



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Dissertação de Mestrado

Abandono escolar: Políticas e Práticas na Guiné-Bissau

João Domingos da Cunha

N.º 20221424

Orientador: Professor Doutor Valter Victorino Lemos

Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Intervenção Social Escolar, realizado sob orientação do Professor Doutor Valter Victorino Lemos, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Junho de 2024

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Ernesto Candeias Martins

Professor Adjunto com agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professor Doutor Helder Manuel Guerra Henriques

Professor Adjunto no Instituto Politécnico de Portalegre

Professor Doutor Valter Victorino Lemos

Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Agradecimentos

A minha caminhada foi acompanhada por diferentes pessoas que, na verdade, contribuíram de distintas formas para que eu pudesse concretizar esta etapa de vida académica com êxitos esperados.

Começo por endereçar um agradecimento especial a minha família pela orientação e apoio que tenho recebido desde tenra idade até aos dias de hoje. Aos meus pais: Domingos da Cunha e Celeste Manuel Mantcha. Aos meus irmãos e primos: Rubi Domingos da Cunha, Noé Domingos da Cunha, Revilino Paulo Sambé e Mamadu Fernando Da Cunha, Ledy Alfredo da Costa, Quinta Domingos da Cunha.

Ao meu tio António da Cunha, agradeço o seu apoio durante o meu processo de estudo.

Um agradecimento especial ao Professor Doutor Valter Victorino Lemos pela orientação, acompanhamento e incentivo. De igual modo ao Professor Doutor Ernesto Candeias Martins pelo desafio à reflexão, criticidade e paixão pela mudança. E, de modo geral, aos professores do mestrado em Intervenção Social Escolar pelo acompanhamento e orientação.

Não podia deixar de endereçar os meus agradecimentos ao Professor Doutor Cauê Almeida Galvão pela partilha e análise dos assuntos sobre o estudo.

De modo especial, agradeço à minha namorada Taíbo Turé pelo apoio e acompanhamento nesta decisão de progresso. O meu muito obrigado!

Os meus agradecimentos aos colegas da Universidade Lusófona da Guiné: Liberato Pedro Baete Mam, Raúl António Dafá, Ricardo Gomes Naluak, Constantino João Morreira e Marcelina Armando Correia Aníbal. A vossa companhia reforçou a minha vontade de aperfeiçoar a cada dia que passa.

Desejo agradecer aos colegas de turma pelo intercâmbio, debates e contradições que contribuíram para o meu crescimento e, de modo particular, aos meus amigos Paulo Domingues e Mussa Morreira Sisse pela cumplicidade científica e camaradagem impressionante.

Agradeço aos meus amigos, que somaram apoios indispensáveis durante o meu percurso académico. Dessa forma, agradeço ao Alberto Fernandes, Mário da Silva, Bawmem Imbô, Domingos Nanque, Diamantino Sambú, Pedro Manuel Gomes, Admir de Carvalho, Ducamar Bernardo Mancabo, Rui Sambú, Quintino Fernandes, Martinho Bichala, Jenó Morais Cá e Abudo Indjai.

Aos meus estimados professores na Universidade Lusófona da Guiné, António Sanchez Vaz, Sene Djau, Mamadu Malique Assana Toro Ly, Duarte Coumba e Alqueia Sambú, agradeço-vos pela orientação e amizade.

A todos, o meu muito obrigado!

Resumo

Esta dissertação discute o tema de abandono escolar na Guiné-Bissau, com destaque para a compreensão do processo histórico da educação dividido em três fases: pré-colonial, colonial e pós-colonial. Concomitantemente, refletir sobre políticas educativas que estão em vigor e a forma como as mesmas são articuladas para proporcionar melhorias dentro sistema educativo guineense. As taxas de abandono escolar que ainda se encontram sem respostas adequadas impelem às investigações que possam somar aos esforços atuais para a minimização do fenómeno que afeta negativamente o progresso social, político e económico da Guiné-Bissau. Diante disso, a investigação vai procurar encontrar explicações sobre as causas do abandono escolar, a forma como as políticas educativas têm sido executadas olhando, por conseguinte, aos progressos e retrocessos verificados ao longo dos anos. Procurar-se-á, naturalmente, analisar o reflexo da conjuntura social, ou seja, de que forma é que os conflitos sistemáticos contribuem na obstrução dos resultados positivos dentro do sistema. E, a partir dessa realidade, convocar a contribuição de diferentes agentes educativos sobre as suas vivências, conhecimentos e ideias relativamente as políticas que devem ser implementadas para que o fenómeno de abandono escolar possa ser reduzido.

A metodologia elegida para esta investigação é o estudo de caso, uma perspectiva metodológica que se considerou aplicável a este trabalho. É uma investigação qualitativa e, a obtenção de dados vai ser através das entrevistas com diversos agentes educativos, desde professores, alunos, pais e técnicos da educação.

Palavras-Chaves: Abandono Escolar, Políticas Educativas, Intervenção Social Escolar, Instabilidade, Guiné-Bissau.

Abstract

This dissertation addresses school dropout in Guinea-Bissau, with emphasis on the understanding of the historical process of education divided into three phases: pre-colonial, colonial and post-colonial. At the same time, it reflects on the educational policies that are in force and the way in which they are articulated to supposedly provide improvements within the Guinean education system. The dropout rates that are still without adequate answers push for research that can add to the current efforts to minimize the phenomenon that negatively affects the social, political and economic progress of Guinea-Bissau. In view of this, the investigation seeks to find explanations about the causes of school dropout, the way in which public educational policies have been executed, looking, therefore, at the progress and setbacks verified over the years.

Naturally, we will try to analyze the reflection of the social conjuncture, that is, how systematic conflicts contribute to the obstruction of positive results within the national educational system. And, based on this reality, call for the contribution of different educational agents on their experiences, knowledge and ideas regarding the policies that must be implemented so that the phenomenon of school dropout can be reduced and eradicated. The methodology chosen for this research is the case study, a methodological perspective that was considered applicable to this work. It is a qualitative investigation and data are obtained through interviews with various educational agents such as teachers, students, parents and education technicians.

Keywords: School Dropout, Educational Policies, School Social Intervention, Instability, Guinea-Bissau.

Índice

Introdução.....	1
Parte I- Perspetiva Histórica da Educação na Guiné-Bissau: período pré-colonial, colonial e pós-colonial.....	2
1.1- Educação Pré-colonial	2
1.2- Educação Colonial.....	5
1.3- Educação durante a luta nas zonas libertadas 1963-1973	9
1.4- Abandono escolar- análise conceptual	11
1.7- Dificuldades de aprendizagem relacionadas ao abandono escolar	19
1.8- As desigualdades sociais e o aumento do abandono escolar na Guiné-Bissau ..	23
Parte II- Percurso Metodológico	31
2.1- Objetivos gerais.....	31
2.2-Objetivos específicos.....	32
2.3- Limitações possíveis ao percurso metodológico organizado	43
Parte III- conjuntura nacional guineense e as políticas educativas.....	50
3.1- Um olhar histórico sobre abandono social escolar pós- libertação (1973- 2019)	50
3.2-Políticas de combate ao abandono escolar e principais obstáculos do abandono	69
3.4- As discrepâncias nos currículos escolares e a sua relação com o abandono escolar	97
Parte IV- Perspetivas docentes sobre as reformas educativas	111
4.1- Apresentação dos entrevistados.....	111
4.2- Contextualização das entrevistas.....	113
4.3 Diálogo entre docentes, pais e alunos	114
Conclusão	127
Referências.....	131
Apêndices.....	142

Índice de Gráficos, Mapa e Tabelas

Gráfico 1- Disparidades regionais em matéria de acesso à escola, Guiné-Bissau	81
Gráfico 2 - Despesa corrente com educação em % da despesa corrente excluindo dívida do Estado, comparações internacionais	93
Mapa 1- Mapa da Guiné-Bissau	52
Tabela 1 - Repartição da população não escolarizada por motivo, segundo o sexo, 2017/2018	66
Tabela 2- Situação das escolas relativamente às classes oferecidas	77
Tabela 3- Repetição, Abandonos e não transição - Proporção & contagem por várias características socioeconômicas	78

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CDC- *Convenção sobre os direitos da Criança*

IDH- *Índice de Desenvolvimento Humano*

ILAP- *Inquérito Ligeiro para a Avaliação da Pobreza*

INE- *Instituto Nacional de Estatísticas*

INDE- *Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação*

MEN- *Ministério da Educação Nacional*

ONU- *Organização das Nações Unidas*

PAIGC- *Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde*

PAM- *Programa Alimentar Mundial*

PSE- *Plano Setorial da Educação*

RECEB- *Reforma Curricular no Ensino Básico*

RESEN- *Relatório sobre o Estado do Sistema Educativo Nacional*

SAB- *Setor Autónomo de Bissau*

UNICEF- *Fundo das Nações Unidas para a Infância*

UNIOGBIS- *Gabinete Integrado das Nações Unidas para a Consolidação da Paz na Guiné-Bissau*

TBE - *Taxa Bruta de Escolarização*

Introdução

O estudo sobre o abandono escolar na Guiné-Bissau se torna cada vez mais necessário quando analisamos as fragilidades do sistema educativo e a debilidade das políticas públicas implementadas. Naturalmente, é nesta ordem de ideia que esse estudo se propõe a refletir de forma ampliada o sistema educativo guineense tomando em conta o seu processo histórico e, lançando, neste caso em concreto, perceções sobre as causas das altas taxas de abandono escolar sem descartar o impacto que isso têm no processo de transformação social e económico da Guiné-Bissau¹. Esse trabalho se debruça fundamentalmente sobre as múltiplas compreensões de fatores que originam o abandono escolar e as políticas que acompanham o processo de transformações que o sistema atravessa no seu quotidiano. Sabe-se que a falta de investimento no setor educativo é frequentemente apontada como um dos fatores que reforçam o fenómeno em estudo, no entanto, durante a investigação procuramos entender outros fatores que estão na origem e que fazem com que o tratamento deste problema seja mais exigente, complexo e preocupante.

As desigualdades sociais que são verificadas na Guiné-Bissau merecem destaque nesse estudo e serão analisadas à luz de diversas conceções teóricas com o intuito de elucidar o impacto das suas causas no abandono escolar, sobretudo, no caso dos alunos oriundos dos meios sociais historicamente desfavorecidos.

Ainda nessa perspetiva, propõe-se investigar as mais variadas políticas educativas que estão a ser executadas e a forma como estão a impactar mudanças dentro do sistema e da sociedade em geral. Entende-se como abandono escolar, em parte, o resultado de falhas na conceção, execução, acompanhamento e avaliação das políticas públicas educativas. Diante disso, a Guiné-Bissau, e suas políticas aplicadas,

¹ Benavente (1994, p .30) salienta que as elevadas taxas de abandono escolar afetam a produtividade do país e reforçam a perda de vida aos jovens.

seguem provocando descontinuidades assinaláveis de aprendizagem, sobretudo, aos estudantes oriundos dos meios sociais historicamente desfavorecidos.

Finalmente, desenvolvemos entrevistas com diversos agentes educativos, pois compreende-se a necessidade de dar mais explicações sobre o sistema educativo guineense, ou seja, nos permite recolher ideias sobre as múltiplas causas do abandono escolar, as políticas de combate implementadas, os obstáculos na implementação das mesmas políticas públicas educativas tendo em conta a conjuntura social vigente e as disfuncionalidades curriculares atualmente praticadas na educação nacional guineense.

Parte I- Perspetiva Histórica da Educação na Guiné-Bissau: período pré-colonial, colonial e pós-colonial

É notório que a Guiné-Bissau não tem sido objeto de grandes investigações, não são muitos os estudos que explicam necessariamente a história do povo guineense desde os momentos mais antigos aos mais recentes.

Em boa verdade, muitos países africanos se encontram nesta situação, no entanto, o que mais se sabe sobre estes países tem mais a ver com a instabilidade política, miséria, conflitos e muito daquilo que não se considera importante relativamente ao padrão de vida atual em diferentes sociedades mais avançadas.

Por isso, acredita-se que, com este trabalho, é possível que haja novos olhares para o país, e para a análise de sua estrutura educativa no tempo-histórico para melhor compreender as amarras, limitações e potencialidades possíveis.

1.1- Educação Pré-colonial

Sabe-se que antes da chegada dos colonizadores portugueses na atual Guiné-Bissau, a forma de organização social era baseada nos costumes. Havia um modo de vida coletiva, ou seja, a produção era mais comunitária e a terra era património pertencente à comunidade sendo a fonte de receita para a subsistência social. Ainda, em relação à organização social, Cá (2000) defende que,

A família no sentido lato, incluindo os parentes mais distantes, tinha um papel fundamental; o trabalho era dividido entre os sexos e a mulher, produtora agrícola e da prole, era objeto de controle social, nessa sociedade ela detinha o conhecimento sobre a natureza que a rodeava, extraindo o máximo do proveito que necessitava para a subsistência. Cá (2000, p. 2)

Partindo deste ponto de vista, compreende-se que havia uma organização social voltada para o cumprimento das próprias necessidades sociais. O domínio de saberes sobre a natureza alargou a possibilidade de ações mais basilares que permitissem a manutenção do modo de vida e sua conseqüente conservação cultural.

A agricultura representava o modelo de produção mais usado, não havia grande capacidade tecnológica, o que fez com que essa forma de agricultura ficasse limitada à produção sazonal, algo que leva a afirmar que produzia apenas para comer, ou seja, era agricultura para subsistência. Não se limitava nessa única forma de criação, o domínio sobre a natureza deu espaço à criatividade em distintos planos e o Homem guineense procurava aproveitar tudo que pudesse como forma de melhorar a sua condição de vida.

Nesta ordem de ideia, Cá (2000, p. 2) salienta que, “o trabalho humano, apesar de voltado quase todo para atividades agrícolas, também envolvia atividades artesanais, como a confecção dos instrumentos rudimentares (catana, flecha, lança, potes, etc.)”.

Naturalmente, com o domínio de certas técnicas, a forma de vida tornou-se cada vez mais intensa, quer isto dizer que, os desafios de construção social faziam-se mais presentes. Mesmo com esse domínio diversificado, a agricultura continuava a dominar a lista das prioridades, assim como, a pesca, a caça e outras atividades eram feitas com alguma frequência.

E, tendo agricultura sazonal, as terras eram cultivadas uma vez por ano, o tempo restante permitia controlar as condições do solo e se organizar para o cultivo nos tempos vindouros. A organização social existente destacou-se não só como importante para a vida coletiva, mas também nas relações produtivas se estabeleceu um modo de vida democrática, ou seja, servir a todos respeitando as normas de

funcionamento estabelecidas, mormente, no que tem relação com a concessão das terras para o cultivo.

Durante alguns anos, uma família lavrava a melhor terra e depois trocava com a outra para dar possibilidade a outra família de lavrar também a melhor terra. Quando chegava a altura de uma família cultivar o campo que naquele ano lhe era destinado, convocava a comunidade da aldeia para aquele trabalho, garantindo assim a alimentação de todos e, rotativamente as famílias se ajudavam. Neste sistema, o trabalho produtivo sem perder a dimensão familiar, tinha caráter comunitário, o mesmo acontecendo com o usufruto dos bens produzidos, que eram administrados coletivamente. (Cá, 2000, p. 4)

A educação, nessa circunstância era informal, o próprio modo de vida era o alicerce de todos os mecanismos de aprendizagem que se baseavam exclusivamente na profunda espontaneidade, visto que, não havia um modo de aprendizagem totalmente organizado, ou seja, a ausência da educação formal era total.

Aprendia-se na rotina do quotidiano, nas lições da natureza e nas relações comunitárias quer as que são estabelecidas pela componente produtiva quer as domésticas. Conforme demonstra Jucá (2003), na antiguidade clássica, a tarefa de recompor o passado não poderia ser possível se as informações orais não fossem sistematicamente usadas, constituindo assim, uma base para a compreensão histórica.

Não é exagero nenhum que desde os tempos mais remotos, os relatos orais carregam grande simbolismo, ou seja, um importante recurso de transmissão de saberes acerca das experiências sociais ou mesmo da difusão do conhecimento adquirido.

A fonte oral como fonte identitária de um povo, capaz de retratar as realidades, as experiências e os modos de vida de uma comunidade em cada contexto e nas mais variadas relações sociais. Esse tipo de fonte não só permite a inserção do indivíduo, mas o revivifica como sujeito no processo histórico produtor de histórias e feitos de seu tempo. (Xavier, 2010, p. 119)

A educação pré-colonial sempre esteve estruturada na oralidade, e permitiu o aprimoramento da vida comunitária e a transmissão dos valores. De facto, mesmo na ausência de instituições educacionais, os saberes foram transmitidos de geração em geração através da oralidade.

Atualmente, a oralidade ainda continua a ser um dos meios mais usados na comunidade guineense quando se trata da transmissão de conhecimentos sobre a vida em diferentes comunidades, pois vale recordar, que é um país com um pouco mais de 1,5 milhão de pessoas é constituído por mais de 20 grupos étnicos, isso constitui um variado mosaico étnico-cultural-linguístico na Guiné-Bissau.

Ainda assim, como veremos na próxima parte desse trabalho, a colonização iniciada no século XV e levada a cabo até o século XX pelos portugueses, constituiu uma marca de ruptura com o *modus vivendi* da sociedade intercultural guineense, que assim como, manteve seu mosaico cultural no tempo, por outro lado, solidificou as consolidações de poder de um grupo sobre outro, constituindo conflitos internos organizados desde o elemento externo, o colonizador e sua educação para os colonizados.

1.2- Educação Colonial

A história da colonização portuguesa na Guiné-Bissau, está repleta de diversas dimensões e interpretações possíveis, entretanto, para nos atermos apenas no campo da educação que é nosso objeto de análise, percebe-se que o projeto educativo desenvolvido pelos colonizadores obedecia criteriosamente as vontades do regime colonial sem, no entanto, tomar em conta os fatores endógenos de uma sociedade múltipla, intercultural e não-europeia.

A educação formal começou com a presença dos colonizadores portugueses, e, se estabeleceu como um modelo de educação diferente na forma e no conteúdo, algo que oferecia algum desconforto e entrava em conflito com o modo de aprendizagem cultural e sociabilidade do povo guineense.

É evidente que não foi uma educação que teve como objetivo principal, a formação integral do povo, mas sim, prepará-lo para ter simples capacidade de compreensão do necessário e estar sempre obediente às ordens do colonizador.

Com a dominação colonialista na Guiné, a cultura europeia cristã ocidental tentava penetrar na população por meio dos missionários, conforme os princípios de assimilação. A condição necessária para ter um cartão de identidade era saber ler em português e comportar-se como um civilizado. (Cá, 2000, p. 7)

Ser civilizado era aprender e praticar o modo de vida europeu, tudo se ensinava nas escolas com critérios formais e objetivos estabelecidos. No entanto, o que distingue esse modelo de educação dos outros mais recentes, tem a ver com a política educativa estabelecida, a primazia da educação integral não foi o principal intento.

Em presença disso, segundo Cá (2000), não havia grandes possibilidades de falar de uma educação que voltasse para os próprios interesses da comunidade, visto que, o conteúdo do ensino não era ligado aos próprios desígnios culturais dos alunos. Conforme apresenta Paulo Freire (1980, p.34) “a educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está inserido”.

A igreja era responsável pela implementação da estrutura e cobrança de obrigatoriedade no processo educativo, sendo a principal instituição responsável pela execução da política educativa.

Conforme o regime colonial português havia se associado à Igreja Católica em seu “dever colonizador” para dar a educação às populações coloniais dentro dos moldes particulares da cultura portuguesa. (Cá, 2000, p. 7)

Perante este fato, o desenrolar do processo educativo que estava sob égide da igreja católica dá mínima noção da realidade histórica da educação colonial que, além de ser exercida como estratégia de submissão, também estava ligada ao divino.

Ante situações do género, povos de distintas regiões do globo em que o regime colonial português implementou o modelo de administração à semelhança do povo guineense, o controlo político através da educação venceu e as estruturas religiosas dentro do Estado-nação, também.

Com essa política, foi possível estruturar estatutos que dividiam a sociedade em grupos sociais com maior e menor valor segundo a régua superior-inferior. Aliás, a educação formal sempre teve a base na diferenciação entre as pessoas, os estatutos sociais encontram respaldo em uma parte considerável do processo histórico educativo, embora não seja o único meio pelo qual é possível atribuir estatuto social.

Segundo Furtado (2005), foi oficializado o Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas de Guiné, pelo Decreto nº 16 698, de 30 de maio de 1927. No entanto, segundo o diploma a Legislativo nº 1364, de 7 de outubro de 1946, era discriminado o conjunto de indicações que uma pessoa devia reunir para ser designada indígena.

Eis as quatro condições apresentadas no documento:

1. Falar, ler e escrever a língua portuguesa;
2. Possuir bens de que se mantenham ou exercer profissão, arte ou ofício de que auferam rendimento necessário para sustento próprio (alimentação, vestuário e habitação) e, sendo casados, para suas famílias;
3. Ter bom comportamento e praticar usos e costumes do comum da sua raça;
4. Haver cumprido os deveres militares que, nos termos das leis sobre recrutamento, lhes tenha cabido.

Os estatutos sociais, se estruturam para controlar a sociedade que estava sendo colonizada desde a régua superior-inferior apontada acima, e seus pressupostos são bastante claros nos documentos articulados como legislações ultramarinas. O Estatuto Indígena que citamos anteriormente, não traz apenas o que legitima como lei e define o que é indígena, mas também, o que não é ser indígena.

E, a palavra escolhida para fazer oposição a esse indígena, foi a categoria de civilizados. A escolha da palavra civilizados em contraponto à indígenas demonstra efetivamente como opera a lógica da régua superior-inferior desde às instâncias legais e jurídicas, passando pelo controle de corpos e ideias e culminando no controle dos saberes pelo aniquilamento cultural forçado à catequização católica como padrão cultural comum e único.

Para estabelecer com melhor clareza essa divisão, apresentamos abaixo, os sete pontos do documento que legitimam o que faz ser considerado civilizado e não indígena.

1. Ser mulher viúva ou filho de cidadão originário ou de que haja adquirido essa qualidade;
2. Exercer ou ter exercido cargo público a que corresponda vencimento de categoria, sendo dispensável no segundo caso que o tenha exercido com as

habilitações literárias mínimas exigidas pelo Decreto nº 8, de 24 de dezembro de 1901;

3. Fazer ou ter feito parte de órgãos diretivos dos corpos ou corporações administrativas, das mesas de assembleia-geral ou das mesas de colégios eleitorais;
4. Ser comerciante matriculado, satisfazendo os requisitos do artigo 18º do Código Comercial ou fazer parte de sociedades comerciais em nome coletivo, por cotas anónimas, exercendo funções de direção ou de gerência;
5. Ser proprietário de estabelecimento industrial legalmente aberto ao público ou exercer qualquer indústria organizada sob forma de empresa comercial;
6. Possuir, como habilitações literárias mínimas, o primeiro ciclo dos liceus ou outros equivalentes;
7. Ser natural da colónia ou outro território português onde não haja o regime de indigenato, gozando, portanto, do status legal de nacionais portugueses.

A educação colonial, de facto, foi elitista, os privilegiados eram os que tinham as condições acima citadas, obviamente, os seus descendentes também se beneficiavam desses privilégios hereditários do invasor.

Em termos da política educativa, percebe-se que uma parte considerável não tinha condições de poder frequentar o processo formal da educação e os que frequentavam aprendiam conteúdos distantes da própria realidade.

É evidente que, perante a instabilidade da visão política sobre o que devia marcar o processo de ensino e como seria organizado o mesmo, muitas posições foram exercitadas com o intuito de encontrar um caminho possível.

A situação exigia a revisão do ensino escolar para o indígena. Alguns defendiam o afastamento puro e simples dos indígenas das escolas destinadas aos civilizados. Outros defendiam uma escola separada para indígenas, mas com possibilidades de seleção dos melhores que aí concluíssem a sua formação para acederem às escolas primárias oficiais. (Furtado, 2005, p. 254)

Apesar das incertezas, exclusão, elitismo e a própria indefinição de uma política educativa voltada para a formação integral dos sujeitos, o modelo educativo implementado na fase colonial que aqui apresentamos é manifestamente distinto do modelo baseado na oralidade da fase pré-colonial, sendo assim, pela falta de

integração do colonizado, o método de transmissão de valores que venceu no seio do povo até a atualidade têm sido o modelo pré-colonial.

1.3-Educação durante a luta nas zonas libertadas 1963-1973

Depois de um longo período de dominação colonial, a segunda metade do século XX foi decisiva para o emprego das várias possibilidades que pudessem configurar a libertação do povo guineense do jugo colonial.

O reconhecido fundador do Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC), Amílcar Cabral, sentiu-se na necessidade de organizar a massa popular para fazer face ao regime colonial com a exigência sonora de total liberdade e independência. Segundo (Pereira, 1977, p. 103, cit. Cá, 2005) a luta de libertação é, acima de tudo, um ato de cultura.

Entendido o desafio de libertação dessa forma, o PAIGC desencadeou uma luta armada de 11 anos, conseguindo já nos anos iniciais algumas zonas libertadas e nelas começou a implementação da visão política do movimento descolonizador observando diversas dimensões.

No que concerne ao contexto educativo, o partido libertador implementou um modelo de educação situacional por conta do contexto de conflito armado. A esse respeito Amílcar Cabral (1974, p.35) deixa evidente que “a luta de libertação é, acima de tudo, uma luta tanto pela preservação como pela sobrevivência dos valores culturais do povo”.

No entendimento do PAIGC a educação estava ligada a todo o processo de luta, pelo que, a implementação de uma visão política voltada ao setor foi amplamente incentivada. Em presença dessa ideologia, todo cidadão que tivesse capacidade para contribuir no processo de transmissão do saber, sentia que a participação na luta se fazia também dessa forma, aliás, o próprio PAIGC já o tinha plasmado com contributo necessário. Por isso,

Nos momentos da luta, um professor que conseguisse fazer uma escola ficava muito contente porque a escola era um aspeto da luta.

O professor era um combatente como qualquer outro combatente das forças armadas. Dantes um professor era avisado que tinha de abrir uma escola em Morés, no sul do país, por exemplo, ou em Cachungo, no norte. Ele imediatamente carregava a sua mochila, chegava à região, matriculava os alunos e deslocava uma missão para as fronteiras a fim de ir buscar os livros e outros materiais escolares. Dessa missão faziam parte crianças e adultos. Eram construídas as escolas em barracas, as carteiras eram de tara ou palmeira. Assim ficavam prontas as escolas sem problemas. O professor passava a comer juntamente com os combatentes e fazia o seu trabalho com toda a dedicação” (Pereira, 1977, p. 104-105, cit. Cá, 2005).

Diante desse discurso situacional do momento histórico, é possível estabelecer duas análises possíveis: o espírito de liberdade por via da luta e o de liberdade total que seria alcançada através da instrução educativa. Esse processo foi sistematicamente desenvolvido em constante articulação com transmissão de valores da luta, de amor à pátria e, sobretudo, de liberdade.

Conforme decorre a ação de luta os alunos aprendiam nas zonas libertadas na base de um modelo de educação distinto, ou seja, o modelo proposto pelo PAIGC que, de facto, permitiu alargamento da rede escolar além da capital, embora em contextos totalmente distintos. Aprendia-se num modelo de educação comunitária, não havia infraestruturas escolares adequadas, o corpo docente não tinha tanta possibilidade de ultrapassar as vacaturas pedagógicas, visto que, o contexto não o permitia, porém, ensinava-se o essencial, ensinava-se a liberdade.

Deste modo, Mello (2000) ao referenciar os mecanismos para o aprimoramento do ato educativo, indica a formação docente e a sua prática como sendo bússola do processo educativo, ou verdadeiro alicerce da organização e progresso da educação. Algo que não foi conseguido durante a luta, o processo de instrução não tinha base na própria preparação pedagógica aceitável dos docentes

De acordo com Davidson (1975, p. 153- 155) a ideia da educação do povo foi valorizada, nisso apelava-se,

eduquemo-nos, eduquemos outras pessoas, eduquemos a população em geral, para combater o medo e a ignorância, para eliminar pouco a pouco a sujeição à natureza e às forças naturais que a nossa economia ainda não conseguiu controlar. Lute-se sem recorrer à violência inútil, contra todos os aspetos negativos, prejudiciais à humanidade, que ainda impregnam muitas das crenças e tradições do nosso povo. Convençamos pouco a pouco,

muito especialmente os militantes do nosso Partido, de que acabaremos por dominar o medo da natureza, e de que o homem é o mais forte das forças da natureza. Exija-se dos membros do Partido que se dediquem seriamente ao estudo, que se interessem pelas coisas e problemas da nossa luta quotidiana[...] Aprendamos da vida, aprendamos dos outros, aprendamos dos livros, aprendamos da experiência dos outros. Nunca paremos de aprender”

Aprender sempre, permitiu a massa popular que também participou massivamente na luta de libertação a tomar consciência do fundamento da luta, do seu progresso e das expectativas que a liberdade podia ser o caminho ideal para o progresso social e económico, e com a libertação, também os anseios de uma educação dialógica conforme pensado por Paulo Freire em diálogo com Mário Andrade no livro *Cartas à Guiné-Bissau* (1978).

1.4- Abandono escolar- análise conceptual

Em termos gerais, os diferentes sistemas educativos estabelecem horizontes mínimos de escolaridade consoante as prioridades políticas e sociais, nesta ordem de ideia, legitima-se a preocupação de cumprimento das metas que são vistas como compromissos ou mecanismos de equilíbrio social.

De acordo Benavente et al. (1994), o abandono escolar carece de definição que esgote a possibilidade de outras tentativas de reflexão, quer isto dizer que, um conceito universal não é conhecido. Abandono ou desistência, significa que o aluno não completou o período exigido, independentemente das situações que possam estar por detrás.

Ora, tomar conhecimento em caso de desistência, que se pode constatar durante o período escolar ou abandono no fim do ano, vai permitir melhor compreensão dos motivos e da conjuntura, entretanto, isso não altera fundamentalmente a essência do abandono e nem subtrai a preocupação sobre o fenómeno no âmago da instituição escolar, visto que, toda a saída prematura do sistema constitui inquietação.

Nesse sentido,

o abandono escolar constitui uma situação extrema de desigualdade entre os que vivem curtos percursos escolares, fracassam e abandonam e os que obtêm sucessos certificados e vivem longos percursos académicos, com as respetivas consequências pessoais e sociais do saber e dos títulos. (Benavente et al., 1994)

As ideias demonstradas acima, realçam que é importante compreender que o abandono escolar não é gratuito, em muitos casos, o fenómeno repousa em situações de desigualdades sociais, aliás, esta é uma das bases em que o fenómeno se assenta e ganha mais dimensão.

Se há, de facto, alguns que estão na escola no período obrigatório e outros não estão, percebe-se que uma parte da sociedade está aquém das metas sociais, ou então, que essa é uma das metas educativas globais, a igualdade de acesso educativo.

Segundo Justino (2010), o abandono escolar tem a ver com o corte da frequência do processo escolar por muito tempo e que essa ausência seja sustentada por afastamento irreversível. É perceptível quando o ensino obrigatório não é concluído desobedecendo os princípios afirmados pelas orientações legais. O abandono escolar é a última etapa dos/as alunos/as que se tornaram progressivamente desinteressados da escola.

Dessa forma, percebe-se que é por essa razão que muitos autores deram diferentes contribuições sobre o fenómeno, no sentido de alargar o âmbito da sua compreensão. Apesar de diferentes entendimentos sobre o abandono escolar, uma análise cautelosa dá possibilidade de concluir que existe um ponto consensual que permite entender o mencionado fenómeno como saída prematura da escola.

O afastamento que legitima o fim da assiduidade no espaço escolar, pode ser antecedido de situações económicas, culturais, pessoais, familiares, sociais e políticas.

1.5 Causas do Abandono Escolar Precoce

Em diferentes pontos de vista, as causas de abandono escolar são visivelmente diferentes e esta diferença é fundamentalmente sustentada pelas diferenças geográficas, culturais, políticas, económicas e sociais. Os fatores anteriores podem ser associados a outro que é tão presente no contexto educativo guineense, trata-se da própria família.

A reflexão sobre a educação guineense é genuinamente imprescindível, o sistema educativo enfrenta grandes desafios, desde falta de políticas educativas adequadas para o seu avanço até ao abandono escolar. Percebe-se que o colapso do Estado da Guiné-Bissau está ligado às fragilidades do setor de ensino, uma vez que não consegue transmitir valores que possam contribuir na afirmação de uma nação onde impere a paz e o desenvolvimento sustentável.

Aliás, a própria constituição da República da Guiné-Bissau em seu artigo 49º estabelece que “todos os cidadãos têm o dever e o direito à educação”, no entanto, a realidade é de que há um elevado número de crianças fora do sistema escolar regular, o direito à educação entra em causa e é o próprio Estado quem não garante o funcionamento da escola em benefício de todos.

Por meio dos estudos de Melo (2008), sobre os diagnósticos das causas desse abandono, como apresentam-se os motivos mais apontados pelos alunos para não continuarem a estudar: vontade própria, estar cansado de estudar, querer ser independente, dificuldade de ingressar no ensino superior e dificuldades financeiras. Isto levou-o a concluir que o abandono escolar se deve ao pouco interesse pelos estudos, as causas de natureza económica e de acesso ao próprio ensino.

De acordo com (Canário, 2001), a família é um dos agentes de socialização mais importantes. O ambiente familiar assim como os estilos educativos parentais são fatores determinantes da socialização da criança ou jovem. Estes estilos educativos parentais estão fortemente relacionados com o comportamento, desempenho escolar e a integração social dos seus filhos.

No entanto, para Costa (1998), a escola acaba por ampliar as diferenças familiares, sendo certo que os alunos oriundos de famílias muito vulneráveis se tornam cada vez mais vulneráveis à medida que a sua permanência na escola se prolonga sem sucesso.

É sobre estes alunos que mais facilmente recaem os rótulos e as expectativas negativas, é sobre eles que se exerce maior vigilância e isto leva-os a sentirem-se excluídos, perseguidos, vítimas de injustiça e de incompreensão.

Para Rumberger (1995 e 2008), abandonar a escola sustenta-se por dois fatores indispensáveis: o fator individual que tem como elemento principal o próprio aluno e as situações vigentes e outro componente que é o institucional, voltado para a família, escola e comunidade, ou seja, o meio social envolvente.

A família guineense geralmente é composta por vários membros, algo que torna o desafio da subsistência mais rigoroso, ou seja, viver exige trabalho de todos. Neste âmbito, as crianças são sistematicamente envolvidas no processo de manutenção da economia familiar e no reforço da própria percepção social de que a criança tem de aprender a trabalhar para no futuro saber viver.

Porém, essa forma de trabalho que a criança precisa aprender não obedece os direitos que são consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança (*CDC*). Naturalmente, isso faz com que os desafios sejam mais robustos no que tem a ver com a luta contra as causas do abandono escolar.

Dos vários fatores mencionados que causam o abandono escolar, obviamente com diferentes condicionantes, no entanto, Araújo (2020, p.9) realça que,

na Guiné-Bissau, este flagelo é motivado por vários motivos: baixo nível de escolaridade dos pais, fatores culturais (excisão e circuncisão), gravidez e casamento precoce, distanciamento da escola, baixo rendimento económico dos pais, um grande número de pessoas no agregado familiar, disparidade de faixa etária dentro da sala de aula, recolha de castanha de cajú (fruto considerado como ouro da Guiné-Bissau), tendo em conta o seu valor no mercado internacional etc...

Abandonar a escola no contexto guineense não distancia da própria forma como a vida é percebida, uma sociedade com diversidade cultural, faz com que o estudo do abandono escolar seja mais exigente, visto que, as causas variam

conforme as localidades e cada situação geográfica tem no âmbito uma ou mais representações culturais.

Vale reforçar que o fator económico é pensado essencialmente como fator determinante nos últimos anos, sobretudo, depois da valorização da castanha de cajú, produto que mais pesa na balança de exportação da Guiné-Bissau e que, significa grande fonte de receita para as famílias.

