua adaptação regional, desde o calendário escolar, aos programas e às actividades.

A Formação do Pessoal. Um dos pontos sensíveis desta descentralização é a formação do pessoal que a vai executar. No projecto de descentralização foi de facto incluído um plano de formação do respectivo pessoal administrativo (DGPP, 1990a). Este abrange dois tipos de cursos: um que se destina basicamente aos inspectores e directores de estabelecimentos de ensino, outro que se destina ao pessoal dito administrativo, num total de 30 pessoas. O primeiro curso, a cargo do INDE (DAC), preocupar-se-á com os domínios pedagógico e de gestão da educação, o segundo, a cargo do CENFA, com os domínios da administração e planificação (DGPP, 1990a). A estrutura do programa do curso do CENFA está apenas delineada, sem detalhe programático, ao passo que a do curso do INDE está já apresentada em termos programáticos e se baseia no programa do I Curso de Formação de Formadores em Planificação e Administração da Educação para os PALOP (projecto COFORPALOP da UNESCO/ASDI, 1988-89). Este foi acrescido de um módulo sobre a "prática inspectiva".

Embora desconhecendo-se o conteúdo dos programas que se pensa não estarem ainda elaborados, as designações das rubricas indicam que a prática inspectiva é vista como de controlo, onde a vertente de apoio pedagógico está quase completamente ausente. Isto representa uma perspectiva de inspecção tradicional (embora muito arreigada ainda em muitos países), uma vez que se entende hoje que o inspector é um elemento-chave na comunicação entre os serviços e as escolas, bem como um veículo de privilégio na permanente actualização das práticas pedagógicas dos professores. Ao visitar uma escola e ao acompanhar, como colega mais sabedor, o professor em exercício, o inspector estará de qualquer modo a fazer controlo, sem as situações de tensão que isso sempre representa para ambas as partes, com a vantagem de estar a aumentar a qualidade do ensino.

Uma prática inspectiva vista nesta perspectiva implica uma atenção especial no recrutamento dos inspectores, na sua formação e bem assim na sua sensibilização para as novas funções numa altura em que se regionalizam e se lançam novos programas e metodologias. Talvez esta transformação requeira mesmo uma nova designação para o cargo. Vêm-se estes inspectores, portanto, também como formadores-chave no projecto do SINAPSE, o que foi de facto referido pelo chefe da secção de Administração e Planificação da DAC. O papel do "inspector como formador" está presente no Plano de Médio Prazo (INDE, 1990a), mas restringe-se às suas acções em cursos de formação. Este é certamente um bom recurso, mas é necessário que a tarefa de formadores atribuída aos inspectores não fique restrita às acções "formais" de formação, mas que ela seja entendida como uma das atribuições permanentes da prática inspectiva, talvez a mais importante, se "promover a qualidade e a eficácia do ensino básico" fôr efectivamente o objectivo a atingir. O projecto propõe a ASDI como financiador destas acções.

O Cronograma. O cronograma proposto para a descentralização indica o arranque destes cursos em meados de Abril, com conclusão em meados de Julho próximo. As obras necessárias nas delegacias estão previstas até fins de Agosto e o início de funcionamento das novas Direcções Regionais para meados de Setembro (ME, 1990).

Mais uma vez, o cronograma proposto parece bastante apertado para que se faça uma implantação eficiente deste processo. Para além do atraso verificado já no seu arranque e no prazo curto para execução das obras, não parece haver tempo suficiente entre o fim da formação dos quadros e o início do ano lectivo, de modo a que seja possível preparar este no terreno e se maximizem as capacidades de execução do pessoal. A instalação deste implica o conhecimento das características das respectivas regiões e a preparação do ano lectivo em conformidade (com início em Outubro). Isto será agravado pela visita de estudo ao estrangeiro programada para Novembro, precisamente durante o arranque da nova estrutura regional. Um adiamento de meio ano e a introdução deste período de instalação proporcionaria um pleno funcionamento aquando da abertura do ano lectivo de 1991/92. Estamos de acordo com o Senhor Ministro da Educação em que "a descentralização é uma questão-chave que deve atravessar toda a política educativa", pelo que devemos aproveitá-la para "criar estruturas que sejam capazes de 'fazer' educação ao nível da região" (entrevista, em 30/3).

2.6. A Estratégia da Educação e as Realidades Regionais

A Regionalização dos Currículos. Do que foi dito acima, sobressai que uma das características negativas do ensino no país está relacionada com a inadaptação da escola à comunidade e que esta inadaptação é mais acentuada nas regiões do interior do que naquelas que englobam centros urbanos significativos. Deste modo, ao ler no Projecto de Plano de Médio Prazo que um dos estrangulamentos do sistema é "a ausência da preocupação das comunidades pela conservação da escola e bens inerentes" (INDE, 1990a:2), podemos perguntar se este facto não é precisamente uma das consequências da inadaptação da escola às realidades sócio-culturais do país.

Aquele Plano, ao propôr a "adaptação das estruturas e dos conteúdos do ensino às necessidades do país" e "a uniformização da escolaridade de base de 6 classes" (*idem*:4) como um dos meios para atingir aquela adaptação, não visa apenas uma mudança quantitativa do número de anos, mas sobretudo uma mudança qualitativa que seja uma resposta à questão: Que escola para a Guiné-Bissau? Entende-se por isto a preocupação de mudar os programas e as metodologias de ensino, bem como a vontade de ligar as pesquisas pedagógicas a essas mudanças. No entanto, não está explicitado no documento como é que se vai conciliar o objectivo de uniformizar com o de diversidade regional no processo de adaptação da escola às realidades sócio-culturais.

O aprofundamento do conhecimento da realidade sócio-económica e cultural de uma região implica que os educadores e os educandos participem numa escola onde essa realidade é estudada com rigor e detalhe. Para o trabalho de reformulação dos planos curriculares, se se tomar como exemplo dois domínios como a agricultura e as estruturas sociais, verificam-se situações diferentes que suscitam respostas diferentes nas estratégias de intervenção visando a descentralização.

Segundo as potencialidades e os sistemas agrícolas existentes, há

regiões e etnias com maior especialização num ou noutra domínio. Por exemplo, a rizicultura de mangrove com um sofisticado sistema de irrigação é praticada mais no litoral, enquanto que as culturas de sequeiro com queimada são praticadas mais nas regiões de planalto. Há outras regiões e etnias que praticam culturas de quintal e hortas e ainda outras que fazem a exploração espontânea das palmeiras. As diferenças entre regiões e etnias são também importantes no que respeita a repartição entre as culturas de subsistência e as comerciais. As consequências ecológicas de cada um destes sistemas de cultura são diferentes, pelo que seria de incluir o seu estudo nas disciplinas implementadas pela reforma.

De acordo com as estruturas sociais que foram abordadas em 1.2., pode ver-se que há regiões onde as sociedades "tradicionais" praticam processos diferentes de aprendizagem. Ao uniformizar os currículos escolares e os métodos pedagógicos segundo uma preocupação "nacional", está a dar-se um conhecimento geral a todos os alunos, mas falta oferecer aos alunos de cada região a possibilidade de aprofundar o conhecimento do sistema cultural principal que lhe diz respeito e, sobretudo, falta a adaptação dos métodos pedagógicos às particularidades sociais regionais, nomeadamente no que diz respeito aos muito diferentes métodos da educação "tradicional", a que os alunos estão habituados. É, no entanto, o conhecimento "regional" aprofundado que permitirá ao aluno intervir de forma concreta na sua sociedade e no processo produtivo da sua região.

Pergunta-se, então, como se resolverá esse problema e que ligação se deve estabelecer entre a acção "uniformizante" e a necessidade de "descentralizar". O Plano de Médio Prazo e a Estratégia não se referem a essa ligação e às formas que ela poderia assumir nas três fases do ensino básico preconizadas. A transmissão do conhecimento "regional" far-se-á em todas as fases de forma progressiva ou haverá uma fase própria destinada ao seu aprofundamento? Não se pode discernir uma resposta, na medida em que os documentos não estabelecem as metas de cada uma dessas fases.

O Plano e a Descentralização. O Plano de Médio Prazo apresenta dois paradoxos, cuja falta de esclarecimento poderá influenciar o processo de descentralização. Um deles refere-se à necessidade de equilibrar o orçamento do Ministério. A solução apontada pelo documento vai no sentido da "redução do montante global destinado aos salários dos professores à custa do relativo aumento do número de alunos por professor e da carga horária do professor" (INDE, 1990a:19). Pergunta-se então como conciliar esta proposta com a necessidade de melhorar as condições de vida e trabalho dos professores. Esta solução está também em contradição com outras medidas já tomadas pelo Ministério, nomeadamente a aplicação da Carreira Docente, e com outras propostas, tais como as de criar incentivos através da remuneração não-pecuniária.

O segundo paradoxo advém do facto do documento do Plano propôr que "a elaboração do plano deve ser, de maneira geral, centralizada" e que "a execução requer a descentralização" (idem:21). Então pergunta-se como é que se poderá levar em conta as realidades sócio-culturais regionais, quando a descentralização é vista apenas como um conjunto de tarefas de execução. A elaboração do plano terá que ter em conta as estruturas de participação regionais, sob pena do plano não se adaptar às realidades regionais e, em consequência, ser incapaz de pôr em marcha um real processo de descentralização.

III. O APOIO SUECO DO TRIÊNIO

Se a uma proporção crescente da população de um país fôr dado acesso à educação básica, os objectivos de igualdade, democracia e crescimento nacional estarão a ser promovidos.

(SIDA, 1986:8, tradução dos autores)

1. ANTECEDENTES

A cooperação sueco-guineense no sector da Educação começou já no período da luta pela libertação nacional, com o financiamento de materiais didácticos e de construção. Até ao ano de 1978, a cooperação sueca caracterizou-se essencialmente por um forte apoio à importação de materiais na área do ensino básico para crianças e adultos. Depois da independência, a assistência sueca foi feita na forma de "apoio ao sector" e totalmente integrada nas actividades do Ministério da Educação. A prioridade continuou a ser dada ao ensino básico formal e à alfabetização de adultos, aos quais se juntou a formação de professores. Os objectivos eram então "aumentar a igualdade na educação e elevar a qualidade do ensino" (SIDA, 1982:3). Foi assim que a área da educação recebeu a maior verba da ajuda sueca, cerca de 45%, aplicada na produção de manuais escolares e na compra de material didáctico.

A assistência sueca foi avaliada em 1982, com resultados muito negativos (SIDA, 1986). Como consequência, foi decidido que o apoio à Educação não poderia continuar nos mesmos termos, nem sob as mesmas condições. Seria então necessário um controlo do material importado, bem como uma maior possibilidade de influenciar o desenvolvimento do sector. Neste contexto, foi discutida a eventualidade de recorrer a assistência técnica, mas isso foi considerado demasiado para as capacidades de gestão da Gabinete de Cooperação da ASDI em Bissau (Development Cooperation Office, DCO).

Foi assim decidido que o acordo fosse prolongado pelo período de 1983-1985, durante o qual a ASDI discutia a validade da ajuda ou o seu abandono. Esta posição levou o governo guineense, em 1985, a solicitar a continuação do apoio à Educação, o que a ASDI aceitou com a condição de esse apoio não ser colocado muito à frente na lista de prioridades. Uma das razões dadas para a continuação do apoio foi o interesse do governo guineense em reformar o sistema educativo. O acordo foi então prolongado por outro triénio (1985-1987). Neste acordo, o conteúdo era "mais preciso e concreto" e acentuava a assistência técnica (ASDI, 1987:4). Colocava-se, assim, um assistente técnico no Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e outros no INDE.

Em 1986, a ASDI iniciou a preparação para o novo acordo, com a formulação de condições, entre as quais se pedia o seguinte:

- que a nova estratégia para a Educação, então sob elaboração, deveria ser reconhecida pelo governo;
- que fossem elaborados os estatutos do INDE, recentemente criado.

(ASDI, 1987:4)

O acordo anterior foi automaticamente prolongado por mais um ano e o plano de actividades para o período de 1988-1990 foi finalmente elaborado em conjunto pela ASDI e pelo Ministério da Educação. Este acordo compreendia a contratação de quatro assistentes técnicos, para além do apoio material. Durante 1986, já havia sido colocado um coordenador no Ministério, recrutados um especialista em formação de professores e desenvolvimento curricular, bem como consultores para o departamento de pesquisa do INDE. Portanto, a assistência da ASDI na última metade dos anos oitenta caracterizou-se por um aumento nas condições exigidas e no controlo exercido, embora os objectivos gerais e a forma do apoio ao sector se tivessem mantido. A continuação e a forma que este apoio tomou revelam também que houve um aumento de confiança por parte da ASDI, baseada na nova administração do Ministério da Educação e na sua intenção de reformar o ensino.

2. O ACORDO DE 1988-1990

O objectivo geral deste acordo foi o de "favorecer mudanças qualitativas no ensino básico" (MECD, 1987:5). A noção de qualidade é definida através dos conceitos incluídos nos objectivos a longo prazo:

- um ensino básico mais adaptado à realidade nacional e local;
- uma escola que integra e estimula a democratização;
- uma escola que favorece a promoção literária.

(MECD, 1987:4)

Além destas preocupações, são ainda revelados naqueles objectivos as intenções de alcançar:

- a igualdade de oportunidade de ingresso na escola a todas as crianças;
- uma eficiência mais elevada do ensino básico;
- a rentabilização dos recursos nacionais.

(idem ibid.)

Os objectivos propostos são obviamente muito ambiciosos e pouco concretos, concretização essa que, a fazer-se, mostraria que algumas das medidas que os objectivos preconizam podem entrar em conflito. Um exemplo disso é a adaptação simultânea do ensino à realidade nacional e local, pois, no caso específico da Guiné-Bissau com as suas profundas disparidades regionais, as medidas a serem tomadas a nível nacional podem não corresponder às necessidades e interesses a nível regional ou local. Para conseguir alcançar tais objectivos, seria necessário o emprego de muitos recursos.

É apontado no acordo que a ASDI não tem a ambição de se responsabilizar completamente pela implementação de "uma nova estratégia de desenvolvimento do sector" (idem:5), mas que foram seleccionados "alguns pontos cruciais" para a cooperação. Em função destes, foram delineados os objectivos específicos por área de intervenção:

- Envidar esforços no sentido de possibilitar a todos os alunos do ensino básico a aquisição de livros e outros materiais didácticos básicos, indispensáveis à sua formação;
- Apoiar esforços orientados para a pesquisa, formando 5-6 quadros guineenses de modo a que eles possam fazer investigações independentes;

- Apoiar o trabalho para reformar a formação dos professores;
 - Construir e reparar 13 escolas na Zona I (Região de Cacheu);
 - Contribuir para o reforço da coordenação e o controlo da cooperação com a ASDI e com os outros doadores.
- (ASDI, 1990:3)

A intervenção nestes pontos cruciais foi sobretudo concretizada na forma de investimentos dentro da INACEP e na de assistência técnica dentro do INDE, da DGPP (Ministério da Educação) e da INACEP, no total de quatro especialistas, três dos quais através de contratos a longo-prazo e um por períodos curtos de consultoria. O grosso do apoio sueco destinou-se ao projecto de livros e material didáctico, gastando 12 milhares de coroas suecas dos 18 milhares atribuídos ao conjunto. Daqueles 12, 2 milhares foram empregues na assistência técnica que, juntamente com a das outras áreas, fez um total de 6,5 milhares usado nos salários dos assistentes técnicos. Os restantes 2 milhares foram empregues em equipamento, material e projectos de pequena monta.

3. LIVROS E MATERIAL DIDACTICO

3.1 Objectivo e Justificação do Apoio

Objectivo. A produção e distribuição de livros e material escolar para o ensino básico é a área prioritária do apoio sueco ao sector da educação da Guiné-Bissau no triénio. Esta prioridade manifesta-se, por um lado, através da atribuição da maior parte da verba destinada ao ensino básico, isto é, 12 milhões de coroas suecas de um total de 18 milhões, e por outro, na formulação dos objectivos para o mesmo período, uma vez que o primeiro objectivo específico pretende que todos os alunos tenham livros. A formulação do objectivo é a seguinte:

Envidar esforços no sentido de possibilitar a todos os alunos do ensino básico a aquisição de livros e outros materiais didácticos básicos, indispensáveis à sua formação.
(MECD, 1987:7)

Note-se que a expressão "Envidar esforços...." é vaga, uma vez que não permite uma avaliação precisa, pelo que esse tipo de expressões deveria ser evitado. Interpretando o objectivo tal como ele é, a nossa análise considera que realmente se envidaram esforços. Avaliar o grau de sucesso desses esforços constitui o propósito da análise que se segue.

Justificação do Apoio. A justificação da produção nacional de livros escolares na Guiné-Bissau baseia-se, principalmente, no seu significado pedagógico. Como se diz num documento:

Considerando que existem fracas tradições no país no campo dos livros imprimidos, é importante que os textos e as ilustrações sejam baseadas no mundo circundante da criança. Continuar a deixar que os livros escolares se produzam na Europa é, com toda certeza, contribuir para a baixa motivação das crianças em irem à escola. Além disto, deve-se acrescentar os proveitos que o país acumula através da edificação da sua própria capacidade, na impressão de livros em Bissau, factor importante para continuar a promover e estimular a alfabetização do povo.

(Svensson e Lindahl, 1986:1)

Estas justificações foram formuladas pelos consultores que elaboraram o programa de assistência à produção de livros escolares. Embora compreendo os motivos apontados, questiona-se que a produção nacional de livros, por si só, possa estimular as pessoas no sentido de aprenderem a ler e a escrever.

3.2 Os livros nas escolas

Foi evidente durante as visitas da equipa as escolas, que os alunos que frequentam o ensino básico ainda estão longe de poder satisfazer as suas necessidades de livros e outros materiais escolares. Nas visitas que realizámos a escolas das regiões de Cacheu e Tombali, e mesmo do S.A. de Bissau (onde não existem razões logísticas para os alunos não terem acesso aos livros), verificámos que poucos alunos tinham livros e não encontrámos nenhum que tivesse todos os livros que lhe eram necessários. Os casos que observámos confirmam uma situação de que todos estão conscientes: o acesso a manuais escolares na Guiné-Bissau é limitado e, no caso de algumas disciplinas e classes, eles são mesmo inexistentes. No caso de outro material escolar, tal como cadernos, lápis, réguas e borrachas, a situação é ligeiramente melhor.

As razões que nos foram apresentadas para a escassez de livros nas escolas são várias:

- incertezas no que diz respeito ao conteúdo dos programas;
- fornecimento reduzido de manuscritos ou existência de poucos autores qualificados;
- baixa produtividade na produção dos livros;
- canais de distribuição insuficientes e ineficazes;
- poder de compra limitado ou até mesmo resistência por parte dos pais em adquirir material para os seus filhos.

3.3. A Produção dos livros

Há várias instituições e unidades envolvidas na produção de livros escolares, nomeadamente a DGPP, o INDE (dentro do ME) e a INACEP. Dentro do INDE, a DPRO é responsável pela elaboração dos manuscritos e a Editora, que é uma secção da DME, responde pelo trabalho gráfico do original. Por seu lado, a INACEP, a Imprensa sob a tutela do Ministério da Informação e Telecomunicações, imprime os livros e encarrega-se da sua distribuição, juntamente com a de outro material escolar. O ME, através da DGPP, funciona como coordenador da produção.

A actual capacidade de produção de livros escolares é recente. Há ainda muito pouca experiência de utilização do novo equipamento e a organização da produção no seu conjunto ainda está a ser formulada. Deste ponto de vista, esta avaliação é prematura, mas podem ser tiradas algumas conclusões a partir da curta experiência, motivando alguns ajustamentos dirigidos ao cumprimento dos objectivos estabelecidos.

A DPRO

A Elaboração dos Manuscritos. O primeiro elo da cadeia de produção é a DEPRO, que elabora os programas escolares e, com base neles, os manuscritos dos livros. Esta tarefa baseia-se na preocupação de o conteúdo e as estruturas dos livros deverem estar em conformidade com os programas.

A elaboração de manuscritos é uma parte crítica do processo de produção e provou ser também a parte mais fraca na Guiné-Bissau. Se não existir uma produção regular de manuscritos (novos ou revistos), o resto da capacidade de de produção ficará inactivo. O estrangulamento na produção de manuscritos tem-se devido sobretudo a incertezas quanto ao conteúdo dos programas, que se encontram numa fase de remodelação. Em reunião com a DPRO, foi mencionado um caso em que um manuscrito, que estava pronto para ser enviado para a Editora, foi retirado devido ao facto de o programa da disciplina em questão ir ser revisto.

Um problema encontrado na elaboração de manuscritos é o número limitado de autores competentes dentro do INDE. No entanto, se forem dados incentivos suficientemente atractivos e se a DPRO e a Editora derem a necessária orientação, poderia ser possível encontrar alguns autores competentes entre os professores ou outros grupos da sociedade. Estes incentivos poderiam ser financiados através do Fundo de Contrapartida, que é formado no Ministério com os rendimentos das vendas de livros e material didáctico. Este Fundo será adiante objecto de análise.

Os programas estão a ser revistos gradualmente e virão a estar completos no ano lectivo de 1992/93. Este processo será realizado em três etapas designadas como Reajustamento, Reestruturação e Reformulação. Será difícil que um livro escolar possa ser desenvolvido em conformidade com os programas até que a sua reformulação completa esteja concluída. Entretanto, os alunos e os professores têm acesso a um número limitado de livros, enquanto que grandes investimentos estão a ser sub-utilizados. Por outro lado, a assistência técnica não é utilizada completamente e a formação do pessoal da Editora e da INACEP, para trabalhar com o equipamento novo, está atrasada, uma vez que depende da existência de livros para imprimir.

A revisão dos programas não devia provocar o atraso na produção dos livros escolares, nem no desenvolvimento de novos livros ou daqueles já existentes. A DPRO parece ter uma grande preocupação de que os livros produzidos e distribuídos devam estar exactamente de acordo com os programas. Nesta área apela-se a um equilíbrio entre a qualidade dos livros escolares e o uso racional dos recursos existentes. É muito melhor que o trabalho na aula se tenha que adaptar a livros que diferem um pouco dos programas do que trabalhar sem livros nenhuns.

A vantagem de ter uma produção de livros no país é que isso permite uma certa flexibilidade, visto que possibilita a impressão de quantidades mais pequenas de cada livro, em comparação com a impressão dos livros em falta e, mais tarde, eles sejam reimprimidos com as modificações que as reformulações dos programas venha a sugerir. O custo extra derivado deste trabalho pode justificar-se se considerarmos o custo alternativo de manter a capacidade de edição e de impressão inactiva. Na altura da nossa visita a Bissau, estava a ser discutido um programa para reimpressão de livros anteriores à reforma. Se este plano vier a ser realizado, existem boas perspectivas de os alunos vierem a ter acesso aos livros mais importantes no próximo ano lectivo (ver plano no Anexo 6).

O apoio da ASDI. Considerando a importância dos livros escolares para a qualidade do trabalho escolar no seu todo, é surpreendente que o apoio da ASDI ao sector não tenha incluído assistência técnica na área de elaboração de livros escolares. A Missão é da opinião que, no futuro, a manter-se a prioridade na produção de livros, se deve considerar essa assistência técnica e que ela deverá ser prestada por consultores, quer a longo quer a curto prazo.

Outra área que não foi explorada para o desenvolvimento de novos textos é a produção de livros escolares noutros países de língua portuguesa. Um levantamento e uma avaliação dos livros produzidos nos "Cinco", no Brasil e em Portugal forneceriam certamente aos autores guineenses uma boa fonte de inspiração. Um levantamento deste tipo poderia também resultar na adaptação relativamente simples de alguns livros às realidades guineenses.

A DME e a Editora Escolar

Actividades e pessoal. A Editora é uma unidade da DME (Divisão de Meios de Formação) à qual a DPRO entrega os manuscritos para execução do trabalho gráfico e da composição. Tal como consta dos estatutos do INDE, à DME compete "promover e implementar a edição de manuais escolares e outros meios didáctico-pedagógicos, bem como publicações de diferente índole; produzir material audio-visual polivalente de apoio ao trabalho pedagógico e técnico; recolher, analisar e organizar documentação nas áreas afins". (INDE, 1989)

A Editora Escolar ainda se encontra em fase de formação. O equipamento gráfico só chegou no ano passado devido a fornecimentos deficientes, tanto de "hardware" como de "software" e só em Agosto do mesmo ano se encontrava operacional. O abastecimento irregular de energia tem agravado a situação e limitado o rendimento da Editora desde o seu início.

