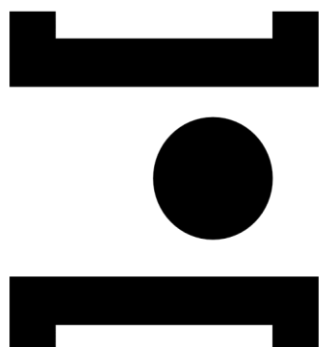


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**O INSUCESSO E O ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO
DE FULACUNDA NA REGIÃO DE QUINARA NA GUINÉ-BISSAU**

Dissertação

Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

Fidel Oliveira Sanca

Orientação:

Orientador: Prof. Doutor David Beirante

Co-orientadora: Prof^ª. Doutora Teresa Claudia Tavares

março, 2023

Dedicatória

A Deus, por me regalar a vida.

À minha família: meu pai Jorge Oliveira Sanca
(in memoria), minha mãe Augusta Oliveira Sanca,
Meu filho Daiton Fidel Sanca

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não poderia ter sido efetuado sem a valiosa assistência, o encorajamento e colaboração de várias pessoas e instituições que, em conjunto, contribuíram de forma direta ou indireta, para a concretização do mesmo, quer através das informações fornecidas, quer pelo apoio social prestado. Destaco ainda a atenção muito especial por parte da Escola Superior de Educação de Santarém (ESES) que acolheu o presente estudo.

Dirijo a minha gratidão ao presidente do Instituto Politécnico de Santarém e a todos os Diretores das Escolas que compõem esse Instituto, em especial à Diretora da Escola Superior de Educação, Prof^a. Dra. Susana Colaço, pela forma sábia de lidar com a multiculturalidade trazida pelos contingentes migrantes na instituição que preside.

Agradeço igualmente à chefe de divisão dos Serviços de Ação Social, Dra. Edite Lourenço Duarte, e à sua equipa, pelo apoio prestado durante esta caminhada. A minha palavra especial de gratidão vai para o meu orientador Prof. Dr. David Beirante e coorientadora Prof^a. Dra. Teresa Tavares, pela assistência prestada na elaboração deste trabalho, incluindo as muitas críticas construtivas.

A todos os funcionários do Ministério da Educação Nacional e da escola onde o estudo foi realizado e facultada esta investigação, particularmente o ex-secretário de estado do ensino superior e investigação científica Me. Garcia Bideta, Diretor geral do Ensino Básico e Secundário professor Beto Gomes Embaça, Diretor Regional Mário Mussa, Coordenadora do projeto *Effective Intervention* Ana Filipa Silva, Estatístico Regional Sambé Na cia, coordenador de terreno do projeto *Effective Intervention* José Nabila, pela abertura e disponibilidade demonstrado neste trabalho, professores afetos ao *Effective Intervention*, professores da escola pública, pais e encarregados da educação, alunos que demonstram toda a disponibilidade em participar na investigação, reconheço a vossa confiança e apoio prestado; também a minha Ex formadora Ana Poças e a família Poças pelo apoio e pelo livro que me foi oferecido e que ajudou bastante na materialização desta investigação.

Estendo, ainda, os agradecimentos a todos os professores do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária (MESIC), nomeadamente, à Prof^a. Dr^a. Perpetua Silva Ramos, Prof^a. Dr^a. Teresa Sá, Prof^a. Dr^a. Lia Pappámikail, Prof^a. Dr^a. Luísa Delegado, Prof^a. Dr^a. Marta Tagarro, Prof. Dr. Ramiro Marques, Prof^a. Dr^a. Sónia Galinha e Prof^a. Dr^a. Célia Barroca, Prof. Dr. Paulo Dias, pela empatia e mestria demonstrada para resolver situações difíceis.

Aos meus colegas de turma, pelo encorajamento e apoio prestado durante este estudo. Não posso deixar de agradecer igualmente aos meus amigos, à minha mãe, irmãos, tios, primos e outros familiares, pelo apoio e pelas palavras de encorajamento. A todos o meu muito obrigado!

Acrónimos/Siglas

DGEBS – Diretor geral do ensino básico e secundário

DR – Diretor regional

ER – Estatístico Regional

PEP – Professor da Escola Pública

CTPEI – Coordenador do Terreno do Projeto *Effective Intervention*

PPEI – Professor do Projeto *Effective Intervention*

ESE – Escola Superior da Educação

PCTP – Presidente do Conselho Técnico Pedagógico

ENAC – Escola Normal Amílcar Cabral

TEIP – Projetos Territórios Educativos de Intervenção Prioritárias

EF – *Effective Intervention*

SEF - Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

PEE - Pais Encarregados de Educação

MESIC - Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

INE - Instituto Nacional de Estatística

LBSE - Lei Básica do Sistema Educativo

ESES - Escola Superior de Educação de Santarém

DE – Diretor da Escola

ONG – Organização Não Governamental

EE – Encarregado de Educação

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

Resumo

A presente dissertação é um estudo de caso onde procuramos, por um lado, analisar quais os principais fatores que influenciam o insucesso e o abandono escolar no ensino básico de Fulacunda na Guiné-Bissau, e por outro, avaliar o impacto ao nível da intervenção comunitária da ONG *Effective Intervention*, no domínio da educação na mesma região, comparando-o com as práticas e os resultados obtidos pela escola pública.

Em termos metodológicos, e de acordo com os nossos objetivos, as técnicas usadas conjugam uma abordagem de pendor qualitativo com algumas técnicas quantitativas, por forma a levar a cabo a análise documental, o inquérito por questionários e as entrevistas semi-diretiva.

Da análise de alguns dos fatores que contribuem para o fracasso do ensino no país e a intervenção feita no sentido de ultrapassar a situação, pretendemos dar algumas sugestões, tanto a nível pedagógico como a nível social, que possam contribuir para combater o flagelo do insucesso e abandono escolar na Guiné-Bissau.

Palavras-chave: Insucesso escolar, abandono escolar, educação pública, *Effective Intervention*

Abstract

This dissertation is a case study where we seek, on the one hand, to analyze which are the main factors that influence failure and school dropout in basic education in Fulacunda (Guinea-Bissau), and on the other hand, to evaluate the impact at the level of community intervention of the NGO Effective Intervention, in the field of education in the same region, comparing it with the practices and results obtained by the public school.

Regarding the methodology used, according to our objectives, the techniques combine a qualitative approach with some quantitative techniques, to carry out the documental analysis, the inquiry by questionnaires and the semi-directive interviews.

From the analysis of some of the factors that contribute to the school unsuccess in the country and the intervention made to overcome the situation, we intend to give some suggestions, both at a pedagogical and social level, that may contribute to fight the indigence of failure and school dropout in Guinea-Bissau.

Keywords: School failure, school dropout, public education, Effective Intervention

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO.....	IV
ABSTRACT.....	V
LISTA DE FIGURAS.....	IX
LISTA DE TABELAS.....	IX
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO TERRENO DE INVESTIGAÇÃO ..	1
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. CARATERIZAÇÃO GEODEMOGRÁFICA DA REGIÃO DE QUINARA.....	4
1.2. O SISTEMA EDUCATIVO NO SECTOR DE FULACUNDA.....	5
1.3. CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR DE FULACUNDA	7
1.3.1. <i>Descrições gerais</i>	7
1.3.2. <i>Estrutura a nível de gestão da escola</i>	8
1.4. CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO <i>EFFETIVE INTERVENTION</i>	9
1.5. NOTAS SOBRE AS DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DESTA PESQUISA.....	11
CAPÍTULO II: OBJETIVOS E REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1. OBJETIVOS GERAIS.....	13
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
2.3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.3.1. <i>O conceito de insucesso escolar e a sua repercussão no sistema de ensino guineense</i>	14
2.3.2. <i>A teoria dos dons e o duplo arbítrio cultural</i>	16
2.3.3. <i>Relevância da família na trajetória escolar</i>	17
2.3.4. <i>A importância socioinstitucional das escolas</i>	19
2.3.5. <i>Da responsabilidade do professor</i>	20
2.3.6. <i>Da responsabilidade do aluno</i>	22
2.3.7. <i>Igualdade no acesso, desigualdade no sucesso escolar</i>	23
2.3.8. <i>Professor promotor do sucesso?</i>	24
2.4. MÉTODOS PEDAGÓGICOS COM VISTA À DIMINUIÇÃO DO INSUCESSO ESCOLAR.....	27
2.4.1. <i>Alguns paradigmas teóricos que modelam a educação</i>	27
2.4.2. <i>A capacitação docente para o ensino público</i>	28
2.4.3. <i>O professor como orientador das aprendizagens autónomas dos alunos</i>	30
CAPÍTULO III: METODOLOGIA.....	32

3.1.	ÂMBITO.....	32
3.2.	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	32
3.3.	AS ESTRATÉGIAS E MÉTODOS USADOS NA INVESTIGAÇÃO.....	33
3.4.	TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS.....	34
3.5.	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	34
3.6.	TIPO DE AMOSTRAGEM E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	35
CAPÍTULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....		38
4.1.	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO (EE).....	38
4.1.1.	<i>Âmbito e caracterização das variáveis de estudo</i>	38
4.1.2.	<i>Análise descritiva (questionário EE)</i>	39
4.1.3.	<i>Análise de respostas a questões abertas (Questionário EE)</i>	47
4.2.	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS.....	56
4.2.1.	<i>Análise descritiva (questionário alunos)</i>	56
4.2.2.	<i>Análise exploratória de dados: tabelas cruzadas e associação estatística entre variáveis (teste do qui-quadrado)</i>	63
4.2.3.	<i>Análise de conteúdo (questionário dos alunos)</i>	67
4.3.	ANÁLISE DE ENTREVISTAS	68
4.3.1.	<i>Propósito e caracterização dos entrevistados</i>	68
4.3.2.	<i>Apresentação dos resultados</i>	70
4.3.3.	<i>Análise temática e sequencial</i>	70
4.3.4.	<i>Síntese da entrevista ao Diretor Geral de Ensino Básico e Secundário (DGEBS)</i>	71
4.3.5.	<i>Síntese da entrevista do indivíduo Diretor Regional de Educação (DRE)</i>	74
4.3.6.	<i>Síntese da entrevista do indivíduo Estatístico Regional (ER)</i>	75
4.3.7.	<i>Síntese da entrevista do Professor da Escola Pública 1 (PEP1)</i>	77
4.3.8.	<i>Síntese da entrevista do Professor do Ensino Público (PEP2)</i>	78
4.3.9.	<i>Síntese da entrevista do Professor do Ensino Público 3 (PEP3)</i>	79
4.3.10.	<i>Síntese da entrevista ao Professor do Ensino Público 4</i>	81
4.3.11.	<i>Síntese da entrevista ao Coordenador de Terreno do Projeto Effective Intervention (CTPEI)</i>	82
4.3.12.	<i>Síntese da entrevista ao Professor do Projeto Effective Intervention 1</i>	84
4.3.13.	<i>Síntese da entrevista do Professor do Projeto Effective Intervention 2</i>	85
4.3.14.	<i>Síntese da entrevista do PPEI3</i>	86
4.3.15.	<i>Síntese da entrevista do indivíduo PPEI4</i>	87
4.4.	BREVE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	89
4.5.	SÍNTESE SOBRE ANÁLISE DE CONTEÚDO A ENTREVISTAS	96

5. NOTAS CONCLUSIVAS.....	98
<i>Referências Bibliográficas</i>	106
<i>Anexos</i>	110
ANEXO 1 - CARTA DE PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE INFORMAÇÃO	111
ANEXO 2 – RESPOSTA DE PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE INFORMAÇÃO	112
ANEXO 3 E ANEXO 4 – GUIÃO DE ENTREVISTA A APLICAR AO DIRETOR GERAL E PROFESSORES	113
ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO AOS PAIS/EE	115
ANEXO 6 – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS	121
ANEXO 7 – ANÁLISE ESTATÍSTICA.....	124
ANEXO 8 – ANÁLISE DE CONTEÚDO	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa da região de Quinara	5
Figura 2- Nível de escolaridade dos progenitores	61
Figura 3- Situação perante a atividade económica dos progenitores	62
Figura 4- Síntese sobre análise de conteúdo a entrevistas	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Caracterização da região de Quinara.....	5
Tabela 2- Densidade populacional, área e habitantes dos sectores da Região.....	5
Tabela 3- Distribuição das etnias por secção no sector de Fulacunda	Erro! Marcador não definido.
Tabela 4- Tipos, ciclos, escolas, salas e total dos alunos por sexo.....	6
Tabela 5- Caracterização do universo de pesquisa.....	35
Tabela 6- Caracterização da amostra de pesquisa	36
Tabela 7- Motivo de abandono/desistência da escola.....	40
Tabela 8- Motivos que dificultam a participação dos pais ou encarregados de educação na escola	41
Tabela 9- Fatores que causam o insucesso/abandono escolar dos alunos.....	42
Tabela 10- O insucesso/abandono escolar está relacionado com o nível socioeconómico dos pais?.....	43
Tabela 11- Relação com o professor do seu educando	43
Tabela 12- Relação com o diretor da escola	44
Tabela 13- A diversidade cultural na escola pode ser um fator de enriquecimento no desenvolvimento global da criança	44
Tabela 14- Trabalhar com grande número das pessoas com diferente tradição, costumes, crenças e valores pode dificultar o ensino e aprendizagem	45
Tabela 15- Importância dos projetos pedagógicos.....	46
Tabela 16- Prevenir o insucesso/abandono escolar na escola guineense é:.....	46
Tabela 17- Participação ou não dos pais ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos.....	47
Tabela 18- Perceção sobre a escola do educando	48
Tabela 19- Principais consequências do abandono escolar.....	49

Tabela 20- Identidade profissional do professor visto pela comunidade.....	50
Tabela 21- Relação com o professor do educando	50
Tabela 22- Relação com a direção da escola	51
Tabela 23- Importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem.....	51
Tabela 24- Obstáculos existentes no processo ensino/aprendizagem	53
Tabela 25- Prevenir o insucesso/abandono escolar.....	54
Tabela 26- Papel da família na prevenção do insucesso/abandono escolar	55
Tabela 27- Maiores dificuldades sentidas pelos alunos	56
Tabela 28- Acompanhamento dos alunos fora da escola.....	57
Tabela 29- Faz algum trabalho além dos estudos?	58
Tabela 30- Quantas vezes reprovaste na mesma classe?	58
Tabela 31- Qual é a língua que mais usam para comunicar na escola?	58
Tabela 32- Relacionamento com o professor.....	59
Tabela 33- Relacionamento com os colegas.....	60
Tabela 34- Escolaridade do pai.....	60
Tabela 35- Escolaridade da mãe	61
Tabela 36- Situação perante atividade económica do pai	61
Tabela 37- Situação perante atividade económica da mãe	62
Tabela 38- Teste do qui-quadrado de Pearson I	63
Tabela 39- Teste do qui-quadrado de Pearson II	64
Tabela 40- Teste do qui-quadrado de Pearson II	65
Tabela 41- Teste do qui-quadrado de Pearson III	66
Tabela 42- Teste do qui-quadrado de Pearson IV.....	67
Tabela 43- Razões de abandono escolar.....	67
Tabela 44- Sentimento dos pais em relação à escola	68
Tabela 45- Perfil pessoal e profissional dos indivíduos entrevistados	69
Tabela 46- Temas e indicadores análise temática e sequencial das entrevistas.....	71

Capítulo I: Introdução e Caracterização do terreno de investigação

1. Introdução

O presente trabalho enquadra-se no Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária (MESIC) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. É uma investigação que tem como objetivo geral saber quais as razões que levam ao insucesso¹ e ao abandono escolar² na Guiné-Bissau, incidindo o nosso estudo no ensino básico (5º e 6º anos) de uma escola de Fulacunda na região de Quinara; e em simultâneo analisar a intervenção da ONG *Effective Intervention* (EI) no mesmo contexto, comparando-a com a escola pública. Neste âmbito, começamos por problematizar a relação existente entre a escola e a família por forma a entender como essa relação pode intervir na problemática assinalada. Todavia, não obstante o foco inicial recair na mencionada relação escola-família, outros fatores não deixam de ser considerados na formulação deste problema. Referimo-nos, entre outros, a fatores culturais, económicos, políticos, sociais, que de alguma forma podem explicar o abandono e o insucesso escolar. Procuramos, assim, alcançar dois objetivos fundamentais: o de contribuir para um conhecimento mais fecundo no campo dos fatores que influenciam o insucesso e o abandono escolar e, se possível, o de colaborar na efetiva redução desse problema nas escolas públicas guineenses. Tentamos, desta forma, colaborar em duas dimensões: (1) na investigação científica em torno de um problema crítico da educação na Guiné-Bissau — o insucesso escolar e o abandono escolar precoce, assim como na análise dos planos educativos das escolas, da ONG *Effective Intervention* e das ações políticas de resposta ao abandono escolar; (2) na intervenção comunitária visando contribuir com recomendações que, de alguma forma, possam ser proveitosas para a solução destes problemas.

Neste âmbito, e atendendo, sobretudo, às zonas rurais na cidade da Guiné-Bissau, é possível afirmar que dentre os indivíduos/instituições diretamente relacionados com a problemática assinalada, destacam-se a escola, a família, as crianças/alunos, os professores e o governo. Daí o investimento no trabalho empírico incidir concretamente sobre estes atores.

Pretendemos, além de tornar compreensível os fatores que influenciam o insucesso e o abandono escolar nas escolas, abordar também as principais consequências que estes problemas trazem à sociedade guineense. Se, por um lado, a preocupação com o bem-estar coletivo vem aumentando nos últimos anos, fruto de algumas políticas dirigidas ao bem-comum; por outro, a falta de estabilidade ou maturidade política, não tem permitido dar

¹ Consideremos o insucesso escolar não só tendo em conta o elevado nível de reprovações, como também o absentismo escolar caracterizado pela falta de comparência temporária à escola, ou falta de assiduidade.

² Entenda-se como abandono escolar, a elevada percentagem de estudantes que abandonam a escola sem terem concluído o ensino básico.

garantias ao sistema educativo guineense de acesso, qualidade e equidade (Santos, Silva & Mendes, 2014, pág. 61), com natural reflexo negativo na eficiência da educação nacional, particularmente no que diz respeito ao direito à escolarização universal. Com efeito, o insucesso e o abandono escolar são temas de extrema preocupação — pessoal e institucional — que devem ser combatidos com celeridade e eficácia. Nesse sentido, é importante analisar as principais causas para estes problemas trazem à sociedade guineense atual.

Na sequência do referido, salientamos que as escolas são instituições indispensáveis para o desenvolvimento e bem-estar das pessoas, das organizações e das sociedades. O tema apresentado é deveras pertinente tendo em conta que o desenvolvimento social, político, cultural e económico de um país passa necessariamente pela qualificação dos seus recursos humanos e, neste sentido, a escolarização desempenha um papel fundamental no processo. De facto, importa deixar salientar que a enorme taxa de abandono escolar que existe na Guiné Bissau, acontece principalmente nos primeiros anos de escolaridade e com enormes disparidades a nível regional e local (Barreto, 2012).

Segundo o Ministério da Educação³, o acesso ao ensino básico está longe de ser universal. Dados de 2009, mostram que 25% das crianças não frequenta a escola e apenas metade acede ao ensino básico na idade prevista, sendo que, destas últimas, só metade termina este ciclo de ensino (Ministério da Educação, 2009a). Segundo a mesma fonte, as disparidades regionais e de sexo são notórias, já que no sector autónomo de Bissau, 60% das crianças termina o 1º ciclo do ensino básico, em contraste com 20% no resto do país. A divergência entre sexos também é manifestamente grande nas zonas rurais, onde a taxa de conclusão do ensino básico dos rapazes mais do que duplica a das raparigas; e mesmo nas zonas urbanas o rácio de conclusão do ensino básico entre rapazes e raparigas é 1,4 (Ministério da Educação, 2009b).

A Guiné-Bissau é um país com muitos recursos naturais, em que podemos destacar vários sectores, tais como, a agricultura, a pesca, o turismo e a mineração — todos estes diretamente ligados aos recursos naturais e humanos —, mas, ainda assim, encontra-se na lista dos países mais pobres do mundo (IDH, 2019). Com certeza, torna-se importante apostar na qualificação dos recursos humanos, e para tal, são necessários homens e mulheres capacitados para explorar os recursos naturais de forma racional e sustentável, para que desta forma, possam contribuir para o desenvolvimento do país.

Por essa razão, pretende-se com este tema dar uma visão holística e objetiva sobre o fenómeno do insucesso escolar, já que este não é um problema que se reporte apenas à pessoa do aluno ou às famílias, mas que afeta todo o desenvolvimento do tecido social. Não obstante, o papel das famílias é aqui destacado. Ora, é na família biológica (ou adotiva) que a criança começa o seu contacto como agente da sociedade. A função de socialização e de desenvolvimento da personalidade da criança continua ainda a ser predominantemente

³ Dados de 2009.

familiar. A família tem, portanto, um papel de agente educativo de primeira ordem. Esta primeira fase de aprendizagem, designada por socialização primária, é posteriormente prosseguida na Escola, à qual cabe, — entre outros intervenientes como, por exemplo, os pares, as instituições culturais ou religiosas —, uma socialização secundária, pelo que as continuidades e descontinuidades entre os dois processos podem ser decisivas no sucesso da aprendizagem das crianças (Berger e Luckmann, 2007).

Na Guiné-Bissau, sobretudo nas zonas rurais⁴, muitos pais, possuindo um baixo nível de escolaridade, pensam que a sua contribuição, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem dos filhos, é completamente nula, ou, como refere Picanço (2012, p. 45): “Frequentemente os pais pensam que não podem ajudar os filhos, porque têm menos estudos do que eles”. Desta forma, o professor torna-se o único responsável pelo ensino, tal como o autor desta dissertação teve oportunidade de verificar nos últimos anos de trabalho, como professor da Organização *Effective Intervention*, numa das zonas rurais da região de Quinara⁵. Com efeito, muitos dos pais inquiridos, mostraram-se muito apreensivos quanto à capacidade em ajudar os filhos em atividades escolares. Por exemplo, “Não sei ler e nem fazer cálculos, como posso ajudar o meu filho?” — é uma questão recorrente que tenta ser esclarecida nas reuniões mensais da EI com a comunidade, mostrando aos pais que eles têm um papel muito importante no apoio ao processo educativo realizado em casa. Ou seja, clarificando que o envolvimento direto dos pais no ensino da leitura, escrita e cálculo pode ser valioso para o sucesso escolar dos seus educandos, mas mostrando também que o papel dos pais no que diz respeito à fixação de rotinas de estudo, hábitos de trabalho, atitudes favoráveis à aprendizagem e criação de um ambiente favorável ao estudo, pode ser determinante para a condução ao sucesso escolar. Desta maneira, tendo em conta o maior ou menor envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos, o ambiente familiar pode ser mais ou menos favorável ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem (Picanço, 2012).

A aproximação entre a escola e a família é fundamental ao ponto de justificar, pelo menos em parte, que crianças bem acompanhadas no seu percurso escolar pela família aumentam as expectativas de aprendizagem e, conseqüentemente, de sucesso escolar (Picanço, 2012). Podemos ainda salientar, pois trata-se de um aspeto demasiado importante para ser descurado, que as ações e atitudes por parte dos pais, benéficas à aprendizagem e criação de um ambiente favorável ao estudo, são fatores determinantes no sucesso escolar dos seus educandos, pois ajudam a superar outros fatores tradicionalmente entendidos como inibidores

⁴ Segundo o Relatório da Situação do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (UNESCO, 2013), em 2009, 60% da população do país habitava em zonas rurais, em condições muito precárias, sem acesso aos serviços e às infraestruturas sociais de base (escola, saúde, saneamento). A vida nestes meios e a pobreza das famílias têm gerado, ao longo dos anos, um impacto negativo na escolarização das crianças destas localidades

⁵ Quinara é uma região da Guiné-Bissau, cuja capital é a cidade de Buba.

do sucesso escolar, tais como a precária situação financeira ou os escassos conhecimentos a nível escolar (Pinto, 2021).

Por fim, a escolha deste tema não vem ao acaso, pois diz respeito, por um lado, com a vida profissional e pessoal do pesquisador, também docente na Guiné-Bissau. A escolha da região de Quinara, deve-se sobretudo ao facto de o pesquisador ter sido professor em escolas do ensino básico nesta região. Ora, este envolvimento profissional e a familiaridade com o local, facilitou o acesso aos dados e permitiu a realização da pesquisa em tempo útil. No entanto, outra forte razão para a realização da pesquisa neste local, prende-se como o facto desta região ser das mais afetadas pelo insucesso e abandono escolar.

Outra razão motivadora que levou à escolha do tema, deriva da comparação entre os fracos resultados das escolas do Estado e aqueles que são alcançados pelas escolas da organização internacional *Effective Intervention*, que produziu um resultado notável no desenvolvimento pessoal das crianças ao abrigo deste projeto. Este facto, descrito em experiência que tive como professor das duas escolas, originou o seguinte questionamento: Se os professores que lecionam nas escolas públicas e nas escolas da organização internacional *Effective Intervention* são muitas vezes os mesmos, quais os fatores que contribuem para a diferença qualitativa que observamos na distribuição do bem educativo? Os espaços físicos justificam esta discrepância? Ou são as matérias didáticas e as estratégias utilizadas? Tem a ver com a motivação do professor? Terá a família alguma responsabilidade nesta situação?

Deste questionamento, e a partir de um estudo de caso, pretendemos analisar e contribuir para o aprofundamento dos possíveis fatores que estão na origem do insucesso e do abandono escolar nas escolas públicas da região de Quinara, que constitui o corpo desta dissertação.

Assim, a dissertação está organizada em cinco capítulos. Na introdução apresentamos o assunto a ser abordado, a sua justificação, os objetivos e a sua relevância. Segue-se o referencial teórico, a metodologia, onde abordamos os métodos e técnicas utilizadas para atingir os objetivos. De seguida, fazemos a análise e discussão dos dados, que originam os resultados do nosso estudo e, por sua vez, confluem para a conclusão onde refletimos sobre os principais resultados alcançados, deixando pistas em aberto para o futuro.

1.1. Caracterização geodemográfica da Região de Quinara

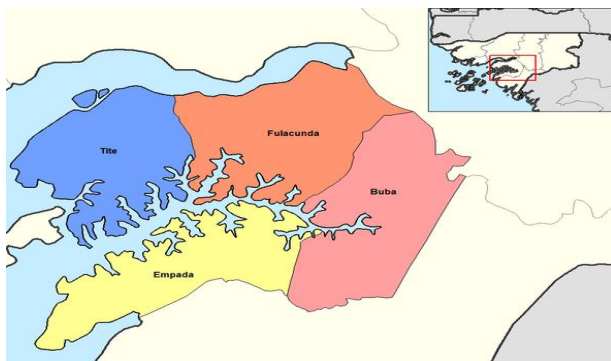
A região de Quinara fica situada no sul da Guiné-Bissau, constituído uma das três regiões a Sul do país. A região de Quinara cobre uma área de 3,138,4 Km² e faz fronteira a leste com Tombali e Bafatá, a Norte é limitada pelo canal de Geba, a Sul com Cuduco e a Oeste é rodeado pelos rios Cuduco e Tombali. Possui uma população de 60,777 habitantes com uma densidade populacional de 19,36hab/Km². Administrativamente a região está dividida em quatro sectores: Buba, Fulacunda, Tite e Empada (Diagnóstico de Quinara, 2016).

Tabela 1- Caracterização da região de Quinara

Região de Quinara	Nº de habitantes	Nº hab./por Km ²
	60,777	19,36

Fonte: Diagnóstico de Quinara, 2016

Figura 1- Mapa da região de Quinara



Fonte: Diagnóstico de Quinara, 2016

Fulacunda está situada a nordeste do sector de Buba, tem uma superfície de 917 Km², com uma população estimada em 11,275 habitantes, com uma densidade populacional de 12,3 hab./Km² que é uma das mais baixas do país. A população é maioritariamente camponesa vivendo da agricultura de sustento, particularmente a pesca e atividades agrícolas (Diagnóstico de Quinara, 2016). O sector de Fulacunda é, atualmente, constituído por 72 aldeias/tabancas e está administrativamente dividida em 07 secções: Fulacunda, Lamane, Gã-para Braia, Cubambol, Gã-jatra, Gã-formoso (Diagnóstico de Quinara, 2016).

Tabela 2- Densidade populacional, área e habitantes dos sectores da Região

QUINARA	Sectores	Nº de hab.	Área (Km ²)	Dens. Pop. hab./Km ²
		Buba	17,123	744
	Fulacunda	11,275	917	12,3
	Tite	14,862	74	21,25
	Empada	17,517	777,4	22,5

Fonte: Diagnóstico de Quinara, 2016

1.2. O Sistema Educativo no sector de Fulacunda

O estatístico regional (ER) da educação de Quinara, refere que entre 39 escolas existentes no sector de Fulacunda, 22 escolas são públicas, 12 são comunitárias e 5 madraças, distribuídas em 7 secções pertencentes ao sector em estudo, mas apenas 2 secções têm o 3º ciclo — secção de Fulacunda e secção de Gã-jatra, o último só contém o primeiro nível do 3º ciclo —, duas secções contêm o primeiro nível do segundo ciclo — Lamane e Gã-para —, duas secções e duas tabancas agregam o segundo ciclo completo — Gandua Mandinga, pertencente secção de Gã-Formoso e Nauanhe pertencente secção de Gã-jatra e Fulacunda

onde se localiza o Ensino Básico Unificado de Fulacunda. As 33 escolas restantes só abrangem o primeiro ciclo do estudo, razão pelo qual os alunos se deslocam quilómetros e quilómetros até escolas que possuem outros ciclos de estudo.

Tabela 3- Tipos, ciclos, escolas, salas e total dos alunos por sexo

Ciclo		Esc. Públicas			Esc. Comunitárias			Esc. Madraças			Total Geral		
		M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
1º	Pré	120	90	210	40	59	99	-	-	-	160	149	309
	1º	446	432	878	232	230	462	123	128	251	801	790	1591
	2º	370	324	694	62	66	128	52	52	104	484	442	926
	3º	305	285	590	47	42	89	13	20	33	365	347	712
	4º	281	236	517	37	34	71	08	06	14	386	276	602
	T	1522	1367	2889	418	431	849	196	206	402	2136	2004	4140
2º	5º	271	236	507	-	-	-	-	-	-	271	236	507
	6º	179	103	282	-	-	-	-	-	-	179	103	282
	T	450	339	789	-	-	-	-	-	-	450	339	789
3º	7º	144	66	210	-	-	-	-	-	-	144	66	210
	8º	70	61	131	-	-	-	-	-	-	70	61	131
	9º	40	42	82	-	-	-	-	-	-	40	42	82
	T	254	169	423	-	-	-	-	-	-	254	169	423
	10º	16	12	28	-	-	-	-	-	-	16	12	28
	11º	15	08	23	-	-	-	-	-	-	15	08	23
	12º	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	T	31	20	51	-	-	-	-	-	-	31	20	51
Total Geral		2257	1895	4152	418	431	849	196	206	402	2871	2532	5403
Escolas		22			12			5			Total	39	
Salas		Bom	Reg.	Mau	Bom	Reg.	Mau	Bom	Reg.	Mau	Bom	Reg.	Mau
		26	18	18	5	10	7	-	7	5	31	35	30
Total		62			22			12			96		

Fonte: Estatístico Regional (12-10-2020)

1.3. Caracterização da unidade escolar de Fulacunda

1.3.1. Descrições gerais

A unidade escolar de Fulacunda tem a tipologia de uma escola unificada, onde se leciona desde o ensino primário ao ensino complementar (do 1.º ao 11.º ano) e onde estudam 1143 alunos, sendo 660 do sexo masculino e 483 do sexo feminino. A escola possui 4 pavilhões com 11 salas de aulas, 4 gabinetes — um por cada pavilhão —, e três casas de banho. Cada sala de aula pode albergar, no máximo, 45 alunos, sendo que o mínimo de alunos por sala é de 37 alunos. A unidade escolar de Fulacunda é uma escola pública sem gestão participativa da comunidade (regime de autogestão). Não tem biblioteca, nem recinto recreativo e desportivo, nem ludoteca; também não tem muro ou vedação.

Este trabalho de investigação tem como público-alvo apenas os alunos que frequentam o 2º ciclo de uma escola de Fulacunda. A população de estudo é composta por 414 alunos (do 5.º e do 6.º ano), distribuídos por 223 alunos do 5.º ano, sendo 104 do sexo feminino e 119 do sexo masculino e por 191 alunos do 6º ano, sendo, neste caso, 68 do sexo feminino e 123 do sexo masculino. A escola tem no total 11 docentes, 7 professores e 4 professoras, 6 dos quais lecionam Ciências Humanas (Português e Ciências Sociais) e os restantes 5 lecionam Ciências Exatas (Ciências Naturais, Matemática e Expressões). A escola possui um número total de funcionários de 46 pessoas efetivas, sendo 43 professores, 2 auxiliares e 1 um contínuo escolar.

A unidade escolar de Fulacunda conta com 35 turmas em todos estes níveis, funcionando em três turnos: o 1.º turno cujo horário está compreendido entre as 07:00 e as 11:05; um 2.º turno cujo horário está compreendido entre as 11:10 e as 15:15 e um 3.º turno cujo funcionamento é das 15:20 às 19:25.

Ao nível do equipamento, os materiais didáticos encontrados na escola são: livros — alguns sem capa e com algumas folhas rasgadas e em número insuficiente para todos os alunos —; livros de exercícios nas mesmas condições; cadernos; lápis; canetas; borrachas e régua. Estes materiais são trazidos pelos próprios alunos e muitos destes, que não têm possibilidade de adquirir os referidos materiais, pedem emprestado aos colegas. Esta situação, de manifesta escassez de recursos materiais e financeiros, está relacionada com o fraco financiamento escolar por parte do Estado. Segundo o responsável do estabelecimento, Eliseu Paulo Banjaque, da totalidade da receita da escola, 40% vai diretamente para o Ministério da Educação, 5% vai para Direção Regional da Educação, restando 55% para a manutenção da escola. Essa percentagem, portanto, não é suficiente para colmatar todas as despesas do estabelecimento de ensino, pois do 1.º ao 6.º ano, os alunos estão isentos de pagar propinas. Por esta razão, a Direção refere a extrema necessidade de obter apoios para resolver as dificuldades existentes, mas não é fácil obter algum suporte suplementar.

1.3.2. Estrutura a nível de gestão da escola

A gestão da escola é altamente hierarquizada, tendo na figura do Diretor o elemento de topo da estrutura organizacional. O Diretor da Escola (DE) é, com efeito, um elemento proposto pelo Diretor Regional (DR) que, por sua vez, é nomeado pelo Ministro da Educação. No Diretor da Escola centraliza-se o poder de decisão e a função de gerir todos os assuntos relacionados com o funcionamento da mesma. Para além disso, cabe ao Diretor Escolar, os exercícios de comunicação e articulação entre a escola e a Direção Regional de Educação. Percorrendo de forma descendente o organograma organizacional, encontramos na posição hierárquica imediatamente a seguir à do Diretor, a figura do subdiretor. Este é escolhido entre os demais professores e é a pessoa de “confiança” do Diretor, ou dito de outra forma, aquele que se encontra capacitado para substituir o Diretor quando, por alguma razão, este se ausenta. Segue-se, na mencionada organização hierárquica, o Presidente do Conselho Técnico Pedagógico (PCTP). À semelhança do Diretor e subdiretor, este é também um cargo unipessoal cujas principais competências são:

- Elaborar o plano e relatório de atividades pedagógicas;
- Pronunciar-se sobre o calendário letivo e o mapa dos exames;
- Elaborar os horários para os professores e os alunos
- Pronunciar-se sobre plano de estudo ministrado;
- Pronunciar-se sobre as orientações pedagógicas, os métodos de ensino e de avaliação;
- Deliberar sobre os requerimentos do foro pedagógico que lhe forem dirigidos;
- Pronunciar-se sobre o relatório anual de atividades, quando solicitado pelo Conselho de Direção;
- Exercer as demais competências que lhe sejam conferidas pela lei.

No mesmo patamar hierárquico do organograma da escola, está o Presidente do Conselho Disciplinar e o Inspetor Sectorial. As competências do presidente do Conselho Disciplinar são:

- A preservação da autoridade dos professores e dos demais funcionários;
- O normal prosseguimento das atividades da escola;
- A correção do comportamento perturbador;
- O desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno;
- A plena integração do aluno na comunidade educativa;
- A gravidade do incumprimento do dever;
- O grau de culpa do aluno, a sua maturidade;
- Advertência;
- A ordem de saída da sala de aula;
- Condicionamento ao acesso a determinados espaços escolares ou na utilização de matérias e equipamentos específicos;

- A repreensão;
- A expulsão da escola.

Fonte: Presidente do Conselho Disciplinar da Escola 09-02-2021

Competências dos responsáveis do turno:

- Acompanhar entrada dos alunos;
- Supervisionar a verificação do uso do uniforme pelos alunos;
- Acompanhar alunos e professores nos intervalos das aulas e no recreio, atender os alunos por diversas situações e acompanhar a saída dos alunos;
- Supervisiona o registo de ocorrências disciplinares;
- Organiza sua agenda semanal pelo calendário Escolar;

No patamar mais elevado consta o Inspetor sectorial. As competências do inspetor setorial são:

- Cuidar da organização e funcionamento da escola em todos os seus aspetos;
- Inspeccionar vigiar e controlar, bem como, avaliar, orientar, corrigir, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Dada a distribuição de competências pelos três atores organizacionais mencionados, o poder de decisão organizacional, administrativa e pedagógica encontra-se bastante centrada nestes indivíduos. Dito de outra forma, a cada um destes atores cabe uma série de competências, acumulando, cada um, uma série de tarefas e responsabilidades. Nesta ordem de ideias, e segundo Mark et. al. (2001 cit. por Francisco, A. S., 2017, p.1), delegar diversas tarefas e responsabilidades a um só indivíduo torna, habitualmente, o serviço menos produtivo, ou reciprocamente, ter uma equipa de trabalho, na maioria dos casos, é mais produtivo do que centralizar e acumular poderes, tarefas e responsabilidades num órgão unipessoal, ou neste caso, num órgão tripartido, como acontece, aliá, na organização das restantes escolas públicas guineenses.

1.4. Caracterização do projeto *Effective Intervention*

A Organização Não-Governamental, sem fins lucrativos, *Effective Intervention* desenvolve um projeto de educação cujo mote é “aumentar a aprendizagem no ensino primário”, implementado nas regiões de Quinara e Tombali durante cinco anos. Este programa educacional do ensino básico elementar visa dar acesso às crianças ao pré-escolar e aos 1º, 2º, 3º e 4º anos do ensino básico elementar, trabalhando diariamente todas as áreas do currículo escolar da Guiné-Bissau. Dadas as suas características e objetivos, a *Effective Intervention* trata-se de um projeto de pesquisa-ação, ou seja, um tipo de pesquisa social com base empírica, que se desenvolve em estreita associação com a ação no terreno e tem o propósito fundamental resolver um problema, para o qual, pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo (Thiollent, 1997).

Assim, de acordo com Ana Filipa Silva, membro da equipa *Effective Intervention* em Bissau, o projeto teve lugar em aldeias pequenas e isoladas, a maioria localizada em terreno acidentado e cujas distâncias entre si, associadas ao mau estado das estradas, dificultaram a monitorização frequente e espontânea do projeto, principalmente durante a estação chuvosa, quando algumas destas aldeias se tornam inacessíveis (Fazio, I. et al., 2021). O estudo efetuado pela equipa da *Effective Intervention* ocorreu em aldeias nas regiões de Quinara e Tombali, no sul do país⁶.

As regiões de Quinara e Tombali foram selecionadas pela equipa da *Effective Intervention* por duas razões:

- 1.º) O governo solicitou que o projeto trabalhasse nestas regiões por serem as mais carenciadas do país e assim poderem usufruir do trabalho desta ONG;
- 2.º) Identificaram que estas regiões como aquelas onde os níveis de escolaridade é a mais baixa do país.