Nesta ordem de ideia, manter as crianças na escola torna mais difícil, mormente, na ausência de políticas que permitam à comunidade educativa tomar noção das vantagens da permanência dos seus educandos no espaço escolar.

A falta de apoio surge como elemento importante nesta matéria, as crianças provenientes de meios desfavorecidos são as que enfrentam maiores desafios. Segundo Knesting e Waldron (2006), receber pouco apoio escolar em contexto familiar, oriundas de meios sociais, económicos e dos meios que do ponto de vista cultural são mais exigentes, são constantemente descritos por crianças em risco e com fortes probabilidades de abandonar o processo educativo em detrimento de outras exigências impostas pela realidade social vigente.

Não se limitando apenas no contexto de abandono voltado para as crianças de classes desfavorecidas, no entanto, vê-se o abandono escolar por parte dos alunos das classes sociais elevadas, algo que permite ampliar o âmbito da discussão para a própria realidade escolar.

Segundo Dourado (2005) a situação de abandono escolar, articula-se com as próprias condições da população, ou seja, uma sociedade fortemente marcada por desigualdades sociais, recrudescem os indicadores de precariedade da vida social cimentada pela falta de políticas públicas capazes de diminuir as desigualdades, favorecer a inclusão, e propiciar uma gestão qualificada da educação básica.

Segundo (Capucha et al., 2009, p. 38) quanto mais seletivamente atuar a escola, mais tenderão os alunos de menores recursos, sobretudo culturais, a abandoná-la precocemente. Numa análise menos distante, Leite & Pacheco (2008) afirmaram que é evidente que a instituição escolar conta com diversidade cada vez mais acentuada, pessoas de distintas origens culturais, sociais e económicas partilham o ambiente escolar.

Esta heterogeneidade é um benefício para construção de uma sociedade mais justa e equilibrada, ao mesmo tempo, é um desafio para a instituição escolar enquanto um todo, visto que, tem de mediar todas as sensibilidades e utilizar os recursos que dispõe para sustentar o seu progresso.

As medidas de compensação explicitadas pelas teorias de “*handicap sociocultural*”² fundamentalmente marcham para homogeneização entendendo que a diversidade é difícil. Enquanto as “teorias da reprodução” compreendem num tom crítico que a instituição escolar é reprodutora das desigualdades sociais.

De facto, a promoção de relações sociais que permitam diminuir o abandono escolar faz-se também com políticas de igualdade e equidade. Estes mecanismos permitem reforçar as bases sociais e dão maior campo de ação para o combate do fenómeno.

Desvincular da escola na análise de Arroyo (1993) sustenta-se pelas diferenças entre as classes e, neste espectro, os indivíduos da classe social desfavorecida têm maiores probabilidades de abandonar a escola. As escolas onde a maior parte dos alunos é oriunda das famílias menos abastadas verifica-se uma maior taxa de abandono escolar. Na Guiné-Bissau, as possibilidades financeiras determinam o sucesso, permanência ou abandono dos educandos.

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais (Arroyo, 1993, p. 21)

A partir deste ponto de vista, ficou patente que a situação do abandono que, em certa medida, é antecedida pelo fracasso e tem muito a ver com a posição social das famílias, as mais desfavorecidas contam com mais dificuldades em manter os educandos no processo educativo, por um lado.

² Esta teoria deixa de culpar apenas os filhos para culpar também os pais que, não tendo meios para lhes assegurar condições favoráveis a uma educação adequada, os colocam numa situação de desigualdade perante os colegas de um meio social mais favorecido (Silva, 2004, p. 23).

Por outro lado, percebe-se que as políticas de combate ao fenómeno, dificilmente demonstram que este flagelo que conturba o funcionamento do sistema educativo, neste caso guineense, o abandono relaciona-se com as profundas desigualdades sociais entre os agregados familiares com consequências diretas no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Ora, sabe-se que quando as crianças não permanecem na escola, as consequências são imprevisíveis, sobretudo para sociedades que ainda procuram caminhos para o progresso social e económico, como é o caso da Guiné-Bissau. Preparar pessoas desde tenra idade é, de facto, o caminho possível para seguir os desafios de transformação social em todas as dimensões.

1.6-Consequências do Abandono Escolar

O abandono escolar representa um perigo para a sociedade, este perigo pode ser constatado pelo seu inverso que é a permanência dos alunos na escola. Este último permite formar pessoas capazes de assumir posições afinadas ante quaisquer situações sociais. Criam-se condições para o desenvolvimento sustentável, uma vez que se conta com os recursos humanos capazes de agir em diferentes planos.

No entanto, quando as pessoas abandonam a escola, acentua o nível de problemas sociais e as soluções para os mesmos se distanciam.

De acordo com Carneiro (1997) o fenómeno do abandono escolar precoce é indicado como um problema muito sério e portador de grande preocupação com grandes consequências negativas, tanto para o indivíduo que não se encontra no processo de ensino e aprendizagem, como para a sociedade em geral, consequentemente os resultados desta negatividade acaba por afetar a sociedade no seu todo, sobretudo no plano socioeconómico.

Na mesma linha de pensamento, Benavente (1994, p .30) sustenta que “as elevadas taxas de abandono prejudicam a produtividade da nação e representam um trágico desperdício de vidas jovens”.

Naturalmente, o abandono escolar que assola as escolas guineenses tem contribuído para o fracasso do país. Compreende-se que o desenvolvimento da

sociedade depende muito do seu *capital humano*, ou seja, o nível de preparação dos indivíduos que contribuem no plano económico e social.

O fenómeno do abandono escolar precoce é visto atualmente como um problema sério e preocupante pela sua dimensão e repercussões negativas tanto para o próprio indivíduo, como para a sociedade refletindo-se no desenvolvimento socioeconómico do país.

Uma parte considerável de autores que se dedicam ao estudo do abandono escolar, encontram grandes consensos sobre as causas do abandono escolar no futuro. Insistem que essas consequências podem ser para o indivíduo, que por não ter se beneficiado do processo académico, vive sobre grandes limites.

E, de facto, isso pode levar a ter grandes dificuldades na inserção no mercado laboral e consequentemente empregos de má remuneração, baixas expectativas, maior risco de vulnerabilidade, e profundas desigualdades sociais. (Rumberger, 2001).

Com isso, vê-se que uma sociedade que conta com elevadas taxas de abandono escolar enfrenta desafios enormes. A partir desta perceção, Benavente (2021, p. 45) descreve as seguintes consequências:

- ✓ O abandono escolar tem um grande impacto no capital humano, pois afeta negativamente os processos sociais, económicos e políticos em termos de projeção do desenvolvimento do país;
- ✓ Eles geram altos custos sociais e privados porque resultam recrutamento de uma força de trabalho menos qualificadas;
- ✓ Também é caro para o Estado, pois é obrigado a executar e financiar programas sociais;
- ✓ Aqueles fora do sistema educacional fazem parte de grupos de desempregados e socialmente excluídos. Além disso, essas pessoas podem fazer parte de grupos criminosos e violentos;
- ✓ Aumento das desigualdades sociais, que geram a falta de integridade entre os indivíduos;
- ✓ Deficiências económicas, sociais e humanas que alimentam a situação com as desigualdades sociais e a precariedade de empregos;

- ✓ Baixa produtividade e baixa conectividade que vão se refletir no desenvolvimento pessoal, social e do país;
- ✓ A falta de educação impede que homens e mulheres saiam da pobreza porque eles não têm capacidade mental ou física para aspirar a um emprego estável e bem remunerado;
- ✓ Diminuição dos desenvolvimentos das economias;
- ✓ Rotura na construção e desenvolvimento do nível emocional, imprescindível a construção das aprendizagens e conseqüentemente dos saberes e nível de autoestima e de autoconfiança demasiado baixos e praticamente irrecuperáveis.

A sociedade guineense nos dias de hoje sofre fortemente as conseqüências do abandono escolar, visto que, a realidade social vigente está fundamentalmente caracterizada pelos problemas colocados e debatidos até o momento neste texto. Nesta ordem de ideia, Benavente (2021) insiste que os prejuízos que uma nação enfrenta são enormes quando a taxa de abandono escolar continua estável.

1.7- Dificuldades de aprendizagem relacionadas ao abandono escolar

As análises iniciais sobre as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, foram conhecidas e discutidas com mais intensidade nos anos 60 do século passado. Vê-se que esta preocupação se tornou evidente no livro de educação excepcional de Samuel Kirk e James Gallagher.

Estes autores defendem que o conceito de dificuldade de aprendizagem combinado ao rótulo que inclui um grupo heterogêneo de crianças que não se encaixam muito bem nas categorias tradicionais de crianças excepcionais (Kirk & Gallagher, 2002, p. 364).

Em seguida, depois de outros estudos, os conhecimentos sobre o tema alargaram-se e permitem compreender que não se pode limitar todos os constrangimentos de aprendizagem aos distúrbios.

A partir dessa análise, os autores afirmam que,

Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um retardamento, transtorno, ou desenvolvimento lento em um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de um handicap causado por uma possível disfunção cerebral e/ou alteração emocional ou condutual. Não é o resultado de retardamento mental, de privação sensorial ou fatores culturais e instrucionais (Kirk apud García, 1962. p.263)

Em uma posição próxima dos autores acima, Luís de Miranda Correia e Ana Paula Martins, defenderam que:

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, deficiência mental, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências (Correia e Martins, 1999. p.8)

Na mesma linha de pensamento, Fermino Fernandes Sisto (2001) compreendeu que a dificuldade de aprendizagem abrange um número diversificado de transtornos, que podem ser percebidos por meio de limitações a leitura, escrita, soletração, cálculo no conjunto das crianças que não são fundamentalmente descritas com dificuldades visuais, auditivas, motoras ou inconveniências culturais.

Porém, na análise de Julie Dockrell e John Mcshane, (2000) se estabelecem diferentes particularidades sobre a dificuldade de aprendizagem, justificando que,

muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem. A dificuldade pode ser específica, como ocorre quando a criança apresenta dificuldades na leitura, ou pode ser geral, quando, por exemplo, ela apresenta um aprendizado mais lento que o normal em uma série de tarefas. (Dockrell & Mcshane, 2000, p.11 e 12)

Perceber estas dificuldades no âmbito das distinções sugeridas pelos autores mencionados é, de facto, um indicador importante para a permanência dos alunos

no espaço escolar. Nos dias de hoje, são muitos fatores que concorrem para que o abandono escolar ganhe mais impacto e dificulte o funcionamento da escola.

Além da questão biológica e outros fatores citados pelos autores, entra em destaque a própria ação do docente em primeiro lugar e a comunidade educativa em geral. O diagnóstico pedagógico do problema, pode permitir o emprego correto do método pedagógico que permita ao aluno reduzir ou ultrapassar as dificuldades.

Naturalmente, as pedagogias diferenciadas são convocadas frequentemente como sendo o caminho para uma possível resolução, no entanto, torna-se necessário o desenvolvimento de ideias que permitem esclarecer que as dificuldades de aprendizagem não se resumem aos alunos, elas têm causas variadas e afetam a própria instituição escolar enquanto organização portadora de distintas individualidades.

No caso particular da Guiné-Bissau, as dificuldades de aprendizagem não atravessam o entendimento da tradicionalidade da educação, ou seja, a maior parte da comunidade educativa entende ainda que o problema está centrado nos alunos, dificilmente a escola tem quota de responsabilidade nesta matéria.

Logicamente, quando é assim, percebe-se que o abandono tem expressão por meio de discursos negacionistas da realidade do sistema educativo que ainda tem longo caminho a percorrer.

Em presença disso, Larissa Batista Carvalho Santos e Mônica Pereira Reis Amarante Dória defendem,

A necessidade de ter, claramente, a concepção de dificuldade de aprendizagem na prática pedagógica indica que o fracasso escolar não está ligado diretamente com o fracasso do aluno. Por muito tempo o discurso do fracasso escolar remetia-se aos baixos rendimentos dos alunos na execução das atividades planejadas pelos professores, isso caracterizava a escola como inocente de práticas desgastadas e desmotivadoras. (Santos & Dória, 2012, p.6)

Quando a escola não reconhece o seu fracasso no que tem a ver com as dificuldades de aprendizagem, logicamente legitima o abandono escolar. Muitos alunos abandonam a escola por não serem objetivamente aceites como membros da comunidade educativa, portadoras de potencialidades e dificuldades que,

trabalhadas para os fins que a sociedade requer, poderão ultrapassar as mesmas e contribuir no/para o processo de construção social almejado.

Conforme demonstra Nadia Aparecida Bossa,

É preciso identificar as causas que estão atrapalhando a criança na escola: Problemas no relacionamento professor-aluno; problemas familiares; problemas com o conteúdo escolar por; e muitos outros que acabam tornar a escola um lugar aversivo. (Bossa, 2000, p.98-104)

Na análise de Alexandra Amadio Belli (2008) se enaltece o papel do educador, assegurando que o espírito de doação é característico da prática docente. O ato de ensinar é, antes de mais nada, um ato de entrega, empatia e generosidade.

A profissão “educador” é, antes de tudo, uma missão, uma doação... Precisamos praticar o olhar e o escutar... A reconhecer no outro o ser pensante que é. A dar atenção ao outro, afinal atenção vem do verbo atender que significa cuidar. (Belli, 2008, p.49)

Pois bem, numa sociedade, com professores que atravessam grandes dificuldades, sem formação contínua, falta de incentivo remuneratório e reconhecimento da carreira do professor, o ato educativo perde qualquer tipo de reflexão, ou seja, se ensina aos que percebem rápido, ou seja, os que possuem linguagem familiar menos distante da que se usa na escola.

No entanto, a outra parte vê a sua caminhada escolar caracterizada por responsabilidades pessoais, nisso, abandonar a escola surge como alternativa, pois, noutro campo a possibilidade de ser alguém na vida é vista, já que o contexto escolar se torna hostil aos que mais precisam dele.

Para Santos & Pereira (2012) citados anteriormente, por não satisfazer esse discurso, o processo de ensino e aprendizagem começa a ser questionado o que provoca a busca de respostas para o fracasso do aluno e da escola.

Segundo Corine Smith (2001) os questionamentos nos devem levar a procurar entender que as crianças não abandonam a escola por acaso. Na verdade, são vários os fatores que motivam os alunos a abandonar a escola, em que a própria família é contemplada, isso acontece necessariamente quando a família não confia mais no processo de aprendizagem do discente.

É preciso muita coragem para que essas crianças enfrentem todos os problemas que têm na escola. As crianças cujos pais entendem e

acreditam nelas são aquelas que têm sucesso. Mesmo quando tudo dá errado, elas continuam estabelecendo objetivos e encontrando maneiras de chegar aonde querem ir. (Smith, 2001 p.38)

Obviamente, ter pais que acreditam nos filhos, não é sorte que todas as crianças têm, esta atitude depende muito do nível cultural dos pais.

De acordo com Bossa (2000) para viver nos tempos modernos necessitamos de muitos conhecimentos. No entanto, na realidade social em que muitos pais não se beneficiaram do processo escolar que os permita saber que as dificuldades de aprendizagem são ultrapassáveis, terminam reforçando a decisão do aluno de abandonar a escola, pois, a ausência do incentivo dos pais e de toda a família tem grande impacto na decisão de não mais acreditar no processo escolar.

1.8- As desigualdades sociais e o aumento do abandono escolar na Guiné-Bissau

A necessidade de compreender de forma ampliada as relações entre o processo escolar dos alunos e o conjunto das realidades sociais, começou a ser objeto de preocupação, visto que, torna-se cada vez mais necessário averiguar o princípio de igualdade de oportunidades.

Naturalmente, esta caminhada começou com a implementação da “escola única” que começou a ser ensaiada nos anos 50 do século XX conforme demonstra Teresa Seabra (2009).

As desigualdades sociais são um dos importantes incentivadores do abandono escolar. No contexto guineense, ser membro de família considerada pobre é um forte indicador para não contar com a possibilidade de ter o ciclo escolar necessário para participar do processo de construção social almejado.

As diferenças de trajetórias escolares não se distanciam das próprias características das famílias, ou seja, independentemente da situação familiar, há ainda, o contexto cultural, geográfico e fisiológico.

De acordo com a autora acima citada,

As diferenças sociais que se têm revelado associadas à desigualdade de trajetórias escolares são as condições sociais dos progenitores do aluno, a origem étnico-nacional do próprio e/ou dos seus ascendentes, o território de residência (rural, urbano, centro da cidade, subúrbios) e, mais recentemente, a condição de género. (Seabra, 2009. p. 81)

Famílias consideradas pobres, encontram obstáculos estruturais para mandar os filhos para escola. Na Guiné-Bissau, não se conta com escolas em todas as localidades, ou seja, a rede escolar não atinge parte considerável do território nacional. Isso demonstra que as desigualdades são estruturais. Pode-se afirmar que a escola não facilita as possibilidades aos estudantes oriundos de meios sociais menos favorecidos.

Nas palavras de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2018), a essência do que se discute na escola, não é distante da realidade que se vive no seio da família de classe social alta, ou seja, as crianças provenientes destes meios têm maior probabilidade de obter sucessos na trajetória escolar, visto que, os *códigos* que são usados no meio escolar se assemelham aos que são usados no contexto familiar.

Ora, a cultura da elite é tão próxima da cultura da escola que a criança originária de um meio pequeno-burguês (e a *fortiori* camponês ou operário) só pode adquirir laboriosamente o que é dado ao filho da classe culta, o estilo, o gosto, o espírito, enfim, esses saberes e esse saber-viver que são naturais a uma classe, porque são a cultura dessa classe. (Bourdieu & Passeron, 2018, p. 41-42)

De acordo com François Dubet (2004), o contexto social do aluno se reflete no seu processo de aprendizagem, de facto, tudo que se vive no meio social é transportado para quaisquer contextos sociais. Já nas investigações de Marie Duru-Bellat (2005, p. 23), concluiu-se que as desigualdades sociais decorrem especificamente do acesso a contextos escolares de qualidade desigual.

Percebe-se ainda que na obra de Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (2015) os autores introduzem a ideia de “excluídos do interior” para designar alunos que estão na escola em contexto de democratização aparente. Estes alunos frequentemente terminam sendo,

Obrigados pelas sanções negativas da escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro (Bourdieu & Champagne, 2015, p. 251)

A escola continua a ser um espaço de grandes confrontos culturais, diversos modos de vida se estabelecem em cruzamentos importantes, por vezes, menos favoráveis aos mais desfavorecidos.

De acordo com Bernard Lahire (1997, p. 29) os pais “sacrificam” a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem.

Os pais que o autor se refere percebem que a escola é um indicador importante para o sucesso dos filhos, contudo não conseguem sozinhos permitir que os desejos se traduzam na realidade, visto que, a formação dos discentes depende também da ação de outros agentes educativos. Ainda destaca o autor que o “sacrifício” que os pais assumem acaba por ultrapassar em grande medida o investimento pedagógico.

Em presença desta situação em que a escola não consegue ter relações e ambições idênticas com as da família, o ato educativo que tem reflexo no aluno, de facto, traduz-se num problema que se vive nos meios sociais desfavorecidos.

É naturalmente um dos problemas que o sistema educativo guineense enfrenta. O capital pedagógico dos professores não coaduna com os anseios dos pais que dão tudo que possuem para ter filhos preparados e capazes de os amparar na fase avançada da vida. Conforme Bernard Lahire demonstra,

O investimento pedagógico pode tomar formas mais ou menos rigorosas e sistemáticas, mas pode, sobretudo, operar-se segundo modalidades mais ou menos adequadas, para atingir o objetivo visado. (Lahire, 1997, p. 29).

No entanto, constata-se que pais que não possuem muita preparação social, não conseguem acompanhar a trajetória dos educandos, a falta de conhecimento sobre o sistema de ensino pode levar a não se interessar tanto do processo de ensino dos educandos, enquanto os pais que tem capital cultural mais elevado, percebem os códigos da instituição escolar e conseguem com maior probabilidade manter os filhos na escola e através dos conhecimentos que possuem.

Dessa forma, conforme demonstrado por François Dubet já citado neste trabalho, conhecendo relativamente bem o sistema escolar, seus códigos e suas

regras implícitas, os pais guiam seus filhos de maneira mais ou menos eficaz (Dubet, 2008, p. 30)

Essa análise corrobora com a posição apontada por Bourdieu e Passeron (2018) de que se trata de “*racismo de classe*”. A classe dominante, vê a componente meritocrática como o caminho para estabilização social, porém, é fundamentalmente esse o mecanismo para afirmar os seus privilégios no espaço escolar.

E quando se perde em vista outro ângulo que é composto por alunos vindos de meios sociais desfavorecidos (aqueles que possuem modos de vida muito diferentes dos ditames da escola), de facto, legitimam-se as desigualdades no processo de ensino e aprendizagem. Bourdieu e Passeron (2018, p. 106) nesse sentido deixam claro que as classes populares assumem o essencialismo da classe alta e vivem sua desvantagem como um destino pessoal.

Na Guiné-Bissau, esta dura realidade é vivida, e o abandono escolar não conhece políticas claras de combate. As crianças desfavorecidas, abandonam escola em conluio com a família que, por sinal, é tida como responsável pela garantia da educação formal aos filhos.

Com isso, a própria entidade responsável pela provisão da educação cumprindo o que está estabelecido na carta magna do Estado guineense fundamentalmente no seu artigo 49º estabiliza a sua posição em responsabilizar os progenitores por não mandarem os filhos para escola, apesar da ausência de políticas voltadas para atender as necessidades de *socialização secundária* que a escola deve favorecer obedecendo os critérios de igualdade e equidade, por forma a permitir a permanência dos alunos na escola.

Nesse âmbito, a deficitária rede escolar que, independentemente de ser questionável, não conhece uma política de mudança no curto espaço de tempo. Fala-se, neste particular, da política desenhada para o efeito.

Exceto a capital, onde as escolas são abundantes apesar das também severas desigualdades estruturais, no interior do país, as escolas não são capazes de atender as demandas dos alunos, ou seja, são poucas, contudo, a responsabilidade de participar no processo de ensino e aprendizagem é outorgada à família, núcleo de

suporte das crianças. Em seguida, recai sobre os próprios alunos, estes últimos, são vistos como principais decisores dos seus futuros.

Neste caso, a perceção social é que a criança só consegue alcançar o “sucesso” se for capaz de assumir todos os sacrifícios. Claramente que, esta forma de entender as coisas, relega a responsabilidade do Estado para última escala.

As crianças são confrontadas com desafios cotidianos incompatíveis com as suas capacidades fisiológicas e psicológicas. Andar quilómetros para chegar à escola, é a realidade de muitas crianças guineenses, o desgaste físico é expressamente real.

A mobilidade precária que há em todo o país não permite que outras formas de deslocação fossem experimentadas, a falta de infraestruturas associadas à indefinição de políticas voltadas para a minimização dos problemas que os alunos enfrentam, alargam os problemas do sistema no que toca centralmente com abandono escolar.

Um dos sociólogos que mais se dedicou ao estudo de sucesso escolar dos alunos proveniente dos meios sociais desfavorecidos é Bernard Lahire já citado anteriormente.

Segundo os aportes teóricos de Lahire (1997) percebe-se que muitos alunos permanecem na escola e conseguem terminar o ciclo escolar com sucesso, de facto, isso alarga o âmbito da discussão e permite compreender que ser proveniente dos meios sociais desfavorecidos, não é uma sentença ao fracasso, visto que, estudantes vindos desses meios, também conseguem adaptar a realidade escolar e realizam sucessos assinaláveis.

Contudo, o autor não refuta a ideia de que os alunos provenientes dos meios sociais com capital cultural distante do que a escola tem, sejam, de facto, os que mais engrossam a fileira de insucesso e conseqüente abandono escolar.

Embora seja um número menos expressivo, entretanto, a existência desse número é um elemento de análise sociológica que na perspectiva de Pierre Bourdieu (1998) ficou evidente que

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito de escola libertadora junto àqueles próprios

indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons" (Bourdieu, 1998, p. 59)

No contexto guineense, ter sucesso na escola, sobretudo nas zonas habitadas por famílias desfavorecidas é vista como um privilégio, ou seja, aqueles alunos que registam sucessos no percurso escolar permitem a sociedade legitimar a crença em dom e trabalho para conseguir alcançar o sucesso na escola.

De facto, nem todos podem estar no mesmo patamar em termos de sucesso escolar, e isso vinca a ideia de que as particularidades individuais, sociais e culturais fazem parte do quotidiano dos indivíduos.

Contudo, deixam ser manipulados pela crença em alguns casos (torna invisível o papel de reprodução de desigualdades³) e reduz-se a urgente necessidade de criação de políticas educativas eficazes para permitir que os alunos possam ter sucessos e doravante contribuir no processo de transformação social almejado.

É provável por um efeito de inércia cultural que continuemos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ela é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (Bourdieu, 1998, p.41)

Ou seja, a escola continua a ser um lugar de exclusão social, visto que, não toma em conta a cultura do aluno, impõe aos estudantes os padrões desconhecidos e através deles pratica a sua missão selecionadora por meio de métodos de ensino que também não reconhecem as particularidades dos alunos que se estão produzindo, por conseguinte, desigualdades sociais que são suportadas pela instituição que é creditada para ser a edificadora das mudanças individuais e coletivas.

Um jovem de classe social alta tem oitenta vezes mais possibilidades de entrar na universidade que um jovem proveniente de família carenciada e quarenta vezes mais do que filho de um operário e ainda comporta um conjunto de

³ É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (Bourdieu, 2007a: 41)

reconhecidas vantagens ante o aluno de classe média, visto que o *capital cultural* dele coaduna com as práticas da escola (Bourdieu, 1998).

É necessário ter em conta que as relações entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais não são perfeitamente uniformes (Dubet; Duru-Bellat; Vérétoit, 2012, p. 24). Em presença disso, vê-se que tudo depende da forma como a escola está organizada.

Segundo Carlos Antônio Costa Ribeiro (2011), o próprio funcionamento da instituição escolar pode determinar a redução de desigualdades permitindo que os alunos alcancem sucessos independentemente das suas origens sociais. Ainda, o autor insiste que, quando o sistema educativo se encontra profundamente estratificado, contribui para o aumento das desigualdades.

O sistema de ensino guineense é caracterizado por problemas estruturais, ou seja, a forma como está organizado afeta fortemente os alunos oriundos de meios sociais desfavorecidos, reforçando as desigualdades em todas as dimensões. Marie Duru-Bellat (2005) afirma que “as desigualdades sociais decorrem especificamente do acesso a contextos escolares de qualidade desigual” (p. 23). Partindo desta ideia, fica evidente que as desigualdades sociais existentes no sistema educativo guineense têm ligação com as dificuldades que as famílias encontram no que tem a ver com a permanência dos filhos na escola, sem, no entanto, falar dos seus sucessos, visto que, a inexistência de políticas que possam permitir a redução das desigualdades fortalecem o interesse em abandonar a escola, sobretudo, por parte dos alunos mais desfavorecidos.

Também outro elemento importante, tem a ver com o próprio professor que, em presença de situações em que os alunos não atingem o sucesso escolar responsabilizam os pais de qualquer modo, procurando encontrar uma explicação capaz de sustentar uma ideia para o fracasso do aluno. Posto isto, Bernard Lahire (1997) compreende que,

Os professores tendem, quando falam de casos particulares, a reter apenas um traço, um elemento da vida da criança (ser canhoto, ter sido operado uma vez, ter um problema de saúde...) ou da família (família monoparental, pais desempregados que vivem com a ajuda

mínima do Estado...), para convertê-lo em causa do seu problema escolar (Lahire, 1997, p. 73)

Por suposto que, quando o sistema educativo esbarra com dificuldades de toda a ordem, o processo de transformação dos problemas em soluções encontra grandes resistências e, em muitos casos os alunos são vistos como problema e não a sociedade e a instituição escolar onde ele está inserido.

Os professores se queixam das situações dos seus alunos, e em diversas ocasiões, percebe-se que há algum cansaço em lidar com os desafios pedagógicos que eles próprios assumem serem capazes de fazer. Mas isso tem uma causa, que está objetivamente ligada com as dificuldades que os alunos desfavorecidos enfrentam em maior escala.

No trabalho de Bernard Lahire (1997, p. 65) se compreende que a fadiga dos professores se dá porque estes alunos não sabem se cuidar, ocupar o tempo sozinhos, fazer sozinhos os exercícios, se virar, começar a estudar por iniciativa própria, e daí por diante.

Neste caso, todos os métodos que os professores tentam utilizar obedecendo as inovações conseguidas no campo educativo, sobretudo, no que tem a ver com o trabalho autónomo, de facto, eles dificilmente resultam em solução eficaz, visto que, estes alunos precisam de métodos pedagógicos diferenciados para que possam compreender o que se ensina.

Para que seja possível efetivar uma mudança e reduzir as desigualdades e o consequente abandono escolar das camadas mais pobres das sociedades,

É necessário ficar atento para que os alunos comecem bem as lições, prestem atenção, escutem, é preciso controlá-los, lembrar-lhes as instruções, estar constantemente ao lado deles, responder às suas múltiplas solicitações (Lahire, 1997, p. 65).

É extremamente necessário para o professor se desenvolver como tal, ter alunos desta natureza, dominar os diferentes instrumentos pedagógicos a empregar e ser mais flexíveis, deste modo, requer formação constante dos professores, caso contrário, os alunos oriundos dos meios sociais mais favorecidos portadores de capital cultural ligado aos fundamentos da escola, ficarão sempre mais privilegiados.

E isso, de facto, assevera as desigualdades e obriga os desfavorecidos a abandonar a escola, fazendo com que perca não apenas o estudante a oportunidade, mas a sociedade em reduzir as desigualdades sociais e educacionais.

Parte II- Percurso Metodológico

Após apresentarmos um pouco de nossos debates pretendidos na dissertação, neste capítulo demonstramos como constituiremos as bases metodológicas da pesquisa e os percursos que pretendemos percorrer.

Dessa forma, optamos por desenvolver este estudo desde a metodologia de pesquisa do estudo de caso. E escolhemos este método de investigação científico por ser mais indicado para a realidade educativa guineense que é o objeto da nossa investigação, tendo em conta a escassez de informações sobre o funcionamento do mesmo sistema e das políticas que estão a ser implementadas e como é que elas contribuem para o melhoramento do seu funcionamento.

Naturalmente, através deste método qualitativo⁴, torna-se possível estudar os fenómenos contemporâneos com mais profundidade alargando assim as possibilidades de compreensão dos problemas e os desafios que fazem parte do quotidiano no sistema supracitado.

Para a compreensão alargada do fenómeno em estudo, foi necessária a elaboração de objetivos que norteiam o processo de investigação.

2.1- Objetivos gerais

- Analisar as causas que estão na base do abandono escolar precoce na Guiné-Bissau;
- Compreender a política educativa guineense e a sua contribuição no combate ao abandono escolar;

⁴ Merriam concebe o tipo qualitativo como “uma descrição holística e intensiva, bem como a análise de um fenómeno limitado, tal como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social” (Merriam, 1998, p. 13)

- estudar a vantagem da edificação de projetos de intervenção para estancar o fenómeno.

2.2-Objetivos específicos

- Identificar os fatores que estão base das fragilidades do sistema educativo
- Descrever as consequências do abandono escolar para o processo de desenvolvimento económico, político, social e cultural;
- Conhecer o contributo dos parceiros internacionais na definição de políticas educativas;
- Interpretar as influências da instabilidade política e militar no processo de abandono escolar.
- Analisar a política curricular e a sua relação com o abandono escolar
- Avaliar as políticas educativas vigentes
- Analisar as políticas educativas que tornaram o ensino básico na Guiné-Bissau gratuito, obrigatório e universal;

Durante o périplo da investigação, pretende-se envolver diferentes agentes educativos, como forma de captar as mais diversas visões sobre as causas do abandono escolar e as políticas que orientam o sistema. Neste caso, envolver-se-á professores, técnicos da educação, pais e alunos. Através desses agentes, pretende-se traduzir as suas vivências em possibilidades teóricas capazes de dar explicações para os problemas que o sistema educativo enfrenta, com destaque para a perceção sobre as causas do abandono escolar e as políticas em andamento.

Diante disso, o procedimento escolhido é o estudo do caso, entendido como capaz de sustentar as possíveis contradições e consensos acerca dos pontos fortes e fracos que caracterizam a realidade em estudo.

Entende-se que para estudar um sistema de ensino que atravessa momentos críticos, quer na sua estrutura, assim como no seu funcionamento, o uso de caminho científico que permitem ouvir, traduzir e cientificar os resultados é a forma ideal para melhor compreensão, uma vez que as informações sobre o funcionamento do sistema são protegidas e pouca gente tem acesso.

Assim, esse método de investigação qualitativa que aplicamos, não descarta a quantitativa, pelo contrário, a sua complementaridade fica visível através dos dados estatísticos a serem usados no trabalho.

Nas análises de Bogdan e Biklen (1982), estes métodos são diferentes, entretanto, caminham juntos, visto que, há situações que podem ser elucidadas por métodos quantitativos que os qualitativos não podem fazer. Por isso, a combinação dos métodos é necessária em quaisquer situações onde algum pode fazer falta.

Todos sabemos que há questões que são melhor elucidadas através dos métodos quantitativos, por permitirem amostras mais amplas e representativas, mas por outro lado a investigação quantitativa preocupa-se com facetas de realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo (Bogdan e Biklen, 1982, p. 76).

No entanto, pretendemos direcionar a nossa investigação sobre questões que se relacionam com o método de entrevista cujo instrumento principal são os questionários.

A partir desse instrumento, procurar-se-á analisar de forma alargada o sistema, com o uso de entrevista semiestruturada, ⁵permitindo maior possibilidade de análise e discussão acentuada.

Sharan Merriam (1998) entende que o pressuposto filosófico importante sobre o qual a maioria dos estudos qualitativos se baseia é a compreensão de que a realidade é construída por aqueles que estabelecem relações intrínsecas com seus respetivos meios sociais.

Em conjunto a autora citada acima, corrobora, Robert K. Yin (2001, p.30) que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”.

⁵ [...] possui um roteiro de perguntas básicas previamente estabelecidas e que fariam referência aos interesses da pesquisa. Ela difere da estruturada pela sua flexibilidade quanto às atitudes e compreensão do pesquisador, podendo ou não alterar as perguntas no decorrer das respostas dadas Manzini (2004, p. 21).

Em outras análises, pode-se usar esta modalidade de estudo científico quando de forma ponderada se procura perceber as condições contemporâneas, com a noção de que elas possam ser muito importantes para o enriquecimento de saberes sobre o fenómeno em estudo.

Robert K. Yin (1994, p.13) em outra obra conceitua o estudo de caso, “baseando-se em características do fenómeno em estudo tendo como pressuposto um conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos”.

Assim sendo, “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planeamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (Idem, 2001, p.31).

Robesval Ribeiro Da Silva e Alexandre Albertini Benegas (2010) afirmam que

um caso é uma história que descreve um evento vivido na realidade contemporânea por uma empresa ou se baseia em fenômenos nela estabelecidos, compondo fatos, dados e informações que podem entrelaçar todas as disciplinas focando no objetivo final do autor, que é de mostrar estes dados e o que eles ocasionaram ou levaram a empresa a conseguir no decurso de um tempo em evidência (Da Silva e Benegas, 2010, p.11).

Já para João Pedro da Ponte (2002), o objetivo do estudo do caso é facilitar a compreensão de um caso por meio de particularização. Entretanto, há contextos em que o estudo de caso pode permitir generalização. É, de facto, um tipo de investigação que procura apurar mais informações como forma de proporcionar novos conhecimentos sobre os fatos em estudo.

É uma investigação de natureza qualitativa, além de ser aplicável em estudos com duração alargada, tornar-se útil, quando se elege a finalidade de estudar de modo imparcial, porém de modo aprofundado em alguns aspetos do fenómeno em análise, num curto espaço de tempo (Bogdan & Biklen, 1994). No entanto, Robert Stake (1995), propõe uma “compreensão idiossincrática” (p.47), vista nesta perspectiva quando não se objetiva explicar a realidade, mas sim compreendê-la.

