



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Desigualdades sociais no acesso ao ensino básico guineense: estudo de caso na região do Gabú

Alfadjo Djau

Mestrado em Sociologia

Orientador:

Prof. Dr. Alexandre Calado, Professor Auxiliar Convidado,

Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro de 2025



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

Desigualdades sociais no acesso ao ensino básico guineense: estudo de caso na região do Gabú

Alfadjo Djau

Mestrado em Sociologia

Orientador:

Prof. Dr. Alexandre Calado, Professor Auxiliar Convidado,

Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro de 2025

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha família, pelo amor incondicional, apoio constante e pela base sólida que sempre me proporcionaram. À minha esposa, pela paciência, incentivo e companheirismo em cada etapa desta jornada. E à minha irmã, Cumba ela da Silva Djau, cuja presença, força e inspiração foram fundamentais para que eu persistisse com coragem e determinação. Sem vocês, este caminho não teria o mesmo sentido.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força e pela serenidade com que me ajudou a enfrentar cada dia deste percurso.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Professor Doutor Alexandre Daniel Duarte Carvalho Calado, pela forma sábia, paciente e comprometida com que acompanhou cada etapa deste percurso. Sua presença foi decisiva para a consolidação deste trabalho, permitindo que o rigor crítico se transformasse em construção sólida e coerente.

À minha família, à minha esposa e aos amigos que estiveram ao meu lado, expresso minha profunda gratidão pelo apoio incondicional, pela força nos momentos difíceis e por tudo o que fizeram por mim ao longo desta jornada.

A meu sobrinho, Paulo Bubacar Pereira da Silva Jau (Buba) e Mamadú Mumini Nanque, cuja presença constante e envolvimento comprometido foram fundamentais nos momentos cruciais desta caminhada.

A Zico, cuja ajuda foi fundamental num dos momentos mais difíceis da minha vida.

Ao Diretor Mamadú Baldé e Diretor Moisés da Silva, pelo apoio pessoal que me permitiu concretizar esta etapa académica.

Ao meu amigo-irmão Aski, pelo apoio moral constante e pela motivação que me transmitiu para superar este desafio.

Aos colegas do ISCTE, pelo companheirismo, pelas trocas de ideias e pelo estímulo intelectual que enriqueceram esta caminhada.

Resumo

A presente dissertação tem como objetivo analisar as desigualdades no acesso a ensino básico na região de Gabú, na Guiné-Bissau. O estudo procura compreender de que forma fatores sociais, económicos, culturais e institucionais influenciam o acesso, a permanência e o sucesso escolar das crianças guineenses, destacando as disparidades entre zonas urbanas e rurais. Para alcançar esse objetivo, foi adotada uma metodologia qualitativa, com base na realização de entrevistas semiestruturadas a diferentes atores do setor educativo, nomeadamente professores, diretores de escolas, inspetores e representantes comunitários.

Os resultados evidenciam que o sistema educativo guineense enfrenta profundas limitações estruturais, caracterizadas pela insuficiência da rede escolar, pela precariedade das infraestruturas, pela escassez de professores qualificados e pela fraca supervisão pedagógica. As desigualdades de género, as barreiras culturais e religiosas, bem como as dificuldades económicas das famílias, constituem fatores adicionais que comprometem o acesso equitativo à educação. A análise das entrevistas revelou ainda que as práticas administrativas e curriculares permanecem pouco contextualizadas, afastando a escola da realidade sociocultural das comunidades.

Palavras-chave: Desigualdades sociais, Acesso a Educação, Ensino Básico, Gabú

Abstract

The present dissertation seeks to examine the disparities in access to basic education within the Gabú region of Guinea-Bissau. The study seeks to understand how social, economic, cultural and institutional factors influence the access, permanence and school success of Guinean children, highlighting the disparities between urban and rural areas. To achieve this goal, a qualitative methodology was adopted, based on semi-structured interviews with different actors in the educational sector, namely teachers, school principals, inspectors, and community representatives.

The results show that the Guinean educational system faces profound structural limitations, characterized by the insufficiency of the school network, the precariousness of the infrastructures, the scarcity of qualified teachers and the weak pedagogical supervision. Gender inequalities, cultural and religious barriers, as well as the economic difficulties of families, are additional factors that compromise equitable access to education. The analysis of the interviews also revealed that administrative and curricular practices remain poorly contextualized, distancing the school from the sociocultural reality of the communities.

Keywords: Social inequalities, Access to Education, Basic Education, Gabú

Índice

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	v
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Siglas.....	ix
Figura.....	x
CAPÍTULO 1 - Introdução.....	1
CAPÍTULO 2 - Revisão de Literatura.....	3
2.1. Desigualdades na educação.....	3
2.2. Desigualdades no acesso ao ensino em Africa.....	5
2.3. Desigualdades no acesso ao ensino na Guiné-Bissau.....	7
CAPÍTULO 3 - Caraterização do sistema educativo guineense.....	12
3.1. Organização do sistema educativo na Guiné-Bissau.....	12
3.2. Rede Escolar.....	13
3.3. Retrato Estatístico das Barreiras Educativas na Guiné-Bissau: enfoque na Região de Gabú.....	15
CAPÍTULO 4 - Metodologia.....	18
4.1. Abordagem metodológica.....	18
4.2. Descrição do campo de observação e da recolha empírica.....	21
4.2.1. Caraterização da região de Gabú.....	21
4.2.2. Contextualização, preparativos e obstáculos.....	22
4.2.3. Estratégia linguística e técnicas de registo e observação.....	24
4.2.4. Limitações logísticas e resistência inicial dos entrevistados.....	24
CAPÍTULO 5 - Análise e Discussão dos Resultados.....	26
5.1. Fatores internos.....	26
5.1.1. Rede escolar.....	26
5.1.2. Infraestrutura.....	28
5.1.3. Recursos Humanos.....	30
5.1.4. Currículo.....	32
5.1.5. Administração.....	33
5.1.6. Supervisão.....	34
5.2. Fatores externos.....	35
5.2.1. Família.....	35

5.2.2. Papéis de Género	37
5.2.3. Trabalho	38
CAPÍTULO 6 - Conclusão	40
6.1. Limitações	42
6.2. Perspetiva Futura da Investigação.....	43
Referências bibliográficas	44
Anexos.....	48
Anexo 1 - Guião de entrevista.....	48
Anexo 2 - Fotografias	53

Siglas

DENARP II	Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza
GEPASE	Direção Geral de Estudos, Planeamento e Avaliação do Sistema Educativo
INDI	Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MERECE	Melhoria da Resiliência e da Capacidade Educacional
PAM	Programa Alimentar Mundial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Organização das Nações Unidas para a Infância

Figura

Tabela 1 - Quadro de caraterização dos entrevistados.....	20
---	----

CAPÍTULO 1 - Introdução

As desigualdades sociais constituem um dos principais entraves ao desenvolvimento do sistema educativo guineense, afetando de forma particularmente acentuada o acesso ao ensino básico em regiões periféricas como Gabú. Esta realidade, vivida e observada por quem conhece o terreno, revela um padrão persistente de exclusão que compromete o exercício pleno do direito à educação, consagrado no artigo 49.º da Constituição da República da Guiné-Bissau, de janeiro de 2012.

A presente investigação nasce de uma inquietação pessoal face às disparidades que marcam o quotidiano escolar das crianças guineenses, sobretudo em zonas rurais. O desejo de compreender com profundidade as causas que sustentam estas desigualdades orienta a análise sociológica aqui proposta, centrada na região de Gabú, na Guiné-Bissau. Este território, segundo um relatório da UNICEF (2021), apresenta os indicadores educativos mais críticos do país: 39,4% das crianças entre os 6 e os 7 anos nunca frequentaram a escola; 4% tiveram acesso apenas ao pré-escolar; 46,2% frequentaram o ensino primário e secundário; e 10,4% abandonaram os estudos. Estes dados revelam uma exclusão educativa estrutural que exige uma leitura crítica e contextualizada.

A dissertação procura responder à seguinte pergunta de partida, em que medida as desigualdades sociais influenciam o acesso ao ensino básico na Guiné-Bissau, e como essas desigualdades se manifestam e produzem consequências concretas na região de Gabú? Neste trabalho, procura-se compreender de que forma fatores educativos, sociais, económicos e culturais influenciam o acesso à ensino básico em Gabú, explorando simultaneamente os motivos que conduzem ao abandono escolar e as disparidades entre géneros no que respeita à frequência e permanência no sistema educativo.

Para orientar esta investigação, foram definidos como propósitos analíticos a compreensão dos fatores que contribuem para as desigualdades educativas. Estes objetivos serão desenvolvidos ao longo do trabalho, articulando a análise empírica com o enquadramento teórico e jurídico do direito à educação. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2010) será considerada como documento orientador, permitindo enquadrar juridicamente os compromissos do Estado face ao direito à educação e o sistema institucional previsto para garantir o exercício dos mesmos.

A investigação foi conduzida através de uma abordagem qualitativa, realizada na região do Gabú, recorrendo à realização de entrevistas semiestruturadas com atores locais ligados ao sector educativo, nomeadamente professores, diretores de escolas e representante de organizações comunitária. Esta metodologia permite aceder a narrativas e perceções que ajudam a compreender as dinâmicas sociais que influenciam o acesso à escola, valorizando a experiência vivida dos participantes e o contexto específico em que se inserem.

Por fim, apresenta-se a organização da dissertação, estruturada em seis capítulos distintos. Inicia-se com a Introdução, em seguida, o segundo capítulo apresenta a revisão da literatura, onde se exploram os principais referenciais teóricos. O terceiro capítulo é dedicado à caracterização do sistema educativo guineense, no qual é apresentada a organização formal do sistema, a rede escolar e a informação estatística possível de obter. O quarto capítulo é dedicado à metodologia, detalhando os procedimentos adotados na investigação. No quinto capítulo, a análise e discussão empírica, com base nos dados recolhidos nas entrevistas. O sexto capítulo apresenta a conclusão, ao qual se seguem as limitações do estudo. Encerra-se com a perspetiva futura da investigação, apontando caminhos para aprofundamentos posteriores¹.

¹ Esta dissertação fez uso de Inteligência Artificial, mais especificamente o programa Co-Pilot. O uso deste instrumento foi única e exclusivamente para efeitos de verificação e correção de texto, concretamente correções ortográficas, gramaticais e de estilo. Todo o conteúdo substantivo do texto e da análise é totalmente original e da criação exclusiva do autor desta dissertação.

CAPÍTULO 2 - Revisão de Literatura

2.1. Desigualdades na educação

A desigualdade afeta todos os países, mas manifesta-se de forma mais intensa nos países menos desenvolvidos, abrangendo todas as áreas e níveis, sobretudo no acesso à educação. No caso da Guiné-Bissau, e particularmente na região de Gabú, a desigualdade no acesso à ensino básico continua a ser um desafio extremamente complexo, com o sistema educativo a favorecer, muitas vezes, os indivíduos das classes mais privilegiadas.

Bourdieu e Passeron (1982) argumentam que o sucesso escolar está diretamente relacionado ao capital cultural das famílias, favorecendo os alunos oriundos de meios mais escolarizados. Estes beneficiam de hábitos e linguagens valorizadas pela escola, o que facilita a sua integração e desempenho. Por outro lado, os estudantes de classes populares enfrentam maiores dificuldades, não apenas pela falta de recursos, mas também pela ausência de referências culturais reconhecidas pelo sistema educativo. Embora a escola se apresente como promotora de inclusão, acaba por reforçar desigualdades sociais já existentes.

Bourdieu (1979) desenvolve o conceito de capital cultural para explicar as desigualdades entre jovens de diferentes origens sociais, evidenciando a influência da cultura familiar no percurso escolar. Este capital apresenta-se sob três formas: (i) incorporado, através das disposições adquiridas na socialização; (ii) objetivado, por meio de bens culturais; e (iii) institucionalizado, pelas qualificações académicas. A distribuição desigual destes recursos contribui para a reprodução das estruturas sociais no sistema educativo.

Bourdieu e Passeron (1982) defendem que as instituições sociais funcionam como mecanismos que perpetuam as desigualdades existentes, ao promoverem os interesses simbólicos das classes dominantes. No contexto escolar, essa dinâmica traduz-se na adoção de práticas educativas e conteúdos que beneficiam os alunos já inseridos em contextos privilegiados de capital cultural e social, dificultando o acesso equitativo ao saber por parte das camadas menos favorecidas.

Durkheim (citado por Weiss e Soares, 2021) defende que a educação é fundamental para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Por meio dela, o indivíduo torna-se apto a integrar-se no meio social, abandonando comportamentos negativos e egocêntricos. A partir do momento em que transforma a sua conduta, passa a agir com maior consciência moral, sabendo como se posicionar e interagir dentro de uma sociedade. A educação, nesse sentido, assume um papel essencial na formação do ser humano, permitindo-lhe tornar-se um ser social. É através do processo educativo que o homem deixa de ser apenas um indivíduo isolado e passa a incorporar os valores, normas e princípios que regem a vida em sociedade.

Segundo Max Weber (citado por Silva e Amorim, 2012), a educação é um fenómeno complexo que vai além da escola formal, abrangendo múltiplos contextos sociais e culturais. Ou seja, a educação é distinguida de diferentes formas como: religiosa, familiar, carismática, filosófica, literária, política, etc. Por outro lado, a educação desempenha um papel central na socialização e na transmissão de valores, podendo simultaneamente promover a integração social e contribuir para a reprodução das desigualdades. A educação especializada, em particular, está associada ao processo de racionalização da vida moderna, preparando indivíduos para funções técnicas e burocráticas no Estado e na economia capitalista, o que reforça as hierarquias sociais.