Neste momento, trabalham na unidade somente seis pessoas e um cooperante sueco. No final da nossa visita, fomos informados de

que os esforços feitos pela Editora tinham tido como resultado a contratação de um editor e de um desenhador. O pessoal da Editora é o seguinte:

- o responsável que, para além de desempenhar as funções de gestão, trabalha com a composição;
- o editor, que também trabalha como dactilógrafo;
- 2 desenhadores;
- 2 dactilógrafos;
- 1 assistente técnico sueco.

O apoio da ASDI. O cooperante sueco ligado à Editora Escolar é um perito de produção de livros escolares e tem, entre outras, as tarefas de:

- participar na organização da secção;
- orientar a elaboração de um sistema eficiente de planificação da produção;
- orientar o trabalho dos redactores, maquetizadores, desenhadores e fotógrafos;
- reunir com os autores, apoiando a estruturação pedagógica e gráfica das edições;
- fazer a supervisão geral da produção e distribuição de material didáctico;
- formar o pessoal em todas as fases da produção compete à Editora.

Como parte do apoio da ASDI, a Editora foi dotada do equipamento de produção mais moderno, incluindo PC/microcomputadores e uma impressora de raios laser. Sendo esta a tecnologia mais recente e mais moderna, ela é dispendiosa, flexível e fácil de aplicar. O investimento total é da ordem das 200 000 coroas suecas, que desde que seja bem mantido e utilizado, é considerado razoável para o objectivo e para os volumes previstos. Existe também equipamento moderno para fazer ilustrações a partir de fotografias e de desenhos.

Observações. A Editora necessita muito do reforço do seu pessoal. Aqui, tal como em outros departamentos que visitámos, é necessário melhorar as condições de emprego, de modo a poder atrair e manter o pessoal competente. Foi mencionado que, do pessoal em falta, o mais necessário seria um editor e um maquetizador.

A divisão das responsabilidades entre a DPRO e a DME/Editora, tal como ela existe hoje, provoca problemas. Embora os estatutos do INDE indiquem claramente que a responsabilidade de implementar e promover a edição de manuais escolares cabe à DME, a DPRO parece ter uma função decisiva na produção, visto que é este departamento que toma as iniciativas para projectos novos, tendo a DME/Editora possibilidades muito limitadas para influenciar ou acompanhar a elaboração dos manuscritos.

A INACEP

Funcionamento. A INACEP é a única empresa gráfica que existe em Bissau, com mais de cem anos de existência, estabelecida em Bolama em 1879. É, desde 1978, uma empresa pública sob a tutela do Ministério das Informações e Telecomunicações. Uma missão do Banco Mundial, que analisou as empresas estatais na Guiné-Bissau, constatou o seguinte:

INACEP é uma empresa já com um certo nível de organização e funciona como empresa, porque, para além do Director Geral, tem quadros bastante competentes. A INACEP não tem tido uma tutela a interferir sistematicamente na gestão da empresa o que tem permitido uma disciplina financeira e de autonomia e tem viabilizado o funcionamento da empresa a níveis que nunca poderiam existir caso a tutela tivesse uma actuação diferente. (BANCO MUNDIAL, 1988a)

As visitas que fizemos à empresa e as reuniões que tivemos com a gestão respectiva confirmam esta afirmação. Apesar de uma contabilidade insuficiente (desde 1985 que a INACEP não apresenta um balanço de contas), a gestão mantém-se informada sobre a actuação da empresa. No entanto, a falta de um sistema informático de gestão vem sobrecarregar o seu trabalho.

Na cadeia de produção, a INACEP funciona como subcontratador, visto que assinou um contrato com o Ministério, nos termos do qual este lhe fornece o equipamento e a matéria prima necessários (papel e químicos). A INACEP encarrega-se, por seu lado, de imprimir os livros a partir de originais fornecidos pela Editora e também da distribuição destes livros e de outro material escolar. O contrato regulamenta os modos de pagamento entre o Ministério e a INACEP.

Desde 1983 que a INACEP imprime livros escolares e cadernos nas seguintes quantidades, de acordo com as estatísticas de produção da empresa:

Tabela 3.1: Número de Exemplares Impressos na INACEP desde 1983.

	Livros didácticos	Cadernos
1983	49 000	83 650
1984	143 400	95 750
1985	-	45 560
1986	87 900	20 300
1987	54 100	-
1988	58 400	83 600
1989	15 600	323 000

Fonte; BANCO MUNDIAL, 1988a.

Os trabalhos efectuados na Imprensa a favor do ME têm, até à data, ocupado entre 7,5 a 12% da venda total. Devido à instalação dos novos equipamentos, espera-se que esta proporção venha a ser aumentada.

Em Junho de 1986, a INACEP celebrou um contrato com o MECD sobre a impressão de quatro livros didácticos: "O nosso livro de leitura", da 1ª à 4ª classe. Em 1987, o Ministério assinou dois contratos com a INACEP, um relativo à impressão de todos os livros escolares e o outro relativo à distribuição destes e de outro material didáctico em nome do MECD. Ao mesmo tempo foi decidido que 5 milhões de coroas suecas do apoio ao sector educativo fossem dados à INACEP para realizar investimentos em equipamento de impressão novo.

O Apoio da ASDI. Em 1989, a INACEP foi equipada pela ASDI com quatro prensas de offset novas (tipo GTO), equipamento de fotomontagem e de composição idêntico ao da Editora, que ficou operacional no final do ano. Até agora, só foi impresso nas novas prensas um número muito limitado de reedições de "O nosso livro de leitura", edições estas que ainda não estão completas por falta de cartolina para encadernação.

Em Outubro do ano passado, entrou em vigor um contrato de assistência técnica com a empresa sueca ESSELTE Printing Internacional e, neste momento, está colocado na INACEP um instrutor de impressão com um contrato de um ano. A empresa sueca fornece também consultores a curto prazo para efectuarem trabalhos de manutenção. Desde a chegada do instrutor, em Novembro do ano passado, que praticamente não tem havido produção de livros escolares, devido ao baixo número de originais produzidos. Entretanto, ele deu alguma formação teórica ao pessoal da INACEP que também adquiriu alguma experiência a partir da impressão de duas ou três edições do jornal "Nô Pintcha". No momento actual do plano de produção, só com um grande esforço será possível ter alguns meses de produção "normal" antes de expirar o contrato deste consultor. Mesmo assim, esses meses nunca serão suficientes para treinar os operadores a trabalhar com o equipamento novo. É, pois, necessário prolongar o contrato do instrutor porque, se isso não acontecer, corre-se o risco de todos os esforços desenvolvidos até agora terem sido em vão.

Investimentos. O investimento total da ASDI na INACEP em equipamento atinge actualmente os 2,2 milhões de coroas suecas, com mais 1,8 milhões para material e outro equipamento que ainda não foi entregue. Adicionalmente, o contrato de assistência técnica com a ESSELTE, válido por um ano, tem o custo total de 2 milhões de coroas suecas.

A necessidade da manutenção dos equipamentos foi omitida na anterior planificação dos investimentos para a produção de livros escolares. Actualmente, a secção existente para manutenção não

está dotada de meios mínimos, humanos ou materiais, para uma actuação eficiente. É porém indispensável, a curto prazo, resolver os estrangulamentos existentes no sentido de uma melhor utilização dos seus equipamentos e de uma diminuição dos custos de financiamento da empresa.

Recentemente a ESSELTE apresentou uma proposta de investimentos na área da capacidade de manutenção, num total de 775 000 coroas suecas, e foi também posta a alternativa de um nível mais reduzido no valor de 550 000 coroas suecas. Segundo o consultor da ESSELTE, os custos com a manutenção atingirão cerca de 440 000 coroas suecas por ano, o que corresponderia a cerca de 10% do investimento total, o que é razoável. Porém, devido às difíceis condições climatéricas e ao baixo nível técnico dos operadores, é provável que os custos venham a ser ainda mais altos. Esta previsão não deve, no entanto, desmotivar para se fazer o investimento, pois uma boa manutenção sempre compensa.

Relações Financeiras com o ME. Existem neste momento dois sistemas de pagamento diferentes entre o Ministério e a INACEP, que são regulamentados por acordos diferentes. Um deles relaciona-se com o montante, baseado no custo real de produção, que o Ministério deve pagar à INACEP e o outro tem relação com o registo apresentado pela INACEP ao Ministério referente aos livros e material escolar distribuídos. As condições são as seguintes:

1. Todos os investimentos, feitos na INACEP com fundos da ASDI, serão considerados como um empréstimo feito pelo ME à INACEP, que será pago a prestações. Esses pagamentos poderão, por princípio, ser feitos através dos fornecimentos da Imprensa. O Director Geral da INACEP convidou o Ministério a renegociar as condições de pagamento, o que seria apropriado, visto que os investimentos estão a aumentar consideravelmente.
2. Actualmente, nos termos do presente contrato, a INACEP debita à conta do Ministério as receitas líquidas das vendas dos livros. Estas resultam da dedução de uma comissão de 30%, dos quais apenas 5% ficam para a INACEP e o resto para os comerciantes. Os rendimentos respectivos são acumulados pelo ME no Fundo de Contrapartida.

O custo real de produção, calculado pelo Departamento comercial da INACEP, é consideravelmente mais alto do que o preço de venda. O método utilizado é o experimentado "cálculo do custo próprio", mas a exactidão do cálculo terá que ser questionada, visto que a contabilidade não se encontra em dia. O resultado da operação geral da Imprensa, tal como é analisado no relatório do Banco Mundial, indica que os preços estão calculados bastante por baixo. Deve pedir-se ao cooperante sueco que reveja os cálculos, logo que os registos estejam suficientemente actualizados.

O "custo real da produção", reduzido do valor do material fornecido através da verba da ASDI, é, nas condições actuais, debitado à conta do ME, funcionando assim como uma prestação do crédito. Até ao momento, não se registaram pagamentos em dinheiro entre o ME e a INACEP, prática que é arriscada, pois se a Imprensa tiver falta de dinheiro, ver-se-á forçada a dar prioridade a outros clientes. O pagamento das prestações em função dos fornecimentos é, de um ponto de vista financeiro, menos arriscado para a Imprensa. No entanto, estes pagamentos só se deveriam referir ao volume de livros escolares produzidos, o que significa que não seriam feitos pagamentos quando não existisse produção de livros escolares. Devia ser do interesse, tanto da INACEP como do Ministério, o estabelecimento de um esquema de pagamento fixo com prestações fixas, com um prazo relacionado ao prazo de amortização do equipamento, o que permitiria uma melhor planificação. Tendo em conta que a produção de livros escolares variará em diferentes épocas do ano, a INACEP irá utilizar os novos equipamentos para outros trabalhos. Isto significa que o custo de capital relacionado com os novos equipamentos será também suportado por produções de outro tipo.

É importante que as relações entre o ME e a INACEP sejam guiadas por princípios comerciais que permitam a ambas as partes actuar com a máxima flexibilidade e com o melhor uso possível das suas capacidades. Recomendamos, pois, ao Ministério e à INACEP que tentem estabelecer um princípio de um esquema fixo de pagamento como o indicado acima, com um período de tolerância inicial de dois anos e uma componente monetária dos pagamentos que cubra os custos operacionais da INACEP.

Observações. A parte da impressão da produção de livros escolares não deve dar origem a preocupações de maior. O papel da INACEP como subcontratador do sistema educativo está correcto. A empresa tem uma longa tradição e está acostumada a dar resposta às necessidades e exigências dos seus clientes. No que diz respeito à parte que ela própria pode controlar, há boas perspectivas de poder fazer os fornecimentos com qualidade, custo e prazo razoáveis, desde que se resolvam as deficiências existentes. A este respeito observa-se o seguinte:

- A situação referente ao pessoal é séria, visto que se estão a fazer investimentos consideráveis em formação de pessoal; é, pois, imperativo encontrar maneiras e formas de o conservar.
- A planificação e gestão em geral necessitam de ser melhoradas. Um cooperante sueco - dos Grupos de Africa - está actualmente a assistir o director financeiro no estabelecimento dos balanços em atraso e também a dar assistência à instalação de um sistema de contabilidade por computador/PC. Consideramos

que, uma vez actualizadas as contas, esta assistência deve ser ampliada, no sentido de estruturar e implementar um sistema informático de gestão.

- O contrato e os processos de pagamento entre a INACEP e o Ministério têm que ser estabelecidos sobre princípios simples e vantajosos para ambas das partes.
- Terão, sem demora, que ser feitos investimentos no sentido de melhorar a manutenção.
- É necessário prolongar a assistência técnica de modo a permitir ao consultor acompanhar o arranque da produção de livros escolares utilizando o equipamento novo.

3.4 Considerações Económicas da Produção

Custos de Impressão. Quando a produção de livros escolares foi concebida, deu-se uma posição secundária à sua viabilidade económica. Foi apenas feito um cálculo básico para estabelecer o custo de produção por unidade (livro escolar) e feita a sua comparação com custos ao nível europeu. Devido às incertezas que ainda prevalecem no que diz respeito ao volume de livros a produzir (que em grande parte dependerá da capacidade de produzir manuscritos), será quase impossível estabelecer o custo de produção por unidade ou as vantagens económicas da produção nacional sobre a importação de livros. Porém, não entraremos em pormenores neste relatório no que diz respeito à viabilidade económica da produção.

Será necessário notar que a economia da produção de livros escolares dependerá da "performance" da cadeia de produção total e do seu rendimento. Nessa área, a formação de pessoal e a manutenção do equipamento instalado serão decisivas. No relatório de Svensson e Lindahl (1986), é apresentado um cálculo de produção detalhado sobre o custo total da produção de um livro escolar na Guiné-Bissau, a partir de um manuscrito completo. Nessa altura, foi constatado que o custo total correspondia a 3,66 coroas suecas por livro.

Como termo de comparação pedimos agora a uma imprensa sueca uma proposta de orçamento relativa à impressão de um livro de formato 210X297mm e 96 páginas, isto é, o formato que hoje é produzido na INACEP e o número de páginas que é considerado como máximo para este tipo, de encadernação (ver Anexo 6). O preço final da proposta foi de 16 coroas suecas por livro para uma edição de 10 000 exemplares à base de um original entregue, quer dizer, desde a fase de fotomontagem até ao produto final. Para uma tiragem de 20 000 exemplares, o custo unitário baixaria para 12 coroas suecas por exemplar e, para uma tiragem de 30 000, para 9,75 coroas por exemplar. O custo de impressão em si corresponde a 3,16 por exemplar para uma tiragem de 10 000 e 2,10 para uma de 20 000 ou 30 000 exemplares, respectivamente. A encadernação

soma 1,28 coroas suecas por exemplar, para além dos custos anteriores e a fotomontagem soma um total de 61 mil coroas suecas por cada edição. A proposta apresenta, então, os seguintes custos unitários:

Tabela 3.2 Custo Unitário de Impressão na Suécia (coroas suecas)

N:º de exemplares	10 000	20 000	30 000
Montagem	6,10	3,05	2,03
Impressão	3,16	2,10	2,10
Encardenação	1,28	1,28	1,28
Total	10,54	6,43	5,41

Custos Operacionais. Os custos operacionais totais da INACEP, em 1989, foram de 355 000 mil contos guineenses, o que representa um contravalor de 870 mil coroas suecas. A esse número terão que ser acrescentados os custos de manutenção que, segundo a proposta da ESSELTE, são de 400 mil coroas suecas por ano, mais as amortizações dos investimentos. Adicionalmente, investiu-se em máquinas e equipamentos num total de 3,2 milhões de coroas suecas, sem se ter em conta a formação e a assistência técnica. Considera-se que um período razoável para a amortização das máquinas será de 7 anos, o que corresponderia a um custo de 640 mil coroas suecas por ano. Não se toma aqui em consideração o juro do capital investido, o que em si é duvidoso. Apesar de os investimentos serem ofertas e de não terem sido postas exigências de pagamento, os juros devem realmente ser considerados como custo alternativo.

Os custos referidos no parágrafo anterior são considerados invariáveis e têm que ser distribuídos sobre toda a produção, embora a capacidade instalada não vá ser utilizada exclusivamente para a produção de livros e material didáctico, mas também para outros fins. Sem se conhecer a distribuição dos custos por diferentes trabalhos, parte-se do princípio de que, para uma produção de 300 000 livros por ano, serão atribuídos 40% dos custos totais de operação da INACEP. Os custos fixos unitários que formam parte do custo total de produção serão então :

Tabela 3.3: Custo Unitário de Impressão na INACEP (coroas suecas)

Operação	1,16
Manutenção	1,33
Amortizações	2,13
Total	4,62

Esta análise foi feita de um modo muito grosseiro. O cálculo que se refere aos custos da Imprensa não toma em consideração os juros do capital nem uma margem de lucro, os quais estão incluídos nos custos da proposta da empresa sueca sueca. Porém, se se comparar o custo unitário referido acima com o da proposta, a impressão na INACEP está na margem de estar competitiva com a do Norte da Europa. Mesmo assim, a produção é justificada pela flexibilidade que a capacidade de impressão no país permite e pela transferência tecnológica que provoca.

A limitada produção realizada até agora nas novas instalações e a falta de elementos analíticos de contabilidade não permitem fazer uma avaliação dos custos totais de produção, desde a elaboração dos manuscritos até ao produto final. Porque uma análise limitada à impressão não faz muito sentido, recomenda-se a implementação de um sistema informático que permita avaliar o comportamento económico de toda a cadeia de produção.

3.5. A Distribuição de Livros e Material Didáctico

Os livros que chegam à Escola

Com as infra-estruturas altamente insuficientes que existem na Guiné-Bissau, a distribuição do material escolar é um passo crucial para atingir o objectivo estabelecido. Para além da situação logística ser problemática, a distribuição dos livros e material escolar torna-se mais complicada pelo facto de a procura ser limitada devido ao baixo poder de compra da maioria dos potenciais compradores. Isto vem dificultar a distribuição através da utilização dos canais comerciais, pois a pouca procura e os preços subvencionados fazem com que as margens possíveis para os comerciantes e outros elementos da cadeia de distribuição não sejam suficientes para estimulá-los no sentido de aumentar os seus esforços para vender mais.

A cadeia de distribuição tem sido objecto de grande preocupação ao longo dos anos. No início do ano lectivo de 1988/89, a DPOL realizou um estudo juntamente com a DGPP e a INACEP, baseado num questionário e cobrindo cerca de quarenta escolas nas regiões de Gabú, Tombali, Biombo e Cacheu, num total de cerca de 7 mil

alunos matriculados. Um outro questionário foi apresentado a alguns delegados regionais ou sectoriais e directores de escolas, que participaram num seminário em Bissau sobre a distribuição dos materiais escolares. Foi estimado que a percentagem de alunos que possuía livros era a seguinte:

Tabela 3.4: Existência de Livros Entre os Alunos (em %)

Livros	% de alunos
Leitura 1	70
Leitura 2	59
Leitura 3	63
Leitura 4	77
Matemática 1	58
Matemática 2	49
Matemática 3	42
Meio Fis. Soc. 3	65
Meio Fis. Soc. 4	73

Fonte: DPOL, 1988.

Citamos, em seguida, algumas conclusões do estudo da DPOL:

- ...há uma tendência fraca de as escolas afastadas serem um pouco desprivilegiadas em comparação com as escolas centrais. (DPOL, 1988:5)
- Dentro de cada sector, as diferenças entre as escolas são tantas que não podem depender só da própria distribuição. No sector de Canchungo, por exemplo, 86% dos alunos na escola da sede do sector tem livros, mas na escola de Bajobe (cerca de 10 quilómetros fora da sede) apenas 11% dos alunos tem livros. (Idem:5)
- Segundo os professores e/ou os directores, a falta de poder de compra ou a falta de vontade são as causas na maioria dos casos/quando todos os alunos não têm todos os livros relevantes. (Idem:9)
- Os dados mais pormenorizados mostram que a percentagem de alunos que não tem livros é menor na 4^a classe do que nas classes anteriores. Uma interpretação plausível: quando os alunos atingem a 4^a classe, os pais pensam que vale a pena investir na escolaridade das suas crianças. (Idem:10)

O estudo concluiu também que entre 20 e 25% dos alunos ficam sem livros porque os pais não podem ou não querem comprar. A diferença entre o não acesso a livros e a falta de interesse por parte dos pais é mostrada na tabela abaixo:

Tabela 3.4: Motivos da Falta de Livros (em % de alunos)

Livros	Os pais não compram	Não há livros à venda	Diferença
Leitura 1	76	63	13
Leitura 2	86	40	46
Leitura 3	73	54	19
Leitura 4	94	58	36
Matemática 1	83	33	50
Matemática 2	55	44	11
Matemática 3	76	70	6
Meio fís. soc. 3	77	52	25
Meio fís. soc. 4	81	62	19

Fonte: DPOL, 1988.

A partir desta tabela pode concluir-se que a distribuição é um factor importante que determina se os alunos têm ou não os livros, mas o poder de compra dos pais é igualmente importante e não devia ser ignorado. O estudo não indica até que ponto os alunos têm todos os livros relevantes e acessíveis, mas sim o número de alunos que possui cada livro por si. Este tipo de análise é, de certo modo, enganadora. Pelo que pudémos observar, poucos alunos, ou mesmo até nenhuns, tinham mais do que um livro.

Ao tentar fazer uma estimativa da percentagem do acesso aos livros, com base nos registos da INACEP sobre a distribuição de livros às diferentes localidades (vide Anexo 6), agregaram-se estas por regiões. Em relação ao ano lectivo de 1987/88, aqueles números são comparados com o número de alunos matriculados nesse ano. Os resultados são apresentados no referido anexo e resumidos na tabela 3.5 abaixo.

Embora os dados estatísticos não sejam completos e a análise destes dados possa ser discutida, a tabela acima não indica modificações dramáticas nem desvios consideráveis entre a distribuição de livros escolares por região e o respectivo número de alunos. Parece, pois, que estes dados vêm confirmar as conclusões do estudo da DPOL acima citado. Considera-se que o acesso a livros escolares é menos determinado pelo sistema de distribuição que pelo poder de compra dos pais, que decidem das possibilidades dos alunos disporem ou não do material de ensino disponível. Esta situação é agravada pelo aumento no preço dos livros no último ano. Por exemplo, os preços cobrados pelos livros aumentaram 5 a 10 vezes desde 1987/88 (vide Anexo 6), o que é considerável, mesmo tendo em conta a inflação durante o mesmo período.

Tabela 3.5: Livros Distribuídos por Região (em %)

Regiões	Matrículas:		Livros distribuídos;	
	1987/88	1987/88	1988/89	1989/90
S.A. BISSAU	20,8	21,0	31,2	20,1
BIOMBO	7,9	6,4	6,2	19,7
CACHEU	20,3	15,3	16,9	21,0
OIO	14,5	13,2	11,7	13,0
BAFATA	12,9	8,8	11,7	7,1
GABU	10,3	8,8	6,7	4,6
QUINARA	--	5,4	3,6	3,3
TOMBALI	8,3	11,2	11,8	4,1
BOLAMA/BIJ.	4,9	4,6	5,9	3,5
OUTROS	--	0,3	3,6	8,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Além disso, vê-se nas estatísticas de distribuição da INACEP que houve uma baixa dramática no número de livros distribuídos no último ano. No ano lectivo de 1989/90, apenas metade do número de livros foi distribuída, em comparação com os anos anteriores.

Métodos de Distribuição

Alternativas Anteriores. Foram tentados muitos métodos diferentes para fazer a distribuição de livros e materiais, que incluía a própria capacidade de transporte dos ministérios e o mercado comercial regular, com e sem sistema de senhas. O método mais recente, que está agora em fase de experimentação, é a distribuição através dos delegados regionais.

Para os anos lectivo de 1987/1988 e 1988/89, experimentou-se um método de distribuição utilizando os canais comerciais normais, completado com senhas distribuídas aos alunos através da própria organização do Ministério da Educação. O aluno, ao apresentar essas senhas, podia comprar os livros e o material escolar pelo preço mais baixo, que é subvencionado. A finalidade das senhas era evitar a especulação. Muitas das pessoas entrevistadas consideraram que este sistema era o que funcionava melhor, mas não nos disseram por que razão a experiência foi interrompida.

Um ponto comum a todos estes processos é que eles foram interrompidos logo que surgiram problemas. Não houve tempo suficiente para fazer a testagem dos diferentes processos aplicados, nem para encontrar medidas para os ajustar e controlar. Em nossa opinião, só muito dificilmente virá a

existir um sistema de distribuição ideal e livre de problemas. Provavelmente não se pode utilizar apenas um, mas sim vários, sendo cada um deles ajustado às circunstâncias especiais de cada região em particular. Por outro lado, será completamente impossível encontrar um sistema de que ninguém possa tirar vantagens. Terão, portanto, que ser desenvolvidos esforços no sentido de se efectuar um controlo eficiente da distribuição, cuja responsabilidade cabe ao Ministério e não pode (nem deve) ser delegada.