De modo geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", sobretudo, nas circunstâncias em

que o investigador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

As questões que se colocam, revestem-se de sentido de aprofundamento das informações, nisto, pode-se complementar esses estudos de casos "explanatórios" com dois outros tipos - estudos "exploratórios" e "descritivos" (Yin, 2001).

Este método de investigação é entendido por Sérgio dos Santos Clemente Jr. (2012) como sendo uma estratégia de pesquisa diferente que permite ao pesquisador construir seus próprios caminhos e ajustar seu projeto metodológico na busca dos objetivos propostos.

De acordo com Antônio Carlos Gil (2009) o estudo de caso como uma metodologia de investigação não deve ser confundido com os métodos de investigação que são usados no campo dos estudos universitários, em distintas circunstâncias com o mesmo nome.

De forma cuidadosa pode-se estabelecer a diferença sucinta entre o que é um estudo de caso e o que não é. O autor, esclarece ainda, que o estudo de caso não é uma estratégia de ensino.

Esta estratégia de ensino, que com mais propriedade vem sendo definida como método de caso, propõe aos estudantes a análise e discussão de casos reais e tem propósitos eminentemente didáticos. O que ela visa é a proporcionar o desenvolvimento da capacidade de análise, síntese e julgamento dos estudantes. Sua eficácia é reconhecida, principalmente em cursos de Administração, já que possibilita uma aproximação da sala de aula com a realidade das organizações. (Gil, 2009, p.3)

No entanto, o autor não aceita definir o estudo do caso numa perspectiva limitada, pelo que entende que este modelo de estudo ultrapassa os simples mecanismos de coleta de dados para tal como é vista em diferentes circunstâncias. Este entendimento tem a ver com outras dimensões que compõem um estudo de caso, nisto o autor defende que,

Mesmo sem apresentar a rigidez dos experimentos e dos levantamentos, os estudos de caso envolvem as etapas de formulação e delimitação do problema, da seleção da amostra, da determinação dos procedimentos para a coleta e análise de dados, bem como dos modelos para sua interpretação (Gil, 2009, p.5)

Nas ideias de João Pedro da Ponte (2002) se compreende que é um método de investigação particularista, quer isto dizer que, reflete deliberadamente sobre uma situação específica e assume, nesta ordem de ideia, ser a única e especial que procura descobrir o que é mais essencial e característico num determinado estudo e, em presença disso, trazer contribuições para a compreensão abrangente de um certo fenómeno que é objeto de investigação.

Obviamente, são distintos os objetivos da pessoa que realiza um estudo de caso e a finalidade que rodeia o projeto de estudo. O objetivo visa, no entanto, perceber as situações em estudo e ao mesmo tempo incrementar quadros teóricos mais genéricos em relação aos assuntos em estudo.

Noutro prisma, ao mencionar as características que conceituam um estudo de caso, Clara Pereira Coutinho e José Henrique Chaves (2002, p.224) fazem uma sistematização de cinco características basilares de análise.

1. É um sistema limitado, e tem fronteiras em termos de tempo, eventos ou processos e que nem sempre são claras e precisas;
2. É um caso sobre “algo”, que necessita ser identificado para conferir foco e direção à investigação;
3. É preciso preservar o carácter único, específico, diferente, complexo do caso;
4. A investigação decorre em ambiente natural;
5. O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros.

Neste tipo de estudo, o investigador assume o papel de construção da realidade na situação de investigação, estabelece relação direta permanentemente com os fenómenos, edificando novos saberes para as realidades que contempla com recurso à interpretação de outras pessoas a respeito do fenómeno em estudo.

No entanto, conforme demonstrado por Sharan Merriam (1998) o produto é mais voltado para a interpretação do investigador de distintos pontos de vista já analisados por meio da percepção que se efetiva durante o percurso de estudo.

Para Tony Tripodi (et al.) (1975, p. 42-71), as pesquisas de campo dividem-se em três grandes grupos: quantitativo-descritivos, exploratórios e experimentais, com as respetivas subdivisões:

a) **Quantitativo-Descritivos** - consistem em investigações de pesquisa empírica cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chave. Qualquer um desses estudos pode utilizar métodos formais, que se aproximam dos projetos experimentais, caracterizados pela precisão e controle estatísticos, com a finalidade de fornecer dados para a verificação de hipóteses. Todos eles empregam artifícios quantitativos tendo por objetivo a coleta sistemática de dados sobre populações, programas, ou amostras de populações e programas. Utilizam várias técnicas como entrevistas, questionários, formulários etc. e empregam procedimentos de amostragem.

Subdividem-se em:

1. *estudos de verificação de hipótese* - são aqueles estudos quantitativo-descritivos que contêm, em seu projeto de pesquisa, hipóteses explícitas que devem ser verificadas. Essas hipóteses são derivadas da teoria e, por esse motivo, podem consistir em declarações de associações entre duas ou mais variáveis, sem referência a uma relação causal entre elas;
2. *estudos de avaliação de programa* - consistem nos estudos quantitativo-descritivos que dizem respeito à procura dos efeitos e resultados de todo um programa ou método específico de atividades de serviços ou auxílio, que podem dizer respeito à grande variedade de objetivos, relativos à educação, saúde e outros. As hipóteses podem ou não estar explicitamente declaradas e com frequência derivam dos objetivos do programa ou método que está sendo avaliado e não da teoria. Empregam larga gama de procedimentos que podem aproximar-se do projeto experimental;
3. *estudos de descrição de população* - são os estudos quantitativo-descritivos que possuem, como função primordial, a exata descrição de certas características quantitativas de populações como um todo, organizações ou outras coletividades específicas. Geralmente contêm um grande número de variáveis e utilizam técnicas de amostragem para que apresentem caráter representativo. Quando pesquisam aspectos qualitativos como atitudes e opiniões, empregam escalas que permitem a quantificação;
4. *estudos de relações de variáveis* - são uma forma de estudos quantitativo-descritivos que se referem à descoberta de variáveis pertinentes a determinada questão ou situação, da mesma forma que à descoberta de relações relevantes entre variáveis. Geralmente, nem hipóteses preditivas (*ante factum*) nem perguntas específicas são a priori formuladas de modo que se inclui no estudo grande número de variáveis potencialmente relevantes e o interesse se centraliza em encontrar as de valor preditivo.

b) **Exploratórios** - são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. Empregam-se geralmente procedimentos sistemáticos ou para a obtenção de observações empíricas ou para as análises de dados (ou ambas, simultaneamente). Obtém-se frequentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado. Uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser utilizada, como entrevista, observação participante, análise de conteúdo etc., para o estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades, mas geralmente sem o emprego de técnicas probabilísticas de amostragem. Muitas vezes ocorre a manipulação de uma variável independente com a finalidade de descobrir seus efeitos potenciais.

c) **Experimentais** - consistem em investigações de pesquisa empírica cujo objetivo principal é o teste de hipóteses que dizem respeito a relações de tipo causa-efeito. Todos os estudos desse tipo utilizam projetos experimentais que incluem os seguintes fatores: grupos de controle (além do experimental), seleção da amostra por técnica probabilística e

manipulação das variáveis independentes com a finalidade de controlar ao máximo os fatores pertinentes. As técnicas rigorosas de amostragem têm o objetivo de possibilitar a generalização das descobertas a que se chega pela experiência. Por sua vez, para que possam ser descritas quantitativamente, as variáveis relevantes são especificadas. Os diversos tipos de estudos experimentais podem ser desenvolvidos tanto "em campo", ou seja, no ambiente natural, quanto em laboratório, onde o ambiente é rigorosamente controlado.

Após apresentarmos um pouco dos debates no campo da metodologia do estudo de caso, passamos agora a expor também, outro aliado em nossa pesquisa, que fortalecerá ainda mais os argumentos individualizados do estudo de caso, e ampliarão a nossa compreensão para o campo macro das percepções. Dessa forma, acredita-se que seja possível consolidar uma resposta metodológica mais completa e que dê conta de observar o micro e o macro das relações e das experiências.

Nesse sentido, compreende-se desde as excelentes obras de fundamentos metodológicos produzidas por Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2003) que a pesquisa documental, é uma fonte de coleta de dados em que o processo está restrito a documentos, estes podem ser escritos ou não, sendo o que se denomina fontes primárias, no entanto, podem ser feitas na altura em que os fenômenos ocorrem ou noutra momento a seguir dos fatos.

É a fase da pesquisa realizada com intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse. E também pode colaborar em nossa pesquisa, demonstrando como o estudo de caso, desenvolvido na esfera do micro, pode ser fortalecido pela pesquisa documental como forma de ampliar a percepção do indivíduo em contraposto às coletividades que estão representadas nas documentações.

De facto, é uma técnica que se usa para a realização dos estudos científicos, compreende-se que ela permite receber informações organizadas e que já mereceram algum tratamento no fórum de análise científico. Posto isto, Lakatos & Marconi (2003, p.174) entendem que a técnica "é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática".

Na investigação científica, podem ser empregados vários tipos de métodos para que o processo de obtenção de resultados seja substancialmente realizado com

sucesso ou seja, “toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos” (Lakatos & Marconi, 2003).

No que concerne ao uso dos documentos⁶, observou-se que é uma técnica que permite a realização de estudos recorrendo ao que já se encontra disponível. Das fontes que existem, as autoras distinguem dois grandes grupos: *Arquivos públicos e outros*.

Descrito pelas autoras da seguinte forma:

Arquivos públicos

Podem ser municipais, estaduais e nacionais. Este grupo contempla:

- I. Documentos oficiais, tais como: ordens régias, leis, ofícios, relatórios, correspondências, anuários, alvarás etc.
- II. Publicações parlamentares: atas, debates, documentos, projetos de lei, impressos, relatórios etc.
- III. Documentos jurídicos, oriundos de cartórios: registos de nascimentos, casamentos, desquites e divórcios, mortes; escrituras de compra e venda, hipotecas; falências e concordatas; testamentos, inventários etc.
- IV. Iconografia.

Arquivos particulares

A primeira distinção a ser feita é entre domicílios e instituições, pela diferença de material que se mantém.

- a) Domicílios particulares: correspondência, memórias, diários, autobiografias etc.
- b) Instituições de ordem privada, tais como bancos, empresas, sindicatos, partidos políticos, escolas, igrejas, associações e outros, onde se encontram: registos, ofícios, correspondência, atas, memoriais, programas, comunicados etc.
- c) Instituições públicas, do tipo delegacias, postos etc., quer voltadas ao trabalho, trânsito, saúde, quer atuando no setor de alistamento militar, atividade eleitoral, atividades de bairro e outros, podendo-se colher dados referentes a: criminalidade, detenções, prisões, livramentos condicionais; registo de automóveis, acidentes; contribuições e benefícios de seguro social; doenças, hospitalizações; registo de eleitores, comparecimento à votação; registos profissionais etc.

A partir das ideias das autoras fizemos uma lista de seis dados estatísticos de extrema relevância para compreendermos o nosso campo de estudo, a Guiné-Bissau.

⁶ Esse material-fonte geral é útil não só por trazer conhecimentos que servem de *back-ground* ao campo de interesse, como também para evitar possíveis duplicações e/ou esforços desnecessários; pode, ainda, sugerir problemas e hipóteses e orientar para outras fontes de coleta. É a fase da pesquisa realizada com intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse. (Lakatos & Marconi 2003, p.174)

Destarte, é importante ter em conta que a coleta e elaboração de dados estatísticos⁷ está a cargo do órgão oficial de governo denominado Instituto Nacional de Estatísticas (INE). Os fatores que mais consideramos de importância a coleta e análise são:

1. **Características da População:** idade, sexo, raça, escolaridade, profissão, religião, estado civil, renda etc.;
2. **Fatores que influem no Tamanho da População:** fertilidade, nascimentos, mortes, doenças, suicídios, emigração, imigração etc.;
3. **Distribuição da População:** habitat rural e urbano, migração, densidade demográfica etc.;
4. **Fatores Econômicos:** mão-de-obra economicamente ativa, desemprego, distribuição dos trabalhadores pelos setores primário, secundário e terciário da economia, número de empresas, renda per capita, Produto Interno Bruto etc.;
5. **Condições de Moradia:** número e estado das moradias, número de cômodos, infraestrutura (água, luz, esgotos etc.), equipamentos etc.;
6. **Meios de Comunicação:** rádio, televisão, telefone, gravadores, carros etc.

Acredita-se que com uma maior apropriação desses dados estatísticos da nação guineense é possível consolidar fontes que possam permitir a obtenção de informações que facilitem o processo de construção do conhecimento voltado aos objetivos preconizados e ainda, uma potencialidade para o desenvolvimento da nação.

Portanto, partindo desta análise que consagra a aplicação do uso da pesquisa documental, pretende-se destacar outro elemento que consubstancia a nossa investigação. Trata-se da entrevista. A sua escolha neste contexto sustenta-se pela necessidade de compreender a percepção social sobre o abandono escolar, as políticas e práticas no contexto educativo guineense, numa perspectiva macro, ou seja, para além da análise individual e a análise documental.

⁷ Madeleine Grawitz (1975, p. 122) especifica os principais cuidados que deve tomar o pesquisador que se utiliza de fontes estatísticas: "encontrar a definição exata da unidade coletada e generalizada; verificar a homogeneidade do elemento generalizado; verificar a homogeneidade da relação entre a quantidade medida mediante o total e seus diversos elementos, assim como a quantidade que interessa ao investigador; saber com referência a que devemos calcular as percentagens."

Optou-se por utilizar a entrevista⁸, visto que conforme demonstra Gil (2002, p. 117) entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade.

Segundo William J. Goode e Paul K. Hatt (1969, p. 237), a entrevista consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação.

Para Rosalia Duarte (2004) as entrevistas são fundamentais quando o objetivo é mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estão explicitados.

Nesta ordem de ideia, se forem bem realizadas, elas podem permitir ao pesquisador entrar nas profundezas dos fatos tendo, por conseguinte, condições para obtenção de informações mais proíficas, através da coleta dos indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é menos provável obter com outros instrumentos de coleta de dados.

No entanto, alguns autores elegem a entrevista como o instrumento por excelência da investigação social. J. W. Best (1972, p. 120) afirma que “quando é realizado por um investigador experiente, é muitas vezes superior a outros sistemas de obtenção de dados”.

Tendo em conta a necessidade de construir conhecimentos que possam ser válidos para a compreensão geral do sistema educativo em estudo, optou-se por esta técnica que naturalmente dá maior possibilidades de interação com os agentes educativos. Gil (2002) entende que ela pode ser vista de várias formas, essencialmente,

Pode caracterizar-se como informal, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta

⁸ a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (Lakatos & Marconi 2003, p.195)

de dados. Pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. Pode ser, enfim, totalmente estruturada quando se desenvolve a partir de relação fixa de perguntas. Nesse caso, a entrevista confunde-se com o formulário. (Gil, 2002, p. 117)

Novamente (Lakatos & Marconi, 2003, p.197) salientam e apresentam os dois diferentes tipos de entrevistas, que variam conforme as finalidades do entrevistador:

1. **Padronizada ou Estruturada:** É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são pré-determinadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano. Com isso o pesquisador não goza de tanta liberdade no que tem a ver com os assuntos em estudo, ou seja, o pesquisador não é livre para adaptar suas perguntas a determinada situação, de alterar a ordem dos tópicos ou de fazer outras perguntas.
2. **Despadronizada ou não-estruturada:** O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal. É, de facto, neste último que repousa a nossa investigação, visto que, pretende-se obter informações que possam permitir maior compreensão da realidade educativa guineense

Na mesma direção, Ezequiel Ander-Egg (1978, p.110), apresenta três modalidades:

1. **Entrevista focalizada:** Há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal. Para isso, são necessários habilidade e perspicácia por parte do entrevistador. Em geral, é utilizada em estudos de situações de mudança de conduta.
2. **Entrevista clínica:** Trata-se de estudar os motivos, os sentimentos, a conduta das pessoas. Para esse tipo de entrevista pode ser organizada uma série de perguntas específicas.
3. **Não dirigida:** Há liberdade total por parte do entrevistado, que poderá expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder.

De acordo com Irving Seidman (2013), a estratégia fundamental do investigador é, naturalmente a sua capacidade de escutar, razão pela qual, não deve priorizar falar muito, no entanto, os seus esforços devem ser canalizados para estimular o entrevistado por forma a permitir mais retenção da informação.

Tanto Pierre Bourdieu (1998) quanto Egberto Ribeiro Turato (2003) entendem que a reação do entrevistado é condição indispensável para a estabilização do processo comunicativo.

Atitudes de liberdade corporal, a disposição em acompanhar as análises dos entrevistados, expressões de incentivo e linguagem não verbal carregada de interesse em ouvir e assumir como importante o que a outra parte assegura.

Em face disso, novamente, a partir das ideias de Rosalia Duarte (2004, p.216) se entende que para a realização de uma excelente entrevista se faz necessário:

- a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”);
- b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo);
- c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas);
- d) segurança e autoconfiança;
- e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação.

Conforme apresentado no trabalho de Irving Seidman (2013) um bom entrevistador deve ser um genuíno ignorante, aquele que desconhece o que está sendo dito e não tem vergonha de dizer que não entendeu.

2.3- Limitações possíveis ao percurso metodológico organizado

Sabe-se que qualquer método de investigação científica por mais benéfico que possa apresentar, tem algumas inconveniências associadas, ou seja, as vantagens são acompanhadas por certas desvantagens que permitem refletir sobre o alcance do método que se pretende aplicar.

A coleta de dados quando se aplica o estudo de caso não é uma atividade rotineira, exige, sobretudo, habilidades que são específicas. As dificuldades podem ocorrer, por exemplo, durante entrevistas de campo, no que diz respeito ao entrevistador ser guiado pelo entrevistado, e este dialogar a respeito do que deseja.

Assim sendo, é genuinamente importante que o investigador tenha a habilidade de se adaptar e direcionar a entrevista para permitir que todos os dados

indispensáveis possam ser coletados durante a conversa, uma vez que a perda de dados pode ser elemento importante para distorção dos objetivos da investigação, conforme demonstrado no trabalho desenvolvido por Glênio Oliveir da Da Silva et. al. (2021).

Conforme demonstrado pelos autores neste trabalho, configuram limitações e desvantagens do estudo de caso os seguintes pontos:

- São estudos muito complexos, morosos e difíceis de levar a cabo;
- O Acesso aos dados levanta problemas, assim como a sua publicação, o investigador tem de ter em conta os problemas de confidencialidade dos dados, os limites, entre o público e o privado, preservando o anonimato dos sujeitos;
- Exige uma metodologia mais apurada, rigorosa e mais tempo para coleta e análise dos dados;
- Levanta problemas quanto aos efeitos da implicação do investigador na realidade que estuda e o seu reflexo nos resultados obtidos, ou seja, o viés representado pela subjetividade do pesquisador. Isto é, quem desenvolve tende a formar juízos de valor sobre a validade do conhecimento de um caso particular. Embora inegável, esta influência também pode ocorrer em outros métodos, inclusive nos quantitativos, devendo ser mitigada por meio do uso de técnicas conhecidas como a gravação e transcrição das entrevistas e pela triangulação das fontes;
- Uma das preocupações dos pesquisadores é a negligência pelo não desenvolvimento sistemático do método. Pois, o planejamento e a execução do estudo de caso exigem rigor, além de algumas vezes ser confundido com os casos de ensino, nos quais os materiais que constituem o estudo podem ser alterados a fim de demonstrar um determinado ponto ou resultado mais efetivo;
- Cuidado necessário quando buscar generalizações.

Em presença desta realidade de investigação, o investigador é exigido a ter maior cautela e flexibilidade para poder tornar real os objetivos da investigação que se fundamentam no rigor científico em todas as etapas do processo de construção do saber.

Nesse sentido, afirmam os autores citados acima que a condução de um estudo de caso deve ser rigorosa o bastante para superar as dificuldades e desafios identificados, a fim de garantir que os resultados sejam robustos e alcancem as contribuições esperadas (*idem* 2021, p.14).

O outro método que convocamos para o nosso estudo é o da pesquisa documental. No entanto, à semelhança de outros métodos, a investigação

documental também reporta certas limitações, essas fazem com que para o seu uso seja indicado algum cuidado para que os fins preconizados possam ser atingidos.

Quanto a essa pesquisa associam-se outras limitações entendidas quanto à abrangência e às restrições, por impedimento que tem a ver com o acesso e a divulgação de informações confidenciais.

De facto, isto reforça as reflexões importantes para o alargamento da discussão. Em primeiro lugar, a análise de documentos não é considerada a única fonte capaz de permitir a coleta de dados no estudo do campo, visto que, ela apresenta inconveniências que podem ser observadas e suprimidas com métodos de coleta de dados e, em segundo lugar, este método não pode ser descartado pelos investigadores, pois, as suas limitações não traduzem a sua total desvantagem, serve de fonte de recolha de dados que podem ser determinantes na condução da investigação (Silverman, 2009).

Esses fatores levam a crer que a análise de documentos é vista como um método de coleta de dados que atua paralelamente a outra abordagem de campo, no entanto, isso não quer dizer que ela seja submissa a outro método. As informações coletadas devem ser complementares, ao invés de apenas confirmatórias.

Nesse sentido, a análise de documentos não deveria assumir um papel maior do que ela realmente tem e, ao mesmo tempo, não deveria ser menosprezada pela falta de preparo do pesquisador em compreender o conteúdo e o contexto da criação do documento (Da Cunha et al. 2013).

Para Arilda Schmidt Godoy (1995, p. 67) “a análise de documentos constitui-se em uma valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, podendo também ser utilizada para complementar informações obtidas em outras fontes”.

Do mesmo modo, Martins (2008, p. 46) enfatiza que “a realização de pesquisa documental é necessária (...) para corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras fontes, possibilitando a confiabilidade de achados por meio de triangulação de dados e de resultados”.

Numa análise menos distante das anteriores, Gil (2009, p. 78) reforça a característica complementar dos documentos quando outros métodos demonstram

alcance limitado, neste caso, entende que “mesmo não se referindo diretamente ao tópico da pesquisa, podem fornecer informações relevantes”.

Para que isso ocorra, o investigador deve procurar encontrar as referências documentais que sejam as mais confiáveis possíveis, exibindo em seu estudo quais são as possíveis limitações observadas nas escolhas de documentações que serão analisadas.

Diante disso, percebe-se a questão da importância de selecionar documentos adequados e que possam criar mecanismos para resultados verificáveis e confiáveis por parte do investigador.

Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln (1981) afirmam que:

- a) Os documentos são amostras não-representativas dos fenômenos estudados – por vezes os documentos não traduzem as informações reais, visto que não foram elaborados com o propósito de fornecer dados para uma investigação posterior ou a quantidade de documentos não permite fazer inferências;
- b) Falta de objetividade e validade questionável – os documentos são resultados de produção humana e social e não há garantias de os dados serem fidedignos;
- c) Representam escolhas arbitrárias, de aspectos e temáticas a serem enfatizados

A partir dessas definições se favorece ao investigador a compreensão por completo do conjunto de documentos que investiga e seus limites. Esta compreensão poderá permitir maior percepção dos fenômenos em estudo e facilita no processo de descrição das informações que possam servir aos propósitos que a investigação se propõe a responder.

De acordo com Antônio Carlos Gil (2009) é claro que a pesquisa documental também apresenta limitações. As críticas mais conhecidas associadas a esse tipo de pesquisa referem-se à não-representatividade e à subjetividade dos documentos. Essas críticas sérias, no entanto, se o investigador for experiente assume possibilidades para, ao menos em parte, contornar essas dificuldades.

Para garantir a representatividade, alguns pesquisadores consideram um grande número de documentos e selecionam certo número pelo critério de aleatoriedade. Sabendo que a investigação repousa a sua essência na procura da verdade, ou seja, a objetividade é o desafio que os investigadores são obrigados a assumir para que os resultados dos estudos possam servir a comunidade científica. Com isso,

O problema da objetividade é mais crítico, contudo, esse aspeto é mais ou menos presente em toda investigação social. Por isso é importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva (Gil, 2002, p.46-47).

Em relação a essa situação, importa frisar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são pertinentes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque dão melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios.

Em relação às entrevistas como metodologia, também se verificou que essa técnica de recolha de dados tem algumas limitações que exigem do investigador maior cuidado. Deste modo, se coloca importância em descrever e enfatizar as barreiras na utilização da entrevista, bem como relatar a experiência de aplicação dessa técnica de coleta de dados numa investigação.

Sendo um procedimento utilizado na investigação social, de coleta de dados, para amparar no diagnóstico ou no tratamento de um determinado fenómeno social. Tratando-se de um valioso instrumento de trabalho que se usa em distintos campos das ciências sociais ou de outras áreas de investigação, nomeadamente a sociologia, antropologia, psicologia social, política, serviço social, jornalismo, relações-públicas, pesquisa de mercado e outras (Marconi; Lakatos, 2007).

Naturalmente, limitações ou desvantagens, podem ser superadas ou minimizadas se o pesquisador for uma pessoa com bastante experiência ou tiver muito bom-senso (Gil, 2002, p.198). De forma categorizada o autor apresenta as seguintes limitações que podem ser percebidas:

- a) Dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes.
- b) Incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas, da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação.
- c) Possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspeto físico, suas atitudes, ideias, opiniões etc.
- d) Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias.
- e) Retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada.
- f) Pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados.
- g) Ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada.

É de importância ressaltar ainda, que a entrevista tem suas limitações no que tem a ver com as situações de pesquisa. Conforme demonstrado por Rosália Duarte

(2004) há circunstâncias em que as entrevistas não conseguem os seus propósitos ou simplesmente não são realizadas.

Em presença disso, a autora sugere alguns exemplos que devem ser evitados na entrevista:

Quando uma investigação se inscreve em um contexto em que o anonimato dos interlocutores precisa ser preservado e estes pertencem a uma comunidade onde sua fala e sua história podem facilmente ser reconhecidas pelos demais, deve-se buscar outros meios para levantamento de material empírico; b) Em presídios, hospitais psiquiátricos ou instituições onde exista violência ou abuso de poder, é evidentemente desaconselhável realizar entrevistas de caráter pessoal. (Duarte, 2004, p. 214)

Outra limitação percebida nos referenciais teóricos em relação à entrevista gravada é a sua transcrição para o papel, por consumir muito tempo no processo além da não garantia de que isso produza o resultado esperado.

Pode ocorrer também, que o investigador acabe por omitir algumas informações. Em uma situação como essa, será necessária a comparação do assunto gravado para se estabelecer as prioridades, com ajuda, é claro, da memória do investigador. (Silva et al., 2006)

Conforme Rosália Duarte nos alerta sobre o tratamento dado à análise das entrevistas:

Também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência. Precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação. (Duarte, 2004, p. 214)

De facto, esta compreensão, constitui também um dos problemas que são vistos quando se aplica a técnica de entrevista no processo de construção do conhecimento, traduz, efetivamente numa visível limitação, visto que, a subjetividade que paira é enorme e o investigador esbarra com desafios importantes para não deixar imperar fatores alheios no momento de interpretação dos dados obtidos.

Geraldo Romanelli (1998, p.128) nos auxilia na compreensão de que “a subjetividade, elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada”. Ou seja, uma vez controlada pela experiência do investigador, permite que os fins preconizados no momento de fundamentação da investigação se tornem exequíveis.

Ainda, em relação às inconveniências na pesquisa, Elisa Antônia Ribeiro (2008) enumera seis limitações quando fazemos o uso da técnica de entrevista e que devemos estar atentos:

1. O custo elevado, o consumo de muito tempo na aplicação;
2. A sujeição à polarização do entrevistador;
3. A não garantia do anonimato;
4. A sensibilidade aos efeitos no entrevistado;
5. As características do entrevistador e do entrevistado;
6. O treinamento especializado que requer, as questões que direcionam a resposta.

Salienta-se que estas limitações implicam diretamente na qualidade da entrevista, por isso, o entrevistador ainda que beneficie da capacidade para contorná-las, deve agir de forma a permitir que os resultados da entrevista sejam os que possam permitir maior fundamentação e aceitabilidade, lembrando que o sucesso desta técnica depende fundamentalmente da capacidade de relação pessoal estabelecida entre entrevistador e entrevistado.

Outra limitação importante sobre as técnicas de entrevistas segundo Marconi e Lakatos está ligada a

Incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas da pesquisa, podem levar a uma falsa interpretação”, de facto, esta traduz uma importante limitação da entrevista como técnica, contudo, registando tais limitações torna importante proporcionar maior flexibilidade, neste particular, o entrevistador “repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como a garantia de ser compreendido. (Marconi & Lakatos, 2007, p. 95)

No entanto, é importante não somente a clareza nas questões direcionadas aos entrevistados como forma de contornar as desvantagens, como também endurecer a vontade de ouvir e disponibilidade para conseguir coletar os dados de forma mais plausível, servindo-se das vantagens que esta forma de recolha de dados oferece e respeitando suas características individuais.

A partir dessas compreensões das potências e limitações do percurso metodológico escolhido para essa pesquisa, passamos no próximo capítulo ao debate das ideias em torno de nosso objeto de pesquisa, a Guiné-Bissau e sua sociedade e educação.

Parte III- conjuntura nacional guineense e as políticas educativas

3.1- Um olhar histórico sobre abandono social escolar pós-libertação (1973- 2019)

A Guiné-Bissau é um país lusófono situado na Costa Ocidental africana com uma superfície de 36.125 km² e uma população de 1.449.230 habitantes de acordo com os dados do Censo realizado em março de 2009, apresenta uma densidade populacional de 40 hab/km² com uma taxa de crescimento demográfico médio anual de 2,2%.

Não obstante a sua exiguidade territorial e a sua pequenez em termos populacionais, a sua configuração física, aliada à história da sua formação enquanto entidade política, confere-lhe uma notável diversidade cultural e étnica (INE, 2009).

Um exemplo disso está exposto na obra de Mário Beja Santos e Francisco Henriques da Silva (2014) onde os autores demonstram que:

O território que hoje é denominado por Guiné-Bissau fazia parte de um dos grandes reinos sudaneses, designadamente o Império do Gana, sucedido por outro estado sudanês, o Império do Mali. Cronologicamente percebe-se que por volta do século XII, depois que o imperador do Mali, Sundiata Keita, converteu-se ao islamismo, os mandingas do Império do Mali expandiram-se então para o Oeste e teriam chegado ao território da Guiné. Então, toda a região passou a ser um reino tributário ao Império de Kaabu ou Gabú, tempo antes de chegada dos europeus. (Santos & Silva, 2014, p.23)

Ainda segundo os mesmos autores, a chegada dos portugueses à atual Guiné-Bissau foi datada de 1446, por intermédio dos navegadores Nuno Tristão, que “descobriu” o rio grande, mais tarde denominado rio Geba, e Álvaro Fernandes que,

pela mesma altura teria chegado à praia de Varela, no departamento de Cacheu atualmente.

A colonização só teve início, efetivamente, em 1588, isto significa que a presença portuguesa no território se iniciou em 1588 com a fundação da vila de Cacheu, edificada pelo cabo-verdiano Manuel Lopes Cardoso. Por isso, Cacheu foi considerada a primeira capital portuguesa em terras da Guiné e a primeira capital administrativa.

Um outro fator marcante no processo colonial europeu do território ocorrerá em 1886, após a Conferência de Berlim, quando a Guiné-Bissau teve uma parte do seu território envolvida no Tratado Luso-Francesa, que obrigou os portugueses a ceder a parte norte, hoje conhecida como a região separatista no Senegal de Casamansa.

Apesar de sua reduzida dimensão territorial, segundo um estudo apresentado por Joana Benzinho e Marta Rosa

na Guiné-Bissau existem entre 27 e 40 grupos étnicos. As etnias mais numerosas no país, segundo o censo de 2009, são: a Fula (28,5% da população), seguida da etnia Balanta (22,5%), Mandinga (14,7%), Pepel com (9,1%) e a Manjaco (8,3%). Há, ainda, as etnias com expressão mais reduzida, caso da Beafadas (3,5% da população), Mancanha (3,1%), Bijagós (2,15%), Felupe (1,7%), Mansoanca (1,4%) e Balanta Mane (1%). As etnias Nalu, Saracole e Sosso representam menos de 1% da população da Guiné-Bissau. A dispersão da população por diferentes localidades relaciona-se com fatores históricos, geográficos e culturais. (Benzinho & Rosa, 2015, p.6)

O mapa da Guiné-Bissau exposto abaixo, nos auxilia a compreender a multiplicidade étnico-cultural em um espaço territorial pequeno e com múltiplas ilhas no arquipélago de Bijagós.

Mapa 1- Mapa da Guiné-Bissau



Imagem de acesso público – Disponível em Wikipédia

Um outro fator de relevância na análise, a partir dos dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE, 2009) é que a maior parte da população guineense vive na zona rural, quer isto dizer, 60,4% do total contra 39,6% do meio urbano. Percebe-se que a divisão administrativa do país associada à distribuição desigual de serviços do Estado faz surgir um conjunto de características que continuam a ser importantes na/para a compreensão dos problemas que reforçam as desigualdades sociais e permitem que os direitos consagrados não sejam garantidos.

Por outro lado, o expressivo êxodo rural após a descolonização e a centralização das ações nacionais em Bissau, transformou a capital num destino a todo o resto do país, passando a contar com 25,2%, seguindo-se das regiões de Oio 14,9%, Gabu 14,2%, Bafatá 13,9% e Cacheu 12,8%. Compreende-se que a distribuição da população é um indicador importante para compreensão das desigualdades sociais que são vistas na sociedade guineense, pois o que se demonstra é a forçosa inexistência de condições nas zonas rurais fazendo com que a fuga para a capital fosse reforçada como opção única de participação na vida nacional.

Ainda, é preocupante quando se observa que conforme apresentado acima pelos dados do INE, boa parte da população ainda vive fora da capital, entretanto pela centralização do poder e dos serviços de Estado em Bissau, vive-se com

dificuldades estruturais e enfrentam-se desafios que impõem o deslocamento à procura dos serviços que se concentram na capital.

A Guiné-Bissau tem em seu estrato populacional, uma maior parte de sua população jovem, segundo as estimativas da Organização Nações Unidas, esta população deverá crescer ao ritmo de 2,3% por ano até 2024.

Entretanto, a longevidade ainda é muito baixa segundo o IDH desenvolvido pela mesma ONU, o que demonstra uma alta taxa de natalidade, mas, uma baixa taxa de expectativa de vida. Conforme demonstrado pelo Gabinete Integrado das Nações Unidas para a Consolidação da Paz na Guiné-Bissau (UNIOGBIS) a expectativa de vida do guineense é em média de 54,3 anos. Esse fator corrobora com as diásporas do país em busca de melhores condições de vida, que nem sempre são alcançadas.

A população guineense é maioritariamente jovem e com proporções de género de 51,5% de mulheres contra 48,5% homens. Frequentemente se sustenta que a população jovem é uma fonte de riqueza para a sociedade, servindo como geração que dá continuidade aos processos de construção social.

Porém, esta percepção tem maior chance de resultados positivos quando essa geração se beneficia da preparação em distintos contextos da vida académica e social. A partir disso, incumbe-lhe necessariamente rigorosos desafios de responsabilidade, nomeadamente os de proporcionar o crescimento económico, garantir saúde, educação, bem-estar e desenvolvimento sustentável.

Segundo o Instituto Nacional de Estatísticas (INE, 2009) constatou-se no plano educativo que a população com menos de 15 anos de idade, de acordo com a distribuição por grupos etários, representa 54,2 % contra 27,3% da população em idade escolar de 7 a 17 anos.

Com isso, o abandono escolar também está ligado ao forte crescimento demográfico que o sistema educativo não conseguiu acompanhar devido ao fraco investimento no setor, ou seja, a existência de políticas que se reduzem aos documentos administrativos e que muitas vezes são concebidos com ligações tímidas às ambições da população da zona rural que, independentemente de constituir a maior parte da população geral é a que tem mais necessidade de acesso à escola de qualidade.