As crianças que compõem o público-alvo do projeto são crianças matriculadas nas escolas públicas que vivem em regiões extremamente pobres e com elevada taxa de insucesso e absentismo escolar. Ou seja, o número de alunos matriculados não corresponde ao número de crianças verdadeiramente escolarizadas, pois algumas destas crianças, apesar da matrícula, frequentam pouco ou não frequentam de todo a escola; ou ainda, mesmo frequentando a escola, têm imensas dificuldades de aprendizagem, traduzindo-se todas estas situações em números de escolaridade “enganadores”. Ora, esta “escolaridade enganadora”, geradora de crianças com uma literacia a vários níveis muito baixa, alguns quase analfabetos, tem como alegada causa principal a falta de professores qualificados e motivados para o ensino (UNESCO, 2016; UNICEF, 2021). Esta situação leva pelo menos à ocorrência de três fenómenos sociais: (1) uma parte significativa da população, apesar de frequentarem a escola, possuem fracos níveis de proficiência e fraca literacia, de tal forma que muitos terminam os seus estudos sem competências básicas de leitura, de escrita e de cálculo; (2) o elevado insucesso escolar reproduz a pobreza da comunidade, pois não produz capital humano que promova uma aceleração do desenvolvimento económico, social ou cultural da região; (3) potencia sim a desigualdade socioeconómica entre estas crianças e outras que habitam em zonas onde podem usufruir de mais e melhor escolarização (Fazio, I. et al., 2021). Ainda de acordo com a autora citada, a *Effective Intervention* é responsável por oferecer e gerir os primeiros anos da escola primária em alguns locais e em substituição da intervenção estatal, e tal disposição organizacional envolve contratar, treinar e estimular professores para a missão do programa. A intervenção reforça o currículo escolar com a inclusão de materiais de formação de professores e material didático; também emprega a monitorização e avaliação de forma sistemática de professores e crianças e tenta envolver, com a maior regularidade

⁶ O estudo que dá origem a esta dissertação, por conveniência e economia de recursos, concentra-se apenas na região de Quinara, mais concretamente no sector de Fulacunda.

possível, a comunidade local. Os professores são recrutados com a exigência de serem capazes de falar e ensinar na língua local, falada na comunidade para a qual foram designados para trabalhar.

Uma vez contratados recebem dois tipos de treinamento ou formação: (1) treinamento inicial, consistindo nos princípios gerais de implementação da intervenção; (2) treinamento de reforço, anualmente, antes do início de cada ano letivo, para preparar os professores para ensinar no próximo ano. Em cada aldeia a intervenção contratou nos primeiros quatro meses um adulto local que falava a língua local de forma mais proeminente, com o intuito de ajudar o professor com a gestão da sala de aula e transição das crianças do uso da sua língua materna para português (Fazio, I. et al., 2021).

A distribuição horária determina que os professores lecionem durante cinco horas por dia, cinco dias por semana, durante nove meses por ano; horário a que acresce, eventualmente, algumas horas adicionais, quando exigidas pelo plano curricular ou pelas avaliações dos professores sobre as necessidades de aprendizagem da criança. A duração da intervenção abrangeu o lapso de tempo compreendido entre fevereiro de 2014 a agosto de 2018, totalizando 912 dias letivos. Os professores afetos ao projeto, recebiam 200.000 FCA, correspondente a 304,89 € por mês, com uma diária adicional de 1500 FCA, correspondente a 2,29 € de ajudas de custo associadas à dificuldade em viver nas aldeias em que trabalhavam.

A intervenção rendeu ganhos de aprendizagem transformadores entre crianças que de outra forma dificilmente alcançariam competências fundamentais de leitura, escrita e cálculo, assim como outras competências do foro social e cultural (Fazio, I. et al., 2021).

1.5. Notas sobre as dificuldades na implementação desta pesquisa

Durante o processo de produção científica, que deu origem à presente dissertação, envolvendo professores, alunos, encarregados de educação, responsáveis pela educação e o próprio pesquisador, algumas dificuldades e obstáculos foram surgindo. Uma vez iniciado o longo percurso académico com o ano curricular de mestrado, segue-se todo um processo de trabalho de campo que culmina na escrita desta dissertação. Neste percurso, o pesquisador enfrenta, muitos obstáculos e dificuldades, referentes não só a aspetos académicos, como também a questões logísticas de organização. Destacamos, a título de exemplo, três constrangimentos fundamentais na concretização deste trabalho: (1) a adaptação do pesquisador aos procedimentos da investigação científica; (2) todo o processo que envolveu a autorização para a entrada do pesquisador no campo — processo bastante burocrático e moroso —; (3) a gestão do tempo, entre trabalho de campo e escrita, para que este trabalho pudesse ser devidamente analisado e apreciado de forma clara e tranquila pelo pesquisador e orientador.

De não menos importância, a situação geográfica e socioeconómica do pesquisador, deslocado do país e com poucos recursos económicos, são constrangimentos a ter em conta, dado que em termos financeiros e de gestão do tempo, as exigências são imensas. A situação de muitos dos professores inquiridos, também merece referência, posto que lecionam nas zonas rurais e vivem na cidade, o que dificulta muito o acesso à pessoa e compromete o plano de pesquisa traçado no tempo e no espaço. Por outro lado, outra preocupação, não menos importante, reside na questão do número elevado de greves de professores face à instabilidade vivida no país. Ora, tal situação, constituiu um entrave no momento planeado para a recolha das informações e, nesta perspetiva, apresentou-se como outro dos obstáculos bastante angustiantes para toda a investigação. Outros obstáculos, de natureza mais técnica e administrativa, foram surgindo ao longo da realização deste trabalho, dos quais destacamos os seguintes:

- Demora na emissão do título de residência por parte de Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) em Portugal;
- Na sucessão dos acontecimentos, motivados pela demora na emissão do título de residência, que levou à perda do bilhete de avião, originou mais um atraso no processo de investigação;
- As dificuldades financeiras para me deslocar às diferentes tabancas foi outro entrave ao supramencionado processo investigativo;
- A greve de 30 dias dos professores que ocorreu a partir das 00 horas do dia 02 e 23 horas e 59 minutos do dia 30 de novembro de 2021, condicionaram o levantamento de dados;
- De referir ainda a dificuldade de ordem financeira para comprar passes da internet de modo a estar em constante comunicação com o meu orientador durante o tempo de pesquisa;
- Outra greve inesperada decretada pelo sindicato nacional dos trabalhadores guineenses no período marcado para levantamento dos dados, a greve de 30 dias, teve início a partir das 00 horas do dia 01 e 23 horas e 59 minutos do dia 30 de dezembro de 2021;
- Dificuldades de encontrar referências bibliográficas de autores que publicaram sobre o tema em estudo na Guiné-Bissau, sobretudo na região de Quinara;
- Dificuldades de encontrar pais/encarregados de educação em casa, uma vez que muitos saem do campo (onde trabalham) ao anoitecer.

Capítulo II: Objetivos e referencial teórico

2.1. Objetivos gerais

Estudar os fatores que originam o insucesso escolar numa escola do Ensino Básico Unificado de Fulacunda e averiguar como o programa da *Effective Intervention*, intervém a nível educacional, comparando-o com o sistema de ensino nacional.

2.2. Objetivos Específicos

Tendo em conta os objetivos gerais traçados, pretendemos como objetivos específicos o seguinte:

- Identificar o papel do contexto familiar e comunitário no insucesso/abandono escolar dos alunos;
- Compreender o lugar da escola na cultura guineense e vice-versa;
- Identificar e analisar o peso do meio cultural no desenvolvimento escolar do aluno;
- Identificar medidas possíveis para prevenir e combater o insucesso e o abandono escolar.
- Perceber e comparar, em algumas dimensões, a intervenção realizada pela ONG *Effective Intervention* e o funcionamento das escolas públicas guineenses.

Temos a expectativa de que a presente dissertação possa constituir um contributo válido para a diminuição do insucesso e a erradicação do abandono escolar nas escolas públicas da região de Quinara, especificamente no sector de Falacunda, onde, até ao momento, pouco ou nada foi feito no sentido de analisar, compreender e melhorar esta situação. Estamos convictos que um acervo considerável de estudos deste tipo, poderão conduzir o Governo/Ministério da Educação e os parceiros sociais/ intervenientes na área da educação, a promoverem uma intervenção específica face à referida problemática, servindo, por exemplo, para alertar e envolver familiares, educadores, professores, profissionais de educação e a comunidade em geral para o combate ao insucesso, absentismo e abandono escolar precoce. Em suma, podemos afirmar que a presente proposta de investigação, além de servir o propósito de constituir um trabalho académico de valor, pode trazer alguns conhecimentos relevantes para (re)pensar estratégias e procedimentos que levem à implementação de políticas públicas direcionadas ao combate ao insucesso e evasão escolar.

2.3. Referencial teórico

2.3.1. O conceito de insucesso escolar e a sua repercussão no sistema de ensino guineense

O insucesso escolar é um fenómeno difícil de definir, pois engloba uma série de significados que expressam diferentes problemáticas inerentes à educação na escola da atualidade. A complexidade da definição do conceito de insucesso está, sem dúvida, relacionada com a diversidade de intentos e funções da escola, das quais destacamos, a função pedagógica, que comporta instruir, estimular e mobilizar os alunos para a aprendizagem e a função social, que se desmultiplica na busca por melhores condições de vida da comunidade e em comunidade, no respeito pelos outros e na aprendizagem da cidadania ativa. Falhando algum destes propósitos, falha também a possibilidade de obter sucesso escolar.

Segundo Costa e Melo (1989, citado por Leita, 2015, p. 17), o vocábulo “insucesso” vem do latim *insucessu(m)*, que significa “malogro, mau resultado, desejo não alcançado, falta de êxito e de eficácia, desastre ou fracasso”. Assim, o termo “insucesso escolar” é muito vezes usado apenas no sentido de caracterizar o fraco rendimento escolar, falta de êxito e de eficácia (Figueiredo, 1975) o que, na nossa opinião, peca por escasso. Indica, por conseguinte, a dificuldade que uma criança pode ter em assimilar, acompanhar a formação escolar e atingir os objetivos propostos no tempo planificado, determinado pela sua idade, mas também significa o sucesso que deverá ter no seu desenvolvimento como cidadão. De facto, a compreensão do fenómeno de insucesso escolar comporta outras dimensões que vão além do rendimento escolar dos alunos (Branco, 2012), por isso, não pode ser medido apenas pelo “fracasso” dos alunos em relação aquilo que se pretende que assimilem dos currículos escolares e/ou que advém das expectativas pessoais dos professores (Cortesão & Torres, 1990). Na verdade, as principais causas do insucesso escolar não podem ser atribuídas a um único fator, pois depende de uma pluralidade de fatores que abrangem, entre outros, as políticas educativas e os objetivos de aprendizagem, as condições materiais e os recursos humanos, a relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno, as famílias e toda a comunidade educativa, entre outros (Benavente, 1990).

Este conjunto de fatores que determinam o insucesso escolar e os diversos intervenientes, diretos ou indiretos, pessoas e instituições, nomeadamente, alunos, professores, escolas, famílias e governo, são objeto de análise nesta dissertação. Ora, devemos ainda acrescentar que o insucesso escolar merece aqui a nossa especial atenção enquanto problema social e não apenas individual, como muitas vezes é interpretado pelos professores e por várias personalidades governamentais para justificar a reprovação escolar (Pires, Fernando e Formosinho, 1991, pp. 23-24).

Do ponto de vista dos pais/encarregados de educação e da comunidade em geral, os professores têm, em parte, responsabilidade no que diz respeito ao insucesso escolar, devido, sobretudo, à desmotivação, à fraca compensação salarial — salários que nem sempre são

pagos nos prazos devidos —, insuficiente formação, elevado número de faltas injustificadas, etc. (Roazzi e Almeida, 1988, p. 54).

Além disso, verifica-se uma fraca preparação pedagógica e científica dos professores no contexto guineense (UNESCO, 2016), ou seja, existe um grande número de professores sem a preparação mínima necessária, tanto em termos de formação pedagógica, como científica, que exercem a atividade de docência. Além disso, os professores, mesmo aqueles que possuem uma formação inicial suficiente, deviam ser capacitados constantemente, através de ações de formação contínua para atender aos novos desígnios educativos, dos quais destacamos a necessidade de acolher cada aluno na sua especificidade, ser sensível às suas dinâmicas e ritmos pessoais de aprendizagem, e mobilizarem, como ética profissional, o dever de ir ao encontro de cada aluno sem exceção, constituindo um corpo docente “sensibilizado em matéria sociocultural, considerando as diferenças como diferenças e não como deficiências” (Roazzi e Almeida, 1988, p.58).

Das entrevistas efetuadas e da revisão da literatura sobre o insucesso escolar, concluímos ser imperiosa a reorganização do sistema educativo guineense, para produzir um ensino de qualidade, onde nenhum aluno deve ser esquecido, nem se perder para o objetivo que é a sua escolarização. Contudo, este é um objetivo que se encontra, na voz dos inquiridos, muito longe de ser concretizado. De facto, o sistema de ensino guineense tem outras graves carências a vários níveis, designadamente, a falta da cobertura de rede escolar a nível nacional, levando as crianças a deslocarem-se vários quilómetros para chegar à escola; falta de condições básicas para garantir o desenvolvimento da aprendizagem — escassez de livros e de material escolar para suprir as necessidades dos alunos —; desenvolvimento socioeconómico muito frágil, o que leva à escassez de mão-de-obra no principal setor económico da região em estudo, carecendo da mão-de-obra das crianças em idade escolar para garantir o suprimento dessa falta; e outros fatores abordados ao longo deste estudo, que contribuem não só para o insucesso escolar, mas também para a sua consequência mais gravosa: o abandono escolar precoce.

Numa outra perspetiva, Guiné-Bissau é um país “pluricultural e plurilingue”, comunidade com várias línguas maternas, facto que, muitas vezes, em vez de ser considerado uma riqueza cultural de enriquecimento de experiências que influenciam a aprendizagem, é antes visto como elemento perturbador da compreensão da língua usada no processo de ensino-aprendizagem. Tal situação é devida sobretudo à relação entre a precária herança social e cultural da criança e a falta de especialização e dedicação dos professores para resolverem este problema. Assim, as crianças não irão desenvolver uma linguagem compatível com aquela que é fomentada na escola contribuindo, naturalmente, para uma elevada taxa de repetência e de abandono escolar (Bideta, 2013, pp. 71-72).

Não havendo outra solução à vista, torna-se imperativo que o professor adapte a sua linguagem às linguagens e dialetos usados pelos alunos nas diversas regiões guineenses. Ou usando a argumentação de Raymond Ball (2002, p.40), patente na sua obra “Pedagogia da Comunicação”, a importância de que o professor se esforce, para compreender a linguagem das crianças em vez de persistir em alterá-la, permitindo, dessa forma, uma maior compreensão a nível dos conteúdos veiculados na escola, é crucial. Com efeito, para que os alunos sejam sujeitos participativos na discussão de um determinado tema é necessário que haja uma linguagem inteligível por todos em prol de uma comunicação assegurada. Ou, como sugerem Au e Mason (1981, cit. Dias, 2017, p.36):

quando os estilos de conversação dos professores se assemelham aos da comunidade, as crianças estão mais bem preparadas e com maior vontade de participar nas discussões de sala de aula.

Como podemos notar, o insucesso e o abandono escolar são dois componentes de um processo que se encontra, muitas vezes, interconectado. Na Guiné-Bissau, principalmente nas zonas rurais do interior, estes fenómenos são elevados a uma potência bem maior do que nas zonas urbanas mais desenvolvidas e cosmopolitas. A este respeito, a literatura consultada⁷ dá conta que os alunos que abandonam precocemente a escola e que, por essa razão, possuem de um baixo nível de escolaridade e, assim, uma probabilidade muito elevada de desemprego ou de conseguir uma situação profissional estável e remunerada convenientemente (Miguel, Rijo, Lima, 2012, p.128).

Todavia, não são só os elevados custos pessoais que se devem ter em conta quando se tratam os assuntos do insucesso e do abandono escolar. Outra questão, que não podemos deixar de referir, são os elevados custos sociais e económicos provocados pelo mesmo flagelo e que, usando as palavras de Rumberger (1987), vão desde a perda de riqueza nacional, ao aumento do esforço dos serviços sociais e de saúde, assim como, ao aumento da criminalidade. Tudo isto retrata fielmente o estado da educação da Guiné-Bissau, principalmente nas zonas rurais, mais interiorizadas e carenciadas a nível social e económico.

2.3.2. A teoria dos dons e o duplo arbítrio cultural

A teoria dos “dons” individuais, vigeu entre o final da 2ª Guerra Mundial até ao final da década de sessenta, sendo, à época, a principal teoria explicativa das causas do insucesso escolar (Benavente, 1990). Segundo a mesma, o rendimento escolar dos alunos depende dos seus “dons” pessoais e naturais, ou seja, é a “inteligência” de cada um que dita o sucesso ou o insucesso escolar. Deste modo, as desigualdades intelectuais entre alunos, determinadas por

⁷ Para além da citação (Miguel, Rijo, Lima, 2012, p.128) ver, por exemplo, Furtado, A. (2014). Educação, participação e desenvolvimento rural: o caso da Guiné-Bissau. *Africana Studia — Revista Internacional de Estudos Africanos*, 22, 27-37

fatores hereditários e genéticos, explicam a razão pela qual alguns alunos tinham sucesso escolar e outros não. Para além disso, a mesma teoria argumenta que as diferenças intelectuais, geneticamente herdadas, são fundamentais para perceber as diferenças entre as classes sociais. Em suma, segundo esta teoria, as desigualdades intelectuais são o fenómeno explicativo mais coerente para explicar o insucesso, o que leva a crer que o mesmo depende muito mais dos genes do que do contexto educativo e/ou da(s) metodologia(s) pedagógica(s) aplicadas (Benavente, 1990).

No entanto, a teoria que associa o sucesso escolar dos alunos ao coeficiente de inteligência⁸ foi abandonada, porque se verificou que os falhanços escolares sucessivos, aos quais se referia, remetiam sempre para a mesma categoria social. A verificação deste fenómeno, a partir sobretudo de estudos sociológicos, suscitou especial interesse na relação do insucesso escolar com as desigualdades sociais, contribuindo para o aparecimento de uma nova teoria explicativa do insucesso e abandono precoce da escola: o *handicap* sociocultural do aluno. Assim, o sucesso ou insucesso dos alunos passa a ser explicado pela sua pertença social, isto é, pela maior ou menor bagagem cultural dos alunos à entrada na escola. O deslocamento da herança genética para fatores intrinsecamente ligados com as normas e padrões culturais da classe social deram azo ao fenómeno que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron denominaram por “duplo arbítrio cultural” (Bourdieu & Passeron, cit. por Dias, 2019, p.3).

O foco da atenção nas desigualdades sociais sobre o insucesso escolar não cessa de lançar dúvidas a quem pretende perceber o porquê de os alunos na mesma linha de socialização primária continuarem a apresentar grandes diferenças em termos de aprendizagem. No entanto, outros fatores, além das questões de classe social, são apresentados na literatura como determinantes para o sucesso/insucesso escolar, designadamente o papel do estabelecimento de ensino frequentado e o envolvimento do professor no processo ensino/aprendizagem (Dias, 2019).

2.3.3. Relevância da família na trajetória escolar

Corroborando a teoria anterior, Annamaria de Rangel (1994), autora do livro “Insucesso Escolar”, afirma que a principal causa do insucesso escolar está na família e na herança cultural dos alunos, apesar de considerar igualmente os aspetos políticos e o desempenho docente. A autora refere que é perceptível a diferença do sucesso escolar entre crianças dos meios rurais ou que habitam bairros pobres, essencialmente de classe baixa ou média-baixa, e aquelas que provêm de meios urbanos, essencialmente de classes média e alta.

Recorrendo novamente à perspetiva de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (s.d, citados por Dias, 2017), a relação família-escola aparece entre os mais relevantes fatores do

⁸ O coeficiente de inteligência é um valor obtido por meio de testes desenvolvidos para avaliar as capacidades cognitivas (inteligência) de um sujeito.

insucesso escolar, desde logo quando se verifica ausência de recursos e de capital cultural no seio das famílias. Isto é, uma família de classe mais baixa investe pouco na educação dos seus filhos, que por falta de capital social, económico e cultural, considera o retorno do investimento escolar reduzido (Dias, 2017).

O que diversos estudos consultados e analisados indicam é que na Guiné-Bissau, as crianças são herdeiras da dimensão cultural da sua família, e se estas são provenientes de meios sociais desfavorecidos, onde o capital social e económico é baixo, então têm à partida menos possibilidades de obter êxito na escola. Neste sentido, as famílias de classes mais baixas são propensas a percorrer um caminho escolar mais curto e cujo resultado é direcionado ao mercado de trabalho, ao contrário das famílias de classe média que acreditam vigorosamente no investimento escolar dos seus filhos, pois consideram que esse investimento é indispensável para o sucesso profissional dos mesmos (Nóvoas, D., 2012, p.16).

No contexto guineense é natural que a família, no momento de tomada de decisão da permanência ou não do(s) seu(s) educando(s) na escola, tome em conta as vantagens, custos e riscos que essa decisão comporta. Por vezes, manter os filhos na escola tem um custo muito elevado, tornando-se muito complicado para as famílias com escassos recursos financeiros sem cobertura de custos por parte do Estado, acabando alguns destes jovens por aderir ao mercado de trabalho de modo a ajudar no sustento da família (Grácio, 1997).

Segundo Bideta (2013), as sociedades ocidentais são muito diferentes das sociedades africanas no que diz respeito às sociabilidades familiares. Ao contrário do que acontece na maioria das sociedades ocidentais, na maioria das sociedades africanas, a responsabilidade da educação da criança não se encerra tanto na família, sendo extensiva a toda comunidade, que se envolve na educação das crianças, mas que, de certa forma, relativiza a educação por via escolar. Neste sentido, a pobreza, os conflitos, e a elevada taxa de analfabetismo na população das zonas rurais da Guiné-Bissau, são apontadas, pelo autor supracitado, entre outras, como causas diretas desse relacionamento distante entre a família e a escola.

Embora tenha havido um esforço para reduzir o número de analfabetismo na Guiné-Bissau, principalmente vinculadas a campanhas de sensibilização e projetos políticos de escolarização, um elevado número de pessoas permanece analfabeta ou quase analfabeta. Segundo o relatório do INE (2019), 38% da população guineense, cuja maioria habita zonas rurais, nunca frequentou a escola. A falta de interesse pela aprendizagem dos filhos, a pobreza, o analfabetismo e as insuficiências do próprio sistema de ensino, são as principais causas apontadas. Com efeito,

(...) a escola devia aproximar-se aos pais como sendo responsável das crianças permitindo-lhes maior acessibilidade no processo da educação. O que poderia suscitar mais interesse dos mesmos na orientação e motivação das crianças, evitando assim, a elevada taxa de abandono e insucesso escolar (Bideta, 2013, p. 16).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, e voltando a Bourdieu e Passeron (1985, citados em Rangel, 1994), queremos deixar sublinhado que a distribuição desigual das oportunidades escolares segundo a origem social dos alunos ainda prevalece na Guiné-Bissau como um dos fatores mais significativos do insucesso e abandono escolar.

Assim, a revisão bibliográfica e a pesquisa documental efetuada, permitiu-nos indagar que o nível social da família é, de facto, uma das principais causas do insucesso escolar em crianças de diferentes meios, refletindo-se em dificuldades no acesso à escola e o desempenho nas atividades escolares, tornando a tarefa do professor difícil. Será este um fator determinante na formação de expectativas referentes à vida académica dos alunos, a qual se constitui invariavelmente como condicionante do seu êxito escolar? Esta é outra questão orientadora do nosso trabalho de pesquisa.

A verificar-se esta correlação, deixamos claro que a responsabilidade do insucesso escolar não depende apenas do empenho e do esforço das crianças, mas também, se não principalmente, das condições sociais da família, que não possuindo meios suficientes para assegurar as condições favoráveis ao desenvolvimento da educação escolar, colocam as crianças mais pobres numa situação de desigualdade em comparação com os pares que provêm de um meio social mais favorecido. Neste sentido, há também que responsabilizar o Governo que, apesar de alguns esforços, ainda não criou políticas eficazes para compensar as crianças provenientes de contextos mais desfavorecidos por forma a que as desigualdades sociais não se transformem em desigualdades escolares, combatendo ao mesmo tempo as elevadas taxas de insucesso e abandono escolar na Guiné-Bissau.

2.3.4. A importância socioinstitucional das escolas

No capítulo anterior, exploramos a teoria do *handicap* socioeconómico como uma das explicações mais reiteradas, na bibliografia pesquisada, para o insucesso escolar na Guiné-Bissau. No entanto, a bibliografia devolveu-nos outros possíveis fatores, constituindo outras teorias, que, mesmo não estando diretamente relacionados com estudos feitos na Guiné-Bissau, mereceram a nossa atenção.

Uma dessas teorias destaca o papel institucional das escolas para o entendimento do insucesso escolar. Na verdade, a teoria do *handicap* sociocultural, explorada no capítulo anterior, não refere o papel das escolas no combate ao insucesso e abandono escolar (Benavente, 1987, 1990). Ou seja, como é que a escola investe, se investe, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, para se adaptar às necessidades dos seus públicos escolares? Que dispositivos apresenta para minimizar as diferenças socioeconómicas e socioculturais dos alunos? Como é que a escola pretende facultar uma educação igualitária e justa para todos os alunos? (Benavente, 1990).

De facto, a escola envolve diversos fatores, sejam de natureza política, cultural, institucional ou pedagógica, que a coloca na linha da frente no combate às desigualdades sociais. Os mecanismos de apoio aos alunos que provêm de contextos sociais e culturalmente mais desfavorecidos cabem, em última instância, à própria escola (Benavente, 1987). No entanto, se tomarmos a escola, como considera Louis Althusser, um aparelho ideológico do Estado (Vaisman, 2006), então será ela própria reprodutora das classes sociais, e, conseqüentemente, reprodutora das desigualdades entre alunos, indo diretamente ao encontro da teoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, explorada no capítulo anterior. Será a escola, com efeito, a instituição responsável por transmitir a ideologia dominante e, neste caso, a principal responsável pelo insucesso de certas crianças, mais especificamente aquelas que provêm do meio rural?

Estruturalmente e culturalmente, a escola tem de se organizar de forma a facultar a todos os alunos as mesmas oportunidades de se realizarem individualmente (Torres, 2017; Souza & Torres, 2021). Cabe-lhe assumir as suas funções sociais, em interação recíproca com o meio, com a finalidade de identificar e superar possíveis adversidades que surjam associadas à vida quotidiana dos públicos escolares, atuando de forma ajustada a cada situação, com o objetivo fundamental de ligar a cultura da escola à excelência escolar (Torres, 2017).

Da articulação com o exposto no capítulo anterior, podemos concluir, sem grande margem de dúvida, de que o alinhamento dos valores da escola com os da família são outro importante fator que determina o sucesso ou insucesso escolar em qualquer sistema educativo. Ou seja, se os valores da escola coincidirem ou forem na sua maioria compatíveis com os valores da família e vice-versa, o processo ensino-aprendizagem sai facilitado e a probabilidade de resultar em melhores resultados escolares aumenta com certeza. Todavia, daquilo que se observa na Guiné-Bissau e particularmente na comunidade de estudo, as escolas possuem uma comunidade escolar heterogénea, sendo que as famílias e os professores têm raízes culturais diversas. Ora, tal situação, quando não acautelada pela escola, gera uma tensão entre valores familiares e escolares muito difícil de resolver, podendo ser esta uma das causas do insucesso escolar e conseqüente abandono precoce da escola.

2.3.5. Da responsabilidade do professor

Atribuir responsabilidades à escola pelo insucesso escolar, induz igualmente atribuir responsabilidades às práticas pedagógicas que aí têm lugar e, mais concretamente, ao trabalho e à relação pedagógica estabelecida entre professores e alunos. Nesta perspetiva, a relação pedagógica e o trabalho pedagógico, colocam o professor como o principal agente de execução ao serviço da justiça escolar na distribuição do bem-comum: a educação (Beirante et al., 2016; Resende et al., 2021). Se as práticas pedagógicas não fornecerem às crianças as mesmas oportunidades, se não se lhes deram acesso à cultura e se não respeitarem os seus ritmos de aprendizagem e de trabalho, então arriscam-se a agravar as desigualdades

escolares entre alunos e, conseqüentemente, as desigualdades sociais de toda a comunidade (Charrua, 2014). Assim, tudo indica que são os professores os protagonistas de mudança da escola, pois é a partir da ação pedagógica do seu mandato profissional, que se mobilizam os outros intervenientes, quer sejam alunos, pais ou colegas.

Na mesma linha de pensamento, cabendo ao professor um papel fundamental no combate ao insucesso escolar, há que assumir, reconhecer ou provar, que o êxito ou o fracasso das medidas que são postas em prática para o referido combate, depende, em grande parte, da capacidade de envolvimento por parte do professor, ou seja, da sua intervenção pedagógica. Esta asserção parece lógica, mas não pode ser naturalmente concluída. Para que o professor se envolva de forma eficaz com as medidas de combate ao insucesso escolar, têm de lhe ser fornecidas as condições necessárias e suficientes para que consiga fazê-lo. Surge, portanto, como fundamental a formação contínua, para uma permanente evolução e adequação das suas competências técnico-científicas e pedagógicas; o acesso a materiais pedagógicos; condições de progressão na carreira e de estabilidade profissional e económica, entre outras. Face aos desafios apresentados, e perante um mundo em constante mudança, cabe ao professor, mais do que instruir o aluno, orientá-lo a desenvolver competências, preparando-o para conduzir a sua vida futura com autonomia e responsabilidade (Zabala & Arnau, 2020). Ou seja, é papel fundamental do professor orientar os alunos para a vida ativa do dia-a-dia, acompanhando o desenvolvimento do seu papel social e tomando, para tal, consciência da sua identidade, do relacionamento com os outros e do meio que os envolve. O saber-saber, saber-fazer, e o saber-ser constituem domínios de aprendizagem formal e não formal, profundamente relacionados e que constituem o objetivo fundamental da educação no séc. XXI (Zabala & Arnau, 2020), que a educação guineense tem de tomar como missão.

Os desafios que atualmente se colocam ao professor são enormes e difíceis de concretizar. Do mero transmissor de conhecimentos, função única do professor do passado, ao educador e orientador de aprendizagens e competências, espera-se que o professor da atualidade se assuma como mediador entre o mundo social e a criança, bem como aquele que faz chegar a criança à herança cultural (Postic, 1990). Incumbe hoje ao professor acompanhar as mutações advindas do processo de globalização, o que envolve um processo reflexivo constante sobre a sua prática pedagógica para garantir uma educação de qualidade, abrangente e inclusiva (Núñez, I. & Barros, S., 2019). Neste sentido, reforçamos a necessidade de incluir a formação contínua dos professores como estratégia fundamental para acompanhar as mudanças e resolver os problemas que vão surgindo nos quotidianos escolares, pois é impossível pensar em qualquer solução para o insucesso escolar sem envolver uma dinâmica que conte com a participação ativa do professor.

Ainda sobre a formação dos professores, não podemos deixar de referir que estes são frequentemente elementos cruciais no apoio socio afetivo das crianças que, por sua vez, se

encontram em processo de desenvolvimento. Por esta razão, é fundamental que a formação de professores robusteça a sua capacitação para que estes possam intervir não só em domínios que dizem respeito à aprendizagem, mas também a outros conhecimentos relacionados com a psicologia do desenvolvimento na infância, que conduza a uma relação pedagógica assente na confiança mútua e reciprocidade.

Finalmente, a complexidade que caracteriza hoje a missão do professor, sobretudo no que diz respeito ao combate ao insucesso escolar, só poderá ser bem-sucedida se este tiver a colaboração ativa de toda a comunidade educativa, contando para tal com a colaboração de outros professores, alunos, famílias, instituições, etc.

2.3.6. Da responsabilidade do aluno

É claro que o combate ao insucesso escolar só poderá ser bem-sucedido se, para além dos esforços dos professores, existir ainda um esforço e compromisso em aprender por parte dos alunos (Rangel, 1994). Assim, espera-se dos alunos a predisposição em participar no próprio processo de ensino-aprendizagem, esforçando-se e comprometendo-se com a escola e mostrando-se disponíveis para vivenciar experiências pedagógicas. Não devemos esquecer, como alerta Annamaria Rangel (1994), que as pedagogias só podem favorecer o desenvolvimento pessoal e o interesse pela frequência escolar, caso os alunos possuam motivação para estar e ser da escola.

Não quer dizer, como referimos anteriormente, que o insucesso escolar deva ser atribuído unicamente à desmotivação ou às dificuldades cognitivas do aluno, como muita vez se faz erradamente. De facto, o insucesso escolar não deve ser visto como uma fatalidade que afeta crianças destinadas a ser boas ou más alunas (Rangel, 1994; Branco, 2012). Não obstante, a criança tem um papel fundamental no caminho traçado em direção ao próprio sucesso escolar, a par do papel importantíssimo dos professores, do funcionamento da escola, do sistema educativo, do papel das famílias, etc.

Se, por um lado, é impossível abrir caminhos de combate do insucesso escolar sem ter em conta uma prática educativa mais eficiente e inclusiva, por outro, cabe ao aluno participar ativamente desse combate, promovendo juntamente com os professores a construção de uma melhor escola, mostrando-se disponível para experimentar um conjunto das técnicas pedagógicas que devem ser postas à sua disposição com vista a alcançar uma melhor qualidade de ensino.

No entanto, são apontados vários motivos para o insucesso escolar que não advêm da falta de interesse, empenho ou motivação por parte das crianças. Outros motivos podem estar relacionados com alguma disfunção cognitiva, sensorial ou motora da criança e cabe à escola diagnosticá-la com a maior celeridade e assertividade possível (Martins, 2017). Neste sentido, identificar precocemente dificuldades de aprendizagem manifestadas pela criança, possibilitando a intervenção pedagógica com o objetivo de minimizar ou suprimir as

dificuldades, é, também, um passo importante para combater o insucesso escolar (Pontel, 2013).

2.3.7. Igualdade no acesso, desigualdade no sucesso escolar

Nos subcapítulos anteriores, analisámos, através da revisão bibliográfica, alguns dos principais fatores que podem influenciar o insucesso escolar. O presente trabalho visa determinar como esses e outros fatores podem influenciar o insucesso escolar das escolas que constituem o nosso campo de pesquisa, na perspetiva da Educação e Intervenção Comunitária na cidade de Fulacunda da Guiné-Bissau.

Na nossa recente pesquisa, notamos que a Guiné-Bissau não assegura a horizontalidade de oportunidades para todos os guineenses (quer aqueles que vivem no país, quer os que vivem no estrangeiro). De facto, não há apoio suficiente aos grupos mais desfavorecidos socioeconomicamente e as políticas públicas de promoção da igualdade de oportunidades, que têm como objetivo minimizar a pobreza material em função de reduzir a pobreza intelectual e vice-versa, ainda não se mostram suficientemente eficazes no combate ao insucesso e ao abandono escolar.

Há ainda um conjunto de políticas que ficam apenas pela intenção e tarde ou nunca chegam a ser postas em prática. Concretizar estas políticas na Guiné-Bissau, impunha, além de uma escolaridade obrigatória de duração cada vez mais alargada, proporcionar uma oferta de ensino gratuito e um apoio socioeconómico que permitisse a qualquer criança ou jovem guineense, independentemente da sua origem social, usufruir das condições socioeconómicas indispensáveis para garantir a sua escolarização. Em suma, as políticas públicas educacionais, assim como a própria educação, devem contribuir para maior equidade entre as pessoas, mas tal objetivo está longe de suceder, principalmente nas zonas rurais da Guiné-Bissau.

Ao estudarmos, de forma bastante breve, o sistema de ensino português, observámos que comparativamente ao sistema de ensino guineense, existem diferenças colossais. A escolarização obrigatória até aos 18 anos e um sistema de ensino que proporciona a igualdade de oportunidades aos estudantes em Portugal, não passa de uma miragem no sistema de ensino da Guiné-Bissau. Contudo, o sistema de ensino português, a par de muitos outros sistemas de ensino de países desenvolvidos, gerou um outro tipo de desigualdade de oportunidades, porque nestes países, apesar de lutarem pela equidade e inclusão, a escola ainda tende a transmitir saberes dirigidos a um aluno ideal, de classe média ou alta, abstraindo-se muitas vezes das condições económicas e sociais da família de origem baixa (Neves, 2019). Um ensino composto por esse saber é desinteressante e desmotiva as crianças e jovens das classes baixas e, portanto, contribui para o seu insucesso escolar. Com efeito, investigando as razões do insucesso escolar na sociedade portuguesa, Marques (2017,

p.14), afirma que os relatórios do PISA de 2006, 2009 e 2012 apresentam dados que é em todos os segmentos da classe mais baixa (os grupos com mais dificuldade socioeconómica) que ocorrem as taxas mais altas de reprovação. Em Portugal, portanto, apesar de todos terem o mesmo direito de acesso à educação, só alguns têm recursos económicos que lhes permitem identificar-se com o tipo de saberes, competências e valores transmitido pela escola e ter sucesso educativo. Esta realidade não é boa, mas, ainda assim, é muito melhor do que a que se vive na Guiné-Bissau, onde, de acordo com a legislação e com a opinião pública, todos têm direito à educação, mas esse direito não é acompanhado pela possibilidade prática de todos frequentarem a escola e de aí permanecerem durante o tempo de escolarização básica.

A nível legislativo, como podemos constatar lendo os pontos 1 (“Todo o cidadão tem direito e o dever da educação.”) e 2 (“O Estado promove gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino”), patentes no artigo 49º da Constituição da República da Guiné-Bissau e no artigo 2º do ponto 5 da Lei de Bases do Sistema de Ensino, a legislação guineense pretende ver garantida a oportunidade de acesso à educação. No entanto, não podemos deixar de concordar com a perspetiva avançada por Maria Laurinda Sanches e Nuno Filipe Melão (2011), segundo a qual não basta criar uma legislação para garantir que a mesma seja cumprida, ou seja, se não se criarem mecanismos apropriados para a sua materialização, então a legislação não passa de um conjunto de intenções sem aplicação prática. Assim, concordamos que os mecanismos de materialização é que dão vida ao sonho legislativo, sem a sua existência não passa de um sonho, de pura ilusão política.

2.3.8. Professor promotor do sucesso?

Voltamos a focar o papel do professor como um dos principais responsáveis pelo combate ao insucesso escolar, tal como fizemos em 2.3.5., mas desta vez reportamo-nos diretamente ao ensino na Guiné-Bissau. Assim, começamos por salientar que o trabalho do professor não se limita a ser feito dentro das quatro paredes que delimitam a sala de aula; na verdade tem uma extensão e um propósito maior. Cabe, assim, ao professor assegurar o desenvolvimento de um novo paradigma educativo, assente na resolução de problemas sociais, nomeadamente, contribuir para a minimização das assimetrias regionais existentes na oferta educativa e nas taxas de escolarização; colaborar na correção das assimetrias de género nos percursos escolares, assegurar a escolarização de todas as crianças e, de uma forma mais geral, contribuir para diminuir as taxas de retenção, de insucesso e de abandono escolar (Campos & Furtado, 2009).

No entanto, e em contraposição ao papel desejado, muitos professores que lecionam na Guiné-Bissau têm ainda a noção de que a sua competência profissional é medida pelos maus resultados obtidos pelos seus alunos. O que à partida parece um contrassenso fundamenta-

se numa lógica fácil de entender: por um lado, pensa-se que um professor é bom quando é exigente, por outro, julga-se que um professor é tão mais exigente quanto mais dificultar a sua matéria lecionada, mas quando dificulta a sua matéria é usual que os alunos obtenham piores resultados. Ora, por pensamento transitivo, o professor é bom quando os alunos obtêm piores resultados.

Tendo em conta a experiência pessoal do pesquisador, autor desta dissertação, e a sua observação de campo na Guiné-Bissau, é notório que muitos professores pensam que ao complexificar a abordagem dos conteúdos programáticos e, conseqüentemente, dificultar a incompreensão desses conteúdos por parte dos alunos, torna-os melhores professores e mais respeitados pelos alunos. O estereótipo do professor “sábio”, detentor do saber, perante alunos que pouco ou nada sabem, é almejado por muitos e usam-no como um mecanismo de reconhecimento à sua competência científica e pedagógica. Sabemos, no entanto, que essa condição não é benéfica, nem eficaz, no processo ensino-aprendizagem, tampouco no combate ao insucesso escolar.

Para além do referido, que tem diretamente a ver com a dimensão do saber-saber, cabe ainda ao professor, ajudar na resolução de outros problemas relacionados com o comportamento dos alunos (saber-estar). Neste sentido, como afirma Ana Teixeira (2012) na sua tese de doutoramento que visa o perfil profissional dos professores nas escolas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)⁹ em Portugal, no espaço escolar observam-se questões angustiantes entre os alunos, tais como, o *bullying*, a indisciplina, a violência, a humilhação, etc., em episódios que muitas vezes se passam em frente ao professor, mas que este opta por ignorar, como se se demitisse de educar as crianças fora das salas de aula, seguindo, talvez, a máxima de que não lhe cabe educar, mas apenas ensinar. Esta é outra ideia perigosa, mas muito difundida entre os professores guineenses.

Em oposição a estas condutas, Marujo, H., Neto, L. M. e Perloiro M. F. (1999, cit. Neves, 2019, p.26), listam alguns princípios que, segundo estes autores, levam um professor a contribuir para o sucesso escolar e para a construção de uma melhor escola no geral. Assim, para ser professor de sucesso importa cultivar alguns princípios:

1. Partilhar um espírito alegre e entusiasmado;
2. Gostar daquilo que se faz e ter prazer em estar com os seus alunos;
3. Inspirar e motivar alunos e colegas;

⁹ O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 146 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos (DGE, 2020).