Por sua vez, Marx e Engels (citado por Neto e Oliveira, 2022) afirmam que as desigualdades estruturais presentes nas instituições escolares, resultantes das divisões entre classes sociais. Sob uma perspectiva marxista, a educação deveria constituir-se como um instrumento de emancipação e combate à exploração, independentemente do tipo de sociedade. No entanto, o que se observa é a consolidação de um sistema educacional profundamente desigual, concebido para reproduzir os interesses das classes dominantes.

Seabra (2008) destaca que o desempenho escolar dos alunos está profundamente influenciado por fatores sociais e culturais, refletindo desigualdades que vão além do ambiente escolar. O capital económico e cultural das famílias determina a forma como estas se relacionam com a escola, sendo que famílias mais favorecidas compreendem melhor as normas institucionais e participam mais ativamente na vida escolar dos filhos. Em contrapartida, os alunos de contextos socioeconómicos desfavorecidos enfrentam não só limitações materiais, mas também dificuldades na assimilação dos códigos culturais valorizados pela escola. A desigualdade educacional, portanto, não decorre

necessariamente da falta de interesse das famílias, mas sim de uma relação desigual com a instituição, marcada por exclusão simbólica e distanciamento.

Sebastião (2006) defende que, embora a massificação do ensino tenha contribuído para mitigar desigualdades, o alargamento do acesso não eliminou os mecanismos de exclusão, que persistem de forma discreta. Os critérios escolares, apresentados como neutros, acabam por legitimar diferenças de desempenho associadas às condições sociais de origem dos alunos. Assim, a igualdade de acesso não garante igualdade de resultados. Torna-se essencial promover não apenas a igualdade formal, mas também a equidade, reconhecendo as diferentes condições de partida.

Os alunos provenientes de famílias com recursos socioeconómicos baixos enfrentam, com frequência, dificuldades no seu percurso escolar. Estas dificuldades não se explicam apenas pela escassez de meios materiais ou apoio extracurricular, mas estão profundamente enraizadas nas desigualdades sociais que atravessam o sistema educativo. A cultura escolar dominante tende a refletir os valores e práticas das classes mais favorecidas, o que gera um afastamento simbólico em relação aos estudantes cujos contextos familiares divergem desses padrões. Ao reproduzir referências culturais que não dialogam com a realidade dos grupos socialmente desfavorecidos, a escola contribui para a sua marginalização e dificulta a sua integração e sucesso académico (Albuquerque, Seabra & Martins, 2022).

2.2. Desigualdades no acesso ao ensino em África

A educação é um direito inalienável de todos os seres humanos. Garantir o acesso universal à educação deve constituir uma prioridade absoluta para qualquer país, independentemente das desigualdades sociais e económicas que enfrentam. No contexto africano, observa-se uma persistente desigualdade de natureza social, económica, política e cultural, que compromete seriamente o desenvolvimento dos sistemas educativos. Esta realidade tem contribuído para que a educação em África permaneça aquém dos padrões desejáveis a nível global, dificultando a construção de sociedades mais justas e equitativas (Oakpar Foundation, 2023).

O relatório da UNESCO e da União Africana (2023) revela que, apesar dos avanços no acesso à educação, persistem desigualdades estruturais em África, especialmente nas zonas rurais. Fatores como a distância geográfica, as condições

socioeconómicas, as desigualdades de género e as barreiras linguísticas limitam significativamente as oportunidades de aprendizagem. A diversidade linguística, embora culturalmente rica, dificulta a apropriação dos conteúdos escolares, sobretudo entre crianças que não dominam a língua oficial desde o início da escolaridade. Esta assimetria linguística, aliada à pobreza, ao género e à deficiência, contribui para a reprodução de desigualdades educacionais.

Além disso, a educação básica continua a ser um desafio desigual entre os países africanos. Enquanto alguns países, como o Egipto, a Tunísia e a África do Sul, registam progressos, outros, como o Chade e a Guiné-Bissau, enfrentam obstáculos estruturais que comprometem o acesso e a permanência escolar. A dificuldade em completar o ensino básico representa uma barreira crítica à integração social, refletindo clivagens profundas nas sociedades africanas (UNESCO e União Africana, 2023).

Evidencia-se que crianças de grupos socioeconómicos vulneráveis enfrentam dificuldades acrescidas na conclusão dos níveis académicos, perpetuando ciclos de exclusão e limitando a mobilidade social. Estas desigualdades variam significativamente entre países e entre zonas urbanas e rurais. Para mitigar os efeitos da desigualdade, diversos países africanos têm adotado medidas como a abolição das propinas no ensino primário e a implementação de programas de alimentação escolar. Estas estratégias são fundamentais para promover a equidade educativa e garantir condições mínimas de aprendizagem às crianças mais vulneráveis (UNESCO e União Africana, 2023).

Na perspetiva de Furtado (2005), os sistemas educativos tendem a beneficiar predominantemente as elites urbanas e os grupos socioeconómicos mais privilegiados, relegando as populações mais vulneráveis a condições deficitárias de acesso e permanência na escola. As crianças no continente africano continuam a enfrentar desigualdades estruturais no acesso à educação. Entre os principais fatores que contribuem para essa realidade estão a distância entre a escola e o local de residência, a ausência de alimentação adequada e, em alguns casos, o envolvimento precoce em atividades laborais. Essas condições refletem uma desigualdade persistente, que impede muitas crianças de exercerem plenamente o seu direito à educação.

No caso das meninas, essas barreiras tornam-se ainda mais acentuadas. Normas culturais que privilegiam a educação dos rapazes, responsabilidades domésticas atribuídas desde cedo e o risco de violência ou assédio no trajeto escolar dificultam a sua

permanência no sistema educativo. Além disso, práticas como o casamento precoce e a falta de apoio familiar contribuem para taxas mais elevadas de abandono escolar entre as raparigas. Mesmo aquelas que conseguem frequentar a escola de forma regular enfrentam obstáculos que comprometem a qualidade do ensino, limitando o seu desenvolvimento integral (Monteiro, 2022).

Como observa Loiola (2019), o receio de que uma mulher instruída desafie normas religiosas relativas à submissão conjugal é frequentemente utilizado como justificação para limitar o seu acesso ao conhecimento e à liberdade de escolha. utilizados.

Diallo e Manguete (2025) alertam para a persistência de preconceitos de género no sistema educativo africano, que continuam a limitar o acesso equitativo das meninas à educação. Estes preconceitos manifestam-se não apenas nas práticas escolares, mas também nos conteúdos pedagógicos, onde as meninas são frequentemente representadas em tarefas domésticas, enquanto os rapazes surgem em papéis de liderança. Tal representação reforça estereótipos que atribuem aos homens maior capacidade de decisão e responsabilidade. Em certos contextos, esta desigualdade é ainda mais evidente. Por exemplo, durante o período do Ramadão no Senegal, foi reportado que meninas são dispensadas mais cedo das aulas para se dedicarem aos afazeres domésticos, o que demonstra como normas socioculturais continuam a relegar as raparigas para funções tradicionalmente femininas, em detrimento da sua formação académica.

2.3. Desigualdades no acesso ao ensino na Guiné-Bissau

Tal como em diversos países da África Ocidental, a Guiné-Bissau enfrenta profundas desigualdades no acesso à educação básica. A condição económica das famílias continua a ser um dos principais determinantes da frequência escolar, sendo que os agregados com maiores recursos tendem a garantir a escolarização dos seus filhos com maior regularidade. Esta relação, porém, não é linear nem universal, pois outros elementos como a distância entre a residência e a escola, o género da criança e a pertença étnico-religiosa interferem significativamente nas decisões familiares relativas à educação (GEPASE et al., 2021).

Seidi (2024) observa que, em várias regiões do país, incluindo a capital Bissau, famílias pertencentes a grupos étnicos não muçulmanos, mesmo com rendimentos modestos, demonstram maior predisposição para matricular os seus filhos no sistema de ensino formal. Por contraste, há famílias muçulmanas com condições económicas estáveis que, ainda assim, optam por não enviar os filhos à escola, motivadas por convicções culturais e religiosas profundamente enraizadas. Assim, é frequente que meninas sejam inscritas apenas em escolas madrassa², instituições centradas no ensino dos princípios do Islão e que não seguem, necessariamente, o currículo formal do sistema educativo. Rodrigues (2024) acrescenta que, em regiões como Gabú, prevalece a perceção de que a educação formal pode induzir comportamentos considerados incompatíveis com os valores familiares e religiosos. O receio de que os jovens questionem normas tradicionais, como o casamento forçado ou a autoridade parental, leva muitos pais a restringirem o acesso à escola, sobretudo das filhas, frequentemente destinadas às tarefas domésticas.

Na perspetiva de Carta Política do Setor Educativo (2017–2025), esta resistência revela que a educação é, em alguns contextos, percecionada não como um direito emancipador, mas como uma ameaça à preservação dos valores comunitários. Tal realidade manifesta-se tanto em zonas rurais como urbanas, evidenciando que as desigualdades educacionais não se limitam à escassez de recursos, mas resultam também de tensões entre modernidade e tradição, entre políticas públicas e estruturas familiares, entre o direito à educação e o controlo social exercido por normas religiosas.

As disparidades de género constituem uma das dimensões mais marcantes dessa desigualdade. Em muitas regiões, observa-se uma presença significativamente superior de rapazes nas salas de aula. Práticas socioculturais persistentes continuam a alimentar a ideia de que a educação feminina é secundária, agravando fenómenos como a gravidez precoce, a mutilação genital feminina e o casamento forçado, fatores que contribuem para o abandono escolar e limitam as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional das raparigas (Jaite, 2024; Dias, 2021). O receio de assédio ou violência durante o trajeto para a escola, sobretudo em áreas rurais, reforça a decisão de muitos pais de não permitir a frequência das filhas, perpetuando o ciclo de exclusão educativa.

² Madrassa: é o termo utilizado para designar a escola islâmica onde se ensinam o Alcorão, a língua árabe e os princípios do Islão. Na Guiné-Bissau, as escolas madrassa têm um papel importante na educação religiosa, sobretudo nas regiões de maioria muçulmana, como Gabú e Bafata.

As desigualdades territoriais é outro fator determinante. As crianças que vivem em áreas urbanas beneficiam de maior proximidade às escolas, melhores infraestruturas e maior disponibilidade de recursos pedagógicos, o que facilita a sua permanência no sistema educativo. Nas zonas rurais, pelo contrário, a insuficiência de cobertura da rede escolar e a falta de transportes adequados obrigam muitas crianças a percorrer longas distâncias e frequentemente superiores a cinco quilómetros diários para aceder à escola, o que favorece o absentismo e o abandono escolar precoce (Sane, 2018; Barri, 2021; Rodrigues, 2024).

A falta das infraestruturas escolares constitui uma das barreiras ao acesso a ensino, uma vez que, a infraestrutura é um elemento essencial para o desenvolvimento efetivo da aprendizagem, exigindo a existência de condições materiais, físicas e pedagógicas adequadas. Na Guiné-Bissau, contudo, verifica-se uma profunda precariedade dos espaços escolares, especialmente nas zonas rurais, onde muitas instalações são improvisadas ou estão em avançado estado de degradação. O fenómeno da sobrelotação das salas de aula, com turmas que ultrapassam frequentemente os quarenta alunos, como se verifica na região de Gabú, representa um obstáculo adicional à eficácia pedagógica, dificultando a gestão da sala e comprometendo o acompanhamento individualizado dos alunos. A situação das infraestruturas educacionais revela desigualdades significativas entre zonas urbanas e rurais, bem como entre os diferentes tipos de escolas do país, nomeadamente, públicas, privadas, madrassas, comunitárias e de autogestão (Baldé et al. 2022).

De acordo com a Carta Política do Setor da Educação (2017-2025), a escassez de recursos humanos qualificados sobretudo na área de matemática e língua português constitui uma das principais barreiras que afetam a qualidade da educação na Guiné-Bissau, estando associada à precariedade das condições laborais, aos baixos níveis salariais e à limitada valorização profissional dos agentes educativos. Neste sentido a desigualdade em termos dos professores que trabalha em diferente rede escolar, os professores que trabalham na rede escolar privada apresenta melhor empenho na sala de aula, a matérias didáticos, a infraestruturas em melhor condição enfim melhor ambiente do trabalho em relação aos professores da rede escolar pública, tudo isso é resultado da valorização dos professores que trabalha na rede escolar privada pelo próprio rede. Esta realidade repercute-se negativamente sobre o desempenho dos professores da rede escolar pública, a estabilidade do sistema e a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem,

comprometendo os objetivos de inclusão social e de democratização do conhecimento. Por outro lado, a ausência de políticas de formação e reconhecimento profissional agrava a vulnerabilidade do setor educativo nacional, exigindo medidas urgentes que promovam a estabilidade, a motivação e a qualidade no exercício da função. Esta situação é igualmente evidenciada neste documento estratégico que reconhece a insuficiência de professores qualificados, a fragilidade da formação pedagógica e o subfinanciamento crónico do setor como obstáculos estruturais à melhoria da qualidade educativa.

No sistema educativo guineense, verifica-se uma desconexão significativa entre os currículos oficiais e a realidade histórica, cultural e social das comunidades, o que na visão de M'botto & Cá (2022) constitui um entrave ao acesso a educação, uma vez que, os conteúdos programáticos continuam a privilegiar referências externas, muitas vezes desajustadas ao contexto local, negligenciando elementos essenciais da identidade nacional. Esta orientação curricular limita o contacto dos alunos com a sua herança cultural e fragiliza o papel da escola enquanto espaço de valorização da diversidade guineense. Além disso, observa-se a persistência de conteúdos desatualizados, que não acompanham os avanços científicos e tecnológicos à escala global, tornando o ensino menos relevante e competitivo.