Assim sendo, o abandono conhece a sua permanência, quer por falta de infraestruturas, políticas de igualdade, assim como as de equidade e apoio aos estudantes mais carenciados.

Em termos demográficos, à semelhança de muitos países africanos, é particularmente jovem. Uma população jovem é aquela que está na fase do uso pleno das suas capacidades físicas e intelectuais, por isso, é genuinamente exigente, aliás, assumir desafios que permitam perceber que há necessidades de questionar permanentemente a realidade social, política, económica etc., a capital continua a ser vista como destino de sucessos académicos, a par disso, percebe-se que as desigualdades participam nesta realidade assim como as questões relacionadas à equidade.

Segundo Valter Victorino Lemos (2013), de facto, esta abordagem tem profundas consequências para as políticas públicas no âmbito da equidade e da eficiência em educação (p. 155).

Os desafios de estudar na capital são enormes, o meio social, a realidade económica e o próprio modo de vida são desafios iniciais, a estes associam-se às exigências de sucessos académicos contando apenas com ausência políticas de igualdade e equidade ⁹(as escolas não possuem mecanismos de integração dos provenientes das zonas rurais). Em presença disso, as probabilidades de abandono são essencialmente fortes, visto que, os estudantes oriundos das zonas rurais transportam percepções distintas dos que vivem na capital.

À semelhança de muitos outros, é um país que reafirma o desejo de melhoria das condições de vida da sua população que nos dias de hoje é conhecida como a que suporta a média preocupante em comparação com outros países da sub-região.

⁹ Sobre equidade o autor aponta três características nomeadamente:

- a) as condições de acesso e participação em cada nível educativo e em cada via ou percurso escolar;
- b) a atribuição e alocação de recursos, como a distribuição de professores, do tempo de ensino ou do material pedagógico;
- c) as condições de aprendizagem e o processo de ensino, incluindo os níveis de segregação ou inclusão na organização do acesso a cada escola e na constituição das turmas, o currículo e as práticas pedagógicas (Lemos, 2013, p. 154.)

É fortemente caracterizado por sucessivas instabilidades políticas resultado de lutas internas¹⁰ pelo poder, onde se encontram rigorosas dificuldades para edificar o pleno funcionamento do seu aparelho da administração pública, com destaque para a formação de cidadãos capazes de combater a pobreza e a precariedade permitindo assim a construção de mecanismos que fundamentam dinâmicas incapazes de suportar algum desenvolvimento sustentável.

Passa a referir-se ao mundo do poder, designando aqueles que possuem, entre suas características, algumas que lhes conferem a capacidade de conduzir a vida política das comunidades a que pertencem. Conhecimento, riqueza, prestígio, poderio militar, desenvolvimento tecnológico, lugar de nascimento, competição pública e, também, mérito são as principais fontes de poder das elites políticas em todo o mundo. (Raposo, 2019, p.160)

Apesar das salientadas situações, assiste-se a formação de uma elite oriunda de conflitos políticos distribuída por diferentes organizações partidárias, com agendas próprias e menos próximas às ambições das populações, ou seja, estamos em acordo com o que dizem Paulo Anós Té e Julinho da Silva (2023) de que:

As elites políticas que ocuparam os altos cargos públicos do país não se mostram sempre leais aos princípios democráticos, dado que, recorrem em certas situações os preceitos não democráticos para assumir o protagonismo da gestão do país. (Té & Da Silva 2023, p.5)

Neste contexto, a manutenção dos conflitos torna-se supostamente natural, pois as condições que poderiam facilitar as transformações são fundamentalmente inexistentes.

A Guiné-Bissau historicamente viveu períodos insistentes de conflitos, estes abalaram e continuam a obstruir o processo de desenvolvimento económico e social. Depois da independência, percebe-se que os objetivos preconizados começaram a conhecer grandes obstáculos, ou seja, houve crises que não pouparam o país. No entanto,

¹⁰ [...] não se configura apenas na luta pela captura do Estado e suas instituições, mas também se trata da luta pelos recursos que os lugares cimeiros nas estruturas do Estado proporcionam, o que faz com que a esfera política seja a mais disputada. A luta pelo Estado é também a luta pela redistribuição dos recursos, papel este que cabe à figura masculina na sociedade guineense. É no contexto da dominação institucional masculina que as expressões de hipermasculinidade são levadas para as disputas políticas em rituais marcados por uma grande violência e que não raras vezes culminam na eliminação física dos adversários (Moreira, 2017, p.1).

esta constatação de crise do Estado pós-colonial guineense e a degradação das relações entre a ala militar e a direção política do PAIGC, já do período da luta pela independência, evoluiu para uma contestação interna que culminou, em 1980, no golpe de Estado que derrubou Luís Cabral (Sangreman, et al. 2006, p. 25)

Posto isto, os problemas estruturais do país começaram a ser experimentados logo no início da libertação do jugo colonial, naturalmente, isso afeta sobremaneira a implementação de políticas que permitissem o pleno funcionamento do Estado.

O golpe que derrubou o regime descolonizador pensado por Amílcar Cabral e posto em prática por seu irmão Luís Cabral começou a construir caminhos para a uma chamada marcha do desenvolvimento e, conforme demonstrado como consequência foi posto fim ao projeto binacional de unidade Guiné/Cabo Verde¹¹, dando-se início em 1986 aos programas de estabilização e ajustamento estrutural com a liberalização de atividades como a medida mais visível (Sangreman, et al. 2006, p. 25). De facto, esta primeira fase de crise permite compreender que os fundamentos do projeto político que motivou a luta de libertação estavam a ser perdidos.

Diante desta rotura baseada em conflito supostamente cultural-nacional, tinha como pano de fundo, a integração do país no ambiente neoliberal que o mundo viveu a partir dos anos 1980, criou-se assim, uma elite para governar o país baseando-se em critérios nada democráticos, e sim, mais próximos de uma política de compadrio.

Esta elite criada é sobretudo económica, mas, muito pobre, no que se relaciona com as dificuldades de compreensão de um desenvolvimento do país por meio dos mecanismos para a consolidação de um Estado justo e minimamente democrático.

¹¹ Fortemente sustentado pela rivalidade entre as elites da Guiné-Bissau e Cabo-verde. Em presença do supracitado antagonismo, o país conheceu um grupo de descontentes, liderado por João Bernardo Vieira, sustentando que o presidente Luís Cabral subestimava os guineenses em detrimento dos cabo-verdianos.

De acordo com Carlos Cardoso (2012, p. 12), é possível afirmar que a elite guineense oriunda desta fase caracteriza-se presa a dois factos históricos intrinsecamente ligados:

- a) a implantação definitiva do Estado colonial português neste território e
- b) a integração de uma camada de origem africana, mas não necessariamente “indígena” nas estruturas, instituições e dinâmicas sociopolíticas da colónia.

Naturalmente que esta mistura de pessoas de diferentes camadas sociais marca um passo importante para análise das possibilidades de transformação do Estado numa entidade aglomeradora fazendo assim cumprir os desígnios de igualdade (embora no seu sentido superficial) e da igualdade de oportunidades, por um outro espectro. Noutra ângulo, vê-se também que é uma fonte de conflitos, uma vez que estas camadas comportam visões diferentes sobre o rumo que o país tinha de assumir.

Antes do golpe de 1980, também denominado eufemisticamente de Movimento Reajustador, havia uma elite que governava e conseguia implementar a sua visão de uma sociedade que se desenvolvia coletivamente por meio da educação e alfabetização, porém, não conseguiu conter os anseios desses poderes que posteriormente formarão as elites guineenses após o golpe de 1980 com a ascensão do regime autoritário de João Bernardo Vieira (Nino Vieira).

Ainda, de acordo com Carlos Cardoso (2012) quando se analisa as questões atinentes à constituição de uma elite política autóctone, faz parecer a percepção da inexistência rigorosa de uma continuidade fundamentalmente substancial entre esta elite que tinha começado a constituir-se durante o longo período de colonização e a elite política¹² que se formou imediatamente antes e, em menor grau ainda, daquela que começou a constituir-se nos momentos posteriores da luta de libertação nacional. Esta última que realmente se encarregou pela construção do Estado moderno teve dificuldades de se afirmar, pois, vai recrutar os seus membros das camadas mais baixas da sociedade colonial, mesmo se os seus elementos

¹² Nesse contexto, a conjuntura política e as elites políticas passam por grandes transformações (marcadas pelas ruturas e posições ortodoxas), com a gênese de novos atores e partidos políticos com assentos parlamentares, e sem uma grande mudança geracional acompanhada de uma melhor representação de gênero e de discussões sérias. Todos esses fatores não contribuíram para uma mudança da estrutura geral do Estado e das representações políticas no país. (Té & Da Silva 2023, p.5)

possuíam alguma formação, formação essa que, no entanto, não passava, na sua maioria, do 5º ano do liceu (Cardoso, 2012, p. 15).

Isso demonstra claramente que o destino do país começou entregue historicamente nas mãos de pessoas com preparação menos consistente e, ainda, esse dilema continua presente e faz com que o país permaneça refém dos interesses da elite que se estabeleceu não por mérito, mas sim, pela oportunidade de um legado histórico dificilmente discutido.

Como consequência deste processo de instabilidade que foi conduzido por uma elite norteada por valores de disputa, passou para outra fase marcante da história política e económica do país, trata-se do neoliberalismo económico.

Um país que historicamente se afirmou com base na revolução descolonial focado na mobilização popular passou a adotar mecanismos económicos de controlo da sua riqueza e o povo que deu o seu esforço para a afirmação da nação não se viu prioritário conforme as exigências das organizações financeiras mundiais.

A fase liberal é iniciada pelo processo de transformação social e de transferência progressiva das bases da acumulação do Estado para o sector privado, reforçado pelas imposições do Banco Mundial e do FMI, que exigem como critérios de financiamento o “desengajamento” do Estado e a privatização das principais unidades económicas (Cardoso, 2012, p. 21).

Tendo uma elite com objetivos sociais e coletivos desconhecidos, a mesma viu a possibilidade de crescer a nível económico, tudo que era/é para investir no que concerne às condições da vida do povo, ou seja, para a criação de políticas públicas, foi e é sistematicamente usado para os caprichos de um grupo privilegiado.

Nesse sentido, as elites se apropriam do Estado para usufruto próprio e renegam a condição *sine qua non* do Estado que deve ser atender as demandas da população. O pressuposto articulado por essa elite foi bem definido como a canalização dos financiamentos externos prioritariamente para o setor comercial e agrícola e a sua concomitante “apropriação” por um grupo ligado ao Estado, que criou as bases para o aparecimento de uma burguesia comercial e agrária” (Cardoso, 2012, p. 21).

O que quer dizer que o Estado é capturado e usado para manutenção de classes, isto é, **em vez de criar riqueza, passou para um Estado que cria ricos**. E, nesse aspeto, esses apropriadores do Estado, transformam-se em colonizadores internos, pressupondo aquilo que Paulo Freire atenta muito bem em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), de que quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.

E ser opressor em Freire, não está vinculado somente ao uso indistinto da violência, mas ao controle do Estado impedindo os oprimidos de ascenderem a uma sociedade minimamente democrática e constituinte de uma sociedade que, enfim, pode transformar-se de forma coletiva econômica e culturalmente.

Nesta lógica, na realidade, ao construírem uma base de poder mais sólida só constroem um poder real, assente numa base económica. Com efeito, a nova classe de empresários vai ter em suas mãos uma parte da produção moderna e a sua organização, a distribuição e os financiamentos e começam a ocupar o topo da pirâmide económica. (Cardoso, 2012, p. 22)

Concomitante ao surgimento de uma burguesia (sem os bens industriais é verdade, mas sim, apropriando-se do capital internacional oriundo das organizações internacionais) nacional, destaca-se o aparecimento de um grupo de quadros técnicos, com maior ênfase na tomada de decisões que marcam o funcionamento do Estado no seu todo, de facto, este surgimento reforçou as desigualdades, visto que, os que fazem parte das tomadas de decisões fazem-no por pertencer à mesma família dos decisores ou se conformam com as práticas políticas levadas a cabo.

São essencialmente oriundos de camadas sociais diversas (camponeses, assalariado urbano e pequena burguesia) possuem visões partilhadas sobre as formas de gestão da função pública gozando do seu capital cultural relativamente aceitável.

Conforme demonstra muito bem Carlos Cardoso,

A efetivação desse grupo, atinge os lugares cimeiros da organização social, com destaque para o parlamento, órgãos superiores do partido e governo, assim como, para outras estruturas importantes para o funcionamento da sociedade e, diante disso, os fundamentos do partido libertador aquando da luta de libertação que essencialmente baseados em pensamentos marxistas foram

substituídas por uma admiração intolerante pelo liberalismo e tecnocracia. (Cardoso, 2012 p.23)

O liberalismo em si não é visto nesta perspetiva como um problema geral, mas no contexto guineense foi e é. Um país que conheceu a liberdade e, antes da afirmação da sua ideologia tomou rumo da economia do mercado associado à elite sem preparação para gerir os componentes económicos em benefícios de todos, tornou-se um caos, visto que, passou a ser fonte de riqueza para os que estão na direção do Estado.

Por isso, em concordância ainda com Carlos Cardoso percebemos que na Guiné-Bissau

A liberalização não criou uma clivagem clara entre a classe burocrática do Estado e a burguesia nascente. De facto, a descapitalização da classe empresarial fez com que esta continuasse dependente do Estado e dos seus agentes para o financiamento das suas atividades. Por outro lado, aproveitando-se da sua posição privilegiada no aparelho de Estado, alguns dos membros da classe burocrática do Estado transformaram-se em empresários ativos. (Cardoso, 2012, p. 22-23)

Com isso, é perceptível que a liberalização económica anunciada não foi compreendida no sentido lato pela elite, pois não soube diferenciar o Estado da própria atividade económica e empresarial. Outra perspetiva importante que merece destaque é a análise de Paulo Anós Té e Julinho da Silva ao demonstrar que:

O que se vê, na verdade, é uma elite política desprovida de uma capacidade reflexiva capaz de orientar o país para o desenvolvimento com pleitos endógenos, atendendo às necessidades do país e do desenvolvimento político, económico, social e cultural” (Té & Da Silva 2023, p.14)

Na ótica de Mamadu Alfa Djau (2019, p. 250), o primeiro governo da Guiné-Bissau independente, que vigorou de 1973 a 1980, não teve um Plano Nacional de Desenvolvimento elaborado no intuito de representar a diretriz do processo de governo.

Isso nos demonstra objetivamente a fragilidade do país depois da proclamação da independência. A falta de plano de governação, após o golpe de 1980, reforçou a possibilidade de endurecimento das tendências conflituosas, ou seja, não conhecendo os objetivos sociais e coletivos, torna-se mais provável a

tentativa do estabelecimento e tomada do Estado para atender apenas as demandas para fins particulares.

A afirmação de uma classe empresarial reforçou a necessidade de experimentar a outra forma de governação, ou seja, ocupar o Estado guineense, pois, grande parte dos empresários sentiam-se capazes de governar e, com o partido único até então existente, o PAIGC, não seriam capazes de aceder ao poder.

Não podia se esperar muito da democracia requisitada, visto que, aqueles que proclamam essa ideologia são os mesmos que não sabem – ou sabem e ainda sim o fazem como os antigos colonizadores - distinguir o Estado da classe empresarial.

De acordo com Carlos Cardoso (2012) a edificação do novo sistema político em 1991 e as alterações institucionais que foram implementadas em seguida, foi inaugurada o começo de um processo de criação de mecanismos de intervenção política mais robustos com a participação de distintos sujeitos sociais, que até aqui tinham tido pouca apreciação social.

Organizações sociais e políticas, grupos de interesse e agrupamentos sociais surgem como catalisadores na instrumentação da ação cívica nos espaços sociais e políticos. E, com o domínio que assumem da sociedade, afirmam a ideologia dominante e por esse meio estabilizam a distância entre a classe dominante e a dominada, remontando a ideia de que apontamos acima demonstrada por Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

Assim, retomando a ideia de luta de classes entre a própria elite que conduziu o país nos primeiros anos da sua independência, criou condições para o fortalecimento e implementação de posições que convocam a desunião, além de, preparar as bases para o conflito devastador que desestruturou o Estado e conta com reflexos até os dias atuais.

A Guiné-Bissau vivenciou uma amarga realidade depois da sua independência, sobretudo a partir do golpe de Estado de 1980 orquestrado pelo futuro governante do país Nino Vieira, experimentou seu maior conflito político-militar, a **Guerra Civil de 1998/99**, também conhecida por **Guerra de 7 de junho**, com duração calculada em onze meses, tempo suficiente para o maior atolamento e estagnação do Estado em construção, e conforme demonstra Lars Rudebeck criando

uma crise financeira, falta de recursos materiais e destruição de infraestruturas, insegurança institucional e desilusão política e humana (2001, p. 24).

Esse conflito veio acrescentar novos problemas aos já existentes depois da proclamação da liberdade e descolonização europeia, e afetou sobremaneira os fundamentos do Estado impedindo a implementação de políticas que poderiam contribuir para a redução substancial dos problemas existentes até hoje.

Esse conflito marcante citado acima é compreendido de forma muito interessante por Colna Francisco Nhasse (2022) como o conflito político-militar que destruiu completamente o aparelho produtivo do país, do qual até hoje o país não foi capaz de superar as consequências políticas, económicas e sociais geradas pelo conflito de 7 de junho de 1998. Depois desse conflito, o país viveu sempre situações de instabilidade que acabam por afetar o normal funcionamento das instituições com reflexo direto na vida da população.

Conforme demonstrado por Cauê Almeida Galvão e Nbemba Djassi

Nos anos pós-governo de Nino, os políticos que o sucederam jamais conseguiram se sustentar no poder, ocorrendo sempre algum golpe que sustasse a organização estatal em torno de alguma figura política. O primeiro presidente da história do país a concluir um mandato completo de cinco anos sem um golpe de Estado desde a era Nino Vieira foi José Mário Vaz (Jomav) (2014-2020) (Galvão & Djassi, 2024, p. 8)

Isso demonstra claramente que a luta pelo poder continua visível e de modo constante, os procedimentos legais não são observados, pondo em causa os fundamentos da própria vocação democrática que repousam apenas em estrita observância de normas e leis nacionais.

A realidade nos leva a perceber que se assiste uma renovação progressiva da elite que inaugurou a administração do país independente, essa está disponível a criar condições para a sua manutenção resumida no ego de governar mesmo que as condições sociais não pareçam favoráveis.

Nesse aspeto Carlos Cardoso (2012) entende que,

pode-se dizer que com a liberalização económica e social e a consecutiva abertura política, nomeadamente através da realização de duas eleições multipartidárias, tendo a última desembocado numa alternância do poder, abriu-se a

possibilidade de um certo rejuvenescimento da elite política, nomeadamente através da consolidação do papel dos partidos políticos na cena política e através das eleições competitivas (2012, p.26).

Entretanto, esta manutenção da elite não trouxe mudanças estruturais, mormente, no que tem a ver com a forma de fazer política, isso leva a acreditar que o objetivo do rejuvenescimento da supracitada elite está nitidamente ligado à conservação do seu *status quo* deixando de lado as preocupações sociais. E ainda, fortalecendo a entrada dos filhos das elites nas posições de domínio e poder do Estado guineense.

Conforme demonstrado por Cardoso (2012) há duas características importantes que permitem descrever esta elite: a ausência democrática e a fraca cultura política democrática por parte dos dirigentes.

Pode-se afirmar que, apesar de o país ser considerado uma democracia, os fundamentos da mesma não se caracterizam na realidade política e administrativa, de facto, isto põe em causa o funcionamento da sociedade reforçando as desigualdades entre os que fazem parte da elite e os que vivem dependendo das benesses da classe alta.

No entanto, os incalculáveis efeitos dos conflitos foram caracterizados, em primeira análise, pela recuperação dos bens perdidos durante a guerra. E, nesta nova fase, optou-se pelo enriquecimento da democracia, pondo mais em dúvida o papel do partido único, porém nesta última fase vive-se um conflito interno de luta pelo poder.

Naturalmente, esta conjuntura desafiante de instabilidade política e governativa, colocou o país num crescente retrocesso abalando, por conseguinte, aspetos sociais, culturais, económicos etc., o que inevitavelmente permitiu a progressiva degradação das condições de vida das populações de forma indiscriminada e, sobretudo, nas zonas distantes dos centros urbanos, assiste-se ausência dos serviços dos Estado e de um conjunto de políticas básicas que pudessem suprimir as necessidades fundamentais dos habitantes rurais, tratar-se-ia de infraestruturas sociais de base como escolas, centros de saúde, estradas, luz, água potável e saneamento básico, por exemplo.

Como se sabe, a implementação de políticas públicas de Estado depende em grande medida da estabilidade política e institucional. Tendo em conta a trajetória de desgovernação que o país vive, muitos setores continuam sem capacidade para o pleno funcionamento, destacando-se aqui neste trabalho o campo educativo que constitui o objetivo da nossa investigação.

À semelhança de outros setores, o educativo esbarra com profundas dificuldades, e estas afetam o seu pleno funcionamento em todas as dimensões traduzindo a incapacidade de renovação social que é tida essencialmente através da educação.

A falta de políticas públicas é essencialmente um dos fatores que fazem com que o setor educativo continue sem cobertura nacional, isto é, sem escolas para todos tal como se define na Constituição da República e, conforme asseveram Cauê Almeida Galvão e Nbemba Djassi

Não existe ainda no país escolas públicas e gratuitas e nem mesmo universidades, para que o Estado possa investir nos guineenses e terem como retorno uma transformação social, pois, somente a partir da educação é que se faz possível uma transformação de forma coletiva. (Galvão & Djassi 2024, p. 8)

Segundo os mesmos autores o aumento da produtividade se consegue se os governantes abrirem as possibilidades de assumir o papel fundamental de criar fundos constantes de recursos financeiros para a educação de forma significativa e insistente, quer isto dizer, criar políticas públicas para o setor educativo.

Do ponto de vista político, depois da guerra civil resultante do antagonismo no seio da elite militar, foram assumidos rumos políticos para a renovação do sistema educativo, isto é, debruçou-se sobre a necessidade de operar profundas transformações no sistema que vivenciou momentos críticos no período e conflito afetando o seu funcionamento geral.

Alexandre Brito Ribeiro Furtado (2005) reforça que o sistema e as estruturas educativas tinham sido efetivamente atingidos em pleno, pelo conflito, em toda a extensão nacional, o que nos demonstra que o conflito agravou ainda mais os problemas que o setor educativo atravessava.

Com isso, percebe-se que

Para além da destruição de largas dezenas de salas de aula, equipamentos escolares e de outras instituições, como o INDE; bibliotecas das Escolas de Formação de Professores, de algumas obras do INEP e do CENFA e de outras importantes infraestruturas educativas, o conflito armado havia, por outro lado, paralisado os projetos educativos em curso e provocados uma saída massiva de quadros competentes para o exterior do país, em muitos casos sem retorno (Furtado, 2005, p.487)

As políticas existem porque há necessidades e, no fundo, são concebidas com a finalidade de contribuir para resolução dos problemas identificados. No entanto, sabendo das debilidades que podiam existir se não fossem adotadas políticas necessárias.

No que concerne ao setor educativo, a conjuntura social pós-conflito fortaleceu a possibilidade de **a escola ser abandonada** por uma parte considerável da sociedade, quer isto dizer, não apenas as crianças que vivem com a vontade de não a frequentar, mas também os pais duvidam da capacidade da supracitada instituição, sobretudo, num contexto em que a paz não é experimentada.

A falta de tranquilidade social e perspectiva de futuro dentro de uma nação é um indicador importante para o reforço do que denominamos neste trabalho de **abandono social escolar**, e, sobretudo, quando a realidade não cria grandes expectativas.

Entendemos por **abandono social escolar**, a **decisão que a sociedade toma de não frequentar a escola como resultado da situação social desfavorável à manutenção do ato de ensino e aprendizagem.**

Na Guiné-Bissau, a análise social sobre os problemas educativos, no sentido geral, quando se apontam os fatores que explicam o abandono escolar elege-se:

- a) Campanha de *castanha de cajú* (maior produto de exportação da Guiné-Bissau);
- b) Práticas culturais (circuncisão e outras cerimónias tradicionais);
- c) Falta de preparação dos pais e encarregados da educação;
- d) Desinteresse dos alunos em aprender;

De facto, as motivações mencionadas são fatores extremamente importantes quando se pretende compreender algumas causas do expressivo abandono escolar

que se vive na Guiné-Bissau, porém, **não esgotam o leque de problemas que causam o preocupante problema.**

Também se somam a esta percepção de abandono os aspetos relacionados à família quer pela incapacidade financeira, assim como pela fraca preparação académica e os alunos enquanto elementos sociais integrados em certas práticas culturais que acabam por ser também indicados como fatores decisivos na explicação do abandono escolar.

Segundo dados nacionais apresentados (INE, 2017-2018), os motivos do desperdício escolar no ensino secundário, contrariamente ao ensino básico, o acesso é bastante limitado. Os dados da tabela a seguir mostram que um dos principais motivos de não permanência escolar é:

- a) preferência de trabalhar ao aprender a profissão (23.8%). Esta opção é predominante entre os homens que mulheres (7.8%).
- b) O segundo motivo de desperdício escolar constitui ajuda familiar (19.1%). Este
- c) motivo foi evocado predominantemente pelas mulheres 21.4% contra 17.5% de homens.
- d) destacam-se a insuficiência dos resultados escolares.

Tabela 1 - Repartição da população não escolarizada por motivo, segundo o sexo, 2017/2018

Características socio Demograficas	Motivos									Total	
	Outros	Preferência por aprendizagem ou trabalho	Para ajudar a família	Insuficiência de resultados escolares	Deficiência doença	Não inscrito por falta de Lugar	Não há cantina escolar	Escola muito longe	Total		
Homem	9.4	35.2	17.5	18.2	.9	12.7	3.8	2.3	100.0	170248	
Mulher	6.9	7.8	21.4	17.2	32.9	8.8	2.7	2.4	100.0	120070	
Guiné-Bissau	8.4	23.8	19.1	17.8	14.1	11.1	3.3	2.3	100.0	290318	

Fonte: INE, Inquérito Integrado sobre o emprego e Setor Informal, 2017/2018

A partir desta análise, percebe-se que o Estado se isenta de qualquer tipo de responsabilidade, mesmo admitindo que os supracitados fatores concorram para a clarificação da análises atinentes ao fenómeno, por outro lado, recorda-se que tudo que acontece na educação pode ter uma ou várias causas, razão pela qual, é possível dizer que na Guiné-Bissau, o abandono escolar encontra profundas raízes na conjuntura de constantes conflitos político-militares que assolam o país desde os primórdios da fundação.

A disputa pelo poder, os golpes de Estado constantes, debilitam ambições e decapitam esperanças, posto isto, acreditar na escola é um ato de pura coragem e, como a maior parte não tem essa possibilidade, abandona a escola priorizando outras atividades para o conforto possível.

O abandono social escolar é uma preocupação que ainda não é tratada com tanto rigor na sociedade guineense, e sustenta-se pela escassez de estudos sobre as políticas públicas, tornando assim impossível na perceção da sociedade que o abandono não acontece somente porque a família não assume a sua responsabilidade ou porque os alunos simplesmente não querem estudar, mas sim, é, sobretudo, pelo processo histórico-social no qual o país foi submetido por séculos de colonização e posteriormente submergido em uma camada guineense que aprendeu a ser o opressor diante de seus irmãos oprimidos.

Conforme relatado por Celina Souza no aspeto das políticas públicas:

As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade". A colocação retoma a ideia de compreensão da abrangência do problema de abandono escolar que acontece por não ação do Estado, e que limita a explicação dos factos num grupo isolado e inibe a possibilidade de uma análise que estabeleça a interligação que o fenómeno tem com a falta de políticas para o seu combate. (Souza, 2006, p. 25)

O abandono escolar está presente em diversas explicações sobre os fatores que travam o desenvolvimento económico, político e social da Guiné-Bissau, visto que, uma sociedade que conta com grande parte dos seus membros fora do processo de aprendizagem está objetivamente perante grandes desafios e transformam-se

numa total preocupação quando se regista tímida preocupação administrativa sobre o fenómeno.

Em presença desta realidade, as desigualdades sociais reforçam-se, por isso, conforme apresenta Eduardo Vítor Rodrigues (2017, p.193)

De facto, o reconhecimento dos direitos sociais está ligado à existência de uma participação ativa na vida social, pois é através do acionamento destes direitos que se pode promover a efetiva inserção social. Por outro lado, nem todos os indivíduos conseguem usufruir de igual modo dos direitos, isto é, existe discriminação.

O direito à educação está em causa quando existe uma parte que não frequenta escola por vários motivos, contando, sobretudo, com um dos fatores expressivos que tem a ver com a instabilidade política e social.

De acordo com Valter Lemos (2013, p. 153) percebe-se que na verdade, a igualdade de acesso, por exemplo, é fundamental como condição de equidade no ensino básico, mas não o é da mesma forma no que respeita ao ensino superior.

Colocando essa ideia de Lemos na realidade guineense, percebe-se que a falta de equidade também explica o abandono escolar na Guiné-Bissau que não se limita apenas ao ensino básico, entretanto, atinge o ensino superior e complica ainda mais o processo de transformação social que se espera.

É nesse sentido, que conformamos/criamos o termo **abandono social escolar** quando falamos do abandono escolar na Guiné-Bissau, pois, só é possível compreendermos em nossa sociedade o abandono escolar, se considerarmos o processo histórico recente do país que se inicia na revolução contra os colonizadores portugueses, passa pela luta pela libertação iniciada com Amílcar Cabral, a ascensão do PAIGC ao poder em 1974 com Luís Cabral, o golpe de Estado de 1980 sob ordens de Nino Vieira, seu governo de estado de exceção por quase 20 anos e a consolidação de uma elite interessada apenas em servir-se do Estado de forma individual, deixando de lado, as bases para a consolidação de um Estado-nacional almejado desde a libertação colonial.

Assim como os intensos conflitos gerados do final da década de 1990 até o final da primeira década do século XXI, propiciaram um desmonte da sociedade

guineense de seus instrumentos básicos de avanço social, quer sejam, escolas, hospitais e organismos de controle social dos recursos públicos nacionais.

Portanto, para iniciar uma análise de abandono escolar na Guiné-Bissau, faz-se necessário levar em consideração os efeitos do abandono social escolar exercido pelos eventos que se seguiram após a luta de libertação. Somente a partir disso, é que será possível analisarmos os dados existentes com uma melhor eficácia, assim como, produzir respostas que efetivamente levem a transformação da situação catastrófica educativa que se encontra nesse momento no país.

3.2-Políticas de combate ao abandono escolar e principais obstáculos do abandono

Sabe-se que os desafios que o sistema educativo guineense enfrenta são enormes, no entanto, o combate ao abandono escolar é uma preocupação social que precisa ser ultrapassada para que as desigualdades sociais observadas possam ser minimizadas.

Neste âmbito, observou-se a urgência de implementação de políticas que possam contribuir para resolução dos problemas que fazem parte do cotidiano do sistema educativo em causa.

O Governo da Guiné-Bissau tem concebido políticas públicas para a melhoria do sistema educativo. As políticas são criadas com base em ideias, intenções e planos, por isso, Assumpção Maria Marta Rodrigues (2010) realça que:

Políticas públicas são ações de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação) (Rodrigues, 2010, p. 53).

Conceber políticas públicas é objetivamente propor mudanças que podem ser geralmente positivas contando com uma execução eficaz. De acordo com Archer (1979, p. 2) “as mudanças ocorrem porque novos objetivos educativos são perseguidos pelos que têm o poder de modificar as práticas anteriores”.

Já para Valter Lemos (2014) é necessário que as políticas acompanhem as alterações que as sociedades atravessam, ou seja, faz todo sentido que as novas formas de políticas sejam experimentadas consoante as transformações que acompanham o quotidiano das sociedades.

Hoje existe, pois, um largo número de abordagens e teorizações que procuram dar sentido e inteligibilidade à diversificação dos processos de formação e gestão das políticas públicas, num mundo cada vez mais caracterizado pela incerteza e a complexidade dos aspetos que exigem regulação e pela interdependência dos Estados, assumindo o conhecimento, assim, um papel destacado (Lemos, 2014, p.19)

Naturalmente, a partir desta colocação, é percebida a necessidade do reforço à diversificação das políticas, assim como, a implementação sofisticada de novas formas de gestão tomando em conta as complexidades que existem quer no plano nacional quer internacional, exigindo, por conseguinte, maior capacidade de regulação e mais ações no sentido de fortalecer os laços entre as distintas sociedades, algo que permite também experimentar com conhecimento, outras formas de execução de políticas.

António Nóvoa, (1998, p. 5) assevera que “os sistemas nacionais de ensino se consolidam ao longo do século XIX no quadro de afirmação dos Estados-nação”. Para Archer (1979) é muito importante ter noção de que a relação entre o sistema educativo com os demais órgãos sociais exerce grande impacto no que tem a ver com a mudança educativa, porém, é fundamental também a compreensão dos fundamentos originários dos sistemas educativos independentemente da interação social que se estabelece.

É com base nisso, que o Plano Sectorial da Educação (2017), assumiu o papel de enunciar as políticas e estratégias a implementar para efeitos de prossecução das seguintes prioridades:

- Prioridade n.º 1: Prosseguir a escolarização universal de base de qualidade alargando o ensino básico em conformidade com a lei de bases e zelando pela redução das disparidades;
- Prioridade n.º 2: Melhorar a qualidade e a pertinência do ensino/aprendizagem a todos os níveis;
- Prioridade n.º 3: Desenvolver formações adequadas às necessidades de um desenvolvimento económico inclusivo do país ao nível do ensino técnico, profissional e superior;

- Prioridade n.º 4: Reforçar a governança do sector melhorando a monitorização, a coordenação, a descentralização e a gestão financeira.

Em presença dos problemas que o sistema vive, a afirmação de políticas é muito importante, não só melhora o funcionamento do sistema, como também aumenta a vontade participativa de diferentes grupos sociais que acompanham e esperam melhorias no mesmo.

Em presença disso, as análises de (Birkland, 2001, p. 24) justificam que as políticas públicas galvanizam interesses de distintos estratos sociais nomeadamente:

- a) *a população em geral*, cujo principal interesse se circunscreve ao impacto que as políticas têm nas suas vidas;
- b) *a comunidade científica*, cujo objetivo é produzir conhecimento acerca das políticas, de forma a potenciar os resultados e impactos a que estas se propõem;
- c) *os grupos de interesse*, cuja atenção nas políticas públicas se destina, única e exclusivamente, à defesa dos seus próprios interesses.

Diante dessa colocação, percebe-se que a elaboração de políticas requer envolvimento de diversas entidades¹³, trata-se, de facto, de uma forma democrática de tomada de decisões. A elaboração de uma dada política pode ser fundamentada essencialmente em dois eixos fundamentais:

- 1) acreditar que é possível alcançar resultados positivos com a execução da mesma;
- 2) ter conhecimento que a política que se concebe é realizável.

A ideia de concepção de políticas que possam permitir redução dos problemas estruturais, pode-se compreender que se parte desses eixos mencionados.

Deste modo, o Plano Setorial da Educação (PSE) foi pensado para cobrir todos os subsectores da educação. Está estruturado em torno de três componentes a destacar: (i) o aumento do acesso, da equidade e da conclusão; (ii) a melhoria da qualidade e da pertinência; (iii) o reforço da monitorização e da governança.

¹³ Desta feita, as políticas públicas expressam o resultado da conjugação das perspetivas que diversos atores têm relativamente a um determinado fenómeno. É, pois, neste sentido que Cardim alude à noção de “superior interesse” - em alternativa ao conceito de “interesse público” -, enquanto o resultado de um processo que “compatibiliza interesses, visões e vontades que entre si colidem ou interligam” (Cardim, 2006: 28).

Estas políticas são revestidas de grandes vantagens, visto que, constituem vias de implementação de mudanças necessárias para o combate às disfuncionalidades que o setor vive nos dias de hoje. Compreende-se que elas servem para reforçar a eficácia das intervenções, dando possibilidade para minimizar as dificuldades a nível do setor.