4. Conseguir fazer a ligação do que se ensina com a realidade fora da escola e da sua relevância para o futuro dos alunos;
5. Conhecer cada aluno de uma forma individualizada;
6. Ter alunos com um bom desempenho, dentro das capacidades que possuem;
7. Ser um modelo positivo e credível para os alunos e para outros “pares” – Professores;
8. Conseguir estabelecer um diálogo positivo entre pais-professores-alunos-escola;
9. Gostar tanto de ensinar como de aprender e ter vontade de saber cada vez mais;
10. Ter alunos que se entre ajudam, tanto nos aspetos escolares como nas relações sociais.

De facto, a escola é a instituição responsável por desenvolver um processo de ensino direcionado aos alunos com o objetivo de formar e desenvolver cada indivíduo nos aspetos cultural, social e cognitivo, e tem como seu principal precursor e dinamizador o professor. Quando o professor se furta a essa missão e responsabilidade, então contribui, ele próprio, para o insucesso escolar. Ou seja, o professor passa a fazer parte do problema em vez de fazer parte da solução.

Na perspetiva de Pires (1991, p. 392), existem várias razões para o fracasso escolar, como questões socioeconómicas, familiares, organizacionais, pedagógicas, etc. No sentido de dar resposta às várias problemáticas que determinam a ordem social da sociedade contemporânea no meio escolar, em outubro de 2009, foi realizado um estudo, pelos consultores Bártolo Campos e Alexandre Furtado (Campos & Furtado, 2009), cujo objetivo foi diagnosticar a situação socioprofissional dos professores na Guiné-Bissau. Nesse estudo foi feita a caracterização da situação socioprofissional dos docentes com vista a identificar os principais pontos críticos que justificam medidas de política docente com vista ao desenvolvimento do sistema educativo¹⁰. Foram então identificados alguns pontos críticos e desafios em relação aos docentes, nomeadamente:

- Baixo nível de qualificação formal de muitos docentes;
- Alta percentagem de professores com vínculo laboral precário;
- Elevado número médio de alunos por professor;
- Ausência de equidade na distribuição dos professores em função do número de alunos das escolas e das regiões;

¹⁰ O diagnóstico efetuado tem como missão complementar outro estudo realizado pelo “RESEN – diagnóstico do sistema educativo nacional” e apoiar a definição de políticas relativas à formação e à carreira dos professores no quadro do Plano Sectorial para a Educação e da Carta de Política Educativa.

- Fraca presença de professoras no ensino básico e no ensino secundário. (Campos & Furtado, 2009, p.14)

Todos estes pontos críticos, que atrasam a expansão prevista da oferta escolar na Guiné-Bissau, justificam uma intervenção urgente, não só de medidas políticas, mas essencialmente da sua concretização no terreno, direcionadas para a resolução dos problemas diagnosticados. Todo o projeto com o intuito de diminuir o insucesso educativo passa por maximizar a oferta das escolas e isso só é possível se existir um corpo docente que corresponda a essas expectativas. A execução de tais medidas deve ter como principais objetivos o apoio aos alunos na sua aprendizagem, a abolição da indisciplina, a otimização do tempo, espaço e organização da escola e a relação com a família e a comunidade no geral (Dias, & Taborda, 2016).

2.4. Métodos pedagógicos com vista à diminuição do insucesso escolar

2.4.1. Alguns paradigmas teóricos que modelam a educação

Os métodos são paradigmas teóricos que suportam a criação de currículos escolares e orientam como os conteúdos são veiculados, organizados e transmitidos e, até como os professores devem relacionar-se com os seus alunos (Neves, 2019). Para ter um ensino de qualidade, tendo em conta a exigência da sociedade contemporânea em relação ao papel da escola no desenvolvimento da comunidade, é necessário que o professor use métodos pedagógicos adequados dentro e fora da sala de aulas.

Na academia construtivista, cuja expoente máxima é Jean Piaget e Lev Vygotsky, o aluno é a personagem principal da sua aprendizagem, portanto os conteúdos e o ensino transformam-se em guias e ferramentas para que os mesmos possam construir os seus conhecimentos. Não existe ninguém para dar as respostas, o aluno “aprende a aprender”, isto é, cada aluno constrói o seu próprio conhecimento de forma única, sem que o objetivo da aprendizagem incumba na avaliação de saberes gerais (Neves, 2019).

Paralelamente, na academia *freiriana*, apoiada na teoria de Paulo Freire, o professor não deve expor os conteúdos aos alunos como sendo uma verdade absoluta, professor e aluno aprendem em conjunto. O professor deve, igualmente, levar em consideração os aspetos sociais e culturais de cada aluno. Para ele, o conhecimento só faz sentido quando transforma o indivíduo em pessoa que pode mudar o mundo (Neves, 2019).

A academia *montessoriana*, da educadora italiana Maria Montessori, fica bem caracterizada pela frase da sua autoria “ensina-me a fazer sozinho”, isto é, as crianças devem ser autónomas no seu processo de aprendizagem, por isso, podem usar o seu conhecimento prévio e as suas experiências como meio de construir novos conhecimentos. Por outro lado, a avaliação deve ser feita, não como forma de categorização dos alunos, o que leva à

desnecessária e improdutiva competição entre os mesmos e afasta a tão necessária colaboração entre pares, mas como avaliação formativa — uma avaliação para a aprendizagem (Neves, 2019).

Por sua vez, a academia Waldorf, tem por base a asserção de que as escolas devem formar pessoas por meio de uma “educação para liberdade”. Diferentemente das outras aqui apresentadas, a avaliação dos alunos é efetuada com base nos conteúdos como habilidades sociais, virtudes etc., sendo o mais importante as etapas de desenvolvimento do estudante e não o que aprende num determinado momento (Neves, 2019).

Finalmente, na perspetiva da escola tradicional, o professor está no epicentro do saber e o aluno é visto como um vaso vazio onde os conhecimentos serão depositados. Quando os alunos não atingem as metas esperadas a sua reprovação é imediata. A avaliação serve, essencialmente, para medir o grau dos conteúdos compreendidos (Neves, 2019).

Serve este subcapítulo não só para descrever, de forma brevíssima, alguns paradigmas educacionais, como também para salientar que o paradigma vigente da escola na Guiné-Bissau assenta, em grande parte, na perspetiva da escola tradicional. De todo modo, começam a surgir laivos de mudança, patente sobretudo na vontade política de transformar o sistema de ensino. Contudo, como veremos, a mudança é algo que se encontra numa fase ainda embrionária e que não se dá ao mesmo ritmo em todas as regiões da Guiné-Bissau. Ainda assim, este capítulo destina-se à reflexão do que deve ser feito, principalmente no que diz respeito ao papel docente, para que se assuma uma verdadeira mudança do paradigma de ensino guineense.

2.4.2. A capacitação docente para o ensino público

Numa sociedade tripartida entre encarregados de educação, alunos e professores, a sociedade continua a exigir dos terceiros a construção de saberes e atitudes positivas, que conduzam a aprender a aprender ao longo da vida. Por esta razão, e na perspetiva da psicóloga Maria de Lurdes Gomes Neves, (2019 p.35), a ação de um professor ou educador caracteriza-se por um cuidado que implica uma reflexão sobre as finalidades e o sentido das suas práticas pedagógicas de modo organizar as suas ações e adequá-las às necessidades dos alunos.

Como é propósito da escola pública incluir todos os alunos numa educação centrada nos mesmos, promovendo o seu progresso de modo a erradicar a exclusão social e a focar-se na educação de alta qualidade, há que garantir, em primeiro lugar, a qualidade do desempenho docente. Assim, há que salientar que um dos maiores problemas da educação guineense é precisamente a falta de qualificação dos docentes, tanto a nível académico como a nível profissional. De facto, dos professores em exercício de funções docentes, aproximadamente 2/3 não reúne as qualificações requeridas para a profissão que exercem. Ora, isto constitui um grave problema no combate ao insucesso escolar e, por tal, são necessárias medidas

urgentes para resolvê-lo, nomeadamente, políticas de formação inicial e dos professores em serviço, seleção no recrutamento de pessoas e captação de licenciados e profissionalizados para desempenharem a profissão docente, entre outras (Campos & Furtado, 2009).

No entanto, há também que acautelar, que a competência dos professores não se esgota na sua formação inicial ou aquela que é feita em exercício das suas funções. A capacitação dos mesmos é igualmente conseguida através da experiência profissional, na colaboração com os pares, na disposição de aceitar eventuais mudanças de paradigma educacional e, sobretudo, no espírito de missão e de responsabilidade que é a base da deontologia docente. Também não traz qualquer novidade que não se pode esperar de um trabalhador precário, não realizado profissionalmente, aquilo que se espera de alguém com uma situação profissional mais estável. Na Guiné-Bissau, o recurso a professores com um vínculo laboral precário ascende a um terço do professorado em atividade. Este número deve-se, sobretudo, à inexistência de uma oferta qualificada suficiente, quer seja por falta de resposta das instituições de formação inicial de professores, quer seja pela fraca atratividade da profissão (principalmente em localidades rurais ou de difícil acesso rodoviário). Ora, tal situação, não garante às escolas a estabilidade do corpo docente que é indispensável à concretização de projetos educativos com vista ao sucesso escolar (Campos & Furtado, 2009).

Todavia, não quer isto dizer que não existam professores em trabalho precário muito competentes e outros cuja carreira está bem definida e não demonstram essa competência. Há, com certeza, outros fatores que intervêm no desempenho do professor que vão além do vínculo profissional. No entanto, esta observação não minimiza a importância de um vínculo profissional durável para a estabilidade e bem-estar do professor, que se espera que consiga, por esta razão, desempenhar as suas funções de forma mais eficaz e proativa.

Esta situação só será resolvida quando forem criadas políticas públicas que, por um lado, assegurem a certificação académica dos professores e, por outro, aumentem a atratividade da profissão, quer seja pelo aumento salarial, quer pela dignificação da profissão, quer ainda pela estabilização dos quadros profissionais.

Ainda de acordo com o relatório de Bártolo Campos e Alexandre Furtado (2009), outro problema de base está na distribuição pouco equitativa dos professores. Os dados deste relatório mostram que a desigualdade na distribuição dos professores pelas escolas está bem vincada. Neste sentido, destacam-se várias disparidades (dados de 2009):

- O número de professores não é proporcional ao número de alunos de cada escola, em 20% dos casos;
- O elevado ratio entre número de professor por aluno é mais elevado (acima da média nacional de 1:50,4) fora das regiões de Bissau, Biombo e Bolama;
- A proporção de professores sem qualificação formalmente exigida é muito maior fora de Bissau.

A partir destes dados, tentamos responder à pergunta: que professores para responder às demandas de uma escola de sucesso? A resposta é fácil, mas difícil de concretizar a curto ou médio prazo. Primeiro, há que certificar os docentes. Nenhum sistema de ensino consegue ser bem-sucedido se não tiver um grupo de docência devidamente certificado e profissionalizado. Em simultâneo, há que assegurar uma distribuição mais equitativa dos docentes pelas diversas escolas do país, aproximando os rácios de professores por aluno em todas as regiões da Guiné-Bissau. Para que isto suceda, devem ser criadas políticas de incentivo para atrair e fixar professores em zonas até agora menos procuradas. Por fim, há que tornar a profissão docente mais atrativa para que o rácio professor-aluno seja cada vez mais adequado aos propósitos de uma educação inclusiva e justa. A superação destes obstáculos dá resposta à nossa pergunta inicial: são necessários mais professores e professores mais qualificados, com vínculo laboral seguro e que se distribuam equitativamente pelas várias escolas do país.

2.4.3.O professor como orientador das aprendizagens autónomas dos alunos

Os novos estandartes da educação na Guiné-Bissau, ainda longe de serem concretizados, passam pela ideia de que o desenvolvimento autónomo das crianças parte do abandono da posição “doutoral” do professor, que deve abandonar, com efeito, a mera transmissão do saber, para se transformar num orientador de caminhos e conduzir os alunos ao conhecimento. Ou dito de outra forma, “os bons professores dão indícios aos alunos, ajudando-os a chegar à solução” (Sprintalthal, 1998, cit. Por Dias, 2017, p. 37) e não simplesmente apresentando-lhes a solução esperando que os alunos a assimilem. Neste processo, o conhecimento, é algo construído pelo próprio aluno através da sua experiência individual, tornando o processo de aprendizagem pessoal, social e cultural numa forma singular de aquisição de conhecimento e competências, como referem as correntes construtivistas da educação. Trata-se de uma “descoberta guiada”, onde o professor auxilia o aluno na construção do seu conhecimento (Ferreira e Morais, 1998, cit. Por Dias, 2017 p. 37). É certo que a relação pedagógica entre o professor e o aluno é importante para o seu desenvolvimento cognitivo e social, conciliando descobertas espontâneas das crianças com o conhecimento científico adquirido. Assim, o diálogo entre professor e aluno, em vez de uma atitude meramente discursiva por parte do professor, ocupa um papel determinante no processo de desenvolvimento do conhecimento científico, cultural e social (Champagne e Bunce,1991, cit. por Dias, 2017).

Do mesmo modo que a interação entre professor-aluno é fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia participada, também a interação entre alunos traz benefícios importantíssimos não só para o seu desenvolvimento cognitivo, como também para a sociabilização entre pares. Por vezes, a proximidade entre a linguagem usada pelos alunos facilita a compreensão de temas mais complexos, que o professor, usando uma linguagem

adulta, não consegue atingir; por outro lado, quando os alunos comunicam e se entrelaçam estão também a desenvolver competências de colaboração e empatia, necessárias na criação de uma sociedade mais responsável e justa (Resende, 2003; Resende & Beirante, 2018).

Por essa razão, e a título de exemplo, a tutoria entre pares é um método cujo objetivo específico visa colmatar as necessidades evidenciadas pelos alunos assente na interajuda. A sua utilização torna-se indispensável aos professores porque

esta prática traz vantagens para o aluno tutorado que beneficia das explicações mais personalizadas, mas também para o aluno tutor uma vez que desenvolverá a sua autoestima e autonomia e aumentará simultaneamente os seus conhecimentos pois precisará de os desenvolver para pode transmiti-los. (Neves, 2019, p. 37)

A aprendizagem cooperativa, como descrita, pressupõe um envolvimento que implica o esforço e a cooperação de todos os alunos no trabalho de equipa, apresentando diferentes níveis de realização sob orientação do professor (Neves, 2019, p. 36). Paralelamente, segundo a visão de Sanches (s.d. cit. por Dias, 2017, p. 38), este tipo de interação entre pares, onde, por exemplo, os alunos trabalham em pequenos grupos, permite que os mesmos consigam desenvolver estratégias de raciocínio e de sociabilização de maior qualidade.

Assim, usando as palavras de Richard Arends (2008, p.414, cit. por Neves, p. 37), o professor assume o papel do intermediário: apresenta os problemas, faz questões e incrementa o diálogo. E o resto do trabalho de formulação e discussão das ideias cabe ao aluno, em grupo ou individualmente. Enfim, este é o professor que o sistema de ensino da Guiné-Bissau almeja, apesar da realidade estar ainda longe deste objetivo.

Capítulo III: Metodologia

3.1. Âmbito

Através de um estudo de caso, numa escola do ensino básico de Fulacunda (cidade da região de Quinara em Guiné-Bissau), pretende-se, por um lado, averiguar quais as principais causas do elevado insucesso escolar e o conseqüente abandono escolar no ensino básico desta escola, fazendo a possível extrapolação (não-estatística) para o sistema de ensino na Guiné-Bissau (tendo em conta as diferenças que existem entre as zonas urbanas e zonas rurais). Por outro lado, no âmbito da intervenção comunitária, pretende-se que os resultados deste estudo possam contribuir, de certa forma, para sugerir um conjunto de medidas de intervenção (sugestões/ propostas), com o intuito de minimizar ou suprimir as dificuldades que levam as crianças desta cidade da Guiné-Bissau ao insucesso e/ou abandono escolar.

3.2. Abordagem metodológica

No que diz respeito à abordagem metodológica de investigação, “a escolha deve fazer-se em função da natureza do problema a estudar” (Marques, 2017, p.24). Assim, a abordagem quantitativa, grosso modo,

supõe [encontrar] leis gerais que regem os fenómenos (formula hipóteses prévias, (...), procura explicações causais para com os fenómenos e produz generalizações teóricas com validade e confiabilidade), recusando a compreensão subjetiva dos factos de uma realidade” (Marques, 2017 p.24).

Por outro lado, cabe a uma abordagem qualitativa recolher informações que não procurem apenas os aspetos mensuráveis do objeto de estudo, mas sim descrevê-lo, usando instrumentos capazes de captar impressões, opiniões e pontos de vista. Deste modo, a pesquisa qualitativa é menos estruturada do que a pesquisa quantitativa e procura aprofundar o objeto de estudo através de informações sobre as motivações, as ideias e as atitudes das pessoas. Ou dito de outra forma:

(...) A abordagem qualitativa, trabalha com crenças, valores, opiniões, representações práticas, lógicas de ação, atitudes normas culturais, pois o objetivo é conseguir um entendimento profundo (...) dos sujeitos (individual ou coletiva) e dos fenómenos, dirigindo a pesquisa para grupo reduzido, mas a serem intensamente estudados (Marques, 2017 p.24)

Há ainda que deixar bem claro que uma abordagem de pendor qualitativo não é equivalente a fazer investigação numa área científica a partir do “mundo das opiniões”. Reforçando esta ideia de que a ciência não é feita apenas de opiniões, nem do investigador, nem da população investigada, Bogdan e Biklen, (1994), salientam que “o papel do investigador é o de construir

conhecimento e não o de dar opinião sobre determinado contexto, interagindo com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora” (1994, p. 68).

Há, ainda, alguns autores que destacam a utilização de métodos híbridos, cuja matriz de investigação assenta, precisamente, na conjugação de vários tipos de métodos e técnicas de recolha e análise de dados, conforme a natureza e o alcance dos mesmos. Assim, o investigador, mediante um determinado objeto, usa métodos que conjugam elementos de uma abordagem qualitativa com elementos de uma abordagem quantitativa, usando, para tal, um “método misto” que, em alguns casos, “permite uma maior confiança e fiabilidade dos resultados” (Marques 2017, p.24).

Tendo em conta o referido, e apesar do estudo de caso ser um dos métodos mais comuns na investigação qualitativa, para atingir os objetivos preconizados no presente estudo, optámos por uma abordagem do “tipo misto” com acento qualitativo. Justificamos esta disposição usando as palavras de Egon Guba e Yvonna Lincoln (cit. por Marques 2017, p.24), ao defenderem que no estudo de caso, quando se pretende ter uma visão holística e a compreensão da situação em profundidade da comunidade estudada, as técnicas de recolha de dados podem ser mais eficazes se cruzarem abordagens de pendor qualitativo, com outras de pendor quantitativo. Com efeito, de acordo com os nossos objetivos, as técnicas usadas conjugam abordagens qualitativas e quantitativas, por forma a levar a cabo a análise documental e o inquérito por questionários e entrevistas.

3.3. As estratégias e métodos usados na investigação

Para a materialização do processo de investigação, fizemos, em primeiro lugar, uma carta ao Secretário de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica, onde detalhadamente informámos sobre o objeto de estudo, assim como os objetivos e as metas de investigação. Apesar dos vários constrangimentos que tivemos em aceder a alguns dos responsáveis da educação guineense, a cabo da nossa persistência, acabámos por ter uma resposta favorável por parte do Secretário-Geral da Educação e Investigação Científica. Também obtivemos um parecer favorável do Diretor Regional, que é o representante do governo a nível da região, que manifestou a sua total disponibilidade em apoiar a concretização deste estudo, dizendo que o faria não só como responsável da educação na região, mas também como “filho da comunidade em estudo”. Prossequimos o contacto com o chefe da tabanca e com os encarregados da educação. Todos assentiram em responder aos questionários, assim como em auxiliar e orientar a aplicação dos mesmos aos alunos, dado que a maioria dos estudantes do 2º ciclo são menores de idade (12 a 14 anos).

Contactámos os participantes no estudo, por forma a agendar o local, o dia e a hora para aplicar o questionário e efetuar as entrevistas. As referidas entrevistas foram aplicadas aos

professores e aos responsáveis da educação já referidos; os questionários foram aplicados aos pais/encarregados de educação e aos alunos.

3.4. Técnica de recolha de dados

Uma das técnicas de recolha de dados foi a entrevista semi-diretiva. Esclarecemos, com efeito, os entrevistados sobre a temática e a sua interpenetração nos problemas educacionais do país. Procurámos a total isenção aquando entrevistadores e, por isso, abstinemo-nos de dirigir as respostas dos entrevistados, criando um ambiente descontraído e agradável, respeitando os tempos de resposta de cada um, mostrando gentileza e atenção para com os mesmos e, claro, apresentando um agradecimento final.

Quanto aos questionários, a técnica de recolha de dados incluiu a entrega, distribuição e recolha dos mesmos, sendo estes procedimentos efetuados pelo investigador, diretores de turmas e alguns professores colaborantes.

De referir ainda que, antes de procedermos à entrega dos questionários aos diretores de turma e aos professores solicitados, todos trabalharam em colaboração para organizar os questionários e guardá-los em envelopes, de acordo com números de alunos e encarregados de educação que compõem a amostra. Seguindo o procedimento, foi discutido com os colaboradores responsáveis pela recolha de dados, as normas orientadoras da aplicação do questionário.

Os colaboradores e o investigador acordaram com os alunos e com os pais/encarregados de educação, data, hora e local a serem aplicados os questionários. Para os alunos das aldeias mais distantes, o investigador solicitou ao chefe das mesmas a entrarem em contacto com os alunos a fim de combinarem dia, hora e local em que o investigador podia deslocar-se para aplicação dos questionários, o mesmo aconteceu com os pais encarregados de educação que colaboraram no trabalho de campo.

3.5. Instrumentos de recolha de dados

Para recolher informações utilizamos os seguintes instrumentos:

- Pesquisa documental e bibliográfica;
- Entrevistas semi-directiva destinadas ao diretor geral do ensino básico e secundário, diretor regional e estatístico regional (ver Guião – Anexos);
- Entrevista semi-directiva destinada aos professores (ver Guião – Anexos);
- Questionários destinados aos pais/encarregados educação (PEE) (ver Anexos);
- Questionários destinados aos alunos do segundo ciclo do ensino básico de Fulacunda (ver Anexos).

3.6. Tipo de amostragem e caracterização da amostra

A escola de Fulacunda foi selecionada por conveniência para a realização deste estudo. Esta opção justifica-se pela capacidade em assegurar a facilidade de acesso aos dados dos intervenientes cujas características hipotéticas convêm aos critérios em estudo. Na prática, no que se coaduna com os objetivos da presente dissertação, não é possível utilizar, para efeitos de inferência estatística, a população teórica que seria, idealmente, todas as escolas do país. Assim, e para a mencionada inferência estatística, consideramos que a população em estudo são os alunos dos 5^o e 6^o ano, pais e encarregados de educação da escola selecionada.

Sendo este o nosso foco de estudo, a população a estudar é composta por 414 alunos (do 5.^o e do 6.^o ano), distribuídos por 223 alunos do 5.^o ano, sendo 104 do sexo feminino e 119 do sexo masculino e por 191 alunos do 6^o ano, sendo, neste caso, 68 do sexo feminino e 123 do sexo masculino (quadros 4 e 5).

Tabela 4- Caracterização do universo de pesquisa

$N_A = 414$

Características	F	%
Sexo		
Masculino	242	58,45
Feminino	172	41,54
Nível de ensino		
5 ^o ano	223	53,86
6 ^o ano	191	46,14
Nível de ensino/sexo		
5 ^o ano/Feminino	104	25,12
5 ^o ano/Masculino	119	28,74
6 ^o ano/Feminino	68	14,43
6 ^o ano/Masculino	123	29,71

Fonte: Elaboração própria

Sendo os alunos do 5^o e do 6^o ano da escola de Fulacunda parte importante da população-alvo desta pesquisa, a nossa amostra é composta por uma parte significativa da população (taxa de amostragem = 61,83%). A presente pesquisa trabalha com um método de amostragem não probabilística, pois não segue um modelo aleatório convencional, isto é, os elementos do universo de pesquisa (alunos) não possuem exatamente a mesma probabilidade de serem selecionados para responder ao questionário. Assim, os questionários foram entregues, por via direta, a professores que se voluntariaram para colaborar na

distribuição e recolha de questionários. Como tal não podemos garantir a aleatoriedade do processo. No entanto, apesar da amostra não ser aleatória e a fiabilidade poder achar-se comprometida, o número de respondentes e a taxa de representatividade é suficientemente grande para usar alguns métodos e ferramentas de inferência estatística com um grau de confiança de aproximadamente 95% e margem de erro de 4%¹¹. Para os restantes intervenientes no estudo, nomeadamente, pais e encarregados de educação, não existe um controle estatístico que garanta a representatividade da população de estudo, através da amostra obtida. Com efeito, não é fácil, para não dizer quase impossível, controlar e aceder aos pais e encarregados de educação. Senão vejamos. Em primeiro lugar, encontra-se a dificuldade em saber quantos filhos (educandos) tem cada encarregado de educação; segundo há que considerar a dificuldade de entrar em contacto com os mesmos, sendo que muitos moram em localidades distantes e de difícil acesso. Ora, neste caso, apesar dos questionários serem devidamente analisados, não nos é permitido fazer qualquer tipo de inferência estatística.

Tabela 5- Caracterização da amostra de pesquisa

$n_A = 256$

Características	F	%
Sexo		
Masculino	146	57,03
Feminino	110	42,97
Nível de ensino		
5º ano	113	44,14
6º ano	143	55,86
Nível de ensino/sexo		
5º ano/Feminino	53	20,70
5º ano/Masculino	60	23,44
6º ano/Feminino	57	22,26
6ºano/Masculino	86	33,60

Fonte: elaboração própria

Feita a caracterização da amostra, e evidenciada a diferença entre a amostra de alunos e a amostra de pais e encarregados de educação, surge uma importante questão: quão exata é esta parte da nossa pesquisa que tem por base inquéritos por questionários?

¹¹ Para o cálculo do grau de confiança e erro amostral, aplicamos uma fórmula com base no tamanho da amostra (n) e na estimativa da proporção populacional (p), sendo que

$$n = \frac{N \times p \times (1-p) \times \left(Z_{\alpha/2}\right)^2}{p \times (1-p) \times \left(Z_{\alpha/2}\right)^2 + (N-1) \times E^2}$$

Ora, esta questão não tem uma resposta fácil. Depende do tipo de análise que queiramos fazer e do nível de precisão com que os instrumentos são utilizados. Todavia, há que ter, à partida, em consideração que, em relação aos alunos, apesar da amostra não ter sido obtida por um processo puramente aleatório, não deixa de ser uma amostra considerável, permitindo inferência estatística sobre a população em estudo (salvaguardando, claro, o erro amostral). Já no que diz respeito à amostra dos pais e encarregados de educação, a amostra é insuficiente para garantir a total coerência na extrapolação dos resultados para a população, mas a análise dos questionários não deixa de ser importante quando é efetuado o devido cruzamento das respostas obtidas com resultados consolidados em outros estudos de maior alcance. Neste caso, através dos resultados obtidos só podemos corroborar ou não o que vem reportado nesses outros estudos de largo espetro.

Capítulo IV: Análise e discussão dos resultados.

4.1. Análise dos questionários dos Pais/Encarregados de Educação (EE)

4.1.1. Âmbito e caracterização das variáveis de estudo

Pretendemos, em primeiro lugar, através de uma pesquisa que combina elementos da estatística descritiva com a análise de conteúdo, retratar a atividade pedagógica exercida na escola — escolhida para o presente estudo —, e ao mesmo tempo comparar estes resultados locais com outros provenientes de estudos de maior dimensão, mencionados na bibliografia. Assim, a respeito do questionário destinado aos pais e encarregados de educação as variáveis de estudo são:

- Variáveis categóricas:
 - Participação na vida escolar dos educandos;
 - Visão pessoal sobre a escola do educando;
 - Causas do abandono escolar;
 - Participação dos pais e EE nas escolas;
 - Fatores de insucesso;
 - Questões sociais e económicas como causa direta do insucesso/abandono;
 - Consequências do abandono escolar;
 - Trabalho/relação pedagógica do professor;
 - Relacionamento dos pais/EE com os professores;
 - Relacionamento dos pais/EE com a direção da escola;
 - Cultura no processo ensino/aprendizagem;
 - Diversidade cultural;
 - Projetos pedagógicos;
 - Obstáculos ao processo ensino/aprendizagem;
 - Fatores de prevenção do insucesso/abandono escolar;
 - Papel da família no combate ao insucesso/abandono escolar.
- Relativas a dados sociodemográficos:
 - Idade;
 - Sexo;
 - Grau de parentesco;
 - Nível de escolaridade;
 - Profissão;
 - Situação profissional.

Respeitante ao questionário destinado aos alunos, as variáveis de estudo são:

- Variáveis categóricas:
 - Dificuldades da vida escolar;

- Acompanhamento familiar;
- Trabalho além da escola;
- Fatores de abandono escolar;
- Motivo(s) de reprovação;
- Entusiasmo dos pais em relação à escola;
- Língua mais falada.
- Variáveis ordinais (escala de classificação de dados qualitativos):
 - Relacionamento com professores;
 - Relacionamento com colegas de turma.
- Variáveis de razão (escala numérica de dados quantitativos):
 - Número de reprovações.
- Referentes a dados sociodemográficos:
 - Caracterização pessoal:
 - Idade;
 - Sexo;
 - Nível de ensino;
 - Grau de parentesco do EE.
 - Caracterização familiar:
 - Escolaridade do pai;
 - Escolaridade da mãe;
 - Situação profissional do pai;
 - Situação profissional da mãe.

4.1.2. Análise descritiva (questionário EE)

Quando inquiridos sobre o principal problema que conduz à desistência e conseqüente abandono escolar (questão 3 - ver anexos), o questionário permitia que os pais e EE inquiridos respondessem segundo as seguintes categorias¹²:

1. Ajudar a família no campo;
2. Fome;
3. Apanha de caju;
4. Relacionamento com o professor;
5. Outro. Qual?

A tabela de frequências seguinte (tab.6), permite visualizar as tendências de resposta:

¹² Estas categorias foram selecionadas a partir de outros estudos, de maior dimensão, sobre o ensino na Guiné-Bissau.

Tabela 6- Motivo de abandono/desistência da escola

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Ajudar a família no campo	22	57,9	57,9	57,9
Fome	5	13,2	13,2	71,1
Apanha de caju	5	13,2	13,2	84,2
Relacionamento com o professor	2	5,3	5,3	89,5
Outro	4	10,5	10,5	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Fonte: SPSS v.24

Quanto à categoria “outro”, as respostas foram:

(1) “Falta de responsabilidade de alguns pais e encarregados de educação”; (2) “Casamento precoce”; (3) “Falta do seguimento do pai encarregado de educação”; (4) “Falta de materiais escolares”.

De notar que a categoria “Ajudar a família no campo”, se destaca das restantes, já que cerca de 58% dos inquiridos deram esta resposta como o principal motivo para a desistência dos alunos e das alunas da escola. Ora, este fator vem comprovar o que outros trabalhos¹³ indicam sobre a situação educativa na Guiné-Bissau, particularmente quando o assunto versa o abandono escolar. Nas regiões agrícolas, este é, com efeito, um forte motivo para que alunos e alunas abandonem a escola precocemente. Aliás, a categoria “apanha de caju” insere-se também na categoria dos “trabalhos agrícolas”, o que cumulativamente perfaz 71,1% das respostas — uma seguríssima maioria.

No entanto, não podemos descurar outras respostas que apontam para a situação de vulnerabilidade socioeconómica das famílias como elemento principal do abandono escolar. Este facto aparece evidenciado quando alguns respondentes indicam a categoria “fome” como a principal causa do abandono escolar. Por outro lado, apesar de termos obtido apenas uma resposta que sugere o casamento precoce como o principal fator da desistência da escola, este é um fator a ter em conta, pois também ele é um dos mais visados nos trabalhos científicos sobre a educação guineense (ver nota de rodapé 13) e que afeta principalmente as meninas, como aliás já foi referido. Outros fatores aludem à falta de materiais e de

¹³ Ver, a título de exemplo, Fazzio, I. & Zhan, Z. (2011). *Lacunas de conhecimento nas zonas rurais da Guiné-Bissau. Quais fatores aumentam a probabilidade de uma criança saber ler e fazer operações matemáticas?* Relatório do estudo NBER: Effective Intervention; Furtado, A. (2014). Educação, participação e desenvolvimento rural: o caso da Guiné-Bissau. *Africana Studia — Revista Internacional de Estudos Africanos*, 22, 27-37; Relatório da Situação do Sistema Educativo (RESEN) da Guiné-Bissau (2013). *Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspetiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza*. Dakar: UNESCO; Santos, J., Silva, R. & Mendes, C. (2014). PASEG II —uma aposta contínua na qualidade e inovação educativa na Guiné-Bissau. *Africana Studia —Revista Internacional de Estudos Africanos*. 22. 59-72.

responsabilidade por parte dos pais ou encarregados de educação, sem especificar onde estes falham com as suas responsabilidades.

Na questão 4 (ver anexos), sobre a opinião dos principais motivos que dificultam a participação dos pais e encarregados de educação na escola, podemos destriçar o que não ficou totalmente esclarecido na questão anterior quanto à falta de responsabilidade dos pais. O questionário apresenta as seguintes categorias de resposta:

1. Hábito em participar nas reuniões;
2. Horário de atendimento;
3. Trabalho;
4. Falta de interesse pela escola do seu educando;
5. Não tem confiança no professor;
6. Outro. Qual?

A seguinte tabela de frequência (tab.7) mostra a distribuição das respostas:

Tabela 7- Motivos que dificultam a participação dos pais ou encarregados de educação na escola

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Hábito de participar nas reuniões	20	52,6	52,6	52,6
Horário desfavorecido	1	2,6	2,6	55,3
Trabalho	5	13,2	13,2	68,4
Falta de interesse pela escola do educando	11	28,9	28,9	97,4
Menos confiança no professor	1	2,6	2,6	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Fonte: SPSS v24

A maioria dos inquiridos (52,6%) refere que o principal motivo que dificulta a participação dos pais e/ou encarregados de educação na escola se deve precisamente à falta de hábito em participar na vida da instituição educativa. Ou dito de outra forma, esta resposta indica que o afastamento das famílias da escola desvela uma atitude que se normalizou pela falta de hábitos de participação, algo que também fica patente na segunda resposta mais selecionada que é a falta de interesse pela escola do educando (28,9%). Os dois fatores em conjunto são reveladores da despreocupação, ou negligência, evidenciada pelas famílias quanto à educação dos seus educandos. A separação entre assuntos da família, que normalmente têm a ver com o trabalho e o sustento diário, e assuntos do âmbito escolar, que não merecem a atenção por parte das famílias, acaba por condicionar o sucesso e a escolarização das crianças e jovens guineenses.

Questionados sobre que atores (individuais ou coletivos) que maiores responsabilidades têm no insucesso/abandono escolar dos alunos (questão 5 – ver anexos), o questionário apresenta as seguintes categorias de resposta:

1. Criança/aluno;
2. Pais/Encarregados de educação;
3. Professores;
4. Governo;
5. Todos os atores anteriores.

A categoria mais respondida foi a de “governo” (50%), seguida dos pais/encarregados de educação (28,9%) e só uma minoria respondeu professores ou crianças/alunos, como se pode observar na seguinte tabela (tab. 8):

Tabela 8- Fatores que causam o insucesso/abandono escolar dos alunos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Criança/aluno	4	10,5	10,5	10,5
Pais/encarregado	11	28,9	28,9	39,5
Professores	4	10,5	10,5	50,0
Governo	19	50,0	50,0	100,0
Total	38	100,0	100,0	

Fonte: SPSS v.24

Estes resultados indicam que há uma responsabilização direta, feita pelos pais e encarregados de educação respondentes, do governo pelo insucesso e abandono escolar precoce dos alunos. No entanto, ficou por aprofundar se esta resposta é motivada pelo descontentamento pelas políticas públicas de educação não surtirem o efeito desejado quanto ao combate ao insucesso e abandono escolar, ou se pelo facto de as políticas socioeconómicas não permitirem às famílias dispensarem a mão-de-obra infantil como forma de sustento e proteção da economia doméstica ou, eventualmente, as duas em simultâneo. De qualquer forma, outros respondentes não deixam de responsabilizar as próprias famílias pela situação atual da educação. Só uma minoria aponta os próprios alunos ou os professores como responsáveis diretos pelo insucesso escolar.

A pergunta 6 foi feita para ser respondida através de uma escala de avaliação, usando, para tal, uma escala de Likert, a fim de perceber até que ponto os inquiridos concordam que o insucesso/abandono escolar está diretamente relacionado com o nível socioeconómico (problemas sociais na sua relação com problemas económicos/classes pobres) dos pais. A escala usada e os respetivos resultados constam da seguinte tabela (tab.9):

Tabela 9- O insucesso/abandono escolar está relacionado com o nível socioeconómico dos pais?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Discordo totalmente	6	15,8	16,2	16,2
	Discordo parcialmente	1	2,6	2,7	18,9
	Não tenho opinião formada	2	5,3	5,4	24,3
	Concordo parcialmente	8	21,1	21,6	45,9
	Concordo totalmente	20	52,6	54,1	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Omisso		1	2,6		
Total		38	100,0		

Fonte: SPSS v.24

Dos resultados obtidos, há que destacar que a maioria concorda totalmente (52,6%), ou parcialmente (21,1%), com a asserção de que o insucesso/abandono escolar depende do nível socioeconómico dos pais. Após revisão da literatura, tal situação aparece vinculada na maioria dos trabalhos relevantes sobre este tema¹⁴. De facto, grande parte da população vive na pobreza ou no limiar da pobreza, principalmente nas regiões do interior (Furtado, 2014), onde o sector económico mais abundante é a agricultura artesanal, usando mão-de-obra familiar, com margens de lucro muito estreitas.

Na pergunta 9 foi questionada a relação com o professor do educando, para a qual a maioria, 76,6%, respondeu ser boa ou muito boa, sendo que apenas 7,9%, ou seja, 3 respondentes, dizem ter uma má relação com o professor. Tal facto não nos surpreende, já que a questão relacional com o professor não é mencionada em nenhuma outra investigação por nós analisada como fator de insucesso escolar.

Tabela 10- Relação com o professor do seu educando

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Má	3	7,9	8,1	8,1
	Nem boa, nem má	5	13,2	13,5	21,6
	Boa	15	39,5	40,5	62,2
	Muito Boa	14	36,8	37,8	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Omisso	99	1	2,6		
Total		38	100,0		

Fonte: SPSS v.24

¹⁴ Ver, por exemplo, Furtado, A. (2014). Educação, participação e desenvolvimento rural: o caso da Guiné-Bissau. *Africana Studia — Revista Internacional de Estudos Africanos*, 22, 27-37; Gasperini, L. (2003). *Education for rural people: a crucial factor for sustainable development*. FAO.

Também os resultados da pergunta 10, cujo propósito é, desta vez, aferir o relacionamento dos respondentes com o diretor da escola, não diferem muito dos resultados da questão anterior visto que 68,4% assumem ter uma boa ou muito boa relação com este membro da comunidade escolar (ver tabela 12).

No conjunto das duas questões, os respondentes indicam ter uma boa relação com os professores e a direção. Ora, tal facto pode ser revelador de que existe um canal de comunicação facilitado entre a escola e as famílias, mas que, de acordo com a questão 4, esse canal é negligenciado pelos pais e encarregados de educação ao assumirem não ter por hábito participar na vida escolar dos filhos/educandos.

Tabela 11- Relação com o diretor da escola

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Muito má	2	5,3	5,4	5,4
	Má	3	7,9	8,1	13,5
	Nem boa, nem má	6	15,8	16,2	29,7
	Boa	17	44,7	45,9	75,7
	Muito Boa	9	23,7	24,3	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Omisso	99	1	2,6		
Total		38	100,0		

Fonte: SPSS v.24

“Concorda que a diversidade cultural na escola pode ser um fator de enriquecimento no desenvolvimento global da criança?” — esta é a questão número 12, para a qual se convida o inquirido a responder, através de uma escala de Likert, o nível de concordância com a asserção anterior e cujos resultados estão patentes na seguinte tabela de frequências (tab.12):

Tabela 12- A diversidade cultural na escola pode ser um fator de enriquecimento no desenvolvimento global da criança

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Discordo totalmente	1	2,6	2,7	2,7
	Não tenho opinião formada	5	13,2	13,5	16,2
	Concordo parcialmente	4	10,5	10,8	27,0
	Concordo totalmente	27	71,1	73,0	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Omisso	99	1	2,6		
Total		38	100,0		

Fonte: SPSS v.24

Da leitura destes resultados, podemos concluir que a maioria, 71,1%, concorda com a asserção de que a diversidade cultural existente na escola é um fator de enriquecimento global da criança. A destacar que, nesta questão, apenas uma minoria discorda que a diversidade cultural seja benéfica para o desenvolvimento global da criança e esta talvez a veja até como um entrave aos processos que conduzem ao enriquecimento cultural e/ou cognitivo da criança. Na verdade, quando questionados se trabalhar com grande número de pessoas com diferentes tradições, costumes, crenças e valores pode dificultar o ensino e aprendizagem (ver tabelas 13), 31,6% dos inquiridos dizem concordar parcialmente ou totalmente, pelo que, não fica tão claro que os pais e encarregados de educação vejam a diversidade cultural como algo positivo para o processo ensino/aprendizagem. Apesar disso, 50% dos inquiridos discordam totalmente ou parcialmente da mesma afirmação, mostrando que muitos consideram que diferentes crenças, costumes, tradições e valores são, de facto, uma riqueza cultural e não o inverso.

