



VII Encontro Internacional  
de Formação na Docência  
*7th International Conference  
on Teacher Education*

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO  
IPB, Bragança, PORTUGAL

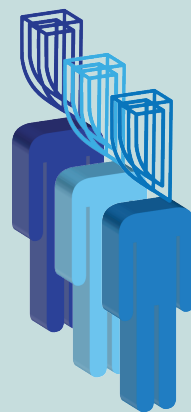
# livro de atas conference proceedings

[incte.ipb.pt](http://incte.ipb.pt)



**inct'e'23**  
international  
conference on  
teacher education

Bragança . 2023



**Título | Title**

VII Encontro International  
de Formação na Docência: Livro de Atas

7th International Conference  
on Teacher Education: Conference Proceedings

**Editores | Editors**

Cristina Mesquita, Elisabete Mendes Silva, Manuel Vara Pires, Rui Pedro Lopes, Paula Vaz  
Instituto Politécnico de Bragança

**Editores Gráficos | Graphic Editors**

Jacinta Costa, Carlos Casimiro da Costa  
Instituto Politécnico de Bragança

**Apoio Técnico | Technical Support**

Clárisse Pais

**Publicação | Publisher**

Instituto Politécnico de Bragança

**Morada | Address**

Escola Superior de Educação de Bragança  
Campus de Santa Apolónia  
5300-253 Bragança . Portugal  
<http://incte.ipb.pt/>  
[incte@ipb.pt](mailto:incte@ipb.pt)

**ISBN**

978-972-745-318-4

**HANDLE**

<http://hdl.handle.net/10198/28160>

**DOI**

<https://doi.org/10.34620/incte.2023>



### Presidência da Comissão Organizadora | Conference Chairs

Cristina Mesquita | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Manuel Vara Pires | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

### Comissão Organizadora | Organising Committee

Ana Raquel Prada | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Elisabete Mendes Silva | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Jacinta Costa | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Luís Castanheira | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Maria da Conceição Martins | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Paula Vaz | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Rui Pedro Lopes | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

### Secretariado | Secretariat

André Brasil | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Cristiana Ribeiro | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Maria Luísa Azevedo | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Nelson Quina | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Patrícia Teixeira | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Ricardo Ramos | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Rosilda Reichert | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Samir Zedam | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Sandra Gonçalves | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