Será difícil encontrar um sistema de distribuição eficiente sem estímulos económicos para as pessoas nele envolvidas. Apelar à responsabilidade dos comerciantes, como tem sido sugerido em muitas ocasiões, é irrealista.

O Método Actual. A utilização dos delegados para a distribuição, em 1989/90, permite que eles levistem o material nos armazéns da INACEP contra uma carta de crédito de 75% do preço de venda estabelecido e com 60 dias de prazo de pagamento. A ideia é que a margem de comercialização, que anteriormente era destinada aos comerciantes, vai agora para os delegados. Este sistema é digno de testagem e avaliação cuidadosa. Pensa-se que os delegados estarão muito motivados para cumprir esta tarefa, visto que eles ficarão com os 25% de lucro que eram dados aos comerciantes. No entanto, existe necessidade de estabelecer directrizes sobre a maneira de utilizar e registar este dinheiro.

Prevê-se que venha também a haver problemas com este sistema, sendo provavelmente o mais sério o recebimento das dívidas. É irrealista esperar que a INACEP venha a cobrar as dívidas daqueles que não liquidam o seu crédito. O Ministério devia ser fiador dos créditos e, em casos de não cumprimento por parte dos devedores, amortizar a dívida mediante redução nos salários. Outro problema deste sistema é a administração do uso do dinheiro e da sua distribuição. As estruturas governamentais existentes a nível regional (por exemplo, o gabinete do Presidente Regional) deveriam ser chamadas para dar assistência nesta administração.

Um terceiro problema que se pode prever neste tipo de distribuição é a aplicação dos 25% da comissão de venda. Cada indivíduo que trabalhe com a distribuição ver-se-á certamente tentado a conservar para si tanto quanto possível desta comissão. Utilizar esta comissão para melhorar as condições sociais daqueles que trabalham nas regiões é um meio possível para motivar as pessoas directamente envolvidas, pelo que não pode ser considerado como não sendo ético. No entanto, podem surgir problemas, se a sua distribuição pelos diversos intervenientes não fôr considerada justa. Este problema poderia ser resolvido através de directrizes claras do Ministério para o efeito.

Venda ou Gratuidade?

Os diferentes sistemas de distribuição testados até agora foram guiados por princípios que entram em conflito com o objectivo

principal, isto é, o de tornar o material de ensino acessível a todos os alunos. Um daqueles princípios é o de o Ministério se libertar da responsabilidade pela distribuição e outro é o da acumulação dos rendimentos no Fundo de Contrapartida.

Este fundo, que resulta da acumulação das receitas da venda do material didáctico, está à disposição do ME, nomeadamente da DGPP. O fundo está a ser aplicado para fins de reparação e manutenção de escolas e para outras despesas do Ministério, tais como a organização de seminários, despesas de deslocações do pessoal etc..

De um ponto de vista de princípio, pomos em questão que os livros escolares sejam pagos. O governo declarou que a educação deve ser gratuita e acessível a todos os cidadãos e a venda dos livros, mesmo a preços muito subsidiados, vai contra esta declaração. Tal como afirmámos acima, muitos pais não têm meios, uns fazem o sacrifício de comprar livros para os seus filhos e outros não têm motivação para tal. O resultado é que muitas crianças evitam a escola ou têm que trabalhar sem os livros. Os livros escolares são tão importantes para o bom funcionamento da educação - não só para a criança individualmente, mas para toda a classe - que o Ministério não devia permitir que os alunos frequentassem a escola sem material, apenas devido ao limitado poder de compra dos seus pais. Não se trata, portanto, de fechar a escola a estas crianças, mas, ao contrário, de lhes facilitar a entrada.

O Fundo de Contapartida

A necessidade de o Ministério reforçar o seu orçamento através das vendas dos livros está, como se viu, em conflito com o objectivo que guia o apoio sueco. Além disso, o facto de o Ministério ficar com as receitas das vendas vem complicar a distribuição. Finalmente, a aplicação do fundo vem também levantar dúvidas, pois o fundo não é regulamentado por estatutos, o que significa que ele pode ser utilizado para qualquer fim dentro de Ministério. Não é, portanto, realizado qualquer trabalho de planificação ou orçamento e as decisões são tomadas arbitrariamente. Por outro lado, as receitas, em parte vindas do interior do país, têm sobretudo sido utilizadas para obras e construção de escolas no S.A. de Bissau e para actividades do Ministério e do INDE a nível central, tais como seminários. O benefício para o resto do país, onde as escolas trabalham em condições muito más e muito difíceis, é muito diluído. Seria, portanto, mais justo que as receitas das vendas beneficiassem directamente a região donde provêm, o que seria uma oportunidade excelente para a região dar resposta às suas necessidades de manutenção, reparações, equipamento e despesas operacionais. Isto estaria também de acordo com os esforços do Ministério em descentralizar o sistema educativo.

3.6. Conclusão

As Prioridades. A baixa prioridade dada inicialmente à viabilidade económica da produção nacional de livros escolares resultou em que a planificação e programação da capacidade de produção foi inadequada, por duas razões. Primeiro, por não haver tomado em conta as deficiências no que respeita a manutenção de equipamento novo a instalar, deficiência esta que não se limita à INACEP mas também à Editora, que vai precisar de capacidade para dar manutenção ao seu equipamento. Em segundo lugar, não se considerou a capacidade de produção de manuscritos. De aqui resulta que algumas considerações deveriam ter sido tidas no início do apoio. Uma é que só deveriam ter sido feitos investimentos quando a capacidade de elaborar manuscritos tivesse sido estabelecida e provada. Outra é que o equipamento tipográfico deveria ter sido completado com uma pequena prensa de offset para produção de edições de pequenas quantidades. Outra ainda é que, antes de investir numa capacidade de impressão total, deveria ter sido dada mais atenção à capacidade de distribuição.

A Organização da Produção

Responsabilidades e Competências. A responsabilidade global pela produção encontra-se dispersa e pouco clara e não existem definições precisas das responsabilidades que cabem às diferentes unidades envolvidas. Até há pouco tempo, a planificação da produção de livros escolares era feita através da Comissão de Gestão de Material Didáctico. Esta Comissão era composta por representantes da DGPP, da DPRO, da DME/Editora e da INACEP e pelo coordenador da ASDI dentro do Ministério. A Comissão deliberava sobre o material a produzir e deveria estabelecer programas para a sua produção. Esta comissão foi dissolvida recentemente e as suas funções são agora desempenhadas por um técnico da DGPP. Ele pode, quando necessário, convocar representantes das diferentes unidades envolvidas, o que nos foi dito dar uma certa flexibilidade.

Concordamos que a responsabilidade pela produção não pode ser entregue a uma comissão, mas com a presente organização da produção, com várias unidades envolvidas, existe necessidade de um grupo de pessoas que se reúna com uma certa regularidade para abordar os desvios quanto à execução dos programas de produção e para resolver os problemas de coordenação daí decorrentes. Por esta razão, a dissolução da Comissão foi prematura, não lhe tendo sido dado tempo suficiente para desenvolver as suas funções, nem ter sido bem preparada uma alternativa viável.

Enquanto a actual organização da produção de livros escolares se mantiver, recomendamos a reinstalação da Comissão. No entanto, é importante que esta tenha certas estruturas, que seja convocada

regularmente, que tenha uma ordem de trabalhos e que sejam escritas actas das reuniões. Contudo, deve-se acentuar que uma tal comissão deve ter apenas uma função de planificação e de coordenação e não uma função de gestão. Nesta conformidade, o Ministério, através da DGPP, ocuparia o cargo de presidente da Comissão, mas essa não assumiria a responsabilidade pela execução e prosseguimento da produção em si.

A alternativa, a nosso ver mais eficaz, para a reinstalação da Comissão seria a revisão de toda a organização relacionada com a produção de livros escolares, com a concentração da responsabilidade da produção numa só entidade, o que facilitaria a coordenação e a gestão económica de todo o processo. Esta função poderia caber à Editora. O facto de não competir à Editora a tarefa da elaboração dos manuscritos, faz com que a responsabilidade pela coordenação geral da produção de livros escolares seja difícil de realizar. Em nossa opinião, a Editora Escolar deveria ter a possibilidade de contratar autores e de dirigir o seu trabalho, tal como acontece na maior parte das editoras de todo o mundo. A responsabilidade da DPRO seria então fazer a avaliação dos livros e aprová-los com base nas exigências dos programas.

Em todas as unidades que visitámos, existia uma falta generalizada de pessoal qualificado, devido à sua fuga para outros sectores do país ou para o estrangeiro. O problema é especialmente crítico no que se refere à INACEP, onde houve uma fuga do pessoal qualificado para outros sectores.

A Distribuição do Material Didáctico. Toda a informação recolhida sobre a distribuição dos livros e material didáctico indica claramente que os preços cobrados têm um papel mais importante que os meios ou métodos usados para a sua distribuição, além da complicação que a recolha do dinheiro implica. A distribuição gratuita dos livros aos alunos será uma forma de obviar os problemas e coaduna-se melhor com o objectivo do apoio sueco.

Porém, o restante material didáctico não pode ser distribuído gratuitamente por ser um bem que tem procura no mercado e, portanto, poder ser sujeito a especulação. Este material é facilmente distribuído através dos canais comerciais.

A Criação de uma Casa Editora. Como unidade produtiva, o facto de a Editora estar colocada dentro da organização do INDE irá, a longo prazo, restringir o seu desenvolvimento. Se lhe fosse dada autonomia organizativa e financeira, a Editora poderia vir a ser o embrião de uma casa editora que poderia servir toda a sociedade em benefício da alfabetização e da cultura. Será, portanto, de considerar e estudar a possibilidade de criar uma casa editora sob a tutela do ME.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É preocupação do programa de apoio da ASDI à Guiné-Bissau "elevar a eficiência do ensino básico", sendo este um dos objectivos gerais apontados naquele programa (ASDI, 1990). A inclusão da área de formação de professores é assim entendida como um meio de atingir este objectivo. No acordo de 1988-90, o objectivo específico da ASDI que torna operacional aquele objectivo geral é o seguinte:

- Apoiar o trabalho para reformar a formação dos professores. (ASDI, 1990:3)

A este respeito, à Missão de Avaliação foi pedido que observasse em particular os resultados do apoio para a formação dos professores e que, em relação à Estratégia, propusesse acções para aumentar este apoio.

4.1. Objectivos e Política Educativa

O objectivo geral da ASDI de "elevar a eficiência do Ensino Básico" vai ao encontro da política educativa que norteia a reforma do ensino guineense, recentemente proposta pelo governo e agora em fase de desenvolvimento. O seu primeiro objectivo é precisamente:

Promover a qualidade e a eficácia do ensino, em especial o Ensino Básico. (INDE, 1988:1)

Este objectivo é considerado no documento da reforma como "o objectivo prioritário imediato" (*idem ibid.*). Entre as "linhas de orientação" propostas para a sua consecução, é citada a necessidade de "reforçar o esquema inicial de formação e superação de professores através das seguintes acções:

- Reformulação dos planos curriculares das Escolas Normais (EN), destacando a formação prática por forma a implementar um modelo único de formação de professores para o Ensino Básico;
- Racionalização da formação em função das necessidades e possibilidades do País;
- Reforço da formação em exercício;
- Superação permanente dos professores. (*idem*:3)

A questão da formação dos professores é retomada naquele documento no objectivo III, que propõe "racionalizar os meios". Neste âmbito, é recomendado "um esforço acrescido de formação de professores" e "a progressiva eliminação do sistema dos professores sem formação de base" (*idem*:13). De importância para a formação de professores é ainda a recomendação da "multigradação", que é "uma forma de assimilar, em termos pedagógicos, a realidade vivida na aula, nomeadamente quanto ao progresso de alfabetização gradual dos alunos" (*idem*:17), o que está directamente relacionado com o regime de fases adoptado este ano para o Ensino Básico Elementar. Isto parece ser já uma orientação para o perfil de professor que se deseja e o correspondente currículo das Escolas Normais. O referido documento expressa ainda a intenção da "utilização dos assistentes técnicos estrangeiros mais qualificados em acções de formação de formadores" (*idem*:18).

O "Documento de Orientação" para a implementação da estratégia referente ao objectivo I (INDE, 1989) apresenta algumas propostas

para a formação de professores, pondo como condição para a "renovação do sistema de ensino" a "revalorização da função docente" (idem:2), o que se espera seja conseguido através da aprovação da Carreira Docente (DGE, 1988). Adicionalmente, a renovação do sistema de ensino pressupõe uma atenção às necessidades de qualificação do "pessoal de enquadramento", ou seja, daqueles que irão ser responsáveis pela formação em serviço dos professores.

Para dar resposta à formação deste pessoal de Educação, é proposto um Sistema Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço na Educação (SINAPSE) que se ocupará da formação dos formadores que constituirão o primeiro elemento de um processo multiplicador a nível regional. Os formadores de formadores, os inspectores e os directores de estabelecimentos de ensino estão aqui incluídos. Pretende-se particularmente que o processo de formação de formadores empregue pelo projecto COFORPALOP (ASDI/UNESCO, 1988-89), com o Curso Regional de 1988 e o Curso Nacional de 1989, seja replicado para abranger maior número de formadores.

A ASDI apoia a área de formação de professores com material destinado às Escolas Normais e ao projecto CEEF e com um assistente técnico colocado na DAC (INDE).

4.2. Concepção, Programação e Execução - As Estruturas

A DAC. A entidade do Ministério da Educação responsável pela formação dos professores é o INDE, através da sua Divisão de Acções de Formação do Pessoal da Educação (DAC). Segundo os Estatutos do INDE, compete a esta Divisão:

- a) Organizar e coordenar a formação do pessoal da Educação;
- b) Apoiar as actividades técnico-pedagógicas das Escolas Normais;
- c) Dirigir a execução da Política da Formação e Superação do Pessoal da Educação;
- d) Participar na definição de critérios de avaliação dos professores;
- e) Orientar e supervisionar o acompanhamento da prática profissional do pessoal da Educação, bem como a sua superação científica;
- f) Promover a investigação pedagógica no domínio de formação e superação dos quadros.

(INDE, 1989a:6-7)

A DAC está por sua vez dividida em três secções, uma que se encarrega da formação inicial dos professores, outra da sua formação em exercício e outra da formação de pessoal não docente em administração e planeamento da Educação.

Segundo os Estatutos, pertence, pois, formalmente à DAC a gestão da formação, mas não a concepção dos respectivos programas. Na realidade, a DAC tem estado a funcionar propondo programas, actividade que os responsáveis entendem poder realizar em colaboração com a Divisão de Programas de Formação (DPRO). Mas é a esta que, segundo os Estatutos, compete tal função, que é assim descrita:

- Propôr os programas e estruturar os conteúdos para as diferentes actividades de formação ou superação do pessoal da educação e dar apoio pedagógico àqueles que se realizarem nas regiões, sectores e centros de formação.

(INDE, 1989a:6)

Com esta redacção, é difícil saber qual é a parte da formação do pessoal da educação que na realidade deve ficar a cargo da DAC. Além desta função, e entre outras, a DPRO tem também as funções de:

- Elaborar e propôr os planos de estudos, programas e conteúdos para os diferentes estádios do sistema nacional de ensino;
 - Estabelecer os métodos de ensino, conceber e propôr os meios pedagógicos, fornecendo orientações concretas para a sua utilização nas diferentes disciplinas, níveis e tipos de ensino;
 - Propôr formas de avaliação dos alunos para cada nível...
- (INDE, 1989a:6)

Com a reforma cujos conteúdos se preparam agora, isto significa, a nosso ver, que a DPRO tem que, pelo menos:

- elaborar (ou, pelo menos, rever) os programas e conteúdos de todas as disciplinas do Ensino Básico (36 disciplinas);
- estudar e elaborar as metodologias adequadas a esses programas, com a conseqüente produção de guias de orientação para os professores, para todas as disciplinas;
- elaborar os manuais dos alunos;
- elaborar os programas e os conteúdos das acções de formação - inicial de professores, de professores em serviço e do pessoal não docente;
- contribuir de algum modo (organização, liderança de sessões, produção de textos?) para a realização das acções de formação no país.

Com esta lista de actividades, é difícil saber quais são as funções que cabem especificamente à DAC, pois não parece haver delimitação das áreas de intervenção destas duas divisões, mas sim uma sobreposição. Ou então, competirá apenas à DAC a execução das acções concebidas pela DPRO, o que daria à primeira um estatuto de órgão executivo. Mas, em nosso entender, a separação entre concepção e execução não parece ser o princípio que rege o INDE, mas a sua combinação. No caso da sobreposição de tarefas, esta trará certamente dificuldades aos técnicos das respectivas divisões em saber exactamente as suas competências e, por outro lado, faz correr o risco de as duas divisões estarem a realizar actividades paralelas, caso não haja uma coordenação muito frequente e cuidadosa das várias Divisões. De facto, os Estatutos são omissos quanto a esta coordenação, que não compete expressamente a nenhum órgão do INDE.

Uma maior racionalização de trabalho faria competir à DAC, e a mais nenhuma, todas as etapas da formação de pessoal da Educação (docente e não docente), da concepção à realização, cabendo à DPRO apenas a parte do sistema que diz respeito aos alunos. Mesmo assim, vê-se com dificuldade como a DPRO possa sozinha, isto é, contando apenas com os seus quadros, responder a todas as solicitações da reforma, o que já foi verificado especialmente na produção de manuais escolares. Sugere-se que seja considerado um mais frequente recurso a pessoas fora do INDE para serem contratadas com o fim de realizar tarefas específicas de elaboração de programas, guias metodológicos e manuais escolares.

Para além do INDE e dentro do Ministério da Educação, é à Direcção Geral de Ensino (DGE) que compete velar pela distribuição e cumprimento dos programas, no que isso implica de calendarização do ano lectivo, execução dos planos de aula pelos professores e aplicação das normas e formas de avaliação.

O CEEF. Sendo um projecto executado dentro da DAC, ele existe um pouco à parte. Este facto parece ter limitado a intervenção do pessoal da DAC que não lhe está directamente ligado. O projecto tem por objectivo principal um ensaio sobre o início da escolaridade em crioulo como língua de ensino, o que passa pelo domínio da sua fala e escrita, para depois o aluno transitar, na 3ª classe, para o português. Os resultados já foram avaliados pelos próprios executores e vão sê-lo de novo pela DPOL e por um consultor externo, em separado. De facto, a DPOL parece ter dificuldades em se impôr como estrutura de investigação dentro do Ministério.

Os resultados da avaliação já realizada incluem conclusões como a "participação muito boa das crianças no processo de alfabetização em crioulo" e "o material de alfabetização utilizado é bom" (CEEF, 1989:1). Parece haver no entanto reticências quanto à qualidade da metodologia de utilização do material, uma vez que se recomenda um reforço do trabalho de orientação dos professores.

O problema maior parece situar-se na passagem do crioulo para o português, em que o programa e o material foram insuficientes. Realmente, na escola do projecto que visitámos, o professor da 4ª classe referiu esta questão, mas os alunos não pareceram expressar-se pior em português do que os seus colegas das classes normais correspondentes. Pressupõe-se que, a haver melhor acompanhamento, poderiam mesmo estar a um nível mais avançado.

Contudo, o mérito deste projecto pareceu-nos, principalmente durante as nossas visitas, que se situa no facto dele ser acompanhado por pedagogias gerais mais modernas, que vão da maneira como o professor estimula a participação dos alunos, à distribuição das mesas na aula e às actividades fora da escola, como seja a horta escolar. O mérito será ainda aceitar, com o início da escolarização em crioulo, que esta é a língua em que de facto as crianças comunicam ao começar a escola, pelo que se pressupõe que a aprendizagem das diversas disciplinas será altamente facilitada. A tónica não é o ensino do crioulo pelo crioulo, mas o ensino das outras matérias nessa língua, até que a criança possa estar à vontade em português e passar a fazê-lo nesta língua.

Este projecto teve a sua base na região de Tombali, afastada de Bissau. Em princípio são as zonas mais afastadas do centro que mais precisam de uma introdução em crioulo, mas não necessariamente. Esta necessidade deveria ser ponderada antes da eventual expansão do projecto. Embora se diga que está terminado, o facto é que há crianças a segui-lo ainda no início da sua escolaridade. Sendo retirado o apoio a este projecto, não se vê como estas crianças continuarão com o programa com que começaram. Ao mesmo tempo, iniciou-se um novo núcleo noutra região (nos Bijagós), com o apoio de outra organização. Este projecto teve também o apoio da ASDI em materiais.

4.3. As Actividades da DAC

Formação de Pessoal Docente. Segundo o Plano de Médio Prazo, a DAC propõe-se "conceber e implementar uma política de formação de professores adaptada às necessidades do país" e "formar e capacitar os docentes capazes de implementar os programas educacionais" (INDE, 1990:7). A estratégia proposta para a consecução destes objectivos inclui, entre outras acções, a

"implementação de uma política de descentralização do sistema central às Regiões e destas às Escolas e às Comunidades", a "utilização dos Recursos Regionais e Comunitários para a Formação de Professores nas respectivas zonas", e a "elaboração de programas". É ainda referida a necessidade de "estreitar a colaboração com a DPRO e com outras instituições de formação" (*idem ibid.*). É evidente nestes objectivos e estratégias, em contraponto com as competências estipuladas pelos Estatutos, que o entendimento das actividades que competem à DAC varia entre os que conceberam os Estatutos e aqueles que realizam as actividades.

Quanto à concepção de programas de formação inicial, isto é, para as Escolas Normais, são apenas referidas na estratégia medidas de ordem administrativa no sentido de "maior autonomia" e "participação na reestruturação dos conteúdos" (*idem ibid.*). Contudo, é proposto o ajustamento e a reformulação dos currícula dessas escolas, onde é esperada a colaboração de assistência técnica internacional. Não está, no entanto, ainda indicado em termos operacionais qual virá a ser o perfil dos professores para o "novo" ensino básico, para que seja possível delinear as acções de formação inicial e em serviço.

Está neste momento atribuída à DAC a tarefa de implementar o SINAPSE, um conjunto de acções que pretende levar aos professores em exercício as competências necessárias para o desempenho que a aplicação da reforma irá requerer. O arranque deste sistema está previsto para setembro próximo, mas não se conhecem ainda detalhes quanto ao seu funcionamento, professores a cobrir ou conteúdos a incluir. Este projecto tem o apoio do Banco Mundial. Ao contactarmos a DAC, ficámos a saber que os seus quadros estão neste momento drasticamente diminuídos (três técnicos nacionais) e que o seu chefe se encontra em estágio no Brasil na área de produção de manuais. Dos três assistentes técnicos de diferentes países que a Divisão possui, um deles terá o seu contrato terminado em Maio. Vê-se, pois, com dificuldade como o SINAPSE possa ser posto em prática dentro de um prazo tão curto e com tão poucos recursos humanos.

Formação de Pessoal Não-Docente e Descentralização. Quanto à formação de pessoal não docente, a secção correspondente será encarregue de organizar uma das duas acções de formação que se prende com a descentralização administrativa (DGPP, 1990a), nomeadamente a que cobre os domínios pedagógico e de gestão da educação. A este respeito já se falou na importância da formação dos inspectores para o projecto de descentralização, no que se liga à sua função permanente como "formadores em serviço". Também o curso que, dentro deste projecto, compete à DAC parece estar ainda longe da sua fase de implantação. Embora tenha sido acordado no último Processo Verbal (ME/ASDI, 1989) que estes cursos teriam o apoio da ASDI, este não inclui assistência técnica. De notar que ele se insere, pelo menos parcialmente, nas acções de iniciativa nacional que o projecto COFORPALOP deveria dar origem.

4.4. A Assistência Técnica Sueca

As actividades de formação da DAC contam com um assistente técnico da ASDI. O perfil desta assistência, aquando da sua criação, referia principalmente o "apoio técnico-pedagógico aos professores, formadores e orientadores das práticas pedagógicas", acrescido da "dinamização de palestras e seminários metodológicos" e do "apoio na utilização de metodologia de ensino

de línguas no quadro da Coordenação Nacional dos CEEF" (MECD, 1987:Anexo 2 b)). Na altura da substituição do assistente técnico em fins de 1989, as suas tarefas foram adaptadas às actividades correntes da Divisão, nomeadamente a análise dos programas das Escolas Normais, o ajustamento dos programas de Matemática e de Meio Físico e Social destas escolas e a participação no SINASPE. O apoio regular às Escolas Normais e suas escolas anexas e a participação nos seminários de reciclagem manteve-se (ME/ASDI, 1989:Anexo VIII). O apoio ao projecto CEEF desapareceu, uma vez que se concluiu entretanto.