Tabela 13- Trabalhar com grande número das pessoas com diferente tradição, costumes, crenças e valores pode dificultar o ensino e aprendizagem

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Discordo totalmente	15	39,5	40,5	40,5
	Discordo parcialmente	4	10,5	10,8	51,4
	Não tenho opinião formada	6	15,8	16,2	67,6
	Concordo parcialmente	4	10,5	10,8	78,4
	Concordo totalmente	8	21,1	21,6	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Omisso	99	1	2,6		
Total		38	100,0		

Fonte: SPSS v.24

Quanto à opinião dos inquiridos sobre a implementação de projetos pedagógicos¹⁵ ser benéfico para o processo educativo e ajudar na inclusão de crianças de diferente culturas, costumes e tradições na sala de aula (ver tabela 14), a maioria, 81,6%, concorda totalmente ou pelo menos parcialmente, o que devolve a perceção de que os respondentes acreditam na

¹⁵ O documento estipula quais são os objetivos da instituição e o que a escola, em todas as suas dimensões vai fazer para alcançá-los. Nele serão considerados todos os âmbitos que compõem o ambiente educacional, como:

- A proposta curricular;
- Diretrizes sobre formação dos professores;
- Diretrizes sobre a gestão administrativa.

aplicação prática de projetos pedagógicos com vista ao sucesso escolar do aluno e, claro, como mecanismo fundamental no combate ao insucesso ou abandono escolar.

Tabela 14- Importância dos projetos pedagógicos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Não tenho opinião formada	6	15,8	16,2	16,2
	Concordo parcialmente	6	15,8	16,2	32,4
	Concordo totalmente	25	65,8	67,6	100,0
	Total	37	97,4	100,0	
Omisso	99	1	2,6		
Total		38	100,0		

Fonte: SPSS v.24

A terminar esta análise descritiva, na questão número 17, abordamos diretamente a percepção dos inquiridos quanto às medidas de prevenção do insucesso/abandono escolar dos alunos na Guiné-Bissau. Numa escala de *Likert*, os respondentes dividem-se entre aqueles que consideram difícil ou muito difícil prevenir o insucesso/abandono escolar na escola guineense, 44,7%, e aquelas que pensam ser fácil ou muito fácil implementar ações de prevenção, 44,8% no mesmo âmbito (ver tabela 15). Esta divisão revela a apreensão de alguns pais e encarregados de educação quanto à melhoria da situação do insucesso/abandono escolar na escola guineense, enquanto mostra que para uma outra parte dos inquiridos, subsiste a esperança na melhoria da educação na Guiné-Bissau nos anos vindouros.

Tabela 15- Prevenir o insucesso/abandono escolar na escola guineense é:

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Muito difícil	7	18,4	20,6	20,6
	Difícil	10	26,3	29,4	50,0
	Fácil	12	31,6	35,3	85,3
	Muito fácil	5	13,2	14,7	100,0
	Total	34	89,5	100,0	
Omisso	99	4	10,5		
Total		38	100,0		

Fonte: SPSS V.24

4.1.3. Análise de respostas a questões abertas (Questionário EE)

Questão 1. Qual é a participação dos pais ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos?

Para esta questão decidimos organizar as respostas numa tabela (tab.16) que se divide (1ª coluna) entre aqueles que consideram existir participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos educandos — e, neste caso, mapeamos o tipo de suporte que é praticado, ou seja, a nível afetivo/emocional, material, comportamental ou pedagógico — e aqueles que admitem não existir essa participação — e, neste caso, mapeamos as razões que levam à não participação, sejam estas a nível de desinteresse, financeiro ou iliteracia dos pais. Os resultados surgem patentes na seguinte tabela (tab. 16):

Tabela 16- Participação ou não dos pais ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos

Participação	Suporte a nível:							
	Afetivo/emocional		Material		Comportamental		Pedagógico	
	Tópicos	f	Tópicos	f	Tópicos	f	Tópicos	f
Carinho/amor	2	Materiais escolares	5	Relação com professores	3	Exigência	1	
Apoio moral	1	Vestuários	2	Relação com colegas	3	Acompanhar aprendizagem	3	
		Alimentação	3	Comportamento na escola	3	Clarificação de valores	1	
Total	3		10		9		5	
27								
Não participação	Falta de suporte a nível:							
	Desinteresse		Financeiro		Literacia dos pais			
	Falta de interesse ou interesses divergentes da escola	f	Dificuldades a nível financeiro para apoiar os educandos	f	Falta de literacia básica dos pais/Encarregados de Educação	f		
	1		5		1			
	5							
Total	1		5		1			
21								

Fonte: elaboração própria

Sobre a análise desta tabela destacamos:

- Que a participação assenta fundamentalmente no suporte a nível material, quer sejam materiais escolares, vestuário ou alimentação;
- A importância que alguns pais e encarregados de educação dão ao acompanhamento das crianças a nível comportamental ou relacional, quer seja com os pares, quer sejam com os professores;
- A participação ao nível do acompanhamento das tarefas escolares, mas também em termos de carinho e amor. No dizer de um respondente:

Tem de haver na compatibilidade entre o amor e a exigência que temos de conhecer, temos de responder, dizer que a autoridade do pai deve proporcionar sobre base sólida, como são exemplos diários compatibilidade dos filhos, o pai tem necessariamente de viver em harmonia não discutir frente ao filho nem tirar a força oral a frente deles, os pais têm que estar conscientes e a obediência não é um fim (...)

- A falta de interesse ou interesses divergentes dos assuntos escolares, surge como a justificação mais frequente entre os respondentes, seguida das dificuldades a nível económico-financeiro.
- Há um inquirido que aponta a falta de literacia dos familiares para acompanharem a vida escolar dos filhos.
- No geral, as respostas que indicam a não participação dos pais e/ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, rondam justificações como o seguinte exemplo:

A participação dos pais e encarregados da educação é muito fraco porque maioria dos pais não seguem e nem acompanham evolução de aprendizagem das crianças durante o ano letivo.

Questão 2. O que pensa da escola do seu educando?

Quanto a esta questão, de índole tão aberta, sobre o que cada um pensa da escola do seu educando, obtivemos os resultados que sintetizamos na tabela 17.

Tabela 17- Perceção sobre a escola do educando

O que pensa da escola do seu educando?		
		<i>f</i>
Fatores positivos	Há uma melhoria de qualidade de ensino	7
	O ensino é já de boa qualidade	4
Subtotal		11
Fatores negativos	Falta de apoios	8
	Excesso de greves	9
	Falta de materiais	10
	Necessidade de modernização	3

Subtotal	30
Total	41

Fonte: Elaboração própria

Fica bem patente, pela análise da frequência absoluta das respostas, que os fatores negativos da escola pesam bastante mais que os fatores positivos. De facto, só 11 em 41 respondentes assinalaram aspetos positivos da escola que têm que ver com a qualidade de ensino. Os restantes, 30 respondentes, apontaram diversos fatores negativos à escola guineense da atualidade com destaque para a falta de materiais, excesso de greves e falta de apoios.

Questão 7. Quais as principais consequências que o abandono escolar traz?

Segundo os inquiridos, as principais consequências do abandono escolar são (ver tabela 18):

Tabela 18- Principais consequências do abandono escolar

Principais consequências do abandono escolar	<i>f</i>
Reprodução ou aumento da pobreza	13
Sociedade menos instruída e mais analfabetismo	8
Adições (alcoolismos, tabagismos, etc.)	4
Desemprego	3
Criminalidade/ delinquência	13
Défice de cidadania e participação política	4
Casamento forçado	1
Gravidez precoce	1
Total	47

Fonte: Elaboração própria

Exemplos de resposta:

“As principais consequências que o abandono escolar traz são seguintes: uma sociedade não escolarizada, pobreza aguda, banditismo.”

“Traz as consequências graves, gravidez precoce, elevado índice de analfabetismo, má governação, pobreza...”

“As principais consequências que o abando escolar traz, são, aumenta pobreza, haverá muitos delinquentes naquela sociedade, o país terá mais números dos analfabetos, o país continuará mais pobre.”

Questão 8. Como é vista a identidade profissional do professor pela comunidade?

Tabela 19- Identidade profissional do professor visto pela comunidade

Identidade profissional do professor pela comunidade	f
Falta de interesse /falta de empenho para com os alunos	6
Falta de pedagogia / fracos conhecimentos acadêmicos	2
Não é bem visto	4
Falta de condições laborais e baixos salários	1
Bastante importante	3
Bom relacionamento com a comunidade	6
Profissional de excelência/exemplar/ uma referência	9
Total	31

Fonte: Elaboração própria

Exemplos de resposta:

“Na verdade, os professores têm muito para dar os alunos mais também os professores que claramente não conheceram o que é a pedagogia. Justifico esta informação porque a pedagogia é para ensinar mais outras pessoas nem se for o que ele preocupe é fazer encher quadro sem explicar nada aos alunos”

“A identidade profissional do professor pela comunidade é vista como vetor de conhecimento e de adestramento na ação de desenvolver a política educativa na comunidade sem pôr em causa a necessidade comunitária em prol de bem-estar social ainda o profissional do professor é visto como instrutor que incute na mente dos educandos os valores socioculturais e moral no processo educativo e científico e que facilita a intervenção de todos.”

“Muito bom porque o professor é espelho da sociedade, portanto professor numa comunidade tem um papel muito fundamental como segundo pai para ajudar educar as crianças”

Questão 9. Qual é a sua relação com o professor do seu educando? Porquê?

Tabela 20- Relação com o professor do educando

Relação com o professor	f
É quem o informa sobre a aprendizagem do seu educando	11
Porque está disponível	3
Porque ensina bem	3
Porque confio na sua pedagogia	3
Porque há uma relação de proximidade / amabilidade	6
Total	26

Fonte: Elaboração própria

Exemplos de resposta:

“Porque a relação com o professor do meu educando é muito boa pois tal relação pode trazer um resultado positivo no acompanhamento do meu educando junto do professor isso permite ação do professor seja desenvolvido com respeito mútua com rigor e disciplina.”

“Porque um professor é segundo pai, um orientador do meu educando e acho ter uma boa relação com professor me pode ajudar em ter mais informação acerca da evolução ou não do meu educando.”

Questão 10. Qual é a sua relação com a direção da escola? Porquê?

Tabela 21- Relação com a direção da escola

Relação com a direção da escola		
		<i>F</i>
Positiva	Permite seguir o funcionamento e regulação da escola	3
	Permite que as pessoas fiquem mais informadas	8
	Porque colaboram/dialogam com a comunidade	7
Subtotal		18
Negativa	Há pouca proximidade entre a comunidade e a direção da escola	2
	Não há comunicação	1
	Falta de profissionalismo dos elementos da direção	2
Subtotal		5
Total		23

Fonte: Elaboração própria

Exemplos de resposta:

“Os elementos da direção são fracos e nem sabem das suas funções”

“Considero a relação de boa porque sempre em conjunto procuramos resolver qualquer problema que aparece.”

Questão 11. Qual é a importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem guineense?

Tabela 22- Importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem

Importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem	<i>F</i>
Enriquecimento no desenvolvimento global da criança	2

É essencial para manter a identidade	3
É fundamental para o processo ensino/aprendizagem	6
Riqueza natural, valores humanos e diversidade cultural	3
Conhecer a cultura guineense	5
Conhecer outras culturas	3
Total	22

Fonte: Elaboração própria

Exemplos de resposta:

“A cultura guineense no processo do ensino/aprendizagem tem grande importância porque através da cultura a criança tem sido a conhecimento histórico do seu país porque vê muitas coisas, principalmente vestuário das diferentes etnias n'gaie de balantas, papeis, manjacos, felupe etc.”

“A importância de cultura no processo de ensino aprendizagem guineenses pode ser um valor de enriquecimento no desenvolvimento global da criança”

“A cultura tem grande importância no processo de ensino aprendizagem guineense na medida em que ajuda os alunos na compreensão de diversas culturas e no enriquecimento no desenvolvimento de aluno.”

“A importância da cultura no processo de ensino aprendizagem guineense é que na Guiné-Bissau as diferenças étnicas podem fazer Guiné-Bissau o país de diálogo da riqueza cultural da procura constante de valores humanos comuns.”

“A importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem guineense, é muito importante porque ouve troca de ideias, e fazer conhecer cultura de cada etnia para aprender que cultura tem grande vantagem no processo de ensino aprendizagem guineense”

Questão 13. Concorda que a implementação de projetos pedagógicos* ou criar um guia para que a comunidade escolar - alunos, pais, professores, funcionários e gestores- consiga transformar sua própria realidade. Pode beneficiar o processo educativo e ajudar na inclusão de crianças de diferente culturas, costumes e tradição na sala de aula?

*O documento estipula quais são os objetivos da instituição e o que a escola, em todas as suas dimensões vai fazer para alcançá-los. Nele serão considerados todos os âmbitos que compõem o ambiente educacional, como:

- A proposta curricular;
- Diretrizes sobre formação dos professores;

- Diretrizes sobre a gestão administrativa.

Porquê?

Exemplos de resposta:

“Porque nele serão considerados todos os âmbitos que compõem o ambiente educacional. Como diretrizes sobre formação dos professores, diretrizes sobre a gestão administrativa.”

“Porque implementando esse projeto pedagógicos pode sim beneficiar o processo educativo e ajudar na inclusão de todos.”

“Concordo porque na verdade a pedagogia tem um papel fundamental na educação e ajuda na orientação dos professores na sala de aula.”

Questão 16. Quais os obstáculos existentes no ensino/aprendizagem que poderão contribuir para o insucesso do aluno?

Tabela 23- Obstáculos existentes no processo ensino/aprendizagem

Obstáculos existentes no ensino/aprendizagem	<i>f</i>
Fome e pobreza	6
Distância à escola	1
Falta de profissionalismo do professor	1
Falta de motivação dos professores	3
Trabalho no campo	4
Casamento precoce/forçado	6
Desinteresse do governo nas questões da educação	1
Greves	21
Fracos salários dos professores	3
Falta de formação dos professores	1
Falta de participação dos pais e encarregados de educação	1
Falta de inspeção	1
Falta de material didático	1
Maus-tratos dos professores aos alunos	1
Total	51

Fonte: Elaboração própria

Exemplos de resposta:

“Os obstáculos existentes no ensino aprendizagem que poderão contribuir para o aluno porque professores com pouca domínio da matéria dada. Greve ou sucessiva greve, falta de amor no seu próprio trabalho, olha hoje em dia a muitas interesse dos pais não consegue vaga no *Effective Intervention* porque lá existe valores pedagógicos.”

“Os obstáculos que poderão contribuir para o ensino aprendizagem principalmente greve dos professores, ajudar família no campo, período de comercialização de castanha de caju e o casamento forçado.”

“Os fatores existentes pode ser as diferentes ondas de greve esta pandemia em que vivemos, apanha da castanha de caju e possibilidade económica dos pais”

“Magro salário, sucessivas greves, casamento forçado, apanha de caju”

Questão 18. Na sua opinião o que acha pode ser necessário fazer para prevenir o insucesso/abandono escolar precoce?

Tabela 24- Prevenir o insucesso/abandono escolar

Prevenir o insucesso/abandono escolar precoce	<i>f</i>
Medidas governamentais para combater a fome e a pobreza	4
Maior participação dos pais/encarregados de educação	5
Mais informação/sensibilização para os efeitos do abandono escolar	3
Evitar as greves	6
Maior envolvimento do governo	7
Pagar melhor aos professores	4
Melhorar a gestão das escolas	3
Greves	21
Evitar o casamento precoce	2
Articulação do governo com ONG	3
Formação dos professores	1
Total	60

Fonte: Elaboração própria

Exemplos de resposta:

“Na minha opinião acho que o insucesso escolar precoce pode ser prevenido em que cada um tem que ter consciência hoje em dia sem a escola pode trazer pobreza enorme para

famílias e no país porque sem educação de qualidade ninguém pode pensar no desenvolvimento independentemente integrar na globalização, a escola é um pilar fundamental para qualquer cidadã.”

“Para prevenir o insucesso ou abandono escolar é a sensibilização dos pais ou encarregados de educação a deixarem os seus educandos a frequentarem as aulas cabalmente, fazer com que os governos cumpram com as suas responsabilidades ao nível de pagamento de salário no prazo acordado, na melhoria das condições de trabalho e outro.”

“Primeiramente devemos tirar nas mentes das pessoas a ideia de dar os nossos filhos cedo para o casamento precoce, devemos tomar medidas fortes para os nossos filhos parem de abandonar escolas nos momentos de apanha de castanha de caju, por outro lado governo deve tomar medidas duras para acabar com estes atos e também criar mais incentivos para os alunos para motivá-los.”

Questão 19. Qual é o papel da família a nível da prevenção e da intervenção nesta problemática?

Tabela 25- Papel da família na prevenção do insucesso/abandono escolar

Papel da família a nível da prevenção do insucesso/abandono escolar	F
Contribuir para o bem-estar das crianças	2
Maior acompanhamento das aprendizagens dos educandos	17
Prevenir o insucesso	2
Participar na vida escolar das crianças indo a reuniões	4
Abandonar práticas de casamento precoce	3
Total	28

Fonte: Elaboração própria

Exemplos de resposta:

“O papel da família a nível da prevenção e da intervenção nesta problemática é sensibilização profunda no cheio da classe familiares não só devem ser estendidos para todas as sociedades em geral.”

“o papel da família é de: 1º interessar de conhecimento do seu filho, 2º acompanhar o processo do ensino do seu filho 3º investir na educação do mesmo.”

“O papel da família a nível da prevenção e da intervenção na problemática do ensino, é de fazer os seus educandos frequentarem as aulas ajudar os educandos nos trabalhos de casa

e se for preciso criar um programa de autogestão escolar para assim ajudar a colmatar algumas dificuldades encontradas”

“A distância entre universo escolar e o da maioria da população guineense não é só uma questão de desencontro dos calendários escolares e doméstico produtivo que experimenta as crianças no seu primeiro contacto com a escola.”

4.2. Análise dos questionários dos Alunos

4.2.1. Análise descritiva (questionário alunos)

A primeira questão, acerca das maiores dificuldades sentidas enquanto alunos, estes foram convidados a responder perante as seguintes opções de resposta:

1. A distância entre a casa e a escola;
2. Tomar o pequeno-almoço antes de ir para a escola;
3. Não gostar do professor;
4. Não gostar dos conteúdos das disciplinas;
5. Não ter materiais didáticos apropriados;
6. Outros.

Sendo uma questão que permite mais do que uma resposta, e para facilitar a leitura dos dados obtidos, os resultados foram organizados na seguinte tabela:

Tabela 26- Maiores dificuldades sentidas pelos alunos

Opções de resposta	f	%
1. A distância entre a casa e a escola.	156	27,18%
2. Tomar o pequeno-almoço antes de ir para a escola.	176	30,66%
3. Não gostar do professor.	56	9,76%
4. Não gostar dos conteúdos das disciplinas.	49	8,54%
5. Não ter materiais didáticos apropriados.	116	20,20%
6. Outros:	21*	3,66%
6.1. Problemas financeiros da família	2	
6.2. Condições da escola	7	
6.3. Distância à escola	3	
6.4. Compreensão da língua portuguesa	6	
6.5. Falta de apoio	1	
6.6. Dificuldades de compreensão.	2	
Total	574	100%

*Soma dos itens 6.1; 6.2; 6.3; 6.4; 6.5; 6.6.

Fonte: Elaboração própria

Pela análise da tabela 26, constatámos que as respostas incidem em três categorias: (1) a distância entre a casa e a escola; (2) a ausência da 1ª refeição diária antes de ir para a escola; (3) a carência de materiais didáticos. Estes resultados reforçam a necessidade de aumentar a intervenção social no âmbito da escolarização na Guiné-Bissau, já que os problemas mais evidenciados pelos alunos resultam da precaridade financeira das famílias e da falta de infraestruturas para o desenvolvimento da educação pública do país.

Na segunda questão, procurámos saber se os alunos tinham algum acompanhamento escolar em casa e, em caso afirmativo, quem era o responsável por esse acompanhamento. Os dados foram sintetizados na tabela 27:

Tabela 27- Acompanhamento dos alunos fora da escola

Sem acompanhamento fora da escola		Com acompanhamento fora da escola					
		Pais		Irmão/irmã		Outros	
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
111	43,36%	102	39,84%	32	12,50%	11	4,30%

Fonte: Elaboração própria

Apesar da maioria ter algum acompanhamento fora da escola, apenas 39,84% são acompanhados pelos pais, sendo os irmãos, outros familiares ou vizinhos que se encarregam desse acompanhamento. Há que salientar, porém, que o referido acompanhamento muitas vezes se resume a ações que vêm descritas da seguinte forma: “O meu pai vê o meu caderno”; “Os meus pais dizem para fazer mais cálculo”; “O meu irmão vê se tenho os trabalhos bem”. De qualquer forma, a percentagem de alunos sem qualquer acompanhamento é muito expressiva, 43,36%, seguindo a tendência assinalada por investigações de maior dimensão ou relatórios produzidos pelo Estado¹⁶.

A questão 3 tem como propósito saber se os alunos além de estudar fazem outros trabalhos (ver tabela 28). Neste sentido, a destacar que uma grande percentagem dos alunos, 87,1%, responderam que além dos estudos trabalham. Este número não nos surpreende, pois, toda a literatura revista aponta no mesmo sentido, isto é, que as crianças fora da escola se envolvem em diversos trabalhos, a maioria em tarefas domésticas ou agrícolas. Neste estudo podemos confirmar essa mesma tendência, sendo que a maioria dos rapazes trabalha na agricultura (desmatamento, trabalho hortícola, colheita de caju, etc.) e a maioria das raparigas dedica-se a labores domésticos (dados do questionário – perg.3.1 – ver anexo).

¹⁶ Ver, por exemplo, Fazzio, I. & Zhan, Z. (2011). *Lacunas de conhecimento nas zonas rurais da Guiné-Bissau. Quais fatores aumentam a probabilidade de uma criança saber ler e fazer operações matemáticas?* Relatório do estudo NBER: Effective Intervention.

Tabela 28- Faz algum trabalho além dos estudos?

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	223	87,1	87,1	87,1
Não	33	12,9	12,9	100,0
Total	256	100,0	100,0	

Fonte: SPSS V.24

Na pergunta 5, os alunos foram questionados quanto ao número de reprovações na mesma classe, sendo as respostas organizadas na seguinte tabela de frequências (tab.39):

Tabela 29- Quantas vezes reprovaste na mesma classe?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válido	Nunca	140	54,7	55,1	55,1
	1 vez	89	34,8	35,0	90,2
	2 vezes	23	9,0	9,1	99,2
	3 vezes	2	,8	,8	100,0
	Total	254	99,2	100,0	
Omisso		2	,8		
Total		256	100,0		

Fonte: SPSS V.24

De fazer notar que apesar da maioria dos alunos nunca ter reprovado mais do que uma vez na mesma classe, 35,0% reprovaram uma vez, 9,1% duas vezes e 0,8% três vezes, ou seja, cerca de 45,0% dos alunos respondentes reprovaram até ao 6º ano de escolaridade – uma taxa de reprovação muito elevada em comparação, por exemplo, com a taxa de reprovação em Portugal para os mesmos anos de escolaridade (5º e 6º ano – 2º ciclo), que é de apenas 3,3% (Pordata, Censos de 2021).

Outro aspeto que decidimos questionar foi a língua mais falada pelos alunos na escola. A decisão de incluir esta questão deveu-se ao facto assinalado em várias publicações fazendo referência não só à pluralidade de línguas e dialetos na Guiné-Bissau, como também apontando essa pluralidade como um entrave ao processo ensino/aprendizagem. Assim, questionados sobre a língua que mais usam para comunicar na escola, as respostas dos alunos foram (tab. 30):

Tabela 30- Qual é a língua que mais usam para comunicar na escola?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válido	Crioulo da Guiné-Bissau (com base na língua portuguesa)	75	29,3	29,5	29,5

Línguas africanas nigerocongolesas	maternas	4	1,6	1,6	31,1
Língua portuguesa		175	68,4	68,9	100,0
Total		254	99,2	100,0	
Omisso		2	,8		
Total		256	100,0		

Fonte: SPSS V.24

Apesar da maioria, 68,4%, usar a língua portuguesa para comunicar na escola, ainda persiste uma percentagem significativa de alunos que usam o crioulo, 29,3%. Este é mais um desafio para a educação guineense, que está não só relacionado com a literacia dos alunos como também com todo o processo ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, com as elevadas taxas de reprovação e abandono escolar.

A relação pedagógica com o professor é outro fator que, a nosso ver, contribui definitivamente para o clima de aprendizagem e, por tal, torna-se determinante para o sucesso escolar. Desta forma, decidimos questionar os alunos quanto ao seu relacionamento com os professores. Os resultados obtidos estão patentes na tabela 31:

Tabela 31- Relacionamento com o professor

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válido	Mau	8	3,1	3,2	3,2
	Razoável	23	9,0	9,1	12,3
	Bom	38	14,8	15,0	27,3
	Muito bom	184	71,9	72,7	100,0
	Total	253	98,8	100,0	
Omisso		3	1,2		
Total		256	100,0		

Fonte: SPSS V.24

Neste ponto achámos importante salientar que 87,7% dos alunos admite que o relacionamento com os professores é muito bom ou bom, o que afasta a hipótese, nesta escola, do problema de o insucesso escolar estar relacionado com esta dimensão.

Contudo, não só o relacionamento com os professores nos pareceu uma dimensão importante de averiguar. O relacionamento com os pares, isto é, com os colegas de escola, foi outra dimensão que questionámos e cujos resultados constam da tabela 32:

Tabela 32- Relacionamento com os colegas

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válido	Muito mau	5	2,0	2,0	2,0
	Razoável	5	2,0	2,0	3,9
	Bom	53	20,7	20,8	24,7
	Muito bom	192	75,0	75,3	100,0
	Total	255	99,6	100,0	
Omisso		1	,4		
Total		256	100,0		

Fonte: SPSS V.24

Tal como na questão anterior, sobre o relacionamento com os professores, também o relacionamento dos colegas é considerado muito bom ou bom por 96,1% dos alunos respondentes. Ora, isto significa que, nesta escola e para a amostra de alunos considerada, podemos afastar a hipótese de que o insucesso escolar se deve a questões relacionais com os colegas.

As próximas questões merecem dois tipos de análise. A primeira é uma análise meramente descritiva sobre as variáveis: escolaridade dos progenitores e situação perante a atividade profissional (caso exista) dos mesmos. Para tal, analisemos as tabelas de frequência que constam das tabelas 33, 34, 35 e 36.

De seguida, faremos uma análise estatística comparativa a partir do teste do qui-quadrado (χ^2) para testar se as frequências de algumas das variáveis estudadas se repartem da mesma forma segundo as variáveis (independentes) consideradas. Neste sentido usaremos tabelas de contingência (ver anexos 7).

Tabela 33- Escolaridade do pai

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válido	Não frequentou a escola	9	3,5	3,6	3,6
	1ª Fase do 1º ciclo (2ºano)	32	12,5	13,0	16,6
	2ª Fase do 1º ciclo (4º ano)	58	22,7	23,5	40,1
	2º Ciclo (6º ano)	34	13,3	13,8	53,8
	3º Ciclo (9º ano)	53	20,7	21,5	75,3
	Secundário (12º ano)	55	21,5	22,3	97,6
	Bacharelato	4	1,6	1,6	99,2
	Licenciatura	1	,4	,4	99,6
	Mestrado	1	,4	,4	100,0

Total	247	96,5	100,0	
Omisso	9	3,6		
Total	256	100,0		

Fonte: SPSS V.24

Tabela 34- Escolaridade da mãe

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válido	Não frequentou a escola	24	9,4	9,7	9,7
	1ª Fase do 1º ciclo (2ºano)	56	21,9	22,7	32,4
	2ª Fase do 1º ciclo (4º ano)	57	22,3	23,1	55,5
	2º Ciclo (6º ano)	40	15,6	16,2	71,7
	3º Ciclo (9º ano)	37	14,5	15,0	86,6
	Secundário (12º ano)	33	12,9	13,4	100,0
	Total	247	96,5	100,0	
Omisso		9	3,5		
Total		256	100,0		

Fonte: SPSS V.24

Figura 2- Nível de escolaridade dos progenitores

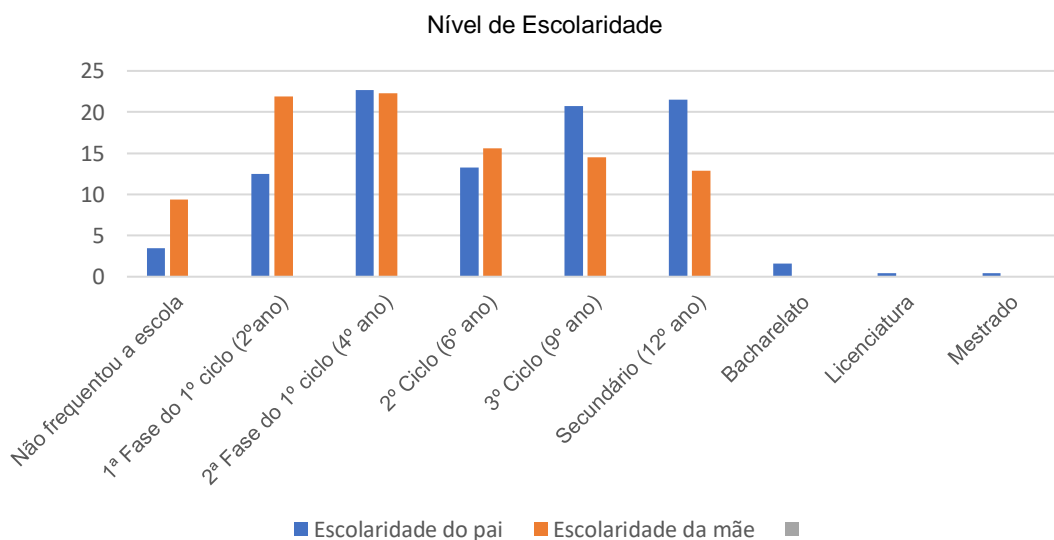


Tabela 35- Situação perante atividade económica do pai

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Exerce profissão	112	43,8	43,8	43,8
Desempregado	18	7,0	7,0	50,8
Reformado/pensionista	32	12,5	12,5	63,3
Ocupa-se das tarefas do lar	94	36,7	36,7	100,0
Total	256	100,0	100,0	

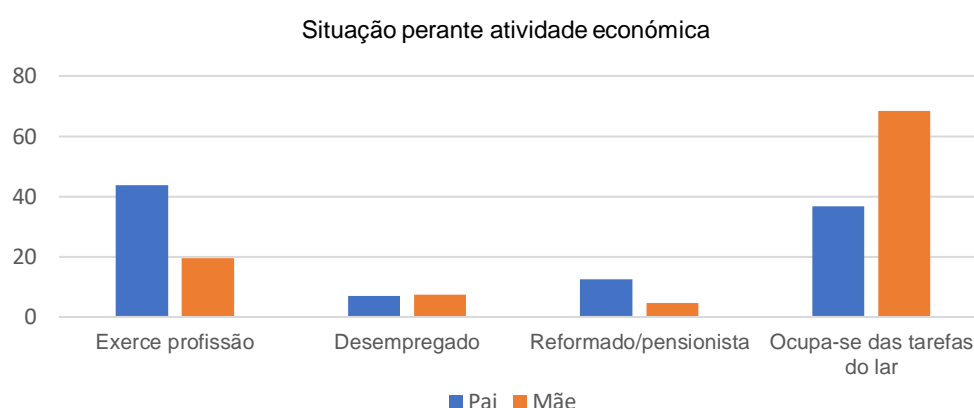
Fonte: SPSS V.24

Tabela 36- Situação perante atividade económica da mãe

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Exerce profissão	50	19,5	19,5	19,5
Desempregado	19	7,4	7,4	27,0
Reformado/pensionista	12	4,7	4,7	31,6
Ocupa-se das tarefas do lar	175	68,4	68,4	100,0
Total	256	100,0	100,0	

Fonte: SPSS V.24

Figura 3- Situação perante a atividade económica dos progenitores



A análise descritiva ao nível de escolaridade do pai e da mãe revela uma fraca escolarização de ambos os progenitores, mais acentuada, porém, na mãe. De facto, a percentagem de pais que não frequentaram a escola é de apenas 3,5%, portanto muito inferior aos números referentes à mãe que na mesma categoria chega aos 9,4%. O mesmo acontece com os pais que apenas possuem o 1º ciclo, 12,5%, e as mães, 21,9%. Com escolaridade ao nível do 2º ciclo, a discrepância entre pais e mães torna-se menor, com 36% para os primeiros e 37,9% para as segundas. Acontece que para as mães, o acesso aos outros níveis de escolaridade, nomeadamente o terceiro ciclo e o secundário, ronda os 27%, não existindo nenhuma mãe que tivesse terminado um curso médio ou superior. Diferente é a situação dos pais, dos quais 42,2% possuem o 3º ciclo ou secundário e, apesar de um resultado residual, 2,4% possuem uma graduação de nível médio (bacharelato) ou superior.

Diferentes são também as situações profissionais dos progenitores segundo o sexo. Enquanto 43,8% dos pais exercem uma profissão, apenas 19,5% das mães o fazem. Neste caso, a maioria das mães, 68,4%, ocupam-se das tarefas do lar, número bastante mais elevado do que os 36,7% dos pais na mesma situação. Já a situação de “desempregado(a)” é equiparada para os dois progenitores, cerca de 7%.

Em suma, em comparação com as mães, a maioria dos pais são mais escolarizados e desempenham uma profissão. As mães, além de serem menos escolarizadas, ocupam-se sobretudo de tarefas domésticas.

4.2.2. Análise exploratória de dados: tabelas cruzadas e associação estatística entre variáveis (teste do qui-quadrado)

O teste do qui-quadrado (χ^2) serve para testar se duas ou mais populações independentes diferem relativamente a uma determinada característica, isto é, se a frequência com que os elementos da amostra se repartem pelas classes de uma variável nominal categorizada é ou não idêntica. Os dados (contagens) organizam-se geralmente em tabelas de frequências absolutas (designadas por tabelas de contingência – ver anexo 7).

Assim, usámos o teste do qui-quadrado com a pretensão de analisar se o número de reprovações (questão 5) é ou não independente da escolaridade dos progenitores (questões 14 e 15) e/ou da situação perante a atividade económica dos mesmos (questões 16 e 17).

Com efeito, para avaliar se a incidência na reprovação depende ou não das variáveis “escolaridades do pai”; “escolaridade da mãe”; “situação profissional do pai” e “situação profissional da mãe”, recorreremos ao teste χ^2 de independência, implementado no software SPSS (V.24; SPSS Inc, Chicago, IL) como descrito em Maroco (2007). Considerou-se uma probabilidade de erro de tipo I com $\alpha = 0,05$ em todas as análises inferenciais.

Teste 1: Teste de independência entre o nº de reprovações do aluno e a escolaridade do pai

Teste de hipóteses:

H0: O número de reprovações do aluno é independente da escolaridade do pai.

Vs.

H1: A distribuição de contagens pelo nível de escolaridade do pai não é independente do número de reprovações do aluno

Tabela 37- Teste do qui-quadrado de Pearson I

	Value	Df	Asymptotic Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,677 ^a	24	,539
Likelihood Ratio	25,138	24	,398
Linear-by-Linear Association	6,554	1	,010
N of Valid Cases	245		

a. 25 cells (69,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

O quadro apresenta a estatística de teste (Qui-quadrado de Pearson) e a probabilidade de significância associada (“Assymp. Sig 2 -sided”). Sendo $p\text{-value} = 0,539 > \alpha = 0,05$ não podemos rejeitar a hipótese nula de que o número de reprovações do aluno é independente da escolaridade do pai. De qualquer forma, apesar dos resultados da estatística de teste não permitirem descartar alguma relação entre o número de reprovações das crianças e a escolaridade do pai, não quer dizer que essa relação não possa existir. Dada a natureza dos dados, a amostra e o tipo de teste, os resultados estatísticos não devolvem “certezas” sobre a realidade social, mas somente fazem uma leitura dos dados recolhido em função das variáveis selecionadas.

Teste 2: Teste de independência entre o nº de reprovações do aluno e a escolaridade da mãe

Teste de hipóteses:

H0: O número de reprovações do aluno é independente da escolaridade da mãe.

Vs.

H1: A distribuição de contagens pelo nível de escolaridade da mãe não é independente do número de reprovações do aluno.

Neste caso, a estatística de teste (Qui-quadrado de *Pearson*) e a probabilidade de significância associada (“Assymp. Sig 2 -sided”) mostra um $p\text{-value} = 0,039 < \alpha = 0,05$, pelo que podemos rejeitar a hipótese nula e aceitar que existe uma possível relação entre o nível de escolaridade da mãe e o número de reprovações das crianças. Note-se, contudo, que a nota de rodapé indica que 10 células (41,7%) teve contagem esperada inferior a 5. Isto indica que, nesta situação, o teste de qui-quadrado não pode ser aplicado com total rigor.

Tabela 38- Teste do qui-quadrado de Pearson II

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,911 ^a	15	,039
Likelihood Ratio	26,756	15	,031
Linear-by-Linear Association	6,964	1	,008
N of Valid Cases	245		

a. 10 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,20.

Na verdade, este teste só pode ser aplicado com rigor quando todos as células ($E_{i,j}$) da tabela de contingência (ver anexo 7) forem superiores ou iguais a 5. O que fazer então? Não devemos rejeitar a hipótese nula? Ora, o que decidimos fazer foi aplicar o teste do qui-quadrado com a chamada Simulação de Monte-Carlo.

A simulação de Monte Carlo é um método estatístico que procura determinar a probabilidade de ocorrência deste resultado, através de um conjunto elevado de simulações, baseado na geração aleatória de amostras a partir do conhecimento empírico da população em estudo. Dito de outra forma, qual é a probabilidade de obter uma tabela de contingência igual ou mais extrema do que a tabela observada no nosso estudo se a reprovação for independente da escolaridade da mãe (i.e., se H_0 for verdadeira) num número muito elevado de extrações aleatórias de tabelas com os mesmos totais marginais da tabela observada? Ou de outra maneira, qual seria a probabilidade de obter um valor de qui-quadrado igual ou mais extremo que o obtido para a nossa tabela? Fazemos então uso da simulação de Monte Carlo para responder a esta questão.

Tabela 39- Teste do qui-quadrado de Pearson II

	Valor	Gf	Sig. Assintótica (Bilateral)	Sig. Monte Carlo (2 lados)		
				Significância	Limite inferior	Limite superior
Qui-quadrado de Pearson	25,91 1ª	15	,039	,034 ^b	,030	,037
Razão de verossimilhança	26,75 6	15	,031	,024 ^b	,021	,027

Fonte: SPSS V.24

A análise estatística inferencial permite afirmar, num intervalo de confiança de 95% para o teste de Monte Carlo, que a incidência de reprovações não é independente do nível de escolaridade da mãe. Na tabela 39, apresentamos o output do SPSS para o teste do Qui-quadrado de independência. Neste caso, $p\text{-value} = 0,30$ que corrobora o resultado obtido no teste de qui-quadrado anterior (sem simulação de Monte Carlo). Ora, este resultado permite-nos, ainda com mais confiança, rejeitarmos a hipótese nula em favor da aceitação da hipótese de que o número de reprovações (insucesso escolar) não é independente da escolaridade da mãe. Ao avançarmos com a conjuntura de que o número de reprovações está relacionado com a escolaridade das mães, procuramos justificá-lo pela articulação de dois fatores: (1) o facto de as mães serem realmente menos escolarizadas do que os pais (ver tabelas 34 e 35); (2) a situação profissional da mãe apontar para uma maioria (68,4%) desempenhar trabalho doméstico, enquanto a maioria dos pais trabalha fora de casa. Como tendencialmente as mães passam mais tempo em casa, logicamente serão quem mais se pode ocupar com os assuntos escolares dos filhos, todavia, como o nível de escolaridade é tendencialmente baixo, não lhes possibilita acompanhar os estudos dos filhos em termos de ajuda direta com as

dificuldades que eventualmente apresentem. Aliás, esta relação está presente em vários estudos e diversos contextos com maior abrangência amostral¹⁷.