### Organizado por | Organised by



### Apoios | Sponsors



## Comissão Científica | Scientific Committee

Adorinda Gonçalves (IPB, Portugal)  
Alexandra Soares Rodrigues (IPB, Portugal)  
Alexia Dotras Bravo (IPB, Portugal)  
Amélia Marchão (IPPortalegre, Portugal)  
Ana Claudia Loureiro (IPB, Portugal)  
Ana Garcia Valcárcel (USAL, Espanha)  
Ana Lúcia Pinto (IPB, Portugal)  
Ana Paula Florêncio Aires (UTAD, Portugal)  
Ana Paula Laborinho (FEA, Portugal)  
Ana Paula Martins (UMinho, Portugal)  
Ana Raquel Prada (IPB, Portugal)  
Angelina Sanches (IPB, Portugal)  
António Domingos (ULisboa, Portugal)  
António Guerreiro (UAlgarve, Portugal)  
António Nóvoa (ULisboa, Portugal)  
António Vasconcelos (IPS, Portugal)  
Ariana Cosme (UPorto, Portugal)  
Assunção Folque (UEvora, Portugal)  
Carla Araújo (IPB, Portugal)  
Carla Guerreiro (IPB, Portugal)  
Carlos Neto (ULisboa, Portugal)  
Carlos Teixeira (IPB, Portugal)  
Carlos Silva (UMinho, Portugal)  
Catarina Vasques (IPB, Portugal)  
Chee Hoo Lum (NIENTU, Singapura)  
Christine Pascal (CREC, Reino Unido)  
Cláudia Martins (IPB, Portugal)  
Cristina Martins (IPB, Portugal)  
Cristina Mesquita (IPB, Portugal)  
Daniela Gonçalves (ESEPF, Portugal)  
Delmina Pires (IPB, Portugal)  
Domingos Fernandes (ULisboa, Portugal)  
Eduardo Lopes (UEvora, Portugal)  
Elisabete Mendes Silva (IPB, Portugal)  
Elza Mesquita (IPB, Portugal)  
Evangelina Bonifácio (IPB, Portugal)  
Feliciano Henriques Veiga (ULisboa, Portugal)  
Fernando Martins (IPC, Portugal)  
Flávia Vieira (UMinho, Portugal)  
Gabriela Portugal (UAveiro, Portugal)  
Gianina Ana-Massari (UAICDlasi, Roménia)  
Graça Santos (IPB, Portugal)  
Helena Rocha (UNova, Portugal)  
Henrique Teixeira-Gil (IPCB, Portugal)  
Ilda Ribeiro (IPB, Portugal)  
Isabel Cabrita (UAveiro, Portugal)  
Isabel Mociño-González (UVigo, Portugal)  
Isabel Chumbo (IPB, Portugal)  
Isabel Vale (IPVC, Portugal)  
Isolina Oliveira (UAberta, Portugal)  
Jacinta Costa (IPB, Portugal)  
João Carvalho Sousa (IPB, Portugal)  
João Cristiano Cunha (IPB, Portugal)  
João Formosinho (UMinho, Portugal)  
Joaquim Machado (UCP, Portugal)  
Jorge Ramos do Ó (ULisboa, Portugal)  
José Manuel Cardoso Belo (UTAD, Portugal)  
Juan Carlos Hernandez Beltran (USAL, Espanha)  
Juan Gavilan (UConcèpcion, Chile)  
Juan R. Coca (UVa, Espanha)  
Juha Lahtinen (TAMK, Finlândia)  
Júlia Oliveira-Formosinho (UCP, Portugal)  
Leoncio Veja Gil (USAL, Espanha)  
Leonor Santos (ULisboa, Portugal)  
Letizia Cinganotto (INDIRE, Itália)  
Lídia Machado dos Santos (IPB, Portugal)  
Lídia Sanz Molina (UVa, Espanha)  
Lina Fonseca (IPVC, Portugal)  
Lourdes Montero (USC, Espanha)  
Luís Barbeiro (IPLeiria, Portugal)  
Luciana Cabral Pereira (UTAD, Portugal)  
Lucía Casal de la Fuente (UVigo, Espanha)  
Luís Castanheira (IPB, Portugal)  
Luís Menezes (IPV, Portugal)  
Luís Sebastião (UEvora, Portugal)  
Luisa Panichi (UPisa, Itália)  
Manuel Meirinhos (IPB, Portugal)  
Manuel Vara Pires (IPB, Portugal)  
Maria Mezquita-Fernández (UVa, Espanha)  
Maria Assunção Flores (UMinho, Portugal)  
Maria da Conceição Martins (IPB, Portugal)  
Maria do Céu Ribeiro (IPB, Portugal)  
Maria do Céu Roldão (UCP, Portugal)  
María Alonso-Cortés (ULEón, Espanha)  
Maria Figueiredo (IPV, Portugal)  
Maria Isabel Castro (IPB, Portugal)  
Maria José Rodrigues (IPB, Portugal)  
Maria Raquel Patrício (IPB, Portugal)  
Marília Castro Cid (UEvora, Portugal)  
Maja Ljubetic (USplit, Croácia)  
Mário Cardoso (IPB, Portugal)  
Mark Daubney (IPLeiria, Portugal)  
Marta Saracho Aranaíz (IPPorto, Portugal)  
Mercedes López-Aguado (ULEón, Espanha)  
Michiel Heijnen (MACademy, Netherlands)  
Miguel Guerra (UMálaga, Espanha)  
Miguel Ribeiro (UCampinas, Brasil)  
Nélia Amado (UAlgarve, Portugal)  
Neusa Branco (IPSantarém, Portugal)  
Nuno Paulo Santos (IPB, Portugal)  
Olga Santos (IPLeiria, Portugal)  
Paula Maria Barros (IPB, Portugal)  
Paula Vaz (IPB, Portugal)  
Paula Quadro Flores (IPPorto, Portugal)  
Paulo Afonso (IPCB, Portugal)  
Pedro Mucharreira (ULisboa, Portugal)  
Pedro Tadeu (IPG, Portugal)  
Pilar Gútierez Cuevas (UCMadrid, Espanha)  
Rosa Novo (IPB, Portugal)  
Rui Pedro Lopes (IPB, Portugal)  
Rui Trindade (UPorto, Portugal)  
Rui Vieira (UAveiro, Portugal)  
Sandie Mourão (UNova, Portugal)  
Sandra Regina Soares (UNEB, Brasil)  
Sani Rutz da Silva (UTFPR, Brasil)  
Sara Barros Araújo (IPPorto, Portugal)  
Sofia Bergano (IPB, Portugal)  
Sónia Galinha (IPSantarém, Portugal)  
Sonia Rodríguez Cano (UBU, Espanha)  
Susana Carreira (UAlg, Portugal)  
Susana Colaço (IPSantarém, Portugal)  
Susana Gómez Redondo (UVa, Espanha)  
Tony Bertram (CREC, Reino Unido)  
Vanessa Delgado Benito (UBU, Espanha)  
Vitor Gonçalves (IPB, Portugal)