A função deste assistente técnico afigura-se muito importante, tanto no quadro do ensino regular, como no da reforma. Porém, a sua contribuição para a mudança das práticas pedagógicas nas escolas é limitada, já que o campo de actuação é muito vasto. Não só lhe é pedida participação na melhoria corrente das práticas das Escolas Normais, uma das quais de difícil acesso, e agora na revisão dos seus programas, como ainda nas acções de formação de professores em serviço no quadro do SINAPSE. A maior dificuldade, a nosso ver, não é tanto o uso do seu saber na elaboração de planos de formação, mas a transmissão do "saber-fazer". É aqui que a sua intervenção se torna mais premente, porque ao mesmo tempo mais necessária e mais difícil, pelo que estratégias de uma contribuição com maior impacto (se possível) deveriam ser pensadas.

4.5. Conclusão

A área da formação dos professores é, como se disse, crucial para a qualidade da educação que se oferece. Porém, ela é também difícil de abordar com resultados rápidos e eficientes, sobretudo quando a carência é grande.

Mesmo havendo um plano de formação em grande escala já pensado nos seus traços largos, ele não pode ser lançado sem uma reflexão profunda sobre o tipo de professores e o modelo de pedagogia que se pretende. Isto, por seu lado, prende-se com o tipo de escola que se quer. As opções são várias, mas será necessária a tomada de consciência sobre a escola que verdadeiramente existe, para de aí se partir para a "nova" escola.

Também é necessário pensar se todo o país vai seguir o modelo de escola que hoje se segue na capital, ou se será necessário ter um modelo suficientemente flexível que permita abordagens diferentes da escolaridade por região. O professor que servirá este modelo terá necessariamente que ter, não só uma formação de base sólida como em qualquer outras circunstâncias, mas de encontrar uma atitude e metodologias novas em relação ao ensino. Isto requer uma tática de formação que não se pode limitar a acções pontuais, mas sim sistemáticas e contínuas (mentalidades e hábitos de trabalho não se mudam com facilidade). Neste contexto, vê-se a assistência sueca ser particularmente relevante no apoio à reflexão sobre as questões aqui levantadas, nomeadamente no tipo de conteúdo da formação e na organização das respectivas acções.

5. A PESQUISA PEDAGÓGICA

5.1. Introdução

Entre os objectivos gerais do Plano de Acção do apoio da ASDI para o sector de Educação (1988-1990) (MECD, 1987) destacam-se particularmente dois que apontam para a necessidade do apoio às pesquisas pedagógicas. Trata-se de:

- Contribuir para o desenvolvimento e consolidação de um Ensino Básico mais adaptado à realidade nacional e local da Guiné-Bissau; e de
- Zelar pela igualdade de oportunidade de ingresso a todas as crianças, dando particular atenção às diferenças de cultura, de classe e de sexo, factores esses de desigualdade que a Escola deve tentar compensar ou atenuar.

(MECD, 1987:4)

Estes objectivos apontam para a necessidade de conhecer a realidade social, nacional e local, e de recolher dados sobre as diferenças de cultura, classe e sexo como condições para atingir os principais objectivos propostos pelo Ministério da Educação e pela ASDI, estes expressos no documento "Guidelines for Education Assistance" (Orientações para a Assistência à Educação) (SIDA, 1986), na sua rubrica "Social development and equality" (desenvolvimento social e igualdade), deste modo:

No campo da Educação é usual considerar quatro conceitos diferentes de igualdade:

- A igualdade que diz respeito ao acesso à educação: se a um crescente número de crianças de uma certa idade é dada a oportunidade de ingressar na escola, considera-se que a igualdade melhorou.
- A igualdade entre os sexos, os grupos sociais, as regiões, em que é considerada a participação deste grupos nos programas educativos.
- A igualdade que diz respeito aos resultados escolares. A questão neste caso é, na prática, o montante que deverá ser investido nas crianças com maiores dificuldades de aprendizagem e/ou nos deficientes.
- Uma maior igualdade social e económica através da educação.

(SIDA, 1986:6, tradução dos autores)

Deste modo, os objectivos específicos do Plano de Acção apontam nomeadamente para a necessidade de apoiar as pesquisas pedagógicas associadas ao "desenvolvimento curricular", ao conhecimento da "realidade sócio-económica" e ao "respeito pelas necessidades e particularidades locais" (*idem ibid.*). Põe-se, assim, a questão de saber como é que o apoio da ASDI ao departamento do INDE mais directamente vocacionado para as pesquisas, a Divisão de Políticas de Formação (DPOL), realizou as suas tarefas visando o cumprimento dos objectivos preconizados. Inicialmente, a DPOL foi denominada Departamento de Políticas de Formação ou DEPOL, passando a Divisão com a publicação dos Estatutos do INDE (INDE, 1989a), pelo que a primeira denominação aparece ocasionalmente nos documentos abaixo citados.

5.2. A Formação da Equipa de Investigação

A assistência técnica da ASDI ao departamento do Ministério da Educação encarregue das pesquisas pedagógicas, a Divisão de Políticas de Formação (DPOL), no INDE, previa nomeadamente,

segundo a respectiva descrição de tarefas, "contribuir na formação contínua dos técnicos da DPOL através de seminários e/ou outras actividades sobre temas específicos relacionados com as necessidades surgidas das pesquisas em curso" (MECD, 1987:Anexo 2-c)). Esta assistência foi efectuada de forma diferente por dois técnicos, um através de estadias temporárias e o outro através de uma estadia prolongada de dois anos.

A primeira grande dificuldade para o apoio sueco foi a da constituição de uma equipa nacional de investigação suficientemente homogénea para realizar um trabalho de grupo de investigação e cumprir as tarefas que lhe haviam sido prescritas. A transferência dos conhecimentos entre os assistentes técnicos e os investigadores não se poderia efectuar sem a constituição dessa equipa e grande parte da energia foi dispendida, nestes três anos, na tarefa da sua formação em técnicas de pesquisa. Três factores principais influenciaram este processo de formação, a saber:

- o carácter inovador da pesquisa,
- a mobilidade dos quadros e a organização interna da divisão,
- os bloqueamentos administrativos.

5.3. O Carácter Inovador da Pesquisa

A DPOL é uma entidade nova no organigrama do Ministério da Educação. A sua fundação data de 1985. É o primeiro departamento do Estado criado com o objectivo de fazer pesquisas pedagógicas, com o fim de preparar e fornecer elementos para a definição de uma política nacional de educação mais adequada à realidade guineense.

Ao passo que outros departamentos do INDE, nomeadamente a Divisão de Programas de Formação (DPRO) e a Divisão de Formação do Pessoal da Educação (DAC), têm já um passado, na medida em que resultaram da reestruturação de outros departamentos anteriormente existentes no Ministério da Educação, a DPOL caracteriza-se pela sua novidade no contexto educacional do país. A esta falta de antecedência histórica acrescenta-se a falta de experiência dos quadros fundadores deste departamento, que na sua totalidade tinham acabado de sair das universidades na época da constituição do departamento. Houve, deste modo, uma nítida falta de maturidade profissional na equipa constituinte e a sua acção foi marcada sobretudo pelo voluntarismo reformador que pretendia "repensar a educação". Este voluntarismo determinou objectivos demasiado ambiciosos para a capacidade efectiva de realização deste departamento. Segundo o espírito que orientou a constituição deste departamento, mais tarde expresso nos Estatutos do INDE (INDE, 1989a), à DPOL cabe fazer estudos sobre a situação actual do ensino no país nos domínios económico, sociológico e cultural e, a partir dos dados recolhidos, definir as necessidades de formação e educação em geral e do ensino básico em particular, como sector prioritário.

5.4. A Mobilidade dos Quadros e a Organização Interna da Divisão

A equipa era inicialmente composta por cinco elementos recém-formados em países diferentes e sem experiência de investigação. O seu percurso de formação parece pois ter sido prejudicado pelos métodos individuais de trabalho e a falta de liderança da equipa. A acrescentar a estes factos, as difíceis condições habitacionais, salariais e alimentares dos técnicos têm

concorrido para dificultar o seu trabalho.

Em 1987 a equipa inicial desfez-se parcialmente pela saída sucessiva de alguns dos técnicos, o que fez com que um ano se registasse antes que a equipa se recompusesse. A partir de 1988, a equipa de investigação reconstituiu-se com o regresso de dois dos anteriores elementos e o reforço de três novos investigadores, um dos quais a tempo parcial. Um dos novos investigadores tinha já uma experiência no domínio da investigação histórica, o que reforçou a capacidade da equipa. As preocupações de liderança no seio da equipa foram expressas num relatório do assistente técnico sueco do seguinte modo:

O chefe deve cumprir as tarefas seguintes:

- iniciar reuniões
- fazer agendas das reuniões juntamente com os outros técnicos do DEPOL
- coordenar as actividades, e
- representar o DEPOL fora do departamento.

Para cumprir estas tarefas, pelo menos duas condições têm que existir:

- 1 - a existência de uma estrutura em forma permanente para o trabalho do DEPOL;
- 2 - uma inter-relação de apoio e confiança entre o chefe e os outros técnicos do DEPOL.

Em suma, o chefe deve conhecer e sentir as necessidades do grupo e o grupo deve dar autoridade ao chefe.

É preciso clarificar o papel do chefe no DEPOL. Depois é preciso dar uma formação breve ao chefe existente ou recrutar um chefe fora do DEPOL.

(Daun, 1987:2)

Um outro relatório manifesta também a mesma preocupação ao expôr:

A equipa teve dificuldades de organização interna no que diz respeito às modalidades de direcção, à concepção da investigação, ao estatuto do investigador etc. Devido à grande diferença de orientações contraditórias nestes pontos, o trabalho do departamento esteve relativamente paralisado.

(Callewaert, 1986:4, tradução dos autores)

Nos últimos dois anos, porém, parece ter sido assegurada uma certa estabilidade da equipa, com o papel de coordenação assumido por um dos investigadores com experiência administrativa.

5.5. Os Bloqueamentos Administrativos

A Instituição. O INDE foi concebido como um organismo de concepção que devia apoiar o Ministério da Educação, e mais particularmente a Direcção Geral de Ensino (DGE), nas suas tarefas de execução. Esta perspectiva, no entanto, não foi entendida da mesma maneira por todos os técnicos responsáveis do Ministério, o que criou bloqueamentos no desenrolar do trabalho do INDE e, em consequência, da DPOL. Esta situação levou à necessidade de os quadros do INDE lutarem para serem reconhecidos, particularmente os da DPOL, por se tratar de um departamento novo. A luta para o reconhecimento institucional do INDE passou pela formulação dos seus estatutos, cuja aprovação foi durante alguns anos recusada pelas autoridades do Ministério de então. Esta situação é referida num relatório do assistente

técnico sueco:

O Ministério da Educação atravessa actualmente um período em que se faz sentir uma falta de eficiência coerente no que respeita a direcção e a política a seguir. O estatuto jurídico e o papel prático do INDE, apesar de a instituição existir e funcionar, nem sempre são claros, nem nos textos nem nos factos, e o INDE tem também dificuldades em funcionar de forma satisfatória. A resolução de muitos problemas fica por vezes em suspenso.

(Callewaert, 1986:3, tradução dos autores)

Esta situação criou nos quadros da instituição um sentimento de fragilidade e de insegurança. Estes factores, aliados aos baixos salários, produziram a fuga constante dos quadros para outros departamentos fora do sector da educação, desestabilizando, assim, os seus recursos humanos. No entanto, a substituição das autoridades ministeriais em 1989 e a reforma do ensino que se prepara abriram novas perspectivas ao INDE e à DPOL. A aprovação dos seus Estatutos pelo Conselho de Ministros, em 7 de Junho de 1989, é um indício de uma mudança de atitude face ao papel da instituição. Portanto, a DPOL parece ter, neste momento, interlocutores receptivos junto das autoridades ministeriais, o que constitui uma boa oportunidade para se afirmar como um verdadeiro departamento de pesquisa pedagógica.

As Deslocações. A falta de transporte e as dificuldades no desbloqueamento das ajudas de custo para os trabalhos de terreno são dois exemplos de bloqueamentos administrativos. A DPOL utiliza uma única viatura, que pertence ao assistente técnico, para as deslocações dos técnicos ao terreno. Esta situação é incompatível com um verdadeiro trabalho de pesquisa.

O Financiamento. O financiamento dos trabalhos de campo foi assegurado durante algum tempo directamente pelos fundos da ASDI e, num segundo momento, indirectamente através dos fundos de contrapartida nacional resultante da venda do material didáctico. Apesar dos pedidos feitos pela DPOL para o ano lectivo de 1988/89 que orçavam cerca de 700 000 pesos, o departamento de facto recebeu apenas cerca de 200 000 pesos. Parece, pois, que os momentos das deslocações ao terreno não se coadunam muitas vezes com a disponibilidade dos fundos de contrapartida. Este ano, e mediante o plano de deslocações entregue pela DPOL, esta já recebeu parte, através de um primeiro desbloqueamento de verba, e a situação parece tendente a melhorar.

As Tarefas. Um outro exemplo de bloqueamento administrativo é a sobrecarga dos investigadores com outras tarefas que não estão directamente ligadas à pesquisa, como seja:

- a redacção dos ofícios do ministério;
- as tarefas administrativas;
- o ensino;
- as viagens.

Esta sobrecarga cria uma dispersão que perturba a gestão do tempo a consagrar à investigação e dificulta o cumprimento do calendário previsto.

Os Meios Humanos e os Meios Materiais da Investigação. Os quadros actuais da DPOL têm formação de base nas áreas seguintes: história, filosofia, linguística e sociologia. Não existem portanto elementos nas áreas da pedagogia e da psicologia. Esta

carência num departamento vocacionado para a pesquisa pedagógica tem necessariamente influenciado o curso da investigação e prejudicado os trabalhos na linha pedagógica. A presença de pedagogos promoveria mais facilmente trabalhos virados para a reelaboração dos programas, com uma maior repercussão no sistema.

Quanto aos meios materiais, já se falou acima do problema da viatura para as deslocações ao terreno, situação que precisa de ser revista. Para além disto, observa-se que certos meios institucionais à sua disposição, como a Editora Escolar, a Rádio Escolar e a INACEP, não são suficientemente utilizados pela DPOL para a difusão dos trabalhos efectuados.

5.6. Orientações e Tendências

Toda a acção sobre o sistema de educação requer análises sobre as condições sociais de alunos e professores, o contexto cultural, o meio familiar, a relação entre a escola e a comunidade e o sistema de educação.

As tarefas que a DPOL empreendeu circunscreveram-se sobretudo ao contexto cultural e à relação escola-comunidade dentro desse contexto, o que foi determinado por um pressuposto fundamental: a escola não está adaptada ao meio. Quase todas as investigações da DPOL têm pretendido determinar as causas desta desadaptação e procurado conhecer a natureza do meio social e psicológico constituído pela escola, bem como a influência que o meio exerce sobre os alunos ao longo da sua formação, quer no que diz respeito à aquisição dos conhecimentos, quer no que diz respeito às atitudes face à escola em relação com o sistema de valores que esta veicula.

Nas investigações da DPOL cruzam-se dois sistemas de interpretação da realidade que se podem considerar como macro e micro-sociológicos. A macro-sociologia relaciona a escola ao conjunto social, examinando sucessivamente os aspectos demográficos, a vida política, a economia, a organização sócio-profissional dos pais, os valores sociais. A micro-sociologia abarca as relações entre indivíduos, as influências educativas relacionadas com as práticas linguísticas e religiosas e a origem étnica e geográfica. A abordagem pedagógica está muito diluída nos trabalhos da DPOL. A coexistência de várias perspectivas, que é a função da pesquisa, implica uma actividade interdisciplinar onde os pedagogos reencontrariam os sociólogos, os historiadores, os linguistas e os etnólogos. Infelizmente, na composição da equipa o ramo da pedagogia não se encontra representado, falta que é vivamente sentida por todos os elementos.

As primeiras investigações realizadas na DPOL tiveram um carácter formador. Com já foi referido, houve necessidade de constituir, em primeiro lugar, uma equipa de investigação a partir de quadros recém-formados das universidades. A atenção da equipa centrou-se primeiro e colectivamente na tabanca de Bunau, no sector de Prábis da região de Biombo. A escolha foi de certo modo determinada pela sua proximidade em relação a Bissau, na medida em que a equipa só possuía como meio de transporte um automóvel "Renault 4" que não é resistente a más condições de estrada. Deste trabalho colectivo resultou uma monografia intitulada "A Realidade Social e o Sistema Educativo em Bunau" que foi publicada em outubro de 1987 (INDE, 1987) e que descrevia a situação educativa de uma aldeia no interior do país.

Depois dessa pesquisa, a equipa enveredou para projectos

individuais, em que cada elemento elaborou e conduziu o seu próprio projecto. Os temas abordados constam do Anexo 4.

5.7. Conclusão

Como se pode constatar, houve, por um lado, uma grande disparidade de temas de pesquisa e, por outro, uma ausência de abordagem directa de temas pedagógicos. Há, pois, necessidade de, na próxima etapa, dar uma maior coerência aos temas de investigação e considerar a vertente pedagógica. Esta é particularmente importante, uma vez que os conteúdos do ensino básico serão revistos dentro de três anos no âmbito da reforma em curso.

As investigações da DPOL pretendem, por princípio, servir o Ministério da Educação na elaboração de uma política educativa. Porém, não parece ter havido suficiente divulgação dos resultados para que isso se pudesse efectivar, nem suficiente recepção dos serviços aos resultados que foram divulgados. Pelo menos, não se detectaram, nesta avaliação, medidas tomadas na sequência das investigações realizadas. A DPOL manifestou a intenção de, na próxima etapa, reforçar a sua colaboração com os outros departamentos do INDE, que até agora tem sido fraca, no sentido de intervir mais directamente na reformulação dos programas escolares e na política educativa em geral.

De qualquer modo, para já seria pertinente descodificar e traduzir os resultados das pesquisas já concluídas em medidas concretas, de modo a poderem ser usados nesse trabalho de reforma. Também estes resultados se mostram pertinentes para a descentralização do sistema educativo que agora se planeia, no sentido de promover a adaptação da escola às realidades locais em cada região.

6. CONSTRUÇÃO E REPARAÇÃO DE ESCOLAS

6.1 Programa e Problemas

No quadro do Plano de Acção para a Assistência Sueca no período 1988-90 tinha sido programada a construção de 13 escolas. Este objectivo só parcialmente foi atingido, na medida em que se construíram apenas quatro escolas e se repararam três. As razões deste facto, segundo os responsáveis do Ministério, foram várias:

- Este programa de construções contou com a participação popular. Esta participação não se efectivou da forma esperada e o programa não se cumpriu integralmente.
- Este programa deveria ser coordenado pelo PDRI da Zona 1. Esta coordenação não se efectivou da melhor maneira, na medida em que a planificação da utilização dos meios de transporte do PDRI para carregar os materiais de construção não coincidiu com o calendário de trabalhos rurais das populações das tabancas.
- O apoio em alimentação para os trabalhadores voluntários das tabancas era assegurado pelo PAM (Programa de Alimentação Mundial) que os fornecia regularmente. A interrupção abrupta deste apoio produziu uma desmobilização destes voluntários.
- O orçamento era gerido pelo PDRI, o que limitou a actuação do ME.
- Houve atraso no fornecimento do material importado necessário às construções.
- Houve dificuldades em coordenar com outros serviços do estado, nomeadamente com os serviços florestais para a obtenção de licenças de corte de "sibi" (palmeira).
- O ritmo de trabalho dos voluntários da tabanca foi lento em relação ao calendário previsto pelo ME.
- Houve necessidade de recorrer a empresas privadas utilizando mão-de-obra assalariada especializada para construir e reparar as escolas, sobretudo nos centros urbanos, onde a participação da população foi mais difícil de obter.

6.2 Comentários

As razões apontadas levaram ao cumprimento apenas parcial do programa inicial e a uma reorientação da verba para outros fins, nomeadamente a compra de carteiras para os alunos e um apoio financeiro ao projecto de descentralização. Parece-nos

que a verba restante deveria ser reorientada para os fins a que estava destinada.

A missão de avaliação considera que as razões do parcial fracasso deste programa deveriam ser melhor analisadas pelo ME, na medida em que se relacionam com um factor fundamental para o sucesso da reforma escolar que é a participação popular.

O critério que foi seguido para a escolha das tabancas para a construção de escolas foi baseado na sua participação activa no PDRI, o qual não nos parece ser o único critério que deveria ser levado em consideração. Talvez fosse mais eficaz seguir uma diversidade de critérios para poder atingir tabancas mais motivadas na construção das escolas.

A mobilização dos habitantes das tabancas escolhidas foi feita pelos extencionistas rurais do PDRI. Este trabalho fundamental para ganhar a confiança e a participação da população poderia ter sido associado com o dos professores e quadros de educação mais dinâmicos da região, a fim de explicar bem a importância da escola para a comunidade. Esta ausência dos quadros de educação na mobilização deve ter tido um impacto negativo junto da população.

Um problema existente com as instalações escolares e que se liga ao apoio a esta área é a manutenção dos edifícios, já que por um lado não há doadores que assumam essa tarefa e, por outro, o país tem dificuldades em assumi-la. É aqui que pode entrar de novo a participação popular.

7. A COORDENAÇÃO

7.1. A Criação do Cargo

Em 1986, a propósito de uma análise feita como base para as discussões que levariam ao novo acordo entre o Ministério da Educação (então MECD) e a ASDI, foi já então referido que a eficiência do Ministério era baixa e que seria necessário um reforço em planeamento e administração. Foi ainda mencionado que o facto de o Ministério estar dependente de várias agências doadoras era a razão principal para o seu mau funcionamento, pois esta dependência tornava muito difícil coordenar as diversas actividades. Uma segunda razão para o seu funcionamento deficiente era a falta de pessoal qualificado. Como consequência, a ASDI sugeriu um "reforço da capacidade do MECD", através de "fornecer o Gabinete de Estudos e Planeamento do MECD com um perito no campo de planificação e coordenação de actividades" (MECD/ASDI, 1986). Foram então atribuídas ao assistente técnico que deveria desempenhar essa função três tarefas: a elaboração antecipada de projectos de financiamento externo, o controlo e a coordenação dos fundos e materiais recebidos (*idem*). Parece que as tarefas do assistente técnico não foram, no entanto, concretamente especificadas, nem claramente definidos os seus papel e estatuto, o que levantou alguns problemas. Porque o Ministério e a ASDI tinham idéias diferentes sobre a função do coordenador e conseqüentemente as competências requeridas, o processo de recrutamento levou cerca de um ano. Entretanto, o Banco Mundial havia também proposto apoio através do estabelecimento de uma nova estrutura dentro do Ministério, o Gabinete de Apoio a Projectos (GAP), à cerca do qual a ASDI expressou o seu desacordo:

Temos que registar o nosso receio de que a criação de uma tal estrutura iria abrir novos campos de descoordenação e reduzir o valor do trabalho do perito a colocar no GAP.

(Gustafsson e Jonhston, 1986:11)

O assistente técnico foi finalmente colocado em novembro de 1986 e as suas tarefas definidas como segue:

- Controlar e coordenar os projectos da ASDI no quadro do Acordo MECD/ASDI;
- Coordenar a execução de acções de cooperação internacional.
- Formar um homólogo nacional de tal maneira que ele possa assumir a responsabilidade pelas tarefas quando acabar o posto.
- Analisar o desenvolvimento da cooperação com a ASDI e outros doadores e apresentar propostas com vista a corrigir eventuais deficiências existentes.
- Assistir o pessoal do GEP na preparação de propostas a serem apresentadas a agências internacionais de cooperação.
- Manter contactos regulares com o Gabinete da ASDI em Bissau sobre a utilização da verba sueca para o sector da educação.

(MECD, 1987:Anexo 2 a)

Entendendo que as primeiras tarefas da lista são as principais, então o objectivo do cargo de coordenação era sobretudo controlar e coordenar os projectos da ASDI, sendo a tarefa de aconselhamento subsidiária. Não foi, no entanto, abordado em nenhum dos documentos que conhecemos que estas tarefas possam estar em conflito.

Na prática, a função do coordenador tornou-se diferente do previsto, na medida em que o seu papel principal foi o de melhorar a distribuição dos livros escolares. Simultaneamente, a tarefa de treinar um homólogo tornou-se impossível, uma vez que se verificou uma mudança contínua de pessoal do Ministério. Este é um factor sistemático que se relaciona com a geral falta de quadros.