Teste 3: Teste de independência entre o nº de reprovações do aluno e a situação profissional do pai

Teste de hipóteses:

H0: O número de reprovações do aluno é independente da situação profissional do pai.

Vs.

H1: O número de reprovações do aluno pode não ser independente da situação profissional do pai.

Tabela 40- Teste do qui-quadrado de Pearson III

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,698 ^a	9	,231
Likelihood Ratio	12,029	9	,212
Linear-by-Linear Association	1,207	1	,272
N of Valid Cases	254		

a. 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

A tabela 40 apresenta a estatística de teste (Qui-quadrado de Pearson) e a probabilidade de significância associada (“Assymp. Sig 2 -sided”). Sendo $p\text{-value} = 0,231 > \alpha = 0,05$, então não podemos rejeitar a hipótese nula de que o número de reprovações do aluno é independente da escolaridade do pai.

Teste 4: Teste de independência entre o nº de reprovações do aluno e a situação profissional da mãe

Vimos, na estatística de teste 2, que o número de reprovações do aluno pode estar relacionado com o nível de escolaridade da mãe. Avançamos, aliás, a hipótese de que devido à situação profissional da mãe, maioritariamente doméstica, estaria ela numa situação privilegiada para acompanhar os filhos com as questões escolares. Conjetura que corrobora outros estudos. Neste caso, vamos testar estatisticamente a hipótese de dependência entre as reprovações e a situação profissional da mãe. Assim sendo,

H0: O número de reprovações do aluno é independente da situação profissional da mãe.

¹⁷ A título de exemplo ver: Costa, A. (2018). Desempenho dos pais versus sucesso dos filhos: uma leitura também geográfica. Mestrado em Ensino de Geografia no 3o Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Vs.

H1: O número de reprovações do aluno pode não ser independente da situação profissional da mãe.

Tabela 41- Teste do qui-quadrado de Pearson IV

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,865 ^a	9	,548
Likelihood Ratio	8,818	9	,454

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.

Ora neste caso, podemos observar na tabela 42 que a estatística de teste (Qui-quadrado de Pearson) e a probabilidade de significância associada (“Assymp. Sig 2 -sided”) dá um *p-value* = 0,548 > α = 0,05, pelo que não podemos rejeitar a hipótese nula de que o número de reprovações do aluno é independente da escolaridade da mãe. Tal não significa, porém, que devemos abandonar a conjectura anterior, o que não conseguimos é o suporte estatístico que permita afirmá-lo com maior certeza.

4.2.3. Análise de conteúdo (questionário dos alunos)

Questão 4. O que leva os teus colegas a abandonarem a escola tão cedo?

Tabela 42- Razões de abandono escolar

O que leva os teus colegas a abandonarem a escola tão cedo?	f
Greve	19
Falta de materiais escolares/ falta de condições	12
Não gostam da escola/ não gostam de estudar	31
Trabalhos domésticos/trabalho no campo	25
Falta de apoio/interesse dos pais	12
Dificuldades económicas/ falta de condições financeiras	28
Não pensam no futuro/ falta de ambição	4
Pelo comportamento dos professores	4
Casamento forçado/ Gravidez precoce	16
Não entendem as matérias/ não estudam	6
Porque reprovam	1
Distância da escola	1
Total	159

Fonte: elaboração própria

Exemplos de respostas:

“Destaco duas coisas uma delas dificuldades financeiras e por outro lado comportamento de alguns professores”

“Alguns não gostarem de escola e outros por causa de greve”

Descrição sumária: De salientar que muitos alunos referem não gostar da escola. Não indicam propriamente uma razão, mas declaram não gostam nem da escola, nem de estudar. Esta resposta difere, em termos práticos, das duas seguintes com maior frequência absoluta, que apontam para os já focados problemas de ordem financeira das famílias e a necessidade de mão de obra infantil para ajudar nos trabalhos do campo. Ainda a destacar três outras categorias que têm vindo a ser mencionadas ao longo desta dissertação: o excesso de greves dos professores, o casamento/gravidez precoce e a falta de materiais escolares.

Questão 6: Qual é o sentimento que teus pais têm em relação à escola?

Tabela 43- Sentimento dos pais em relação à escola

Qual é o sentimento que teus pais têm em relação à escola?	F
Contra a greve	8
Não se preocupam com a escola	7
É um meio para um melhor futuro	41
É onde podemos aprender mais	5
Acham a escola <i>Effective Intervention</i> muito boa	1
Para não ter de trabalhar no campo	2
Total	64

Fonte: Elaboração própria

Descrição sumária: A maioria dos alunos responde que os pais se preocupam com o futuro dos filhos. Facto que não deixa de ser curioso quando cruzado com a fraca participação dos pais na vida escolar dos filhos. No entanto, a mencionada falta de participação encontra-se justificada essencialmente pelas condições de vida das famílias, o que não quer dizer que os pais não se preocupem com a escolaridade dos filhos.

4.3. Análise de entrevistas

4.3.1. Propósito e caracterização dos entrevistados

Recordamos que o objeto do nosso estudo incide não só sobre o insucesso e abandono escolar no Ensino Básico, as suas causas e conseqüências, como também o papel da escola

pública, tendo como palco de ação uma escola de Fulacunda na região de Quinara na Guiné-Bissau, e a intervenção a nível da educação da ONG *Effective Intervention*, ambas caracterizadas no ponto anterior. Assim resumindo, a presente pesquisa tem, como já referido, dois propósitos fundamentais, sendo o primeiro verificar se os fatores que influenciam o insucesso escolar se reproduzem no campo de pesquisa, outro é o de aferir se a intervenção social neste campo é ou não eficaz no combate ao insucesso escolar, podendo ser replicada em outros ambientes escolares tendo em conta as diferentes realidades locais.

Por esta razão, o recurso às entrevistas é indispensável na medida em que fornecem um material rico e complexo a partir do qual tentámos objetivamente identificar, segundo a opinião dos entrevistados, as diferentes razões para o referido insucesso e abandono escolar.

Neste sentido, começamos por apresentar uma síntese da análise de conteúdo das entrevistas feitas aos participantes deste estudo, nomeadamente, ao Diretor Geral de ensino básico e secundário (DGEBS), ao Diretor Regional (DR), ao Estatístico Regional (ER), a 4 professores da escola pública (PEP1; PEP2; PEP3; PEP4), a 4 professores do projeto da ONG *Effective Intervention*¹⁸ (PPEI1; PPEI2; PPEI3; PPEI4) e ao Coordenador de Terreno do Projeto da *Effective Intervention* (CETEPI).

Começamos, com efeito, por caracterizar brevemente os nossos entrevistados, indicando o cargo que ocupam, a idade, o sexo, a formação de base, função e profissão como podemos observar na tabela 44.

Tabela 44- Perfil pessoal e profissional dos indivíduos entrevistados

Subcategorias	Idade	Género	Nível de instrução	Função	Profissão
DGEBS	38	M	Bacharelato	DGEBS	Professor
DR	64	M	Curso médio	Diretor Regional	Professor
ER	53	M	Bacharelato	Estatístico Regional	Professor
PEP1	37	M	Curso médio	Professor	Professor
PEP2	38	F	Bacharelato	Professor	Professor
PEP3	36	M	Bacharelato	Professor	Professor
PEP4	41	M	Curso médio	Professor	Professor
CTPEI	45	M	11º	CT	Professor
PPEI1	40	M	Licenciado em sociologia	Professor	Professor
PPEI2	38	M	11º	Supervisor do Ensino Básico	Professor
PPEI3	44	M	11º	TAE (técnico de apoio à Educação)	Professor
PPEI4	42	M	Bacharelato	Professor	Professor

Fonte: Elaboração própria

¹⁸ A *Effective Intervention* é uma ONG (Organização Não Governamental) inglesa a atuar há vários anos na Guiné-Bissau, na área da saúde e educação.

Para compreender as apreciações e os juízos feitos pelos participantes acerca dos vários temas em análise, consideramos as categorias de análise de conteúdo produzidas a partir das perguntas orientadas pelos guiões de entrevista. A referida grelha de análise foi dividida em categorias, subcategorias, entrevistados e citações (ver anexo 8).

4.3.2. Apresentação dos resultados

Como em qualquer outro procedimento de investigação, também neste, tivemos o cuidado de assegurar que todas as etapas das entrevistas foram concretizadas com clareza, rigor e objetividade. No entanto, não podemos descurar o problema da fidelidade das respostas, pois este reveste-se de algumas complexidades particulares na análise de conteúdo. Ou seja, qualquer conteúdo produzido pelos entrevistados é suscetível de significações e interpretações diversas, não havendo propriamente uma interpretação certa, mas aquela que parece ao investigador a mais ajustada e autêntica.

Em cada entrevista, produz-se um discurso falado relativamente espontâneo, que o entrevistado desenvolve à vontade. Trata-se, pois, do discurso livre sobre aquilo que a pessoa vivencia, sente e pensa a propósito dos assuntos abordados. Claro está, que perante esta liberdade de discurso, a subjetividade está bastante presente e tem que ver com o próprio pensamento, os processos cognitivos, os valores, as representações, as emoções, a afetividade da pessoa. Desta forma, “os discursos são marcados pela multidimensionalidade das significações exprimidas, pela sobredeterminação de algumas palavras ou fins de frases” (Bardin, 2013, p.90), e a sua fiabilidade é sempre relativa.

Neste caso optamos por uma análise de conteúdo “clássica”. Dizemos “clássica”, pois baseia-se em princípios e técnicas estabelecidos há muito tempo, como a “clássica” grelha de análise categorial, favorecendo a repetição de frequência dos temas, tendo em conta a comparação dos conteúdos de todas as entrevistas e optando essencialmente pela análise temática e sequencial das entrevistas. Não esquecemos, porém, que esta técnica capta simplesmente o essencial, havendo sempre o risco de deixar fugir algumas das significações produzidas pelas pessoas, aquilo que podemos considerar como o latente, o contextual. No entanto, este tipo de análise horizontal é indispensável no plano da síntese que é afinal o nosso objetivo, ou seja, mostrar as constâncias, as semelhanças, as regularidades existentes nos vários discursos. Não obstante, para complementar esta análise, propomos outro nível de análise, usando outra técnica – a de decifração – entrevista por entrevista, efetuámos uma síntese onde reproduzimos alguns excertos que considerámos de maior importância analítica em termos de opinião de cada entrevistado.

4.3.3. Análise temática e sequencial

A análise que aqui se propõe segue os procedimentos seguintes:

- a) Análise temática – cada entrevista foi dividida por temas principais, domínios ou categorias;

- b) Os indicadores correspondem às características associadas a cada tema, domínio ou categoria;
- c) Os descritores são partes da narrativa que suplementam cada um dos temas, domínios ou categorias:
- d) Cada entrevista é dividida em sequências por critérios semânticos (organização da sequência em torno de um tema dominante).

No quadro 45, estão patentes os temas, domínios ou categorias consideradas, bem como, os indicadores para cada um deles. A respetiva tabela de análise sequencial e temática consta dos anexos (ver anexo 8).

Tabela 45- Temas e indicadores análise temática e sequencial das entrevistas

Temas / Domínios / Categorias	Indicadores
Abandono escolar	Motivos
	Consequências
Perfil: Do professor Do aluno Da família Do Diretor Geral	Imagem pública do professor
	Características sociodemográficas dos alunos em risco
	Características sociodemográficas das famílias dos alunos em risco
	Figura do Diretor pela comunidade
Cultura e educação	Peso do meio cultural na escola
	Importância da cultura no processo ensino/aprendizagem
	Inclusão da cultura guineense no currículo
	Formação no contexto da multiculturalidade
	Importância da cultura na educação
Prevenção do abandono	Prevenir o insucesso/abandono
	Intervenção positiva
	Dificuldades
	Papel do professor
	Acompanhamento realizado pela escola
Comparação organizacional	A nível material
	A nível de espaço físico
	A nível da motivação do professor
	A nível da responsabilidade das famílias

Fonte: elaboração própria

4.3.4. Síntese da entrevista ao Diretor Geral de Ensino Básico e Secundário (DGEBS)

O DGEBS, questionado sobre as razões que levam os alunos abandonarem a escola precocemente, **respondeu que o casamento precoce tem muita** influência no abandono escolar e, com efeito, apontou as meninas como a categoria mais desfavorecida neste

contexto, pois só frequentam a escola até uma certa idade, [...] sendo que depois disso é usual os pais “darem essas meninas em casamento”¹⁹, o que leva a interrupção precoce dos seus estudos.

No entanto, o problema também é significativo em relação ao género masculino. Neste caso, o Sr. Diretor, referiu a elevada taxa de pais camponeses que optam por incluir os filhos nos **trabalhos de campo** para assim contribuírem para os rendimentos da família, em vez de optarem pela matrícula e escolarização dos mesmos. É ainda no contexto da relação entre o trabalho infantil e o abandono escolar, que o DGEBS apontou o período de comercialização da castanha de caju como o mais crítico no que se refere ao abandono escolar, dizendo que muitas das crianças que frequentam a escola apenas aí permanecem até ao período de apanha de caju (abril a junho), ou seja, é usual abandonarem a escola para ajudarem os pais na coleta desse produto, porque este dá um rendimento imediato e, por tal, ultrapassa, na visão dos pais, a importância da escola. Ou seja, os resultados do investimento escolar estão longe de ser imediatos e garantidos, ao contrário daquilo que os pais têm como certo que é precisamente o lucro da venda da castanha de caju.

Questionado quanto ao peso cultural da escola no desenvolvimento dos alunos, o DGEBS concorda que **a cultura é um fator de enriquecimento no desenvolvimento global** do aluno e que a escola é a grande responsável por transmitir os valores culturais às crianças e jovens. Reforçou, a este propósito, que o novo currículo tem esta questão bem vincada, ou seja, não basta aprender os conteúdos científicos, **mas a criança tem de aprender a valorizar aspetos culturais, étnicos e religiosos** importantes para a sua formação enquanto cidadão guineense. Acrescentou que a **disciplina de cidadania** contempla esses conteúdos para que as crianças possam aprender não só a cultura guineense, como também para **conhecer e aprender a respeitar culturas diferentes**.

Em relação à importância da cultura no processo de ensino/ aprendizagem guineense, o DGEBS enfatizou que a cultura é a identidade de um povo, por isso, ao divulgar a cultura guineense no processo de ensino-aprendizagem, as crianças ficam a saber o verdadeiro **sentido da sua cultura de pertença e podem usar essa aprendizagem para enaltecer a identidade cultural do país**.

Questionado diretamente sobre como a prevenção do insucesso/abandono escolar precoce, o DGEBS disse estar em curso uma campanha — **campanha de seis, seis** —, que decorre desde o ano letivo 2018/2019 em todo o território nacional, e que se trata justamente de uma

¹⁹ O casamento infantil é um fenómeno que tem contribuído para que as crianças e adolescentes, principalmente as meninas, interrompam os estudos (RESEN, 2013). A idade mínima para a legalização do matrimónio é 16 anos em alguns países, contrariando a idade mínima de 18 anos como advoga a CDC (Convenção dos direitos da Criança).

campanha de sensibilização para fazer a criança entrar na escola com seis anos²⁰ e permanecer pelo menos seis anos na escola. Ora, o objetivo desta campanha é permitir que a criança ao entrar na escola conclua pelo menos o segundo ciclo, com a possibilidade de prosseguir até ao terceiro ciclo e entrar no liceu. O sucesso desta campanha, afirma, é o caminho a tomar para diminuir o insucesso escolar e evitar o abandono escolar precoce.

Em relação às maiores dificuldades de que o sistema educativo padece, nomeadamente, no que diz respeito ao insucesso e abandono escolar, o DGEBS lamentou a **falta de sensibilização dos pais para a escolarização**, referindo que muitas vezes quando são chamados à razão fogem das suas responsabilidades de participar/acompanhar os seus educandos no processo de ensino aprendizagem, quando não são eles próprios a incentivar as crianças a abandonarem a escola, como referido anteriormente.

Em relação às consequências que o abandono escolar traz ao tecido social, o DGEBS afirmou que são sobretudo negativas para as famílias, com incidência nas mais pobres, que acabam por **empobrecer ainda mais** reproduzindo de geração em geração o abandono precoce da escolarização; mas também, de uma forma mais global, os efeitos são nefastos para todo o país, porque ao condicionar a criança numa idade ainda muito precoce ao abandono escolar, não lhe dá qualquer alternativa que não seja o **trabalho não qualificado** por esta via. Ora, como consequência deste abandono precoce só alguns conseguem emprego, outros contribuem para as **elevadas taxas de pobreza, de emigração clandestina e de outros tipos de criminalidade**.

Em relação ao perfil do professor, o DGEBS considerou que nos últimos anos os professores guineenses têm vindo a **umentar a sua reputação**, porque outrora não tinham formação académica, mas essa situação foi quase revertida, sendo que, atualmente, o sistema de ensino guineense conta quase com 75% dos professores licenciados nas escolas de formação de professores nacionais (número que vem contrariar alguns estudos – ver, por exemplo, Campos, B. & Furtado, A., 2009), o que contribui para a **elevação do seu perfil e deontologia docente**, capaz de dar resposta às atuais necessidades do sistema educativo.

Em relação a localização geográfica da escola, o DGEBS começou por lamentar a **falta das infraestruturas escolares** nas regiões, salientando que as tabancas distantes apenas contam com escolas do primeiro ciclo. Terminado esse ciclo, as crianças têm de percorrer mais de 6 ou 7 Km até à escola do segundo ciclo; o que leva muitas delas a desistirem porque se torna complicado fazer esse percurso todos os dias letivos.

Finalmente, questionado sobre a diferença entre a escola pública e a escola do projeto da *Effective Intervention*, o DGEBS respondeu o seguinte: “[...] as escolas do projeto têm

²⁰ Aos seis anos, idade oficial para o início da escolaridade obrigatória no país, menos de metade das crianças frequentam o ensino básico e 41% estão fora da escola. (Fonte) UNICEF-Guiné-Bissau Educação ficha técnicas 2021.

recursos quer internos quer externos e **os professores produzem as suas materiais** para o sistema de ensino, enquanto nas escolas públicas se os materiais não forem dados pelo governo, os professores não vão encontrar esses materiais.” (DGEBS, 27-02-2021)

4.3.5. Síntese da entrevista do indivíduo Diretor Regional de Educação (DRE)

Na senda da questão de género, apontada pelo DGEB indivíduo como um dos principais fatores que contribuem para o insucesso escolar, o Diretor Geral de Educação aquando questionado, sobre as razões que levam os alunos abandonarem a escola precocemente, fez também referência ao **casamento precoce** que afeta principalmente, segundo o mesmo, crianças do género feminino²¹.

Em relação ao género masculino, o DR, enfatiza a falta das **condições financeiras dos pais e encarregados da educação**, como razão do abandono escolar. Tal como o DGEB, este reforça que quando a família não tem condições financeiras prefere deixar a criança em casa a **trabalhar em vez de ir para escola**. Ainda sobre a esta questão, referindo-se principalmente na região de Quinara, referiu também que no momento de apanha de castanha de caju, um grosso número de alunos abandona a escola porque são levados pelos pais e encarregados da educação para auxiliar na apanha deste produto.

Em relação às questões culturais, o DR disse que em meio escolar, o aluno aprende mais do que simplesmente conta dos livros, isto é, **existem outros canais de aprendizagem informais tão importantes quanto a escola**, tal como o meio em que se relaciona com os amigos e colegas e existe efetivamente uma troca de experiências diferente daquela que a aprendizagem formal veicula.

Em relação à importância da cultura no processo de ensino/ aprendizagem guineense, o DR respondeu que é largamente conhecido que a cultura no processo de ensino-aprendizagem guineense tem uma grande importância, porque faz **reviver as memórias passadas**, conjugadas com o presente e, por isso, consegue-se caminhar para o rumo certo. Segundo o mesmo, a cultura não deve ser esquecida e a Guiné-Bissau tem muitas etnias e cada etnia tem a sua cultura, então ligar essas culturas com a escola é um benefício incontestável.

Questionado sobre como prevenir o abandono escolar precoce, o DR afirmou que somos professores e devemos **falar muito com os pais e encarregados da educação, mostrando-lhes a verdadeira importância da escola**. Referiu ainda que as de hoje crianças serão os futuros cidadãos deste país e entre elas estão os futuros governadores, por isso é fundamental não travar a oportunidade das crianças frequentarem a escola.

²¹ Ao todo 8% das jovens de 20 a 24 anos na Guiné-Bissau casam-se antes dos 15 anos. Além disso 18% casam-se entre os 15 e 18 anos. As taxas de casamento precoce são maiores em mulheres jovens vivendo nas zonas rurais ou com famílias mais pobres. No entanto a nível da educação frequentado também está fortemente relacionado com casamento precoce. (Fonte) UNICEF/Guiné-Bissau, ficha técnica 2021.

Em relação às maiores dificuldades que as escolas enfrentam, o DR apontou a seguinte: “a maior dificuldade com que nos deparamos desde o início das aulas é a **falta dos livros, manuais escolares**”.

Em relação ao perfil do professor, o DR enfatizou que este é o espelho da sociedade e, por isso, **deve ser exemplar em todo sentido**. Aprofundando as razões pelas quais refere o professor como “o espelho da sociedade”, esclarece que este deve saber cativar, saber compreender a sociedade, motivar as crianças ou os pais/ encarregados das crianças e fazer saber o que é a escola e qual a importância de ir à escola, deve ainda falar de forma aberta, saber escutar e saber estar na comunidade — este é o papel do professor.

Em relação às principais consequências do abandono escolar precoce, o DR limitou-se a dizer que um homem que não sabe ler muitas das vezes é levado (“levado” no sentido se “**manipulado**”) por quem sabe ler.

Em relação à diferença entre a escola pública e a escola do projeto da *Effective Intervention*, o DR disse que, pelo que conhece, **o projeto cria todas as condições para os professores poderem trabalhar, o que não acontece nas escolas públicas do país**.

4.3.6. Síntese da entrevista do indivíduo Estatístico Regional (ER)

O ER quando questionado sobre as razões que levam os alunos a abandonarem a escola precocemente, referiu que na região de Quinara este fenómeno é consequência, essencialmente, do **casamento forçado**, considerando esta prática como um dos maiores flagelos na região [e, possivelmente, em todo o território nacional]. Considera, com efeito, e em primeiro lugar, o atraso na matrícula das crianças na escola, no primeiro ciclo, concretamente. Assim, é usual as crianças entrarem na escola com idade superior aos 7 anos. Quando estas crianças terminam o primeiro ciclo, deparam-se com a dificuldade de prosseguir estudos o segundo ciclo, pois muitas tabancas não possuem escolas com esse nível de ensino²². Ainda que de tenra idade, estas crianças, principalmente as meninas, já estão perto de atingir a idade que muitos pais consideram suficiente para o casamento. Ora, se alguns pais optam por tirar as filhas da tabanca para a cidade a fim de continuarem os estudos, muitos outros tornam-se altamente vigilantes das filhas “guardando-as” para o matrimónio. Desta forma, o ER apontou a prática de **casamento precoce** como o primeiro motivo do abandono escolar precoce.

Em relação à questão da **debilidade financeira da população e a consequente necessidade de mão-de obra**, o ER afirmou que esta é outra situação que explica as

²² A falta de infraestrutura é um dos obstáculos para escolarizações, o nível de escolarização em Guiné-Bissau é muito baixo, de modo que o país está muito longe de atingir o objetivo da educação para todos, três razões explicam isso: - 1º Uma entrada a escola tardia(...têm em média 4 anos de atraso em relação a idade oficial); 2º Uma prática muito elevada de repetição(mais de 20% na primária) e 3º falta de infraestrutura no país, a metade das crianças da Guiné-Bissau estudam em escolas que não compõem os 6º ano do primário (UNESCO-2016).

elevadas taxas de abandono escolar e, tal como os outros entrevistados, destacou o período de apanha de castanha de caju como o período mais crítico do abandono precoce das escolas. O discurso não difere dos outros entrevistados. Segundo o ER, “as pessoas vão colher caju por motivos económicos, porque podem obter algum rendimento para sustento da família e levam a maior parte das crianças para ajudar nas campanhas de colheita. Como as crianças ficam até ao final da campanha, faltam durante um largo período à escola.” Ora, essa situação prejudica gravemente o aproveitamento escolar nesta região e, por tal, verifica-se um grande número de reprovações e de desistências.

Em relação à importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem guineense, o ER disse que a cultura tem grande importância, tanto a nível regional como a nível nacional, dado o propósito da **conservação da identidade do povo**; propósito bem vinculado pela Direção Geral de Cultura. Acrescenta, porém, que, não obstante a sua importância, a cultura no processo ensino-aprendizagem ainda se encontra em desenvolvimento.

Já em relação aos modos de prevenção do insucesso/abandono escolar precoce, o ER, respondeu que, infelizmente, a maioria da população da região de Quinara é analfabeta, e apontou que a solução para a não reprodução do analfabetismo nas gerações mais novas passa, sobretudo, pela **sensibilização dos adultos** para este problema. De facto, salienta que nos últimos anos os pais têm vindo a mostrar uma maior abertura para a compreensão da importância da escolarização dos seus filhos, assim como para o **combate à prática do casamento precoce** (como causa e efeito do abandono escolar). Sublinha, também, que é por meio de campanhas bem organizadas de sensibilização que os pais podem melhor compreender que meninos e as meninas devem estar em pé de igualdade quanto ao direito de frequentar a escola, e neste sentido, estas campanhas devem incidir na problemática de género, sendo o sexo feminino aquele que necessita de maior apoio para evitar o abandono precoce das escolas, visto que, pelas razões elencadas, a incidência da taxa de abandono escolar recai, precisamente, sobre as crianças do sexo feminino.

Questionado sobre o papel do professor a nível desta problemática, o ER disse que o professor tem um papel muito importante e, por esta razão, é visto, a nível da comunidade, como uma figura muito importante. Esses professores se são apetrechados de matérias e comissão de estudos, ou seja, se são **criados condições de trabalhos e a reciclagem permanente**, podem evoluir e ajudar a ultrapassar as dificuldades advindas da situação de abandono escolar e da reprovação, caso contrário, são elementos que não trazem à escola aquilo que esta precisa para evoluir nessa direção.

Quando questionado sobre as maiores dificuldades que a educação enfrenta, o ER afirmou que os(as) alunos(as) **não têm meios de se deslocarem até a escolas** (carros, motos, etc....) e em termos de rede de transportes públicos, mais económicos, simplesmente não existem, e insistiu referindo:

veja como estou a trabalhar, desde outubro até a data presente [janeiro] não temos nenhum dado por falta dos meios de deslocação para orientar professores e organizar reuniões de planificação e muitas atividades que vão permitir o sucesso do nosso ensino-aprendizagem (Estatístico Regional, 2021)

Portanto, acrescenta, que o insucesso escolar é em grande parte devido às **grandes dificuldades que existem em termos materiais**.

Em relação ao perfil dos professores, na opinião do ER, alguns destes profissionais não sabem aproveitar ou não compreendem a sua responsabilidade perante a sociedade. Na comunidade, muitos deixam-se abandonar aos vícios, alcoolismo, sexo, droga etc. pelo que a sua imagem perante a comunidade é gravemente afetada. Quando um professor se deixa levar pelo alcoolismo ou por outro tipo de vício, **abandonando as suas próprias responsabilidades perante a comunidade** (planear as suas aulas, agir com dignidade e respeito, enfim, agir segundo uma deontologia docente de base), o professor não poderá ser visto bem pela comunidade.

Em relação às principais consequências do abandono escolar precoce, o ER, referiu que esse problema é uma das consequências mais negativas do sistema de ensino guineense; por exemplo, se o aluno abandonar ou reprovar, vai trazer consequências graves, porque vai como que “entupir” o sistema, sem deixar que o mesmo flua de forma desejável. Ou seja, em vez do(a) aluno(a) passar para outro nível, aquele mais adequado à relação entre a sua faixa etária e o nível de desenvolvimento e de conhecimentos adquiridos, o aluno fica retido e ocupa um lugar que deveria ser, segundo a lógica de transição por níveis de ensino, o lugar de outro aluno. Posto isto, o entrevistado assinalou ainda o facto desta situação gerar a **falta de salas de aulas**, já que existem **alunos em excesso em determinados níveis de ensino**, intensificando o problema já existente do **excesso de alunos relativamente aos recursos humanos** (essencialmente professores) para dar a devida resposta educativa aos alunos.

Questionado sobre a diferença entre escola pública e a escola do projeto da *Effective Intervention*, o ER, disse o seguinte: ... “A *Effective Intervention* utiliza mais matérias em relação à escola pública, apesar de serem professores da escola pública, no projeto, eles são reciclados são dadas matérias, ou seja, recebem a reciclagem permanente e são dadas matérias de trabalhos ou são ensinados a construir os seus próprios materiais, mas isso não se verifica nas escolas públicas, por isso eles têm sucesso”. (ER, 15-01-2021)

4.3.7. Síntese da entrevista do Professor da Escola Pública 1 (PEP1)

O PEP1 foi questionado sobre quais são as razões que levam os alunos a abandonarem a escola precocemente. Disse a este propósito que o principal motivo é a **falta de meios dos pais e encarregados de educação e a carência socioeconómica** que a comunidade enfrenta. O que mais dificulta o trabalho do professor é que o pai vem à escola pedir aos

professores para deixarem as crianças irem **ajudar no trabalho de campo**. Assim, o PEP1, destaca a época da colheita de caju, como um dos principais instigadores do insucesso e abandono escolar.

Em relação à importância da cultura no processo de ensino/ aprendizagem guineense, o PEP1 evidenciou a grande importância da mesma porque **facilita/ajuda a criança na forma de interagir com os seus pares, conhecendo e respeitando a cultura de outras famílias, de outras gerações e de outros povos**.

Em relação à prevenção do insucesso/abandono escolar precoce, o PEP1 mencionou que os professores podem prevenir/incentivar as crianças a não abandonarem a escola e esse incentivo pode ser feito, **dando algumas comidas enlatadas** aos alunos do primeiro a sexto ano, como se fazia antigamente. Por outro lado, refere ser também de grande **importância a participação dos pais na sensibilização dos filhos para a importância em frequentar a escola**.

Questionado, a nível desta problemática, sobre o papel do professor, o PEP1 disse que **o papel do professor é orientar as crianças para a continuação dos estudos, mostrando-lhes a importância que a escola tem para o seu futuro**.

Já em relação ao perfil dos professores, na opinião do PEP1: “a visão que tenho pela imagem pública do professor, [é que] o professor é o **espelho da sociedade**, ele é um orientador e tem um papel fundamental” (PEP1, 25-01-2021).

Em relação às principais consequências do abandono escolar precoce, o PEP1 afirmou que o abandono traz consequências desmedidas, por exemplo, se um aluno abandonar a escola não vai poder **enfrentar os desafios que a sociedade lhe impõe** a par dos seus colegas que tem um nível mais avançado de escolarização, certamente existirá diferença entre eles. Em relação à diferença entre escola pública e o projeto da *Effective Intervention*, o PEP1 revelou que nas escolas da organização *Effective Intervention*, **existem materiais, e os professores recebem formação periodicamente, enquanto nas escolas públicas há uma tremenda escassez de materiais e a formação contínua de professores não existe**, eles não têm materiais completos ao passo que na Organização *Effective Intervention* tem materiais completos.

4.3.8. Síntese da entrevista do Professor do Ensino Público (PEP2)

O PEP2, quando questionado sobre quais as razões que levam os alunos a abandonarem a escola precocemente, respondeu que é **falta de responsabilidade dos pais/ encarregados de educação** a principal causa desse problema, porque os mesmos não estimulam os educandos a continuar os estudos.

Em relação à **questão financeira das famílias**, o PEP2 refere como elemento muito relevante do abandono escolar, a falta que os alunos fazem para **ajudar nas atividades agrícolas**, principalmente no período da comercialização da castanha de caju.

No que diz respeito à importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem guineense, o PEP2 afirmou que é um fator bastante importante na educação das crianças, pois leva as mesmas a conhecerem as **diversidades culturais existentes na região e no país**. Na sua opinião, a cultura tem de ser incluída nos currículos escolares e tem grande importância no processo de ensino-aprendizagem pois **permite ao aluno conhecer não só a sua cultura, como a cultura de outras comunidades e povos**, e remata dizendo que um povo que não conhece a sua própria cultura é um povo perdido.

Questionado ainda sobre como podemos prevenir o insucesso/abandono escolar precoce, o entrevistado disse que na sua perspectiva **o governo deve empenhar-se mais na educação**, porque o ensino guineense é muito fraco, aliás, não só o governo, **mas também os pais/encarregados de educação**.

Em relação às maiores dificuldades que a educação guineense enfrenta atualmente, o PEP2 reforçou a ideia de que os **pais/ encarregados de educação não colaboram na sensibilização das crianças para não desistirem da escola**. Aliás, pelo contrário, são os próprios pais que desviam as crianças da escola principalmente no período de apanha de castanha de caju.

Em relação ao perfil dos professores, na opinião do PEP2 a imagem pública do professor é muito importante porque o professor é o **espelho da sociedade**, ele é um orientador de saberes e valores e tem um papel fundamental na educação das crianças.

Questionado sobre o papel do professor a nível da problemática descrita, o PEP2 refere que o professor tem um papel muito importante a desempenhar, ou seja, tem de criar tempo para ir ao encontro dos alunos e **sensibilizá-los para não abandonarem a escola**.

Em relação às principais consequências do abandono escolar precoce, o PEP2 disse o seguinte: “são muitas consequências porque o aluno não adquire as competências que dão na escola, traz muitas negatividades perante a sociedade, **torna uma sociedade não escolarizada**.” (PEP2, 25-01-2021)

Questionado sobre a diferença entre escola pública e a escola do projeto da *Effective Intervention*, o PEP2 disse que a principal diferença entre elas é que as escolas públicas têm **escassez de materiais**, ao passo que os professores da Organização *Effective Intervention* **têm todos esses materiais didáticos**; os materiais que vem por parte do Ministério da Educação para as Escolas Públicas são os livros que apenas recebem de cinco em cinco anos e, neste sentido, pergunta: “Será que as crianças podem cuidar dos livros durante cinco anos?” (PEP2, 25-01-2021)

4.3.9. Síntese da entrevista do Professor do Ensino Público 3 (PEP3)

Em relação à **questão económico-financeira** e a sua relação com o insucesso e abandono escolar, o PEP3 pensa, tal como os outros entrevistados, que o principal motivo do abandono

escolar tem a ver com a **comercialização de castanha de caju**, porque dá rendimento imediato às famílias e muitas pessoas dependem desse produto para o sustento das mesmas. De facto, devido à pobreza do nosso país, afirma, muitas pessoas, sobretudo nas zonas rurais, não vislumbram outra escolha que não seja envolver as crianças na atividade de colheita do caju. O raciocínio é simples: “o rendimento da colheita é de retorno imediato, contrastando com os benefícios que podem obter pela escolarização que, ao contrário da primeira, não se transforma em rendimento imediato.”

Sobre se concorda que o peso do meio cultural na escola pode ser um fator de enriquecimento no desenvolvimento global do aluno, o PEP3 afirmou que sim, justificando que **leva a criança a conhecer diversidade cultural**. Em relação à importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem guineense, acrescentou que uma pessoa que não conheça a sua cultura fica como que perdida, mas **a questão de cultura não está bem patente no curriculum escolar**, faltam muitas coisas que dizem respeito à realidade guineense, precisa, segundo o mesmo, de ser revisado, só assim vai permitir o desenvolvimento da aprendizagem cultural por parte das crianças.

Questionado sobre como prevenir o abandono escolar precoce, o PEP3 disse que é necessário apostar, tal como faz, na constante **sensibilização dos pais/encarregados de educação**, mostrando-lhes que a escola é uma aposta no futuro das crianças.

Em relação à maior dificuldade com que a educação se depara, o PEP3 apontou a **situação precária em que o país se encontra** como uma das principais causas do abandono escolar. Disse que os pais/ encarregados de educação não estão a ajudar, pois encontram-se convictos que **a ajuda que as crianças dão nos trabalhos agrícolas** (sobretudo nas colheitas de caju), é fundamental para a saúde da economia familiar e a criança acaba por entrar cedo nessa roda-viva entre o trabalho agrícola e a escola, e mais tarde ou mais cedo acaba por abandonar os estudos.

Questionado sobre o papel do professor a nível nesta problemática, o PEP3 reforçou o facto de que o professor tem um papel fundamental na **sensibilização dos pais e/ou encarregados das crianças** para que estes não abandonem a escola precocemente.

Em relação ao perfil dos professores, na opinião do PEP3 os mesmos **estão a ganhar melhor reputação** em comparação com outros tempos, assim como em termos de salário a situação está a melhorar. Exemplo disso é que outrora as pessoas receavam alugar a casa aos professores porque receavam que o ordenado do professor não fosse suficiente para liquidar as rendas, tendo em conta que os salários dos professores não eram nem elevados, nem regulares. Hoje a situação está um pouco melhor e, apesar dos salários ainda serem baixos, **o professor conseguiu alguma estabilidade económica**.

Em relação às principais consequências do abandono escolar precoce, o PEP3 limitou-se a dizer que quem abandona a escola fica sem recursos e em desvantagem em relação a quem tem maior escolarização, podendo mais facilmente **manipulado** por estes.

Questionado sobre a diferença entre escola pública e a escola do projeto da *Effective Intervention*, o PEP3 disse que muitos professores saíram da escola de formação [de professores] e vão logo dar aulas, mas **nunca mais recebem a formação contínua** que é necessária para a reciclagem dos seus saberes e métodos. Ao contrário destes, os professores da *Effective Intervention* **estão constantemente em formação contínua**. Esta é a grande diferença apontada por este professor entrevistado. (PEP3, 18-01-2021)

4.3.10. Síntese da entrevista ao Professor do Ensino Público 4

Em relação à delicada questão financeira das famílias, o PEP4, à semelhança dos entrevistados anteriores, este referiu o momento de **apanha de caju e outros trabalhos agrícolas de cultivo de subsistência das famílias**, que estão na base das causas do abandono escolar precoce nesta região.

Sobre o peso do meio cultural na escola poder ser um fator de enriquecimento no desenvolvimento global do aluno, o PEP4 disse o seguinte:

Concordo plenamente. Isto **permite ao aluno ter uma visão ampla da realidade cultural circundante, conhecendo a diversidade e respeitabilidade das práticas culturais**, é por isso que estou inteiramente de acordo com essa pergunta, o próprio meio acaba por **dar uma visão ampla ao aluno de poder reconhecer, considerar e valorizar a existência do meio cultural em que ele vive**.

Em relação à importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem guineense, o PEP4 disse que a Guiné-Bissau é conhecida por ser um país rico em cultura, com música étnica invejável e outras representações culturais notáveis, por isso, é **importante introduzir os valores culturais no currículo escolar para que as crianças não percam a sua identidade cultural**.

Questionado sobre como prevenir o abandono escolar precoce, o PEP4 disse que é preciso **sensibilizar os pais/ encarregados de educação sobre o seu papel, o seu compromisso e as suas responsabilidades na educação dos filhos**, mostrando que não devem continuar a dar **primazia aos trabalhos agrícolas** parciais impostos aos filhos em detrimento da escola. O PEP4 referiu, ainda, que a maior dificuldade é quando os pais não colaboram com os professores. Para alguns pais/ encarregados de educação, a escola não dá resultados imediatos em termos financeiros e as famílias não podem dispensar a mão-de-obra dos filhos na ajuda aos trabalhos agrícolas, pois esta é a fonte principal de rendimento das famílias. Acrescentou que os pais/encarregados de educação, ao criarem barreiras à escolarização dos filhos, não deixam as crianças despertar a sua curiosidade e distinguir o que é bom e mau. **Há outros ainda que acham que a criança quando vai à escola deixa de obedecer aos pais, porque a escola vai-lhes permitir efetivamente que tenham uma visão**

analítica, crítica da realidade, e os pais têm medo de que isso crie obstáculos à educação parental, por isso não permitem que os alunos vão à escola.

Questionado sobre papel do professor a nível da problemática do insucesso e abandono escolar, o PEP4 disse que **um professor deve possuir competências, sobretudo, competências científicas, metodológicas e deontológicas para fazer face a essa crise que é o abandono escolar precoce**; acrescentou, por outras palavras, que o professor necessita de saber, isto é, ter mais competências científicas, e saber fazer que está ligado às competências metodológicas e práticas, sem descurar a terceira dimensão que aponta como o saber ser e estar, relativas às competências deontológicas. Disse ainda que **o professor deve ser um modelo; um espelho para os seus alunos**, porque é o principal responsável por transmitir às crianças os valores morais e sociais, reconhecidos ou valorizados pela sociedade.

Em relação à localização geográfica da escola, o PEP4 afirmou que as **condições habitacionais deploráveis em que a maioria das famílias vivem e a distância de casa à escola são os maiores constrangimentos para as crianças**, sobretudo, quando os pais são desprovidos de meios de transporte como mota, bicicleta ou carro para ajudar as crianças na ida e volta para casa. Esta situação é, segundo este professor, uma das principais causas do abandono escolar precoce.