A supervisão pedagógica concebida como uma prática colaborativa e formativa, pode assumir um papel decisivo na melhoria das práticas docentes, na promoção da qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento profissional dos professores. Quando implementada com rigor, esta abordagem fomenta a reflexão crítica, o aperfeiçoamento contínuo do trabalho pedagógico e o fortalecimento da cultura educativa dentro das escolas (Henriques, Gaspar, Seabra & Neves, 2019).

Essa problemática, embora presente em diversos contextos, assume contornos particularmente críticos na Guiné-Bissau, onde o sector enfrenta constrangimentos estruturais profundos, provocados pela ausência de políticas educativas consistentes, pela escassez de recursos e pela inexistência de condições adequadas para o exercício da função inspetiva. Esta realidade foi documentada num estudo académico realizado em diversas escolas públicas do país, que evidencia a perceção dos professores sobre a supervisão pedagógica como uma prática pouco estruturada e, por vezes, confundida com controlo burocrático. O estudo recomenda a adoção de uma abordagem formativa, centrada na cooperação e na melhoria contínua das práticas docentes (Silva, 2021).

Barri (2021) alerta que fatores culturais e socioeconómicos influenciam a relação familiar, sendo necessária a implementação de políticas públicas que promovam uma aproximação efetiva entre a família e o estabelecimento de ensino.

Por outro lado, DENARP II (2011-2015) aponta a organização do trabalho como uma barreira ao acesso a ensino básico, uma vez que, a atividade agrícola constitui o principal eixo económico da Guiné-Bissau, desempenhando um papel determinante na sustentação da maioria das famílias e na geração de receitas para o Estado. Em particular, a produção e comercialização da castanha de caju destacam-se como pilares fundamentais do Produto Interno Bruto (PIB) e das exportações nacionais. No entanto, esta dependência excessiva do sector agrícola exerce efeitos negativos sobre o sistema educativo, especialmente durante o período de colheita, altura em que numerosas crianças são retiradas da escola para participarem no trabalho familiar, como forma de garantir a subsistência doméstica. Esta realidade contribui para a perpetuação do analfabetismo, afetando especialmente as meninas, que estão mais expostas a fenómenos de abandono escolar em contextos de sobrecarga familiar e vulnerabilidade social. A interrupção recorrente da frequência escolar durante os ciclos produtivos compromete a continuidade das aprendizagens e o desenvolvimento pleno das crianças, gerando impactos duradouros na sua formação académica e nas oportunidades futuras.

CAPÍTULO 3 - Caracterização do sistema educativo guineense

Este capítulo tem como objetivo caracterizar sistema educativo guineense, sendo que esta é bastante limitada pela pouca e inconsistente informação existente. A partir da informação recolhida em legislação, relatórios internacionais, literatura científica, foi possível reunir a informação apresentada. Primeiramente, faz-se a apresentação da organização do sistema educativo, para depois se caracterizar a rede escolar e tipos de escola existentes e, finalmente, apresenta-se alguma informação estatística sobre o desempenho do sistema.

3.1. Organização do sistema educativo na Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau implementou uma reforma significativa no seu sistema educativo entre 2010 e 2011, com o objetivo de promover uma maior articulação entre os diferentes níveis de ensino e garantir uma cobertura mais abrangente da população escolar. Esta reorganização está consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo guineense (2010), que estruturou o seu sistema em seis grandes subsetores, cada um com funções e características específicas.

Ensino Pré-Escolar Destinado a crianças dos 3 aos 5 anos, visa promover o desenvolvimento global e prepará-las para a entrada no ensino básico. Este nível educativo não é obrigatório.

O Ensino Básico Abarca crianças entre os 6 e os 14 anos e tem a duração de nove anos, repartidos por três ciclos:

1. Primeiro Ciclo: Compreende os quatro primeiros anos (6 – 9 anos), com currículo unificado.
2. Segundo Ciclo: Corresponde ao 5.º e 6.º anos (10 – 11 anos), com conteúdos comuns e duração bienal.
3. Terceiro Ciclo: Abrange o 7.º ao 9.º ano (12 – 14 anos). No ensino básico, primeiro e segundo ciclo é obrigatório e gratuito, incluindo matrícula e materiais didáticos.

O Ensino Secundário é destinado a jovens dos 15 aos 18 anos, compreende o 10.º, 11.º e 12.º ano de escolaridade. É ministrado nos liceus e tem duração de três anos.

A formação Técnica e Profissional é oferecida em instituições técnicas e algumas universidades permite aos alunos adquirir qualificações académicas e profissionais em áreas específicas.

O Ensino Superior organiza-se em duas vertentes: universitária e não universitária. Ambas conferem diplomas académicos, com a vertente não universitária orientada para a profissionalização.

A Educação de Adultos e Alfabetização integra-se na educação não formal, dirigida a adultos, e decorre em centros comunitários ou organizações da sociedade civil. Os cursos de alfabetização visam reduzir os níveis de exclusão social e proporcionar competências básicas de leitura e escrita. Esta estrutura visa garantir a articulação entre os diferentes níveis de ensino e promover uma cobertura mais abrangente da população.

3.2. Rede Escolar

Para a caracterização da rede escolar utilizou-se o trabalho realizado por Alexandre Furtado (2005) sobre a administração e gestão da educação na Guiné-Bissau, no âmbito da sua tese de doutoramento. De acordo com o autor, a rede escolar guineense apresenta desigualdades significativas tanto no acesso ao ensino básico como nos resultados de aproveitamento entre escolas. A escola pública não consegue dar cobertura à totalidade da população guineense, devido à sua insuficiência estrutural, às condições precárias em que se encontra e às políticas inadequadas adotadas pelo governo no setor educativo. Esta situação afeta especialmente os grupos mais vulneráveis da sociedade.

Nesse contexto, surgiram as escolas privadas como alternativa à escola pública, regulamentadas pelo Decreto-Lei n.º 7/91. Embora contribuam significativamente para o desenvolvimento do sistema educativo guineense, a expansão dessas escolas é desigual, concentrando-se sobretudo nas zonas urbanas. Além disso, o acesso às escolas privadas é condicionado pela capacidade económica das famílias, o que exclui aquelas com rendimentos mais baixos, obrigando-as a recorrer às escolas públicas.

Em termos de funcionamento, também se observam desigualdades. As escolas públicas enfrentam greves frequentes, falta de harmonia curricular entre instituições e

níveis de escolaridade, escassez de materiais didáticos e infraestruturas inadequadas. Em contraste, as escolas privadas apresentam melhores condições de funcionamento, o que se reflete no desempenho dos alunos, os alunos das escolas privadas tendem a obter melhores resultados em comparação com os das escolas públicas.

Por outro lado, existe na Guiné-Bissau um modelo específico de escola denominado *madrassa*, que se desenvolveu após a independência. Nessas escolas, a língua de instrução é o árabe e os conteúdos estão centrados na educação religiosa islâmica. As *madrassas* estão mais presentes nas regiões de Gabu e Bafatá, onde há maior concentração de população muçulmana. Os alunos dessas escolas enfrentam dificuldades na leitura e escrita da língua portuguesa, o que acentua a desigualdade no acesso ao sistema educativo formal guineense (Furtado, 2005).

Além desses modelos, ainda existem as escolas comunitárias, que inicialmente estavam presentes apenas na capital nos anos 1990, mas com o tempo desapareceram das zonas urbanas e tornaram-se mais visíveis nas áreas rurais. O objetivo principal da criação dessas escolas é mitigar a desigualdade no acesso à educação básica, especialmente em regiões onde não há presença do Estado. Estas escolas funcionam graças ao apoio direto da comunidade, que se responsabiliza pela contratação dos professores. Ao final do mês, os professores são remunerados pela própria comunidade, muitas vezes em espécie, quando não há disponibilidade financeira. Os pagamentos podem ser feitos com produtos naturais como mandioca, arroz, milho, batata, mancarra (amendoim), castanha de caju, óleo de palma, entre outros. Esses produtos são convertidos em valor monetário, conforme o acordo estabelecido entre a comunidade e o professor.

A gestão dessas escolas é igualmente comunitária, com os responsáveis escolhidos localmente. Entre os membros da gestão estão o diretor da escola, o representante dos professores, o chefe dos alunos, o responsável pelos pais e encarregados de educação, e o encarregado da cantina escolar (Furtado, 2005).

Por fim, Furtado (2005) também identifica a existência das escolas de autogestão, que operam sob um modelo híbrido não totalmente público nem totalmente privado. Estas escolas funcionam mediante parceria entre a comunidade, a escola e o Ministério da Educação Nacional. Os alunos pagam mensalidades que garantem a continuidade do trabalho dos professores, mesmo em períodos de greve decretada pelo sindicato da educação. Os professores dessas escolas não aderem às greves, pois recebem diretamente

da comunidade escolar. Estes professores são oficialmente colocados pelo Ministério da Educação e continuam a receber os seus salários integrais, sem qualquer desconto, mesmo recebendo também da escola. Os seus vencimentos são equivalentes aos de qualquer outro professor do ensino público que leciona noutras partes do país. Este modelo contribui para a redução das desigualdades no acesso ao ensino básico nas zonas rurais da Guiné-Bissau, oferecendo uma alternativa viável e funcional diante das limitações da rede pública.

3.3. Retrato Estatístico das Barreiras Educativas na Guiné-Bissau: enfoque na Região de Gabú

Segundo o Relatório do UNICEF (2021), as taxas de conclusão diminuem progressivamente a cada nível de ensino na Guiné-Bissau. Em média, 27% das crianças concluem o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico, 17% concluem o 3.º ciclo e apenas 11% conseguem terminar o ensino secundário.

O local de residência é um fator determinante nestes resultados. Enquanto 47% das crianças residentes em áreas urbanas concluem o 1.º e 2.º ciclos, apenas 14% das crianças em áreas rurais o conseguem. A mesma tendência verifica-se nos níveis seguintes: 31% das crianças urbanas concluem o 3.º ciclo, face a apenas 7% das rurais, e no ensino secundário 19% das urbanas concluem, contra 4% das rurais.

Para além das baixas taxas globais de conclusão, verifica-se ainda uma forte influência do nível socioeconómico das famílias e da pertença étnica. Crianças oriundas de agregados familiares com maior rendimento económico têm maiores probabilidades de terminar ciclo escolar, enquanto as de famílias com menos rendimento económico enfrentam múltiplas barreiras para terminar o ciclo escolar. Também as diferenças entre etnias são significativas por exemplo, a etnia Mancanha³ apresenta uma taxa de conclusão

³ *Mancanha*: grupo étnico tradicional da Guiné-Bissau, pertencente ao tronco linguístico nigero-congolês. Possui forte identidade cultural, com práticas religiosas próprias, como os rituais *pena* e *n'ghuran*, e organização comunitária que influencia a relação com a escola formal.

de 59% no 1.º e 2.º ciclos, e a etnia Fula ⁴e etnia Mandinga⁵, grupos étnicos muçulmanos, apresentam uma taxa de conclusão de 19% e 17%, respetivamente. Já no ensino secundário, as desigualdades tornam-se ainda mais evidentes a etnia Papel ⁶alcança 16% de conclusão, acima da média nacional (11%), e Fula e Mandinga, grupos étnicos muçulmanos, apresentam uma taxa de 8% e 10%, respetivamente. Esse pormenor acaba por reforçar a tese defendida por Seidi (2024), onde algumas famílias, particularmente pertencentes à comunidade muçulmana, optam por inscrever as suas filhas exclusivamente em escolas madrassa, consideradas instituições de natureza religiosa, centradas no ensino dos princípios do Islão.

Estes dados revelam que, para além das desigualdades estruturais entre zonas urbanas e rurais, existe um forte condicionamento social e cultural no acesso e permanência na escola. Isto sugere que a política educativa deve ser acompanhada por medidas de inclusão social, combate à pobreza, valorização da educação das raparigas e apoio diferenciado às comunidades rurais e a determinados grupos étnicos. Só assim será possível reduzir as desigualdades e garantir maior equidade no sistema educativo guineense.

No que respeita à região de Gabú, de acordo com o relatório do UNICEF (2021), constata-se que esta apresenta uma das taxas mais elevadas de crianças fora da escola em todo o país. Com efeito, tanto no 1.º ciclo do ensino básico como no 2.º e 3.º ciclos, Gabú regista algumas das piores percentagens nacionais, com 27%, 29% e 21%, respetivamente. Estes números evidenciam não apenas a dificuldade de acesso inicial à escola, mas também a falta de continuidade no percurso escolar, o que contribui para elevados níveis de abandono e baixa taxa de conclusão.

Por outro lado, na mesma região, 29% das crianças entre os 3 e os 4 anos encontram-se fora do bom caminho de desenvolvimento infantil, enquanto 21% não frequentam qualquer forma de educação na primeira infância. Esta situação é

⁴ *Fula*: grupo étnico de origem africana ocidental, presente em várias regiões da Guiné-Bissau. Tradicionalmente muçulmanos, os Fula mantêm práticas culturais e religiosas próprias, com destaque para a educação islâmica nas madrassas e uma estrutura social hierarquizada que influencia o acesso à escola formal.

⁵ *Mandinga*: grupo étnico de origem africana ocidental, descendente do antigo Império do Mali. Presente em várias regiões da Guiné-Bissau, especialmente em Gabú, os Mandinga mantêm forte tradição islâmica, língua própria (mandinka) e práticas culturais que influenciam a organização social e o acesso à escola formal.