Em 1988, o Ministério questionou o papel do coordenador. De acordo com as informações que recebemos, os administradores do Ministério estavam mais interessados no tipo de unidade proposta pelo Banco Mundial, o que não daria à ASDI a mesma possibilidade de ter mão sobre a sua assistência. Por isso, a ASDI continuou a insistir no posto de coordenador, contudo aceitando uma mudança no perfil das respectivas funções e na sua colocação dentro da DGPP.

7.2. O Cargo Actual

Quando o coordenador foi substituído em Novembro de 1989, a descrição do cargo foi modificada e este definido como segue:

Ao coordenador da ASDI e Assessor da DSCPE competirá assessorar o seu homólogo em todos os domínios da sua competência, em particular na:

- 1) Planificação e programação dos diferentes projectos e executá-los;
- 2) Acompanhamento, gestão financeira e contabilidade analítica dos vários projectos;
- 3) Redacção dos relatórios semestrais, sobre o andamento dos projectos em curso, a serem enviados aos diferentes financiadores;
- 4) Formação dos homólogos nacionais e elaboração dum plano de formação para os restantes quadros da Direcção de Serviços de Coordenação dos Projectos de Educação.

(ME/ASDI, 1989:Anexo XII)

Mais tarde, foi elaborado um plano de trabalho para 1990, em que foram listadas cerca de 30 tarefas diferentes. A primeira refere-se à "Participação no trabalho do dia-a-dia da DGPP", o que é uma tarefa contínua, tal como duas outras: a primeira, a "Organização/programação/implementação do fundo de venda de material didáctico/fundo nacional de desenvolvimento/fundo de maneiio da ASDI" e a segunda, "PASI: acompanhamento e participação nas diferentes comissões". As restantes tarefas são pontuais, tal como a "Preparação de novos acordos" e a "Preparação de relatórios" (Plano de Trabalho, 1990).

7.3. Conclusão

No presente, apenas alguns meses após a adopção deste novo perfil, considera-se que o curto prazo de actividade não permite uma avaliação efectiva sobre os efeitos da assistência técnica. Contudo, as informações recebidas em entrevistas permitem já algumas conclusões preliminares:

- De acordo com o coordenador, o seu cargo é hoje, acima de tudo, um "reforço da capacidade de implementação".
- Existem várias opiniões acerca do que deveria constituir o conteúdo do cargo, dependendo da posição da pessoa

entrevistada. Assim, alguns expressam a necessidade de um assessor, outros gostariam que o coordenador fosse essencialmente um contabilista ou um tesoureiro.

- Uma terceira posição considera o coordenador como intermediário entre o Ministro e os assistentes técnicos, posição que deveria ser mantida. Sem este intermediário, seria para eles impossível executar as suas actividades, já que o coordenador tem influência nos processos do sistema e assim as actividades do apoio sueco obtêm o financiamento necessário para a sua sobrevivência.

É evidente que, seja qual fôr a razão, há um reconhecimento geral entre os assistentes técnicos suecos sobre a necessidade de um coordenador e que aqueles precisam directamente dos seus serviços. Porém, esta função não é mencionada entre as competências que são atribuídas ao coordenador. Uma conclusão geral é, portanto, que o posto de coordenador é necessário no momento, mas há necessidade de reflectir sobre a sua localização no Ministério, de acordo com as funções que se quer que ele desempenhe. Em alternativa, seria de considerar o Gabinete do Ministro.

A questão é porém delicada, uma vez que a variedade das tarefas atribuídas impedem que exista um entendimento claro sobre até que ponto o coordenador deverá ter o papel de controlar e administrar, de modo a facilitar o trabalho da ASDI, e até que ponto o coordenador deverá actuar como um conselheiro em questões educativas.

De acordo com o que nos foi dado observar in loco e em conversa com os coordenadores actual e anterior, parece que alguns factores restringem a sua actividade dentro da DGPP. Esses factores sugerem que os requisitos mais necessários no momento para que aquela actividade seja desempenhada sejam, primeiro, que o coordenador tenha acesso à informação disponível na DGPP, segundo, que ele seja automaticamente informado durante os processos de decisão e, terceiro, que a necessidade de coordenador seja sentida pelas pessoas que directamente com ele trabalham. De contrário, será necessário introduzir procedimentos muito claros, de modo a permitir o desempenho das tarefas pelo coordenador. Isto implica que há uma necessidade premente de discutir a função entre as duas partes e de redefinir o seu perfil, se fôr necessário.

Um dos elementos fundamentais do cargo de coordenação, aquando da sua criação, era a coordenação de acções de cooperação internacional, facto que esteve na base das negociações com o Banco Mundial. Porém, a redefinição do cargo em 1989 retirou-lhe essa função, embora ela continue nas preocupações dos coordenadores. Esta função traz alguns problemas, sendo um a falta de especificação do que a tarefa implica e outro a dificuldade que se vê em que um coordenador de uma agência de apoio coordene as actividades de outra ou outras agências. Pode, claro, interpretar-se a tarefa de outro modo e que é vê-la em função da ASDI, o que implicaria que caberia ao coordenador velar por que não houvesse sobreposição de apoio entre agências, mas, mais uma vez e pelas mesmas razões, sem poder de intervenção directa.

Segundo a coordenadora actual, há de facto apoio simultâneo de vários países às mesmas áreas (resultando em que as divisões do Ministério têm às vezes vários assistentes técnicos de diferentes países) e isso torna difícil, quer a divisão das tarefas entre

eles, quer a sua responsabilização pelos resultados. A tentativa de restringir áreas de apoio a cada agência doadora será uma tarefa difícil, mas poderia melhorar a organização da assistência internacional. Esta questão evidencia a necessidade real para uma coordenação entre projectos, mas talvez fosse mais realista que aquela fosse expressamente assumida por um técnico nacional.

8. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

8.1. Conclusões da Análise

O ponto de partida da ajuda sueca foi "favorecer mudanças qualitativas no ensino básico" (MECD, 1988:5). Estas mudanças fazem parte da política educativa do país, que para isso promove neste momento uma reforma educativa e uma reforma institucional.

A ajuda sueca concretizou-se em cooperação do tipo de assistência ao sector, dirigida a "pontos cruciais" e com ênfase na área de livros e material didáctico, pressupondo o apoio complementar de outros doadores ao Ministério da Educação (*idem ibid.*). Assim, foram definidas cinco áreas de intervenção:

- Coordenação
- Formação de professores
- Pesquisas pedagógicas
- Construção/reparação de escolas
- Desenvolvimento dos meios de ensino (edição, impressão e distribuição).

(MECD, 1988:9)

A intervenção da ASDI para duas destas áreas fez-se ao nível do Ministério da Educação, nomeadamente a coordenação e a construção de escolas. Para as restantes, a intervenção foi feita ao nível do INDE e da INACEP. Estas entidades serviram, pois, como mediadoras e executoras dos programas.

Uma vez que os problemas estruturais do ensino básico iriam merecer um estudo e um apoio do Ministério da Educação, o que seria feito através do INDE (MECD, 1988:14), a ajuda sueca traduziu-se num reforço institucional a esta entidade. O mesmo aconteceu na INACEP, como interveniente na cadeia de produção dos livros escolares. Por outro lado, a coordenação representou um esforço de reforço à actuação do controlo central do sistema.

O estabelecimento do cargo de coordenação responde à orientação geral da política de assistência sueca de "consolidar a capacidade de execução dos programas dos países recipientes" e de "consolidar as estruturas existentes" (SIDA, 1986:10, tradução dos autores). Neste documento é adicionalmente indicado que "pode ser necessário estabelecer unidades de projecto ou coordenadores com responsabilidade especial em relação à ASDI, mas que estes devem ser considerados como excepções que deverão ser justificadas em cada caso" (*idem ibid.*).

A assistência sueca, no seu todo, não pode ser isolada do contexto em que ela se insere. O contexto sócio-económico e cultural do país deve, portanto, ser olhado tanto como pré-requisito para o apoio sueco, como consequência deste apoio, considerando que se trata de um apoio de sector. Existem, contudo, áreas deste contexto que o apoio da ASDI não pode influenciar, mas que influenciam o apoio. Está neste caso a diversidade de línguas e culturas que interfere na participação das crianças na escola. A baixa participação na escola torna-se também, por si, uma condicionante para o apoio, mas por outro lado deveria ter sido influenciada de alguma maneira por ele. Está também naquele caso a baixa qualidade da escola. A assistência sueca não teve explicitamente o objectivo de melhorar estas circunstâncias. Porém, uma questão a considerar pela ASDI é se a existência destes pré-requisitos justificam o tipo de apoio dado até agora. Esta não é contudo uma questão que diga

directamente respeito à avaliação, mas é, de qualquer modo, uma questão importante para o futuro. Dadas as circunstâncias do contexto em que o apoio sueco se insere, deverá questionar-se a sua continuação, pelo menos nos moldes em que tem sido feito até agora.

Tem sido expressado pelas pessoas contactadas que o apoio é um "apoio ao sector" e, portanto, o critério para o sucesso desse apoio depende do desenvolvimento do sector como um todo. Não é exagerado concluir que a ASDI não tem conseguido fazer mudanças estruturais dentro da Educação. Por exemplo, o número de crianças dentro do sistema não variou, nem a proporção das raparigas nas escolas. Portanto, o efeito do apoio sueco situa-se a um nível inferior ao esperado e é de tipo pontual. Isto é, os efeitos ao nível macro não são visíveis, mas os efeitos ao nível micro podem existir. Como consequência, pergunta-se se os pré-requisitos fundamentais para o apoio, como por exemplo o papel da escola actual, não deveria ser mais discutido durante a preparação do próximo apoio e antes de o implementar.

Características Gerais do Apoio. A percepção da ASDI era que, apoiando vários sectores dentro do INDE, se apoiava indirectamente o trabalho da reforma educativa e que alguns dos elos da cadeia de produção de livros que ali têm lugar seriam também influenciados. Apoiando a INACEP, este elo da cadeia de produção e distribuição do material didáctico poderia igualmente ser melhorado. Concretamente, a ASDI pretendia que a DPOL (no INDE) fizesse pesquisas cujos resultados deveriam servir de "base para uma melhoria dos conteúdos lectivos dos manuais escolares" (MECD, 1988:6) a serem produzidos pela DPRO e DME (também no INDE) e a serem impressos e distribuídos pela INACEP.

Portanto, a intenção da ASDI era dupla: por um lado, pretendia apoiar a reforma do ensino básico e, por outro, a produção de livros escolares, de modo a "possibilitar a todos os alunos do ensino básico a sua aquisição" (MECD, 1988:7). Desta maneira, a assistência técnica dentro do INDE foi de dois caracteres diferentes, o que não foi bem especificado à partida. Como consequência, o conjunto dos pontos que obtiveram ajuda sueca parecem não pertencer a uma estrutura lógica e bem definida de apoio à Educação, quer dizer, os pontos que receberam apoio existem por si próprios. Por exemplo, a produção de livros foi dar resposta à geral falta de livros nas escolas, enquanto que a formação dos professores teve carácter de apoio pontual. Desta maneira, verificou-se que a estratégia de apoio a "pontos cruciais" do mecanismo da educação não se realizou, mas apenas foi dado apoio a pontos dispersos. Parece, pois, que à partida não houve uma análise deste mecanismo para depois se determinarem os pontos cruciais. Assim, o resultado global do apoio limitou-se apenas à soma do apoio às partes, enquanto que um apoio articulado poderia ter resultado, no seu todo, num maior impacto. Porém, deve ter-se em conta nesta análise que os acontecimentos nacionais em redor da educação a têm orientado para um percurso difícil de prever há três anos atrás, quando se iniciou a assistência nestas áreas.

A cooperação da ASDI foi traduzida em objectivos específicos. Estes, porém, apresentam-se vagos e ambíguos (com excepção do objectivo de construção de escolas) e as tarefas dos assistentes técnicos que lhes dão corpo parecem não se adaptar bem às necessidades de cada área. Não foram explicitados, por exemplo, os objectivos a longo prazo para as funções dos assistentes técnicos. Destas indefinições resultou que os assistentes

técnicos tiveram por vezes que reformular as suas próprias funções e adaptá-las às necessidades do momento.

Os resultados do apoio da ASDI parece terem sido inferior ao esperado, por três razões básicas. Primeiro, porque os objectivos propostos eram demasiado gerais e amplos, impedindo, quer um apoio mais dirigido aos "pontos cruciais de intervenção", quer uma avaliação precisa dos efeitos. Segundo, porque o apoio se dirigiu sobretudo ao INDE, partindo de um pressuposto de que este tinha certas características que afinal não se verificaram na totalidade. Ou seja, esperava-se que o INDE estudasse e apoiasse os problemas estruturais do ensino básico (MECD, 1988:14) e que fosse responsável pela cadeia de produção de livros escolares. Ambos os processos, porém, tiveram problemas que puseram em causa a acção da ASDI. Terceiro, porque os investimentos associados à produção de livros tiveram um planeamento inadequado.

Apoio ao INDE. Detectam-se, como problemas que influenciaram o curso do apoio da ASDI ao INDE, os seguintes:

1. Foi dado ao INDE uma grande tarefa, que é a reforma do ensino básico, implicando nomeadamente a revisão da estrutura dos programas, do material para alunos e professores e da formação dos professores (inicial e em exercício).

2. Nos Estatutos, a coordenação das várias divisões do INDE não foi prevista. Como consequência, elas têm trabalhado por vezes desencontrada e isoladamente.

3. Nos Estatutos, as competências foram distribuídas pelas diversas divisões de um modo desequilibrado e passível de diferentes interpretações. Isto é, umas divisões têm muitas competências, outras menos, há sobreposição de tarefas e diferente entendimento sobre as tarefas a realizar, o que resultou em indefinições nas actividades, sobreposições e sobrecargas para certas divisões.

4. A frequente saída dos técnicos para estágios no estrangeiro interrompeu sistematicamente a sequência dos trabalhos, impedindo o cumprimento, em prazos e em qualidade, dos planos elaborados. Isto teve consequências directas para o apoio da ASDI no que se refere à formação dos homólogos pelos assistentes técnicos.

5. A maioria dos técnicos do INDE tem formação superior, acrescida muitas vezes de estágios específicos de curta duração. Porém, estes técnicos são remunerados ao nível de funcionários públicos. Isto é mais evidente no caso dos investigadores, mas também no de técnicos com funções de especialista (por exemplo, de elaboração de programas ou de elaboração de livros escolares). A falta de contrapartida económica às suas capacidades tem provocado a sistemática saída de técnicos, fuga esta que está a pôr em perigo a realização das actividades necessárias à reforma e implica a perda dos técnicos já formados pelos assistentes técnicos suecos.

6. A responsabilidade pela elaboração e produção de material didáctico está dispersa e não muito clara. Não há nenhuma unidade, dentro ou fora do INDE, com uma responsabilidade global pela gestão de toda a cadeia de produção, o que tem provocado um fluxo desigual de produção de departamento para

departamento.

7. Na cadeia da produção de programas e materiais, a DPRO é a entidade de concepção que fornece a matéria-prima para o funcionamento das outras divisões. Uma falha na produção desta divisão resulta no rompimento da sequência de trabalho das outras divisões. Isto faz da DPRO uma divisão crucial dentro do INDE, mas não foi ali colocado nenhum assistente técnico sueco.

8. O INDE foi constituído pela deslocação de departamentos e de técnicos da Direcção Geral de Ensino (do ME). Esta ficou esvaziada de técnicos e de competências, limitando-se hoje a tarefas executivas de rotina, ainda que fundamentais para o andamento do ano lectivo. Este facto parece ter criado uma ruptura entre o INDE, por um lado, e o resto do Ministério da Educação, pelo outro, conflito que pode interferir negativamente no processo de implementação da reforma.

9. A importância que o INDE está a ocupar dentro do Ministério da Educação como entidade de concepção atrai a assistência estrangeira. Por seu lado, esta assistência reforça a importância do INDE. Este reforço mútuo funciona como uma bola de neve, em que o INDE correrá o risco de ocupar um espaço desproporcionadamente grande dentro do Ministério e de diminuir a capacidade de execução deste último.

Consecução dos Objectivos. A combinação de todos estes problemas resultou em que o impacto do apoio sueco foi limitado. Contudo, devido ao grande grau de generalidade dos objectivos propostos, pode dizer-se que estes, pelo menos parcialmente, foram atingidos.

Objectivo 1: Coordenação. As competências do coordenador mudaram em 1/3/1989, basicamente de funções de coordenação para funções de assessoria (DGPP, 1989:5; MECD, 1988:11 e Anexo 2-a); e ME/ASDI, 1989:Anexo XII). Esta alteração mudou substancialmente o objectivo do cargo.

O cargo de coordenação não tem sentido sem um conteúdo substancial. Da maneira como hoje existe, ele será compreendido como um posto misto de controlo financeiro e assessoria, o que tornará difícil a realização das respectivas tarefas, tanto para a parte sueca como para a parte guineense. Verifica-se, ainda, que neste momento não existem as condições necessárias para que o coordenador possa realizar as suas tarefas, uma vez que estas não estão bem definidas nem parecem ser entendidas da mesma maneira pelas duas partes.

Objectivo 2: Formação de professores. Este apoio teve duas formas. Uma foi o apoio metodológico à formação de professores, tanto das Escolas Normais como do projecto CEEF, e outra foi o fornecimento de material para apoio das actividades realizadas por estas entidades. A descrição de competências do assistente técnico que concretizou a primeira consta do Plano de Acção (MECD, 1988:21 e Anexo 2-b)), mas sofreu uma alteração em Novembro de 1989, com a elaboração de um Plano de Actividades (ME/ASDI, 1989:Anexo VIII). Este plano requer uma participação maior no apoio metodológico e na elaboração de programas associada à reforma, cuja preparação está ainda em curso. A actividade do assistente técnico até esta altura teve um carácter notoriamente pontual e uma área de acção delimitada, quando

comparada com as necessidades, embora a assistência no âmbito da metodologia de ensino seja reconhecida como muito necessária. A distribuição de material, por seu lado, parece ser indispensável ao funcionamento das escolas e do CEEF.

Objectivo 3: Pesquisas pedagógicas. O objectivo específico da ASDI era formar cinco ou seis quadros guineenses. A assistência técnica desta área foi dada sobretudo a tarefa de supervisão e orientação dos projectos de pesquisa. Alguns dos técnicos presentes no início do programa saíram do INDE; os que hoje ali se encontram consideram que a formação recebida é positiva mas que estão ainda em fase de formação, o que requererá a continuação da assistência sueca. No entanto, os resultados das suas pesquisas não foram ainda suficientemente divulgados. A escolha dos temas revela uma preocupação pela sociologia da escola, mas não pela actividade pedagógica desta, especialmente em relação com a reforma. Aquela escolha não parece também fazer parte de um esquema de conjunto.

Objectivo 4: Construção/reparação de escolas. O objectivo inicial era construir 13 escolas na Zona 1 dentro do projecto integrado PDRI, mas foram apenas construídas quatro escolas novas (uma em curso) e reparadas três. O parcial cumprimento do objectivo resultou do facto de ter sido à partida decidido que só se construiriam escolas nas tabancas em que houvesse participação da população, o que levou a um ritmo de trabalho mais lento que o previsto.

Objectivo 5: Desenvolvimento dos meios de ensino. Era intenção da ASDI que 100% dos alunos tivessem livros em 1990 (SIDA, 1987:11). Porém, o objectivo está muito longe de ser atingido. As razões do seu não cumprimento são três: uma é a deficiência na produção de livros, outra é a deficiência na sua distribuição e a terceira é a falta de poder de compra ou de vontade dos pais para fazer essa compra. Verificou-se, entre outras coisas, que o grande aumento do preço dos livros em 1990 foi simultâneo com a baixa do número de livros nas mãos dos alunos.

8.2. Recomendações para o Futuro

Pré-condições da Cooperação. Para que a assistência da ASDI possa seguir as suas linhas de orientação em cooperação internacional e possa ser maximizada, devem, a nosso ver, estar presentes algumas pré-condições, tanto por parte da Guiné-Bissau, como por parte da ASDI. São elas:

1. Em paralelo com o primeiro objectivo da reforma sobre a qualidade do ensino básico, deverá promover-se um aumento de quantidade de crianças dentro do ensino básico, com especial atenção para o equilíbrio entre os sexos.
2. Entre a adaptação do ensino (e da escola) à realidade nacional e local (MECD, 1988:4), deverá ser dada prioridade à sua adaptação às condições locais.
3. A Descentralização Administrativa proposta pelo Ministério da Educação (ME, 1990) deverá ser priorizada sobre as outras medidas, no sentido em que ela se entende como um meio de mais facilmente atingir o grupo-alvo da Educação. Da mesma maneira, as restantes medidas educativas deverão ser enquadradas pelo

princípio da Descentralização.

4. A Descentralização deverá contemplar uma autonomia administrativa e financeira, de modo a permitir a iniciativa a nível regional.

5. A situação sócio-profissional dos professores deve merecer atenção particular do Ministério, na medida em que esta é um dos grandes estrangulamentos do sistema.

6. O baixo número de mulheres entre os professores primários deverá conduzir a medidas específicas para que esse número seja aumentado.

7. É necessário precisar com clareza os objectivos da assistência sueca para o futuro acordo. Isto requer uma análise do sistema educativo e da reforma, de modo a detectarem-se os "pontos cruciais" de intervenção.

8. O apoio ao INDE deverá ser associado a uma reformulação da articulação entre os seus vários departamentos com vista a uma maior eficácia. A articulação do INDE com os diferentes departamentos do Ministério deverá também ser considerada.

Areas e Pontos de Intervenção. Com base na análise feita durante a missão de avaliação na Guiné-Bissau, consideram-se importantes as recomendações que se seguem. Elas dizem respeito às duas partes.

1. **Coordenação.** Esta área parece ser relevante para o apoio sueco à Guiné-Bissau, pelo que se recomenda o seguinte:

1.1. As tarefas prescritas para a coordenação devem ser discutidas e acordadas por ambas as partes.

1.2. Considera-se necessária a elaboração de um orçamento e de um regulamento para a utilização do Fundo de Contrapartida.

1.3. É também importante o acompanhamento das actividades dos assistentes técnicos, para efectivar ao máximo a ajuda sueca.

2. **Formação dos Professores.** A formação dos professores deverá merecer atenção da assistência sueca, dentro do quadro da Descentralização. Os pontos de intervenção possível, até agora identificados, são os seguintes:

2.1. Na relação entre o ensino básico e o ensino secundário, uma vez que é o ensino secundário que dá a formação académica aos professores do nível básico.

2.2. Na operacionalização progressiva dos objectivos do SINAPSE, passando nomeadamente pela definição do perfil do professor do Ensino Básico e das matérias que os cursos de formação deverão incluir para responder a esse perfil. Isto está intimamente dependente da operacionalização dos objectivos do próprio Ensino Básico.

2.3. Na formação pedagógica dos Inspectores e na reformulação das suas funções, com o fim de privilegiar o apoio pedagógico sistemático aos professores. Os meios de transporte para este fim também devem ser priorizados.

2.4. Na cooperação entre as várias entidades de formação de professores, inicial e em serviço, de modo a maximizar a utilização dos recursos humanos e materiais.

2.5. Na produção frequente de material de apoio pedagógico, de complemento de informação aos programas, ou outro, a ser enviado às regiões.

2.6. Na utilização das estruturas e processos de trabalho já existentes, como sejam as comissões de estudo, para fazer chegar uma formação contínua aos professores nas regiões.

2.7. Na urgente actualização e organização de um ficheiro dos professores, para uma melhor gestão e colocação do pessoal da Educação.

2.8. Na clara definição de tarefas dos vários departamentos centrais e regionais que estão, ou venham a estar, envolvidos nos processos de formação.

3. Pesquisa Pedagógica. A continuação do apoio à pesquisa afigura-se relevante, com a reorientação desta para a Descentralização, no sentido da elaboração de programas com flexibilidade suficiente, que permita a iniciativa regional na sua adaptação às necessidades e interesses locais. Recomenda-se em particular que:

3.1. Os resultados obtidos pelos trabalhos de investigação para elaboração da política educativa sejam difundidos e discutidos amplamente com os quadros da Educação e, em particular, com os responsáveis pela elaboração dos programas e pela implementação da política de Descentralização.

3.2. Seja reforçada a vertente pedagógica da pesquisa, mais directamente virada para o processo de aprendizagem e em íntima ligação com as investigações já existentes sobre a sociologia da escola.