O problema do abandono escolar tem a ver com a própria eficiência do sistema educativo, ou seja, a forma como funciona o sistema caracterizado por vários obstáculos concorre para o fortalecimento do fenómeno. De facto, a qualidade está afetada, ou seja, é considerada insatisfatória a todos os níveis do sistema educativo, originando reprovações e desperdício de recursos.

Segundo a avaliação das aprendizagens, os resultados dos alunos nos dois primeiros ciclos do ensino básico são alarmantes. Relativamente aos professores, os resultados do mesmo teste mostram que apenas 6% deles é que conseguiu responder corretamente ao conjunto das perguntas de português colocadas aos alunos do 5º ano.

No que diz respeito à matemática, apenas 2% responderam corretamente. As formações técnicas, profissionais e superiores estão muito pouco ligadas às necessidades reais da sociedade e da economia e, não permitem aos alunos inserirem-se facilmente na vida profissional (PSE, 2017)

Essa qualidade mantém relações estreitas com:

- a) As condições de acesso e de acolhimento dos alunos. As más condições materiais ou de enquadramento (número de alunos em excesso, turnos múltiplos) reduzem as hipóteses de sucesso nas aprendizagens; em contrapartida, o fraco nível dos conhecimentos adquiridos gera reprovações e desistências e são adversas aos objetivos de aproveitamento escolar;
- b) A eficácia da gestão do sistema educativo. As deficiências de gestão estão na origem de uma má distribuição dos recursos ou da insuficiência de tempo efetivamente dedicado às aprendizagens.

Por este motivo, a melhoria do desempenho qualitativo do sistema educativo deve assentar em políticas multidirecionais e que não se limitem à aquisição de insumos, nem a ações de reforço das competências pedagógicas dos professores, mas sim em mecanismos que permitam transitar os obstáculos e propor soluções.

Diante do exposto, elaborou-se quatro séries de medidas em simultâneo para restabelecer a qualidade da educação enumeradas de seguinte maneira:

- 1) **medidas estruturais:** redução das situações anormais (subequipamentos, superlotação das salas de aula, incumprimento do tempo letivo, aulas em turnos múltiplos) e reprovações. A alocação de uma parte dos investimentos na construção e novos recrutamentos de professores melhorará as condições de aprendizagem;
- 2) **medidas pedagógicas:** revisão dos programas (em particular para o 3º ciclo da educação de base na perspetiva da educação de base unificada), harmonização e definição de novos programas (secundário e pré-escolar), formações iniciais e contínuas de professores e supervisão pedagógica;
- 3) **medidas de revisão da formação** inicial e contínua dos professores a todos os níveis que passará por uma revisão dos programas, a implementação de novas formações, a atualização dos formadores e a profissionalização das formações. O desenvolvimento de um programa de formação contínua, tendo por objetivo a atualização e certificação dos professores;
- 4) **medidas de monitorização local da qualidade**, acompanhadas por uma organização muito descentralizada da formação contínua e pelo apoio aos professores nos seus estabelecimentos. Estas medidas serão sobretudo da responsabilidade dos inspetores, das comissões de estudos e dos coordenadores de disciplina.

Conforme as orientações da Carta de Política Educativa pode-se retomar a ideia de grandes arbitragens relativas aos recursos e às prioridades e enuncia as principais opções estratégicas. Entende-se que se trata de desenvolver as políticas definidas para o período 2017-2025, tais como estão descritas de forma evidente no mesmo documento que orienta as linhas executivas da política educativa guineense.

Para o desenvolvimento do setor educativo, foram elaboradas orientações gerais como formas de implementar mudanças necessárias no funcionamento do sistema. Esta estratégia tem por finalidade criar condições para conclusão do ensino básico (1º e 2º ciclo), com serviços de qualidade melhorados. Para esse fim, os eixos fundamentais desta política são:

- a) Acolher todas as crianças de 6 a 11 anos nas estruturas do ensino básico do primeiro e segundo ciclos (seis anos de escolaridade completa); promover o acesso de grande número de alunos que concluem o segundo ciclo do ensino básico para o terceiro ciclo do ensino básico, que terá todos os insumos pedagógicos necessários e professores com melhor qualidade de formação;
- b) Melhorar a qualidade das aprendizagens dispensadas ao ensino básico aumentando o fornecimento de insumos pedagógicos, a formação e a motivação dos professores, enquadramento dos alunos, etc.; assim como pela melhoria da oferta de acolhimento de qualidade para a pequena infância;
- c) Melhorar a oferta do ensino técnico e profissional, a fim de poder munir os alunos que concluem o segundo ciclo do ensino básico e o terceiro ciclo do ensino básico de qualificações respondendo às demandas do mercado de trabalho;
- d) Controlar o fluxo dos alunos na entrada do terceiro ciclo do secundário, para permitir consagrar mais recursos aos reforços as aprendizagens, especialmente nas disciplinas científicas e tecnológicas;
- e) Melhorar o ensino superior para responder, em quantidade e qualidade, as demandas da economia e as necessidades da sociedade.
- f) Desenvolver a alfabetização e o ensino não formal, a fim de fornecer as competências básicas necessárias para uma melhor inserção socioeconómica, com acento tónico nas categorias desfavorecidas;
- g) Melhorar a gestão e a pilotagem do sistema educativo através de alocação ótima de recursos e da implementação de medidas que permitam a transformação desses recursos em resultados nos alunos;
- h) Promover a equidade entre o género, meio geográfico e categorias sociais.

Em 2014, o Ministério da Educação Nacional (MEN) realizou um estudo diagnóstico (RESEN) do seu sistema educativo. Pretendeu-se verificar os avanços conseguidos desde 2000, ano em que foi proclamado o compromisso de Educação Para Todos (EPT/2015).

O mesmo estudo demonstrou que, se entre 2000 e 2010 se registaram progressos substanciais em matéria de escolarização, no entanto, observa-se desde 2010 certa estagnação. Os resultados obtidos em diferentes ciclos demonstram que:

1) A nível do acesso ao pré-escolar

Verificou-se importantes esforços para aumentar a escolarização das crianças no ensino pré-escolar. Assim, a TBE (taxa bruta de escolarização) passou de 7% em 2010 para 13% em 2013, tendo o setor privado acolhido, quase metade dos alunos escolarizados. Infelizmente, o pré-escolar continua presente essencialmente nos grandes centros urbanos; com efeito, o setor autónomo de Bissau (SAB) e a região de Oio contam com quase 2/3 das crianças do pré-escolar. As crianças das outras regiões não têm a oportunidade de aceder a este nível de ensino, uma vez que nestas localidades, o setor privado não tem este nível e o público tem dificuldade em desenvolvê-lo. A oferta comunitária que aí tenta instalar-se continua a ser insuficiente e não oferece boas condições de acolhimento das crianças pequenas. Nisso, as desigualdades ganham destaque, ou seja, as crianças que não residem na capital não possuem possibilidades de contar com o ensino que é experimentado nas zonas urbanas.

O abandono escolar nesta realidade tem probabilidades de crescer mais, tal como está a crescer, de facto, é a própria política educativa que não consegue suprimir as assimetrias, no entanto, “esta medida vai, no entanto, esbarrar no terreno com uma procura social muitíssimo desigual” Lemos (2014, p.129). Numa colocação sobre as reformas David Tyack & Larry Cuban (1995) defendem que

Os ciclos de reforma, a nível do discurso e da ação, resultam, acreditamos, de conflitos de valores e de interesses que são intrínsecos à escola pública. A retórica da reforma reflete as tensões entre as políticas democráticas, com a sua insistência no acesso e na igualdade, e a estrutura de oportunidades numa economia de mercado competitiva. (Tyack & Cuban, 1995, p. 58-59)

2) O acesso, a conclusão e a equidade¹⁴ no ensino básico

¹⁴ Serão identificadas e estudadas medidas que permitam assegurar a equidade social e de género no acesso ao ensino secundário. Para evitar que alunos com as qualificações exigidas sejam penalizados em função do sexo, origem ou meio de residência. Serão realizados estudos para permitir o desenvolvimento de uma estratégia adaptada e sustentável de melhoria da equidade no secundário. A equidade entre regiões será promovida através da prioridade concedida às regiões desfavorecidas (fraca TBE no secundário) na implantação de novos estabelecimentos públicos e na colocação dos docentes. A implementação desta política permitirá que em 2025, cerca de 43% das crianças de uma geração atinja o 12º ano de escolaridade (contra 24% em 2013).

Apesar dos progressos registados no decurso da década precedente, que permitiram melhorar a cobertura dos diferentes ciclos de ensino básico (TBE de 143% para o 1º ciclo, 76% para o 2º ciclo e 61% para o 3º ciclo), a conclusão dos dois primeiros ciclos do ensino básico degradou-se, passando de 64% em 2010 para 59% em 2013.

O exame do percurso escolar de uma geração, mostra que 23% das crianças não chegam a entrar na escola e 18% das que entram, abandonam o ensino antes do 6º ano. Em consequência, o país está ainda longe de atingir o objetivo da escolarização básica universal contando com desigualdades preocupantes

A análise efetuada no quadro do RESEN, aponta certos fatores que podem explicar estes resultados. Trata-se, inicialmente do aspeto organizativo das escolas, sendo que a maioria delas não oferece todos os níveis do ensino básico.

Por conseguinte, depois do 1º ciclo do ensino básico, as oportunidades de prosseguir os estudos são muito reduzidas. Com efeito, apenas 25% das escolas oferecem esta oportunidade, o que significa que as restantes 75% não oferecem os 6 níveis de escolaridade.

Em presença disso, percebe-se que estas dificuldades acabam por ter reflexos significativos no que tem a ver com o funcionamento do sistema. De acordo com as análises de Lemos (2013) é perceptível que,

As inúmeras variáveis dos sistemas escolares que podem interagir no respeitante à equidade colocam também problemas à estabilidade da definição, podendo referir-se o acesso a cada nível do sistema escolar, a atribuição de recursos (professores, material pedagógico, tempo de ensino, etc.), as condições de aprendizagem (níveis de inclusão ou segregação, currículo, práticas de ensino, etc.) e os resultados, quer internos (taxas de abandono, repetência, transição, competências adquiridas, etc.) quer externos (efeitos económicos e sociais, como o rendimento privado e público). (Lemos, 2013, p. 153)

Conforme o mesmo estudo desenvolvido pelo Ministério da Educação, a impossibilidade de frequentar um ensino básico completo na mesma escola, afeta cerca de metade dos alunos (47%).

Isto obriga os alunos afetados (cerca de 147 000) a procurarem vagas noutras escolas, provavelmente distantes das suas habitações que muitas vezes não têm capacidade de os acolher.

Por um lado, esta situação acarreta despesas adicionais às famílias, e por outro, o abandono dos que não conseguem vaga. Não só que os que não tem vagas é que abandonam, também os que têm vagas abandonam a escola por força da realidade, ou seja, a conjuntura social concorre para o supracitado abandono que se soma às debilidades do sistema educativo no seu todo.

Tabela 2- Situação das escolas relativamente às classes oferecidas

A escola oferece as classes de	Proporção de escolas		Número de níveis oferecidos (2012-13)	Número de escolas	Proporção de escolas	Número de alunos	Proporção de alunos
	2010	2012					
1A a 2ª	92%	93%	1 único nível	81	5%	4.431	1%
1A a 3ª	83%	84%	2 níveis	135	8%	9.015	3%
1A a 4ª	73%	74%	3 níveis	224	13%	20.593	6%
1A a 5ª	25%	27%	4 níveis	801	46%	101.273	32%
1A a 6ª	22%	25%	5 níveis	51	3%	12.143	4%
Número de escolas	1.494	1.725	6 níveis	433	325%	169.495	53%
			TOTAL	1.725	100%	316.950	100%

Fonte: Plano setorial da educação 2017-25

Nesta ordem de ideia, verifica-se que o outro fator capaz de explicar essa situação relaciona-se com elevado número de reprovações. Lembrando que, as reprovações fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, porém quando o sistema é profundamente desestruturado, o fenómeno aumenta, e no caso da Guiné-Bissau, tudo aponta que os alunos é que não se esforçam.

Contudo, faz-se necessário ver o problema numa perspetiva alargada, desde a falta de formação contínua dos professores, sucessivas greves, deficiente rede escolar, políticas ultrapassadas, a incapacidade do Ministério da Educação em acompanhar o processo avaliativo dos alunos em diferentes partes do país, entre outros.

Ainda se salienta que os mesmos estudos demonstraram uma correlação positiva forte entre as reprovações e o abandono escolar. As altas taxas de reprovação dificilmente merecem preocupação dos professores, outrossim, é uma demonstração da rigorosidade do professor.

Tabela 3- Repetição, Abandonos e não transição - Proporção & contagem por várias características socioeconômicas

		Proporção(%)		Contagem de crianças	
		Repetem	Abandonam	Repetem	Abandonam
Total		13	17	65 000	88 000
Sexo	Masculino	14	16	35 000	44 000
	Feminino	13	17	30 000	44 000
Área	Urbano	10	21	23 000	53 000
	Rural	17	13	41 000	35 000
Índice de bem-estar económico	Mais pobre	16	15	13 000	13 000
	Segundo	19	13	14 000	10 000
	Médio	14	13	12 000	11 000
	Quarto	11	16	12 000	19 000
	O mais rico	10	23	14 000	34 000
Região	Tombali	22	7	4 000	1 000
	Quinara	17	12	5 000	4 000
	Oio	17	12	9 000	6 000
	Biombo	11	10	5 000	5 000
	Bolama/Bijagós	15	18	2 000	2 000
	Bafatá	17	8	11 000	6 000
	Gabú	14	19	8 000	12 000
	Cacheu	12	9	7 000	6 000
	SAB	10	30	14 000	46 000
Etnia do Chefe do Agregado Familiar	Fula	15	17	19 000	24 000
	Balanta	16	15	17 000	16 000
	Mandinga	11	22	6 000	13 000
	Manjaco	13	11	6 000	5 000
	Mancanha	9	18	2 000	3 000
	Papel	10	19	6 000	11 000
	Felupe	11	27	1 000	2 000
	Beafada	14	19	4 000	5 000
Outra etnia	12	14	5 000	7 000	

Fonte: PSE 2017-2025

De acordo com Silva (2003) os meios socioeconómicos mais desfavorecidos os pais têm maior probabilidades de não dar grande valor ao processo escolar dos

filhos e possuem grandes impossibilidades de acompanhar os filhos, visto que, não tiveram habilitações que lhes permitissem exercer esse papel.

Ainda, Ferrão e Neves (1992), sustentam que os estudantes oriundos de meios socioeconómicos baixos, tendem a apresentar resultados menos satisfatórios quando comparados com os provenientes de camadas sociais mais elevadas. Falando das reprovações, pode-se compreender que é um fator importante na análise sobre a manutenção do abandono na Guiné-Bissau. Partindo de uma análise apurada, pode-se perceber que tem muito a ver com a falta de formação profícua para o ato de ensino como consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo.

O Artigo 48.º do mesmo diploma assegura que a formação de docentes deve-se enquadrar pelos seguintes princípios:

- a) Formação inicial, que é uma exigência para todos os educadores e professores;
- b) Formação contínua, para complemento e atualização permanente da formação inicial;

Ficou patente que em 2013, havia 21% de repetentes no 1º ciclo do ensino básico, 18% de repetentes no 2º ciclo do ensino básico e 17% de repetentes no 3º ciclo do ensino básico.

Todos estes números são nitidamente superiores ao valor de 10% sugerido pelo quadro indicativo dos realizados entre 2000 e 2010 serviu de referência para inspirar as políticas educativas e são igualmente superiores a 12% que é a média na África Subsaariana. A prática da reprovação, está muito enraizada no sistema educativo da Guiné-Bissau, pois estes números elevados mantiveram-se praticamente inalterados por mais de 15 anos.

Na ausência de estudos sobre as desvantagens de altas taxas de reprovações, sabe-se que é preocupante do ponto de vista social, ou seja, ter alunos que progridem em aprendizagem, exhibe o fraco investimento no setor educativo. E, do ponto de vista administrativo é muito dispendioso para o sistema educativo, pois, não se conhece estudo que comprove a eficácia da reprovação, diante disso, é urgente legitimar esta preocupação interrogando sobre a continuação da mesma.

Finalmente, outro fator diz respeito à entrada tardia na escola primária. Com efeito, afigura-se que mais de 96% das crianças escolarizadas no 2º ano têm

mais idade do que a requerida (7 anos). Na realidade, a idade média das crianças deste nível é de 11 anos. Com estas entradas tardias e a frequência elevada de reprovações, constata-se que no 5º ano, a quase totalidade dos alunos (98%) tem uma idade superior à requerida (10 anos).

A idade média neste nível é de 15 anos. Assim, nas classes do segundo ciclo do ensino básico, coloca-se um duplo problema: por um lado, alunos com idade avançada convivem com alunos ainda muito novos, situação que pode ser difícil de gerir pelos professores.

Por outro lado, estes alunos chegam a uma idade em que os custos de oportunidade têm uma grande relevância (trabalho para os rapazes e casamento para as raparigas), levando-os a abandonar o ensino sem terem tido tempo de adquirir as competências de base necessárias ao longo da vida.

Outras características importantes demonstradas no RESEN, é a deficiente equidade do sistema educativo da Guiné-Bissau. Isto constata-se tanto no acesso à escola como na conclusão dos ciclos de ensino e em várias dimensões: género, meio da residência, nível de riqueza, e regiões. A análise da equidade de género, mostra que as raparigas têm menos acesso do que os rapazes e, abandonam muito mais o espaço escolar do que os rapazes.

Com efeito, 75% das raparigas de uma geração, acedem ao primeiro ciclo do ensino básico, contra 80% dos rapazes; enquanto, apenas 48% das raparigas chegam ao final do segundo ciclo do ensino básico, enquanto 72% dos rapazes o concluem.

Observa-se igualmente que a falta de escolas que ofereçam os 6 primeiros níveis do ciclo de base, penaliza mais as raparigas do que os rapazes. Isto explica-se pelo facto de que, se for preciso continuar os estudos noutra localidade, as famílias preferem mandar os rapazes em detrimento das raparigas.

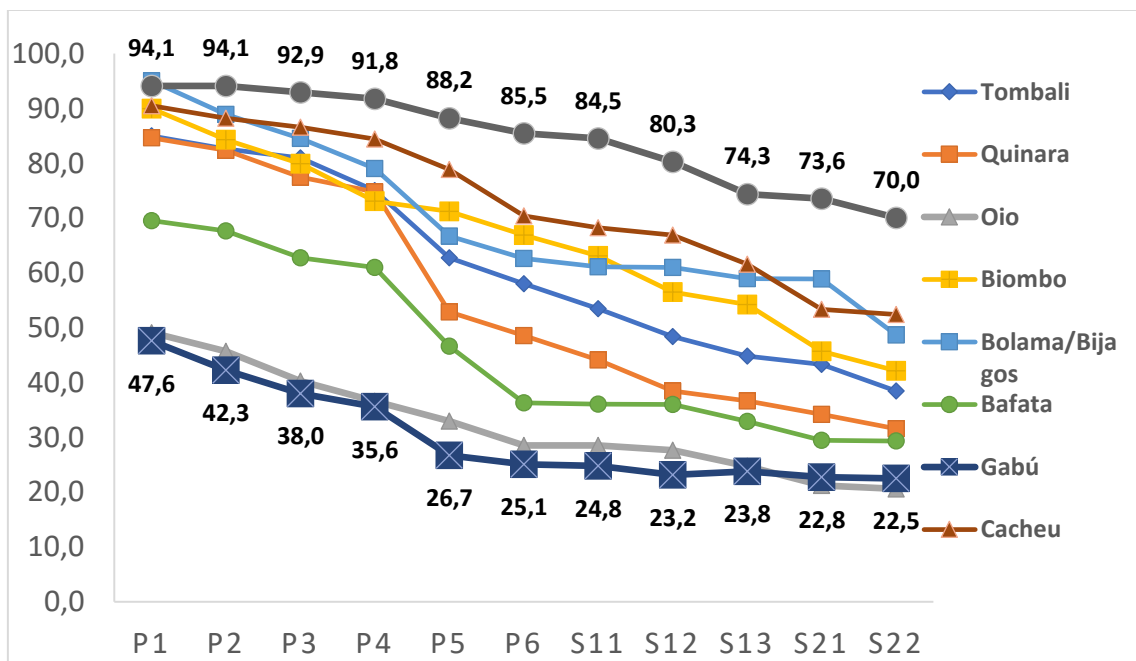
A análise da equidade, tendo em conta o meio da residência mostra que 66% das crianças do meio rural, acedem à escola contra 91% do meio urbano. Em termos de conclusão, aqui também, a diferença é maior: 79% das crianças de uma geração que vivem em meio urbano, concluem os dois primeiros ciclos do ensino básico, ao passo que este número é de apenas 40% para as crianças do meio rural.

Por fim, os dados colocam em evidência o facto de as crianças das famílias mais ricas, terem nitidamente mais oportunidades de aceder (83%) e de concluir (66%) o ensino obrigatório do que as crianças das famílias mais pobres (para estas últimas, o acesso e a conclusão são respetivamente de 67% e 49%).

As diferenças nos efeitos acumulados são bastante substanciais, e ampliam-se nas classes superiores. Uma rapariga de uma família pobre do meio rural, tem apenas 52% de hipóteses de aceder à escola, contra 93% para um rapaz de uma família rica e que viva em meio urbano.

Em termos de conclusão no ensino secundário, as diferenças de oportunidades entre estes dois perfis são ainda maiores (15% contra 78%). No que se refere às disparidades regionais, existem regiões onde quase todas as crianças vão à escola e nela permanecem bastante tempo, contrariamente às outras regiões onde menos de metade das crianças vai à escola e termina por abandonar o espaço escolar precocemente.

Gráfico 1- Disparidades regionais em matéria de acesso à escola, Guiné-Bissau



Fonte: Programa setorial da educação, 2017-2025.

Com base em informações demonstradas no gráfico, percebe-se que as regiões de Gabú e Oio são regiões onde uma criança tem menos oportunidades de aceder à escola.

Esta situação não é apenas originada por falta de investimento sério e ainda conta com fatores culturais severos que exigem maior intervenção do Estado em matéria da educação. Em comparação com as outras regiões que possuem índices relativamente graves, as crianças que vivem nas mencionadas regiões experimentam diferentes entraves que variam desde escassez de políticas nomeadamente, escolas, estradas, meios de mobilidade, etc., neste caso, o acesso à escola é restrito.

A distância entre a escola e a residência é um fator importante para o reforço do abandono escolar dos que possuem vagas na escola, e serve como fator desencorajador dos que estão fora do sistema de ensino e aprendizagem. Neste particular, verifica-se a falta de qualidade do sistema, o produto educativo é fortemente caracterizado por baixo nível de aquisição quer teórica como também prática.

O PSE evidencia que nos primeiros ciclos do ensino básico, o nível de aquisições dos alunos é fraco. Com efeito, no 2º ano, tanto em português como em matemática, os alunos não dominam metade do que deveriam saber.

A situação é mais grave no 5º ano, onde apenas um terço do programa escolar é dominado pelos alunos. Em consequência, no 2º ano, cerca de 20% dos alunos encontram grandes dificuldades, pois o seu resultado corresponde ao que obteria um aluno que respondesse de forma aleatória.

No 5º ano, quando praticamente já não há possibilidade de remediar a situação, a percentagem de alunos com dificuldades é ainda maior: 25% em português e 34% em matemática. Este problema alastra-se e atinge outros sistemas que recebem os alunos guineenses, os efeitos da degradação da educação entregam muletas a um expressivo número de estudantes que procuram estudar noutras realidade, sobretudo, em Portugal.

Ainda, do ponto de vista da comparação internacional, o desempenho dos alunos do 2º ano, coloca a Guiné-Bissau em 3º lugar entre 14 países onde os

mesmos testes foram realizados. Mas no 5º ano, o desempenho dos alunos coloca a Guiné-Bissau nos últimos lugares, sinal de que os outros países conseguem recuperar o atraso, enquanto os alunos guineenses continuam a acumular lacunas ao longo dos anos.

Uma das principais causas do insucesso e do abandono dos alunos em matéria de aquisição de conhecimentos é o nível dos professores. Tanto em português quanto em matemática, os próprios professores têm dificuldades em responder corretamente às perguntas que foram feitas aos alunos.

Se 32% dos professores não conseguem responder corretamente à prova de português dada aos alunos do 2º ano de escolaridade, a percentagem é mais alta em matemática, representando mais de metade dos docentes (54%). No 5º ano, o problema generaliza-se: 95% dos professores não dominam o que ensinam aos alunos em português e 98% dos professores não dominam a matemática que ensinam aos alunos.

Registam-se desigualdades importantes na qualidade entre as escolas. As diferenças dos resultados podem variar de 1 a 30 consoante a escola em que o aluno é escolarizado. Os alunos das escolas privadas aprendem melhor, seguem-se os das escolas comunitárias e por fim os alunos das escolas públicas e autogeridas.

Portanto, perante estas adversidades, o combate ao abandono escolar é tão desafiante, visto que, o fenómeno ganha raízes profundas no sistema e é sustentado por falta de investimento sério o que se percebe pela debilidade das políticas educativas demonstradas nos estudos que acompanhamos nesta análise e os preocupantes resultados obtidos nos estudos que consagram o Programa Setorial da Educação. Ao mesmo tempo, entende-se por imperativo desenvolver mecanismos para implementação eficaz de estratégias adequadas para a melhoria que se espera.

Os obstáculos que impedem o normal funcionamento do sistema educativo guineense encontram-se fundamentadas nestas abordagens, inviabilizando a execução de políticas educativas que possam permitir o combate ao fenómeno de abandono escolar. Entretanto, não se esgota a panóplia de dificuldades que o

sistema enfrenta com esta abordagem a sua análise faz sentido nas abordagens seguintes.

3.3 Principais obstáculos na conceção e execução das políticas educativas adotadas

A conceção de políticas públicas é um ato importante para a redução de problemas que possam estar a dificultar o funcionamento da sociedade em diferentes planos.

Deste modo, a “política pública incorpora então as decisões correspondentes a toda e cada uma das etapas da ação pública e incluem tanto regras gerais e abstratas (leis, decretos, ordens, etc.), como atos individuais e concretos produzidos durante a execução das mesmas (decisões administrativas, autorizações, subvenções, etc.” Subirats et. al. (2012, p. 38-39).

Existem várias formas de fazer política pública, quer isto dizer que, não se limitam apenas às legislações. As pessoas vivem a política mesmo sem perceber que estão a viver os seus benefícios. Uma iniciativa política implementada que esteja a beneficiar determinado bairro, por exemplo, é uma política pública (Silva-Sanchez; Jacobi, 2012).

De facto, para que se possa conceber uma política é necessário constituir-se de uma fase embrionária a tarefa de construção dessas políticas públicas, para posteriormente, avançar para a execução que é a fase prática, ou seja, a fase de implementação.

No entanto, estas duas fases frequentemente são acompanhadas por obstáculos, em alguns casos muitos, e em outros não. Desde logo, se põe a questão da necessidade de articular a fase inicial da política com a fase posterior.

Na mesma direção, Da Silva (2022) sustenta que se pode também afirmar que as políticas públicas resultam de reflexões¹⁵ sobre um conjunto de intenções, de

¹⁵ Qualquer política pública poderá dizer respeito a convicções e prioridades que um governo segue, o que não significa é que resulte numa ação. As políticas públicas nem sempre são significados de mudanças, podendo ser apenas um sinal de continuidade do que já anteriormente existia. (Da Silva, 2022, p.56).

ideias viáveis ou até possivelmente de ideias desarticuladas. Podem, ainda, provir dos efeitos de práticas profissionais ou até de meras burocracias diárias. Ainda, é convincente que as ideias precedem quaisquer decisões políticas, e que, através delas torna-se possível avançar para a fase da execução.

Primeiramente vêm as intenções políticas, que tomam a forma de como os assuntos públicos podem ser geridos e que por diversos motivos podem não ser facilmente estabelecidos e coerentes; podem também tomar a forma de ideologia, ou seja, um conjunto de ideias que abarca vários princípios como por exemplo o socialismo (Da Silva, 2022, p.55).

De facto, as intenções invocam objetivos ligados a alguma situação em concreto, todavia para que os fins preconizados possam ser atingidos, deve-se estabelecer as linhas de ação. Tendo em conta a diversidade de opções políticas, no momento da sua elaboração, várias fases são verificadas, e são fundamentais para a prossecução dos intentos plasmados. De acordo com Inês Ferreira Carneiro (2007) é possível afirmar que:

Existem, porém, vários patamares no que diz respeito à elaboração de políticas públicas, onde o patamar mais elevado é quando os governos traçam os seus objetivos políticos e seus respetivos prazos. Patamares mais baixos na conceção de políticas públicas podem resultar de inúmeras decisões políticas intermédias. Existe ainda outra forma de abordar as políticas públicas, que passa por as tratar como um processo organizado por ciclos (Carneiro, 2007, p. 18-19).

De acordo com Elsa Maria Belo (2017) a fase evoluída da formulação das políticas, ocorre fundamentalmente nos órgãos estatais que pode ser com base nos grupos específicos de entidades políticas, estas podem ter maior ou menor interesse no processo de formulação e na obtenção dos resultados, contudo estão inclusos no sistema político e, de certa forma, acompanham as decisões que são tomadas.

Por outro lado, destacam-se os grupos de interesse que também podem participar na formulação, que pode ser, por meio de recolha de informações, análise de dados através de participação direta estabelecendo pontos de entendimento com os decisores. Segundo Ana Tereza Fernandes et. al. (2013), numa perspetiva geral,

as políticas são desenvolvidas de maneira pouco articulada. E quando é assim, as probabilidades de as mesmas serem questionadas ou rejeitadas são mais elevadas.

Na Guiné-Bissau, a formulação de políticas públicas é um desafio presente, pois, as mais diversas estruturas do Estado vivem situações de constantes sobressaltos, quer do ponto de vista institucional assim como da globalidade conjuntural.

Criar política é, antes de mais nada, uma questão de soberania, pelo contrário, reforça as possibilidades de os cidadãos depositarem menor confiança nas instituições, permitindo, por conseguinte, que o exercício da cidadania seja limitado.

Por isso, elaborar políticas públicas requer bastante organização, exige dos instrumentos de poder do Estado uma maior capacidade de análise sobre as prioridades, bem como, responder em tempo quando essas políticas devem ser colocadas em prática.

Deste modo, para análise das políticas públicas é fundamental compreender a inter-relação entre as instituições políticas, os processos no âmbito político assim como os conteúdos envolvidos na política pública planejada. Denomina-se *policy analysis*, isto é, análise de políticas, no entanto, divide-se em três eixos essenciais a destacar: *polity*, *politics* e *policy*. Esses elementos são indispensáveis para o processo de criação sucedida de uma política pública (Da Silva et.al 2017).

De acordo com Klaus Frey (2000), no processo de análise de políticas públicas, é totalmente importante compreender que:

- ***Polity***, tem a ver com a organização do sistema político, delimitada pelo sistema e à estrutura institucional do sistema político-administrativo;
- ***Politics***, como sendo os processos políticos conflituosos;
- ***Policy***, que são as políticas públicas no seu processo final, os resultados das regras e dos conflitos.

A título ilustrativo com base nessa inter-relação na *policy analysis*, a *polity*, que se relaciona com a forma de governo, voltada também para a organização do sistema do governo e do próprio funcionamento do Estado, estes mecanismos interferem também na *politics* e na *policy*. O funcionamento destes fatores e as influências simultâneas que são verificadas, fazem com que as elaborações das políticas públicas exijam um maior cuidado.

Posto isto, em situações nas quais os processos políticos institucionais são pouco consolidados como no caso da Guiné-Bissau, é difícil explicar os acontecimentos pelo fator institucional. Impõe-se como componente explicativo adicional o fator “estilo de comportamento político”, que irá influenciar nas relações políticas gerais. Nesse sentido:

O ato de elaboração das políticas públicas, compreende o esquema de organização de uma política pública através da identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação e avaliação. As ponderações referentes ao ciclo das políticas possuem grande utilidade prática, pois, são capazes de organizar ideias e apresentar com mais clareza os esboços e intenções políticas aos administradores e outros envolvidos nas ações que compõem o ciclo das políticas. (Da Silva et.al 2017).

As assimetrias que existem entre as políticas educativas criadas nas zonas urbanas com as que são implementadas nas zonas rurais, onde a maior parte da população reside, inevitavelmente é um reforço das desigualdades sociais, “enquanto uns encontram a sua saída, outros são levados a aceitar como natural a sua condição. Assim se reproduz a sociedade e se conserva o equilíbrio e a harmonia na desigualdade” (Fernandes, 1991, p. 49).

Deste modo, percebe-se que o modelo de intervenção baseado no assistencialismo que é o modelo característico das ideias políticas com fins eleitoreiros, visam essencialmente exercer certo controle sobre os grupos sociais que representam o poder daqueles que controlam a sociedade por meio da política em detrimento da sociedade. A criação de políticas públicas educativas e outros modelos de política, baseiam-se essencialmente em acalmar os ânimos e adormecer o espírito crítico sobre a ausência de meios básicos. Segundo Vítor Eduardo Rodrigues (2017) entende-se que:

Esta estratégia consiste em reagrupando todos numa mesma categoria e colocando-os em bairros, asilos, hospitais, etc., espaços destinados a receber e a controlar grupos sociais passíveis de ameaçar a ordem social. Manter a ordem pública não é somente uma preocupação estatal, mas também das próprias classes dominantes, que consideram que os grupos marginais são ameaçadores dos seus direitos. Este modelo repressivo apresenta uma lógica de atuação finalista, ou seja, não procura prevenir novas situações de pobreza, mas apenas atua a posteriori e numa base assistencialista (Rodrigues, 2017, p.196)

Segundo Luciana Leite Lima e Luciano D'Ascenzi (2013) uma política pode contar com resultados positivos quando os seus objetivos são consideravelmente claros contando com a capacidade de mediar conflitos de interesse que possam existir entre os atores.

De facto, as políticas que foram criadas de certo tempo para cá, são políticas que se inserem do âmbito de mínimo que se deve fazer para não perder total controle da presença do Estado em distintas partes do território nacional, mas, partindo duma análise profunda é possível concluir que nunca tiveram suporte em ideias duradouras, ou seja, no sentido lato, a intenção é dificilmente a de criar reais condições para a minimização dos problemas que dos cidadãos enfrentam.

Não diríamos que se as intenções fossem mais rigorosas significa que os problemas acabariam, visto que, a criação de uma dada política pública pode contribuir grandemente para resolução de um determinado problema, mas origina inevitavelmente novos desafios, isto é, surgem outros problemas. Contudo, se as políticas concebidas tivessem suporte em qualidade, não tidos apenas como uma questão de soberania, os avanços seriam vistos, sobretudo no campo da educação.

Na mesma linha de reflexão Michel Foucault (1999, p.79) assevera que “de um modo geral, pode-se, portanto, dizer que a história, até tarde ainda em nossa sociedade, foi uma história da soberania, uma história que se desenvolve na dimensão e na função da soberania”.

Naturalmente, o fortalecimento da soberania depende também do modo como se organiza para enfrentar os problemas que caracterizam o quotidiano dos cidadãos. No tocante às políticas de combate ao abandono escolar na Guiné-Bissau, verifica-se uma escassez quase total, no entanto, existe a perceção dos efeitos negativos que o fenómeno representa para o desenvolvimento do país.

Mas, como se sabe, essas preocupações não são políticas, “no entanto, em políticas sociais é mais fácil existir o envolvimento da população nos processos que compreendem o ciclo das políticas públicas” Foucault (1999).

Contudo, no contexto guineense a elaboração das políticas públicas se restringe apenas aos gabinetes, e dessa forma, a perceção social dificilmente é levada em consideração.