⁶ *Papel*: grupo étnico tradicional da Guiné-Bissau, com forte presença nas regiões de Biombo e Bissau. Praticam o animismo, realizam rituais ancestrais como o *fanado* e o *toca-choro*, e mantêm uma organização social própria que influencia práticas educativas, familiares e espirituais.

particularmente preocupante, dado que a frequência do pré-escolar está associada a melhores indicadores de desenvolvimento cognitivo e social, e funciona como uma base essencial para a aprendizagem futura.

De sublinhar ainda que Gabú é uma região maioritariamente rural e caracterizada por níveis elevados de pobreza estrutural, fatores que agravam as desigualdades no acesso à educação. Assim, as crianças desta região enfrentam múltiplas barreiras, económicas, geográficas e socioculturais, o que limitam a sua permanência e progressão no sistema educativo.

CAPÍTULO 4 - Metodologia

4.1. Abordagem metodológica

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, centrada exclusivamente na realização de entrevistas semiestruturadas, com o intuito de compreender em profundidade os fatores que contribuem para a desigualdade no acesso ao ensino básico guineense na região de Gabú. A opção por uma componente exclusivamente qualitativa, centrada na técnica de entrevista, justifica-se pela inexistência de dados estatísticos suficientes sobre o nível de desigualdade no ensino na Guiné-Bissau, particularmente na região de Gabú.

O método qualitativo permite ao investigador explorar um problema a partir de múltiplas perspetivas, uma vez que não existe uma verdade única e absoluta. Cada indivíduo interpreta o mundo com base na sua própria vivência, pelo que o objetivo deste método não é descobrir uma verdade universal, mas sim compreender como diferentes pessoas percebem e experienciam determinada realidade. Para que um estudo qualitativo seja considerado robusto e fiável, o investigador deve procurar colocar-se no lugar dos entrevistados, tentando conhecer e compreender a realidade vivida por estes. Só assim será possível retirar conclusões que reflitam genuinamente as experiências dos participantes (Creswell, 2013).

De acordo com Bogdan e Biklen (2006), o método qualitativo apresenta cinco características fundamentais: (i) é naturalista, (ii) baseia-se em dados descritivos, (iii) foca-se no processo, (iv) utiliza a indução e (v) valoriza o significado.

No que respeita ao carácter naturalista, os autores defendem que a investigação deve ocorrer em contextos reais, pois é nesses ambientes que o investigador poderá captar a complexidade do fenómeno estudado. Relativamente aos dados descritivos, estes assumem maioritariamente a forma de palavras ou imagens, em vez de números, incluindo transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais ou registos oficiais. Quanto ao foco no processo, a investigação qualitativa preocupa-se mais com o modo como os fenómenos ocorrem do que com os seus resultados, valorizando o percurso em detrimento do produto. No que concerne à indução, os autores afirmam que a teoria deve emergir dos dados recolhidos, e não ser imposta previamente pelo investigador, ou seja, as interpretações devem basear-se na evidência

empírica. Por fim, no que toca ao significado, o investigador deve procurar compreender o ponto de vista dos participantes, os sentidos que atribuem às suas experiências e as interpretações que fazem da realidade e olhar para o problema com os olhos de quem o vive (Bogdan & Biklen, 2006).

O método selecionado para a investigação foram as entrevistas semiestruturadas, por se revelarem mais adequadas aos objetivos propostos e às condições reais de acesso à informação na região de Gabú. Segundo Silva et al. (2023), a entrevista é uma técnica de recolha de informação baseada no diálogo entre o investigador e o entrevistado. O uso da entrevista semidiretiva permitiu recolher, através de um diálogo flexível e aberto, interpretações e significados atribuídos pelos participantes às suas experiências, evitando a rigidez de um questionário estruturado (Bogdan & Biklen, 2006). Para além disso, as entrevistas de carácter qualitativo revelam frequentemente informações inesperadas e valiosas, permitindo ao investigador aceder a sentidos e significados que não tinham sido antecipados na fase inicial do planeamento da investigação.

O objetivo das entrevistas foi compreender os principais fatores que alimentam a desigualdade no acesso ao ensino básico em Gabú. Esta região foi selecionada por ser uma das mais representativas em termos de diversidade social, cultural e económica, o que permite uma análise mais rica das causas subjacentes à desigualdade (UNICEF, 2023).

A seleção dos participantes foi feita com base na sua experiência e papel ativo na educação da região, permitindo obter uma perspetiva abrangente e fundamentada sobre o tema em estudo. Para isso, foi utilizada a técnica de amostragem propositada de casos críticos, uma vez que procurou incluir indivíduos cuja experiência e envolvimentos direto na área educativa lhes permite ter um ponto de observação privilegiados dos temas a serem trabalhados, aumento as possibilidades de uma recolha empírica rica e densa.

Assim, a investigação centrou-se em entrevistas semiestruturadas realizadas com sete intervenientes-chave ligados à área da educação naquela região. Foram eles: o Chefe de Serviço de Ensino Básico, o Diretor Regional de Educação de Gabú, o Inspetor Coordenador da Região de Gabú, o Diretor de uma escola pública de ensino básico, o Diretor de uma escola privada de ensino básico, a representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação da região de Gabú, e uma professora de ensino básico que leciona em escola pública e privada. Todas as entrevistas foram realizadas na região de

Gabú, Guiné-Bissau, com exceção da entrevista ao chefe de serviço do Ministério da Educação Nacional, que teve lugar nas instalações do próprio Ministério. As entrevistas foram realizadas em maio de 2025.

Tabela 1 - Quadro de caracterização dos entrevistados

Entrevistado	Cargo	Ocupação	Sexo	Idade	Ano de Serviço	Qualificação
01	Professora	Professora de ensino Básico Pública e Privada	F	39	16	Licenciatura
02	Chefe de Serviço	Professora	M	42	19	Mestrado
03	Responsável P.E. Educação	Carpinteiro	M	52	13	Decimo segundo ano
04	Diretor Regional de E. Gabú	Professor	M	47	24	Bacharelato
05	Diretor E.B. Pública	Professor	M	38	15	Bacharelato
06	Inspetor C. de Gabú	Inspetor	M	37	15	Licenciatura
07	Diretor E. B. Privada	Professor	M	36	12	Bacharelato

Para a recolha dos dados empíricos, foi elaborado um guião com tópicos orientadores que serviu de base à condução das entrevistas (ver Anexo 1). Este instrumento permitiu assegurar a consistência dos temas abordados, mantendo simultaneamente a flexibilidade necessária para captar a diversidade de perspetivas dos

participantes (Quivy & Van Campenhoudt, 2008). Complementarmente, foram utilizados diferentes recursos de registo, como um gravador, uma máquina fotográfica e um caderno de notas. Estes permitiram obter com maior eficácia as informações fornecidas pelos entrevistados, bem como registar elementos relevantes observados no terreno. Este registo adicional contribuiu para enriquecer a análise dos dados recolhidos.

Para o tratamento dos dados recolhidos, foi realizada uma análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2011). As entrevistas foram analisadas com base num conjunto de temas previamente definidos, elaborados a partir da revisão da literatura e que serviram também de base para a estruturação do guião de entrevista.

Durante o processo de entrevista, todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos e procedimentos da investigação, nomeadamente o uso dos instrumentos mencionados na recolha dos dados. O consentimento foi obtido verbalmente, mediante a leitura do termo de consentimento, garantindo que a informação fornecida seria utilizada exclusivamente para fins académicos. Apenas o autor desta investigação terá acesso aos dados dos entrevistados.

4.2. Descrição do campo de observação e da recolha empírica

O objetivo deste subcapítulo é apresentar a caracterização do campo de observação bem como o contexto em que foi realizada a recolha empírica. Pretende-se, igualmente, descrever como decorreram as entrevistas, os procedimentos adotados durante o trabalho de campo e as principais limitações e obstáculos enfrentados ao longo do processo.

A recolha empírica foi realizada em diferentes zonas da cidade de Gabú e em algumas comunidades rurais. O objetivo central foi recolher informações sobre as dinâmicas educativas, identificando os motivos por trás das desigualdades no acesso ao ensino básico.

4.2.1. Caracterização da região de Gabú

A região de Gabú está situada na província leste da Guiné-Bissau, abrange uma área de 9.155 km², tem uma população estimada em 307.133 habitantes e é composta por cinco setores administrativos: Boé, Gabú, Piche, Pirada e Sonaco. Faz fronteira com o Senegal

através do setor de Pitche e com a Guiné-Conacri pelo setor de pirada, estendendo-se também a leste e sul, o que lhe confere uma posição geográfica estratégica para o intercâmbio transfronteiriço.

É considerada a segunda região mais populosa do país. A maioria da sua população pertence à etnia fula e professa a religião muçulmana, o que se reflete na prevalência de práticas culturais e religiosas associadas à tradição islâmica. As principais atividades económicas desenvolvidas na região são o comércio, a agricultura e a criação de gado, que constituem as bases de subsistência das comunidades locais.

Apesar do seu potencial, a infraestrutura urbana apresenta fragilidades visíveis as vias públicas encontram-se frequentemente em mau estado de conservação, com ruas esburacadas, e grande parte das construções habitacionais caracteriza-se pela precariedade estrutural. No domínio educativo, verifica-se a existência de poucas escolas, dispersas geograficamente, o que compromete o acesso à educação formal, sobretudo nas comunidades mais isoladas.

4.2.2. Contextualização, preparativos e obstáculos

A pesquisa de campo foi realizada na região de Gabú, Guiné-Bissau, exigindo uma deslocação de aproximadamente 200 km a partir da capital, Bissau. A viagem, com duração superior a seis horas, foi impactada pelas condições precárias das estradas e pelo calor intenso, atingindo cerca de 40 graus Celsius. Estes desafios evidenciam a infraestrutura deficitária da região e as dificuldades enfrentados pelos investigadores que realizam trabalho de campo.

Antes da deslocação, estabeleci contatos prévios com os entrevistados e enviei uma carta formal solicitando a entrevista. Todos confirmaram a sua disponibilidade. Foi assim definida uma agenda de entrevistas, planeada para decorrer entre os dias 8 e 19 de maio de 2025.

Entre os dias 8 e 14 de maio, estavam previstas entrevistas com:

- O Diretor-geral do Ensino Básico;
- O Diretor Regional da Educação de Gabú;
- Uma professora que lecciona simultaneamente no ensino público e privado.

Nos dias 14 a 16 de maio, foram agendadas entrevistas com:

- O Inspetor Coordenador da região;
- O Diretor da Escola Pública;
- O Diretor da Escola Privada.

Por fim, a 19 de maio, estava prevista a entrevista com o representante dos pais e encarregados de educação.

No entanto, alguns desafios dificultaram a realização das entrevistas. O inspetor Coordenador e uma Professora de ensino básico que leciona numa escola privada e pública, embora inicialmente tivessem garantido a participação, acabaram por adiar o compromisso, levando a um atraso significativo no cronograma, com mais de quatro dias de espera.

Além disso, a entrevista prevista com o Diretor Geral de Ensino Básico, que deveria ocorrer em Bissau, foi cancelada devido a compromissos institucionais. O entrevistado precisou de viajar para o interior do país a fim de acompanhar o Presidente da República, Umaro Sissoco Embaló, numa visita oficial. Em seu lugar, designou o Chefe de Serviço de Ensino Básico para representar na entrevista. No total, foram realizadas sete entrevistas, incluída uma professora, assegurando diversidade na recolha de informação.

Também me confrontei com problemas de saúde na viagem para o Gabú. Ao chegar ao destino, senti-me indisposto devido ao cansaço acumulado e precisei de assistência hospitalar, ficando sob observação durante algumas horas, até que os médicos confirmassem que não havia riscos de agravamento do meu estado de saúde. A minha saída de Bissau ocorreu às 12h00, com chegada à cidade de Gabú pelas 18h20. Após a chegada, dirigi-me ao centro de saúde, onde entrei às 19h40 e permaneci até à meia-noite, as entrevistas foram realizadas no dia seguinte.

A primeira entrevista ocorreu conforme planeado com o Diretor Regional de Educação de Gabú, que demonstrou bastante colaboração e, inclusive, facilitou o meu deslocamento ao oferecer transporte motorizado para chegar aos próximos entrevistados, que foram; o Diretor da Escola Privada e o Diretor da Escola Pública.

4.2.3. Estratégia linguística e técnicas de registo e observação

Com o objetivo de garantir um maior conforto linguístico, cada entrevistado foi consultado sobre a sua preferência de idioma. A maioria escolheu Criolo, por considerá-lo um meio de comunicação mais acessível e espontâneo. Esta escolha teve um impacto positivo na recolha de dados, permitindo que os entrevistados expressassem as suas opiniões sem constrangimentos linguísticos.

Durante as entrevistas, utilizei um gravador de áudio com consentimento dos participantes, além de anotações detalhadas numa agenda para complementar a análise dos dados. Também registei fotografias dos locais e dos entrevistados, como forma de complementar a análise visual da pesquisa. Antes de captar quaisquer imagens, foi solicitado o consentimento explícito dos participantes, esclarecendo que as fotografias seriam utilizadas exclusivamente para fins académicos no âmbito desta dissertação de Mestrado. Esta autorização ficou devidamente registada nas cartas de consentimento assinadas por cada participante. Estas imagens capturam o ambiente em que decorreram as entrevistas, proporcionando uma melhor compreensão das condições do espaço e dos desafios encontrados no terreno. Algumas fotografias mostram o contexto das escolas, enquanto outras registam momentos significativos das entrevistas, destacando a postura e expressões dos entrevistados durante interação⁷.