3.3. Consequentemente, se reforce a equipa com novos quadros, de preferência com experiência na área de pedagogia.

3.4. O calendário e os temas dos trabalhos de pesquisa sejam re-escaloados e coordenados com os trabalhos de "reformulação" dos programas, de modo a permitir a influência dos primeiros sobre os segundos.

3.5. Sejam privilegiadas nos estudos as regiões-piloto de Descentralização.

3.6. Seja prestada uma maior atenção ao problema da língua no processo de aprendizagem.

3.7. Sejam estabelecidas ligações institucionais com outros organismos nacionais de investigação, tal como o INEP, e a nível internacional com institutos pedagógicos, preferencialmente de outros países africanos.

3.8. Sejam utilizados os resultados dos projectos experimentais (por exemplo, do CEEF e do Projecto de Português) nos trabalhos da reforma.

4. **Produção de Manuais Escolares.** O apoio sueco pode continuar a incidir sobre a produção dos manuais, já que estes são indispensáveis à escolarização das crianças. A ênfase deverá pôr-se:

4.1. Na produção intelectual (concepção). Uma vez que a elaboração de manuscritos para livros escolares é uma fase importante que demonstrou ser um ponto fraco na produção, dever-se-ia então procurar medidas para se aumentar essa capacidade, como seja, tentar identificar autores na sociedade guineense e cooperar com outros países de língua portuguesa.

4.2. Numa maior coordenação em todo o processo de produção e particularmente entre a DPRO e a Editora.

4.3. Numa melhor definição das responsabilidades, com designação de uma única entidade que tome a responsabilidade pela gestão do processo, preferencialmente dentro do processo produtivo, nomeadamente a Editora;

4.4. Nos investimentos propostos no relatório do técnico da Esselte Print Consult (1990), para melhorar a manutenção e diminuir os custos de produção, o que é indispensável para uma melhor utilização dos novos equipamentos.

4.5. No facto de que a responsabilidade da distribuição dos livros é do Ministério e não pode ser transferida, ainda que se utilizem outros mecanismos exteriores.

4.6. Na testagem do sistema actual de distribuição durante um período suficientemente longo, para que se possam avaliar as suas vantagens e desvantagens.

4.7. No princípio básico de que o preço atribuído para a venda dos livros deveria ser a sua obtenção pelos alunos ao menor custo possível.

4.8. Na acumulação das receitas das vendas do material escolar de uma maneira que permita o seu aproveitamento nas regiões onde se originam, no quadro da política de Descentralização.

O grande número de áreas da Educação guineense que são passíveis de apoio especializado torna muito ampla a área global de intervenção. Este facto pode vir a reflectir-se numa dispersão da assistência sueca, com a conseqüente diminuição do seu impacto. Verifica-se também que esta assistência tem uma grande dependência da capacidade de resposta das estruturas nacionais.

Por estes motivos, recomenda-se que o apoio da ASDI à Guiné-Bissau possa contemplar uma extensão do prazo do próximo acordo para um período superior a três anos, com um planeamento realista e bem definido.

8.3. Reflexão Final

Os problemas que se encontraram no funcionamento do sistema educativo da Guiné-Bissau requerem um ataque profundo e simultâneo em várias frentes. Não se pode pedir a melhoria da qualidade do ensino sem que se pense nas construções escolares, nos programas, nos professores, nos materiais, no pessoal não-

-docente e nos alunos. Por isso, cada uma destas áreas é apenas um dos elos da cadeia, mas sem o qual a cadeia se quebraria.

O plano traçado para a reforma educativa é sem dúvida de grande ambição, mais a mais considerando os estrangulamentos do sistema que adicionalmente é preciso resolver. A reforma implica tocar em todas as áreas do sistema, o que torna o projecto muito exigente em termos de recursos humanos e materiais. Quer isto dizer que terão que ser chamados a participar muitos técnicos com uma grande variedade de competências, terão que ser deslocadas para a Educação grandes somas orçamentais e terão que ser propostos prazos realistas que permitam a execução do projecto com segurança e qualidade. Acima de tudo, se a reforma não der resposta à adaptação da escola às necessidades e interesses dos pais, ela não irá modificar fundamentalmente a escola que se tem hoje.

Os alunos são a razão de existência do sistema e é para a sua formação que se trabalha. É por isso primeiro que tudo indispensável que eles se encontrem no sistema. Embora a prioridade desta reforma seja "a melhoria da qualidade e da eficácia do ensino básico", a educação básica de todas as crianças (rapazes e raparigas) é também um objectivo (INDE, 1988a:3). Na verdade, calcula-se que apenas menos de metade delas entrem hoje na escola.

Isto pressupõe que a escola que se planeia é a escola que a maior parte dos guineenses quer ter. Que é uma escola que vai responder aos seus anseios e dar-lhes oportunidades de uma vida melhor. Isto é, que é uma escola capaz de os captar. Não basta que seja intenção do governo, muito lícita e lógica, "aumentar a produção e a produtividade e melhorar o nível de bem-estar das populações" (MECD, 1985:6), se estas não entenderem que é esse o resultado da sua escolarização e que é um resultado desejável. Por isso se refere no mesmo documento que "a Educação deve incorporar todos os aspectos positivos do saber tradicional africano" (MECD, 1985:8), o que será certamente a chave para se dar à escola guineense um significado que seja próximo de todos. Neste contexto, vê-se o apoio sueco poder ter uma importância fundamental como facilitador de reflexão.

COMENTÁRIO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

COMENTÁRIO AO RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO DO APOIO
SUECO AO SECTOR DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU
ENTRE 1988 E 1990

1 - INTRODUÇÃO

Tendo em conta que a última avaliação do efeito da ajuda Sueca ao sector da educação foi realizada em 1982 e que em 1990 termina o actual programa trienal, no quadro dessa mesma ajuda foi acordado entre a ASDI e o Ministério da Educação a realização no início de 1990, de uma avaliação por um grupo de especialistas independentes sobre os resultados do programa na base dos objectivos e actividades fixadas no Plano de Acção.

Por outro, tendo em consideração as mudanças que o Ministério da Educação pretende introduzir no quadro do Plano de Médio Prazo elaborado em 1990 e o início das discussões sobre a continuação da ajuda Sueca ao sector pensou-se alargar o ambito dessa avaliação tentando-se avaliar o impacto global dessa mesma ajuda e proporem-se recomendações sobre o futuro.

Nesse definiram-se os termos de referência precisos para o trabalho a desenvolver e estimou-se como tempo necessário para a realização dessa tarefa um período de 8 semanas.

Ainda no quadro da discussão desses termos de referência foi levantada a questão da insuficiência desse mesmo período face aos objectivos da avaliação, mas as condicionantes insuperáveis levaram a que se chegasse a um acordo com base no mesmo.

Dado que a ajuda sueca é uma ajuda global ao sector educativo e, particularmente ao Ensino Básico, propunha-se que a avaliação procedesse a uma análise também global da educação na Guiné-Bissau e em pormenor sobre as áreas de incidência da ajuda sueca para se chegarem a conclusões não só dos resultados dessa intervenção no quadro do Programa da ASDI, mas também o seu impacto global em todo o sistema.

Com base nessas conclusões far-se-iam então as recomendações sobre o futuro.

./.

No entanto novas circunstâncias condicionantes surgidas nas vésperas da realização da missão de avaliação levaram a que o período da mesma tivesse passado de 8 semanas para 6 semanas. O facto dessas mesmas circunstâncias terem surtido em tempo muito próximo a realização da missão impossibilitou a revisão dos termos de referência da mesma e perante a impossibilidade do adiamento, dada a urgência da realização da avaliação, acabou-se por acordar que a missão realizasse em 6 semanas uma avaliação em que os termos de referência previam 8 semanas e que se duvidava se seriam ou não suficientes.

Pensamos que o relatório apresentado reflecte esse facto como aliás é referido na sua introdução.

No capítulo I - Introdução, ponto 2 os autores reconhecem que houve impossibilidade da equipa reflectir e analisar em profundidade os documentos oficiais e os estudos postos à disposição. Afirmam que em três semanas de trabalho de campo contactaram cerca de 50 pessoas sem contar com os alunos, visitaram 12 escolas em Bissau e em duas Regiões do País (Cacheu e Tombali) e visitaram a INACEP.

Para além disto, conforme forma de trabalho adoptada ainda realizaram discussões frequentes das questões de avaliação sempre que possível.

Se estimarmos a actividade diária durante o trabalho de campo em 10H/dia, desenvolvida ininterruptamente durante 3 semanas ou seja 21 dias, teremos um total de 210 horas, tempo utilizado nas deslocações, visitas, entrevistas, assistência a aulas e discussões frequentes das questões de avaliação numa avaliação global do sector educativo na Guiné-Bissau.

No entanto a missão apesar de reconhecer que o prazo da avaliação foi curto concluiu que " a equipa de avaliação teve a possibilidade de observar as estruturas e as suas actividades e de identificar forças e fraquezas no processo, tanto no que diz respeito às medidas de política educativa do País e à sua execução pelos vários departamentos, como no que diz respeito à implementação da assistência Sueca" (pag 5 do Relatório).

./.

2 - Análise do documento

2.1 - Capítulo II - 1 - O CONTEXTO DA AJUDA SUECA

Numa primeira parte sobre o contexto nacional são feitas transcrições sobre a avaliação do Programa de Ajustamento Estrutural em curso no País com base num relatório do Banco Mundial e de estudos realizados sobre a educação na Guiné-Bissau do ponto de vista sociológico. Neste último caso algumas das conclusões são apontadas como dados adquiridos quando pensamos que deveriam ser apresentados com reservas nalguns casos. Pensamos que a formulação mais correcta seria a de fazer referência a esses estudos e afirmar que os mesmos apontam para certas conclusões.

2.2 - Cap. II - 2 - O SISTEMA EDUCATIVO E AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, a análise dos indicadores do sistema educativo (taxa de escolaridade, média de reprovações, taxa de abandono) deveria ter sido mais aprofundada para que se tivesse uma visão global da sua evolução nos últimos anos. Pensamos que este seria um dado importante para avaliar a evolução do sistema. De igual modo poder-se-iam analisar dados mais recentes ou seja de 1988/89 que estavam disponíveis na Direcção Geral de Planificação e Projectos desde Fevereiro de 1990.

Quanto ao restante pensamos que o documento é interessante como reflexão teórica e aponta ideias que irão merecer a nossa atenção em termos da execução do Plano de Médio Prazo. Algumas vezes e perante a impossibilidade, julgamos pela limitação de tempo, de conhecimento da situação real os autores estabelecem o pressuposto e desenvolvem o seu raciocínio apontando algumas ideias pertinentes para a solução dos problemas. Exemplificando, na pág. 13, diz-se " Partamos do princípio de que o unico material que a maioria dos professores têm nas mãos para orientar os seus trabalhos....." e partindo desse princípio desenvolve-se o raciocínio.

Sendo no entanto o objectivo deste capítulo a análise do sistema educativo real e existente e as reformas da Educação, essa teria de basear-se em constatações, quer no terreno quer em documentos, de factos e números com a garantia mínima de fiabilidade. Os dados obtidos através de entrevistas, por exemplo, teriam de ter a fiabilidade garantida por um sistema de

./.

cruzamento de entrevistas sobre os mesmos dados com interlocutores diferentes de modo a garantir a veracidade dos mesmos. A extensão da tarefa e a escassez do tempo inviabilizaram essa possibilidade e conseqüentemente acabamos por ter uma interessante reflexão sobre o sistema para meditação.

Ainda neste capítulo queremos esclarecer algumas imprecisões que que o texto contém.

Afirma-se a dado passo na pag. 10 que o Ministério desconhece o número de professores na Região de Quínara o que constitui uma extrapolação um pouco arriscada do facto de que os dados sobre essa Região não constam no Anuário Estatístico de 1987/88, mas pensamos que apesar disso esse dado poderia ter sido facultado à missão, bastando para isso a consulta das relações de salariais elaboradas por Região, de forma ainda centralizada em Bissau.

De qualquer modo os dados disponíveis desde Fevereiro de 1990, no Anuário Estatístico de 1988/89 já abrangem a Região de Quínara.

O documento refere-se de forma bastante ortodoxa, a dois possíveis paradoxos do Plano de Médio Prazo.

O primeiro seria a incompatibilidade da redução do montante global dos salários dos professores à custa do relativo aumento do número de alunos por professor e a melhoria da condição dos professores. Pensamos que os documentos consultados e as entrevistas efectuadas não foram porventura bem explicitas. Assim esclarecemos:

a) A redução do montante global dos salários dos professores irá permitir a libertação de verbas num primeiro instante.

b) Essas verbas poderão ser canalizadas através de um programa de revisão salarial no quadro da carreira docente caso tenham um volume suficiente para aumentos salariais com algum impacto.

c) Ou seja seria pagar mais a menos professores.

d) Estamos conscientes de que a solução do problema das condições dos professores não passa, fundamentalmente, pelos aumentos salariais pois os aumentos exigíveis face ao custo de vida são incompatíveis com metas fixadas no plano macro-económico pelo Programa de Ajustamento Estrutural.

./.

e) Apontamos no quadro do Plano de Médio Prazo hipóteses de alternativas para a melhoria das condições dos professores

O segundo paradoxo seria a concepção centralizada do Plano de Médio Prazo e a sua execução descentralizada.

Pensamos que a concepção de um Plano Global não pode ser feita de forma descentralizada. É preciso que haja uma visão conjunta das diferentes realidades sócio-culturais, para que se possam articular as diversas acções que se irão desenvolver em separado. Ou seja num primeiro instante e com base em dados recolhidos de todas as realidades concebe-se um Plano que poderíamos chamar de MACRO e numa fase posterior e criadas as estruturas necessárias para o efeito (o que está previsto no Plano Macro) elabora-se a micro-planificação já perfeitamente adaptada a cada realidade sócio-cultural.

Só a instância central, possuidora de dados sobre a globalidade dos recursos pode planificar a globalidade da sua utilização em função dos interesses globais do sistema.

2.3. - Cap. III - O APOIO SUECO DO TRIÉNIO

No que se refere a este capítulo pensamos que há uma análise mais profunda, principalmente com base documental e orientado sobre o futuro.

A análise do impacto da ajuda sueca, global ou sectorialmente, é feita de forma pouco profunda e se as conclusões podem eventualmente estar correctas não se encontra claramente a fundamentação.

De qualquer modo o conteúdo deste capítulo, pelos problemas que aborda, é interessante pois pode ser uma boa base de discussão e aprofundamento para a definição do programa futuro.

As recomendações são, em grande parte, gerais podendo servir de parâmetros que conduzam a definição concreta dos objectivos do futuro programa.

O facto da missão ter-se debruçado sobre o Plano de Médio Prazo, procurando relacioná-lo com a ajuda Sueca ao sector permitiu situar as recomendações em torno das preocupações globais do Ministério no que respeita à sua execução.

./.

3. CONCLUSÃO

Pensamos que o factor tempo limitou bastante o alcance desta missão de avaliação, afastando-a um pouco dos objectivos que, pelo menos a parte guineense ambicionava.

Pela sua importância no contexto da ajuda global ao sector educativo e dada a necessidade de racionalizar a utilização dos recursos é indispensável analisar mais profundamente a sua utilização anterior de modo a se poderem corrigir eventuais distorsões na execução do programa.

Poder-se-á eventualmente, no quadro do novo programa, estabelecer-se uma nova metodologia para essa avaliação, eventualmente feita através de avaliações por áreas de intervenção finalizadas por uma avaliação global que se baseasse nas anteriores parcelares.

Quanto a este relatório, apesar das discordâncias, pensamos que a missão fez o que podia fazer com os constrangimentos que teve mas talvez devesse solicitar a redução dos objectivos dos termos de referência inicialmente previstos. A qualidade teórica do relatório é assinalável e revela um conhecimento dos assuntos debatidos durante a avaliação.

A N E X O S

TERMOS DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO

Data: 23 Janeiro de 1990

**TERMOS DE REFERENCIA PARA A AVALIAÇÃO
DO APOIO SUECO AO SECTOR DA EDUCAÇÃO NA
GUINÉ-BISSAU - 1988 - 1990**

ANTECEDENTES

A cooperação sueco-guineense no sector da Educação, teve início ainda durante a Luta de Libertação Nacional. A ajuda sueca, nessa altura, concentrava-se no Ensino Básico para crianças e adultos, e caracterizou-se, essencialmente, por um apoio à importação de materiais e equipamento.

O efeito da ajuda sueca foi avaliado em 1982. Esta avaliação analisou a situação no sector em geral, dado que era difícil distinguir o apoio sueco. Ficou muito claro que era necessária uma reforma a nível nacional do sistema do ensino. Uma das conclusões foi que, não era possível continuar a prestar um apoio sem quaisquer condições e tendo o carácter de um apoio à importação. Uma ajuda mais empenhada, incluindo a assistência técnica, seria essencial.

O Acordo em vigôr, incluindo o Plano de Acção, para 1988 - 1990, teve como base os estudos realizados pelos Consultores, nos diferentes sub-sectores. Uma das exigências básicas da Suécia, era que o trabalho, assim como a estratégia fossem levados a cabo.

A ajuda sueca está orientada para favorecer mudanças qualitativas no Ensino Básico. A verba disponível para os três anos de vigência do Acordo, era de um montante de 18 MSEK, divididos pelos cinco sub-programas:

- livros/material didáctico;
- formação de professores;
- pesquisa pedagógica;
- construção/reparação de escolas; e
- coordenação.

Deste montante, a maior parte foi afectada ao sub-sector de livros/material didáctico - 12 MSEK.

Quatro cooperantes trabalham afectos a estes sub-sectores:

- um especialista em produção de livros escolares;
- ~~um~~ **formador de professores;**
- um conselheiro de pesquisa; e
- um coordenador.

O programa aponta para os seguintes objectivos gerais, a longo prazo:

- Contribuir para o desenvolvimento e a consolidação de um ensino básico mais adaptado à realidade nacional e local;
- Elevar a eficiência do ensino básico;

- Zelar pela igualdade de oportunidades de ingresso nas escolas a todas as crianças;
- Estimular a democratização da escola;
- Criar condições para o desenvolvimento de um ambiente cultural favorável à promoção literária;
- Mobilizar e rentabilizar os recursos nacionais próprios - humanos e materiais.

Os Objectivos Específicos para o período de 1988-1990, são:

- Envidar esforços no sentido de possibilitar a todos os alunos do ensino básico a aquisição de livros e outros materiais didácticos básicos, indispensáveis à sua formação;
- Apoiar esforços orientados para a pesquisa, formando 5-6 quadros guineenses de modo a que eles possam fazer investigações independentes;
- Apoiar o trabalho para reformar a formação dos professores;
- Construir e reparar 13 escolas na Zona I (Região de Cacheu);

Contribuir para o reforço da coordenação e o controlo da cooperação com a ASDI e com os outros doadores.

FINALIDADE

No parágrafo 6.2 do Plano de Acção, foi acordado que, no início de 1990, um grupo de especialistas independentes irá analisar e avaliar os resultados do programa na base dos objectivos e das actividades fixadas no Plano de Acção. Esta avaliação servirá para dirigir o desenvolvimento futuro do programa, aproveitando-se as experiências anteriores. A verba disponível para o próximo Acordo pode estimar-se em um montante de 12 MSEK por ano. Por isso, é necessário identificar a utilização deste acréscimo.

OS SERVIÇOS

Os consultores irão analisar/avaliar os resultados atingidos relacionados com os objectivos a longo prazo e em particular a curto prazo. Fazer recomendações sobre o apoio no futuro incluindo novos sub-sectoros e estudos mais profundos.

O objectivo da avaliação é analisar o impacto do apoio sueco ao Sector da Educação.

Como base do estudo, terão em conta:

- A política educativa do País;
- Os efeitos do Programa de Ajustamento Estrutural no sector da Educação;
- A Estratégia do Desenvolvimento da Educação (adoptada em Outubro de 1988) e a sua adaptação à realidade sócio-económica.
- A estrutura do Ministério da Educação e o seu funcionamento;
- A situação do corpo docente: salários, condições de trabalho, motivação, valorização profissional, etc.;
- A eficiência na utilização dos recursos no seio da Educação;
- A performance do sistema educativo;
- A coordenação entre os doadores do sector;

Nos Sub-Sectores com apoio sueco:

Examinar/avaliar o apoio sueco na produção/
/impressão/distribuição dos livros escolares,
pesquisa, formação de professores, construção/

/reparação das escolas. Medir os resultados atingidos, identificar problemas e impedimentos e propor mudanças.

Em particular observarão:

- Os efeitos dos estudos do INDE no trabalho e nos salários;
- A produção e a distribuição dos livros escolares;
- Os resultados da superação dos investigadores' do DEPOL, a utilização da sua competência e das sua investigações;
- Os resultados do apoio para formação dos professores, e em relação à estratégia propor acções para aumentar este apoio;
- Os resultados do programa das reparações das escolas.
- Os efeitos da assistência técnica sueca no sector.

Com base na análise dos efeitos da cooperação sueco-guineense, os Consultores deverão fazer recomendações sobre o futuro apoio incluindo novos sub-sectoros e estudos mais profundos.

MEDOTOLOGIA E CRONOGRAMA

A avaliação relizar-se-à durante 8 semanas no início de 1990. Duas semanas para preparações, estudos e entrevistas na Suécia (uma bibliografia está anexada). Quatro semanas para realização da avaliação na Guiné-Bissau, e duas para finalizar o relatório na Suécia.

O grupo será composto por: 1 especialista de avaliação (chefe do grupo), 1 especialista de educação, 1 economista e 1-2 especialistas guineenses.

A Guiné-Bissau tem criado, com apoio sueco, uma instituição para pesquisa pedagógica, DEPOL. Isto significa que esta avaliação tem um recurso sem par que deverá ser utilizado. Também se propõe que os diversos sub-sectoros (a Editora Escolar, a Imprensa, a Formação de Professores e DEPOL) apresentem, como base para a avaliação, relatórios sobre resultados atingidos e pontos de vista sobre isto.

APRESENTAÇÃO DE RELATORIOS

Os consultores, antes de partir da Guiné-Bissau, apresentarão os resultados, as conclusões, as recomendações e um esboço do relatório final ao Ministério da Educação e ao Gabinete da ASDI.

Um relatório final em português será entregue ao Ministério da Educação e à ASDI um mês depois do

regresso da Guiné-Bissau. O relatório será escrito no computador IBM ou IBM-compatível, no programa de WORD. A disquete deverá, se for necessário, ser remetida ao Ministério da Educação e à ASDI. O relatório seguirá o modelo feito pela ASDI - "Reports on SIDA Evaluation Studies - a Standardized Format", anexado. O relatório deverá ter uma aparência de modo a poder ser publicado sem alterações ou mudanças. O relatório começará com um sumário - "Executive Summary" -, em Inglês e em português.

O relatório será remetido ao Ministério da Educação e à ASDI em 12 exemplares.