Em relação às principais consequências do abandono escolar precoce, o PEP4 disse que as mesmas são graves, levando a **uma quebra do ritmo de aprendizagem, que atrasa gravemente os alunos na leitura e nas operações matemáticas**. Acrescentou ainda que os professores devem criar premissas básicas de um ensino de qualidade para que possamos ter um **país com uma massa crítica, inovadora e capaz de mudar o status quo**.

Questionado sobre a diferença entre escola pública e a escola do projeto da *Effective Intervention*, o PEP4 disse que a mesma tem a ver com a forma de preparação dos professores, ou seja, a Organização tem uma componente de formação em diferentes níveis: uma dessas componentes é feita uma restituição mensal, onde todos **os professores que trabalham a nível do projeto**, em diferentes tabancas, se encontram na cidade de Buba para partilharem estratégias e experiências pedagógicas. Outra componente tem que ver com **várias formações que vão fazendo ao longo do ano letivo**. (PEP4, 16-01-2021)

4.3.11. Síntese da entrevista ao Coordenador de Terreno do Projeto *Effective Intervention* (CTPEI)

O CTPEI, questionado sobre quais as razões que levam os alunos a abandonarem a escola precocemente, respondeu que tem a ver essencialmente com a **ausência de uma política** a nível do sector que ajude a controlar as pessoas a não saírem das escolas sem completarem a escolaridade obrigatória.

O CTPEI disse que concorda que o peso do meio cultural possa ser um **fator de enriquecimento no desenvolvimento global do aluno**, porque a escola tem outras competências, não só a nível do ensino dos conteúdos, mas também de pendor social, isto é, a escola tem de ultrapassar os seus muros, para fora da sala, projetando-se na sociedade e não unicamente centrada na transmissão de saberes por parte do professor. Se for assim, quem for à **escola pode aproveitar além dos conteúdos, também as vivências**.

Em relação à importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem guineense, o CTPEI disse que a cultura é aquilo que somos. Um povo geralmente é reconhecido a partir da sua cultura, a partir do ensino para cultura ou cultura para o ensino. Na sua opinião, há que **estabelecer uma ponte importante entre a aprendizagem dos conteúdos científicos e a aprendizagem dos valores culturais**, porque essa ponte permite compreender como os outros são e aceitá-los como tal.

Questionado sobre como prevenir o abandono escolar precoce, o CTPEI disse ser necessário:

(...) **envolver os pais** muito cedo no acompanhamento não só em mandar para escola, mas os pais têm de estar na escola para muito cedo perceberem o que é que os meninos estão a fazer, o que são capazes de fazer, mexe com eles e acabam por dar importância à escola, portanto, o pai acaba por se envolver.

O CTPEI afirmou que a maior dificuldade é a **falta de sintonia entre pais/encarregados da educação e o professor**, porque os pais sentem que apenas lhes cabe a mera matrícula dos meninos e o resto é com o professor. Por outro lado, salientou que o ensino é obrigatório, mas **não qualquer tipo de acompanhamento por parte do Estado**.

Questionado sobre o papel do professor a nível desta problemática, o CTPEI disse que **papel do professor é assumir o aluno no seu todo, isto é, comunicar as suas dificuldades, comunicar com os pais/encarregados de educação diretamente, porque são eles que passam mais tempo com as crianças, identificar os alunos em risco de absentismo e/ou abandono escolar e tratar cada caso em função da sua realidade**. Ser professor, disse, é estar em condição de ter uma boa relação com todos, alunos, pais e comunidade — este é o seu papel, o de alguém que influencia a mudança social, não só a nível do conhecimento científico, mas também aproveitando o peso da sua imagem enquanto professor para influenciar as novas gerações.

Em relação às principais consequências do abandono escolar precoce, o CTPEI disse ser consequência de uma população que não consegue acompanhar o desenvolvimento do país, que não participa de forma ativa com ideias capazes de ajudar a orientar as crianças na escolarização. **O nível de escolarização é globalmente muito débil e esta situação faz com que a maioria das pessoas não consigam sequer ter um vocabulário e um discurso**

articulado e lógico para reclamar os seus direitos; aliás a maioria das pessoas não conhecem os seus direitos.

Questionado sobre a diferença entre escola pública e a escola do projeto da *Effective Intervention*, o CTPEI disse que tem a ver com a forma persistente que perseguem os seus objetivos, principalmente na preocupação com **o papel do professor, no seu envolvimento na comunidade, na forma como preparam as aulas, nos conteúdos que são discutidos antes da sua implementação e ainda na oportunidade de formação contínua através de encontros mensais**, que permitem que clarificar todos esses objetivos. (CTPEI, 17-01-2021)

4.3.12. Síntese da entrevista ao Professor do Projeto *Effective Intervention* 1.

O PPEI1, questionado sobre as razões que levam os alunos abandonarem a escola precocemente, disse que a principal causa assenta no facto de algumas etnias colocarem as crianças a fazerem **trabalhos domésticos ou forçarem casamentos entre crianças**, geralmente do sexo feminino, em idade escolar. Em relação ao género masculino, o PPEI1 referiu que os pais preferem pô-los a fazer outros trabalhos, por exemplo, a pastorícia ou trabalhos agrícolas.

Em relação à importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem guineense, o PPEI1 disse que a cultura é muito importante, mas **na Guiné-Bissau muitos alunos não conhecem a sua própria cultura porque não se dá na escola**; os estrangeiros sabem melhor da cultura guineense do que os que vivem na Guiné-Bissau.

Questionado sobre prevenir o abandono escolar precoce, o PPEI1 evidenciou a necessidade de **criar uma política de sensibilização para mostrar à comunidade ou para a população em geral sobre qual a importância da escola**, pois mesmo o camponês precisa de educação para poder gerir os seus produtos.

Em relação à maior dificuldade que a educação nacional enfrenta, o PPEI1 afirmou que **a principal dificuldade é de ordem financeira: falta de materiais escolares para os alunos, falta de materiais pedagógicos ao serviço do professor, e falta de condições no geral** pois o professor para trabalhar precisa de comer; não tendo o dinheiro, acaba por perder a vontade e não realiza o trabalho com eficácia.

Em relação ao perfil dos professores, na opinião do PPEI1 a imagem dos professores guineenses é um pouco negativa, porque se considerarmos as instituições públicas, **a forma como os professores trabalham é um pouco eficiente, porque não tem continuidade, formação contínua** e não tem muitas outras coisas de que necessitava, isso acaba por influenciar a situação precária do ensino. O professor tem de se preparar sempre, **ele tem de ser um orientador**, um animador para poder atingir os seus objetivos.

Questionado sobre o papel do professor a nível desta problemática, o PPEI1 disse que o professor tem de criar as condições mínimas possíveis para fazer o seu trabalho mais à vontade e da forma mais honesta possível.

A propósito da **localização geográfica da escola**, o PPEI1 disse que esta está diretamente relacionada com o abandono escolar, visto que a criança acaba por abandonar a escola devido à distância entre a mesma e a sua residência, porque as crianças estão desprovidas de meios para se deslocarem entre os dois lugares.

Em relação às principais consequências do abandono escolar precoce, o PPEI1 disse que são drásticas porque vai dar continuidade ao **aumento do número de analfabetos**, que não vão poder gerir os seus produtos para obter lucros e a situação do país continuará igual ou pior.

Questionado sobre a diferença entre escola pública e a escola do projeto da *Effective Intervention*, o PPEI1 referiu que **nas escolas do projeto são criadas condições e exigidos resultados, ou seja, têm coisas unificadas e planeadas ao passo que nas escolas públicas essas conduções são precárias ou não existem de todo**. (PPEI1, 16-02-2021)

4.3.13. Síntese da entrevista do Professor do Projeto *Effective Intervention 2*.

O PPEI2, questionado sobre quais são as razões que levam os alunos a abandonarem a escola precocemente, disse que a escola é composta por três componentes: pais/ encarregados da educação, comunidade e o próprio professor. Há, portanto, uma responsabilidade tripartida, mas **os pais encarregados da educação e a comunidade não fazem o acompanhamento da criança porque não sabem o valor da escola**.

Em relação à **questão financeira**, o PPEI2 afirmou que os pais/ encarregado da educação não deixam as crianças irem à escola porque pensam mais nas coisas que dão rendimento imediato. Os pais pensam que ao deixar as crianças irem à escola, perdem a oportunidade de contar com estas para **o trabalho e respetivo rendimento para a família**. Quando pensam nos benefícios do trabalho em relação aqueles que a escola pode proporcionar, usam o imediatismo como justificação e acabam por não pensar no futuro da criança.

Sobre se concorda que o peso do meio cultural na escola pode ser um **fator de enriquecimento no desenvolvimento global do aluno**, o PPEI2 disse que sim, porque numa sociedade onde as pessoas têm um nível académico mais elevado mais facilmente percebem qual o valor da escola. Isto acontece, segundo o mesmo, por reprodução da ideia da importância da escola, pois uma sociedade que acolha a escolarização como meio para atingir um futuro melhor, é uma sociedade que aposta na cultura e não deixa que as crianças sejam afastadas da escola e sejam obrigadas a abandonar precocemente os estudos; pelo contrário, **priorizam a escola porque sabem o real valor da cultura que advém da escolarização**.

Em relação à importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem guineense, o indivíduo (PPEI2), disse que **a cultura guineense é tão rica que dá para ensinar muitas coisas às crianças que, curiosas por natureza, absorvem a cultura que lhes for**

transmitida e os valores necessários para crescerem em harmonia e paz. Disse ainda que incentiva muito a investigação por parte das crianças, as perguntas que fazem aos adultos, aquela recolha de dados acaba por ser um fator que ajuda no ensino.

O PPEI2 disse que a maior dificuldade por parte do professor é que **muitos não sabem qual o seu papel e quais as exigências do seu mandato, às vezes acham que o seu trabalho começa e termina na da sala de aula, esquecendo-se do planeamento, da formação contínua (que é de difícil acesso), do trabalho de sensibilização que têm perante a sociedade.**

Em relação ao perfil dos professores, na opinião do PPEI2 a imagem de um professor tem de “falar mais alto” do que a própria sociedade, como já referira, o trabalho do professor não deve acabar dentro da sala de aula, **tem de sensibilizar os pais/ encarregados de educação, sensibilizar a comunidade para que percebam as graves consequências do abandono escolar para os próprios e para a nação guineense.**

Questionado sobre o papel do professor a nível desta problemática, o PPEI2 reforçou que é fundamental que o papel do professor se estenda à comunidade. De uma forma mais concreta, o professor tem de visitar as famílias e abordar o assunto da **escolarização da criança, fazer a sensibilização necessária junto da comunidade, das crianças e dos pais/ encarregados de educação,** mostrando também as consequências nefastas do abandono escolar precoce.

Em relação às principais consequências do abandono escolar precoce, o PPEI2 disse que as principais consequências do abandono escolar no futuro daquela criança e da própria sociedade estará em causa, o que resulta nas crianças andarem na rua de um lado para outro. **Uma sociedade não escolarizada é uma sociedade que não sabe por onde ir.**

Questionado sobre a diferença entre escola pública e a escola do projeto da *Effective Intervention*, o PPEI2 disse que no projeto *Effective Intervention*, o professor acaba por receber muitos componentes que o ajudam a ser professor melhor. Na organização há uma coordenação que fala a mesma língua, os conteúdos e os objetivos são os mesmos e tudo tem de vir a partir de Buba até às diferentes tabancas onde a *Effective Intervention* tem a escola. **Eles fazem reuniões mensais onde são discutidos os conteúdos e por outro lado tem uma componente muito importante que é a supervisão pedagógica.** (PPEI2, 11-02-2021)

4.3.14. Síntese da entrevista do PPEI3.

O PPEI3, questionado sobre as razões que levam os alunos a abandonarem a escola precocemente, disse que muitas vezes tem a ver com o **casamento precoce**, sobretudo, na categoria feminina para a qual os pais/ encarregados de educação receiam que possam ficar grávidas durante o percurso escolar e para não envergonhar a família preferem casá-las muito cedo.

O PPEI3 concorda que o peso do meio cultural na escola pode ser um fator de enriquecimento no desenvolvimento global do aluno porque devemos partir das coisas que conhecemos para aquilo que não conhecemos, do que que faz parte das nossas raízes e depois ter conhecimento das outras coisas.

Em relação à importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem guineense, o PPEI3 disse que a cultura é muito importante, pois é transmitida de geração para geração, e está enraizada nos africanos, a questão é saber aproveitar os pontos positivos para transmitir às gerações vindouras.

Questionado sobre como prevenir o abandono escolar precoce, o PPEI3 é da opinião que se deve continuar a sensibilizar os pais/ encarregados de educação porque a Comunidade Internacional não vai passar todo o tempo a oferecer arroz para as crianças poderem ir à escola.

Em relação ao perfil dos professores, na opinião do PPEI3, a imagem pública de um professor transparece para a sociedade, ele é um espelho da sociedade onde está inserido.

Questionado sobre papel do professor a nível desta problemática, o PPEI3 disse que é necessário que o professor esteja mais próximo das crianças, saber do dia-a-dia das mesmas, fazer visitas domiciliárias para saber o porquê de uma dada criança ter faltado, ligar os pais/ encarregados de educação com a escola e saber quais são as preocupações dos pais, importar-se com as dificuldades das crianças, como ela vive em casa, o que ela faz, o que é correto e o que não é correto.

Em relação às principais consequências do abandono escolar precoce, o PPEI3 disse o seguinte: “as principais consequências são imensas, a extrema pobreza, a falta de preparação que vemos na camada jovem, outras consequências têm a ver com aquela falta de saber que acaba por desviar a pessoa ou criança para a delinquência juvenil”.

Questionado sobre a diferença entre a escola pública e a escola do projeto da *Effective Intervention*, o PPEI3, disse que a *Effective Intervention* tem um programa, tem planos mensais, tem planos semanais e tem aquelas reuniões mensais, onde discutem a forma como vão implementar certos conteúdos dentro da sala de aula. Para além disso, também têm supervisores e têm formadoras e coordenadores de terreno que passam todos os meses nas salas de aulas para ver como é que o professor está a lecionar e se tem o plano do dia, se está a seguir o programa dando depois o feedback para que haja melhoria da forma de lecionar. (PPEI3, 15-02-2021)

4.3.15. Síntese da entrevista do indivíduo PPEI4.

O PPEI4, questionado sobre quais as razões que levam os alunos a abandonarem a escola precocemente, disse que algumas etnias ainda continuam a **casar os filhos prematuramente** dando mais valor ao casamento do que à escola.

O PPEI4 disse que concorda que o peso do meio cultural na escola pode ser um **fator de enriquecimento no desenvolvimento global do aluno e que sabe que a cultura é a identidade de qualquer povo**. Ele considera a cultura como um fator muito interessante neste sentido.

Em relação à importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem guineense, o PPEI4 disse que tem grande importância, embora no caso Guiné-Bissau, **a cultura não estar bem inserida no currículo**, como aliás devia acontecer, pois a cultura tem grande valor, apesar da Guiné não estar a explorar convenientemente a cultura a nível da escola.

Questionado sobre como prevenir o abandono escolar precoce, o PPEI4 disse que **as pessoas devem estar informadas**, sobretudo, os pais na comunidade. Estes devem informar a comunidade e devem fazer uma sensibilização forte **mostrando aos mesmos qual o valor da escola**. O que ele acha que é preciso fazer é continuar a **sensibilizar os pais/ encarregados de educação para a importância da escola**. Por exemplo, as organizações internacionais distribuem arroz na escola, mas para o PPEI4 só ajuda pontualmente, porque sabe que essas organizações não vão perpetuar a oferta de arroz para as crianças poderem ir à escola.

Em relação ao perfil dos professores, na opinião do PPEI4, num passado recente, o professor tinha uma imagem muito interessante e a comunidade considerava o professor como que um segundo pai das crianças. Atualmente isso não está a acontecer e deve-se sobretudo ao fraco nível económico dos professores. Questionado se um professor ganhava mais, disse que não, mas a vida que o professor levava era melhor porque tinha respeito e era honrado como segundo pai.

Questionado sobre o papel do professor a nível desta problemática, o PPEI4 disse que o papel do professor é sempre na sala de aula a dar as informações, **sensibilizar as crianças para que não abandonem a escola e indicar quais os perigos que o abandono pode trazer no futuro**.

Em relação às principais consequências do abandono escolar precoce, o PEI4 disse que tem consequências graves, porque o nível de escolaridade do país é muito baixo e isso tem a ver com o abandono escolar precoce. Para governar um país é preciso ter pessoas com um nível de escolaridade muito avançado. Se virmos a situação atual do país, a forma como é governado, isso tem a ver com a própria **falta de escolarização**, os governantes assumem cargos, mas o nível de escolaridade dos mesmos é muito baixo.

Questionado sobre a diferença entre escola pública e a escola do projeto da *Effective Intervention*, o PPEI4 disse que há uma diferença enorme e que tal diferença tem a ver com a organização: o ministério da educação manda o professor para o terreno, às vezes sem sequer um pedaço de giz. Na organização *Effective Intervention* isso não acontece, todos professores têm materiais completos e suficientes. (PPEI4, 18-01-2021)

4.4. Breve discussão dos resultados

Em relação às opiniões dos inquiridos acerca da primeira questão, ou seja, quais as razões que levam os alunos a abandonarem a escola precocemente, os DGEBS, DR, ER, PPEI1, PPEI3 e PPEI4 convergiram nas respostas. Nas suas opiniões, a razão que leva os alunos a abandonarem a escola precocemente é principalmente o casamento prematuro e apontaram o sexo feminino como o mais desfavorecido, porque as alunas acabam por interromper os seus estudos em detrimento do casamento. No que toca ao género masculino, os DGEBS, DR e PPEI1 tiveram a mesma resposta. Segundo os mesmos os pais preferem pôr os filhos a fazerem os trabalhos que dão rendimento (em termos económicos) em vez de os deixarem ir para a escola e continuarem o percurso escolar.

Acerca da mesma questão os PEP1, PEP2, CTPEI e PPEI2 apontaram a falta de envolvimento dos pais/ encarregados de educação e a política educativa como principais razões que levam ao insucesso e abandono escolar. O PEP1 referiu que o principal motivo é a falta de meios dos pais/ encarregados da educação; para o PEP2, é a falta de responsabilidade dos pais/ encarregados da educação, por não impulsionarem os alunos a continuar a estudar; na opinião do CTPEI é a ausência de uma política a nível do setor educativo guineense que leva a não ter qualquer controlo sobre o abandono escolar; para o PPEI2 a escola é composta por três componentes, pais/ encarregados da educação, comunidade e o próprio professor, mas os pais/ encarregados da educação não acompanham as crianças porque nem estes, nem a comunidade no geral dão o devido valor à escola.

Em relação à questão financeira, que leva, segundo os nossos entrevistados, os alunos a abandonarem escola precocemente, os seis indivíduos DGEBS, DR, ER, PEP2, PEP3 e PEP4, todos pertencentes às escolas públicas da Guiné-Bissau, apontaram como causa principal o período da comercialização de castanha de caju, porque dá um rendimento imediato, ao contrário do que acontece com a escola cujo benefício de retorno não é imediato. O DGEBS disse que nesses períodos as crianças abandonam a escola para irem ajudar na colheita desse produto; no mesmo sentido, o DR acha que as crianças abandonam a escola não por vontade delas, mas sim, por serem obrigadas pelos seus pais a abandonar os estudos em detrimento de trabalho do campo; para PEP3 muitas famílias dependem da castanha de caju para fazer face à pobreza, sobretudo nas zonas rurais; o PEP4 reforçou que além da apanha de caju, outras causas para o abandono escolar são os trabalhos domésticos, usualmente feitos pelas meninas e alguns outros cultivos ou atividades agrícolas, que se dividem por ambos os géneros.

No que diz respeito à questão "concorda que o peso do meio cultural na escola pode ser fator de enriquecimento no desenvolvimento global do aluno?", os indivíduos DGEBS, PEP3, PEP4, CTPEI, PPEI2, PPEI3 e PPEI4 estão de acordo que o meio cultural é definitivamente um fator de enriquecimento no desenvolvimento global do aluno, mas cada um justifica a

resposta de forma diferente. O DGEBS e o CTPEI convergem na justificação, pelo menos em parte, dizendo que aprender não é só aprender os conteúdos científicos, mas também outras competências da vida social que se adquirem fora da sala de aula (aprendizagem não-formal ou informal). O DGEBS, por outro lado, disse que no novo currículo a ser implementado, essa questão torna-se bem explícita, ou seja, há no novo currículo a preocupação de colocar o peso cultural como fator de desenvolvimento global dos alunos. O PEP4, por sua vez, disse que levar o meio cultural para a sala de aula permite o aluno ter uma visão holística da realidade cultural circundante, a cultura é a identidade de qualquer povo e por isso não pode estar ausente das salas de aula.

Questionados sobre a prevenção do abandono/insucesso escolar precoce, todos os entrevistados, tiveram uma resposta similar. Com efeito, todos eles optaram por assinalar como necessária — conquanto não indicam ser suficiente — a sensibilização dos pais/encarregados de educação, assim como dos próprios alunos, para a importância fundamental da escolarização. Por outro lado, o PEP1 acrescentou que as crianças devem ser motivadas com as merendas, como se fazia antigamente. Essa questão, que foi contrariada pelo indivíduo PPEI4, cuja opinião vai no sentido de que é preciso continuar a sensibilizar os pais de outra forma que não apenas pela oferta de arroz na escola, como agora fazem as organizações internacionais, pois mais tarde ou mais cedo a comunidade internacional vai cessar de oferecer arroz e não foram criadas medidas estruturais de combate contra a fome, voltando tudo ao mesmo.

O CTPEI pede para envolver os pais/ encarregados de educação mais cedo no acompanhamento da criança no processo de escolarização das mesmas. O PEP2 respondeu que o governo e os pais/ encarregados da educação devem empenhar-se mais na educação nacional, porque o sistema educativo guineense é fraco em diversos sentidos e se existe alguma melhoria, esta tarda em chegar.

Em relações as maiores dificuldades que sofrem os professores, os DGEBS, PEP2, PEP3 e PEP4 disseram que estão essencialmente relacionadas com a falta de colaboração dos pais/ encarregados de educação e o PEP2 salientou ainda que a falta de colaboração dos pais acontece mais no período da apanha da castanha de caju, porque esta atividade traz um rendimento económico acentuado para a família. O PEP4 foi ainda mais longe e disse que para alguns pais/ encarregados de educação a escola demora a dar resultados, enquanto os resultados da lavoura são imediatos e acabam por preterir a primeira em função da segunda; outros criam outro tipo de barreiras, porque as crianças ao irem à escola robustecem a identidade, o que pode ser causa de resistência à obediência dos pais. Com efeito, receiam que a escola lhes permita ter uma visão analítica e crítica da realidade que esbarre na desobediência e criam todo o tipo de barreiras possíveis para não permitir que os filhos frequentem a escola.

Os DR, ER e PPEI1 convergiram nas suas respostas, mostrando que a maior dificuldade de fixar os estudantes à escola e incrementar a escolarização dos mesmos é de ordem financeira. O DR disse, a este propósito, que os estudantes e a própria escola têm falta de livros e manuais escolares. O mesmo pensa o ER que afirmou que eles (equipa da Direção Regional da Educação de Quinara) não têm meios de locomoção (carros, motas, bicicletas...) e meios económicos para suprimir faltas de material escolar. Por parte das estatísticas nacionais, não existe desde outubro a janeiro do ano 2021, nenhum levantamento de dados por parte das escolas que indique com precisão a falta de meios de locomoção essenciais para orientar pais, alunos e professores e organizar reuniões de planificação de transportes e horários escolares, bem como outras atividades que permitam o sucesso do ensino, concretamente nos sectores e secções da região de Quinara.

Já na perspetiva do PPEI1, o professor acaba por perder a vontade de lecionar por falta de dinheiro e não fazem os trabalhos com a eficácia requerida. O PPEI2 acha que a maior dificuldade tem também a ver com os professores, porque muitos deles não sabem qual o seu papel enquanto professor, às vezes acham que a sua função acaba dentro de sala de aula, mas é preciso criar como parte do papel do professor uma relação de cumplicidade com os pais das crianças. Sabendo que o processo educacional vai além dos muros da escola, é preciso reconhecer a importância e o papel dos pais neste processo e assim atuar em forma de diálogo com eles para que eles reconheçam a importância que têm sobre o desenvolvimento do aluno.

Em relação às consequências que o abandono escolar traz, cada um dos indivíduos contribuiu para uma resposta global bem interessante. Assim, para o DGEBS, o abandono escolar traz consequências negativas diretamente para as famílias e, claro, para o país, porque condiciona o futuro das crianças que quando chegam à idade adulta ficam sem saída profissional, ou acabam por arranjar um emprego com pouca remuneração, ou ficam presos nas malhas da imigração clandestina ou tomam o rumo do crime. Os DR e PEP3 deram uma resposta similar, ou seja, quem não tem um nível de escolaridade elevado fica mais vulnerável correndo o risco de ser manipulado por outros indivíduos com um nível de escolaridade mais avançado. Já o ER disse que o abandono escolar é uma das consequências mais negativas do sistema de ensino guineense, por exemplo, se o aluno abandonar, reprovar ou repetir, estas situações vão trazer consequências graves ao obstruir o sistema, já que o/a aluno/a em vez de passar para o nível seguinte, isto é, o nível de escolaridade que lhe compete por idade e desenvolvimento adquirido, deixando lugar para um outro que deve entrar nesse nível de escolaridade, vai ficar retido no mesmo nível, provocando uma acumulação de alunos de diversos níveis etários, em anos de escolaridade baixos, como o 5º e o 6º ano. Seguindo a mesma linha de raciocínio, acrescentou que uma das consequências é a falta de salas de aulas e, por outro lado, os alunos estão em excesso em relação aos recursos humanos

(professores) e materiais que a escola possui para o poder receber convenientemente, isto é, para poder desenvolver eficazmente o processo ensino-aprendizagem.

O PEP1 disse que o abandono traz consequências graves, por exemplo, se um aluno abandonar a escola não vai poder enfrentar a sociedade e disputar com os colegas uma profissão digna que exija um nível de escolarização mais avançado. O PEP2, por sua vez, invocou que são muitas as consequências do abandono escolar, porque os alunos não adquirem as competências necessárias e suficientes por esta via, o que traz muitas insuficiências perante a sociedade, tornando-a uma não escolarizada e ainda empobrecida, perigosa e corrupta. O PEP4, à semelhança dos interlocutores anteriores, também referiu que as consequências do abandono escolar são graves, pois levam a uma quebra de ritmo de aprendizagem e os alunos não serão capazes de ler nem de fazer operações matemáticas; e se partirmos do princípio — disse — que pessoas pouco escolarizadas certamente terão resultados menos bons a diversos níveis, principalmente a nível de empregabilidade, então, teremos uma sociedade com um défice de empregabilidade grave e com um nível muito baixo de especialização. Acrescentou ainda que devemos criar premissas básicas para concretizar um ensino de qualidade para que possamos ter um país com uma massa crítica, inovadora, capaz de mudar o *status quo*. Já o CTPEI disse que a consequência principal do abandono escolar é ter uma população que não consegue contribuir para o desenvolvimento do país e por isso os futuros cidadãos não participam de forma ativa e com ideias capazes de ajudar a orientar o país, pois nem sequer conhecem os seus direitos. Na sequência destas ideias, o PPEI1 disse que o abandono escolar precoce tem consequências drásticas, porque vai continuar a aumentar números de analfabetos, que não conseguem gerir os seus produtos para ganhar lucros e vamos continuar a ter o país pobre, que não evolui economicamente. O PPEI2 declarou que as principais consequências do abandono escolar são o futuro precário das crianças e que a própria sociedade está em causa, o que resulta ter crianças na rua a andar de um lado para outro, obrigadas a ganhar a sua independência muito cedo, lutar pela sobrevivência, impossibilidade de cumprir as regras básicas das organizações de saúde, sofrer alguns tipos de violências na rua, etc. Isto pode levar estes jovens a participarem em redes marginais, ligadas por exemplo à toxicodependência, assaltos, roubos etc. Acrescenta a este pensamento que uma sociedade não escolarizada é uma sociedade que não sabe por onde ir e as consequências são imensas, como a extrema pobreza, a falta de preparação que vemos nos jovens e que muitas das vezes também se reflete na falta de saber, o que acaba por desviar a pessoa para a delinquência. O PPEI4 mencionou que o abandono escolar precoce, tem consequências gravíssimas, pois afeta negativamente os processos sociais, económicos e políticos em termos de projeção do desenvolvimento de um país, força de trabalho menos qualificada, gerando pobreza, um nível da educação muito baixo e tudo isto tem a ver com a desistência na escola.

Em relação ao perfil do professor, os DR, PEP1, PEP2, PPEI2 e PPEI3, fundamentaram as suas respostas da mesma forma, dizendo que o professor é o espelho da sociedade e que, por tal, tem um papel fundamental no desenvolvimento da mesma. Assim, o professor deve saber cativar, compreender a sociedade, motivar as crianças e os pais/ encarregados da educação. Os indivíduos DGERS e PEP3 acrescentam que o perfil desejado do professor na Guiné-Bissau está ao alcance dos professores, uma vez que ambos acham que os professores atualmente estão a ganhar reputação.

Para o DGERS os professores antigamente não tinham formação, mas atualmente o sistema de ensino guineense conta aproximadamente com 75% dos professores formados, o que constitui uma subida significativa quanto a este aspeto. No que diz respeito ao salário, o PEP3 afirmou que em relação aos tempos transatos, a situação está em franca melhoria. Um dos indicadores dessa melhoria é que outrora o salário dos professores era de tal forma baixo e nem sempre regular que as pessoas receavam alugar as casas aos professores porque não sabiam se estes poderiam pagar. Agora a situação, segundo este professor, melhorou significativamente.

Quanto à imagem pública do professor, o PPEI4 disse que no passado os professores tinham uma imagem muito interessante, a comunidade considerava os professores como que um segundo pai, mas atualmente isso não está a acontecer sobretudo devido ao nível económico dos professores não suscitar respeito por parte da sociedade.

Os indivíduos ER e PPEI1 declararam que a imagem de alguns professores guineenses é negativa. O ER foi ainda mais longe dizendo que muitos se deixam abandonar pelo vício e, por tal, não são bem vistos pela comunidade. Ou seja, quando um professor se torna alcoólico ou se prende a outro tipo de vício (sexo, drogas ilícitas...), abandonando as suas próprias responsabilidades enquanto professor perante a comunidade, que são as de preparar as suas planificações de aulas com dignidade para assim conquistar o respeito e lecionar com competência e empenho, o professor não conserva o seu perfil como responsável, portanto não será bem visto pela comunidade.

Em relação à localização das escolas e à distância que estas ficam de certas localidades, as opiniões dos indivíduos DGEBS, PEP4 e PEPI1 convergiram na mesma justificativa, afirmando que as condições financeiras deploráveis das famílias e a distância da casa à escola são uns dos maiores fatores de risco de abandono escolar, sobretudo quando os pais são desprovidos de meios de transporte para ajudar as crianças na ida e volta para casa. O DGEBS começou por lamentar a falta de infraestruturas escolares nas regiões (espaço físico da escola, como sala de aula, biblioteca, refeitório, pátio, entre outros quanto os recursos matérias e humanas) e disse que nas tabancas distantes têm somente o primeiro ciclo; logo, quando as crianças terminam esse ciclo, são obrigadas a andar mais de 6 ou 7 Km para

frequentar outros ciclos em outras escolas, o que leva muitas crianças a desistirem porque não conseguem andar essas distâncias todos os dias letivos.

Os entrevistados foram unânimes em destacar a importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem guineense. O DGEBS enfatizou que a cultura é o suporte da identidade guineense, por isso, ao divulgar a cultura guineense no processo ensino-aprendizagem leva as crianças a saberem o verdadeiro sentido da cultura. O DR respondeu que é sabido que a cultura no processo de ensino-aprendizagem guineense tem uma grande importância porque faz-nos reviver as memórias passadas. Por sua vez, o ER disse que a cultura tem grande importância, por essa razão existe a Direção Geral de Cultura cujo objetivo é estimular a criação cinematográfica e audiovisual, particularmente no domínio da promoção da nossa identidade cultural, assim como incentivar e valorizar a criação musical e artística (Boletim Oficial nº26, 2018). O PEP1 realça também a grande importância da cultura no ensino, porque facilita/ajuda a criança na forma de poder interagir com os pares e conhecer também a cultura de outras famílias e a cultura de outra geração e, sobretudo, saber respeitar regras comunitárias. O PEP2 disse que na sua opinião a cultura tem de ser incluída, porque tem grande importância no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao aluno conhecer a sua cultura, acrescentando que “um povo que não conhece a sua cultura é um povo perdido”. O PEP3 mostrou que a cultura no processo ensino-aprendizagem tem importância, mas a questão da cultura não está bem patente no nosso *currículum*, há muitas ausências que necessitam ser colmatadas e o programa escolar precisa de ser revisto para permitir o desenvolvimento da aprendizagem cultural das crianças. O PEP4 disse que a Guiné-Bissau é conhecida como um país rico em termos de cultura, por isso, torna-se importante traduzir alguns valores culturais importantes no currículo escolar para que as crianças não percam a sua identidade cultural. O CTPEI disse que a cultura é a identidade de um povo, ou seja, que um povo se define a partir da sua cultura e por isso a cultura no ensino é fundamental, de tal forma que pode ser uma ponte importante para unir a comunidade, isto é, compreender como os outros são e aceitá-los. O PPEI1 disse que a cultura é muito importante, mas na Guiné-Bissau muitos alunos não conhecem a sua própria cultura porque é algo que não se aborda na escola; por vezes, acrescenta, os estrangeiros sabem melhor da cultura guineense do que os que vivem na Guiné-Bissau. O PPEI2 disse que a cultura guineense é tão rica que dá para ensinar muitas coisas às crianças que são curiosas para poderem aproveitar esses ensinamentos. O mesmo indivíduo disse que incentiva muito a investigação das crianças, por exemplo, numa aula de expressão dramática, em que as crianças perguntam na comunidade questões sobre a cultura da etnia de pertença (música, traje, dança...) para depois dramatizarem na sala as várias aprendizagens, divulgando e partilhando diversos rituais e costumes.

O PPEI3 disse que a cultura é muito importante pois é transmitida de geração para geração, a cultura está enraizada nos africanos, a questão é saber aproveitar os pontos positivos para

transmitir às gerações vindouras. O PPEI4 disse que a cultura tem grande importância embora no caso Guiné-Bissau, a cultura não esteja bem inserida no currículo, o que, segundo o mesmo, devia acontecer, pois, a cultura tem grande valor, mas o povo guineense não está a explorar a cultura a nível escolar.

Falando do papel do professor, a nível dos principais motivos que levam os alunos abandonarem a escola precocemente, os indivíduos PPE1, PPE2, PPEI2, PPEI4 tiveram a mesma resposta, ao afirmar que o professor tem um papel muito importante na sensibilização dos alunos para não abandonarem a escola, diferentemente do indivíduo PPE3 que disse que o professor tem um papel fundamental, mas mais na sensibilização dos pais/ encarregados de educação das crianças do que na sensibilização das próprias crianças que estão, de certa forma, subordinadas aos pais. Para o PPEI2, o professor tem de visitar os pais/ encarregados de educação e abordar o assunto, fazer ações de sensibilização para a comunidade, as crianças e os pais/ encarregados de educação, mostrando as consequências do abandono escolar precoce. Ainda sublinhou que o trabalho do professor não deve acabar dentro da sala de aula, deve ser um trabalho extensivo à comunidade. Esta questão também foi salientada pelo PPEI4. O DR disse que o professor deve ser uma pessoa motivadora, cativante e que dá o exemplo, que fala abertamente, que sabe escutar e sabe estar.

O ER disse que o professor tem um papel muito importante a desempenhar e é visto a nível da comunidade como figura muito importante — os professores se são apetrechados de matérias e comissões de estudos (formação contínua), podem evoluir e ultrapassar as barreiras e mudar a situação do abandono e da reprovação, caso contrário, o insucesso escolar vai continuar. No mesmo sentido, o PEP4 disse que o professor deve possuir competências sobretudo científicas, além das competências metodológicas e deontológicas e ainda sublinhou que o professor é um modelo, que se pode dizer que é um espelho para os seus alunos, porque deve transmitir os valores morais e sociais, reconhecidos ou valorizados pela sociedade. Os indivíduos CTPEI e PPEI3, por sua vez, disseram que papel do professor é de assumir o aluno no seu todo, comunicar as suas dificuldades, comunicar com os pais/ encarregados de educação diretamente porque estes passam muito tempo com as crianças, o que ajuda a identificar os alunos com dificuldades e tratar cada caso em função da sua realidade. Ser professor, diz, é estar em condições de ter uma boa relação com todos e não só com os pais/ encarregados de educação — este é o seu papel: de alguém que influencia a mudança social, não só a nível do conhecimento científico, mas também aproveitando o seu estatuto e a sua imagem enquanto professor.

Falando sobre a diferença entre a escola pública e a escola do projeto *Effective Intervention*, os indivíduos ER, PEP1, PEP2 e PEP3 disseram que nas escolas da *Effective Intervention* os professores recebem formação e têm materiais didáticos ajustados e completos, ao passo

que nas escolas públicas esses materiais não existem, apesar dos indivíduos PEP1 e PEP2 confirmarem a existência de materiais nas escolas públicas, mas em menor quantidade. O PEP2 disse que os materiais são dados pelo Ministério da Educação Nacional em períodos cíclicos de cinco em cinco anos e, deixou a questão no ar: “Será que as crianças podem cuidar dos livros durante cinco anos?”. Para o DR os professores da *Effective Intervention* têm todas condições para trabalhar e o DGEBS afirmou que a *Effective Intervention* tem recursos internos e externos e os seus professores são responsáveis por construir os seus próprios materiais, ao passo que nas escolas públicas se não forem dados pelo governo os professores não o fazem. O ER reforçou esta opinião, dizendo que os professores afetos da *Effective Intervention* são ensinados a construir os seus próprios materiais. Na perspetiva do PEP4 isso tem a ver com a forma como a organização trabalha. Para ele a *Effective Intervention* tem a componente de formação a vários níveis, mas também é feita uma restituição mensal das observações feitas/ supervisão, onde todos os professores que trabalham a nível do projeto em diferentes tabancas se encontram em Buba para partilhar as estratégias e as experiências. O CTPEI disse que a diferença tem a ver com a forma persistente com que a *Effective Intervention* corre atrás dos seus objetivos, entre quais destacou o papel do professor, o envolvimento da comunidade, a forma de preparar os materiais, os conteúdos que são discutidos antes da sua implementação nos encontros mensais, o que permite que a operacionalização dos planos de aula fique mais clara. O PPEI1 disse que para os professores da *Effective Intervention* são criadas condições e por isso são exigidos resultados e isso não acontece nas escolas públicas. O PPEI2 acrescenta que na organização há uma coordenação, os conteúdos e os objetivos são os mesmos para diferentes tabancas onde atuam e salientou que a organização tem uma componente muito importante que é a supervisão pedagógica. O PPEI3 reforçou esta questão, dizendo que para além dos supervisores e da coordenadora do projeto, as formadoras e o coordenador do terreno passam todos os meses nas salas de aula para verem como as coisas funcionam e dão feedbacks para que haja uma melhoria por parte do professor. O PPEI4 desenvolveu a mesma ideia que o PEP4 em que tudo tem a ver com a forma de organização, depois ironizou dizendo que o Ministério da Educação manda um professor para terreno às vezes sem um pedaço de giz, o que não acontece na organização *Effective Intervention*.