4.2.4. Limitações logísticas e resistência inicial dos entrevistados

A falta de um espaço adequado para realização das entrevistas constituiu outro obstáculo relevante. Sem locais apropriados, a maioria das conversas ocorreu em ambientes sujeitos a ruído externo, interrupções frequentes e trânsito de pessoas, o que dificultou a concentração, em alguns casos, comprometeu a qualidade das gravações⁸.

Durante o processo, percebi que alguns entrevistados demonstravam alguma resistência inicial, preocupados com o impacto das suas declarações na pesquisa. Esta hesitação refletia uma perceção de avaliação externa, que foi minimizada por meio de explicações sobre a natureza académica do estudo.

⁷ Ver Anexo 2, figuras 1-13.

⁸ Ver Anexo 2, figuras 2, 5, 6 e 7.

Ainda assim, no decorrer das entrevistas, apercebi-me de que algumas questões suscitaram maior reserva por parte dos entrevistados, levando a respostas mais breves e pouco desenvolvidas. Em particular, em três perguntas, como currículo escolar, o papel dos inspetores e a formação contínua dos professores pareceram gerar algum desconforto ou hesitação, o que interpreto como resultado de um possível receio de criticar diretamente as estruturas institucionais ou em alguns casos por desconhecimento dos processos envolvidos.

À medida que a entrevista prosseguia e os participantes compreendiam melhor a proposta, tornaram-se mais confortáveis, resultando em respostas mais aprofundadas. Os entrevistados mostraram-se consideravelmente mais à vontade e expressivos quando abordavam questões do dia a dia escolar sobretudo a falta de materiais didáticos, as condições precárias das infraestruturas as dificuldades escolares nas zonas rurais. Estas respostas mais críticas e detalhadas mostram uma consciência clara das fragilidades do sistema educativo guineense.

Apesar dos desafios logísticos e metodológicos, a experiência de trabalho de campo revelou-se fundamental para pesquisa, proporcionando uma compreensão mais aprofundada da realidade estudada. O contacto direto com os participantes gerou um momento valioso, reforçando a importância da abordagem qualitativa na investigação académica, sobretudo em contextos socioculturais específicos.

CAPÍTULO 5 - Análise e Discussão dos Resultados

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de perceber as causas e fatores que contribuem ou que explicam os níveis de acesso ao ensino básico reduzidos e as desigualdades educativas, na região do Gabú. E, por outro lado, recolher propostas dos entrevistados sobre medidas e iniciativas que podem ser implementadas para combater as carências e desigualdades identificadas.

A apresentação e discussão dos resultados da recolha empírica está organizada em função das dimensões analíticas que guiaram as entrevistas realizadas. As dimensões estão organizadas em fatores internos e fatores externos, os primeiros correspondem às dimensões diretamente atribuíveis ao sistema educativo e à organização escolar, incluindo a rede escolar, as infraestruturas, os recursos humanos, o currículo, a administração e supervisão; os segundos correspondem às dimensões que estão relacionadas com as dimensões de contexto, nomeadamente a organização familiar, as condições de vida, os papéis de género e o trabalho.

5.1. Fatores internos

5.1.1. Rede escolar

A análise da rede escolar pelos entrevistados revela várias fragilidades estruturais. A distância das escolas em relação às comunidades, associada às dificuldades de transporte, constitui uma barreira significativa ao acesso.

Existem escolas distantes das comunidades. (...) Muitas vezes, os nossos governantes não criam mecanismos nem estratégias para que todas as crianças tenham acesso à escola. (Entrevistada 1, Professora de ensino Básico Público e Privada).

A Entrevistada 1, professora do Ensino Básico, refere que a distância das escolas em relação às comunidades constitui uma barreira significativa, sobretudo por causa das dificuldades de transporte. Para a entrevistada, a ausência de políticas consistentes e de estratégias governamentais impede que todas as crianças tenham acesso garantido à escola. Acrescenta ainda que não existem colaborações entre escolas públicas e privadas, uma vez que cada uma se preocupa apenas com os seus próprios interesses.

(...) As crianças do setor administrativo de Gabú têm mais acesso ao ensino básico em relação aos restantes setores. No próprio setor de Gabú encontram-se escolas de ensino básico dos níveis do 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo, enquanto, no setor de Pirada há apenas o 1.º e 2.º ciclo com uma escola composta por duas salas de aula. (Entrevistado 2, Chefe de Serviço do Ministério da Educação Nacional).

O Chefe de Serviço do Ministério da Educação Nacional sublinha que as desigualdades são evidentes entre zonas urbanas e rurais. As crianças que vivem no setor administrativo¹⁰ de Gabú têm mais facilidade em aceder ao ensino básico. Já em setores mais periféricos, como pirada, a oferta é muito limitada, e em algumas tabancas apenas existem duas pequenas salas de aula. O problema agrava-se com a sobrelotação de turmas, resultado da escassez de salas disponíveis.

Não tem escolas suficientes para fazer frente como a procura regional. Os detentores do poder político devem construir escolas em diferentes localidades, em qualquer zona onde haja crianças em idade escolar. No nosso contexto, as escolas privadas surgiram para colmatar as dificuldades da rede pública. (Entrevistado 6, inspetor coordenador da Região de Gabú).

O Entrevistado 6 destaca a ausência de escolas em diferentes partes. Para além disso, chama a atenção para a responsabilidade política na expansão da rede escolar, defendendo que a construção de escolas em todas as localidades é uma obrigação do Estado e condição essencial para garantir igualdade e equidade no acesso à educação. Ressalta ainda o papel das escolas privadas, que surgem como resposta às limitações do setor público, embora não consigam resolver integralmente o problema.

As desigualdades entre zonas urbanas e rurais são evidentes enquanto em centros administrativos, como Gabú, existe maior oferta educativa, em áreas periféricas, como pirada, a rede escolar é limitada, com escolas reduzidas a um ou dois ciclos e salas sobrelotadas. Os entrevistados apontam a ausência de políticas consistentes e de estratégias governamentais como um fator central que compromete a igualdade no acesso à educação, defendendo que a expansão da rede escolar é uma obrigação do Estado e condição essencial para garantir equidade. Apesar do surgimento de escolas privadas

⁹ O sector de Pirada: integra a Região de Gabú, no leste do país.

¹⁰ Sector administrativo: é uma subdivisão territorial da Guiné-Bissau.

como resposta às falhas do setor público, estas não conseguem resolver integralmente o problema.

Entre as soluções propostas, destacam-se as propostas do Responsável dos Pais e Encarregados da Educação, que aponta para a necessidade de territorialização do ensino, novos espaços e a criação de escolas que agrupem várias tabancas¹¹ e a promoção de colaborações entre escolas públicas e privadas, de modo a melhorar a gestão e o desenvolvimento do ensino local.

As soluções para mitigar a desigualdade passam pela construção de novas salas de aula e pela territorialização do ensino. A colaboração é positiva, ou seja, os gestores das instituições escolares têm que comunicam entre si. (Entrevistado 3, Responsável dos Pais e Encarregados da Educação).

Os entrevistados relatam que muitas comunidades continuam sem escolas próximas, obrigando crianças a percorrer longas distâncias ou, simplesmente a não frequentar aulas. Essa constatação converge com Sané (2018) e Sobral (2012), que destacam a insuficiência da cobertura escolar como um entrave central ao direito à educação. Há consenso entre os entrevistados de que a expansão da rede escolar não pode ser apenas quantitativa, devendo respeitar a diversidade sociocultural e geográfica. Esta visão está em linha com os autores citados, que salientam a importância de políticas sustentáveis e inclusivas, capazes de responder às especificidades regionais (Sané, 2018; Sobral, 2012).

5.1.2. Infraestrutura

Relativamente às infraestruturas, o cenário descrito pelos entrevistados é de forte precariedade, marcado por enormes carências. Muitas escolas foram construídas com palha, kirintim e barro, sem oferecer condições adequadas para o processo de aprendizagem¹².

As infraestruturas são muito precárias. Em algumas tabancas, as salas de aula não têm carteiras suficientes, há escolas que funcionam sem casas de banho. Em períodos de chuva, muitas escolas ficam alagadas ou deixam de funcionar. (...) A melhoria das

¹¹ Tabanca: é o termo utilizado na Guiné-Bissau para designar uma aldeia ou comunidade tradicional, que constitui a unidade básica de povoamento e organização social do meio rural.

¹² A Figura 13 (Anexo 2) ilustra a estrutura kirintim.

infraestruturas escolares passa pela construção de escolas com materiais duráveis. (Entrevistado 2, Chefe de Serviço do Ministério da Educação Nacional)

A ausência de carteiras obriga os alunos a sentarem-se no chão ou a trazerem bancos de casa. Em várias instituições não existem casas de banho, água potável nem eletricidade. Durante a época das chuvas, várias escolas ficam alagadas e chegam a encerrar temporariamente. A realidade é agravada por situações extremas, como alunos que chegam a desmaiar durante as aulas por não terem comido, reflexo das dificuldades socioeconómicas. De acordo com o Diretor da Escola de Ensino Básico Pública, muitos pavilhões escolares encontram-se em estado precário, com deficiências graves, como a falta de carteiras adequadas¹³.

Muitas escolas não estão aptas e muitas crianças não têm condições físicas adequadas. Em termos de infraestruturas, alguns pavilhões não têm condições mínimas, especialmente no que diz respeito às carteiras, sendo que, alguns alunos que se sentam quatro numa carteira feita para duas pessoas. (Entrevistado 5, Diretor da Escola de Ensino Básico Pública)¹⁴.

Apesar de alguns progressos, como a substituição de pavilhões de “quirintim”¹⁵ por construções mais resistentes e a aquisição de algumas carteiras, o cenário continua insatisfatório. De acordo com Chefe de Serviço do Ministério da Educação Nacional as limitações estruturais obrigam inclusive à realização antecipada de exames, revelando a insuficiência do ambiente físico para acolher os alunos de forma digna. Para os entrevistados, a solução passa pela construção de escolas duráveis, pela reabilitação das existentes e pela introdução de serviços básicos de saneamento, eletricidade e abastecimento de água.

No contexto das infraestruturas, as entrevistas retratam salas superlotadas e ausência de carteiras. Adicionalmente, a perceção dos entrevistados é de que os pavilhões improvisados e materiais frágeis não oferecem condições dignas de ensino. Essa precariedade coincide com a análise de (Baldé et al. 2022)¹⁶.

¹³ A representação está disponível na Figura 13, localizada no Anexo 2.

¹⁴ Ver Figura 13 no Anexo 2 para detalhes adicionais.

¹⁵ *Kirintim*: técnica tradicional de construção de paredes com talas vegetais entrelaçadas, usada em escolas da Guiné-Bissau como alternativa à falta de infraestrutura escolar.

¹⁶ Ver Figura 8 no Anexo 2.

5.1.3. Recursos Humanos

Quanto aos recursos humanos, a região enfrenta uma dupla carência quantitativa e qualitativa. Os entrevistados destacam ainda a falta de professores qualificados, a má distribuição entre zonas urbanas e rurais e a quase inexistência de formação contínua.

A região enfrenta uma grande carência de professores qualificados. Além da falta de formação, verifica-se uma distribuição desigual dos professores. As zonas urbanas concentram mais docentes, enquanto as zonas rurais enfrentam escassez. A melhoria dos recursos humanos passa pela formação contínua dos professores (...). (Entrevistado 2, Chefe de Serviço do Ministério da Educação Nacional).

A região enfrenta uma dupla carência: quantitativa e qualitativa. Muitos professores não possuem formação pedagógica adequada e alguns, especialmente no 1.º ciclo, não têm mais do que o ensino básico concluído. Além disso, verifica-se uma distribuição desigual de professores, concentrando-se maioritariamente nas áreas urbanas, enquanto as escolas rurais funcionam, em certos casos, com apenas um ou dois professores para várias turmas.

O Inspetor Coordenador aponta ainda carências associadas às condições de trabalho dos professores e à falta de formação contínua, resultando na estagnação dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial.

(...) Existem barreiras culturais, linguísticas e nas condições de trabalho, incluindo a falta de materiais didáticos. São obstáculos que os professores enfrentam e que, por vezes, não lhes permitem cumprir integralmente as suas planificações e intenções educativas. A formação contínua praticamente já não existe. (Entrevistado 6, Inspetor Coordenador de Região de Gabú).

O entrevistado enfatiza que a ciência é dinâmica e exige atualização constante, mas, sem bibliotecas ou formação contínua, os docentes acabam por transmitir informações descontextualizadas e ultrapassadas. Além disso, aborda a questão da assiduidade dos professores e da avaliação de desempenho, defendendo que a progressão na carreira deve estar ligada a processos de acompanhamento e avaliação sistemática, o que ainda não é plenamente cumprido pelas autoridades.

O Diretor da Escola de Ensino Básico Privada reconhece que a ação estatal se limita, em muitos casos, à alocação de professores, mas também defende que estes devem

assumir maior responsabilidade na sua formação contínua. Considera que, com a expansão do acesso à internet, existem possibilidades de autoformação, incluindo vídeo-aulas e outros recursos digitais, que podem complementar a capacitação.

(...) A formação contínua é dada também pelos parceiros e pelo governo. Os professores devem procurar autoformar-se. Hoje existe acesso à Internet. Outro problema é o material de trabalho dos professores. Além disso, os professores estão um pouco fracos. É preciso que o governo intervenha, crie políticas para capacitar os professores e promova concursos para todos os níveis de ensino. (Entrevistado 7, Diretor da Escola de Ensino Básico Privada).