PESSOAS CONTACTADAS

Na Região de Cacheu

Delegado Regional
Inspector Regional
Liceu de Canchungo, alunos da 7ª Classe e professor de Biologia
Escola Primária de Capó (tabanca), alguns alunos e Presidente do
Comité de Tabanca de Capó (como porta-voz dos pais)
Escola Primária de Bucucute (tabanca), alunos da 3ª classe,
professor e director
Escola Primária 1:0 de Julho de Canchungo, dois professores e
director
Escola Primária 23 de Julho de Bula, alunos de 1ª e 3ª classes,
três professores e Delegado de Sector

Na Região de Tombali

Delegado Regional
Inspector Regional
Escola Primária Tanhe Na N'Tungue (Catió), alunos de 3ª (da
experiência CEEF) e 4ª classes e professores
Escola Primária de Sua (Catió, com um edifício construído com o
contributo da população), alunos de 2ª, 3ª e 4ª classes,
professores e director
Director do Projecto CEEF em Catió
Escola Primária de Cabaceira (tabanca), da experiência CEEF,
alunos de 1ª e 4ª classes e professores

Em Bissau

Escola Normal 17 de Fevereiro e director, Telmo Silva Rosa
Escola Anexa 5 de Julho, alunos de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes,
respectivos estagiários e orientadoras

No Ministério da Educação

Ministro da Educação: Manuel Rambout Barcelos

DGE

Directora Geral de Ensino, Beatriz Cabral
Director dos Serviços de Apoio e Inspeção Escolar, Galdé Baldé
Chefe da Repartição de Educação de Adultos, Paulo Pereira

DGPP

Director Geral de Planificação e Projectos, Califa Seidi
Director dos Serviços de Coordenação dos Projectos, Fernando
Lobato
Coordenadora da ASDI, Ann-Charlotte Olstedt
Director dos Serviços de Estatística e Planificação, também
coordenador da produção dos livros escolares, Mussa Embaló

INDE

Direcção

Director Geral do INDE, Rui Cunha
Assessora da Direcção, Esperança Robalo
Assistente técnico da UNESCO (agregado à Direcção), Herman
Navarro-Leyes

DPRO

Chefe da DPRO, Fátima Barbosa

Editora Escolar/DME

Responsável pela parte técnica da Editora Escolar, Marciano Cordeiro

Redactor na Editora Escolar, Mohamed

Assistente Técnico sueco, Bengt Lindahl

DPOL

Chefe da DPOL, Alexandrino Gomes

Técnicos Mário Cissoko, Rui Landim, Jorge Ampa e Ibraima Djaló

Assistente técnica da RDA

Assistente técnico sueco, Gustave Callewaert

DAC

Chefe da Secção de Planificação e Administração, Mamadú Gning Bamba (no momento responsável pela DAC, devido à ausência do chefe)

Assistentes técnicos da RDA e da União Soviética

Assistente técnico sueco, Jan Ahnlund

Responsável pelo Projecto CEEF, Victor Inchado Sigá

Na INACEP

Director Geral, Augusto Tolentino

Director Técnico, Filipe Neto

Director Comercial, Carlos Barbosa

Director Financeiro, Mário Grasa

Assistente técnico da ASDI, João Pedro Paes

Assistente técnico da ARO, Björn Sandvik

Na Embaixada da Suécia

Encarregado de Negócios, Rolf Folkesson

Responsável pelo sector da Educação, Bengt Johansson

Na Suécia

Assistentes técnicos anteriores no trénio:

Sigurd Wallén (Coordenação)

Margot Elving-Vogel (DAC)

Holger Daun (DPOL)

ESTATÍSTICAS DO SISTEMA EDUCATIVO
Alunos

Taux moyen de scolarisation (7-14 ans) par région
Enseignement primaire
1985-1986/1986-1987

Régions	Population 7-14 ans ¹			Enfants 7-14 ans inscrits à l'école ²							
				1985-1986				1986-1987			
	1985	1986	% pop. globale	EBE-n	EBC	Total	Taux de scolarisation	EBE-n	EBC	Total	Taux de scolarisation
S.A. Bissau	28,772	28,600	14.3	12,356	2,599	14,955	52.0	12,392	2,921	15,313	53.5
Biombo	14,688	14,600	7.3	4,724	63	4,787	32.6	5,150	68	5,218	35.8
Cacheu	34,204	34,000	17.0	13,477	623	14,100	41.2	13,623	610	14,233	41.9
Oio	35,411	35,200	17.6	9,988	375	10,363	29.3	9,713	370	10,083	28.6
Bafata	30,381	30,200	15.1	7,353	563	7,916	26.0	7,508	645	8,153	27.0
Gabu	27,363	27,200	13.6	6,687	366	7,053	25.8	6,868	367	7,235	26.6
Tombali	14,486	14,400	7.2	5,094	193	5,287	36.5	5,079	317	5,396	37.5
Quinara	9,255	9,200	4.6	3,421	128	3,549	38.3	3,421	132	3,553	38.6
Bolama Bij.	6,640	6,600	3.3	3,439	256	3,695	55.6	3,620	215	3,835	58.1
TOTAL	201,200	200,000	100.0	66,539	5,166	71,705	35.6	67,374	5,645	73,019	36.5

Notes: 1: Ces estimations proviennent de la Direction générale des Statistiques du Ministère du Plan et sont dérivées du recensement 1979 auquel un taux de croissance annuel moyen de 2% a été appliqué. En 1979, la population scolarisable (7-14 ans) représentait 19.1% de la population globale: en 1986, on estime le poids de cette population à 22.7%. La répartition par région suit celle de la répartition de la population globale telle qu'observée en 1979.

Fonte: EEC, 1988.

2: Les élèves des écoles d'internat sont exclus

Sources: Annuaire statistiques 1985-1986, 1986-1987, Ministère de l'Éducation

Redoublants (répétentes)
par classe et par région
Enseignement de base élémentaire normal
1986-87

QUADRO 2

	Classe												Total	
	1A			2A			3A			4A				
	Nbre	%(2) Total	%(3) Filles	Nbre	% Total	% Filles	Nbre	% Total	% Filles	Nbre	% Total	% Filles	Nbre	Nbre Filles
S.A. BISSAU	1,662	26.3	26.2	2,157	34.1	35.2	1,280	20.3	20.5	1,221	19.3	18.1	6,320	3,206
BIOMBO	618	39.6	43.0	450	28.9	27.6	245	15.7	16.8	246	15.8	12.6	1,559	579
CACHEU	2,525	36.7	40.2	1,964	28.6	28.5	1,269	18.5	18.6	1,115	16.2	12.7	6,873	2,238
OIO	1,878	44.1	50.1	1,168	27.4	26.9	716	16.8	14.3	501	11.8	8.6	4,263	1,047
BAFATA	935	40.2	42.3	583	25.1	24.9	470	20.2	21.2	336	14.5	11.6	2,324	759
GABU	1,415	47.6	54.3	773	26.0	24.6	476	16.0	13.5	311	10.5	7.6	2,975	989
TOMBALI	1,159	48.4	58.3	636	26.6	23.8	355	14.8	13.4	244	10.2	4.5	2,394	756
QUINARA(1)	676	49.9	55.4	338	24.9	23.0	195	14.3	15.2	147	10.8	6.4	1,356	453
BOLAMA-BIJ.	681	37.6	39.7	552	30.5	29.5	302	16.7	16.4	276	15.2	14.5	1,811	764
TOTAL	11,549	38.6	40.5	8,621	28.9	29.2	5,308	17.8	17.7	4,397	14.7	12.6	29,875	10,791

Notes: (1) Les données de Quinara sont celles de 1985-86.
(2) Redoublants dans une classe x par rapport au total des redoublants du cycle dans une région.
(3) Filles qui redoublent dans une classe x par rapport au total des redoublantes du cycle dans la même région.

Sources: Annuaire Statistique, 1986-87. Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports.

Fonte: EEC, 1988.

QUADRO 3

Evolution de l'effectif féminin scolaire par niveau d'enseignement

1977-78 à 1986-87

Année	Enseignement de base normal			Enseignement secondaire normal			Enseignement secondaire professionnel			Enseignement supérieur		
	EBE-n	EBC-n	Total	ESG-n	ESC-n	Total	Ecole de formation des professeurs	ITFP ¹		Ecole nationale d'éducation physique et des sports	Ecole de droit	"Détachement" pédagogique "Tchico Té"
								CENFI	CENFA			
1977-1978	33.1	22.8		-	-	15.5	-	-	-	-	-	-
1978-1979	32.1	26.9		-	-	17.7	-	-	-	-	-	-
1979-1980	32.2	27.2		-	-	16.5	-	-	-	-	-	-
1980-1981	32.2	27.2		-	-	14.1	-	-	-	-	-	-
1981-1982	32.6	27.3		-	-	15.7	6.7 ²	-	-	5.6	-	-
1982-1983	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1983-1984	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1984-1985	34.4	31.9	-	-	-	30.6	-	-	-	-	-	-
1985-1986	34.9	35.0	34.9	27.6	15.9	26.2	15.7	3.7	17.3	4.9	6.1	6.2
1986-1987	35.5	35.1	35.4	30.1	15.1	28.2	15.7	6.4	48.8	6.8	fermée	7.6

Notes: 1: ITFP: Instituto tecnico formacao profissional
 CENFI: Centro de formacao industrial
 CENFA: Centro de formacao administrativa

Fonte: EEC, 1988.

2: L'école de formation de professeurs de Colama n'a pas fonctionné en 1981-1982

Sources: 1977-1982: Lepi, Jean-Pierre, "Quelle école pour la Guinée-Bissau"
 1984-1985: Rapport de l'UNICEF
 1985-1986: Annuaire statistique, 1985-86, Ministère de l'Education
 1986-1987: Annuaire statistique, 1986-87, Ministère de l'Education

TEMAS DAS PESQUISAS DA DPOL
Entre 1988 e 1990

1. **A Realidade Social e o Sistema Educativo em Bunau**, estudo colectivo (M. Cissoko, Ibraima Djaló, Alexandrino Gomes, Rui C. Landim e Virgolino A. Vaz, 1987). Este estudo é a apresentação do diagnóstico da tabanca de Bunau, sob vários ângulos dentro da perspectiva social: linguístico, económico, cultural, político e pedagógico. O estudo revela a co-habitação entre dois sectores, o "tradicional" e o "moderno".

2. **O Sistema de Educação e os Condicionanismos Sócio-culturais**, por Alexandrino A. Gomes (no prelo). Esta pesquisa, ainda em curso, realiza-se em duas tabancas, Salguenhé-Bá e Bricama, na região de Farim. Ela procura analisar duas hipóteses entre as várias sustentadas como as causas da não escolarização das crianças nos meios rurais, pretendendo também pôr em evidência as instituições existentes nestes meios, as funções de cada uma delas e o seu sistema de inter-acção.

A primeira hipótese proposta sustenta que as crianças do meio rural não vão à escola ou abandonam-na pela necessidade que os pais têm da força de trabalho dos filhos no campo. Segundo os dados do estudo, conclui-se que a hipótese não é sustentável, na medida em que a análise da estrutura demográfica da população mostra que a tabanca não carece de um grande número de braços activos que justifique uma absorção intensiva das crianças nos trabalhos do campo.

A segunda hipótese propõe que os casamentos precoces são a causa da fraca escolarização das crianças do sexo feminino. Segundo o estudo, esta tese também não é sustentável, uma vez que, em Bricama, nenhuma rapariga de 15 anos foi assinalada como casada, embora seja essa a idade considerada normal para o casamento, e em Salguenhé-Bá apenas cinco raparigas de 15 anos (e menos) foram identificadas como casadas.

3. **A Política de Educação e o Desenvolvimento Comunitário: o caso de Mansondé**, por Rui Landim (no prelo). Este estudo pretende mostrar a relação entre a política educativa proclamada e a sua realização prática numa comunidade rural, tendo em conta os objectivos de igualdade de oportunidade de acesso à escolarização. Na medida em que a tabanca de Mansondé se situa nas antigas regiões libertadas, um dos objectivos do estudo é o de ver também a evolução das sensibilidades e percepções da população face à política de educação.

4. **Birassu: Povo e Escola**, por Mário Cissoko (no prelo). Neste estudo o autor expõe como problema da origem da crise do sistema educativo o de os responsáveis não admitirem que a escola e o santuário são os dois pólos complementares que regem a vida total das populações do ponto de vista da cultura e do saber. A escola não conseguiu situar-se nesta complementaridade e confinou-se ao seu isolamento cultural. Não se trata deste modo de uma oposição entre o tradicional e o moderno, mas sim do fracasso da escola na sua integração harmoniosa, como um dos factores que constituem o mundo cultural das crianças.

5. **A Problemática Linguística no Meio Felupe**, por Ibraima Djaló (no prelo). Este estudo vem na sequência dos estudos feitos em Bunau, onde este investigador posicionou o comportamento linguístico de várias etnias face à sua língua materna, o crioulo, e a uma terceira língua, o português, onde estabeleceu uma relação entre as várias faixas etárias e o comportamento linguístico em relação à escola. O seu centro de interesse é agora o meio social felupe, onde as mesmas variáveis serão

observadas com o intuito de estabelecer uma comparação. O objectivo principal é o de saber que diferenças existem no comportamento linguístico de duas comunidades que se situam a distâncias diferentes da cidade de Bissau (Bunau está próximo e o meio felupe distante).

6. O Tempo de Lazer das Crianças e a sua Relação com as Actividades Escolares na Tabanca de Cói, por Jorge Ampa (no prelo). O estudo pretende abordar o tempo de lazer das crianças sob duas prespectivas:

- detectar as formas e o conteúdo das actividades que enformam o tempo de lazer;
- saber como essas actividades correspondem ou não às actividades escolares, se são ou não compatíveis (no sentido lato) com o conteúdo das aulas, calendário e horário escolar e situação geográfica ou geocêntrica da escola.

7. A Carreira Escolar dos alunos do Ensino Básico Elementar na Zona 1 (ASDI/INDE/PDRI, 1989) é um estudo colectivo realizado em paralelo com os projectos individuais descritos acima. As principais conclusões são as seguintes:

- Os alunos das etnias balanta e mandinga têm menos sucesso escolar que os das outras etnias.
- Os filhos dos lavradores têm menos sucesso escolar que os das outras profissões (comerciantes, funcionários, operários).
- Os filhos de pais que praticam uma religião africana têm menos sucesso escolar.
- Os alunos que falam crioulo fora de casa têm mais sucesso do que os outros que falam as línguas das suas etnias.
- As raparigas têm menos sucesso escolar que os rapazes.

Em consequência, o estudo conclui que "as raparigas cujos pais são balantas ou mandingas e são lavradores têm menos sucesso do que todas as outras categorias de alunos" e também que "o sistema de ensino favorece uma minoria de alunos, cujos pais são funcionários e católicos e que falam o crioulo (ou o português) em casa".

O estudo faz ainda uma análise do grau de aceitação dos pais em relação à escola, mas esta abordagem não está suficientemente estudada, na medida em que a amostra não inclui crianças não escolarizadas.

8. A Vida Profissional e Social dos Professores na Zona 1 e Birassu (ASDI/INDE/PDRI, 1989), é também um estudo colectivo realizado em paralelo com os projectos individuais. O seu objectivo é responder a questões tais como: Como se forma a vida de um professor? O que preocupa mais os professores? De que precisa o professor para exercer a sua profissão?

A amostra do estudo é constituída por cerca de 120 professores, cujas preocupações são classificadas em três categorias: necessidades e preocupações básicas, necessidades e preocupações do nível intermediário e necessidades e preocupações do futuro e dentro do domínio profissional. A análise apresentada é vasta e as conclusões estão dispersas e variam de acordo com cada aspecto analisado. O estudo refere que "quando as necessidades nos dois primeiros níveis estão satisfeitas, aparecem preocupações com o futuro, com melhoramento do trabalho em si" (pág.3).

ORGANIGRAMA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ESTATÍSTICAS SOBRE
A PRODUÇÃO DE LIVROS ESCOLARES

RÉPUBLICA DA GUINÉ-BISSAU
INSTITUTO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
EDITORA ESCOLAR

E. 25/9 89

CLASSE	DESIGNAÇÃO	QUANTIDADE			Ano lectivo		PREVISÃO Impressão
		EXISTENTE	NECESSÁRIO	EM FALTA 89/90	1990/91	1991/92	
PRIMEIRA	Fase propedéutica	3.572	24.717	21.145	12.500	24.717	60.000
	Matemática	36.058	24.717	-	11.000	24.717	37.000
	Livros de leitura	17.337	24.717	7.380	12.500	24.717	46.000
SEGUNDA	<i>Melo Físico e Social</i> Matemática	32.777	18.478	-	-	18.478	20.000
	Livros de leitura	9.534	18.478	8.944	9.500	18.478	38.000
TERCEIRA	Matemática	15.328	11.927	-	3.000	11.927	16.000
	Melo Físico e Social	1.439	11.927	10.488	6.000	11.927	29.000
	Livros de leitura	9.276	11.927	2.651	6.000	11.927	22.000
QUARTA	Matemática	-	9.233	9.233	4.700	9.233	25.000
	Melo Físico e Social	446	9.233	8.787	4.700	9.233	24.000
	Livros de leitura	4.837	9.233	4.393	4.700	9.233	20.000
QUINTA/SEXTA	Texto do português	1.520	15.000	13.480	7.500	15.000	37.000
	Matemática	4.641	6.500	859	3.500	6.500	12.000
	Gramática	15.305	15.000	-	7.500	15.000	23.000
	Clências Naturais	-	16.617	16.617	8.500	16.617	43.000
	Clências Sociais	-	16.617	16.617	8.500	16.617	43.000
	Manual do prof. C. Naturais	-	500	500	500	500	2.000
DIVERSOS	Cadernos pautados	1.019.164					
	Borrachas	230.231					
	Caixas de lápis de cores	2.100					
	Afiadeiras	24.395					
	Lápis de carvão	177.159					
	Réguas	86.480					
	Esferrográficas	165.489					

Obs: Manuais/previsão de Impressão e reimpressão para os anos lectivos 1989 a 1992

Reunião de coordenação Editora Escolar/DPRO

Data: 26/3

Presentes: Maria de Fatima Barbosa (DPRO)

Marciano Cordeiro, Bengt Lindahl, Mohamed Hajezy (EE)

Foi discutida a situação actual em relação à elaboração dos novos livros e as reimpressões.

1ª classe

Fase propedeutica

Este livro foi editado em Portugal e ilustrado em quatro cores. Visto que as ilustrações têm muitos defeitos a Editora já produziu novos desenhos para o livro.

É necessário que os alunos na fase propedeutica podem trabalhar directamente no livro e por isso o novo livro vai ser um caderno simples em barato para exercícios, impresso em preto. A capa deve ser de cartolina resistente.

DPRO vai fazer uma revisão pedagógico do material durante um período de tres semanas e entregará o material numa forma definitiva dia 17 de Abril à Editora.

Matemática

O material de experimentação produzido pela Editora Escolar já foi utilizado durante um ano e funcionou bem. DPRO vai rever o material mais uma vez e entregará dia 6 de Abril à Editora.

Meio físico e social

Existe um manuscrito do livro do professor no DPRO. Requer mais trabalho e está ainda em revisão. Não possível prevê a data de entrega à Editora.

2ª classe

Matemática

Este livro foi editado em Portugal. Ainda há livros em stock para o proximo ano lectivo.

Existe um manuscrito no DPRO para um novo livro, mas não está pronto ainda.

Livro de leitura

A DPRO quer reimprimir sem alterações.

Meio físico e social

Está a ser elaborado na DPRO.

3ª classe

Leitura

A DPRO quer reimpressão sem alterações.

Matemática

Este livro foi editado em Portugal, parte em quadricromia. Sera necessário pedir os fotolitos da ASA, visto que o livro vai ser preciso para o proximo ano lectivo.

Meio físico e social

Necessário recuperar os fotolitos da ASA, visto que é um livro em quadricromia.

4ª classe

Leitura

A posição da DPRO é: reimpressão sem alterações. Talvez alterar algumas ilustrações se for necessário.

Matemática

É possível que existe um manuscrito antigo no arquivo da DPRO.

Meio físico e social

Necessário negociar com a ASA sobre este livro em quadricromia.

5ª classe

Leitura

Novos desenhos feitos pela Editora. O material vai ser revisto pela DPRO e vai ser entregue à Editora dia 17 de Abril.

Matemática

Reimpressão sem alterações. A Editora vai recompor alguns títulos.

Ciências Naturais

O manual do professor e o Livro de aluno já foram compostos pela Editora. Verificou-se que os livros têm defeitos de metodologia e de concordância e precisam de uma revisão profunda que está a ser feita pela DPRO em conjunto com o redactor da EE.

Ciências Sociais

A adaptação dum livro antigo começou no ano passado, mas o técnico responsável foi estudar no exterior. Ele deve voltar em Maio este ano. Não é possível indicar o prazo de entrega do original.

6ª classe

Gramática

Livro editado em Portugal. Duas cores. Será necessário negociar com a ASA sobre os fotolitos.

Matemática

Não existe manuscrito ainda. A DPRO vai tentar produzir um texto de apoio.

Educação física e desporto

Há um manuscrito para um manual de apoio para o professor à nível do Ensino Básico. Ca de 30 páginas. Vais ser entregue à Editora Escolar dia 27 de Março.

Educação artística

A DPRO vai elaborar guias de orientação metodológica.


**TRYCK &
REKLAM**

TYRESÖ 1990-05-07

rulloffset-arkoffset-boktryck

Lars Liljesson

OFFERT

Bokarbete i format 170x240 mm, omf 96 sidor inläga tryckt i 2+2 färger på 100g matt lättbestruket papper, omslag tryckt i 3+0 färger på 170g kulört papper, fälsad, klamrad, skuren, levereras i kartonger, exkl moms.

10.000 ex 20.000 ex 30.000 ex

Sättning 96 sidor Kr 52.800:-
24 st plåtar inläga Kr 6.750:-
3 st plåtar omslag Kr 1.500:-
Rengöring för kulört
färg Kr 1.800:-
Intag inläga Kr 12.000:-
Intag omslag Kr 2.500:-

Kr 77.350:- 77.350:- 77.350:- 77.350:-

Tryckning 31.600:- 60.800:- 68.400:-
Färg 1.600:- 3.200:- 4.800:-
Papper 38.500:- 75.300:- 110.550:-
Pallar, lev. bokbinderier 1.225:- 2.450:- 3.675:-
Bokbinderi 8.628:- 17.256:- 25.884:-
Kartonger 500:- 1.000:- 1.500:-

Kronor 159.403:- 237.356:- 292.159:-

Konditioner: 30 dagar netto, dröjsmålsränta 10% över gällande diskonto

Med vänlig hälsning 16,- 12,- 9.75

ab RH tryck & reklam



Rune Helgeson

LIVROS DISTRIBUÍDOS por região

ANO LECTIVO 1987/88

Regiões:	1:a	2:a	3:a	4:a	5:a	6:a	TOTAL	
S.A. BISSAU:								
No alunos	2772	3704	2653	2421	2400	1298	15248	20.84%
livros distr.								
-leitura	2642	2598	3903	1762	-	-	10905	
-matemátic	426	0	2319	n.a.	2800	-	5545	
-fase prop	2864	-	-	-	-	-	2864	
-mei f-s	-	-	2335	1994	-	-	4329	
-textos po	-	-	-	-	744	idem	744	
-gramática	-	-	-	-	0	idem	0	
Subtotal	5932	2598	8557	3756	3544	0	24387	21.15%
BIOMBO:								
No alunos	2556	1467	891	744	96	23	5777	7.90%
livros distr.								
-leitura	1325	827	909	360	-	-	3421	
-matemátic	58	0	860	n.a.	196	-	1114	
-fase prop	1944	-	-	-	-	-	1944	
-mei f-s	-	-	639	315	-	-	954	
-textos po	-	-	-	-	54	idem	54	
-gramática	-	-	-	-	0	idem	0	
Subtotal	3327	827	2408	675	250	0	7487	6.49%
CACHEU:								
No alunos	5144	3840	2631	1983	915	333	14846	20.29%
livros distr.								
-leitura	4069	2805	1676	500	-	-	9050	
-matemátic	270	0	2178	n.a.	863	-	3311	
-fase prop	2002	-	-	-	-	-	2002	
-mei f-s	-	-	1291	1102	-	-	2393	
-textos po	-	-	-	-	898	idem	898	
-gramática	-	-	-	-	0	0	0	
Subtotal	6341	2805	5145	1602	1761	0	17654	15.31%
OIO:								
No alunos	4435	2766	1615	1099	490	211	10616	14.51%
livros distr.								
-leitura	4002	2532	1841	350	-	-	8725	
-matemátic	34	0	1280	n.a.	524	-	1838	
-fase prop	2742	-	-	-	-	-	2742	
-mei f-s	-	-	979	484	-	-	1463	
-textos po	-	-	-	-	459	idem	459	
-gramática	-	-	-	-	0	idem	0	
Subtotal	6778	2532	4100	834	983	0	15227	13.21%

ANO LECTIVO 1987/88

Regiões:	1:a	2:a	3:a	4:a	5:a	6:a	TOTAL	
BAFATA:								
No alunos	3193	2097	1375	1088	819	850	9422	12.88%
livros distr.								
-leitura	2401	627	1338	475	-	-	4841	
-matemátic	185	0	1338	n.a.	51	-	1574	
-fase prop	2119	-	-	-	-	-	2119	
-mei f-s	-	-	845	545	-	-	1390	
-textos po	-	-	-	-	227	-	227	
-gramática	-	-	-	-	0	0	0	
Subtotal	4705	627	3521	1020	278	0	10151	8.81%
GABU:								
No alunos	3045	1924	1249	763	442	141	7564	10.34%
livros distr.								
-leitura	2197	1897	1252	700	-	-	6046	
-matemátic	257	0	1252	n.a.	424	-	1933	
-fase prop	4267	-	-	-	-	-	4267	
-mei f-s	-	-	1903	1343	-	-	3246	
-textos po	-	-	-	-	185	idem	185	
-gramática	-	-	-	-	0	idem	0	
Subtotal	6721	1897	4407	2043	609	0	15677	13.60%
QUINARA:								
No alunos								ERR
livros distr.								
-leitura	1638	728	320	0	-	-	2686	
-matemátic	182	0	527	n.a.	100	-	809	
-fase prop	1619	-	-	-	-	-	1619	
-mei f-s	-	-	527	374	-	-	901	
-textos po	-	-	-	-	191	idem	191	
-gramática	-	-	-	-	0	idem	0	
Subtotal	3439	728	1374	374	291	0	6206	5.38%
TOMBALI:								
No alunos	2358	1647	859	547	442	213	6866	8.29%
livros distr.								
-leitura	3127	1632	1083	0	-	-	5842	
-matemátic	441	0	1084	n.a.	438	-	1963	
-fase prop	3104	-	-	-	-	-	3104	
-mei f-s	-	-	1053	752	-	-	1805	
-textos po	-	-	-	-	150	idem	150	
-gramática	-	-	-	-	0	idem	0	
Subtotal	6672	1632	3220	752	588	0	12864	11.16%