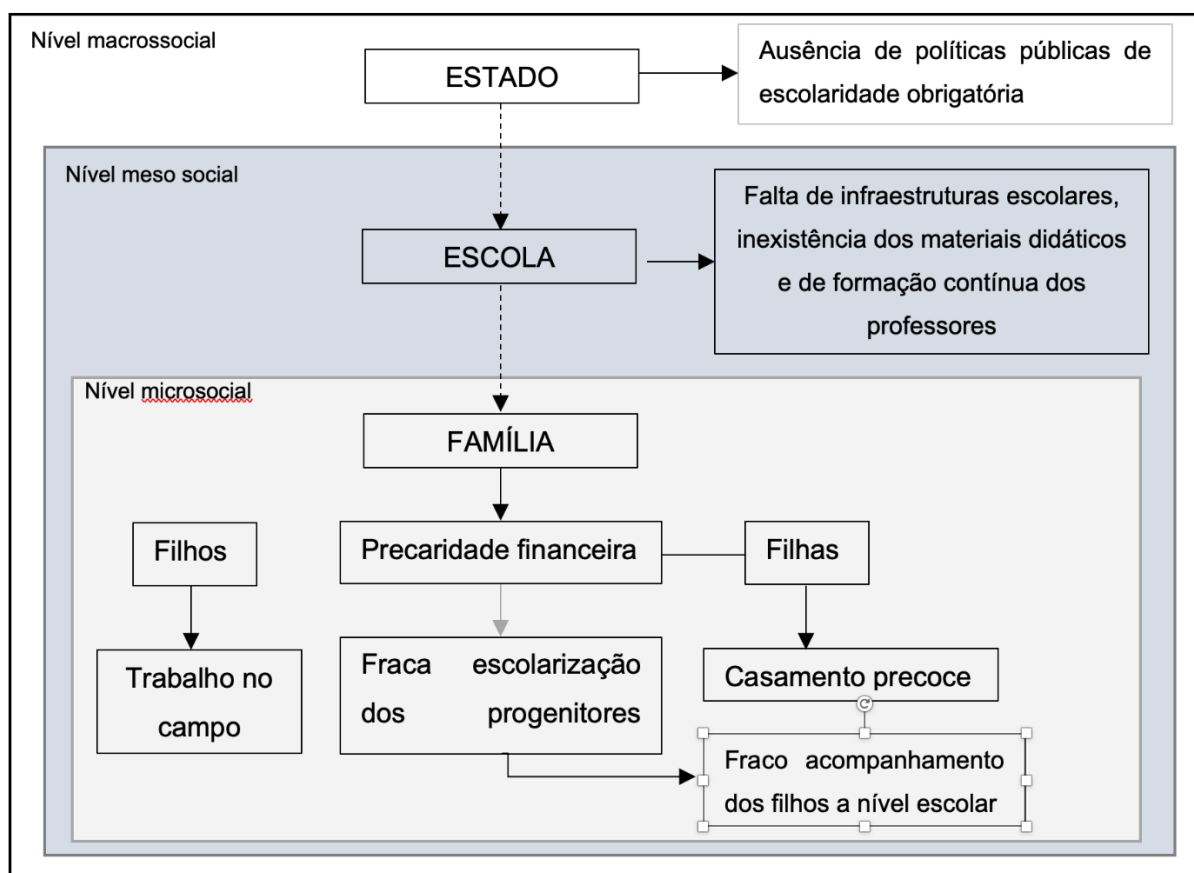
4.5. Síntese sobre análise de conteúdo a entrevistas

No tocante ao tema do nosso estudo, o insucesso e o abandono escolar na escola do ensino básico de Fulacunda na região de Quinara na Guiné-Bissau, devido à pertinência do assunto e à clareza dos objetivos, todos os participantes se sentiram livres para dar as suas opiniões sobre o assunto, que foram em parte coincidentes nos seus pontos de vista. Como causas principais do insucesso/abandono escolar, referiram o casamento precoce, o período de comercialização de castanha de caju, o baixo nível económico dos pais/ encarregados de

educação, a ausência de sensibilização dos pais/ encarregados de educação sobre a importância da escola, a falta de conhecimento científico por parte de alguns professores, a falta de infraestruturas escolares e de ciclos complementares, a inexistência dos materiais didáticos e a formação contínua dos professores nas escolas públicas, como as principais causas que estão na origem do insucesso e abandono escolar na escola que é objeto do nosso estudo.

Para diminuir o insucesso/abandono escolar, é necessário, segundo os entrevistados, a sensibilização dos pais/ encarregados de educação e da comunidade, o empenho do governo e dos professores, incentivar/ encorajar as organizações nacionais e internacionais que atuam na área da educação no sentido de mitigar essa prática.

Figura 4- Síntese sobre análise de conteúdo a entrevistas



Fonte: Elaboração própria

Quanto ao projeto a *Effective Intervention*, ficou claro, em comparação às escolas públicas, que existem diferenças significativas entre ambas tanto a nível material, como a nível pedagógico, como ainda a nível do envolvimento e trabalho do professor. Neste sentido, a existência de recursos materiais na EI faz toda a diferença, mas o facto de os professores na EI aprenderem a construir os próprios materiais pedagógicos pode servir de orientação para que o mesmo se faça nas escolas públicas. Todavia, o problema que aqui se levanta toma

outras dimensões. Ou seja, para que o professor pudesse produzir os próprios materiais pedagógicos teria de ter formação para tal. Acontece que a EI cria não só boas condições de trabalho aos professores, como também proporciona formação contínua, o que não acontece aos professores da escola pública.

Para além do referido, a nível pedagógico a EI privilegia a metodologia de projeto, enquanto na escola pública guineense perdura a metodologia tradicional. Ora, esta situação decorre de outras duas importantíssimas medidas tomadas pela EI: por um lado, existem reuniões semanais e mensais onde os professores podem trocar as suas experiências didáticas e pedagógicas; por outro lado, a EI favorece a supervisão pedagógica, fundamental na avaliação e autoavaliação dos processos ensino-aprendizagem e na dinâmica do feedback.

5. Notas conclusivas

De quem é a responsabilidade pelo elevado insucesso e abandono escolar na Guiné-Bissau?

Em primeiro lugar, tentámos afastar a ideia de que o insucesso escolar é responsabilidade única do aluno, quer seja pela falta de capacidades cognitivas, quer seja por negligência por parte do mesmo. A ideia de que o aluno reprova para ter uma nova oportunidade, está efetivamente afastada, pois, segundo a literatura especializada, não existe qualquer vantagem em tornar o aluno bi ou tri-repetente, acabando este por desistir e abandonar a escola; não traz, portanto, qualquer benefício ao sistema educativo, cria antes, insucesso, indisciplina, exclusão e abandono escolar precoce²³. A medida da reprovação não só é ineficaz, como ainda provoca um “entupimento” do sistema de ensino, ao reter demasiados alunos em anos de escolaridade baixos. Se os números elevados de repetentes acabam por produzir um aumento do número de estudantes matriculados no sistema educativo, fá-lo apenas artificialmente e, sem aumentar o conhecimento, nem contribuir para o insucesso e abandono escolar. Ora, constatámos que não é no aluno que devemos focar a total responsabilidade pelo seu desempenho escolar, apesar deste ser, logicamente, um dos protagonistas do seu percurso escolar.

Em conformidade com o assunto apresentado no enquadramento teórico, que visou o insucesso e o abandono escolar precoce do aluno na escola, este estudo permitiu averiguar elementos-chave na combinação de ideias, respostas e opiniões dos nossos inquiridos e entrevistados. Assim sendo, segundo os mesmos, o insucesso e o abandono escolar prematuro têm a ver essencialmente com o casamento precoce, a pobreza, a falta de escolaridade dos pais/ encarregados de educação, sendo as crianças do sexo feminino o

²³ Sobre este assunto ver, por exemplo, Branco, M. (2018). *Análise psicossocial sobre o alto índice de retenção no Ensino Médio. Estudo de caso: Ensino Médio integrado em Alimentos do Instituto Federal de Brasília campus Gama, causas e desafios*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Santarém Escola Superior de Educação. Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária.

recorte mais desfavorecido no que diz respeito a este flagelo — o casamento precoce é um indicador forte desta discrepância²⁴ —, não descurando, porém, que o trabalho agrícola afasta muitas crianças do sexo masculino da escola. Recordemos que a campanha de comercialização da castanha de caju, devido ao seu valor no mercado internacional, é uma das grandes causas do abandono escolar, referida pelos nossos entrevistados. Ou seja, os nossos inquiridos e entrevistados, revelam que a decisão do abandono escolar é, na maioria das vezes, de responsabilidade doméstica. Recordamos, reforçando esta questão, que um resultado particularmente interessante é o facto das reprovações dos alunos (por vezes múltiplas e sucessivas) estarem estatisticamente relacionada com o nível de escolaridade da mãe. Este facto pode ser explicado pela situação profissional da mãe, que sendo maioritariamente doméstica, é quem passa mais tempo em casa com as crianças — o pai geralmente trabalha fora —, que possuindo fraca escolarização, não tem como ajudar o filho em assuntos escolares. Mas, será justo atribuir às famílias a responsabilidade maior pelo insucesso educativo? Ora, apesar deste estudo apontar para muitos fatores de índole doméstica, em boa verdade estes fatores resultam apenas de uma microanálise ao problema. Senão vejamos.

São várias as razões que fomos apurando ao longo deste estudo e que tiveram igualmente suporte na literatura consultada, e que estão intrinsecamente relacionadas com a precaridade da situação económica, social e cultural das famílias. Partindo dos aspetos referidos ao longo desta dissertação e com suporte na análise quantitativa e qualitativa efetuada, demos conta da existência de fortes evidências que indicam a forte relação das crianças guineenses que vivem em meio rural, em particular aquelas que fizeram parte da amostra, com as vivências escolares, que não se desprendem, como aliás vimos, das vivências domésticas e em comunidade. Isto porque a relação entre as crianças e a escola são afetadas por questões relacionadas com fatores específicos que fomos deslindando ao longo desta pesquisa e que são tão diversos como a distância entre a casa e a escola, a insuficiência de materiais e equipamentos didáticos, a qualidade pedagógica dos professores, só para mencionar alguns dos aspetos que, direta ou indiretamente, podem influenciar tanto o insucesso escolar como o conseqüente abandono da escola.

No entanto, em termos estruturais, ficou igualmente patente que a instituição escolar pública guineense carece de equipamentos e materiais básicos como quadros, giz, manuais escolares ou a própria sala de aula que tantas vezes é um espaço exíguo para tantas crianças, por conta, segundo um professor entrevistado, da excessiva reprovação de alunos encherem turmas no ensino básico. Não esqueçamos também de fazer a devida referência à dificuldade em colocar professores em zonas rurais, assim como a precaridade salarial dos mesmos, a

²⁴ Na Guiné-Bissau, anualmente, é denunciado pela liga dos direitos humanos um grosso número das meninas que sofrem destes abusos, mas a prática ainda persiste no país.

fraca motivação para o ensino, a falta de formação contínua e a débil qualidade pedagógica, como fatores de altíssima importância para o insucesso escolar.

Assim sendo, ao mudarmos de lente e de foco, encontramos justificações e fatores que estão na origem do flagelo que é o insucesso escolar que não têm a ver diretamente com as famílias, mas sim com a frágil estrutura organizacional da escola. Mas será que paramos por aqui, ao dividir a responsabilidade entre a escola e a família? Não. O papel do Estado traz outra visão que não pode ser descurada.

Falando de educação pública, falamos de Estado, de governação e de políticas públicas de educação. Não obstante os programas políticos direcionados para combater o insucesso escolar, como a *campanha de seis, seis* — campanha de sensibilização para fazer a criança entrar na escola com seis anos e aí permanecer pelo menos mais seis —, a implementação ainda não abrange todas as escolas e os resultados estão longe de serem promissores, principalmente em zonas rurais da Guiné. O abandono escolar é, portanto, de tal forma plurifacetado que uma medida direta deste tipo se torna insuficiente à partida, porque não dá resposta a todos os problemas. Por exemplo, o problema da precaridade financeira das famílias tem de ser resolvido para aliviar o peso das decisões familiares em relação à escolarização dos seus filhos e educandos, mas as políticas para a educação não abrangem, por norma, esta importantíssima relação entre a família e a escola. Assim, apesar das políticas públicas estarem em marcha, as famílias sem condições financeiras optam por tirar os filhos da escola; e quando a decisão recai entre o filho ou a filha para abandonar a escola, é a filha que usualmente é escolhida (o casamento precoce é uma das causas mais invocadas para esta decisão).

Mas o rol de responsabilidades e responsáveis não termina por aqui. Verificámos empiricamente, que as causas de insucesso escolar estão igualmente relacionadas com a origem sociocultural dos alunos. Voltamos, então, a colocar o ónus da responsabilidade no aluno? Não. A origem sociocultural do aluno não é responsabilidade do mesmo, e cabe às políticas públicas, investir na transformação da escola, nas suas próprias estruturas, para que esta se adapte a qualquer aluno seja qual for a sua origem. O que se pretende para minorar o flagelo do abandono escolar é uma escola mais abrangente e equitativa que possa adaptar-se às necessidades dos diversos alunos que a frequentam.

Posto isto, e para responder à questão inicial, há que destacar que o insucesso e abandono escolar são afinal fenómenos que envolvem, a diferentes níveis, fatores de natureza política, cultural, institucional e sociopedagógica, e está subordinada às relações que a escola estabelece com os alunos cuja diversidade social e cultural é bastante diversificada.

Como combater o insucesso e abandono escolar na Guiné-Bissau?

Pretendemos contribuir com algumas ideias que foram surgindo no desenrolar deste trabalho, que visem o combate ao flagelo do insucesso e abandono precoce da escola na Guiné-Bissau.

Não desejamos, porém, ser exaustivos neste propósito e muito menos oferecer um conjunto de receitas para o efeito. Essa pretensão está fora do alcance dos objetivos desta dissertação. Na verdade, pretendemos somente sugerir, ou dito de melhor forma, lembrar, a partir dos testemunhos e das respostas aos questionários, um conjunto de ações e cenários que nos parecem exequíveis e eficazes para o combate ao referido flagelo. Há, com efeito, algumas ações que podem melhorar os processos de ensino/aprendizagem na Guiné-Bissau. No entanto, todas essas, pelo que foi referido no capítulo anterior, passam forçosamente por uma abordagem mais holística ao problema, ao reconhecer que existem diferentes fatores que influenciam as adversidades e que tais fatores não estão somente ligados ao propósito comum da escola que é ensinar e aprender e, portanto, não é um fenómeno que diga apenas respeito à relação pedagógica entre alunos e professores. Porém, começemos exatamente neste nível de base, ou seja, por considerar exatamente aqueles fatores que estão diretamente ou indiretamente relacionados com a relação pedagógica.

Em primeiro lugar, a formação contínua de professores tem de se tornar uma prática recorrente (analisaremos mais adiante esta questão), pois a ela está associada a renovação dos saberes científicos e pedagógicos do professor. Nesta perspetiva, o desenvolvimento profissional desempenha um papel fundamental, pois os conhecimentos e competências adquiridos pelos professores durante a sua formação inicial tendem a tornar-se obsoletos e outras vezes insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira. É claro que a esta prática deve estar associada uma outra: a supervisão pedagógica que permite, por sua vez, um eficiente acompanhamento da qualidade do ensino (retomaremos este assunto no capítulo seguinte). Não obstante, para aludir a um eficiente controlo da qualidade de ensino é ainda necessário um sistema apurado de avaliação. E não nos referimos apenas à avaliação do desempenho docente, mas de todo o sistema de ensino, justamente com o propósito de criar uma maior transparência a partir de avaliações periódicas que encorajem a práticas pedagógicas eficazes, inclusivas e abrangentes. Mas por que razão elegemos a formação e avaliação do corpo docente como primeira ação em prol do sucesso escolar? É que as maiores dificuldades no exercício da profissão docente estão, por um lado, relacionadas com o aluno, por exemplo, relacionadas com o desinteresse e a desmotivação dos mesmos, ao absentismo e faltas às aulas, a problemas de comportamento, a dificuldades em cumprir regras, a dificuldades de aprendizagem, entre outras. Por outro lado, estão arroladas com a própria motivação do professor, quando se vê deslocado das grandes cidades, com salários baixos, com poucas condições para desempenhar a sua função em escolas que não possuem sequer matérias pedagógicas suficientes ou adequados à sua profissão, a turmas superlotadas, etc. Fatores que em conjunto são motivo de muitas greves — fator apontado como um dos principais entraves ao desenvolvimento da educação guineense e, claro, como um dos responsáveis pelo insucesso e abandono escolar. Em suma, os professores,

principalmente nas áreas rurais, precisam de incentivos que os levem a serem melhores profissionais. Estamos convictos que melhores professores produzem melhores alunos.

Começamos nos professores e há uma razão para isso. E essa razão constitui uma premissa fundamental para o que defendemos de seguida. Ou seja, se é essencial reforçar a formação docente e, paralelamente, avaliar os seus progressos e melhorias, estaremos a dinamizar um sistema de prestação de contas dos docentes às comunidades em função da qualidade de ensino. Ao provar a sua qualidade, os professores devem exigir do Estado mais e melhores condições de trabalho, assim como melhores equipamentos nas escolas e, fundamentalmente, melhores condições às famílias para garantirem a escolarização dos filhos. Por sua vez, o Estado deve, através das políticas públicas, dinamizar ações e instituir políticas que vão além da sensibilização para o problema do abandono escolar, mas que sejam efetivamente eficazes no combate ao mesmo. É, portanto, cremos, na implementação de um sistema de prestação de contas que enredamos verdadeiramente alunos, professores, escolas e o próprio Estado no mesmo objetivo que é o de combater o insucesso e abandono escolar.

Se as políticas mais eficazes de melhoria do ensino se concretizarem através do investimento na qualidade professoral, estes, por sua vez, vão dar uma resposta mais eficaz em termos de desempenho dos estudantes. Se for ainda atribuída aos docentes uma maior responsabilidade pelo sucesso dos alunos, estes esforçar-se-ão não só para melhorar o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, como farão o possível para envolver as famílias e a comunidade na escola. Assim, será o professor a criar uma certa tensão nas famílias, não só através da sensibilização direta para a escolarização, mas também através do exemplo — recordemos que muitos dos entrevistados e inquiridos referiram que o professor deve ser um exemplo, ou melhor, o “espelho da sociedade” —, trazendo para o seio das famílias a ideia de que a escolarização e educação das crianças é um direito que os pais e encarregados de educação não lhes podem suprimir. Sabemos, todavia, que nem todas as famílias irão resolver os seus problemas financeiros e mudar de um momento para os outros aspetos socioculturais altamente enraizados na comunidade guineense. No entanto, este é o início de um processo estruturado de um sistema de ensino moderno e inclusivo, e não vemos outra forma de o fazer a não ser proporcionar meios que encorajem e mobilizem as famílias para a escolarização dos filhos e da população guineense.

Se até aqui falamos de ações que assentam na prestação de contas, portanto, em fatores de desempenho de recursos humanos, voltemo-nos agora para ações a nível estrutural com o mesmo objetivo: inverter a situação do excessivo insucesso escolar e o conseqüente abandono precoce da escola. Começamos, com efeito, com o reforço dos recursos materiais. Relembramos a este propósito que os entrevistados e inquiridos salientaram o facto da falta de condições materiais nas escolas; problema grave que precisa ser solucionado. Na comparação entre o projeto *Effective Intervention* e a escola pública surgem duas formas de

ultrapassar este problema: (1) o Estado comportar os custos do fornecimento de livros e materiais didáticos, equipando as escolas de todo o território nacional (essencialmente em zonas com uma enorme escassez destes recursos); (2) proporcionar aos professores da escola pública formação gratuita e contínua por forma a que eles próprios possam construir os materiais pedagógicos necessários e suficientes para o público estudantil sob a sua tutela (solução inspirada no projeto *Effective Intervention*). Existe uma diferença fundamental entre estas duas ações. Enquanto a primeira exige do Estado um custo direto, que possivelmente criará um valor num futuro mais próximo ou mais longínquo, mas difícil de avaliar quanto à sua eficácia imediata, e para além disso há que considerar o desgaste destes materiais (ou seja, não basta fornecer livros, é igualmente importante assegurar de que estes chegam realmente aos alunos e aos professores; e que sejam usados e cuidados); a segunda ação é mais imediata em termos de custo-benefício, ou dito de outra forma, é mais eficaz na criação de um valor fundamental já aludido no ponto anterior — a formação contínua dos professores, aqui posta ao serviço da criação de materiais didáticos e pedagógicos.

No mesmo sentido, a nível governamental, devem ser acordadas algumas linhas de força para o desenvolvimento de ações estratégicas que visem o sucesso educativo em cada região da Guiné-Bissau. A título de exemplo, e em comparação com o que se faz noutros países, incluindo Portugal, a oferta educativa deve ser flexível e diversificada, permitindo que cada estudante possa encontrar o caminho que vá em direção aos seus talentos e objetivos pessoais. Fazendo ainda uma comparação com o ensino em Portugal, o Governo da Guiné-Bissau deve fazer um investimento no potencial das novas tecnologias e os instrumentos didáticos e pedagógicos de ensino à distância. Este investimento permitiria resolver, ou pelo menos minorar, o problema de acesso à escola de crianças que vivem em locais mais isolados e sem transportes públicos. Por fim, mas não menos importante, cabe ao Estado lançar ações concretas para aumentar o nível de participação e de apoio das famílias aos alunos, percebendo e reconhecendo que os valores da educação e a adesão aos mesmos se sobrepõem aos valores individuais que muitas vezes — como já foi largamente debatido ao longo desta dissertação — são contrários à escola e à escolarização da população da Guiné-Bissau.

O projeto *Effective Intervention*, a sua dinâmica no ensino social e na intervenção comunitária

As ações perpetradas pela *Effective Intervention*, no sentido de melhorar a qualidade de ensino nas zonas rurais da Guiné-Bissau, produzem um efeito benéfico, quase imediato, sobre os núcleos de intervenção. Porém, ao findar o projeto, esse efeito tende a dissipar-se e a situação voltar ao mesmo. Esta é uma constatação que retirámos da investigação no terreno de pesquisa à intervenção feita pela EI em prol do sucesso educativo nas regiões mais pobres

da Guiné-Bissau. Afinal a ONG não apresenta soluções “mágicas”, mas sim ações concretas que merecem aprofundamento.

Voltemos um pouco atrás para, de um modo simplificado, mostrar as diferenças essenciais entre a escola da EI e a escola pública guineense. Estas consistem em dois níveis fundamentais, estruturantes da educação: (1) a nível material — na EI existem recursos didáticos e pedagógicos (por vezes criados pelos próprios professores afetos ao programa) e na escola pública esses recursos são escassos ou inexistentes; (2) a nível pedagógico a diferença consiste fundamentalmente na metodologia de educação, isto é, enquanto na EI se privilegia a metodologia de projeto, onde se inclui a dimensão da educação não-formal, o ensino social e a intervenção comunitária; na escola pública trabalha-se ainda numa metodologia tradicional e com escassa ligação à comunidade. Ou seja, não há magia! Há sim uma discrepância enorme entre condições de trabalho, de acesso e de produção entre a *Effective Intervention* e a escola pública guineense.

Mas o que faz a *Effective Intervention* e qual o seu impacto na educação guineense? Na EI, pretende-se ajudar crianças que vivem em situação de pobreza, por vezes pobreza extrema, a beneficiarem de recursos educativos e materiais que, de outra forma, não lhes são acessíveis. Para tal, a EI produz projetos locais destinados a melhorar as condições de vida dessas crianças e, em simultâneo, aumentar os desempenhos educacionais em algumas das regiões mais pobres da Guiné-Bissau.

Digamos que os programas da *Effective Intervention* proporcionam uma ligação direta às comunidades, sendo, por isso, desenvolvidos em colaboração com as mesmas. Ora, tais projetos são rigorosamente avaliados, quer através de dados estatísticos fidedignos, quer através de outros dados obtidos de forma direta por observação no terreno onde decorre a ação; tudo isto em prol da melhoria da educação das crianças e da sua qualidade de vida, tentando garantir que tanto as crianças, como as suas famílias, beneficiam destas ações concertadas. É por isso que o projeto desenvolvido pela EI, parte de uma abordagem integrada para intervir em diferentes aspetos que se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, procura assegurar uma rigorosa monitorização e supervisão de todo o processo; desenvolver e reforçar a aptidão dos professores a nível metodológico, científico e social; garantir a existência de material didático-pedagógico adequado; desenvolver a formação contínua dos professores e o seu bem-estar; e promover a participação e apoio da comunidade.

No entanto, este projeto têm um término bem definido e só são verdadeiramente bem-sucedidos, segundo a nossa leitura e a da maioria dos nossos entrevistados, quando as suas práticas e ações forem, de alguma forma, reproduzidas nas escolas públicas, ou seja, quando derem origem a uma intervenção política e pedagógica que tenha em conta alguns dos princípios fundamentais pelos quais a ONG *Effective Intervention* se rege em prol de um ensino de qualidade, nomeadamente, o trabalho com as comunidades, a formação contínua

dos professores, a avaliação sistemática das aprendizagens das crianças e do desempenho docente. E neste sentido, apesar de alguns entrevistados referirem que a situação está a melhorar, é certo que a educação pública guineense está longe de garantir um ensino de qualidade para todos(as) os(as) alunos(as). Falta, acima de tudo, como forma de garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, preparar, coordenar e conduzir ações de formação contínua aos professores; atualizar programas; fornecer materiais e outros instrumentos didáticos para utilização dos alunos. Por outro lado, e não menos importante, é necessário incentivar práticas colaborativas de trabalho entre os professores. Trabalho esse que permitirá a comunicação de problemas e soluções, por forma a contribuir para a eficácia do trabalho docente.

Falta coordenar esforços com a comunidade local, sensibilizando-a para a importância da escolarização das crianças, ainda que não se possa descurar a importância da mão-de-obra no trabalho agrícola que dá o sustento às famílias. Falta, também, garantir que o mandato profissional abranja questões sociais de interesse maior no processo de desenvolvimento da pessoa do aluno. O aclamado professor como “espelho da sociedade” deve contribuir não só para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também para o seu desenvolvimento enquanto cidadão.

Por fim, o estudo realizado possibilitou perceber que o projeto da *Effective Intervention* veio trazer algumas ideias fundamentais para a melhoria da educação na Guiné-Bissau, mostrando como combater algumas fragilidades do sistema público de educação, principalmente nas zonas rurais mais pobres do país. No entanto, outro objetivo deste projeto era criar raízes para estimular a mudança no sistema de ensino, traduzindo-se diretamente em menos insucesso escolar e menos abandono precoce. Mas este objetivo, de extrema relevância, não tem expressão imediata após a saída da ONG do terreno, e só poderá ser realmente apreciado nos próximos tempos, pois só no futuro se saberá se o tão necessário processo de transformação da educação pública guineense segue, ou não, os princípios da EI.

Entretanto, na atualidade, persistem as desigualdades e as contradições no sistema educativo da Guiné-Bissau, às quais acrescem a carência de uma participação e problematização social em meios académicos. Esta dissertação pretende ser, por isso, um pequeno contributo académico para a reversão dos problemas educativos na Guiné-Bissau, mas não trará, certamente, a solução definitiva.

Referências Bibliográficas

- Barreto; A. M. (2012). Reformas recentes no sistema educativo da Guiné-Bissau: compromisso entre a identidade e a dependência. *Atas do colóquio internacional Cabo Verde e Guiné-Bissau: percursos do saber e da ciência*. <https://coloquiocvbg.files.wordpress.com/2013/06/p04c04-antc3b3nia-barreto.pdf>
- Ball, R. (2012). *Pedagogia da comunicação*. Publicações Europa-América
- Benavente, A. et al. (1987). *Do outro lado da escola*. IED/Rolim
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português - abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 715 - 733.
- Beirante, D., Braga, D., Silva, C. (2016). "Justificação, Responsabilidade e Justiça: Os dilemas e as controvérsias da sustentação da crítica na deontologia docente." *Desenvolvimento e Sociedade. Revista Interdisciplinar em Ciências Sociais*, 1, pp. 31-39.
- Berger, P. e Luckmann T. (2007). *A construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Editora Vozes.
- Bideta, G. B. (2013). *Políticas educativas na Guiné-Bissau*. Faculdade de Letras Universidade do Porto;
- Bogdan e Biklen (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bourdieu e Boltanski (1975). Le titre e le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction. *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 2, p.95-107.
- Branco, J. P. (2012). *Insucesso escolar: um estudo na área escolar da Maia*. Universidade Fernando Pessoa.
- Campos, B. & Furtado, A. (2009). *Política docente na Guiné-Bissau*. Banco Mundial
- Charrua, M. C. (2014). *O insucesso escolar e as variáveis sócio*. Universidade Nova de Lisboa.
- Cortesão, L., & Torres, M. A. (1990). *Avaliação pedagógica I - insucesso escolar*. Porto Editora.
- Diagnostico de Quinara (2016). *Diagnostico de atores Projetos de Desenvolvimento/Investimento e Infraestruturas, Equipamentos e Serviços UE-ACTIVA*, Eixo 1: Governação Territorial.
- Dias P. C. & Taborda M. (2016). *A práxis do teórico superior de educação social em escolas (TPIP)*, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém.
- Dias, P. J. C. G. C. (2017) *Elementos sobre eficácia pedagógica do professor*, o estudo de caso particular das ciências, novas edições académicas, Escola Superior de Educação Santarém.
- Dias, P. C, Hormigo, I. Marques, R. et. al (2017). *Análise da implementação do ensino vocacional básico em Portugal nas treze escolas do projeto-piloto*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES/ISCTE-IUL) e Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Santarém (ESE-IPS).
- Dias, P. C. (2019). *Tipo de professor e tipo de turma no âmbito do Ensino Básico em Portugal: A necessária contextualização relacional da eficácia pedagógica do professor*. Instituto Politécnico de Santarém e CIES-Instituto Universitário de Lisboa.
- Fazio, Illa et al. (2021). Large learning gains in pockets of extreme poverty: experimental evidence from Guinea Bissau. *National Bureau of Economic Research*.
- Fazzio, I. & Zhan, Z. (2011). *Lacunas de conhecimento nas zonas rurais da Guiné-Bissau. Quais fatores aumentam a probabilidade de uma criança saber ler e fazer operações matemáticas?* Relatório do estudo NBER: Effective Intervention

- Francisco, A. S. R. B (2017). *O Impacto do Ambiente Físico na Eficácia do trabalho em equipa*, ISCTE- Business School - Instituto Universitário de Lisboa
- Figueiredo, C. (1975). *Pequeno dicionário da língua portuguesa*. Bertrand.
- Furtado, A. (2014). Educação, participação e desenvolvimento rural: o caso da Guiné-Bissau. *Africana Studia — Revista Internacional de Estudos Africanos*, 22, 27-37
- Giehl, P. R. (2011). Olhando e entendendo as realidades. In: MOURA, Paulo Gabriel Martins (Org.). *Educador Social: Uma construção profissional*. 1 ed. Editora da ULBR.
- Gomes, C. A. (1987). "A interação seletiva na escola de massas ", *Sociologia: problemas e práticas*, Publicações Europa-América, pp. 35-49.
- Grácio, S. (1997). Dinâmica da Escolarização e das Oportunidades Individuas. Educa.
- Leite, F. O. T. (2015). *Família e escola: parceria necessária para erradicar o fracasso escolar*. Universidade Lusófona de Humanidade-Instituição de Educação.
- Marques, C. M. C. V. (2017). *O insucesso escolar, as dificuldades económicas dos alunos e o papel da escola*. Instituto Superior de Educação e ciências.
- Marques, J. B. V. & Freitas, D. (2017). *Fatores de caracterização da educação não formal*, uma revista da literatura; Universidade Federal de São Carlos.
- Martins, H. (2017). *Insucesso escolar: prevenção e intervenção na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1o Ciclo do Ensino Básico.
- Miguel, R. R.; Rijo, D., Lima, L. N. (2012). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 46-I, pp.127-143
- Ministério da Educação (2009a). *Elementos do Diagnóstico do Sistema Educativo da Guiné-Bissau*. RENASSE. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009b). *Carta da política do sector educativo de 2009 a 2020*. Ministério da Educação.
- Neves, M.L.G. (2019). *Ser professor, a alquimia do conhecimento e da emoção*. Uma guia para professores do século XXI. Porto Editora.
- Nóvoa, D. (2012). *Trajetos escolares no ensino secundário: efeitos das origens sociais e expectativas dos estudantes*. ISCTE
- Núñez, I. & Barros, S. (2019). O conhecimento de professores sobre a orientação do estudante na aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*. v26, nº2, p. 87-105
- Picanço, A. L. B. (2012). *A relação entre escola e família — As suas implicações no processo de ensino aprendizagem*, Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pinto, A. (2021). *A influência das condições socioeconómicas das famílias na aprendizagem dos/as alunos/as – Estudo de caso*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1o Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra.
- Pires, E.; Fernandes, A. & Formosinho, J. (1991). *A construção social da educação escolar*. Edições ASA.
- Pontel, M. D. (2013). *Dificuldade de aprendizagem (DA'S): características, identificação e avaliação*. Universidade da Região de Chapecó
- Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. Coimbra Editora.
- Rangel, A. (1994). *Insucesso escolar*. Instituto Piaget.

- Relatório geral, (2019) *Inquérito Regional Integrado sobre Emprego e sector Informal*. Instituto Nacional de Estatística (INE)
- Relatório da Situação do Sistema Educativo (RESEN) da Guiné-Bissau (2013). *Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspetiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza*. Dakar: UNESCO
- Relatório do PNUD (2020). *Guiné-Bissau apresenta mais baixo Índice do Desenvolvimento Humano*. <http://jornalnopintcha.gw/2020/12/16/relatorio-do-pnud-guine-bissau-apresenta-mais-baixo-indice-de-desenvolvimento-humano/>
- Resende, J. (2003), *O Engrandecimento De Uma Profissão. Os Professores do Ensino Secundário Público No Estado Novo*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Resende, J. (2010), *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*. Instituto Piaget.
- Resende, J. M. & Beirante, D. (2018). Educar a sexualidade a várias temperaturas na escola portuguesa. *ETD-Educação Temática Digital*, 20, n.2, p. 391-412.
- Resende, J.M.; Gouveia, L., Beirante, D. (2020). Hospitalidade e integração na arquitetura do comum nas sociabilidades escolares. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, 50, 177, p.1-19.
- Resende, J. M.; Gouveia, L. Beirante, D. & Souza, L. (2021). Forming recognition: exploring bonds with others at school. *Revista Educação e Pesquisa*, 47.
- Roazzi, A. e Almeida, S. L. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar. *Revista Portuguesa de Educação*. 1 (2), pp. 53-60. Universidade do Minho.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropout: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57 (2), 101-121.
- Sanches, M. e Melão, N. (2011). *Qualidade em Educação: contributo para uma hermenêutica do conceito*. Ed. a Gestão e Desenvolvimento.
- Santos, J., Silva, R. & Mendes, C. (2014). PASEG II: uma aposta contínua na qualidade e inovação educativa na Guiné-Bissau. *Africana Studia. Revista Internacional de Estudos Africanos*. 22. 59-72.
- Souza, António R. A.; Torres, Leonor L. (2021). Equidade e excelência em educação: Dilemas e tensões na sociedade contemporânea. V *ENJIE: Investigação em Educação e Responsabilidade Social - vozes dos jovens investigadores*.
- Teixeira, A. (2012). Projetos TEIP e novos perfis profissionais nas escolas: Agentes de desenvolvimentos local? Uma análise da relação escola-comunidade no âmbito do programa TEIP2. *VII Congresso Português de Sociologia*. Universidade do Porto.
- Thiollent, M. (1997). *Pesquisa-Ação nas Organizações*. Atlas, 1997.
- Torres, L. L. (2017). Culturas de escola e excelência académica. *II Conferência Ibérica de Sociologia da Educação – Fraturas Sociais e educativas: Desafios para a Sociologia da Educação*.
- Unesco, (2016). *Em Guiné-Bissau, o sistema educativo precisa em grande parte de ser construído*, polo de Dakar.
- Unicef Guiné-Bissau (2021). *Análises para aprendizagem e equidade usando dados MICS*.
- Vaisman, E. (2006). Althusser: ideologia e aparelhos de estado – velhas e novas questões. *Projeto História*, 33, pp. 247-269
- Zabala, A. & Arnau, L. (2020). *Métodos para ensinar competências*. Editora Penso.

Legislação

Artigo 49, ponto 1 e 2. Constituição da República da Guiné-Bissau, Assembleia Nacional Popular, Reimpressão – INACEP, janeiro de 2012.

Artigo 2, ponto 5. Lei de Bases do Sistema Educativo, Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos, Bissau, 21 de maio de 2010.

Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau nº 26, resolução nº2-2018, sessão ordenaria nº1 do ano legislativo 2017/2018.

Anexos

Anexo 1 – Carta de pedido de autorização para recolha de informação

Anexo 2 – Resposta de pedido de autorização para recolha de informação

Anexo 3 – Guião de entrevista a aplicar ao diretor geral

Anexo 4 – Guião de entrevista a aplicar aos professores

Anexo 5 – Questionário aos PEE

Anexo 6 – Questionário aos alunos

Anexo 7 – Análise estatística

Anexo 1 - Carta de pedido de autorização para recolha de informação

Santarém, 27 de abril de 2020.

Exmo. Senhor Secretário-Geral
do Ensino Básico e Secundário
da Guiné:

ASSUNTO: Pedido de autorização para recolha de informação.

Excelentíssimo Senhor Secretário-Geral, conforme assunto em epígrafe, vem a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém – Portugal solicitar a V.^a Exa. autorização para que o discente desta Escola, Fidel Oliveira Sanca, sob a orientação do Professor Doutor Paulo Coelho Dias, possa realizar uma Entrevista ao Ex.mo Senhor Diretor-Regional de Educação de Quinara, bem como fazer Entrevistas e aplicar Questionários aos pais (ou encarregados de educação) e aos professores dos alunos afetos ao Ensino Básico de Fulacunda.

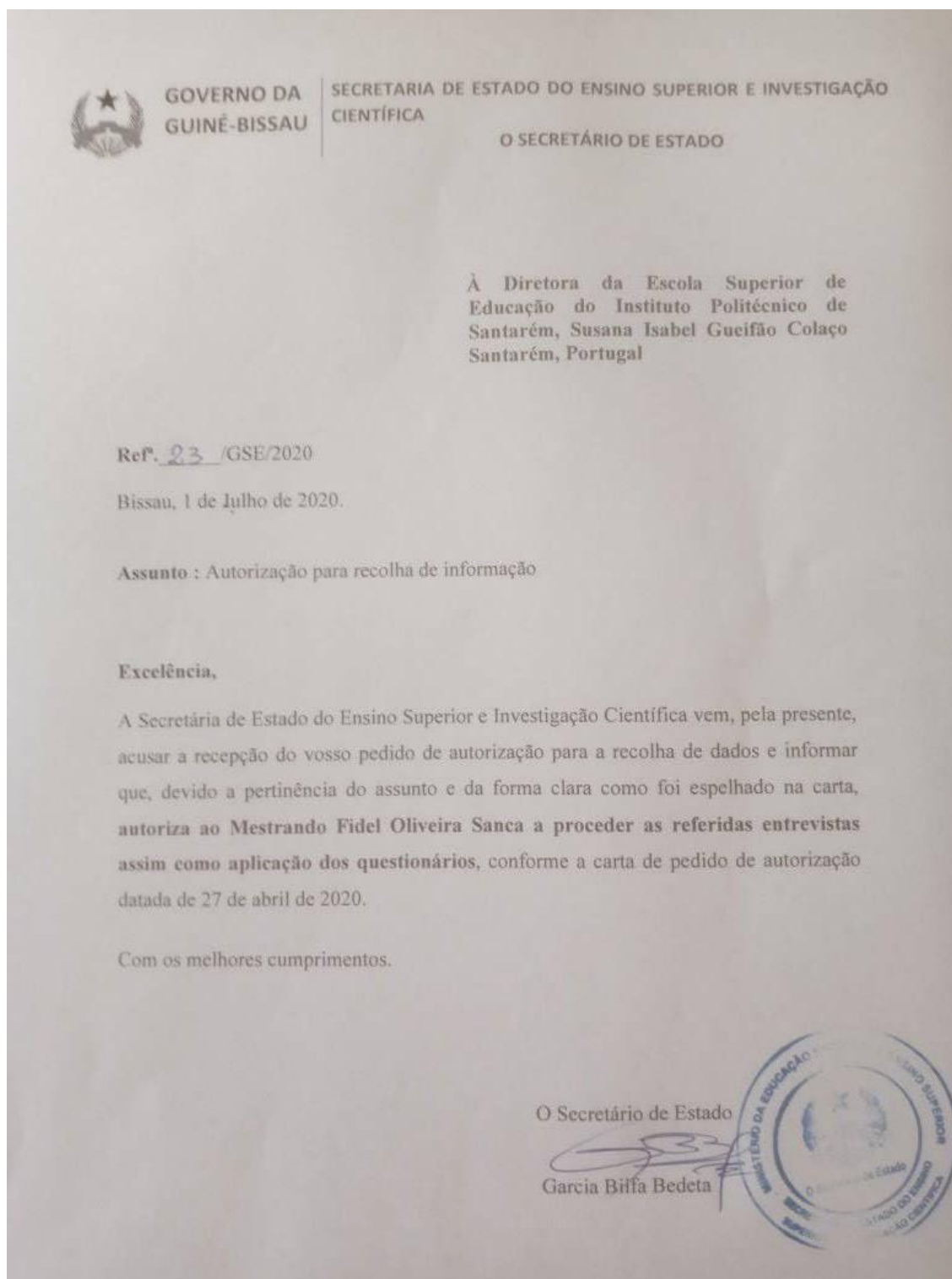
Esta recolha de informações é fundamental para a elaboração da respetiva Dissertação de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola e do Instituto supramencionados. A referida Dissertação de Mestrado tem como título: *“O insucesso escolar e a relação existente entre a escola e a família”*.