Nesse espeto,

O ato de elaboração das políticas públicas, compreende o esquema de organização de uma política pública através da identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação e avaliação. As ponderações referentes ao ciclo das políticas possuem grande utilidade prática, pois, são capazes de organizar ideias e apresentar com mais clareza os esboços e intenções políticas aos administradores e outros envolvidos nas ações que compõem o ciclo das políticas (Da Silva et. al, 2017, p.35).

Os mesmos autores reforçam ainda que a formulação das políticas públicas envolve a definição prévia da área em que serão extraídos os recursos financeiros para sua implementação, além do estabelecimento de coalizões e negociações a fim de preparar o cenário político e o ambiente económico para a aceitação de uma política pública. A etapa de formulação constitui-se, portanto, em uma fase em que há a manutenção dos apoios políticos visando à aprovação e legitimação de uma política pública.

As etapas que envolvem o ciclo de políticas são moldadas de acordo com as intensas variações e interpretações dos *policy makers* e interferem, de forma decisiva, na tomada de decisão, as quais são influenciadas pelos interesses dos atores e pelas experiências técnicas e pessoais destes. Na fase do ciclo político, o processo de tomada de decisão pode se estruturar de três formas:

1. A partir de problemas para formulação de soluções;
2. Por meio de ajustes dos problemas às soluções disponíveis, num processo simultâneo e comparativo entre os problemas existentes e as soluções propostas;
3. Mediante a disponibilidade de soluções que perseguem a deteção de problemas, já preferidos pelos tomadores de decisão e propensos a serem identificados pela opinião pública como questões específicas que necessitam ser transformadas em política pública.

Atendendo ao que geralmente ficou conhecido como ciclo das políticas – *Policy Cycle* – na primeira etapa; identifica-se as demandas e define-se a agenda, compreende-se a identificação de um problema e suas possíveis soluções. Tal constatação pode acontecer, simplesmente, devido a necessidade de atuação governamental em algum nicho do setor público, o qual este tenha interesse em atuar ou naqueles em que, legalmente, seja da sua responsabilidade (Da Silva et. al 2017).

Para a formulação das políticas é necessário tomar em conta certos componentes, que segundo Celina Souza (2006) podem ser discriminadas da seguinte forma:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de facto, faz;
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes;
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras;
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados;
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo;
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

Partindo deste conjunto de ideias, pode-se compreender que a criação de políticas públicas não são apenas um ato de construção de ideias, é também uma exigência permanente de fundamentação de ações que permitam a concretização dos objetivos.

Na realidade guineense, percebe-se a deficiente articulação social no momento de desenho das políticas públicas, de facto, fazendo com que não se consiga perceber o funcionamento das mesmas junto dos beneficiários. No entanto, isso nos leva a uma inquietação, como se envolver numa política que não se conhece?

O referido envolvimento na elaboração das políticas públicas conta mais com a presença dos grupos de interesse, deixando de lado frequentemente a maior parte dos beneficiários da mesma ideia que se pretende traduzir em ação, ou seja, política pública deveria ser concebida como um conjunto de subsistemas relativamente estáveis, que se articulam com os acontecimentos externos, os quais dão os parâmetros para os constrangimentos e os recursos de cada política pública (Souza, 2006).

Perante essa realidade, a proteção das políticas públicas, sobretudo, numa sociedade em que a presença do Estado não é vista em todo território, neste caso, os beneficiários são os protetores das políticas criadas, contudo, quando não as conhecem desprezam-nas fazendo com que não se consiga avaliar os benefícios que os cidadãos têm com elas.

Este é um dos problemas que são frequentemente observados na aplicação das políticas públicas, pois, é de facto, um problema abrangente, e tem reflexos significativos no campo educativo contribuindo para o agravamento das disfuncionalidades existentes, não só das herdadas do sistema educativo colonial, mas também reforça a manutenção das supracitadas e origina novos obstáculos.

Infelizmente, não existe ainda no país escolas públicas e gratuitas e nem mesmo universidades, para que o Estado possa investir nos guineenses e terem como retorno uma transformação social, pois, somente a partir da educação é que se faz possível uma transformação de forma coletiva. (Galvão & Djassi, 2024, p. 9)

Isso demonstra o quão preocupante é o fenómeno do abandono escolar, se observamos que a inexistência de políticas é um obstáculo ao combate do flagelo. Na mesma linha de pensamento, Alexandre Furtado (2005) entende que não é um problema que se pode resolver rigorosamente apenas no âmbito interno do Ministério da Educação, nem com a vontade política dos titulares políticos da educação que frequentemente são manifestadas em simples despachos. É uma questão de Estado e de Governo que exige medidas políticas apropriadas, coerentes e sustentadas, bem como recursos humanos, materiais e financeiros.

Assiste-se a degradação e envelhecimento das políticas educativas, violando objetivamente os direitos fundamentais dos cidadãos, os quais são de responsabilidade do Estado, mas é o próprio Estado que banaliza a sua Constituição da República.

Abandonar a escola na Guiné-Bissau, conta em grande parte com a debilidade de políticas públicas, ou seja, o papel de provisão da melhoria de práticas educativas, é entregue aos privados. Furtado (2005, p.540) reforça que “a própria Constituição da República recomenda prudência no tratamento deste assunto ao estabelecer no seu artigo 49º, n.º 2, a promoção gradual da gratuitidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino”.

Este pensamento é objetivamente igualitário, sustentado em valores fundamentais de justiça social, entretanto, uma política não se limita em legislações, ou, por assim dizer, “*as boas políticas morrem no Boletim Oficial*”, por isso, nos dias de hoje, as melhores escolas, creches, liceus, universidades e demais centros de

formações profissionais, pertencem aos privados que têm o alvará do Ministério da Educação.

Ainda, as análises de Souza (2006) baseadas em visões menos ideologizadas permitem afirmar que apesar da existência de limitações e constrangimentos, estes não inibem a capacidade das instituições governamentais de governar a sociedade, apesar de tornar a atividade de governar e de formular políticas públicas mais complexa. Essa compreensão é corroborada por Frey (2000, p. 226) quando afirma que “as tradicionais divisões do ciclo político nas várias propostas na bibliografia se diferenciam apenas gradualmente. Comum a todas as propostas são as fases da formulação, da implementação e do controle dos impactos das políticas”.

Noutro olhar, Theodor Lowi (1964; 1972) desenvolveu um conjunto de ideias sobre as tipologias de políticas, entende que a política pública faz política. Com isso o autor quer dizer que qualquer política concebida vai esbarrar com distintos desafios, ou seja, pode ser amplamente aceite ou rigorosamente refutada, ainda, uma parte importante, provavelmente não manifeste nada sobre a mesma política por não conhecer os seus fundamentos. Esse autor afirma que as políticas podem assumir componentes distintos, enumerando-os de seguinte maneira:

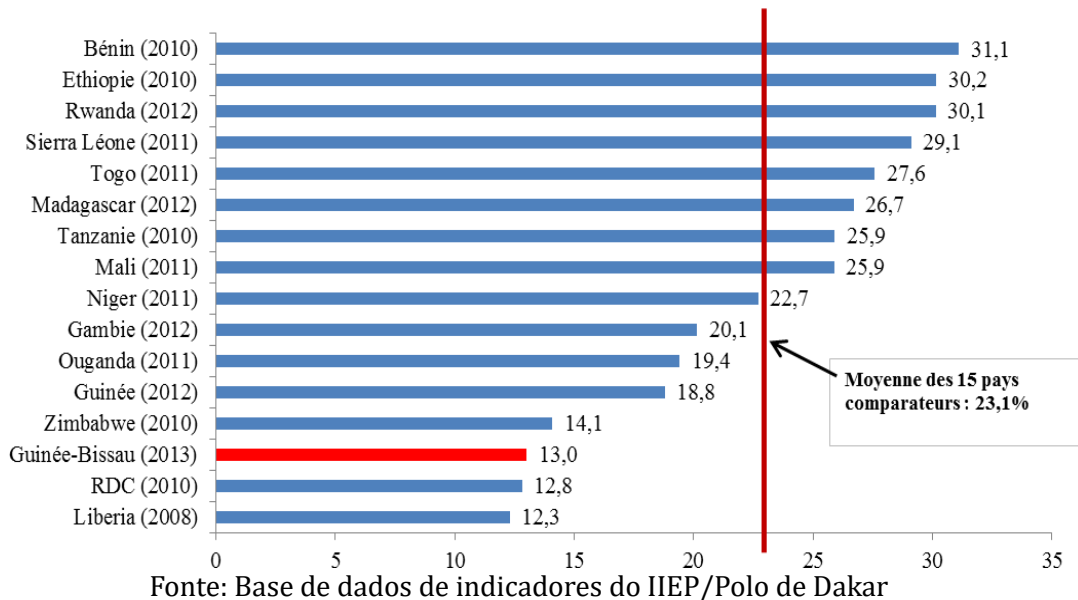
- 1) O primeiro é o das **políticas distributivas**, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo;
- 2) O segundo é o das **políticas regulatórias**, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse;
- 3) O terceiro é o das **políticas redistributivas**, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento;
- 4) O quarto é o das **políticas constitutivas**, que lidam com procedimentos. Cada uma dessas políticas públicas vai gerar pontos ou grupos de vetos e de apoios diferentes, processando-se, portanto, dentro do sistema político de forma também diferente.

No entanto, as análises sobre os obstáculos que o sistema educativo guineense enfrenta, vão ao encontro do fraco investimento no setor educativo. Segundo o Relatório Nacional do Sistema Educativo (2015) a baixa prioridade orçamental para a educação também é confirmada quando olhamos para as despesas com a educação em % do Produto Interno Bruto (PIB). Se considerarmos o total das despesas com educação (de financiamento interno e externo), percebemos que estas não ultrapassam os 2% do PIB no período e até

1,6% no máximo ao longo do período (1,3% em 2013) se considerarmos apenas as despesas financiadas a partir de recursos próprios do Estado (em comparação com 3,9% do PIB em média em África em 2013).

O gráfico a seguir demonstra o constrangimento principal do sistema educativo guineense, segundo os dados constatados, o país assume posição crítica no que se refere ao investimento comparando-o com outros países africanos. De facto, é uma situação que pode ser descrita como forte indicador para o reforço das debilidades que o setor vive com o passar do tempo.

Gráfico 2 - Despesa corrente com educação em % da despesa corrente excluindo dívida do Estado, comparações internacionais



É sabido que a implementação de políticas públicas depende seguramente de um investimento rigoroso e regular, porém, os problemas continuam ainda por resolver. E quando a entidade responsável por garantir a educação não consegue criar condições para que efetivamente este direito possa ser assegurado, o mercado ganha força, ou seja, as organizações escolares privadas entram em destaque, neste caso, o papel da família é convocado para a compreensão do abandono escolar severo que se vive no país.

Percebe-se que a incapacidade financeira dos pais para procurar outras escolas para os filhos faz parte também da fileira dos problemas que o sistema vive. Crianças oriundas de famílias com menor poder económico têm a escola pública como a única saída, no entanto, com a falta de investimento que se vê conforme o quadro anterior, cria condições objetivas para o aumento do abandono escolar.

No que se refere aos dados recentes disponíveis na Guiné-Bissau sobre as despesas com educação dos agregados familiares, há informação no inquérito aos agregados familiares do ILAP 2010. O ILAP 2010 permite estimar as despesas diretas com a educação (propinas, livros escolares e outros materiais e uniformes) e despesas relacionadas (transporte, participação comunitária e outros custos escolares).

A despesa média das famílias¹⁶ guineenses por criança em idade escolar em 2013 é de 23.504 francos CFA e varia entre 18.174 francos CFA e 1.º e 2.º / ciclos de ensino básico em 141.370 francos CFA para o ensino superior (ou seja, 7,8 vezes mais do que para uma criança matriculada em 1.º e 2.º/ciclos do ensino básico).

Note-se que a amostra considerada não permite estimar despesas para o nível pré-escolar. Assim, tomando como referência os ciclos básicos 1 e 2 (equivalente ao primário), uma criança matriculada no ciclo básico 3 (equivalente a 1.º ciclo secundário) custa em média 2 vezes mais para uma família (36.325 FCFA), 3,4 vezes mais no 2.º ciclo do ensino secundário (61.168 francos CFA) e 7,8 vezes mais quando se trata do ensino superior (141.370 FCFA).

A par das dificuldades das famílias, apontou-se também a fraca governação institucional explicada a partir do fraco desempenho global do sistema educativo. Souza (2006, p. 25) sustenta que “as políticas públicas repercutem na economia e

¹⁶ O conhecimento das despesas familiares com a educação é, portanto, de extrema importância, especialmente para ter em conta a contribuição das famílias para os diferentes níveis de educação e ver até que ponto o financiamento da educação tem em conta as despesas públicas para garantir o desenvolvimento equitativo e eficiente do sistema educativo com o objetivo da qualidade dos serviços educativos oferecidos.

nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade”

A preocupante cronologia de crises políticas (instabilidade política e institucional) que a Guiné-Bissau tem vivido dificultou, sem dúvida, consideravelmente a governação institucional do setor público. Este contexto é ineficaz para a criação e implementação de políticas sustentáveis. Um elemento importante que o relatório reforçou, tem a ver com os fenómenos meteorológicos. Percebemos que também participam no reforço de abandono escolar resultado da debilidade das infraestruturas escolares.

Ventos e chuvas degradam o ambiente de aprendizagem. Sabe-se através do inquérito realizado junto aos diretores de escolas de todo o país que revela que 60% das 34% de salas de aula estão em avançado estado de degradação, com telhados ou paredes destruídas pela chuva ou ventos. É uma situação que se verifica em grande parte do território nacional, não se conhece região poupada, nem mesmo a capital Bissau, que está entre as regiões mais afetadas, ao lado de outras três regiões: Bolama/Bijagós, Biombo e Tombali.

Os riscos mencionados ameaçam as infraestruturas escolares e põem em causa o ato pedagógico, e ainda, alunos em presença destas circunstâncias são obrigados a não frequentar a escola, ou por medo de desabamento das infraestruturas ou pela impossibilidade de acomodar as consequências dos mesmos.

Diante do exposto, os pais assumem a atitude de não enviar os filhos à escola, deste modo, pode-se finalizar que a chuva e os ventos fortes constituem, portanto, uma grande desvantagem para a escolaridade na Guiné-Bissau, reforçando ainda o abandono escolar.

Segundo o PSE (2017) um dos grandes obstáculos que o sistema educativo enfrenta, tem a ver com as grandes disparidades nas dotações das escolas em infraestruturas e recursos humanos, materiais e financeiros no conjunto do sistema educativo.

Neste caso específico da Guiné-Bissau, é perceptível por duas razões possíveis: ou não existem regras de gestão que permitam uma dotação equitativa

dos recursos, ou estas regras encontram graves dificuldades na sua implementação.

Revelando, por conseguinte, a expressiva incapacidade do sistema, tanto em termos de planificação, como de gestão dos recursos. Em consequência, chega-se a situações em que a despesa pública por aluno varia entre menos de 5 000 FCFA e mais de 30 000 FCFA entre escolas. Do mesmo modo, em escolas com aproximadamente a mesma dimensão (por exemplo de 250 a 300 alunos), algumas recebem do governo, por ano, 1 milhão de francos CFA, enquanto outras absorvem até 9 milhões de francos CFA.

Essa disparidade se reflete no processo escolar dos alunos, a forma de gestão do sistema tem contribuído para o agudizar dos problemas existentes em diferentes contextos. A diferença no orçamento para as escolas é possível, visto que, as necessidades das mesmas não são iguais, mas, em presença de gestão menos consistente, acaba por se verificar distribuição tão desigual dos fundos, fazendo com que muitas escolas fiquem sem condições financeiras para gerir os custos regulares e correntes.

De facto, é também neste contexto que o abandono escolar é pensado desde a incapacidade financeira que caracteriza as escolas, pois, é um indicador que não permite o bom funcionamento do ato pedagógico e que se reflete nas aprendizagens dos alunos, podendo culminar em abandono escolar. A falta de monitorização do sistema educativo é um problema visível e reforça a compreensão sobre as debilidades das políticas públicas que sustentam o sistema. Segundo o PSE as principais razões são:

- a) A falta de dados completos em relação ao setor;
- b) Os dados disponíveis dizem respeito apenas aos níveis de ensino geral;
- c) Não estão disponíveis para todos os anos letivos;
- d) Não contêm todas as variáveis úteis e geralmente não são exaustivas.

Nesta circunstância, não é possível levar a cabo algumas análises que poderiam permitir um melhor conhecimento das dificuldades do setor. Neste contexto, baseando-se em obstáculos se torna difícil perceber o efeito das estratégias educativas experimentadas constituindo assim um *handicap* para resolução dos

problemas que fundamentalmente acontecem através de políticas públicas bem organizadas e planeadas desde o controle social dos beneficiários.

3.4- As discrepâncias nos currículos escolares e a sua relação com o abandono escolar

Nos dias de hoje, as escolas são caracterizadas pela construção de diversos componentes, entre eles o currículo. Está direcionado como uma espécie de bússola para definir as execuções na ação pedagógica, visto que, permite orientar as ações que são desenvolvidas no contexto de aprendizagem, e também, serve como um suporte político que legitima a presença do poder do Estado na escola.

Salienta-se que o termo “Currículo” foi introduzido nos Estados Unidos, em 1918, no livro intitulado *The Curriculum*, de John Franklin Bobbitt (1876-1956).

Todavia, o currículo ganhou maior apreciação e passou a ser algo especializado e merecedor de estudos reflexivos, marcados sobretudo pelo advento da revolução industrial em que a perspectiva de mão de obra era necessária no sentido de ter profissionais capacitados para atender as demandas industriais da época (Silva, 2010, p. 23).

Contudo, o termo currículo tem origem no latim e significa *percurso, corrida*, e sua interpretação convoca várias posições que são conhecidas e consoante as diversidades observadas, as interpretações seguem posições que podem ser próximas ou totalmente afastadas.

Na verdade, existem várias compreensões sobre o sentido do currículo, ou seja, é difícil propor uma única definição do mesmo, razão pela qual, se observam distintas interpretações. Com base nesta análise, José Augusto Pacheco (2001 p. 18), reforça que a definição de currículo tem proporcionado contradições constantes e assevera que “não existe à sua volta consenso”, salvo em questões relacionadas “ao objeto de estudo, que é de natureza prática e ligado à educação, e à metodologia, que é de natureza interdisciplinar, no quadro das Ciências Sociais e Humanas”.

Na tese clássica de Bobbit, a palavra *curriculum*, aplicada à educação:

Consiste numa série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem-feitas que preenchem os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspetos, o que os adultos devem ser”, ou seja, é um conjunto de orientações que devem ser seguidas na formação de indivíduos capazes de assumir posições afinadas ante quaisquer situações em presença. (Bobbit, 2004, p.74)

Envolvido na tese clássica apresentada acima, Ralph Tyler (1949, pp. 126), afirma que “o currículo será toda a aprendizagem, planificada e dirigida pela escola, para atingir os seus objetivos educacionais”.

A tese de clássica de Bobbit como era pensada desde uma esfera de administração de pessoas em empresas, outras análises surgiram para apontar como o currículo visto como uma lógica empresarial terminar por ser um currículo como conhecimento comprometido conforme demonstrado por (Apple, 1999a, p. 81), a partir da ideia de que a classe dominante é que exerce controle sobre o currículo, ou seja, a vontade do poder político é que define o seu funcionamento.

Adentrando as interpretações sobre o currículo no contexto expressamente educativo, Hilda Taba (1962, p.76), assegura que é essencialmente um plano para a aprendizagem.

Nos trabalhos de Daniel Tanner e Laurel Tanner (1980, pp. 12-16) com base em conceitos propostos por Smith, Stanel e Shores (1957), compreendem o currículo como uma sequência de experiências potenciais oferecidas nas escolas para crianças e jovens em grupo, a percorrer por caminhos do pensamento e da ação.

Já Mauritz Jhonson (1977, p. 6), reforça que “é uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista”, isto é, tudo que se pretende ensinar. De facto, é uma dimensão importante no campo educativo que requer grande capacidade de organização, para assim se conseguir facilitar os processos de transmissão de valores favorecendo uma aprendizagem significativa.

Neste caso, Robert Gagné (1982, pp. 19-20), entende que currículo

É uma sequência de unidades de conteúdo, arranjadas de tal modo que a aprendizagem de cada unidade pode ser acompanhada como um simples ato, provido de capacidades descritas por unidades específicas (numa sequência) conducentes à maestria do aprendente.

O currículo não é só o que se pretende aplicar para orientar as aprendizagens no ato formal, também tem alcance informal, visto que, a finalidade é a formação integral dos sujeitos, neste particular, o currículo informal entra em destaque enquanto o complemento do formal.

Nesse sentido, Ronald Doll propõe uma definição que corrobora com esta compreensão, conceituando o currículo como:

O conteúdo e o processo formal e informal pelos quais os aprendentes ganham conhecimento e compreensão, desenvolvem aptidões e alteram atitudes, apreciações e valores sob os auspícios da escola. (Doll, 1992, p. 5)

Referindo-se aos aspetos relativos aos resultados das propostas curriculares que naturalmente tem muita ligação em como alunos incorporam os saberes adquiridos e o modo como estes saberes impactam o seu quotidiano, Jon Wiles e Joseph Bondi (1998, p. 12), demonstram que o currículo “é um objetivo ou um conjunto de valores que são ativados através de um processo de desenvolvimento e culminam nas experiências dos estudantes em classe”.

Trata-se naturalmente do funcionamento do currículo, ou seja, a sua finalidade é o produto escolar eficiente. Os autores acima, reforçam a necessidade de os projetos curriculares serem concebidos baseando-se em ações coordenadas, favorecendo a harmonia dos conhecimentos e uma maior possibilidade de compartilhamento dos saberes.

Na Guiné-Bissau, observamos um conjunto diversificado de problemas que afetam o setor educativo e, dessa forma, os problemas curriculares também estão presentes e concorrem para a lista de fatores que podem justificar as perceções sobre o abandono escolar.

Nas últimas décadas, o país vive situações marcantes, e o interesse pela mudança aumenta com o passar dos tempos e reforça, novamente, as dificuldades que afetam diretamente as bases socioculturais, económicas, políticas, etc., que ao serem associadas ao deficiente funcionamento sistema educativo, faz com que a discussão se torna mais alargada.

Nesta ordem de ideia, importa salientar que as esperadas transformações da sociedade guineense são possíveis por meio de uma ideologia educativa que reflita

nos modos de vida do guineense tomando em conta a sua realidade valorizando aquilo que o faz sentir mais cidadão e responsável no processo de desenvolvimento que se espera.

Neste caso, o que se ensina deve estar intimamente relacionado ao que é realmente necessário, de facto, e só assim, é que os currículos escolares entrarão em destaque nesta análise. É da ciência de todos que as dificuldades do sistema educativo guineense estão ligadas também ao conjunto de conteúdos programados e a forma como são postos em execução no contexto das salas de aula.

Não é difícil dizer que o sistema está mal, no entanto, o que parece ser ainda mais complicado é assumir as responsabilidades com atitudes críticas perante esta realidade de muita frustração social, em que parece que os agentes educativos não entendem a senda viável para transformação da realidade vigente. Posto isto, pensar em mudança é sustentar as ideias de progresso que devem ser acompanhadas por ações de transformação, é de facto, antes de mais nada, um ato de cultura, uma expressão de valorização daquilo que constitui a essência da realidade em que se vive. A educação jamais funciona longe da realidade social e tampouco dos desígnios de construção de uma sociedade equilibrada. É, de facto, nesta perspetiva, que o currículo escolar é entendido como elemento importante para que o processo de formação social possa seguir um padrão orientado pela ideologia de formação cívica.

Isso implica, necessariamente, que os currículos tenham alguma sintonia com as práticas formais locais e devem ser organizadas de modo que, respeitando as particularidades de cada local, se tenha também em conta muitos elementos comuns, inclusive inspirados no currículo padrão. Percebe-se que isso permite maior possibilidade de controle político dos conhecimentos que efetivamente permite também saber o nível de preparação dos cidadãos para os desafios que a sociedade enfrenta.

De acordo com Ernesto Candeias Martins (2003, p.75) para formar cidadãos que sejam capazes de cumprir este papel eles precisam de:

- Adquirir conhecimentos/saberes;
- Aderir aos valores, o que implica atitudes, disposições estáveis no agir hábitos (conceções de ver sentir o mundo que rodeia os alunos);
- Formar competências(instrumentais) e habilidades operativas e participativas;

- Desenvolver o sentido de responsabilidade e de participação (tomada de decisões responsável)

A partir desta análise, percebe-se que o alcance abrangente do currículo, torna possível afirmar que um currículo escolar está ligado diretamente com a formação integral dos sujeitos, mas, antes de tudo, depende da forma como as práticas formativas são organizadas. O currículo não apenas indica o que se deve ensinar na escola, consagra também as explicações do tipo, quando, como e por que ensinar, isto é, os motivos da escolha de um conteúdo em detrimento do outro e, sugere, como a avaliação deve ser feita. E, ainda, o seu poder se manifesta na especificidade do conhecimento que deve ser selecionado para o ensino, respeitando a sua organização sequencial e a forma como pode ser executado conforme demonstram Claudia Regina Castellano Losso e Martha Kaschny Borges (2018).

De outro modo, Tomaz Tadeu Silva aponta que:

A escola atua ideologicamente através do seu currículo. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas da classe dominantes aprendem a comandar e a controlar. (Silva, 2010, p. 31-32)

No entanto, a tradicionalidade do currículo clássico e utilitarista ainda é vista em distintos contextos educativos, e no contexto guineense não é diferente, pois, as práticas pedagógicas estão confinadas às orientações curriculares oriundas das organizações internacionais, sendo apenas copiadas pelo governo do país como forma de se inserir no contexto educativo internacional.

De acordo com Paula Ana Canavarro

A grande generalidade dos professores começa a lecionar sem ter qualquer apoio a nível de formação, apoiado pelo texto programático e pelos novos manuais escolares que, entretanto, se multiplicaram em número e estilo” (Canavarro, 2003, p. 159)

Naturalmente, isso agudiza os problemas dos sistemas educativos menos preparados para enfrentar os desafios do tempo atual. Neste caso, o ensino não conta com tanta criatividade dos docentes, estes respeitam os planos curriculares vindos de fora para dentro do país e, por vezes, são vistos como inalteráveis.

Embora haja entendimento de que o currículo modela os professores, mas é traduzido na prática por eles mesmos. A influência é recíproca, contudo, Gimeno (1989, p. 196) aponta que, isso acontece no meio onde os professores se beneficiam de alguma preparação para enfrentar as vicissitudes da realidade educativa local contando também com a influência permanente de outras realidades.

No caso da Guiné-Bissau a compreensão curricular e a sua prática continuam a constituir grandes desafios para os professores, visto que, a programação curricular depende fundamentalmente da preparação dos docentes e das percepções que têm à volta da realidade que caracteriza a prática de construção do saber.

Nesse sentido percebe-se que:

A tarefa de desenvolvimento do currículo por parte do professor depende do grau de responsabilização que se lhe atribui ou ainda do papel que se lhe reserva dentro da estrutura curricular, na qual se posiciona. (Pacheco 1996, p. 101)

De outro modo, com a expressiva falta de investimento no setor, o sistema educativo vive discrepâncias curriculares preocupantes, e isso, de facto, reforça as desigualdades no acesso ao conhecimento e afeta as relações entre os alunos, sobretudo, os alunos das zonas rurais em comparação aos que vivem nas poucas cidades estruturadas na Guiné-Bissau.

Naturalmente, na Guiné-Bissau, tem se importado minimamente com a interpretação social da educação, pois, nunca os sucessivos governos tiveram a audácia de alargar o debate do problema educativo para fora dos gabinetes governamentais. Neste caso, as contribuições e apreciações sociais ficam comprometidas por interesses ocultos e vontades tímidas de desenvolver o sistema educativo na sua plenitude. Baseando nisso, falar do desenvolvimento da educação é possível, sim.

Entretanto, na Guiné-Bissau, analisando calmamente a conjuntura social, pode-se afirmar que é uma expressão vaga e sem suporte para afirmação necessária. A construção do currículo continua a ser uma responsabilidade menos partilhada, no entanto, José Sacristán Gimeno (1989) realça que

O currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão em determinadas práticas pedagógicas e na sua mesma avaliação,

como resultado das diversas intervenções que operam no mesmo. O seu valor real para os alunos que aprendem os seus conteúdos depende desses processos de transformação a que é submetido (Gimeno, 1989, p. 120).

O desenvolvimento da educação faz-se, sobretudo, através de compromisso sério e capacidade constante de avaliação dos rumos assumidos, algo que não tem sido priorizado na Guiné-Bissau.

As reflexões de Tyler (1949) permitem sustentar questões que são imprescindíveis quando se trata de um currículo que se elabora para fomentar aprendizagens significativas. O autor sugere quatro questões que não podem ser menosprezadas quando se elabora um plano curricular.

- 1) Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
- 2) Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham a probabilidade de alcançar esses propósitos?
- 3) Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
- 4) Como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

De facto, os questionamentos propostos pelo autor servem de base para reflexão sobre o funcionamento do sistema educativo guineense, bem como, interpretar a incompreensão destes pontos explica exatamente as discrepâncias curriculares existentes.

Pode-se afirmar no caso específico da Guiné-Bissau, que é nosso objeto de estudo neste trabalho, que o abandono escolar acontece também por influência de fatores desta natureza, ou seja, quando um estudante oriundo de zona rural entra para estudar na zona urbana, encontra dificuldades de relacionar os seus conhecimentos prévios aos novos que experimenta na cidade, isso acontece por haver currículos diferentes para os mesmos níveis de ensino. E isso, se deve à ausência de flexibilidade pedagógica dos professores, no entanto, estes alunos por fatores socioculturais e econômicos contam com maior probabilidade de abandonar a escola. Em presença disso, torna-se difícil explicar os rumos do nosso sistema educativo, tendo em vista que a crescente desestruturação do mesmo nos leva a questionar:

- Qual é a ideologia educativa do país?
- Que tipo de cidadãos se pretende formar?
- Como formar estes indivíduos?

Além disso, as práticas de ensino geram muita confusão, pois, não se sabe se repousam em teorias modernas de ensino ou nas mais antigas, todavia, aquilo que se vê no supracitado sistema é a intercalação entre a antiguidade enraizada e o modernismo retrógrado. A falta de compreensão dos próprios métodos e práticas de ensino nos levam a pensar que:

Haverá que refletir sobre os motivos, ações, as necessidades do cidadão, de modo a situar estas questões na prática pedagógica de uma aprendizagem cívica, transversal aos currículos dos diversos ciclos de ensino. (Martins, 2003, p.71)

Esta necessidade é real no sistema educativo guineense, entende-se que o currículo transforma a sociedade se as práticas forem pensadas para os sujeitos, tomando em conta as suas ambições de aspirações e sua maior percepção de um sujeito social com históricos e ancestralidades comuns, distintos ao modelo universal padrão de ensino escolar formal.

Numa perspetiva de análise crítica sobre os elementos que caracterizam o currículo tradicional, Boaventura de Sousa Santos (1999, p.9) realça que é:

Uma preocupação epistemológica com a natureza e validade do conhecimento científico, uma vocação interdisciplinar, uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político e económico (...), uma conceção de sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses (...), um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social.

É notória a inquietação social sobre os conteúdos que fazem parte dos programas curriculares, cada dia que passa questiona-se a essência de estudar a história do império Romano, da Grécia, da lógica de uma história universal que começa na europa, conforme bem demonstrado por Galvão e Djassi (2024) e deixando de lado a história local. São evidentemente necessárias interrogações desta natureza, elas demonstram claramente que os agentes educativos percebem o fracasso do sistema a partir da desarticulação curricular entre o que se ensina e o que se vive, contudo, a promoção qualitativa da escola não depende exclusivamente dos conteúdos ou então dos resultados que os alunos devem alcançar no decurso da escolarização (Pacheco 1995).

Ainda de acordo com José Augusto Pacheco mas em outra de suas obras ele aponta que:

O currículo é uma prática pedagógica que resulta na interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, sociais escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas. (Pacheco, 2001, p. 20)

Por isso, não se deve deixar de lado as perceções sociais sobre o currículo, as auscultações (*seleção da cultura vigente*) que devem ser feitas ajudam a recolher mais ideias sobre o que é entendido socialmente como importante e o que não deve ser banido do currículo.

Estando a viver neste milénio problemático, em que se assiste as expetativas educativas reforçadas às novas gerações, em presença de constantes ruturas pedagógicas, contando com as alterações do modelo tradicional da escola onde se experimenta nova matriz axiológica e o advento evolutivo da sociedade de informação, afetando a área de conhecimento, a economia, o meio ambiente, a convivência social, xenofobia, racismo, fundamentalismos religiosos, conflitos armados, etc. (Martins, 2003). É necessário que se valorize a implementação de mudanças que possam acompanhar as supracitadas transformações.

No âmbito das mudanças necessárias a nível de funcionamento do sistema, sobretudo, quanto ao currículo, entende-se que há uma necessidade dessa mudança do currículo escolar para um novo tipo de práticas formativas que vão permitir a incrementação de políticas de educação mais reais e necessárias e que respeitem as tradições e ancestralidades das múltiplas etnias que convivem dentro do território da Guiné-Bissau.

Concorda-se com este positivo pensamento, pois a sociedade muda e, em consequência disso, é preciso que a educação acompanhe tais mudanças. Só que, neste particular, quem decide o começo dos trabalhos desta magnitude é a própria estrutura do governo responsável pela manutenção do sistema educativo, neste caso, sendo o governo um dos agentes decisores da primeira instância, com a falta de interesse que tem atinente ao progresso da educação, faz a sociedade acreditar que a reforma educativa só acontece com a revisão do currículo.

Por isso, na sociedade guineense, entende-se que o insucesso escolar dos estudantes tem a ver com a permanência dos conteúdos. Por meio de um argumento

tão poderoso, o governo adormece a sociedade e tira o espírito crítico que precisa ser desenvolvido nesta matéria.

O desprezo e a desvalorização do ensino no país têm ligação, *a priori*, com o fraco investimento e a incompreensão do valor que a educação representa nos dias de hoje. Isso sim, é tudo que a sociedade sabe, mas não entende como se pode mudar a supracitada realidade, visto que, o sistema educativo guineense vive momentos complicados. As escolas públicas transformaram-se em empresas de partidos, estes entendem que podem compensar as energias gastas pelos seus militantes durante as campanhas eleitorais, através da nomeação à diretoria das escolas. Há diretores que entram nas escolas e implementam o currículo que lhes convém.

Nomear um diretor de uma escola não constituiria um maior problema, porém, o problema é quem é nomeado ao cargo de diretor. Perante a este fato, as escolas vivem situações administrativas drásticas com a presença de diretores com um reduzido conhecimento sobre o campo educativo, nem tampouco com perícia em doutrinas científicas que conduzem o sistema educativo. Em presença disso, falar da dinamização do processo de ensino não passa de uma volumosa utopia, pois, não é preciso ver que o sistema anda mal quando o partido é que decide quem deve ser o cabeça da escola.

Noutro contexto, retomando a ideia do produto escolar que se relaciona com o currículo, é necessariamente falar de uma situação que por conhecimento é bastante complicada. Escolas funcionam produzindo produtos que carecem de qualidade, isso acontece em diversos níveis de ensino, desde o primeiro ciclo de ensino básico até nas universidades. Cenários desta natureza explicam o quanto o problema da educação guineense precisa ser debatido com mais abertura e maior envolvimento social.

Paira o otimismo de que é possível mudar o cenário por meio de transformações drásticas, que podem afetar positivamente os diferentes componentes do sistema. Vê-se, neste caso, que a formação humana precisa sair da hipocrisia ao concreto; faz-se então necessário o tomar de consciência sobre a formação pessoal e social dos discentes, isso vai permitir a extinção progressiva de comportamentos menos sociais que muitos docentes despidos da noção de

responsabilidade praticam, nos casos semelhantes a estes falares de qualidade de ensino é trazer à tona a aspiração de um futuro que ainda encontra entraves para o seu começo.