ANO LECTIVO 1988/89

Regioes: 1:a 2:a 3:a 4:a 5:a 6:a TOTAL

BAFATA:

livros distr.	1950	1450	1000	793	-	-	5193
-leitura	1950	1450	1000	793	-	-	5193
-matemática	1997	1647	293	n.a.	605	-	4542
-fase prop.	1005	-	-	-	-	-	1005
-mei f-s	-	-	566	0	-	-	566
-textos po.	-	-	-	-	0	-	0
-gramática	-	-	-	-	1225	0	1225
Subtotal	4952	3097	1859	793	1830	0	12531

10.72%

GABU:

livros distr.	550	300	250	200	-	-	1300
-leitura	550	300	250	200	-	-	1300
-matemática	2160	1643	780	n.a.	440	-	5023
-fase prop.	0	-	-	-	-	-	0
-mei f-s	-	-	280	0	-	-	280
-textos po.	-	-	-	-	0	idem	0
-gramática	-	-	-	-	562	idem	562
Subtotal	2710	1943	1310	200	1002	0	7165

6.13%

QUINARA:

livros distr.	200	190	100	250	-	-	700
-leitura	200	190	100	250	-	-	700
-matemática	1508	874	200	n.a.	35	-	2617
-fase prop.	0	-	-	-	-	-	0
-mei f-s	-	-	377	0	-	-	377
-textos po.	-	-	-	-	0	idem	0
-gramática	-	-	-	-	168	idem	168
Subtotal	1708	1024	677	250	203	0	3862

3.30%

TONBALI:

livros distr.	650	1000	550	450	-	-	2000
-leitura	650	1000	550	450	-	-	2000
-matemática	2624	1179	1028	n.a.	192	-	5023
-fase prop.	1799	-	-	-	-	-	1799
-mei f-s	-	-	200	0	-	-	200
-textos po.	-	-	-	-	0	idem	0
-gramática	-	-	-	-	777	idem	777
Subtotal	7252	2179	1778	450	969	0	12628

10.80%

ANO LECTIVO 1988/89

Regioes: 1:a 2:a 3:a 4:a 5:a 6:a TOTAL

S.A. BISSAU:

livros distr.	3248	3162	2590	2770	-	-	11770
-leitura	3248	3162	2590	2770	-	-	11770
-matemática	2935	3694	1590	n.a.	2615	-	10834
-fase prop.	2400	-	-	-	-	-	2400
-mei f-s	-	-	2518	234	-	-	2752
-textos po.	-	-	-	-	0	idem	0
-gramática	-	-	-	-	5676	idem	5676
Subtotal	8583	6856	6698	3004	8291	0	33432

28.60%

BIONBO:

livros distr.	849	446	598	227	-	-	2120
-leitura	849	446	598	227	-	-	2120
-matemática	1305	976	321	n.a.	43	-	2645
-fase prop.	962	-	-	-	-	-	962
-mei f-s	-	-	622	84	-	-	706
-textos po.	-	-	-	-	0	idem	0
-gramática	-	-	-	-	155	idem	155
Subtotal	3116	1422	1541	311	198	0	6588

5.64%

CACHEU:

livros distr.	1100	800	970	859	-	-	3729
-leitura	1100	800	970	859	-	-	3729
-matemática	3617	3373	639	n.a.	178	-	7807
-fase prop.	3128	-	-	-	-	-	3128
-mei f-s	-	-	1134	500	-	-	1634
-textos po.	-	-	-	-	0	idem	0
-gramática	-	-	-	-	1784	idem	1784
Subtotal	7845	4173	2743	1359	1962	0	18082

15.47%

OIO:

livros distr.	850	650	479	421	-	-	2400
-leitura	850	650	479	421	-	-	2400
-matemática	3385	1979	485	n.a.	418	-	6267
-fase prop.	2183	-	-	-	-	-	2183
-mei f-s	-	-	473	0	-	-	473
-textos po.	-	-	-	-	0	idem	0
-gramática	-	-	-	-	1144	idem	1144
Subtotal	6418	2629	1437	421	1562	0	12467

10.66%

ANO LECTIVO 1988/89

Regiões:	1:a	2:a	3:a	4:a	5:a	6:a	TOTAL	
BOLAMA/BIJAGOS:								
No alunos								
livros distr.								
-leitura	825	475	462	590	-	-	2352	
-matemática	1145	983	10	n.a.	323	-	2461	
-fase prop.	559	-	-	-	-	-	559	
-mei f-s	-	-	102	0	-	-	102	
-textos po.	-	-	-	-	0	idem	0	
-gramática	-	-	-	-	833	idem	833	
Subtotal	2529	1458	574	590	1156	0	6307	5.39%

OUTROS(*):								
No alunos								
livros distr.								
-leitura	455	388	241	265	-	-	1349	
-matemática	815	504	338	n.a.	20	-	1677	
-fase prop	594	-	-	-	-	-	594	
-meio f-s	-	-	100	54	-	-	154	
-textos po.	-	-	-	-	0	idem	0	
-gramática	-	-	-	-	75	idem	75	
Subtotal	1864	892	679	319	95	0	3849	3.29%

TOTAL GERAL								
No alunos								
livros distr.								
-leitura	11027	8371	7140	-	-	-	30913	
-matemática	21064	16852	5684	-	4869	-	48896	
-fase prop.	12630	-	-	-	-	-	12630	
-mei f-s	-	-	6272	818	-	-	7090	
-textos po.	-	-	-	-	0	idem	0	
-gramática	-	-	-	-	12324	-	12324	
TOTAL GERAL	44721	25223	19096	818	17193	0	116911	100.00%

(*):
 Bissau-INACEP
 Bor
 Cossé
 Cossé (Galomaro)
 Cumira
 Escola-ADPP
 N.Educacao
 Sedengal

ANO LECTIVO 1989/90

Regiões: 1:a 2:a 3:a 4:a 5:a 6:a TOTAL

BAFATA:

No alunos

livros distr.

-leitura	1005	700	520	500	-	-	2725	
-matemática	100	500	530	n.a.	0	-	1130	
-fase prop	0	-	-	-	-	-	0	
-mei f-s	-	-	0	0	-	-	0	
-textos po	-	-	-	-	0	-	0	
-gramática	-	-	-	-	300	0	300	
Subtotal	1105	1200	1050	500	300	0	4155	6.79%

GABU:

No alunos

livros distr.

-leitura	780	780	840	220	-	-	2620	
-matemática	100	0	0	n.a.	0	-	100	
-fase prop	0	-	-	-	-	-	0	
-mei f-s	-	-	0	0	-	-	0	
-textos po	-	-	-	-	0	idem	0	
-gramática	-	-	-	-	0	idem	0	
Subtotal	880	780	840	220	0	0	2720	4.45%

QUINARA:

No alunos

livros distr.

-leitura	1008	0	123	53	-	-	1184	
-matemática	250	165	300	n.a.	0	-	715	
-fase prop	0	-	-	-	-	-	0	
-mei f-s	-	-	0	0	-	-	0	
-textos po	-	-	-	-	0	idem	0	
-gramática	-	-	-	-	25	idem	25	
Subtotal	1258	165	423	53	25	0	1924	3.15%

TOMBALI:

No alunos

livros distr.

-leitura	1200	0	600	0	-	-	600	
-matemática	15	175	225	n.a.	0	-	415	
-fase prop	0	-	-	-	-	-	0	
-mei f-s	-	-	0	0	-	-	0	
-textos po	-	-	-	-	0	idem	0	
-gramática	-	-	-	-	0	idem	0	
Subtotal	1390	175	825	0	0	0	2390	3.91%

ANO LECTIVO 1989/90

Regiões: 1:a 2:a 3:a 4:a 5:a 6:a TOTAL

S.A. BISSAU:

No alunos

livros distr.

-leitura	2426	1353	1357	1208	-	-	6344	
-matemática	878	973	920	n.a.	751	-	3522	
-fase prop	520	-	-	-	-	-	520	
-meio f-s	-	-	245	150	-	-	395	
-textos po	-	-	-	-	110	idem	110	
-gramática	-	-	-	-	887	idem	887	
Subtotal	3824	2326	2522	1358	1748	0	11778	19.25%

BIOMBO:

No alunos

livros distr.

-leitura	1370	1520	1270	750	-	-	4910	
-matemática	620	604	650	n.a.	0	-	1874	
-fase prop	3684	-	-	-	-	-	3684	
-mei f-s	-	-	200	0	-	-	200	
-textos po	-	-	-	-	0	idem	0	
-gramática	-	-	-	-	850	idem	850	
Subtotal	5674	2124	2120	750	850	0	11518	18.83%

CACHEU:

No alunos

livros distr.

-leitura	3010	1450	1800	0	-	-	6260	
-matemática	2400	1850	1300	n.a.	300	-	5850	
-fase prop	0	-	-	-	-	-	0	
-mei f-s	-	-	0	0	-	-	0	
-textos po	-	-	-	-	0	idem	0	
-gramática	-	-	-	-	250	idem	250	
Subtotal	5410	3300	3100	0	550	0	12360	20.20%

OIO:

No alunos

livros distr.

-leitura	3330	1480	980	680	-	-	6470	
-matemática	330	230	180	n.a.	30	-	770	
-fase prop	300	-	-	-	-	-	300	
-mei f-s	-	-	0	0	-	-	0	
-textos po	-	-	-	-	50	idem	50	
-gramática	-	-	-	-	30	idem	30	
Subtotal	3960	1710	1160	680	110	0	7620	12.46%

ANO LECTIVO 1989/90

Regioes: 1:a 2:a 3:a 4:a 5:a 6:a TOTAL

BOLAMA/BIJAGOS:

No alunos							
livros distr.	1:a	2:a	3:a	4:a	5:a	6:a	TOTAL
-leitura	490	0	0	590	-	-	1080
-matemátic	550	200	200	n.a.	0	-	950
-fase prop	0	-	-	-	-	-	0
-mei f-s	-	-	0	0	-	-	0
-textos po	-	-	-	-	0	idem	0
-gramática	-	-	-	-	0	idem	0
Subtotal	1040	200	200	590	0.	0	2030

3.32%

OUTROS(*):

No alunos							
livros distr.	1:a	2:a	3:a	4:a	5:a	6:a	TOTAL
-leitura	1000	350	810	220	-	-	2380
-matemátic	600	500	500	n.a.	0	-	1600
-fase prop	100	-	-	-	-	-	100
-meio f-s	-	-	0	0	-	-	0
-textos po	-	-	-	-	0	idem	0
-gramática	-	-	-	-	600	idem	600
Subtotal	1700	850	1310	220	600	0	4680

7.65%

TOTAL GERAL

No alunos							
livros distr.	1:a	2:a	3:a	4:a	5:a	6:a	TOTAL
-leitura	14419	8233	7700	4221	-	-	33973
-matemátic	5593	5197	4805	-	1081	-	16926
-fase prop	4604	-	-	-	-	-	4604
-mei f-s	-	-	445	150	-	-	595
-textos po	-	-	-	-	160	idem	160
-gramática	-	-	-	-	2342	-	2342
TOTAL GERAL	24616	13430	12950	4371	3583	-	61175

100.00%

(*):

Antotinha
Escheia
Ilondé

**Desenvolvimento dos preços a cobrar pelos livros escolares
(em PG):**

	1987/88	1988/89	1989/90
Leitura 1	85	150	1000
Leitura 2	85	150	1000
Leitura 3	85	300	1000
Leitura 4	85	300	1000
Matemática 1	150	300	1000
Matemática 2	-	300	1000
Matemática 3	150	350	1000
Matemática 4	-	-	-
Meio f-s 3	200	350	1000
Meio f-s 4	200	350	1000
Caderno	50	150	500

SIGLAS

ASDI	- Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional
CEEF	- Centros Experimentais de Educação e Formação (INDE)
DAC	- Divisão de Formação do Pessoal da Educação (INDE)
DME	- Divisão de Meios de Formação (INDE)
DGE	- Direcção Geral de Ensino (ME)
DGPP	- Direcção Geral de Planificação e Projectos (ME)
DPOL	- Divisão de Política de Formação (INDE)
DPRO	- Divisão de Programas de Formação (INDE)
DSCPE	- Direcção de Serviços de Coordenação dos Projectos de Educação (ME)
EB	- Ensino Básico
EBE	- Ensino Básico Elementar
GAP	- Gabinete de Apoio a Projectos (MECD, não implementado)
GEP	- Gabinete de Estudos e Plano (MECD)
INACEP	- Imprensa Nacional, E.P.
INDE	- Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
MECD	- Ministério da Educação, Cultura e Desportos (extinto)
ME	- Ministério da Educação.
SIDA	- Swedish International Development Authority (ASDI)
SINAPSE	- Sistema Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal em Serviço na Educação
SNEF	- Sistema Nacional de Educação e Formação
PDRI	- Projecto de Desenvolvimento Regional Integrado.

BIBLIOGRAFIA

- ASDI (1987). "Memo". 7/12/1987. Estocolmo.
- ASDI (1990). "Termos de Referência para a Avaliação do Apoio Sueco ao Sector da Educação na Guiné-Bissau 1988-1990". Estocolmo.
- ASDI (1990a). "Relatório Sumário Preliminar". Bissau.
- ASDI/INDE/PDRI (1989). "A Carreira Escolar dos Alunos do Ensino Básico Elementar na Zona 1". Bissau: Ministério da Educação.
- ASDI/INDE/PDRI (1989). "A Vida Profissional e Social dos Professores na Zona 1 e Birassu". Bissau: Ministério da Educação.
- BANCO MUNDIAL (1985). "Aide Mémoire: Supervisão do Programa de Ajustamento Estrutural". Bissau.
- BANCO MUNDIAL (1987). "Supervisão do Programa de Ajustamento Estrutural. Memorando". Bissau.
- BANCO MUNDIAL (1988). "Evaluation des Dimensions Sociales de l'Ajustement Structurel au Sud du Sahara". Bissau.
- BANCO MUNDIAL (1988a). "Estudo das Empresas Públicas". Bissau.
- CALLEWAERT, Gustave (1986). "La Recherche Pédagogique en Guinée-Bissau". Bissau: ASDI/INDE.
- CEEF (1989). "Relatório do Seminário de Avaliação das Experiências CEEF". Bissau: INDE.
- DAUN, Holger (1987). "Assistência Técnica de ASDI ao DPOL, INDE". Bissau: ASDI/INDE.
- DGE (1988). "Regulamento da Carreira Docente". Bissau: Ministério da Educação.
- DGPP (1988). "Estatísticas da Educação". Bissau: Ministério da Educação.
- DGPP (1989). "Estatísticas da Educação". Bissau: Ministério da Educação.
- DGPP (1989a). "Relatório Sobre Projectos da Educação: Dezembro 88-Junho 89". Bissau: Ministério da Educação.
- DGPP (1990a). "Projecto Experimental da Descentralização Administrativa". Bissau: Ministério da Educação.
- DPOL (1988). "Elementos de Avaliação da Distribuição dos Materiais Escolares no Ano Lectivo 1988/89". Bissau: Ministério da Educação.
- DPRO (1990). "Ajustamento dos Programas - Considerações Gerais". Bissau: INDE. (era INDE, 1990a)
- EEC (1988). "Etude des Dimensions Sociales de l'Ajustement Structurel en Guinée-Bissau". Montréal, Canada: Etude Economique Conseil.

- ESSELTE PRINT CONSULT (1990). "Relatório da Situação do Projecto de Cooperação Técnica com a INACEP e Propostas para o Futuro". Bissau: INACEP.
- GEP (1989). "Anuário Estatístico da Educação - Ano Escolar 1987/88". Bissau: Ministério da Educação.
- GUSTAFSON, Ingemar e JOHNSTON, Anton (1986). "Análise do sector Educacional da Guiné-Bissau e dos Actuais Acordos de Cooperação ASDI-MECD e Preparação do Próximo Acordo Trienal 1987-1989". Estocolmo: ASDI.
- INDE (1987). "A Realidade Social e o Sistema Educativo em Bunau". Bissau: Ministério da Educação.
- INDE (1988). "Estratégia para o Desenvolvimento do Sector da Educação". Bissau: Ministério da Educação.
- INDE (1988a). "Política Educativa para uma Reforma do Ensino Básico - Projecto de Documento". Bissau: Ministério da Educação, Cultura e Desportos.
- INDE (1988b). "Política Educativa para uma Reforma do Ensino Básico". Bissau: Ministério da Educação.
- INDE (1989). "Documento de Orientação para a implementação da estratégia no que se refere à melhoria da qualidade e da eficácia do ensino, particularmente o Ensino Básico". Bissau: Ministério da Educação.
- INDE (1989a). "Estatutos". Bissau: Ministério da Educação.
- INDE (1990). "Plano de Médio Prazo". Bissau: Ministério da Educação.
- INDE (1990a). "Projecto de Plano de Médio Prazo". Bissau: Ministério da Educação.
- ME (1989). "Consulta Anual - Projectos da Educação". Bissau: Ministério da Educação.
- ME (1990). "Projecto Experimental da Descentralização Administrativa". Bissau: Ministério da Educação.
- ME (1990a). "Ante-projecto da Lei Orgânica". Bissau: Ministério da Educação.
- MECD (1985). "Bases para a Implantação do Sistema Nacional de Educação e Formação (SNEF)". Bissau: Ministério da Educação, Cultura e Desportos.
- MECD (1987). "Plano de Acção do Apoio da ASDI para o Sector da Educação: 1988-1990". Bissau: Ministério da Educação, Cultura e Desportos.
- MECD (1988). "Plano de Acção do Apoio da ASDI para o Sector da Educação, 1988-1990". Bissau: Ministério da Educação, Cultura e Desportos.
- ME/ASDI (1989). "Processo Verbal". Bissau: Ministério da Educação.

MECD/ASDI (1986). "Processo Verbal". Bissau: Ministério da Educação, Cultura e Desportos.

Plano de Trabalho da Coordenação (1990). Mimeo. Bissau.

RAMBOUT BARCELOS, Manuel (1987). Para uma Educação Endógena na África Subsariana. "Soronda - Revista de Estudos Guineenses", 4, Julho.

SIDA (1982). "Avaliação Conjunta do Sector da Educação 1978-81. O Efeito da Ajuda Sueca". Estocolmo: Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional.

SIDA (1986). "Guidelines for Education Assistance". Stockholm: Education Division.

SIDA (1987). "Stöd till Undervisningssektorn i Guinea-Bissau". Stockholm: Undervisningsbyrån.

SVENSSON, Carl G. e LINDAHL, Bengt (1986). "Produção de Livros Escolares na Guiné-Bissau". Stockholm: SWEDIND AB.

The Education Division at SIDA initiates and implements a large number of studies regarding education and training, especially in SIDA's programme countries.

A selection of these studies is published in the series "Education Division Documents". Copies can be ordered from the Scandinavian Institute of African Studies, P O Box 1703, S-751 47 Uppsala, Sweden.

Included in this series:

No. 1-14: Out of stock except 5, 9, 12

- No. 5: "Education in Guinea-Bissau 1978-81" by R. Carr-Hill, G Rosengart.
- No. 9: "Adult Education in Tanzania" by A.I Johnsson, K. Nyström, R. Sundén.
- No. 12: "Education in Zambia. Past Achievements and Future Trends" by I. Fägerlind, J. Valdelin.
- No. 15: "Education in Mocambique 1975-84". A review prepared by A. Johnston.
- No. 16: "Primary Education in Tanzania". A review prepared by R. Carr- Hill.
- No. 17: "Report on Teaching of Technical and Science Subjects in Sri Lanka" by A. Dock, S. Salomonsson.
- No. 18: "Swedish Folk Development Education and Developing Countries" by J. Norbeck, F. Albinson, T. Hoigersson, R. Sundén.
- No. 19: "The Indian Non-Formal Education and Feasibility Study by O. Österling, G. Mellbring, U. Winblad.
- No. 20: "Practical Subjects in Kenyan Academic Secondary Schools". General Report by J. Lauglo.
- No. 21: "Practical Subjects in Kenyan Academic Secondary Schools". Tracer Study by A. Närman.
- No. 22: "Practical Subjects in Kenyan Academic Secondary Schools". Background Papers by K. Lillis, C. Cumming, M. Davies, Ben Nyaga.
- No. 23: "Public Service Training, Needs and Resources in Zimbabwe" by a joint TMB-SIDA mission, N. Maphosa, E. Manuimo, G. Andersson, K-A Larsson, B. Odén
- No. 24: Human Resources Development in Sri Lanka". An Analysis of Education and Training J. I Löfstedt, S. Jayweera, A. Little.
- No. 25: "Skill Development for Self- Reliance. Regional Project in Eastern and Southern Africa. ILO/ SIDA". Evaluation Report by M. Hultin.
- No. 26: "Technical Secondary Schools in Kenya". An Assessment by J. Lauglo.
- No. 27: "O Desafio da Alfabetização" by A. Lind with a summary in English.
- No. 28: "Study on Fishery Training in Angola" by A. Lubbock, S. Larsson.
- No. 29: "Zimbabwe Foundation for Education with Production. ZIMFEP". A follow-up Study by I. Gustafsson.
- No. 30: "Educação em Moçambique 1975-84". Uma resenha preparada por A. Johnston.
- No. 31: "A Pilot Study of Effects of Primary Schooling in a Rural Community of Ethiopia" by R. Sjöström.
- No. 32: "Adult Literacy in the Third World". A review of objects and strategies by A. Lind, A. Johnston.
- No. 33: "Education in Zanzibar" by U. Göransson.
- No. 34: "Vocational Education in Developing Countries". A review of studies and project experiences by M. Hultin.
- No. 35: "Education in Botswana 1981-86 with Swedish Support". Evaluation and ideas for future support by J. Lauglo, M. PT Marope.
- No. 36: "Adult Education in a Village in Tanzania" by A. N. Kweka.
- No. 37: "Primary School Textbooks in Tanzania". An Evaluation of their quality by Department of Education, University of Dar es Salaam.
- No. 38: "Education and economic crisis - the cases of Mozambique and Zambia" by A. Johnston, H. Kaluba, M.Karlsson, K. Nyström.
- No. 39: "Practical Subjects in Kenyan Academic Secondary Schools". Tracer Study II Industrial Education by A. Närman.
- No. 40: "Teaching Teachers through Distance Methods". An Evaluation of a Sri Lankan Programme by A. W. Dock, W. A Duncan, E. M. Kotawala.
- No. 41: "The Development of Competence in three industrial rehabilitation projects in Mozambique" by C. Norrbin, B. Wallberg, L. Wohlgemuth.
- No. 42: "O Desenvolvimento de Conhecimentos no Conceito de Empresas Irmãs" by C. Norrbin, B. Wallberg, L. Wohlgemuth.
- No. 43: "Swedish Public Administration Assistance in Tanzania" a Study by J. Samoff, M. Wuyts, B. Mothander and K. Flodman.
- No. 44: "Supporting Zambian Education in Times of Economic Adversity" by C. Mc Nab, A. Idemalm, I. Fägerlind, B. Mweene, S. Chidumayo.
- No. 45: "Teaching and Teacher Training in Namibia: Today and Tomorrow" by S Callewaert, D Kallós.
- No. 46: "Vocational and Technical Education and Related Teacher Training in Namibia", by M Hultin Craelius.
- No. 47: "Multigrade Schools in Zambian Primary Education: A Report on the Pilot Schools in Mkushi District", by G. Lungwangwa.
- No. 48: "Vocational training in Tanzania and the role of Swedish support" by Jon Lauglo.
- No. 49: "Assistência à Educação num Contexto de Reforma", by Lillemor Andersson-Brolin, Maria Emilia Catela, Raúl Mendes Fernandes, Lars Liljesson.



Swedish International Development Authority (SIDA)
Education Division
S-105 25 STOCKHOLM