Asseguramos que estas observações serão apenas utilizadas para efeitos de investigação. Assim, tanto no Questionário, como nas Entrevistas, será garantido o anonimato dos professores e dos outros intervenientes, sendo os resultados obtidos apenas utilizados para o estudo em questão.

Com os melhores cumprimentos

A Diretora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Anexo 2 – Resposta de pedido de autorização para recolha de informação



Anexo 3 e anexo 4 – Guião de entrevista a aplicar ao diretor geral e professor

Guião de Entrevista semi-directiva -O insucesso escolar e a relação existente entre a escola e a família (A aplicar ao Diretor-Geral)			
Objetivos	Indicadores de Pergunta/Tópicos	Perguntas	Observações
Identificar o Entrevistador Identificar a Instituição Identificar e legitimar o Estudo (Garantir confidencialidade das respostas) Agradecer	Chamo-me Fídel Oliveira Sanca Estudante do MESIC. Quero entrevistá-lo sobre o insucesso escolar e a relação existente entre a escola e a família. As suas respostas são confidenciais. Muito obrigado!		Legitimar o estudo e motivar o respondente Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização da entrevista
Rodar a Entrevista	Perceção sobre a realidade do abandono escolar precoce...	Quais os principais motivos que levam os alunos a abandonarem escola precocemente? Quais as principais consequências que o abandono escolar traz?	Centrar o respondente na temática
«Bateria de Perguntas relativa ao perfil do professor, aluno, família e diretor regional»	1.1 - Perfil do professor 1.2 - perfil do aluno; 1.3 - Perfil da família. 1.4- Perfil do diretor regional	1.1 - Qual é a visão que tem sobre a imagem pública do professor? 1.2 - Quais as principais características sociodemográficas dos alunos em risco do abandono escolar precoce? 1.3 - Quais as principais características sociodemográficas das famílias dos alunos em risco do abandono escolar precoce? 1.4- Como é considerada a figura do diretor regional pela comunidade?	Procurar exaustividade e apreciativa
«Bateria de Perguntas referente a cultura e educação»	2- Relação cultural e educação 2.1 - Relação cultura e educação 2.2 - Causa da cultura na educação 2.3 - Situação face à integração da cultura na educação 2.4 importância da cultura na educação	2- Concorda que o peso do meio cultural na escola pode ser um factor de enriquecimento no desenvolvimento global do aluno? 2.1 - Qual é a importância da cultura no processo de Ensino-Aprendizagem guineense? a) O que fazer para incluir a cultura guineense no currículo escolar? 2.2 - Trabalhar com pluralidade das identidades culturais pode dificultar o Ensino e aprendizagem? 2.3 - A formação sobre o contexto da multiculturalidade poderão ser uma ajuda na prática pedagógica e um factor facilitador de integração na sala de aula para o professor? a) Porquê? b) A sua direção já realizou uma acção de formação sobre esta temática? 2.4 Será que a cultura guineense é importante para o sistema educativo?	Não orientar o respondente
«Bateria de perguntas referente a prevenção»	3. Processo de prevenção e interação e minsucesso/abandono escolar precoce	3. O que pensa ser necessário para prevenir o insucesso/abandono escolar precoce? a) como é feita uma intervenção positiva junto destes alunos? b) Quais são as maiores dificuldades na intervenção? c) Qual o papel do professor a nível da prevenção e da intervenção nesta problemática? d) Que acompanhamento realizado pela escola e técnicos da educação é suficiente e tem tido sucesso na prevenção e intervenção do insucesso/abandono escolar precoce?	Criar um ambiente descontraído, mostrando gentileza e atenção para como é visto. Atender ao limite de tempo da entrevista.
«Bateria de perguntas referente a vantagem de multiculturalidade»	3.1- Vantagem de multiculturalidade 3.2- perceber o desempenho do professor	3.1-A equipa da direcção e estabelecimento parcerias que contribuem para o aumento dos recursos materiais (ou transformação dos desperdícios e materiais escolares) e melhorias dos recursos humanos na escola? a) Quais os obstáculos existentes no ensino/aprendizagem que poderão contribuir para o insucesso do aluno? 3.2- Como é que faz a avaliação e o desempenho dos seus professores?	Criar um ambiente agradável onde será realizada a entrevista.
"Bateria de perguntas referente a comparação"	4.Comparação entre duas escolas	Os professores que lecionam nas escolas do projeto eficiente mencionam são eles que lecionam nas escolas públicas. 4.1. Que tipo de materiais didáticos/estratégias utilizam? 4.2. Os espaços físicos é que de fora desta disciplina? a) O sucesso tem a ver com a motivação do professor? b) Que responsabilidade tem a família perante esta situação?	
Caracterizar sócio-demograficamente	Idade Instrução (último ano concluído) Profissão/Função	Sexo? Qual a sua idade? Qual é o seu nível de instrução? Qual a sua profissão/Função?	Apresentar um agradecimento final.

Guião de Entrevista semi-directiva - O insucesso escolar e a relação existente entre a escola e a família (A aplicar aos Professores)

Objectivos	Indicadores de Pergunta/Tópicos	Perguntas	Observações
Identificar o Entrevistador Identificar a Instituição Identificar e legitimar o Estudo (Garantir confidencialidade das respostas) Agradecer	Chamo-me Fidel Oliveira Sarca Estudante do MESC. Quero entrevistá-lo sobre o insucesso escolar e a relação existente entre a escola e a família. As suas respostas são confidenciais. Muito obrigado!		Legitimar o estudo e motivar o respondente Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização da entrevista
Rodar a Entrevista	Perceção sobre a realidade do abandono escolar precoce...	Quais os principais motivos que levam os alunos a abandonarem escola precocemente? Quais as principais consequências que o abandono escolar traz?	Centrar o respondente na temática
«Bateria de Perguntas relativa ao perfil do professor, aluno e família»	1.1 - Perfil do professor 1.2 - perfil do aluno; 1.3 - Perfil da família.	1.1 - Qual é a visão que tem sobre a imagem pública do professor? 1.2 - Quais as principais características sociodemográficas dos alunos em risco do abandono escolar precoce? 1.3 - Quais as principais características sociodemográficas das famílias dos alunos em risco do abandono escolar precoce?	Procurar exaustividade de apreciação
«Bateria de Perguntas referente a cultura e educação»	2- Relação cultural e educação 2.1 - Relação cultura e educação 2.2 - Causa da cultura na educação 2.3 - Situação face à integração da cultura na educação 2.4 importância da cultura na educação	2- Concorde que o peso do meio cultural na escola pode ser um factor de enriquecimento no desenvolvimento global do aluno? 2.1 - Qual é a importância da cultura no processo de Ensino-Aprendizagem guineense? a) O que fazer para incluir a cultura guineense no currículo escolar? 2.2 - Trabalhar com pluralidade das identidades culturais pode dificultar o Ensino e aprendizagem? 2.3 - A integração da diversidade cultural em contexto escolar é vista por si, enquanto docente, como um desafio positivo? 2.4 Será que a cultura guineense é importante para o sistema educativo?	Não orientar o respondente
«Bateria de perguntas referente a prevenção»	3. Processo de prevenção e interação em insucesso/abandono escolar precoce	3. O que pensa ser necessário para prevenir o insucesso/abandono escolar precoce? a) como é feita uma intervenção positiva junto destes alunos? b) Quais são as maiores dificuldades na intervenção? c) Qual o papel do professor a nível da prevenção e da intervenção nesta problemática? d) Que o acompanhamento realizado pela escola e técnicos da Educação é suficiente e tem tido sucesso na prevenção e intervenção do insucesso/abandono escolar precoce?	Criar um ambiente descontraído, mostrando gentileza e atenção para com o entrevistado. Atender ao limite de tempo da entrevista.
«Bateria de perguntas referente a comparação»	4. Comparação entre duas escolas	Os professores que lecionam nas escolas do projeto effective Intervention são eles que lecionam nas escolas públicas. 4.1. Que tipo de materiais didáticos/estratégias utilizam? 4.2. Os espaços físicos é que deriva desta disciplina? a) O sucesso tem a ver com a motivação do professor? b) Que responsabilidade tem a família perante esta situação?	Apresentar um agradecimento final.
Caracterizar sócio-demograficamente	Idade Instrução (último ano concluído) Profissão/Função	Sexo? Qual a sua idade? Qual é o seu nível de instrução? Qual a sua profissão/Função?	Não se sabe já que é Professor?

Anexo 5 – Questionário aos Pais/EE

Questionário nº	Ciclo

Questionário aos pais/encarregados de Educação.

Caro pai/encarregado,

Este inquérito tem como objetivo, recolher informação para realização de mestrado no domínio da Educação na área da Educação Social e a intervenção comunitária, a efetuar no Instituto Politécnico de Santarém.

A população “alvo” deste inquérito por questionário são vocês e os alunos que frequentam a instituição escolar no qual decorre o estudo de investigação e as questões estão diretamente relacionadas com o tema em estudo.

Os dados fornecidos ou as suas respostas são absolutamente confidências e anónimos e serão exclusivamente utilizados para fins de investigação científica.

Por favor responda com sinceridade pois não há resposta corretas ou incorretas. A sua colaboração é essencial para o bom sucesso deste trabalho.

Agradece-se, desde já, o seu contributo!

1. Qual é a participação dos pais ou encarregados de educação na vida escolares dos seus educandos.
2. O que pensa da escola do seu educando?
3. Na sua opinião qual é o problema que levam ao abandono/desistência e às faltas das crianças?

3.1	Ajudar a família no campo	1
3.2	Fome	2
3.3	Apanha de caju	3
3.4	Sura do professor	4
3.5	Outro	5
	Qual _____	

4.1	Hábitos de participar nas reuniões	1
4.2	Horário desfavorecido	2
4.3	Trabalho	3

4.4	Falta de interesse pela escola do filho		4
4.5	Menos confiança no professor		5
4.6	Outro? Qual? _____		6

4. Na sua opinião quais os motivos que dificultam a participação dos pais ou encarregados de educação na escola?

5. Quais são fatores que causam o insucesso/abandono escolar dos alunos?

5.1	Criança/aluno		1
5.2	Pais/encarregado		2
5.3	Professores		3
5.4	Governo		4
5.5	Todos os fatores em conjunto		5

6. Concorda que o insucesso/abandono escolar está relacionado com o nível socioeconómico (problemas sociais na sua relação com problemas económicos/classes pobres) dos pais?

Concordo totalmente		4
Concordo parcialmente		3
Não tenho opinião formada		2
Discordo parcialmente		1
Discordo totalmente		0

6.1

Porquê?

7. Quais as principais consequências que o abandono escolar traz?

8. Como é vista a identidade profissional do professor pela comunidade?

9. Qual é a sua relação com o professor do seu educando?

Muito mau		0
Mau		1
Médio		2
Bom		3

Muito bom		4
-----------	--	---

9.1 Porquê?

10. Qual é a sua relação com a direção da escola?

Muito mau		0
Mau		1
Médio		2
Bom		3
Muito Bom		4

10.1

Porquê?

11. Qual é a importância da cultura no processo de ensino-aprendizagem guineense?

12. Concorda que a diversidade cultural na escola pode ser um fator de enriquecimento no desenvolvimento global da criança?

Concordo totalmente		4
Concordo parcialmente		3
Não tenho opinião formada		2
Discordo parcialmente		1
Discordo totalmente		0

12.1

Porquê?

13. Concorda que a implementação de **projetos pedagógicos*** ou criar um guia para que a comunidade escolar - alunos, pais, professores, funcionários e gestores- consiga transformar sua própria realidade. Pode beneficiar o processo educativo e ajudar na inclusão de crianças de diferente culturas, costumes e tradição na sala de aula?

*O documento estipula quais são os objetivos da instituição e o que a escola, em todas as suas dimensões vai fazer para alcança-los. Nele serão considerados todos os âmbitos que compõem o ambiente educacional, como:

- A proposta curricular;
- Diretrizes sobre formação dos professores;
- Diretrizes sobre a gestão administrativa.

Concordo totalmente		4
Concordo parcialmente		3
Não tenho opinião formada		2
Discordo parcialmente		1
Discordo totalmente		0

13.1

Porquê?

14. Concorda que trabalhar com grande número das pessoas com diferente tradição, costumes, crenças, arte e valores pode dificultar o ensino e aprendizagem?

Concordo totalmente		4
Concordo parcialmente		3
Não tenho opinião formada		2
Discordo parcialmente		1
Discordo totalmente		0

14.1

Porquê?

15. Concorda para incluir a tradição, costume, crenças, arte e valores guineense no currículo escolar?

Concordo totalmente		4
Concordo parcialmente		3
Não tenho opinião formada		2
Discordo parcialmente		1
Discordo totalmente		0

15.1

Porquê?

16. Quais os obstáculos existentes no ensino/aprendizagem que poderão contribuir para o insucesso do aluno?

17. Prevenir o insucesso/abandono escolar dos alunos na Guiné-Bissau é:

Muito difícil	<input type="checkbox"/>	0
Difícil	<input type="checkbox"/>	1
Médio	<input type="checkbox"/>	2
Fácil	<input type="checkbox"/>	3
Muito fácil	<input type="checkbox"/>	4

17.1

Porquê?

18. Na sua opinião o que acha pode ser necessário fazer para prevenir o insucesso/abandono escolar precoce?

19. Qual é o papel da família a nível da prevenção e da intervenção nesta problemática?

Caracterização pessoal

20. Idade _____

21. Sexo

Masculino

1

Feminino

2

22. Grau de parentesco _____.

23. Escolaridade dos pais/encarregado de educação

Não frequentou a escola	<input type="checkbox"/>	0
1ª Fase do 1º ciclo (2ºano)	<input type="checkbox"/>	1
2ª Fase do 1º ciclo (4º ano)	<input type="checkbox"/>	2
2º Ciclo (6º ano)	<input type="checkbox"/>	3
3º Ciclo (9º ano)	<input type="checkbox"/>	4
Secundário (12º ano)	<input type="checkbox"/>	5

Bacharelato		6
Licenciatura		7
Mestrado		8
Doutoramento		9

24. Profissão

Professor		1
Pescador		2
Vendedor		3
Alfaiate		4
Carpinteiro		5
Pedreiro		6
Camponês		7
Forças armada		8
Outro? Qual _____		9

25. Situação perante a sua atividade económica.

Exerce profissão		1
Desemprego/a		2
Reformado/pensionista		3
Ocupa-se das tarefas do lar		4

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo 6 – Questionário aos alunos

Questionário dos alunos.

Caro aluno,

Este inquérito tem como objetivo, recolher informação para realização de um estudo na área da Educação no âmbito do mestrado em Educação Social e a Intervenção Comunitária (MESIC), a efetuar no Instituto Politécnico de Santarém em Portugal.

A população “alvo” deste inquérito por questionário são vocês os vossos pais ou encarregados da educação.

As vossas respostas são absolutamente confidenciais e anónimas, ou seja, não tens de colocar o teu nome e serão exclusivamente utilizados para fins desta investigação científica.

Por favor responde com sinceridade, pois não há respostas corretas ou incorretas. A tua colaboração é essencial para o bom sucesso deste trabalho.

Agradece-se, desde já, o seu contributo!

1- Quais são as tuas maiores dificuldades?

1.1 A distância entre a casa e à escola

1.2 Tomar pequeno-almoço antes de ir à escola

1.3 Não gostavas do teu professor

1.4 Não gostavas do que te ensinam na escola

1.5 Ter matérias didáticos apropriados

1.6 Outra(as)

Qual(ais)? _____

2- Os teus pais acompanham em casa o que fazes na escola e ajudam ou pedem algum irmão/vizinho para te ajudar?

3- Você faz outro trabalho além de seus estudos?

Não

2

Sim

1

3.1 Em caso afirmativo, qual (ais)?

4- O que leva os teus colegas abandonarem escola muito cedo?

5- Quantas vezes reprovaste na mesma classe?

Nunca	<input type="checkbox"/>	0
Uma vez	<input type="checkbox"/>	1
Duas vezes	<input type="checkbox"/>	2
Três vezes	<input type="checkbox"/>	3
Mais do que três vezes	<input type="checkbox"/>	4

5.1- Em caso teres reprovado pelo menos uma vez, explica o motivo.

6- Qual é o sentimento que teus pais têm em relação à escola?

7- Qual é a língua que mais se fala na escola?

Crioula	<input type="checkbox"/>	1
Língua materna	<input type="checkbox"/>	2
Português	<input type="checkbox"/>	3

8. Qual é o relacionamento que tens com o teu professor?

Muito bom	<input type="checkbox"/>	4
Bom	<input type="checkbox"/>	3
Médio	<input type="checkbox"/>	2
Mau	<input type="checkbox"/>	1
Muito mau	<input type="checkbox"/>	0

9. Qual é o relacionamento que tens com os teus colegas de turma?

Muito bom	<input type="checkbox"/>	4
Bom	<input type="checkbox"/>	3
Médio	<input type="checkbox"/>	2
Mau	<input type="checkbox"/>	1
Muito mau	<input type="checkbox"/>	0

Caraterização pessoal

10. Idade _____

11. Sexo:

Masculino	<input type="checkbox"/>	1
Feminino	<input type="checkbox"/>	2

12. Nível _____

13. Grau de parentesco _____

Caracterização da tua família

14. Escolaridade do pai (último ano concluído)

Não frequentou a escola	<input type="checkbox"/>	0
1ª Fase do 1º ciclo (2ºano)	<input type="checkbox"/>	1
2ª Fase do 1º ciclo (4º ano)	<input type="checkbox"/>	2
2º Ciclo (6º ano)	<input type="checkbox"/>	3
3º Ciclo (9º ano)	<input type="checkbox"/>	4
Secundário (12º ano)	<input type="checkbox"/>	5
Bacharelato	<input type="checkbox"/>	6
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	7
Mestrado	<input type="checkbox"/>	8
Doutoramento	<input type="checkbox"/>	9

15. Escolaridade da mãe (último ano concluído)

Não frequentou a escola	<input type="checkbox"/>	0
1ª Fase do 1º ciclo (2ºano)	<input type="checkbox"/>	1
2ª Fase do 1º ciclo (4º ano)	<input type="checkbox"/>	2
2º Ciclo (6º ano)	<input type="checkbox"/>	3
3º Ciclo (9º ano)	<input type="checkbox"/>	4
Secundário (12º ano)	<input type="checkbox"/>	5
Bacharelato	<input type="checkbox"/>	6
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	7

Mestrado		8
Doutoramento		9

16. Situação perante atividade económica do pai

Exerce profissão		1
Desempregado		2
Reformado/pensionista		3
Ocupa-se das tarefas do lar		4

17. Situação perante atividade económica da mãe

Exerce profissão		1
Desempregado		2
Reformado/pensionista		3
Ocupa-se das tarefas do lar		4

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo 7 – Análise estatística

Sumário do processamento de dados

	Válido		Omissos		Total	
	N	%	N	%	N	%
perg. 5 * perg. 14	245	95,7%	11	4,3%	256	100,0%
perg. 5 * perg. 15	245	95,7%	11	4,3%	256	100,0%
perg. 5 * perg. 16	254	99,2%	2	0,8%	256	100,0%
perg. 5 * perg.17	254	99,2%	2	0,8%	256	100,0%

Teste 1: Teste de independência entre o nº de reprovações do aluno e a escolaridade do pai

H0: O número de reprovações do aluno é independente da escolaridade do pai.

Vs.

H1: A distribuição de contagens pelo nível de escolaridade do pai não é independente do número de reprovações do aluno

Crosstab

		perg. 14									Total
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	
perg 0	Count	4	16	28	16	27	41	3	0	1	136
	Expected Count	5,0	17,8	32,2	18,9	28,9	30,0	2,2	,6	,6	136,0
	% within perg. 5	2,9%	11,8%	20,6%	11,8%	19,9%	30,1%	2,2%	0,0%	0,7%	100,0%
	% within perg. 14	44,4%	50,0%	48,3%	47,1%	51,9%	75,9%	75,0%	0,0%	100,0%	55,5%
	% of Total	1,6%	6,5%	11,4%	6,5%	11,0%	16,7%	1,2%	0,0%	0,4%	55,5%
1	Count	5	11	23	13	21	10	1	1	0	85
	Expected Count	3,1	11,1	20,1	11,8	18,0	18,7	1,4	,3	,3	85,0
	% within perg. 5	5,9%	12,9%	27,1%	15,3%	24,7%	11,8%	1,2%	1,2%	0,0%	100,0%
	% within perg. 14	55,6%	34,4%	39,7%	38,2%	40,4%	18,5%	25,0%	100,0%	0,0%	34,7%
	% of Total	2,0%	4,5%	9,4%	5,3%	8,6%	4,1%	0,4%	0,4%	0,0%	34,7%
2	Count	0	5	6	5	3	3	0	0	0	22
	Expected Count	,8	2,9	5,2	3,1	4,7	4,8	,4	,1	,1	22,0
	% within perg. 5	0,0%	22,7%	27,3%	22,7%	13,6%	13,6%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% within perg. 14	0,0%	15,6%	10,3%	14,7%	5,8%	5,6%	0,0%	0,0%	0,0%	9,0%
	% of Total	0,0%	2,0%	2,4%	2,0%	1,2%	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	9,0%
3	Count	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2
	Expected Count	,1	,3	,5	,3	,4	,4	,0	,0	,0	2,0

	% within perg. 5	0,0%	0,0	50,0	0,0	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0%
	% within perg. 14	0,0%	0,0	1,7	0,0	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8%
	% of Total	0,0%	0,0	0,4	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8%
Total	Count	9	32	58	34	52	54	4	1	1	245
	Expected Count	9,0	32,0	58,0	34,0	52,0	54,0	4,0	1,0	1,0	245,0
	% within perg. 5	3,7%	13,1	23,7	13,9	21,2	22,0	1,6	0,4	0,4	100,0%
	% within perg. 14	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	3,7%	13,1	23,7	13,9	21,2	22,0	1,6	0,4	0,4	100,0%

Tabulação cruzada perg. 5 * perg. 14

Contagem

		perg. 14									
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
perg. 5	0	4	16	28	16	27	41	3	0	1	136
	1	5	11	23	13	21	10	1	1	0	85
	2	0	5	6	5	3	3	0	0	0	22
	3	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2
Total		9	32	58	34	52	54	4	1	1	245

Testes qui-quadrado

	Valor	gl	Signific	Sig. Monte Carlo (2 lados)		Sig. Monte Carlo (1 lado)				
			ância Assintót ica (Bilater al)	Signifi cância	Intervalo de Confiança 95% Limite inferior	Limite superio r	Signifi cância	Intervalo de Confiança 95% Limite inferior	Limite superior	
Qui-quadrado de Pearson	22,677 ^a	24	,539	,403 ^b	,394	,413				

Razão de verossimilhança	25,138	24	,398	,230 ^b	,222	,238			
Teste Exato de Fisher	32,111			,215 ^b	,207	,223			
Associação Linear por Linear	6,554 ^c	1	,010	,011 ^b	,009	,013	,006 ^b	,004	,007
Nº de Casos Válidos	245								

a. 25 células (69,4%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,01.

b. Baseado em 10000 tabelas de amostra com a semente inicial 2000000.

c. A estatística padronizada é -2,560.

Medidas Direcionais

			Valor	Erro Padrão Assintótico ^a	T Aproximado ^b	Significância Aproximada	Significância de Monte Carlo		
							Significância	Limite inferior	Limite superior
Nominal por Nominal	Lambda	Simétrico	,051	,029	1,698	,090			
		perg. 5 Dependente	,018	,029	,633	,527			
	Goodman Kruskal tau	perg. 14 Dependente	,070	,043	1,573	,116			
		perg. 5 Dependente	,051	,020		,043 ^c	,070 ^d	,065	,075
		perg. 14 Dependente	,018	,008		,077 ^c	,105 ^d	,099	,111

Coeficiente de Incerteza	Simétrico		,038	,013	2,945	,398 ^e	,230 ^d	,222	,238
	perg. 5	Dependent e	,054	,018	2,945	,398 ^e	,230 ^d	,222	,238
	perg. 14	Dependent e	,029	,010	2,945	,398 ^e	,230 ^d	,222	,238

- Não assumindo a hipótese nula.
- Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.
- Baseado na aproximação de qui-quadrado
- Baseado em 10000 tabelas de amostra com a semente inicial 2000000.
- Probabilidade de qui-quadrado de razão de verossimilhança.

Medidas Simétricas

		Valor	Erro Padrão Assintótico ^a	T Aproximado ^b	Significância Aproximada	Significância	Significância de Monte Carlo Intervalo de Confiança 95% Limite inferior Limite superior	
Nominal por Fi		,304			,539	,403 ^c	,394	,413
Nominal	V de Cramer	,176			,539	,403 ^c	,394	,413
	Coeficiente de contingência	,291			,539	,403 ^c	,394	,413
Intervalo por R de Pearson		-,164	,058	-2,590	,010 ^d	,011 ^c	,009	,013
Ordinal por Correlação Spearman		-,182	,061	-2,889	,004 ^d	,004 ^c	,003	,005
Nº de Casos Válidos		245						

- Não assumindo a hipótese nula.
- Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.
- Baseado em 10000 tabelas de amostra com a semente inicial 2000000.
- Com base em aproximação normal.

Teste 2: Teste de independência entre o nº de reprovações do aluno e a escolaridade da mãe

Crosstab

		perg. 15						Total	
		0	1	2	3	4	5		
perg. 5	0	Count	9	29	27	26	27	19	137
		Expected	13,4	31,3	31,9	22,4	20,1	17,9	137,0
		Count							
		% within perg. 5	6,6%	21,2%	19,7%	19,0%	19,7%	13,9%	100,0%
		% within perg. 15	37,5%	51,8%	47,4%	65,0%	75,0%	59,4%	55,9%
	% of Total	3,7%	11,8%	11,0%	10,6%	11,0%	7,8%	55,9%	
1		Count	14	19	20	12	7	11	83
		Expected	8,1	19,0	19,3	13,6	12,2	10,8	83,0
		Count							
		% within perg. 5	16,9%	22,9%	24,1%	14,5%	8,4%	13,3%	100,0%
		% within perg. 15	58,3%	33,9%	35,1%	30,0%	19,4%	34,4%	33,9%
	% of Total	5,7%	7,8%	8,2%	4,9%	2,9%	4,5%	33,9%	
2		Count	0	7	10	2	2	2	23
		Expected	2,3	5,3	5,4	3,8	3,4	3,0	23,0
		Count							
		% within perg. 5	0,0%	30,4%	43,5%	8,7%	8,7%	8,7%	100,0%
		% within perg. 15	0,0%	12,5%	17,5%	5,0%	5,6%	6,3%	9,4%
	% of Total	0,0%	2,9%	4,1%	0,8%	0,8%	0,8%	9,4%	
3		Count	1	1	0	0	0	0	2
		Expected	,2	,5	,5	,3	,3	,3	2,0
		Count							
		% within perg. 5	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% within perg. 15	4,2%	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%

	% of Total	0,4%	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%
Total	Count	24	56	57	40	36	32	245
	Expected Count	24,0	56,0	57,0	40,0	36,0	32,0	245,0
	% within perg. 5	9,8%	22,9%	23,3%	16,3%	14,7%	13,1%	100,0%
	% within perg. 15	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	9,8%	22,9%	23,3%	16,3%	14,7%	13,1%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,911 ^a	15	,039
Likelihood Ratio	26,756	15	,031
Linear-by-Linear Association	6,964	1	,008
N of Valid Cases	245		

a. 10 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,20.

Teste 3: Teste de independência entre o nº de reprovações do aluno e a situação profissional do pai

Crosstab

		perg. 16					
		1	2	3	4	Total	
perg. 5	0	Count	67	5	17	51	140
		Expected Count	61,2	9,4	17,6	51,8	140,0
		% within perg. 5	47,9%	3,6%	12,1%	36,4%	100,0%
		% within perg. 16	60,4%	29,4%	53,1%	54,3%	55,1%
		% of Total	26,4%	2,0%	6,7%	20,1%	55,1%
1		Count	35	10	13	31	89
		Expected Count	38,9	6,0	11,2	32,9	89,0
		% within perg. 5	39,3%	11,2%	14,6%	34,8%	100,0%
		% within perg. 16	31,5%	58,8%	40,6%	33,0%	35,0%
		% of Total	13,8%	3,9%	5,1%	12,2%	35,0%

2	Count	9	2	1	11	23
	Expected Count	10,1	1,5	2,9	8,5	23,0
	% within perg. 5	39,1%	8,7%	4,3%	47,8%	100,0%
	% within perg. 16	8,1%	11,8%	3,1%	11,7%	9,1%
	% of Total	3,5%	0,8%	0,4%	4,3%	9,1%
3	Count	0	0	1	1	2
	Expected Count	,9	,1	,3	,7	2,0
	% within perg. 5	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	% within perg. 16	0,0%	0,0%	3,1%	1,1%	0,8%
	% of Total	0,0%	0,0%	0,4%	0,4%	0,8%
Total	Count	111	17	32	94	254
	Expected Count	111,0	17,0	32,0	94,0	254,0
	% within perg. 5	43,7%	6,7%	12,6%	37,0%	100,0%
	% within perg. 16	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	43,7%	6,7%	12,6%	37,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,698 ^a	9	,231
Likelihood Ratio	12,029	9	,212
Linear-by-Linear Association	1,207	1	,272
N of Valid Cases	254		

a. 6 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

Teste 4: Teste de independência entre o nº de reprovações do aluno e a situação profissional da mãe

Crosstab

		perg.17					
		1	2	3	4	Total	
perg. 5	0	Count	23	9	9	99	140
		Expected Count	27,6	10,5	6,1	95,9	140,0

	% within perg. 5	16,4%	6,4%	6,4%	70,7%	100,0%
	% within perg.17	46,0%	47,4%	81,8%	56,9%	55,1%
	% of Total	9,1%	3,5%	3,5%	39,0%	55,1%
1	Count	21	9	2	57	89
	Expected Count	17,5	6,7	3,9	61,0	89,0
	% within perg. 5	23,6%	10,1%	2,2%	64,0%	100,0%
	% within perg.17	42,0%	47,4%	18,2%	32,8%	35,0%
	% of Total	8,3%	3,5%	0,8%	22,4%	35,0%
2	Count	5	1	0	17	23
	Expected Count	4,5	1,7	1,0	15,8	23,0
	% within perg. 5	21,7%	4,3%	0,0%	73,9%	100,0%
	% within perg.17	10,0%	5,3%	0,0%	9,8%	9,1%
	% of Total	2,0%	0,4%	0,0%	6,7%	9,1%
3	Count	1	0	0	1	2
	Expected Count	,4	,1	,1	1,4	2,0
	% within perg. 5	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%
	% within perg.17	2,0%	0,0%	0,0%	0,6%	0,8%
	% of Total	0,4%	0,0%	0,0%	0,4%	0,8%
Total	Count	50	19	11	174	254
	Expected Count	50,0	19,0	11,0	174,0	254,0
	% within perg. 5	19,7%	7,5%	4,3%	68,5%	100,0%
	% within perg.17	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	19,7%	7,5%	4,3%	68,5%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)	Sig. Monte Carlo (2 lados)		Sig. Monte Carlo (1 lado)			
				Significância	Intervalo de Confiança 99% Limite inferior	Limite superior	Intervalo de Confiança 99% Limite inferior	Limite superior	
Qui-quadrado de Pearson	7,865 ^a	9	,548	,493 ^b	,480	,506			

Razão de verossimilhança	8,818	9	,454	,430 ^b	,417	,443			
Teste Exato de Fisher	8,325			,485 ^b	,472	,497			
Associação Linear por Linear	1,327 ^c	1	,249	,250 ^b	,239	,261	,132 ^b	,123	,141
Nº de Casos Válidos	254								

a. 8 células (50,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,09.

b. Baseado em 10000 tabelas de amostra com a semente inicial 624387341.

c. A estatística padronizada é -1,152.

Anexo 8 – Análise de conteúdo

Quadro X: Análise temática e sequencial

Temática / Domínios	Indicadores	Descritores	Referências	Obs.
Abandono escolar	Motivos	Casamento precoce (1) Trabalho infantil (2) Condições financeiras (3) Falta de responsabilidade dos pais (4) Ausência de uma política de cumprimento de escolarização obrigatória (5) Condições de acesso à escola (6)	DGBS (1,2,3) DGEB (1,2,3) ER (1,2,3) PEP1(2,3) PEP2(2,3,4) PEP3 (2,3) PEP4 (2,6) CTPEI (5) PPEI1 (1,2) PPEI2 (2,3,4) PPEI3 (1) PPEI4 (1)	De notar que diferentemente dos outros entrevistados, o CTPEI aponta para uma questão política de índole estrutural.

	Justificação	<p>“o casamento precoce tem muita influência no abandono escolar e as meninas são as principais prejudicadas pois só frequentam a escola até uma certa idade, [...] sendo que depois disso é usual os pais darem essas meninas em casamento” (DGEBS)</p> <p>“taxa de pais camponeses que optam por incluir os filhos nos trabalhos de campo para assim contribuírem para os rendimentos da família, em vez de optarem pela matrícula e escolarização dos mesmos” (DGEBS)</p> <p>“as pessoas vão colher caju por motivos económicos, porque podem obter algum rendimento para sustento da família e levam a maior parte das crianças para ajudar nas campanhas de colheita. Como as crianças ficam até ao final da campanha, faltam durante um longo período à escola.” (ER)</p> <p>“o rendimento da colheita é de retorno imediato, contrastando com os benefícios que podem obter pela escolarização que, ao contrário da primeira, não se transforma em rendimento imediato.” (PEP3)</p>	DGEBS ER PEP3	Ao contrário, todos os outros apontam questões a nível mais particular (das famílias) e culturais.
	Consequências	Sociedade pouco escolarizada não consegue acompanhar o desenvolvimento do país (7)	DGBS (9,10,11,12) DSGEB (13) ER (15) PEP1	De notar que uma das preocupações mais

		<p>Um país sem uma massa crítica, inovadora e capaz de mudar o <i>status quo</i> (8)</p> <p>Trabalho não qualificado (9)</p> <p>Elevadas taxas de pobreza (10)</p> <p>Emigração clandestina (11)</p> <p>Delinquência e criminalidade (12)</p> <p>Manipulação do sujeito pouco escolarizado (13)</p> <p>A maioria das pessoas não conseguem ter um vocabulário e um discurso articulado e lógico para reclamar os seus direitos (14)</p> <p>Pior qualidade de escola (15)</p> <p>Incapacidade de enfrentar desafios da sociedade (16)</p>	<p>PEP2(7)</p> <p>PEP3(10)</p> <p>PEP4(7,8)</p> <p>CTPEI (9,14)</p> <p>PPEI1(9)</p> <p>PPEI3(7,9)</p> <p>PPEI4(8,16)</p>	<p>evidenciadas é o trabalho não qualificado.</p>
<p>Perfil:</p> <p>Do professor</p> <p>Do aluno</p> <p>Da família</p> <p>Do Diretor</p> <p>Geral</p>	<p>Imagem pública do professor</p>	<p>Aumento da sua reputação (17)</p> <p>Deve ter a imagem de cidadão exemplar (18)</p> <p>Trabalho pouco eficiente, sem formação contínua (19)</p> <p>Imagem pouco positiva do professor (20)</p>	<p>DGBS (17,18)</p> <p>DGEB (18)</p> <p>PEP1(18)</p> <p>PEP2(18)</p> <p>PEP3(18)</p> <p>PEP4(18)</p> <p>PPEI1(19)</p> <p>PPEI3(18)</p> <p>PPEI4(20)</p>	<p>A imagem pública do professor está muito marcada nos discursos por ter de ser o “cidadão exemplar”.</p>
	<p>Características</p>	<p>Principalmente as raparigas devido ao casamento precoce (21)</p>	<p>DGBS (22)</p> <p>DGEB (21,22)</p>	

	sociodemográficas dos alunos em risco	Alguns rapazes também devido ao trabalho no campo (22)	PEP1(21,22) PEP2(22) PEP3(21,22) PEP4(21,22) PPEI3(22) PPEI4(21,22)	
Cultura e educação	Peso do meio cultural na escola	Facilita a criança na forma de interagir com os seus pares (23) A multiplicidade de línguas, dialetos e crioulos complexifica o processo ensino aprendizagem (24)	DGBS (22) ER (24) PEP1(23) PEP3(24) CTPEI (24)	
	Importância da cultura no processo ensino/aprendizagem	Permite ao aluno ter uma visão ampla da realidade cultural circundante, conhecendo a diversidade e respeitabilidade das práticas culturais (25) Estabelecer uma relação entre os saberes científicos e a aprendizagem dos valores culturais (26) Fator de enriquecimento no desenvolvimento global da criança (27) Foco na aprendizagem informal (28) Aprender a cidadania (29)	DGBS (27,29) DGEB (28) PEP3(27) PEP4 (25) CTPEI (26,27) PPEI2(27) PPEI3(27) PPEI4(27)	Atenção especial à importância da cultura como fator de enriquecimento no desenvolvimento global da criança
	Inclusão da cultura guineense no currículo	Aprendizagem de valores culturais (30) Sentido de cultura de pertença (31) Enaltecer a identidade cultural do país (32)	DGBS (30,31,19) DGEB (32) ER (32) PEP2(32) PEP3(30) PPEI2(30)	

	Formação no contexto da multiculturalidade	Conhecer e respeitar outras culturas, gerações e povos (33)	DGBS (33) PEP1(33) PEP2(33) PEP3(33) PEP4(33)	
Prevenção do abandono	Prevenir o insucesso/abandono	Sensibilização das famílias para a importância da escolarização (34) Colaboração entre pais e professores/ Envolver os pais (35)	DGEB (34) ER (34) PEP2(34) PEP3(34) PEP4(34,35) CTPEI (35) PPEI3(34)	
	Intervenção governamental	Maior envolvimento das entidades governativas (36) Campanha de seis, seis – garantir 6 anos de escolaridade obrigatória (37) Combate ao trabalho infantil (38) Combate ao casamento precoce (39) Garantir a alimentação das crianças (40)	DGBS (37) ER (39) PEP1(40) PEP2(36) PEP4(38) PPEI (37) PPEI4(37)	
	Dificuldades	Falta de sensibilização dos pais para a escolarização dos filhos/as (41) Incentivo dos pais para o abandono escolar em função do trabalho no campo (42)	DGBS (41,46) DGEB (45) ER (45,46,47) PEP2(41,42) PEP4(43) CTPEI (48) PPEI1(45,46,47) PPEI2 (44)	

		<p>A escola é vista como um obstáculo à educação parental (43)</p> <p>Dos professores falta de planeamento, de formação contínua (que é de difícil acesso), de trabalho de sensibilização que têm perante a sociedade (44)</p> <p>Falta de materiais escolares (45)</p> <p>Falta de infraestruturas escolares (46)</p> <p>Rede de transporte insuficiente/distância à escola (47)</p> <p>Falta de acompanhamento por parte do governo (48)</p>		
	Contributo do professor	<p>Mais e melhor formação dos professores (49)</p> <p>Um professor deve possuir competências científicas, metodológicas e deontológicas para fazer face ao abandono escolar precoce (50)</p> <p>O professor de transmitir às crianças os valores morais e sociais, reconhecidos ou valorizados pela sociedade (51)</p> <p>Orientar as crianças para a continuação dos estudos (52)</p> <p>Sensibilizar pais e encarregados de educação (53)</p>	<p>DGBS (49)</p> <p>ER (49,50)</p> <p>PEP1(52)</p> <p>PEP3(53)</p> <p>PEP4(50,51)</p> <p>CTPEI (54)</p> <p>PPEI1(52)</p> <p>PPEI2(53)</p> <p>PPEI3(53,55)</p>	

		Influenciar novas gerações (54) Maior proximidade para com os alunos (55)		
	Acompanha- mento realizado pela escola	Identificar os alunos em risco de absentismo e/ou abandono escolar (56) Falta de sintonia entre pais e escola (57)	CTPEI (56,57)	
Comparaç ão organizaci onal	A nível material	Na EI existem recursos materiais e pedagógicos vs escassez de materiais (58) Na EI os professores aprendem a criar os próprios materiais pedagógicos vs os professores da escola pública não criam materiais pedagógicos (59)	DGBS (58,59) ER (58,59) PEP1(58,59) PEP2(58) PPEI4(58)	
	A nível pedagógico	A EI trabalha usualmente em metodologia de projeto vs a escola pública trabalha em metodologia tradicional (60)	PEP4(60) PPEI1(60) PPEI2(60)	
	A nível do trabalho do professor	A EI cria todas as condições para o professor trabalhar (61) A EI proporciona aos professores formação contínua vs os professores da escola pública têm pouco ou nenhum acesso à formação (62)	DGBS (62) DGEB (61,62) ER (61,62) PEP1(62) PEP3(62) PEP4(62) CTPEI (61,62,62)	

		<p>Na EI o professor envolve-se com a comunidade local (63)</p> <p>Na EI existem reuniões semanais, mensais e supervisão pedagógica (processo de feedback) (64)</p>	<p>PPEI2(64)</p> <p>PPEI3(62,64)</p>	
--	--	---	--------------------------------------	--

Fonte: elaboração própria