Contudo, identifica obstáculos os professores enfrentam dificuldades para transpor os conteúdos tecnológicos para turmas numerosas, com até 40 alunos, devido à falta de materiais de apoio. Menciona ainda iniciativas recentes, como seminários financiados pelo Banco Mundial, que distribuíram tablets com conteúdos educativos, mas alerta para a fraca preparação dos professores na utilização desses recursos. Destaca, assim, a necessidade de políticas consistentes de capacitação docente, concursos regulares para a carreira e melhoria das condições de trabalho, de forma a assegurar maior qualidade no ensino.

Para além da escassez de profissionais, os depoimentos recolhidos revelam sentimentos de frustração relacionados com as condições de trabalho, com a questão linguística no processo de ensino-aprendizagem e com a ausência de incentivos para lecionar em regiões desfavorecidas.

Este diagnóstico coincide com Carta Política do Setor Educativo (2017-2025), que reconhece que os professores são elementos centrais para a melhoria da qualidade do ensino. O documento propõe o recrutamento contínuo de docentes, com formação específica nas áreas em que cada um se especializou, bem como a implementação de processos regulares de avaliação e reciclagem pedagógica. Defende-se também a distribuição equitativa dos professores por todo o território nacional, com foco na melhoria das práticas pedagógicas e na valorização profissional da classe docente. A centralidade da valorização dos professores é sublinhada como condição essencial para o fortalecimento do sistema educativo.

5.1.4. Currículo

Em relação ao currículo, observa-se que ainda há disparidades entre os materiais utilizados por professores de diferentes escolas, comprometendo a uniformidade do ensino.

Atualmente o currículo trata apenas de assuntos de outras partes de África e da Europa, deixando de lado a nossa cultura (...). (Entrevistado 4, Diretor Regional da Educação de Gabú).

O entrevistado refere que o INDI está a trabalhar para harmonizar os manuais escolares, mas as diferenças ainda persistem, refletindo-se inclusive entre professores da mesma disciplina. Quanto ao conteúdo, critica o facto de o currículo atual dar mais enfoque a temas de África e Europa, deixando de lado a realidade guineense e aspetos da luta de libertação nacional, outrora valorizados.

O currículo é nacional, mas cada escola tem a sua autonomia. O currículo é bom, mas precisa ser mais contextualizado. Por vezes, os conteúdos não têm ligação com a realidade dos alunos. (Entrevistado 5, Diretor da Escola de Ensino Básico Pública).

O Diretor da Escola de Ensino Básico Pública reconhece a existência de um modelo nacional, mas enfatiza que as escolas têm autonomia para adaptá-lo à sua realidade. Considera o currículo válido, mas insuficientemente contextualizado, pois muitos conteúdos não têm ligação com o quotidiano dos alunos. Defende maior liberdade para os professores ajustarem os conteúdos às necessidades das suas turmas, tornando o ensino mais eficaz e próximo da realidade social.

Na mesma linha, o Diretor da Escola Privada sublinha a necessidade urgente de uma revisão curricular que alinhe os conteúdos com a realidade atual do país. Critica a manutenção de matérias desatualizadas, que já não se justificam no contexto guineense, defendendo que a adaptação curricular é indispensável para garantir relevância e motivação no processo de ensino-aprendizagem.

É necessária uma revisão curricular para que os conteúdos lecionados estejam alinhados com a realidade atual. Existem várias matérias que já não fazem sentido manter no sistema de ensino nacional. (Entrevistado 7, Diretor da Escola de Ensino Básico Privada).

Professores e gestores entrevistados concordam que o currículo nacional carece de contextualização, pois privilegia conteúdos externos em detrimento da realidade guineense. Num contexto em que os currículos não são aplicados de forma uniforme faz com que as crianças tenham experiências muito variadas de educação, de acordo com os materiais e a competências dos professores que tiverem. Para além disso, se o currículo está desligado da comunidade em que está envolvida, seja regionalmente ou até nacionalmente, torna mais difícil o processo de aprendizagem, porque as crianças têm dificuldades de relacionar as matérias com a sua vida e sentem-se menos motivadas. Também os professores ensinam matéria sobre realidades que, em muitos casos, não conhecem. Finalmente, ao desligar-se das culturas locais o currículo implicitamente desvaloriza-as, não lhes reconhece valor, afastando ainda mais as famílias e as comunidades da escola. Essa crítica reflete as preocupações de M'boto e Cá (2022), que defendem uma reforma capaz de equilibrar as exigências globais com a valorização da identidade cultural local.

5.1.5. Administração

No campo da administração educacional, verifica-se que o ensino guineense enfrenta uma gestão frágil e pouco estruturada. Considerando que a administração é um elemento essencial para o desenvolvimento de qualquer escola, a sua ineficácia compromete seriamente o funcionamento institucional, gerando dificuldades significativas.

A administração escolar na região enfrenta vários desafios, sobretudo ao nível da gestão dos recursos e da coordenação entre os diferentes níveis de ensino. Para melhorar a administração escolar, é necessário investir na formação dos gestores. (Entrevistado 2, Chefe de Serviço do Ministério da Educação).

No domínio da administração, observa-se uma gestão frágil e pouco organizada. Muitas escolas não têm planos de gestão definidos, o que compromete a coordenação das atividades pedagógicas e a utilização de recursos. A comunicação entre os serviços centrais e as direções escolares é irregular, o que leva a atrasos na resolução de problemas básicos, como falta de materiais ou professores. Para o Chefe de Serviço do Ministério da Educação, é fundamental investir na formação de gestores escolares, criar mecanismos de acompanhamento mais eficazes e dar maior autonomia às escolas para responderem às suas necessidades específicas.

A análise revela uma lacuna significativa sobre administração educacional e a realidade educativa guineense. Enquanto Morgado (2020) defende uma gestão estratégica e articulada, os dados dos entrevistados apontam para uma estrutura frágil, desorganizada e pouco eficaz. Essa desigualdade confirma que os fundamentos da administração educacional ainda não foram plenamente incorporados ao sistema guineense, para tal é preciso investimentos urgentes em formação de administradores escolares e como mecanismos de acompanhamento.

5.1.6. Supervisão

A supervisão é um processo fundamental no acompanhamento e orientação das práticas pedagógicas.

Os inspetores trabalham como desrespeito, eles não fazem os seus trabalhos como deve ser, às vezes querem intimidar os professores (...). (Entrevistada 1, Professora de Ensino Básico Pública e Privada).

A Entrevista 1, professora, manifesta uma visão crítica, afirmando que os inspetores atuam mais com base na humilhação e desrespeito, procurando sempre intimidar os professores em vez de desempenharem um papel de acompanhamento pedagógico e apoio no que for necessário. Essa prática acaba por culminar no abandono dos professores mais capacitados, dificultando ainda mais o desenvolvimento do ensino na região de Gabú.

A supervisão escolar é outro ponto crítico. Segundo o Chefe de Serviço do Ministério da Educação, muitas escolas passam todo o ano letivo sem receber qualquer visita de supervisores, sobretudo nas zonas rurais, devido à escassez de técnicos, de meios de transporte e de recursos logísticos. Esta ausência compromete tanto o acompanhamento pedagógico como a aplicação das normas educativas. Para melhorar, seria necessário reforçar os serviços de inspeção, aumentar o número de supervisores e assegurar a sua presença regular nas escolas.

A supervisão escolar na região é insuficiente e pouco frequente. A falta de recursos humanos e logísticos impede que os serviços de inspeção realizem o seu trabalho com regularidade. Para melhorar a supervisão, é necessário reforçar os serviços de

inspeção com mais técnicos. (Entrevistado 2, Chefe de Serviço do Ministério da Educação).

A dimensão da supervisão é analisada de forma detalhada. O Inspetor Coordenador reconhece o papel fundamental dos inspetores, mas evidencia a sua escassez e a falta de condições logísticas (meios de transporte, comunicação e cobertura territorial), o que compromete a eficácia da ação inspetiva. Salienta a necessidade de mudar a percepção dos professores sobre os inspetores, que muitas vezes são vistos como inimigos, quando deveriam ser parceiros pedagógicos no processo de melhoria do ensino. No entanto, nota que, sem recursos adequados, a ação inspetiva torna-se limitada e pouco impactante.

Os inspetores são insuficientes e não conseguem cobrir todas as escolas. É preciso mudar de paradigma, porque o sistema não pode funcionar sem supervisão. A inspeção avalia o processo como um todo, incluindo a atuação do diretor, a gestão dos materiais escolares, como carteiras e quadros, e a forma como o diretor lida com esses recursos. (Entrevistado 6, Inspetor Coordenador de Região de Gabú).

No que toca à supervisão, os entrevistados alinham-se com os autores estudados, considerando-a escassa e muitas vezes baseada no controlo e intimidação, em vez de apoio pedagógico. Tal crítica está em consonância com Silva (2021), que identifica a confusão entre supervisão e controlo burocrático, em linha com a visão formativa de Henriques et al. (2019), que defendem a supervisão como prática colaborativa. A divergência entre o ideal teórico e a realidade prática é evidente enquanto a literatura aponta para um papel de desenvolvimento profissional, os entrevistados descrevem experiências de desmotivação e ausência de acompanhamento regular.

5.2. Fatores externos

5.2.1. Família

A família constitui a base fundamental para a formação dos indivíduos, sendo o primeiro espaço de socialização, afeto e orientação. É no seio familiar que ocorre o primeiro contato com a sociedade, uma vez que a pessoa passa mais tempo com a família do que com qualquer outro meio de socialização. Por essa razão, a família assume a

responsabilidade direta pela educação adequada dos seus filhos, influenciando de forma decisiva o seu desenvolvimento pessoal, social e emocional.

Muitas vezes, existem famílias carenciadas, o que contribui para a desigualdade (...). Alguns pais preferem que os filhos frequentem apenas a escola madrassa, enquanto outros colocam-nos no comércio¹⁷. Deve haver inclusão e igualdade de género. (Entrevistado 4, Diretor Regional da Educação de Gabú).

O Diretor Regional de Educação identifica desigualdades ligadas à pobreza, mas assinala que programas de apoio como os do Programa Alimentar Mundial (PAM) e do Movimento de Educação para a Responsabilidade Cívica e Ética (MERECE) com fornecimento de refeições escolares, ajudam a atenuar essas diferenças.

Por sua vez, o Inspetor Coordenador reconhece que muitos pais valorizam a educação, mas enfrentam limitações económicas e logísticas, sobretudo quando têm vários filhos. Destaca que a distância até as escolas representa um risco para a mobilidade das crianças e que os custos, mesmo quando relativamente baixos, são impeditivos para famílias numerosas. Aponta ainda a necessidade de campanhas de sensibilização e formação de pais, para que compreendam o valor da escolarização e se envolvam mais no processo educativo. Refere que a educação deve ser encarada como responsabilidade partilhada entre Estado, escola, pais e comunidade.

Um pai pode querer que os filhos estudem, mas se não tiver condições económicas, dificilmente consegue atingir esse objetivo. No meu ponto de vista, devem ser feitas campanhas de sensibilização e formação para pais e encarregados de educação. Muitos não valorizam a educação porque desconhecem a sua importância. É preciso sensibilizar os pais para deixarem as suas crianças frequentar a escola, porque isso é fundamental. (Entrevistado 6, Inspetor Coordenador de Região de Gabú).

Em termos familiares, as entrevistas destacam a pobreza e práticas culturais como obstáculos à escolarização. Os testemunhos das entrevistas dialogam com Barri (2021), que reconhece a família como uma instância central de socialização, mas alerta que essa influência é profundamente condicionada por fatores socioeconómicos, os quais afetam diretamente as oportunidades educativas e o percurso escolar dos indivíduos.

¹⁷ Comércio é a atividade económica de compra, venda ou troca de bens e serviços.

5.2.2. Papéis de Género

Observa-se uma forte tendência de desigualdade no acesso e na permanência escolar das meninas. Nas comunidades muçulmanas da região de Gabú, essa situação está relacionada a práticas culturais e religiosas que atribuem às mulheres papéis de submissão, tarefas domésticas e funções reprodutivas. Tais concepções limitam significativamente a sua participação ativa no espaço escolar. Isso mesmo é relatado pelo Direto Regional da Educação de Gabú.

(...) Essas desigualdades referem-se sobretudo a questões práticas, nomeadamente à religião. Na religião islâmica, a prioridade é sempre dada aos meninos. (Entrevistado 4, Diretor Regional da Educação de Gabú).

O entrevistado tocou no mesmo ponto dos outros entrevistados, evidenciando que as desigualdades de acesso e permanência escolar estão fortemente enraizadas em práticas culturais e religiosas da comunidade muçulmana local. As raparigas são frequentemente destinadas aos trabalhos domésticos e retiradas da escola por volta dos 13 ou 14 anos para casar. Identifica ainda um receio dos pais em permitir que as filhas estudem fora da comunidade, devido ao medo de gravidez precoce ou perda de submissão às normas tradicionais. Apesar destas dificuldades, salienta iniciativas locais, como a criação de comités de sensibilização e a oferta de incentivos (bicicletas, materiais escolares) para raparigas que se destacam, procurando valorizar a sua educação.

Esta análise coincide com a do Direto da Escola de Ensino Básico Pública, que destaca uma forte discriminação contra as raparigas, que muitas vezes são destinadas aos trabalhos domésticos, enquanto os rapazes frequentam a escola.