De acordo com Pacheco (1995, p.40) quando se refere as reformas que são imprescindíveis para melhorar as práticas educativas, no sistema educativo guineense a avaliação dos alunos surge como um dos seus aspetos mais críticos e problemáticos. E reforça dizendo que são:

- Críticos porque se põe em causa toda uma credibilidade social da escola enquanto instituição de formação;
- problemáticos porque se tornam necessárias mudanças reais que não podem unicamente ser determinadas pela via do decreto ou do despacho legislativo.

Este problema é realmente grande, e a sua envergadura se torna ainda mais expressiva com a inércia que o sistema vive. É um problema que afeta todos os níveis do sistema de ensino guineense e lamentavelmente também se percebe que essas práticas acontecem nas escolas de formação dos professores.

Ficarmos pacientes diante de fatos desta natureza é possível – e é o que tem ocorrido infelizmente -, entretanto isso não muda o paradigma. Assim, compreende-se que o poder de inverter a pirâmide é um compromisso social que necessita estar nos planos de desenvolvimento sustentável para o setor educativo.

É claro, que essa não é uma tarefa fácil, visto que, os pais e encarregados da educação envolvem-se em diferentes atos educativos, e, por vezes, sem amplos conhecimentos sobre o que os seus educandos aprendem na escola. Na verdade, muitas reformas curriculares foram feitas desde a proclamação da independência até a atualidade. Presenciamos estas mudanças em diferentes níveis, tanto no ensino básico como no superior. Entretanto, como se sabe, mudar o currículo não implica a mudança do ato pedagógico, na maior parte das mudanças feitas com muito cuidado, os resultados são frequentemente positivos podendo também contar com algumas disfuncionalidades contornáveis.

No entanto, quanto aos sistemas educativos que enfrentam dificuldades de toda ordem, as reformas curriculares não tendem a resolver os problemas estruturais como é o caso da Guiné-Bissau.

Com base nas ideias propostas por Ivor Goodson (1997) vê-se que o currículo é um processo que exige a implicação de diversos agentes no mesmo contexto, assegurando que,

O currículo é um conceito ilusório e multifacetado. Trata-se, num certo sentido, de um conceito escorregadio, na medida em que se define, redefine e negoceia numa série de níveis e de arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos. Por outro lado, o campo difere substancialmente em função das estruturas e padrões locais ou nacionais (Goodson, 1997, p. 17-18).

Partindo dessa premissa de que o currículo consiste em um conceito ilusório e multifacetado, percebemos que segundo o documento orientador da reforma curricular do ensino básico, a conhecida preocupação de proceder à reforma curricular justifica-se pelo facto de o currículo do ensino básico em prática na Guiné-Bissau não merecer alterações desde o início da década de 90, *encontrando-se, por isso, desatualizado tecnicamente e desajustado do quadro constitucional vigente, não podendo, também, responder aos novos desafios colocados pelo recente Plano Estratégico e Operacional Guiné-Bissau (2015).*

Noutra perspetiva crítica sobre a reforma curricular, Martins (2003) esclarece que no processo de reorganização curricular não basta a aquisição dos conhecimentos, entretanto, é preciso compreender, dar significados e saber traduzir em prática aquilo que se aprendeu, com base em modelos de ensino que garantam a autonomia aos alunos

Recorrendo às análises de Pacheco (1995, p.40) sobre elementos que são importantes quando se pretende reformar um determinado currículo, percebe-se que uma reforma curricular pode levar a mudanças e a inovações pelo menos ao nível de cinco dimensões nomeadamente:

- a) Nas disciplinas, conteúdos programáticos e materiais curriculares;
- b) Na organização curricular: planos curriculares, componentes curriculares, etc.;
- c) Ao nível do pensamento e da ação dos atores educativos, principalmente dos professores;
- d) No caso da avaliação, dos métodos de ensino, das formas de planificação, etc.;
- e) Na motivação dos intervenientes na reforma.

As reformas que são sugeridas demonstram que o sistema precisa acompanhar as mudanças sociais que existem, a antiguidade do currículo foi indicada como elemento importante segundo o documento acima indicado, no

entanto, a outra discussão que se pode provocar baseando-se no pensamento de Pacheco é a compreensão da motivação da tal reforma.

Se é por causa da antiguidade, importa assegurar que as inovações deverão contribuir para melhorar as falhas curriculares identificadas. Ainda, as reflexões levam a questionar:

- a) Estas reformas garantem o fim das disparidades curriculares?
- b) Até que nível os decisores curriculares estão preparados para acomodar tais mudanças?
- c) Os recursos didáticos estão garantidos para execução do mesmo?
- d) Como será avaliado o currículo?

De acordo com Pacheco (1995), muitas das reformas fracassaram em tempos idos porque se tentou reformar o ensino dizendo aos professores¹⁷ (e a todos os outros) o que devem fazer em vez de os habilitarem a fazer o que deve ser feito.

Isso acontece porque as reformas são vistas como soluções e não como meios para atingir os fins preconizados nas políticas. Das diversas reformas curriculares executadas na Guiné-Bissau de certo tempo para cá, nenhuma demonstrou grandes saltos positivos, o sistema continua a contar com insistentes problemas curriculares, desde a desarticulação com o quotidiano, incapacidade política de controlar o desenvolvimento curricular, falta de formação dos professores para melhores práticas curriculares, a tímida auscultação¹⁸ dos agentes educativos sobre as propostas curriculares em perspetivas etc., neste particular, legitima-se a preocupação sobre a nova reforma levada a cabo a nível do ensino básico.

Dessa forma:

Sabemos que atual reforma curricular, que nem altera a estrutura do desenvolvimento do currículo nem modifica as práticas curriculares dos professores, privilegia mudanças nos programas, na metodologia de ensino e na avaliação formativa, sumativa, aferida, etc. (Pacheco, 1995, p.43)

¹⁷ O professor deve ter condições para promover situações de aprendizagem que, não só facilitem (por parte dos alunos) a diferenciação e a integração das perspetivas quotidiana e escolar, mas também evidenciem a plausibilidade, utilidade e relevância social das situações escolares, de modo a favorecer uma aprendizagem significativa (RECEB)

¹⁸ Assegurar mecanismos regulares e sistemáticos de auscultação e de informação/sensibilização/formação diversificados (presenciais e/ou a distância) aos intervenientes diretos nas fases de implementação: experimentação, reformulação e generalização da reforma curricular (RECEB)

As atuais reformas curriculares contam com um forte controle externo, pois, muitas entidades envolvidas no processo de inovações que está em curso no nosso sistema educativo apresentam sinais de apoio, mas também reforçam preocupações.

Perante as fragilidades que o sistema enfrenta, desde a falta de financiamento e a escassez de recursos humanos - especialistas em currículo, número considerável de técnicos com experiências reconhecidas - levam a pensar que os grupos de interesse possam ter grandes influências sobre o que se deve ensinar, pondo em causa a realidade dos alunos tal como tem sido ultimamente, e partindo desse pressuposto, as reformas não irão proporcionar mudanças rigorosas.

Insiste-se na ideia dos cuidados que devem ser mobilizados para que os atos de uma reforma curricular, não terminem por complicar ainda mais todo o processo escolar dos discentes, ao se desligar da realidade local e distanciar-se daquilo que se pode considerar como efetivamente importante para uma aprendizagem significativa dos alunos no contexto em que se pratica um currículo mais aproximado às realidades concretas dos estudantes.

O processo de abandono escolar para além do currículo, tem sua marca na Guiné-Bissau, vinculada umbilicalmente com o **abandono social escolar**, pelo contexto sócio-histórico de diversas guerras após a luta pela independência e descolonização de Portugal.

Porém, o processo de construção do currículo pensado desde organizações internacionais e acordos neoliberais educativos reforçou as marcas coloniais que sempre buscaram homogeneizar o ser humano, como número na lógica do capitalismo moderno e financeirizado.

E o currículo escolar hoje implementado no país, termina por ser a cópia dos modelos vindos de fora, reiterando os processos de aniquilação e apagamento das múltiplas culturas étnicas existentes no país, que passou 450 anos resistindo ao processo colonial forçado e ao projeto expansionista eurocêntrico.

Nesse sentido, os elementos de currículo importados servem apenas para legitimar as posições sociais internacionais e o lugar dos subjugados e indesejáveis na esfera geopolítica, formando sujeitos dóceis como demonstraram Galvão e Djassi (2024).

Portanto, cabe pensarmos junto aos próprios professores que sofrem as agruras dos currículos e suas imposições, bem como, estratégias possíveis para que se consolide um currículo de fato orientado para a realidade transcultural existente na Guiné-Bissau e colaborando para conscientizar os guineenses da importância de abandonar aquilo que Galvão (2023) e Galvão e Djassi (2024) denominam de colonização mental.

No próximo capítulo, passamos ao diálogo com os professores que atuam no sistema educativo até agora apresentado por meio de documentações legais e referenciais bibliográficos.

Parte IV- Perspetivas docentes sobre as reformas educativas

4.1- Apresentação dos entrevistados

Nesta parte da investigação, propomos apresentar as trajetórias dos entrevistados, no sentido de lançar entendimentos que permitam conhecer melhor as pessoas envolvidas no processo das entrevistas.

Primeiramente destacamos que fizemos como escolha para a catalogação dos entrevistados a opção de nomeá-los como EP e um número, como forma de anonimato necessário à qualidade do processo de investigação aqui pretendido. Dessa forma, mantemos o anonimato dos participantes da pesquisa, e aprofundamos as ideias que eles nos trazem como forma de consolidar os debates que viemos a fazer desde o início deste trabalho.

Assim sendo, o nosso primeiro entrevistado denominado EP1, é um professor formado na Escola Superior Normal Tchico Té como Bacharel em Língua Portuguesa, Licenciado em Ciências da Educação na Universidade Lusófona da Guiné (ULG), especialista em Educação Intercultural (Universidade de Lisboa) e Mestre em Supervisão e Orientação da Prática Profissional pela Universidade de Lisboa. Tem 45 anos de idade, e conta com uma experiência profissional de 15

anos de trabalho no sistema educativo guineense, fundamentalmente na docência e no departamento de Inspeção do Ministério da Educação da Guiné-Bissau. Tendo em conta a diversidade étnica que caracteriza a realidade guineense, o entrevistado afirma que pertence à etnia Fula e exerce a sua atividade profissional na zona urbana concretamente em Bissau.

Em seguida o segundo entrevistado denominado EP2, é Licenciado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona da Guiné, tem 39 anos e já trabalhou na função pública 12 anos na área de docência, atualmente é funcionário da Escola Superior de Educação e pertence à etnia Balanta. O seu local de trabalho, fica situado na zona rural da região de Cacheu na Unidade Provincial de Formação de Professores.

O docente designado por EP3 é Licenciado em Sociologia na Universidade Colinas de Boé (UCB), professor do ensino básico na província sul da Guiné-Bissau (região de Tombali), conta com 20 anos de docência e tem 50 anos de idade. Pertence à etnia Felupe e atualmente é diretor de uma escola de ensino básico.

O entrevistado EP4 é técnico da Delegacia Regional da Educação numa das regiões da província leste (Região de Bafatá). Licenciou-se em Ciências da Educação na Universidade Lusófona da Guiné (ULG), trabalha como funcionário afeto ao Ministério da Educação Nacional há 11 anos na área da educação, pertence à etnia Manjaca e tem 37 anos de idade.

A nossa investigação contou também com a opinião dos pais de estudantes, por isso, o entrevistado EP5 é um pai que vive na zona rural onde as políticas educativas são tão questionáveis, tanto do ponto de vista de sua elaboração, assim como, no que tem a ver com a implementação das mesmas. Tem 56 anos, vive na região de Bafatá (província leste) e pertence à etnia fula. É casado e tem 4 filhos. Tem curso médio na Escola Nacional da Administração (ENA).

Ampliamos ainda, as entrevistas aos estudantes por serem o centro da investigação e compreende-se que têm também noção da realidade que provoca o abandono escolar, portanto a entrevistada EP6 é aluna de 10º ano no Liceu

Regional de Tombali (Província ao Sul do país) tem 16 anos e pertence à etnia Bijagó.

Em relação ao EP7, é estudante do 12^o ano no Liceu Agostinho Neto e residente de Bissau, tem 17 anos de idade, pertence à etnia Mandinga.

O entrevistado EP8 é Licenciado em Bioquímica, funcionário do Ministério da Educação, tem 42 anos de idade e tem 17 anos de exercício profissional em educação, pertence à etnia Mansoanca.

Por fim, o entrevistado designado EP9 é pai de 2 filhos, tem 36 anos e reside em Canchungo (Província ao Norte do país). É Licenciado em Contabilidade pela Escola Nacional da Administração, pertence à etnia Manjaca, e é funcionário do Ministério das Finanças.

4.2- Contextualização das entrevistas

As entrevistas apresentadas neste capítulo, fazem parte do nosso plano metodológico exposto no capítulo anterior e cumprem, de facto, a parte dos fundamentos da nossa investigação que visa uma maior perceção sobre os impactos do abandono escolar na Guiné-Bissau que conta com elevada taxa na atualidade.

Percebeu-se que uma maior compreensão sobre o fenómeno pode ser observada a partir das opiniões dos diversos agentes envolvidos no campo educativo baseando-se em suas experiências e observações quotidianas. Posto isto, pretende-se evidenciar o que as outras partes da investigação referiram, partindo, deste modo, de diferentes vivências e individualidades que possam potencializar e reforçar a compreensão do fenómeno estudado neste trabalho.

Ainda, no que concerne às políticas educativas, as entrevistas vão ajudar na perceção dos agentes educativos sobre a forma como as políticas educativas implementadas no sistema educativo da Guiné-Bissau têm contribuído para o desenvolvimento do sistema, ou, de modo contrário, como as mesmas políticas não conseguiram provocar transformações esperadas, fazendo com que o setor

educativo não conseguisse transformar as disfuncionalidades em possibilidades de crescimento e mudanças substanciais.

4.3 Diálogo entre docentes, pais e alunos

Nesta etapa em que se pretende articular as análises dos entrevistados, a discussão sobre o funcionamento do sistema vai ao encontro das ideias que possam provocar as mudanças necessárias, ou seja, as reformas que possam ser implementadas para que o abandono escolar que cresce a cada dia possa ser reduzido.

Perguntado sobre a existência de políticas educativas implementadas para o combate ao abandono escolar, o entrevistado EP3 evidencia a sua percepção dizendo:

Eu não posso dizer que conheço, mas também, o mais difícil é dizer que não conheço, porque é um sistema que diariamente está melhorando, então, essas melhorias são melhorias, não só em termos de formação de professores, mas, em termos de oferta e as ofertas obviamente estão a facilitar o acesso e contribuir para a redução do abandono, ou seja, estão a facilitar as crianças em termos de terem acesso aos estabelecimentos escolares. (EP3)

Sabendo que o sistema conta com altas taxas de abandono escolar, o entrevistado aponta a necessidade de as políticas serem diversificadas, não apenas para os alunos, mas que as políticas a serem desenhadas contem com todos os agentes educativos com destaque para os professores que precisam de maior formação. Por isso,

a elaboração de políticas educativas diversificadas é a única forma de reduzir o abandono escolar, ou seja, levar os alunos à escola para poderem estudar, outra forma ideal é a conceção de políticas educativas consistentes, isso faz com que os alunos consigam ficar na escola. Por exemplo, a construção de edifícios, formação de professores, a minimização de problemas que conduzem às greves, são mecanismos que podem fazer com que os alunos permaneçam nas escolas. (EP3)

A inexistência de políticas educativas abrangentes reforça o abandono escolar, há crianças que percorrem quilómetros para chegar à escola, e os que não conseguem acabam por abandonar. As crianças das aldeias que não têm professores

são frequentemente acompanhadas por jovens que têm 12^o ano de escolaridade, para não ficarem sem aprendizagem nenhuma.

A esse respeito, o entrevistado EP2 esclarece que,

as escolas mais distantes que não conseguem ter professoras, por exemplo, nas aldeias, sobretudo, uma das escolas da região norte que eu conheço não tem professores. Há pessoas que vão ajudar as crianças das suas aldeias depois de terminarem 12^o ano e, nem todas as crianças têm essa sorte. Tenho um familiar que estava a fazer isso, percorria quinze quilómetros para poder ajudar as crianças na sua aldeia, mas ele estava a fazer ainda 12^o ano, porque naquela comunidade não havia escola e a escola que a comunidade podia ter é muito mais distante e, essa pessoa conseguia fazer aquilo. É, mais ou menos desta forma que as pessoas conseguem ajudar as crianças, visto que, as mesmas já não conseguem se deslocar para um espaço muito mais distante, nisso fazem barracas dentro da comunidade onde o ato de ensino é processado. Embora essa prática esteja a diminuir, mas ainda existe no nosso sistema educativo. (EP2)

Quando se analisa a questão sociodemográfica, percebe-se que tem alguma influência no processo de ensino e aprendizagem das crianças, várias comunidades não têm creches e muitas situações de abandono escolar acontecem porque há falta de políticas que permitam a frequência dos alunos por falta de escolas. O sistema de ensino guineense vive com insuficiência de quase tudo, dessa forma, as comunidades rurais são as que mais sofrem com os efeitos das debilidades funcionais do sistema.

Diante do exposto, o professor e técnico da educação residente em Bissau, o qual designamos EP1 sustenta que,

em cada comunidade vê-se grande número de pessoas, ou seja, de crianças que não conseguem acessar o ambiente escolar, porque as salas de aulas não são suficientes, os professores também são insuficientes, então, a maior parte das pessoas fica fora. Mesmo na cidade de Bissau, vamos ver no Bairro de Antula, temos agora em diferentes zonas escolas, mas a maioria dessas escolas são privadas. O Estado só tem a Escola Turquia, a Escola de Antula Bono e depois só tem a 23 de Janeiro que é a maior escola. Há uma distância entre as escolas que não dá acesso a todo o mundo, são escolas pequenas tendo em conta a grande número da população, e depois, essas escolas independentemente de não terem a capacidade, são escolas que quem, por exemplo, está no bairro de Antula se não conseguir vaga na Turquia tem de fazer automaticamente a inscrição na Escola 1^o de Maio ou 23 de Janeiro. Por exemplo, na escola São Francisco de Assis, podemos ver, às vezes, salas que ficam superlotadas, mas, aquilo é mais ou menos controlado. Na escola Turquia como na 23 de Janeiro praticamente vê-se uma sala de 47 a 50 alunos, então, a população já é muito maior em relação ao espaço que é oferecido para poderem ter o direito à educação. (EP1)

Isso demonstra a debilidade das políticas educativas na Guiné-Bissau, ou seja, a insuficiência de escolas, salas superlotadas e a distância entre as escolas, são elementos importantes que podem reforçar a compreensão sobre as causas do fenómeno em estudo.

O entrevistado EP9, reforça que o abandono escolar, em certas ocasiões, é precedido por conflitos no sistema entre os sindicatos e os governos e, quando os alunos sabem que está se organizando um movimento de greve, os estudantes iniciam as ações de se deslocar para a zona rural, sobretudo, no período de colheita de castanhas de caju (maior produto de exportação do país). Deslocar à aldeia passa a ser, se não a única, uma das únicas, alternativas para os estudantes que estudam em centros urbanos, mas que são originários da zona rural, e quanto mais perdurar a greve, maior são as condições de abandonar o espaço escolar, fortalecendo a falta de aprendizagem necessária para os níveis de estudo.

Perante isso, percebe-se que

Na medida em que os sindicatos organizam as greves, os alunos também preparam as suas ações, as suas atividades, os seus projetos. É uma coisa muito prática, se uma parte não funcionar, a outra parte tem que funcionar. O sindicato brevemente vai entrar em greve e começa a campanha de castanha de caju também, em seguida, vem a época chuvosa. As famílias são pobres, começando a colheita de caju as pessoas vão para as aldeias, porque lá tem caju manga, etc., razão pela qual vão colher isso para poder vender e sustentar-se, visto que, há uma grande concentração das pessoas no Setor Autónomo de Bissau (SAB). (EP4)

É diante destes fatos que o entrevistado EP2 encontra um ponto de consenso com o EP4, explicando que o abandono escolar encontra raízes nas disfuncionalidades do sistema e as famílias carenciadas acabam por aproveitar essas lacunas para a manutenção da economia familiar.

Alguns pais com as suas dificuldades económicas acabam mesmo por incentivar os filhos a abandonarem a escola para poderem fazer a atividade da colheita de castanha de caju, então esse é um dos fatores que levam os alunos a abandonarem os estudos. (EP4)

Além dos fatores evidentemente económicos que compreendem os processos do abandono escolar que estamos a tratar, o sociólogo que designamos EP3 ao interpretar de modo diferente a preocupante situação de abandono escolar na

Guiné-Bissau, encontra ideias que transcendem o campo económico, trata-se fundamentalmente da situação cultural, ou seja, a prática de circuncisão que é transversal na sociedade guineense. Esse fator, no olhar do entrevistado, é justamente importante para uma maior compreensão do abandono escolar, sustentando que,

As cerimónias de circuncisão causam o abandono escolar e, até agora o governo não consegue acompanhar isso, não consegue criar medidas para que as pessoas não as façam durante o período escolar, e as comunidades fazem-nas, porque têm ganhos, colocam muita gente dentro de uma casa e, depois os pais vão ter de mandar a comida ali todos os dias e depois vão ter de pagar. (EP3)

Desde essas situações que são económicas e culturais, o abandono escolar também tem como consequência a conjuntura social, ou seja, tudo que a sociedade vive no seu quotidiano acaba por influenciar sobremaneira o funcionamento da estrutura social em que a escola está inserida.

O conceito de **Abandono Escolar Social** que é construído por nós nesta investigação faz ainda maior sentido quando se observa o enquadramento, sobretudo, se analisando os efeitos da instabilidade histórica política e militar.

No nosso caso, as cíclicas instabilidades acabam por afetar de forma mais direta o setor social do qual faz parte a educação e, pode-se dizer que esse é um dos fatores que realmente influenciam de forma direta no abandono escolar. Instabilidades constantes obstruem a implementação das políticas educativas necessárias e complicam o normal funcionamento das aulas, e ainda, servem de motivos de desânimo por parte das crianças que ainda não têm maturidade de perceberem que devem persistir, acabando por desanimá-los, porque não têm aos seus lados pais para preparados para os amparar neste processo. (EP8)

É evidente que a família tem enorme importância no processo educativo dos filhos, no entanto, a situação de incertezas que caracterizam o nosso sistema educativo nacional, legitima a banalização social do mesmo por parte da instituição familiar. Diante desses argumentos que evidenciam essa realidade, o técnico da educação e pai entende que,

Os pais realmente já não acreditam no sistema educativo e dizem aos educandos que com as constantes greves, não vale a pena continuar para este ano letivo têm de esperar para o próximo ano. Assim, o abandono fica mais reforçado. (EP1)

Neste particular, a desafiante conjuntura social interpretada pelo entrevistado EP5 auxilia no entendimento sobre as desvantagens da instabilidade política, militar e económica para o normal funcionamento das políticas educativas, com destaque para a deterioração das que já existem, mas, que não possuem efetividade pela falta de política públicas efetivas para a educação nacional. Desta forma, perguntei ao supracitado entrevistado sobre os efeitos da instabilidade política e militar e ele respondeu da seguinte forma:

Deve ser que algumas crianças que vão crescendo nessa instabilidade acham que a instabilidade é uma coisa natural, porque na Guiné-Bissau é muito frequente, praticamente posso dizer que desde 1998 depois do conflito de 7 de junho o país só teve parece um ou dois anos em que as pessoas estudaram e sentiram que, de facto, conseguiram fazer nove meses, pelo que eu me lembro. Já, há décadas que a Guiné-Bissau não tem nove meses com escolas a funcionar normalmente, eu posso dizer isso, porque isso só aconteceu na governação de Carlos Gomes Júnior que tivemos nove meses de funcionamento, os anos restantes foram adaptações, por vezes, seis meses, sete meses, três meses, quatro meses. Então isso não ajuda ninguém e muito menos os nossos filhos, ou seja, as crianças que vão para a escola. Uma criança que vai passar pela greve de um mês, por vezes, dois meses, acho que essa criança não consegue ficar na escola nestas circunstâncias. (EP5)

Sem estabilidade, a escola não resiste e nem explora a sua capacidade de construção social, pois, o ambiente pacífico é essencial para a aprendizagem, uma ideia que é também sustentada pelo professor EP2 quando analisa a conjuntura social guineense e a sua relação com o abandono escolar. Esse entrevistado entende que,

Se a Guiné-Bissau se estabilizar teremos a possibilidade de ter também um sistema educativo estável, porque se a política no seu todo não está estável, sempre estamos em constantes querelas políticas, o sistema educativo nunca terá progresso, porque a educação precisa de paz, se houver a paz no nível social o sistema estará também em paz, visto que, as pessoas vão usar as suas capacidades de forma mais tranquila para poderem trabalhar e mudar as coisas. (EP2)

Para além do componente político e militar, os problemas que o sistema vive no seu quotidiano são também de ordem estrutural, ou seja, o componente pedagógico que tratamos neste trabalho foi analisado nesta etapa da entrevista. A ideia de que a instabilidade política é avessa ao normal funcionamento do sistema

educativo tornou-se evidente, e quando é associado ao funcionamento deficitário dos componentes pedagógicos, o problema fica mais robusto.

A política de formação de professores continua a ser um problema para o próprio sistema, seja em sua fase inicial (formação inicial), ou na continuidade de aprimoramento profissional (formação contínua).

Perguntamos ao entrevistado EP1 se com a sua formação inicial se sente preparado para os desafios da docência, e ele nos respondeu se referindo a falta de formação contínua¹⁹:

Depois da formação inicial não tivemos oportunidade de nenhum tipo de formação contínua, seminário, etc., cada professor tem de lutar para se autoformar através de outras ferramentas, outras leituras, tentando procurar conhecer mais métodos, conhecer as técnicas pedagógicas de transmissão dos conteúdos. (EP1)

Novamente são identificadas disfuncionalidades que acompanham toda a estrutura social e como isso se reflete no campo da educação, pois, as políticas que foram elaboradas não são claras, tal como explica o professor EP3.

Relativamente as políticas educativas da Guiné-Bissau podemos dizer que temos políticas ambíguas e, mesmo se fossem desenhadas de forma clara teríamos ainda dificuldades enormes em poder implementar essas políticas de modo eficaz, visto que, os quadros e técnicos que talvez tenham mais argumentos que pudessem dar respostas a essas questões são deixados de lado, de forma que só os aventureiros é que são dadas as oportunidades, isto é, os que nem conhecem como implementar uma política educativa. Isso faz com que, na minha opinião, não haja resultados e nem pessoas com a vontade para poderem investigar a razão pela qual existem elevadas taxas de abandono escolar. (EP3)

¹⁹ Artigo 51^o (Formação Contínua)

1. A formação contínua é um direito que assiste a todos os educadores de infância, professores e demais profissionais da educação.
2. A formação contínua tem por objetivo melhorar incessantemente o nível e prestação dos profissionais da educação, assim como possibilitar a mobilidade e progressão na carreira.
3. A iniciativa da formação contínua cabe às instituições responsáveis pela formação inicial, aos profissionais da educação e às respetivas estruturas representativas.
4. Os docentes devem gozar de períodos afetos particularmente à formação contínua, podendo assumir tais períodos a figura de anos sabáticos. (Lei de Bases, 2010)

A existência de muitas etnias influencia também no processo escolar, as dificuldades linguísticas afetam os alunos e no caso mais grave os professores. A investigação feita permite compreender que este elemento se envolve também no processo histórico-estrutural do abandono escolar, por que, a falta de investimento no setor inviabiliza a conceção de políticas educativas capazes de contribuir para a redução das fragilidades do sistema. Professores com dificuldades linguísticas não conseguem transmitir os conteúdos de diversas formas, no entanto, sabe-se que o uso de pedagogias diferenciadas encontra a sua expressão no domínio da língua, contudo, é um *handicap* para considerável número de professores guineenses.

Temos muitas dificuldades em termos linguísticos não só porque temos as nossas realidades étnicas, mas porque o próprio país não está preparado em termos educativos e em termos de políticas educativas, principalmente no ensino da língua como elemento-chave na transmissão do conhecimento. Quem são os professores que formam professores? Quais são as suas preparações? Estas são questões que permanentemente devíamos estar a colocar. Resumindo, pode-se dizer que não há vontade política para formação consistente dos professores, ou seja, uma formação mais robusta e dinâmica na qual estariam a preparar os futuros professores com bagagens para o efeito, caso contrário, tudo torna complicado como está atualmente. (EP4)

As questões curriculares que foram abordadas de forma alargada com apoio de diversas posições teóricas, desde as mais antigas até às mais recentes, permitem estabelecer ligações com as análises dos entrevistados sobre o modo como a teoria de desenvolvimento curricular é interpretada no sistema educativo guineense. As respostas recolhidas durante as entrevistas demonstram que o problema da debilidade do sistema educativo guineense se relaciona também com a forma como os currículos são elaborados, reformados e aplicados.

A participação dos diferentes agentes educativos na elaboração do currículo é tão questionável, ou seja, as reformas curriculares tendem a limitar-se nos gabinetes do Ministério da Educação Nacional indo, por conseguinte, contra os procedimentos científicos que explicam a forma como esse trabalho tem de ser feito.

Em virtude dessa realidade retrógrada e desafiante, sobretudo, quando se trata de um sistema que não conserva o princípio de funcionamento sistémico, o professor EP2 confessa nunca ter tido a oportunidade de participar numa auscultação sobre quaisquer reformas a serem implementadas no sistema.

Eu só ouvi que estão a reformular os currículos, nunca participei em nenhuma entrevista, em qualquer tipo de investigação e, muito menos, numa auscultação sobre a revisão curricular. (EP2)

Neste caso, entende-se que as debilidades do Estado da Guiné-Bissau, influenciam também a sua incapacidade em tomar decisões sobre o que deve ser ensinado e de que forma deverá ser, as políticas educativas não são desenhadas com o respeito escrupuloso da realidade guineense. Ainda, são desajustadas das realidades dos agentes educativos, e de facto, este é um elemento importante para melhor compreender o papel dos parceiros internacionais que financiam em certa medida a elaboração e aplicação das políticas educativas na Guiné-Bissau.

Na minha opinião a questão curricular, é um fator também de abandono escolar porque, o currículo da Guiné-Bissau é um currículo ultrapassado. Há uma falta visível de vontade política para proceder às reformas profundas na área do ensino. Nisso, os currículos que são usados na Guiné-Bissau são autênticas cópias do sistema educativo português, totalmente diferente que a realidade guineense, ou seja, sem salvaguarda dos fatores endógenos. (EP4)

Além de o sistema estar a enfrentar políticas curriculares desajustadas à realidade dos discentes, esses currículos registam discrepâncias estruturais, ou seja, não há continuidade na política curricular. Das três grandes províncias que compõem o território nacional (cada província com a sua realidade), no entanto, a desarmonização dos elementos importantes do currículo padrão entrega uma muleta a cada estudante que se desloca da sua área geográfica para estudar noutra. Essa realidade, constitui, naturalmente, um fator a mais de abandono escolar.

Por isso,

Uma pessoa que sai de Bafatá para estudar em Bissau e, ao chegar ali encontra uma realidade completamente diferente, em situações que não consegue ligar os conhecimentos prévios aos que encontra, então, isso até pode desmotivar essa pessoa a não continuar os seus estudos, pode entrar em choque e com fortes possibilidades de ter uma fobia escolar. (EP1)

Apesar dos problemas que o sistema educativo enfrenta no seu quotidiano, sobretudo, as altas taxas de abandono escolar, o sistema educativo guineense ainda não possui *especialistas em intervenção social escolar*. A inexistência de políticas de acompanhamento das crianças em risco de abandono escolar, e políticas de integração aos que já estão fora do sistema, reforça o problema de abandono em todas as esferas e dimensões.

Perante a essas constatações, é a aluna do 10^o ano que explica o seguinte:

Na Guiné-Bissau, nunca ouvi falar disso, não vou dizer que não existem, dizer assim possa até estar a errar, porque não conheço a Guiné-Bissau na sua totalidade, mas, pelo menos, a nível das escolas em que estudei, não existem pessoas de intervenção social escolar, que acompanham os nossos colegas que não têm condições e que pensam em abandonar a escola. (EP6)

Ainda, a partir dessa ideia afirmada com alguns equívocos, registou-se a opinião do técnico da educação, que é alguém que participa e acompanha as mais distintas políticas educativas, assumindo e dizendo que,

A Guiné-Bissau não tem políticas sérias para o sistema educativo, as que existem não são aplicadas. Não existem gabinetes ligados às questões do abandono escolar. Quem faz mais esse trabalho são as organizações internacionais. Entretanto, o nosso sistema, que já conta com problemas que são estruturais, sobretudo, de altas taxas de abandono escolar, precisa de especialistas em Intervenção Social Escolar. Porque serão essas pessoas os binóculos do sistema, que estarão a acompanhar a realidade das crianças, o dia a dia da comunidade educativa, principalmente dos alunos e seus familiares, isto é, para saber quais têm dificuldades em permanecer na escola e quais são as crianças que já abandonaram e por que motivos essas crianças abandonaram. (EP1)

Sobre a mesma situação, quando perguntamos ao professor que designamos EP8 ele insistiu que a falta dos especialistas em Intervenção Social Escolar agudiza a situação do abandono escolar na Guiné-Bissau.

O nosso sistema educativo tem muitas lacunas, essas lacunas são de várias ordens e, partindo da sua pergunta, nunca encontrei um técnico de Intervenção Social Escolar, no entanto, a falta desses técnicos que teriam como missão assistir àquelas crianças, motivá-las para não abandonarem a escola deve ser um dos motivos que nos levou a ter altas taxas de abandono escolar, porque não temos especialistas que estariam no processo de acompanhamento das crianças. (EP8)

Desafiamos ao pai designado EP9 a refletir sobre as reformas que devem ser implementadas para que o abandono escolar possa ser reduzido, e ele realçou que,

É importante que o governo inclua nas políticas educativas a construção de escolas junto às comunidades como forma de minimizar o sofrimento das crianças. Se minimizar o sofrimento das crianças certamente que elas estarão motivadas a participarem na escola, vão ter a escola próxima da casa. O

governo deve reforçar as políticas no que diz respeito ao funcionamento das cantinas escolares, porque nos últimos anos registou-se um défice, aliás, quase inexistência de funcionamento das cantinas escolares, pelo que, é necessário que se faça um trabalho articulado com o Programa Alimentar Mundial (PAM) no fornecimento de géneros escolares às crianças como forma de estimular maior participação na escola. (EP9)

Enquanto o aluno EP7 aponta a fragilidade do sistema como fator de abandono escolar, a falta de escolas gratuitas é condicionante também para a não continuidade de muitos alunos que os pais não possuem condições financeiras para pagar as mensalidades.

Os nossos colegas abandonam a escola por causa do pagamento das propinas, os alunos que não conseguem ter dinheiro para pagar propinas são expulsas das aulas, sobretudo nós que somos do regime de autogestão. A situação financeira decide a permanência dos alunos na escola e acabam por abandonar os que não têm meios. Eu conheço diretores que, às vezes, pagam propinas para os alunos porque, caso contrário, essas pessoas já não vão poder continuar a estudar porque os pais não estão na altura de suportar os custos. (EP7)

Isso permite observar a importância e a necessidade de se implementar políticas públicas educativas que possam contribuir para a minimização da situação do abandono escolar ocasionado pela falta de poder económico dos pais. Perguntado se a Guiné-Bissau deve adotar um sistema educativo gratuito que até aqui é tendencialmente gratuito responde dizendo:

É verdade que deveria, mas um Estado como a Guiné-Bissau com grandes dificuldades, eu acho que pode ser difícil, porque se fosse possível, isso poderia ter sido feito há muito tempo, mas o Estado não consegue assumir na íntegra essa gratuidade, por isso que é parcialmente gratuito. (EP1)

De modo contrário a EP1, e estando já em presença de fragilidades económicas, o professor EP3 entende que

É preciso que o governo faça um investimento sério no processo e que vai desde a construção das escolas com equipamentos qualificados ao reforço das políticas de formação dos professores usando mais rigorosidade na formação dos mesmos. (EP3)

A análise do professor EP8 sobre a forma como a política educativa deverá ajudar nas mudanças que o sistema precisa, elegeu a formação dos professores, justificando da seguinte maneira:

É preciso que haja alguma mudança na política de formação dos professores, ou seja, dotar os novos professores com os conhecimentos e capacidades de lidar com as crianças e serem pessoas incentivadoras, pessoas que vão cativar as crianças nas escolas e não serem pessoas que vão ser motivos de abandono escolar. O que temos verificado é que há professores que não facilitam e nem criam condições pedagógicas para que as crianças possam aprender. Fazem o papel contrário do que deviam estar a fazer incentivando-lhes a participar na escola através de mensagens que vão transmitir, mostrando aquelas crianças que para terem um futuro melhor é preciso que continuem na escola, mas que, ao contrário, incentivam ao abandono escolar por falta de preparação pedagógica. (EP8)

Sendo a Guiné-Bissau um país que frequentemente conta com o apoio dos parceiros internacionais, qualquer reforma que se pretende fazer termina por contar com forte presença de intervenções estrangeiras, seja do ponto de vista financeiro como no acompanhamento técnico das mesmas reformas.