Às vezes, logo à partida, dizem que as meninas devem ficar em casa para os trabalhos domésticos, enquanto os meninos são enviados para a escola. Na região de Gabú, deve-se dar mais prioridade às meninas, pois são as mais discriminadas. O governo deve adotar uma lei que informe os encarregados de educação sobre a obrigatoriedade da igualdade de género. (Entrevistado 5, Diretor da Escola de Ensino Básico Pública).

Reconhece que, em Gabú, as meninas são as mais prejudicadas, frequentemente retiradas da escola para o casamento precoce. Ressalta que, mesmo quando as raparigas demonstram mais aptidão do que os rapazes, são frequentemente discriminadas e forçadas a casar.

No entanto, destaca iniciativas locais positivas, como a distribuição de arroz às famílias, que já resultou em aumento da matrícula de meninas. Defende a adoção de políticas públicas mais firmes, incluindo leis que sancionem pais que retirem as filhas da escola. Salienta também medidas práticas de incentivo, como premiar os melhores alunos por gênero com bolsas ou materiais escolares, além de promover competições desportivas que incluam tanto rapazes como raparigas.

Já em relação à discriminação das meninas, retiradas da escola para casar ou destinadas ao trabalho doméstico, os relatos refletem os trabalhos de Dias (2021) e Diallo e Manguete (2025), que associam a desigualdade de gênero à exclusão educativa também sublinham a necessidade de políticas inclusivas. A visão dos entrevistados de que são necessárias leis mais firmes e incentivos para a matrícula feminina, confirma que a igualdade de gênero continua a ser um desafio estruturante no sistema educativo africano e principalmente na Guiné-Bissau.

5.2.3. Trabalho

O trabalho infantil é uma realidade persistente que compromete o direito à educação das crianças. Essa situação é particularmente evidente na região de Gabú, onde muitos pais envolvem precocemente os seus filhos em atividades agrícolas ou comerciais, com o objetivo de aumentar a renda familiar. Durante a campanha da castanha de caju, por exemplo, há casos em que os pais se dirigem às salas de aula para pedir aos professores que liberem os seus filhos, a fim de que possam ir à mata apanhar castanha.

Essa prática está associada à crença de que a escola não gera retorno imediato para a família. Muitos pais consideram que, mesmo que a educação possa trazer benefícios futuros, esses demoram a se concretizar. Por essa razão, preferem que os filhos, mesmo em idade escolar, realizem trabalhos que ofereçam rendimento imediato para o sustento familiar.

O trabalho infantil é uma realidade que afeta diretamente o acesso e a permanência das crianças na escola. Esta sobreposição de responsabilidades prejudica o rendimento escolar e limita o tempo disponível para estudar. Para combater o trabalho infantil, é necessário reforçar a sensibilização das comunidades sobre a importância da educação. (Entrevistado 2, Chefe de Serviço do Ministério da Educação).

O Chefe de Serviço do Ministério da Educação aborda a problemática do trabalho infantil, que constitui uma das principais barreiras ao acesso à educação. Em muitas famílias, as crianças participam em atividades agrícolas ou domésticas desde cedo, sobretudo durante a época das colheitas, coincidindo com o calendário escolar. Essa sobreposição compromete a assiduidade e o rendimento escolar. A solução, segundo o entrevistado, passa pela criação de políticas sociais de apoio às famílias vulneráveis e pela sensibilização sobre a importância da educação, de modo a libertar as crianças da obrigação de trabalhar em detrimento da escola.

Por fim, o Diretor Regional da Educação de Gabú observa que muitos meninos são colocados precocemente no comércio ou em escolas madrassas, enquanto as meninas são destinadas ao serviço doméstico. Esse padrão, sobretudo entre comunidades muçulmanas e grupos como os fulas, contribui para o abandono escolar precoce, limitando o futuro educativo e profissional das crianças.

O impacto é maior nas comunidades muçulmanas, onde vivem também comunidades estrangeiras que mantêm o hábito de colocar os meninos no comércio e deixar as meninas em casa a trabalhar (...). (Entrevistado 4, Diretor Regional da Educação de Gabú).

Por fim, os depoimentos indicam que o trabalho agrícola e doméstico continua a retirar crianças da escola, sobretudo em épocas de colheita. Essa realidade corresponde às análises de DENAP II (2011), que apontam a agricultura como fator de interrupção do ensino. A prática descrita pelos entrevistados confirma que o trabalho infantil é simultaneamente causa e consequência da desigualdade, perpetuando ciclos de analfabetismo, infra escolarização e pobreza.

CAPÍTULO 6 - Conclusão

A presente investigação procurou analisar os fatores que contribuem para as desigualdades no acesso ao ensino básico na região de Gabú, procurando compreender as causas estruturais que limitam o exercício pleno do direito à educação, bem como os seus efeitos sobre o cumprimento do direito à educação básica na região de Gabú. A desigualdade educacional constitui um dos maiores desafios enfrentados pela Guiné-Bissau, refletindo a fragilidade das instituições, as carências da infraestrutura escolar, a escassez de recursos humanos qualificados e a persistência de práticas socioculturais que condicionam o acesso equitativo ao ensino, sobretudo das raparigas.

Com base nas entrevistas realizadas, constatou-se que o acesso à educação na região de Gabú é fortemente influenciado por fatores internos ao sistema educativo, sendo as zonas rurais as mais afetadas pela ausência de escolas próximas, pela precariedade das instalações existentes e pela insuficiência de materiais didáticos. Paralelamente, a irregularidade no pagamento de salários dos professores, a ausência de programas de formação contínua dos professores e a falta de fiscalização do sistema educativo agravam o quadro de desigualdade.

Apesar da existência de escolas privadas no sistema educativo guineense e da crescente inserção de alunos ao ensino básico privado em detrimento da escola pública, persistem dificuldades significativas no que diz respeito ao avanço qualitativo do sistema como um todo. As escolas privadas, na sua maioria, não dispõem dos seus próprios professores. Os professores que nelas lecionam são, em grande parte, profissionais colocados pelo Estado em escolas públicas, que acumulam funções em diferentes instituições privadas. Por isso mesmo, as debilidades verificadas ao nível da formação de base e na formação contínua reproduzem-se também no sistema privado.

Mais ainda, a rede de oferta educativa na Guiné-Bissau apresenta debilidades profundas que atravessam praticamente todas as escolas, públicas e privadas, refletidas na escassez de recursos didáticos, na precariedade das infraestruturas e na ausência de condições básicas para o funcionamento regular das atividades letivas. Ou seja, embora as escolas privadas sejam frequentemente percecionadas como alternativas de maior qualidade, a sua diferenciação em relação às públicas baseia-se, sobretudo, em fatores

como a maior assiduidade dos professores, a existência de um acompanhamento pedagógico mais próximo e uma gestão mais rigorosa do tempo escolar, e não necessariamente em melhores recursos humanos ou materiais. Esta realidade evidencia que o problema central da educação guineense não reside apenas na quantidade de instituições escolares disponibilizadas pelo Estado, mas sim nas fragilidades estruturais do próprio sistema educativo.

A análise qualitativa revelou igualmente a importância dos fatores externos, nomeadamente das dimensões económicas e culturais, na relação das famílias com a escola e a educação. A pobreza das famílias constitui um dos principais entraves à escolarização, obrigando muitas crianças a abandonarem precocemente os estudos para contribuir para a subsistência do agregado familiar. Em várias comunidades, a percepção tradicional dos papéis de género continua a dificultar a frequência escolar das raparigas, que são frequentemente destinadas a tarefas domésticas ou a casamentos precoces.

As condições descritas têm repercussões diretas e significativas no cumprimento do direito à educação básica. A pobreza, a distância das escolas e as normas socioculturais restritivas contribuem para elevadas taxas de abandono e atraso escolar, comprometendo a continuidade das trajetórias educativas das crianças, sobretudo das raparigas. A irregularidade na frequência às aulas e a fraca motivação resultante da falta de condições adequadas de ensino traduzem-se em aprendizagens superficiais e em baixos níveis de aproveitamento escolar. Consequentemente, o direito à educação, embora formalmente reconhecido, não se concretiza de forma plena nem equitativa, perpetuando um ciclo de exclusão social e desigualdade de oportunidades que afeta, de modo particular, as comunidades mais pobres e rurais, como é o caso da região de Gabú.

Os resultados obtidos permitem afirmar que a desigualdade educacional na região de Gabú não é apenas um problema de oferta escolar, mas um reflexo de um contexto mais amplo de fragilidade institucional do Estado e da pobreza estrutural. Assim, combater essa desigualdade exige um esforço coordenado entre o Estado, as comunidades locais e os parceiros internacionais, no sentido de promover políticas que promovam a efetiva universalização e a qualidade do ensino básico.

No que respeita às políticas direcionadas às famílias, a criação de programas com finalidade de isenção das propinas das famílias mais carenciadas e de incentivos à permanência escolar das raparigas deve ser encaradas como prioridades nacionais.

Em suma, os resultados mostram que o cumprimento do direito á educação básica está longe de ser conseguido e que se expressa de forma desigual em função de fatores territoriais, económicos e culturais. Os testemunhos recolhidos permitem também concluir que uma intervenção capaz de promover uma mudança estrutural necessita de considerar a multidimensionalidade dos fatores que contribuem para a perpetuação das desigualdades e a elaboração e concretização de políticas integradas, continuadas e articuladas entre as instituições.

6.1. Limitações

Apesar de ser extremamente pertinente abordar a questão da desigualdade no acesso ao ensino básico na região de Gabú, o presente estudo apresenta algumas limitações. Em primeiro lugar, verificou-se uma grande dificuldade na obtenção de dados disponíveis e fiáveis sobre o sistema educativo do país, uma vez que as informações estatísticas são escassas, desatualizadas ou inexistentes. Essa limitação impossibilitou a realização de uma análise quantitativa mais abrangente e detalhada, restringindo a investigação a uma abordagem essencialmente qualitativa.

Além disso, pretendia-se que o número de participantes nas entrevistas fosse mais alargado, contudo as dificuldades em encontrar indivíduos dispostos a falar sobre a realidade educativa local, seja por falta de tempo, desconfiança ou ausência de conhecimento técnico sobre o tema, comprometeram esse objetivo. Esta limitação pode ter condicionado a diversidade das perspetivas recolhidas.

Apesar destas limitações, acredita-se que o uso do método qualitativo permitiu compreender de forma aprofundada as perceções, experiências e dificuldades enfrentadas pela população local. Assim, mesmo na ausência de dados estatísticos, o estudo oferece uma visão rica e contextualizada sobre o problema, permitindo identificar e caracterizar um conjunto de fatores-chave que podem ser a base para estudos futuros.

6.2. Perspetiva Futura da Investigação

Embora o presente estudo tenha recorrido predominantemente ao método qualitativo, devido à escassez ou inexistência de dados estatísticos fiáveis sobre a desigualdade no acesso ao ensino básico na região de Gabú, reconhece-se a importância de ampliar e aprofundar futuras investigações sobre esta temática. Assim, torna-se fundamental priorizar a produção e o fortalecimento da investigação científica nesta área, incentivando a recolha sistemática de dados quantitativos que permitam complementar e validar as análises qualitativas aqui apresentadas. Tal avanço contribuirá não apenas para o desenvolvimento académico, mas também para a produção de informação extensiva que permitam a caracterização do sistema e da população escolar, permitindo analisar a cobertura da rede escolar, os níveis de acesso e a qualidade da educação básica. A partir destas evidências será possível produzir políticas informadas e que promovam a equidade educativa na Guiné-Bissau.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, A., Seabra, T., & Martins, S. C. (2022). Seletividade social na escola básica portuguesa: Dinâmicas, condições e políticas (2008 – 2018). *Análise Social*, 57 (244), 520-543.
- Baldé, U., Mascarenhas, S. A. do N., Maia, A. A., & Nogueira, E. M. L. (2022). Infraestrutura escolar como fator motivacional no ensino-estudo-aprendizagem: Uma pesquisa comparada Guiné-Bissau (Mansabá)/Brasil (Humaitá-Amazonas). *Revista Nacional de Educação e Pesquisa*, 18(2), 45-62.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barri, M. (2021). *Políticas educativas na Guiné-Bissau (1999 – 2019): A promoção de acesso ao ensino básico* [Dissertação de mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório ISCTE.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Pearson Education.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1982). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (R. C. Barbosa, Trad.). Livraria Francisco Alves Editora. (Obra original publicada em 1970).
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Diallo, R. S., & Manguete, S. (2025). *A educação de meninas pode ser catalisadora da transformação da África*. Global Voices em Português. <https://pt.globalvoices.org/2025/07/10/a-educacao-de-meninas-pode-ser-catalisadora-da-transformacao-da-africa>.
- Dias, T. N. F. G. (2021). *Género e educação: Representação da mulher nos livros didáticos do ensino básico dos 1.º e 2.º ciclos na Guiné-Bissau* [Trabalho de projeto de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Furtado, A. B. R. (2005). *Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: Incoerências e discontinuidades* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

- Henriques, S., Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, J. (2019). *Supervisão: Modelos e processos*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Jaite, A. A. V. (2024). *Desigualdade de gênero no sistema educativo na Guiné-Bissau: Um estudo sobre a inclusão feminina no ensino básico, na região de Bafatá* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira]. Repositório UNILAB.
- Loiola, A. L. M. (2019). *Feminismo e poligamia no Senegal pós-colônia: Uma investigação acerca da obra “Une si longue lettre” de Mariama Bâ* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade de Brasília]. Repositório BDM UnB.
- M’Boto, T., & Cá, L. O. (2022). *A (des)colonização curricular na Guiné-Bissau: Uma análise de materiais didáticos do primeiro ciclo do ensino básico*. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).
- Monteiro, N. A. (2022). *Mulheres nas direções escolares na Guiné-Bissau: Recursos e obstáculos enfrentados* [Dissertação de mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório ISCTE.
- Neto, L. B., & Oliveira, E. R. (Orgs.). (2022). *Marxismo e educação: Contribuições para a discussão sobre o papel do Estado numa concepção marxiana*. Pedro & João Editores.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (3.^a ed.). Gradiva.
- Rodrigues, F. M. (2024, abril 9). Desigualdade de acesso escolar e avaliação de políticas públicas educacionais na Guiné-Bissau: Desafios e avanços. *Revista Educação Pública*, 24(12).
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/12/desigualdade-de-acesso-escolar-e-avaliacao-de-politicas-publicas-educacionais-na-guine-bissau-desafios-e-avancos>
- Sané, S. (2018). Os desafios da educação na Guiné-Bissau. *Revista Temas em Educação*, 27(1), 55-77. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2018v27n1.39717>
- Seabra, T. (2008). *Desempenho Escolar, Desigualdades Sociais e Etnicidade: os Descendentes de Imigrantes Indianos e Cabo-verdianos no Ensino Básico em Portugal*. [Tese de doutoramento, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa]. Repositório ISCTE.

- Sebastião, J. (2006). As desigualdades sociais na escola em contexto de massificação [Comunicação nº 316]. *VI Congresso Português de Sociologia*. Associação Portuguesa de Sociologia.
- Seidi, M. (2024). (Re)produzindo desigualdades? Uma análise sobre as políticas “ilusórias” de inclusão escolar na Guiné-Bissau. *Encontro Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Políticas Educacionais (ENEPCP)*. Associação Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Políticas Educacionais. <https://anepecp.org/ojs/index.php/br/article/view/477/74>
- Silva, A. E. da, Medeiros, L. P. de, Silva, L. G. da, Barbosa, M. R., & Bona, V. de (orgs.). (2023). *Pesquisa qualitativa em educação: métodos e técnicas em evidência* (Coleção GEPIFHRI). Edição dos Autores.
- Silva, J. A. M., & Amorim, W. L. (2012). Estudo de caso: O pensamento sociológico de Max Weber e a educação. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 6(1), 100-110.
- Silva, N. da. (2021). *Percepções e práticas da supervisão pedagógica: um estudo realizado na Guiné-Bissau* [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Universidade Aberta.
- Sobral, R. R. (2012). *As escolas comunitárias na Guiné-Bissau e a cooperação portuguesa para o desenvolvimento* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Economia e Gestão]. Repositório Universidade Técnica de Lisboa.
- Weiss, R. A., & Soares, R. A. R. (2021). A educação como socialização em Émile Durkheim. *Revista Espaço Pedagógico*, 28(1), 13-33.

Outras referencias

- Carta política do setor da educação na Guiné-Bissau (2017–2025). Ministério da Educação Nacional. https://convencaocidadea.gw/assets/tematicas/anexos/15.%20CARTA%20DE%20POLITICA%20DO%20SETOR%20EDUCATIVO%20DA%20GUINE-BISSAU_17092017.pdf
- Constituição da República da Guiné-Bissau. (1984/última revisão). Assembleia Nacional Popular. <https://www.parlamento.gw/leis/constituicao/constituicaoguine.pdf/view>

- Direção Geral de Estatística, Planeamento e Avaliação do Sistema Educativo (GEPASE), UNICEF Guiné-Bissau & UNICEF Nova Iorque. (2021). *Guiné-Bissau: Educação – Fichas técnicas. Análises para aprendizagem e equidade usando dados MICS-EAGLE*.
- Ministério da Economia, Plano e Integração Regional da Guiné-Bissau. (2011). *Segundo Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP II 2011–2015)*. Governo da Guiné-Bissau. <http://fecongdn.org/pdf/crianca/DENARP%20II%202011>.
- Ministério da Educação Nacional, da Cultura, da Juventude e dos Desportos, Pólo de Dakar (UNESCO-BREDA) & Banco Mundial. (2013). *Relatório da situação do sistema educativo: Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspetiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza*. UNESCO-BREDA. https://inee.org/sites/default/files/resources/Resens_Guin%C3%A9_Bissau_portugais-FINAL.pdf
- Oakpar Foundation. (2023). *Educação na África: Superando desigualdades para garantir um futuro melhor*.
- República da Guiné-Bissau. (2010). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Assembleia Nacional Popular. <https://convencaocidadea.gw/assets/tematicas/anexos/19.%20LEI%20BASE%20SISTEMA%20EDUCATIVO%20-%20VERSAO%20DEFINITIVA%20ANP%202010.pdf>
- UNESCO & Comissão da União Africana. (2023). *A educação na África: Colocar a igualdade no cerne da política – Sumário executivo*. Escritório Regional Multissetorial da UNESCO para a África Ocidental. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384497_por
- UNICEF & Ministério da Educação da Guiné-Bissau. (2021). *Ficha informativa de educação: Análises para aprendizagem e equidade usando dados MICS*. UNICEF. <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/12/Guinea-Bissau-Education-Fact-Sheet-2018.pdf>
- UNICEF. (2023). *Relatório Anual 2022 do UNICEF Guiné-Bissau*. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Disponível em: <https://www.unicef.org/guineabissau/pt/relatorios/relat%C3%B3rio-anual-2022-do-unicef-guin%C3%A9-bissau>

Anexos

Anexo 1 - Guião de entrevista

Tema: Desigualdade no acesso ao ensino básico guineense: estudo de caso região de Gabú

Apresentação da minha pessoa e motivo da entrevista

Sou Alfadjo Djau, guineense, natural de Bolama. Meu percurso de formação começou com curso médio de contabilidade na ENA, Escola Nacional de Administração, seguido pela licenciatura em Ciências da Educação na Universidade Lusófona da Guiné, tenho 36 anos e sou casado, segundo os usos e costumes guineenses.

Estou a estudar um mestrado na Sociologia em Portugal, no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE).

Como guineense, sinto uma responsabilidade pessoal em investigar as causas da desigualdade no acesso ao ensino básico na região de Gabú. Minha pesquisa busca entender os desafios que contribuem para essa disparidade e propor possíveis soluções que promovam equidade educacional e oportunidades iguais para todos.

O meu objetivo:

Identificar os principais fatores que contribuem para o abandono escolar no ensino básico em Gabú.

Analisar as disparidades de género no que respeita à frequência e permanência no sistema educativo.

Investigar como as condições educativas, sociais, económicas e culturais se articulam e impactam o percurso escolar das crianças em contextos urbanos e rurais.

Elementos para entrevista:

Serão entrevistados o Diretor Geral de Ensino Básico, o Delegado Regional de Educação de Gabú, o Inspetor Coordenador da Região, um Diretor de escola pública e um da escola privada de ensino básico, um Professor e representante dos pais e encarregado da educação.

Termo de informação e Consentimento para Entrevista

Estimado/a Entrevistado/a

Agradeço pela sua disponibilidade em participar desta entrevista, que integra o estudo sobre a desigualdade no acesso ao ensino básico na região de Gabú. Esclareço que todas as informações fornecidas serão tratadas com máxima confidencialidade e utilizadas exclusivamente para os fins desta investigação, seguindo rigorosos padrões éticos.

Todas informações recolhidas serão anonimizadas para garantir que, nenhum dado pessoal ou identificação seja, exposto nos resultados apresentados ou publicados. Apenas eu e o meu orientador teremos acesso direto às informações recolhidas, que serão armazenadas de forma segura para proteger a sua privacidade. Com o objetivo de preservar a precisão na análise dos dados, a entrevista será gravada, desde que o senhor(a) autorize. Caso não deseje que a entrevista seja gravada ou queira modificar qualquer parte do processo estaremos à disposição para atender sua solicitação.

Assim, gostaria de pedir sua autorização para realizar a entrevista e proceder com a gravação. Sua participação e contribuição são fundamentais para o sucesso desta pesquisa. Caso tenha alguma dúvida ou preocupação sobre o processo, sinta-se à vontade para entrar em contato.

Dados Pessoais dos entrevistados

Nome Completo:

Idade:

Sexo:

Grau académico:

Serviço a que pertence:

Função:

Anos de serviço:

Perguntas para entrevistados

I - Causas das desigualdades no acesso ao ensino básico na região de Gabú.

1º Quais são, na sua opinião os principais fatores que contribuem para a desigualdade no acesso ao ensino básico na região de Gabú?

2º Como o contexto socioeconómico das famílias influencia no acesso ao ensino básico?

- 3º Que impacto têm as diferenças de género no acesso à educação na região de Gabú?
- 4º De que forma a localização geográfica das escolas afeta a frequência e o desempenho escolar dos alunos?
- 5º Na sua opinião, como os fatores culturais e tradições locais influenciam o acesso ao ensino básico?

II - Principais fatores relacionados com a desigualdade de acesso ao ensino básico na região de Gabú.

- 6º Como avalia as condições físicas e infraestruturais das escolas na região em relação ao acesso e à equidade do ensino?
- 7º Que papel desempenham as políticas públicas e os recursos governamentais na redução ou perpetuação da desigualdade educacional?
- 8º Quais são os desafios enfrentados pelos professores no ensino básico para promover uma educação mais equitativa?
- 9º Quais são as principais barreiras enfrentadas pelos encarregados de educação para garantir a frequência escolar dos seus filhos?

III Condições pedagógicas e institucionais do sistema educativo

- 10º Como é avaliado o currículo escolar atualmente implementado na Guiné-Bissau, em termos de pertinência, qualidade e adequação ao contexto local?
- 11º Existem programas de formação contínua ou ações de reciclagem pedagógica dirigidas aos professores do ensino básico?
- 12º Estão disponíveis materiais didáticos atualizados e adequados para apoiar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas guineenses?
- 13º Existe formação específica para os gestores escolares, visando o reforço das suas competências em liderança, administração e gestão pedagógica?
- 14º Como é avaliado o trabalho dos inspetores escolares no sistema educativo guineense?

IV - Soluções para mitigar a desigualdades no acesso ao ensino básico na região de Gabú.

- 15º Quais estratégias ou políticas acredita serem mais eficazes para reduzir a desigualdade no acesso ao ensino básico?

16º Quais mudanças específicas considera necessárias para melhorar as condições de ensino na região de Gabú?

17º Quais são as medidas concretas que têm sido implementadas para promover a equidade educacional na região?

18º Que papel desempenham as comunidades locais na promoção de uma educação mais inclusiva e acessível?

19º Como avalia a colaboração entre as escolas públicas e privadas no combate às desigualdades educacionais?

20º Se pudesse propor uma solução imediata para resolver a desigualdade no acesso ao ensino básico, qual seria e porquê?

Perguntas específicas

Diretor Geral de Ensino Básico

1º Quais são as principais estratégias nacionais para garantir maior equidade no acesso ao ensino básico, especialmente em região menos favorecidas como Gabú?

2º Que ações têm sido tomadas para melhorar as condições das escolas e apoiar os professores na sua formação continua?

Delegado Regional da Educação de Gabú

Quais são os principais desafios específicos da região de Gabú em relação ao acesso no ensino básico?

Como os recursos desmobilizados pelo governo estão sendo distribuídos na região para reduzir desigualdades educacionais?

Inspetor Coordenador da Região

Como são avaliadas as escolas da região em termos de cumprimento das normas e políticas de equidade educacional?

Que iniciativas têm sido implementadas para supervisionar e garantir a qualidade do ensino básico na região de Gabú?

Diretor de Escola Pública de Ensino Básico

Quais dificuldades enfrenta em garantir que todos os alunos tenham acesso às aulas e às condições necessárias para aprender?

Como avalia a interação entre as comunidades locais e a escola no apoio ao ensino básico?

Diretor de Escola Privada de Ensino Básico

Que papel a escola privada pode desempenhar para promover a equidade educacional na região de Gabú?

Como a colaboração entre escolas privadas e públicas pode ser fortalecida para combater as desigualdades educacionais?

Professor

Quais são os maiores desafios encontrados na sala de aula para promover um ensino mais equitativo?

Que tipo de suporte e formação acredita serem essencial para melhorar a qualidade do ensino?

Representante dos Pais e Encarregado de Educação

Quais são as principais barreiras enfrentadas pelos pais para garantir a frequência escolar dos filhos?

De que forma as comunidades podem colaborar mais efetivamente para apoiar a educação básica na região?

Calendário para entrevistas

08 e 19 de maio de 2025:

-Entrevistas com o Diretor Geral de ensino Básico, Diretor Regional da educação de Gabú é uma professora que leciona simultaneamente no ensino básico público e privada na região de Gabú, nos dias 08 e 14 de maio de 2025.

Entrevista com Inspetor Coordenado da Região de Gabú, Diretor de escola de ensino básico público e Diretor da escola de ensino básico Privada, nos dias 14 a 16 de maio de 2025.

Por fim entrevista com representante dos pais e encarregados da educação de região de Gabú no dia 19 de maio de 2025.

Anexo 2 - Fotografias



Figura 1: Diretor regional da educação de Gabú



Figura 2: Diretor de ensino básico privado



Figura 3: Diretor de ensino básico público



Figura 4: Responsável dos pais e encarregados da educação de Gabú



Figura 5: Professora de ensino básico público e privado



Figura 6: Inspetor coordenador



Figura 7: Chefe do serviço de ensino básico



Figura 8: Escola de ensino básico público



Figura 9: Escola de ensino básico privado



Figura 10: Escola de ensino básico privado



Figura 11: Inspeção regional da educação de Gabú



Figura 12: Ministério da Educação Nacional



Figura 13: Escola Pública