Na conversa com o professor EP8 sobre as influências dos organismos internacionais na elaboração, implementação e acompanhamento das políticas educativas ficou evidente as vantagens e desvantagens das suas intervenções no sistema educativo guineense. Assim, o professor EP4 explica que,

Algumas organizações têm contribuído para ajudar, é o caso, sobretudo, da UNICEF que apoia no fornecimento de materiais didáticos as crianças e o Programa Alimentar Mundial que apoia a cantina escolar, são alguns aspetos importantes que na minha perspetiva não considero influências más para o sistema educativo. Mas, há outras que acabam por influenciar de forma negativa o nosso sistema educativo, falo concretamente da FEC (Fundação Fé e Cooperação) que era para ser simplesmente um parceiro que daria assistência técnica ao sistema educativo, mas, na maioria dos casos acaba por impor ao Ministério da Educação Nacional e nós simplesmente aceitamos tudo o que é imposto, e tudo que vem de Portugal, porque achamos que Portugal só traz coisas boas, mas, é preciso que aquilo que eles trazam esteja em conformidade com a nossa própria realidade, neste caso, é importante que sejam incluídos técnicos com experiência sobre o processo educativo em causa e não simplesmente meter pessoas porque há um investimento que se vai fazer, ou há um fundo disponibilizado que as pessoas têm que se beneficiar, sem, no entanto, olhar para os resultados que aquele processo vai trazer. As pessoas só aceitam porque vão se beneficiar de alguma coisa, mas, afinal, aquele processo acaba por não trazer mudanças necessárias. (EP4)

Ou seja, a narrativa que sustenta a benevolência dos parceiros internacionais ganha fundamento na inação do sistema, na debilidade das políticas educativas que traduzem em altas taxas de abandono escolar em específico. E, em presença disso, qualquer ação que visa reforçar a implementação de possíveis mudanças é totalmente abraçada mesmo sem a análise substancial do seu fundamento útil.

Percebe-se que muitos problemas que o sistema tem nos dias de hoje contam com a participação de parcerias assinadas sem análise dos mecanismos de implementação e alcance que vão ter dentro da conjuntura em causa. Quem nos explica de forma indignada a sua visão é o professor EP2 dizendo que,

A FEC dá formações aos professores, e, a meu ver, aquelas formações não servem para que alguém assuma uma turma de alunos. Não são suficientes para assim considerarmos que aquelas pessoas têm formações consolidadas para serem professores, mas sendo que é a FEC o Ministério da Educação acaba por aceitar e, essas pessoas estão dentro do sistema, hoje estão a trazer resultados menos importantes, visto que, não tiveram preparações para serem professores e acabam por contribuir para o abandono escolar porque não têm domínio das doutrinas pedagógicas. (EP2)

Para um sistema que vive em constantes disfuncionalidades percebe-se que as políticas de formação de professores devem obedecer às regras necessárias. Se considerarmos que a formação para ser professor é um processo longo e cuidadoso, portanto, no nosso sistema esse cuidado deve ser ainda mais reforçado para que as mudanças possam ser verificadas.

Sobre a forma de encontrar saídas para os problemas que afetam o sistema, o professor EP8 entende que

Para reverter a situação atual do nosso sistema de ensino é preciso que sejam envolvidos todos os intervenientes na tomada de decisões. A partir do momento que haja debate com esses intervenientes certamente vamos ter diferentes visões e pontos de vista que o governo pode pegar para assim poder saber o que deve fazer num determinado período. Isto passa necessariamente por traçar objetivos para cumprir. É preciso uma refundação do sistema educativo com o processo de construção das escolas, formação dos professores com maior rigorosidade e criar condições para que os professores se sintam valorizados de modo a tornar um sistema que consiga trazer mudanças significativas em torno da sociedade. (EP8)

De facto, em presença dos problemas que o sistema educativo enfrenta e com reflexos em altas taxas de abandono escolar, as reformas são necessárias para estancar os fenómenos que impedem o desenvolvimento do país, pois, quando uma parte considerável das crianças não consegue estar na escola para aprender, as consequências diretas são vistas, desde logo, na posição crítica da Guiné-Bissau na lista dos países em matéria da educação.

Impedir essa população de ter acesso a escola é contribuir substancialmente para o baixo nível de desenvolvimento humano sendo que o nosso sistema quase não faz nada em termos do desenvolvimento. (EP3)

Pode-se concluir que o baixo nível de desenvolvimento que o nosso país vive no seu quotidiano tem muito a ver com a forma como o processo de desenvolvimento está a ser acompanhado. Naturalmente, as altas taxas de abandono escolar não contribuem no processo de transformação social, ter crianças fora do sistema educativo só está agudizando as dificuldades no processo de desenvolvimento. Sabe-se igualmente que o desenvolvimento tem grande suporte em educação, ou seja, o nível de preparação social do povo condiciona a forma como a trajetória de desenvolvimento vai ser assumida e concretizada.

Conclusão

Ao chegarmos ao fim desse trabalho, a primeira observação a apontar é a existência de elevadas taxas de abandono escolar, situação que persiste e complica a estabilidade do sistema educativo em distintos momentos. Os estudos feitos durante essa investigação permitiram compreender a forma como as políticas públicas educativas têm contribuído para a minimização do flagelo, no entanto, percebeu-se que as decisões tomadas, de certo tempo para cá, não transformaram o sistema educativo de forma que pudesse dar respostas aos desafios que ainda enfrenta na atualidade.

Na verdade, o processo de transformação foi verificado, esta afirmação sustenta-se na análise do processo histórico do sistema desde os momentos da independência até os dias atuais, visto que, houve mais aplicação de fundos em comparação com os tempos remotos. No entanto, os problemas continuam a caracterizar o sistema, afetam o seu normal funcionamento e inviabilizam a aplicação das mais variadas ideias/políticas que possam provocar mudanças substanciais com resultados efetivos.

Foi possível igualmente verificar que o abandono escolar na Guiné-Bissau tem múltiplas causas variadas, algumas decisivas e outras nem tanto, contudo, as mais decisivas têm sido tratadas durante muito tempo sem a preocupação efetiva, o que leva a negação de direitos para um considerável número de pessoas que, pela debilidade das políticas acabam por não ter acesso aos direitos educativos e influenciando diretamente nas estatísticas de abandono escolar.

Efetivamente, as desigualdades sociais acentuadas contribuem fortemente para o aumento das taxas de abandono escolar, a pobreza, a falta de infraestruturas escolares e rodoviárias (que facilitam a mobilidade dos alunos), falta de políticas de integração, elevado nível de debilidade de políticas de formação dos professores, etc., colaboram para que os alunos continuem a estar fora da escola e que as políticas públicas educativas não tenham enraizamento. Perante tais desigualdades, abandonar a escola é vista como uma solução, uma vez que a responsabilidade de estudar é entregue ao estudante e a família e é abdicada pelo Estado. Nessas condições, o ato de aprendizagem formal perde a sua essência, sobretudo, no seio de

alunos de famílias com dificuldades económicas. Dessa forma, a conjuntura social e política fortalece a prática sistemática de abandono escolar. As cíclicas instabilidades, contribuem para a banalização do processo escolar, pois é perceptível que a sociedade chegou a ter menos confiança na instituição escolar.

A relação entre os agentes educativos não está baseada em grandes compromissos e a desarticulação entre a família e a escola, é sustentada pela instabilidade do sistema educativo. As constantes greves de docentes, não ajudam os pais na tomada de decisões, sobretudo, em continuar a acompanhar o processo escolar dos educandos.

A realidade do sistema educativo guineense termina por ser o reflexo da própria organização sociopolítica de como funciona a sociedade guineense, e nesse sentido, o abandono escolar está fundamentado na perceção social sobre o que o sistema tem a dar aos alunos. De facto, este entendimento que se explica pela observação dos agentes educativos (pais e alunos) cimenta a desconfiança existente entre os agentes educativos. Por isso, a colaboração dos pais não é visível porque o sistema funciona de forma fechada, ou seja, as decisões são tomadas com pouca valorização dos agentes educativos e, em presença de conflitos dentro do sistema (caso de greve) não se vê ações articuladas para evitar tais situações. Constatou-se que a educação não tem sido priorizada pelos sucessivos governos, o fraco investimento no setor educativo tem grandes repercussões na forma como funciona a estrutura educativa atual que é caracterizada por grandes problemas.

As disfuncionalidades que são conhecidas, fazem parte da visão política sobre a educação. Percebeu-se no sistema educativo uma certa tradicionalidade do sistema, em conjunto, contraditoriamente, a sua modernização atrasada, o que permite afirmar que o hibridismo verificado é outra faceta do conjunto de problemas. A procura de um sistema capaz de acompanhar a realidade do guineense é um desafio por assumir, pois, a educação não conseguiu desligar-se das influências do sistema herdado pelo regime colonial português, de sua estrutura e da forma como funciona, o que nos permite constatar a descontextualização educativa, sobretudo, no plano curricular que é rigorosamente influenciado pelos parceiros internacionais e pelos agentes económicos neoliberais.

O périplo de investigação feita permitiu ter a noção da urgência na elaboração de políticas públicas educativas que possam permitir mudanças reais que efetivamente permitirão a redução de altas taxas de abandono escolar. Destaca-se a necessidade de profundas reformas no campo educativo, visto que, os problemas atuais não carecem de soluções, contudo é preciso maior articulação de políticas públicas como forma de estancar o abandono escolar e resolver outros problemas que complicam o funcionamento do sistema educativo em geral. Com isso, compreendeu-se que o abandono escolar social é o nível a que chegou a sociedade, ou seja, a recusa social da escola.

O **abandono escolar social** é entendido, nesta perspetiva de estudo, como resultado da deterioração das políticas educativas, da conjuntura social, da visão política sobre os problemas que a educação atravessa em particular. Esse conceito que a investigação seguiu permitiu o aprimoramento da consciência sobre o reflexo da realidade social na vida do sistema educativo, dá noção sobre os fundamentos que sustentam a inércia vivida ao longo dos anos no âmago da sociedade guineense. A realidade que nos cerca, inviabiliza quaisquer possibilidades de mudança estruturais, ou seja, o estado da educação e a forma como são concebidas as políticas educativas, não propiciaram respostas para os problemas atuais e continuam longe de propor soluções para *os futuros da educação*.

Propor saídas não parece ser esgotável nesta investigação, no entanto, as inovações necessárias no sistema precisam ser conhecidas e aplicadas, as políticas educativas transformadoras, desde existência dos técnicos que possam participar nos estudos sobre as causas de abandono escolar; na identificação de alunos com fortes probabilidades de abandonar o espaço escolar, assim como, na edificação de políticas educativas que possam permitir combate eficaz ao fenómeno em causa. Os técnicos supracitados seriam capazes de acompanhar a integração e convívio de diferentes grupos sociais, responder à diversidade visível da população escolar guineense, permitir a mobilização de fundos e recursos educativos que possam ajudar no combate ao abandono escolar, assim como, trabalhar com as famílias por forma a prevenir e dar respostas ao elevado número de crianças e jovens em risco.

Portanto, a falta de especialistas em Intervenção Social Escolar, demonstra que o sistema ainda não começou a resolver o problema do abandono escolar, as

investigações demonstraram a necessidade de haver especialistas nesta área para que o combate ao abandono possa ser mais bem orientado e com possibilidades de resultados palpáveis.

Referências

- Ander-Egg, E. (1978). *Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales*. (7ª ed.). Humanitas.
- Araújo, E. F. P. (2020) *Causas do abandono e insucesso escolar em Bissau, Guiné-Bissau um estudo de caso*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/48993/1/ulfpie054320_tm.pdf
- Archer, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. Routledge.
- Arroyo, M. G. (1993). Educação e exclusão da cidadania. In E. Buffa. (Org.). *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. (4ª ed.) (pp. 12-41). Cortez.
- Belli, A. A.(2008). *TDAH! E agora? A dificuldade e da escola e da família no cuidado e no relacionamento com crianças e adolescentes portadores de Déficit de Atenção/ Hiperatividade*. STS.
- Belo, E. C. (2017). *Gestão do processo de formulação, implementação e avaliação da política pública de cooperação para o desenvolvimento: análise na perspetiva da governança*. (Tese de doutorado, Universidade de Lisboa). <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/14077/1/Dout%20Gest%20a3o%20do%20processo.pdf>
- Benavente, A.;Campiche, J.; Seabra, T.; Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. Fim de Século.
- Benzinho, J.; Rosa, M. (2018). *Guia turístico: a descoberta da Guiné-Bissau*. (2ª ed.). ONG Afetos com Letras.
- Best, J. W. (1972). *Como investigar en educación*. (2ª ed.). Morata.
- Birkland, T.A. (2019). *An Introduction to the Policy Process: Theories, Concepts and Models of Public Policy Making*. (5ª ed.). Routledge.
- Bobbitt, J.F. (1918). *The Curriculum*. (Trad. M. Paraskeva). Didáctica.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1982). *Qualitative research for educational: an introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Bogdan, R. & Biklen. S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto.
- Bourdieu, P. (1998). A escola conservadora: as dificuldades frente à escola e à cultura. In M.A.Nogueira; A. Catani (orgs.). *Escritos de educação*. (4ª ed.). Vozes.
- Bourdieu, P. (1998). Compreender. In P. Bourdieu. (coord.) *A miséria do mundo*.

- (2^a ed.). Vozes. (p. 693-732).
- Bourdieu, P. (2007). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M.A. Nogueira; A. Catani (orgs.). *Escritos de educação*. (9^a ed.). Vozes.
- Bourdieu, P.; Champagne, P. (2015). Os excluídos do interior. In M.A.Nogueira; A. Catani (orgs.). *Escritos de educação*.(16^a ed.). Vozes. (pp. 243-255)
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2018). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. (Trad. I. Ribeiro). UFSC.
- Bossa, N. A. (2000). *Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?* Artmed.
- Cá, L. O. (2000, out.). A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). *Revista Online Biblioteca Prof. Joel Martins*, 2 (1), 1-19. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/561/576>
- Cabral, A. (1974). *Guiné-Bissau: a nação africana forjada na luta*. Nova Aurora.
- Canário, R.; Alves, N.; Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social: para uma análise crítica da política TEIP*. EDUCA/Instituto de Inovação Educacional.
- Canavarro, A.P.T. (2003) *Práticas de ensino da matemática: duas professoras, dois currículos*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3110>
- Cardim, J. (2005). *Formação profissional: problemas e políticas*. ISCSP.
- Cardoso, C. (2012). *A formação da elite política da Guiné-Bissau*. Centro de Estudos Africanos/ISCTE.
- Carneiro, M.R.A.C. (1997). *Crianças em perigo*. ISCSP.
- Carneiro, I. F. (2007). *A avaliação de políticas públicas no discurso político português (1926-2005)*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/282>
- Capucha, L.; Albuquerque, J.L.; Rodrigues, N.; Estevão, P. (2009). *Mais escolaridade: realidade e ambição. Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória*. Agência Nacional para Qualificação, IP.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: o que são? como entendê-las?* Porto.

- Costa, A. (1998). *Projecto escolas inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-224. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415111>
- Clemente Jr, S. S. (2012, 16 a 17 de novembro). Estudo de caso x casos para estudo: esclarecimentos acerca de suas características. [Apresentação de trabalho]. *Anais do 7º Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul*. Caxias do Sul. https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_7/arquivos/01/04_Clemente_Jr.pdf
- Da Cunha, J. A. C.; Yokomizo, C.A.; Bonacim, C.A.G. (2013, outubro-dezembro). *Miopias de uma lente de aumento: as limitações da análise de documentos no estudo das organizações*. *Revista Alcance* [online], 20(4), 431-446. <https://www.redalyc.org/pdf/4777/477748346002.pdf>
- Da Silva, G. O.; Oliveira, G.S.; Silva, M.M. (2021). Estudo de caso único: uma estratégia de pesquisa. *Revista Prisma*, 2(1), 78-90. <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/44/36>
- Da Silva, R. R. & Benegas, A.A. (2010, novembro). O uso do estudo de caso como método de ensino na graduação. *Economia & Pesquisa*, 12(12), 9-31. www.feata.edu.br/downloads/revistas/economiaepesquisa/v12_artigo01_u_so.pdf
- Da Silva, C. C. R. H. L. (2022). *A avaliação das políticas públicas em Portugal: o caso da modernização e inovação administrativa*. [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. <https://recil.ulusofona.pt/items/fd478fc8-3e83-4d37-9a81-cbc9a4ad0b82>
- Da Silva, A. G. F.; Mota, L. A.; Dornelas, C. S. M.; Lacerda, A. V. (2017). A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. *Revista Debates*, 11(1), 25-42. <https://doi.org/10.22456/1982-5269.72132>
- Davidson, B. (1975). *A Libertação da Guiné: aspetos de uma Revolução Africana*. Lisboa: Sá da Costa.
- Duarte, R. (2004) Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, 24, 213-225. <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt>
- Dubet, F. (2004, setembro-dezembro). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 539-555. <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>
- Dubet, F.; Duru-Bellat, M.; Vêrétout, A. (2012, abril). *As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas*. *Sociologias*, 14(29), 22-70 <https://doi.org/10.1590/S1517-45222012000100003>

- Duru-Bellat, M. (2005, janeiro-abril). *Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa*. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 13-30.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/cVKF9SsJyBpLnCZQLTmhVKr/?format=pdf>
- Djau, M. A. (2019). *A Guiné-Bissau em face do processo de integração econômica e monetária na África Ocidental: contemplando a Integração Regional como instrumento de promoção do Desenvolvimento*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConcluso/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8177270
- Dockrell, J. & Mcshane, J. (2000). *Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva*. Trad. A. Negreda. Penso.
- Doll, R.C. (1992). *Curriculum Improvement: decision making and process*. Allyn & Bacon.
- Dourado, L. F. (2005). *Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Ministério da Educação, Brasília.
- Fernandes, A. T.; Castro, C.; Maron, J. (2013, 16 a 18 de abril). Desafios para implementação de políticas públicas: intersectorialidade e regionalização. [Apresentação de trabalho]. *Anais do 6º Congresso do CONSAD de Gestão Pública*. Brasília.
- Fernandes, A.T. (1991). Formas e mecanismos de exclusão social. *Sociologia*, 1, 9-66.
<https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2622/2405>
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade*. Martins Fontes.
- Furtado, A. B. R. (2005). *Administração e Gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades*. [Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1098/1/2005001736.pdf>
- Freire, P. (1978) *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. (2ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização, teoria e prática da libertação*. Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Frey, K. (2000, junho). Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e políticas públicas*, 21, 211-260.
<https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/158>

- Ferrão, J. & Neves, A. (1992). *Caracterização regional dos fatores de abandono escolar nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. PEPT 2000 – Programa de Educação Para Todos. Ministério da Educação, Lisboa.
- Gagné, R. M. (1982). Learning from the top down and the bottom up. *Florida Journal of Educational Research*, 24, 1-10.
<https://journals.flvc.org/fjer/article/view/133750>
- Galvão, C. A (2023). *(De)Civiliza-te: formação de professores de História e Ciências Sociais na Colômbia: tensões, complexidades e possibilidades decoloniais*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais].
<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/60763/4/CAU%c3%8a%20A%20LMEIDA%20GALV%c3%83O%20TESE%20VERS%c3%83O%20FINAL.pdf>
- Galvão, C.A, & Djassi, N. (2024). Uma educação descolonizadora para Guiné-Bissau desde a experiência dos povos historicamente colonizados. *Saberes Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação*, 24(1), 1-18.
<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/35153/18367>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Gil, A. C. (2009). *Estudo de Caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir relatório*. Atlas.
- Gimeno, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Godoy, A. S. (1995, julho a agosto). A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. *Revista de Administração de Empresas*, 35(4), 65-71.
<https://www.scielo.br/j/rae/a/NkTFNgmLWKXfT6k9P9qBTMn/?format=pdf>
- Goode, W. J.; Hatt, P. K. (1969). *Métodos em pesquisa social*. (2ª ed.). Nacional.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Educa.
- Grawitz, M. (1975). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Hispano Europea.
- Jhonson, M. J. (1967). Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, 17 (2), 127-140.
- Kirk, S. & Gallagher, J. J (1996). *Educação da criança excepcional*. Trad. M. Z. Sanvicente. Martins Fontes.
- Knesting, K. & Waldron, N. (2006). Willing to play the game: how at risk students persist in school. *Psychology in the Schools*, 43 (5), 599-611.
<https://doi.org/10.1002/pits.20174>

- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. (v.136). Trad. R. A. Vasques; S. Goldfeder. Ática.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M.A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.
- Leite, C., & Pacheco, N. (2008, janeiro a junho). Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. *InterMeio*, 14(27),102-111.
<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/download/2512/1719>
- Lemos, V. (2013). Public education policies: equity and educational success. *Sociologia, problemas e práticas*, 73. <https://doi.org/10.7458/spp2013732812>
- Lemos, V. V. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. [Tese de Doutorado, Instituto Politécnico de Castelo Branco].
<https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2543>
- Lima, L. L.; D'Ascenzi, L. (2013, dezembro). Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. *Revista de Sociologia e Política*, 21(48),101-110.
<https://www.scielo.br/j/rsocp/a/zpwj63WjFbZYVvSXgnXDSjz/?format=pdf&lang=pt>
- Losso, C.R.C.; Borges, M. K. (2018, julho a setembro). Teorias do Currículo: reflexões sobre as influências no processo de escolarização. *Revista Contrapontos* [online], 18(3), 296-305.
<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/12308>
- Lowi, T. (1964). American business, public policy, case studies and political theory. *WorldPolitics*,16(4), 677-715. <https://doi.org/10.2307/2009452>
- Lowi, T. (1972, July to August). Four systems of policy, politics, and choice. *Public Administration Review*, 32(4), 298-310.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4440249/mod_resource/content/1/lowi-four-systems-of-policy%201972.pdf
- Manzini, E.J. (2004). Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. [Apresentação de trabalho]. *Anais do 2º Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*. Marília.
https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf
- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (2007). *Técnicas de pesquisa*. Atlas.
- Martins, E. C. (2003, junho). As implicações curriculares da educação para a cidadania. *Revista Educare-Educere*, 9(14), 69-91.
<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/240/1/Junho%20869-91%292003.pdf>

- Martins, G. A (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. (2ª ed.). Atlas.
- Melo, C. (2008). *Construção de um instrumento de diagnóstico de crianças e jovens em risco de abandono escolar*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa].
[https://repositorio.iscteiul.pt/bitstream/10071/1652/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20\(final\).pdf](https://repositorio.iscteiul.pt/bitstream/10071/1652/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20(final).pdf)
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Nhasse, C. F. (2022). *Guiné-Bissau: um estudo sobre o impacto da Guerra Civil de 1998/99 no processo de desenvolvimento socioeconômico (2000-2019)*. (Licenciatura em Ciências Sociais, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira).
https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2985/1/2022_arti_colnanhasse.pdf
- Nóvoa, A. (1998), “L’Europe et l’éducation: analyse socio-historiques des politiques éducatives européennes”. In T. Winther-Jensen (ed.). *Challenges to European Education: cultural values, national identities and global responsibilities*. (1-43). Peter Lang.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto.
- Pacheco, J. A. (1995). Análise Curricular da Avaliação. *Anais do Colóquio sobre questões curriculares*. Braga.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8891/1/An%C3%A1lise%20curricular%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (ed.). *Refletir investigar sobre a prática profissional*. (pp. 5-28). APM.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7493006/mod_resource/content/1/Investigar_a_pr%C3%A1tica.pdf
- Raposo, E. V. (2019, janeiro a junho). As elites políticas brasileiras: uma proposta de abordagem. *Perspectivas Revista de Ciências Sociais*, 53(1), 159-177.
<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/13464/8888>
- Ribeiro, C.A.C. (2011). Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *Dados Revista de Ciências Sociais*, 54(1), 41-87.
<https://www.scielo.br/j/dados/a/r3ML8HXcMh3V5FT5HDxsnYp/?format=pdf&lang=pt>

- Ribeiro, E. A. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência*, 4, 129-148.
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/tecnica_coleta_dados.pdf
- Romanelli, G. (1998). A entrevista antropológica: troca e alteridade. In G. Romanelli. *Diálogos metodológicos sobre a prática de pesquisa*. (pp. 119-133). Legis Summa.
- Rodrigues, E. V. (2017). O estado e as políticas sociais em Portugal: discussão teórica e empírica em torno do rendimento social de inserção. *Sociologia*, 20, 191-230.
<https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2285/2092>
- Rodrigues, M. M. A. (2010). *Políticas Públicas*. Publifolha.
- Rudebeck, L. (2001). *Colapso e reconstrução política na Guiné-Bissau 1998-2000: um estudo de democratização difícil*. Nordic Africa Institute.
- Rumberger R.W. (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. Santa Barbara: University of California. em:
<https://escholarship.org/content/qt58p2c3wp/qt58p2c3wp.pdf>
- Sangreman, C.E.; Sousa Jr F.; Zeverino, G.J.R.; Barros, M.M.J. (2006). *A evolução política recente na Guiné-Bissau: as eleições presidenciais de 2005, os conflitos, o desenvolvimento, a sociedade civil*. (online). CESA.
https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/1395/1/cesa_doc_trab_70.pdf
- Santos, B. S. (1999, junho). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197-215.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7948479/mod_resource/content/3/SOUZA%20SANTOS%2C%20B.%20Porque%20%C3%A9%20t%C3%A3o%20dif%C3%ADcil%20construir%20uma%20teoria%20cr%C3%ADtica.pdf
- Santos, L.B.C. & Pereira, M.P.R.A.D. (2012, 20 a 22 setembro). Dificuldades de aprendizagem: concepções e problemáticas contemporâneas. [Apresentação de trabalho]. *Anais do 6º Colóquio internacional Educação e Contemporaneidade*. Sergipe.
<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10170/17/16.pdf>
- Seabra, T. (2009) Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, problemas e práticas*, 59, 75-106.
<https://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/10120/10123.pdf>
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and social sciences*. (4th ed.). Teachers College Press.

- Silva, F. H. & Santos, M. B. (2014). *Da Guiné Portuguesa à Guiné-Bissau: um roteiro. Fronteiras do Caos.*
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder.* Afrontamento.
- Silva, R.M.F. (2004). *Desenvolvimento profissional de professores de matemática do 2º ciclo do ensino básico: o insucesso escolar e estratégias para o minorar.* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/678>
- Silva-Sánchez, S.; Jacobi, P. R. (2012, novembro). Políticas de recuperação de rios urbanos na cidade de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 14(2), 119-132. <https://www.redalyc.org/pdf/5139/513951686008.pdf>
- Silva, T. T. (2010). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. (3ª ed.). Autêntica.
- Silverman, D. (2009). *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações.* (3ª ed.). Penso.
- Sisto, F.F (2001). Avaliação de aprendizagem: uma questão em aberto. In F.F. Sisto; E. A. Dobransky; A. Monteiro. (Orgs). *Cotidiano escolar: questões de leitura, matemática e aprendizagem.* Vozes.
- Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, 8(16), 20-45. <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>
- Subirats, J.; Knoepfel, P.; Larrue, C.; Varone, F. (2012). Análisis y gestión de políticas públicas. Ariel.
- Smith, C. & Strick, L. (2007). Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Trad. D. Batista. Artmed.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research.* Sage Publications.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: theory and practice.* Harcourt College Pub.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1980). *Curriculum Development theory into practice.* Pearson.
- Té, P. A.; Da Silva, J. (2023). As elites políticas da Guiné-Bissau: das grandes jogadas à polarização política. *Almanaque de Ciência Política*, 7(1), 1-15. <https://periodicos.ufes.br/almanaque/article/view/40658/26902>
- Turato, E. R. (2013). *Tratado da metodologia da pesquisa clinico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas.* (6ª ed.).Vozes.

- Tripodi, T.; Fellin, P.; Henry J. Meyer, H.J. Trad. G. Hirata. (1975). *Análise da pesquisa social: diretrizes para o uso de pesquisa em serviço social e em ciências sociais*. Francisco Alves.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: a century of public school reform*. Harvard University Press.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction first*. University of Chicago Press.
- Wiles, J. & Bondi, J.C. (1998). *Curriculum Development: a guide to practice*. Pearson.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.
- Xavier, A.R (2014). *Joana Paula de Moraes: história, memória e trajetórias educativas (1900-1963)*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará].
<https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7968/1/2014-TESE-ARXAVIER.pdf>

Sites Consultados

A caminho de reforma do ensino básico na Guiné-Bissau. Acedido em janeiro 10, 2024 em <https://gulbenkian.pt/noticias/a-caminho-da-reforma-do-ensino-basico-na-guine-bissau/>

A carta política do setor educativo. Acedido em janeiro 13, 2024 em <https://1library.org/article/carta-pol%C3%ADtica-educativo-guin%C3%A9-bissau-sistema-ensino-instrumentos.q51ek3wy>

Constituição da República da Guiné-Bissau. Acedido em janeiro 14, 2024 em <https://wipolex-res.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/pt/gw/gw001pt.pdf>

Ministério da Educação Nacional. Acedido em janeiro 20, 2024 em https://inee.org/sites/default/files/resources/Resens_Guin%C3%A9_Bissau_por_tugais-FINAL.pdf

Gabinete Integrado das Nações Unidas para a Consolidação da Paz na Guiné-Bissau. Acedido em janeiro 25, 2024 em <https://uniogbis.unmissions.org/pt>

Instituto Nacional de Estatísticas. Acedido em fevereiro 02, 2024 em <https://stat-guinebissau.com/>

Lei de Bases de Sistema Educativo. Acedido em fevereiro 23, 2024 em <https://pt.scribd.com/document/538944051/A-LEI-DE-BASES-DO-SISTEMA-EDUCATIVO-DA-GUIN-e-BISSAU-1>

Plano Sectorial da Educação da Guiné-Bissau para 2017-2025. Acedido em fevereiro 27, 2024 em <https://pt.scribd.com/document/629039846/PlanoSectorialEducacao-1>

Recenseamento Geral da População e Habitação. Acedido em março 03, 2024 em <https://catalog.ihnsn.org/catalog/4515/get-microdata>

Reforma curricular do ensino básico na Guiné-Bissau acedido em março 25, 2024 em <https://gulbenkian.pt/projects/reforma-curricular-do-ensino-basico-na-guine-bissau/>

UNICEF. Acedido em abril, 03 2024 em <https://www.unicef.org/guineabissau/pt>

Apêndices

Guião de Entrevista

Parte I - Caracterização

1. Qual a sua idade?
2. Onde trabalha, há quanto tempo e qual a sua profissão?
3. Quais as principais funções que desempenha no seu local de trabalho?
4. Você pertence à algum grupo étnico, qual?
5. Se pertencente à algum grupo, fala a língua?
6. Em que instituição você se formou?
7. Quantos anos você levou para terminar a carreira?
8. Quais dificuldades você encontrou no processo de formação? Desde professores não tão bons, estruturas, greves, condições climáticas....
9. Como você enxerga a educação na Guiné-Bissau nos próximos anos? Acredita que as políticas pensadas farão transformações?
10. Você considera sua formação inicial válida para a sua atuação? Ou sempre é preciso estar buscando informações que não apareceram lá?
11. Você percebe a diferença entre políticas públicas e políticas de governo? Quais você citaria e por quê?
12. A escola que você trabalha está localizada na zona urbana ou rural? Qual o departamento?
13. Você acredita que foi bem instruído pela sua instituição formadora para atuar como professor, ou faltou alguma preparação para o dia a dia do trabalho?

Parte II-

1. Quais são as políticas elaboradas de combate ao abandono escolar que conheces?
2. As políticas educativas podem contribuir para a redução do abandono escolar? Explique como!
3. As condições sociodemográficas das famílias dos/as alunos/as aumentam os riscos do abandono escolar?
4. Quais os principais motivos que levam os/as alunos/as a abandonarem a escola precocemente?
5. Considera que a instabilidade política contribui para o reforço do abandono escolar social?
6. No seu entender, as discrepâncias curriculares podem contribuir para aumentar o abandono escolar?
7. Enquanto agente educativo alguma vez tomou parte na auscultação sobre reforma curricular?
8. Que políticas educativas devem ser concebidas para prevenir o abandono escolar precoce?
9. O sistema educativo conta com técnicos de intervenção social?
10. Entende que o questionável nível de preparação dos professores guineenses contribui para manutenção do abandono escolar?
11. A Guiné-Bissau deveria adotar um sistema universal, público e gratuito na educação básica?
12. Como você observa o fato de o país não oferecer nenhum curso superior gratuito?
13. Qual sua análise sobre como o governo lida com a UAC ou as escolas de formação de professores nos departamentos? Há investimento necessário?
14. Como você enxerga os dados nacionais educativos disponibilizados pelo governo?
15. Como você vê a influência das organizações internacionais (ONU, UNICEF, UNIOGBS) no país, e em especial, na educação?
16. Como você entende o conceito de colonização mental que viemos trabalhando na dissertação?
17. Na sua análise, quais os principais movimentos necessários para reverter a situação educativa no país?
18. Como as escolas de formação de professores e universidades podem oferecer serviços de qualidade e impacto na sociedade guineense?
19. Para você, a população guineense tem consciência de seu passado histórico? Como a escola básica e as de formação de professores contribuem para uma educação local e nacional como elemento de formação crítico-nacional?
20. Por que você acredita que a Guiné-Bissau ocupa os últimos lugares nos índices de desenvolvimento global?

Guião de Entrevista/Pais

I - Caracterização

1. Qual a sua idade?
2. Onde você estudou?
3. onde você reside?
4. Quantos filhos tem?

II - Perguntas sobre as causas do abandono escolar

- 1) As sucessivas greves incentivam os pais a não deixar os filhos na escola?
- 2) Para si, qual é causa principal do abandono escolar?
- 3) É necessário a implementação de cantinas escolares para ajudar as crianças desfavorecidas?
- 4) Você participa na tomada de decisões na escola dos seus filhos?
- 5) Existem especialistas em Intervenção Social Escolar na escola dos seus educandos?
- 6) Como você interpreta a desvantagem das instabilidades políticas para o sistema educativo.
- 7) A distância entre a casa e a escola pode contribuir no avolumar das taxas de abandono escolar
- 8) O que pensa ser necessário para prevenir o abandono escolar precoce?

Guião de Entrevista/Aluno

I - Caracterização

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Onde estuda?
- 3) A sua escola fica na zona rural ou urbana?
- 4) Qual é o seu nível
- 5) Que etnia pertence

II - Análises sobre as causas do abandono escolar

1. Quais as principais causas do abandono escolar na vossa escola?
2. Os alunos com dificuldades de pagar as propinas tentem a abandonar a escola? Porquê?
3. A atuação do professor pode incentivar ao aluno/a abandonar a escola?
4. Você conhece algum técnico de intervenção social na vossa escola?
5. A sua escola tem estratégias para o combate ao abandono escolar?
6. Alguma vez sentiu que a distância pode causar abandono escolar?