# **Escola, comunidade e família: Visão dos professores das escolas rurais de gestão comunitária na Guiné-Bissau**

## **School, community and family: Teacher's vision of community management rural schools in Guinea-Bissau**

Filipe Dias<sup>1</sup>, Maria José Rodrigues<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-5067-5765>, <https://orcid.org/0000-0003-1029-149X>  
filjmdias@hotmail.com, mrodrigues@ipb.pt

*<sup>1</sup> Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

### **Resumo**

A relação da escola com a família e a comunidade é uma das temáticas mais debatidas e discutidas no âmbito da investigação em educação. Este assunto torna-se ainda mais pertinente quando falamos dos países em desenvolvimento, em que as escolas nas comunidades assumem uma importante resposta no acesso à educação. Na Guiné-Bissau, a maior parte da população vive em zonas rurais, mas apenas menos de metade dos recursos alocados à educação são distribuídos por essas zonas. Apesar da educação ser reconhecida como um direito fundamental e ser assumida como tendo um papel central no desenvolvimento do país, o atual sistema educativo tem uma baixa qualidade, que se traduz, entre outros aspetos, em fracos resultados de aprendizagem. Este estudo tem como finalidade conhecer a visão que os professores têm acerca da relação da escola com a comunidade e a família. Foram auscultados trinta professores do 1.º ciclo do ensino básico de 17 escolas rurais de gestão comunitária, na região leste da Guiné-Bissau. Para recolha de dados recorreu-se a um questionário de caracterização pessoal e profissional e a entrevistas aos professores, realizadas em grupo focal. Os resultados evidenciam que os professores valorizam as relações da escola com a comunidade e com as famílias e reconhecem a importância da comunidade na gestão da escola. No entanto, identificam alguns constrangimentos, principalmente na falta de compromisso que as comunidades têm na gestão financeira da escola. Algumas escolas demonstram ter uma participação ativa da comunidade, enquanto outras não demonstram nenhum interesse em assumir o seu papel. Os professores revelam que a comunidade, apesar de valorizar a escola como infraestrutura, não se interessa pela qualidade do ensino que as crianças recebem e, algumas vezes, prejudicam o funcionamento da escola. Para concluir, destacamos o papel que as escolas assumem como resposta às necessidades educativas das crianças destas comunidades. Estas, por sua vez, devem assumir o seu papel na relação com as escolas e os professores e deverão entender a importância que a comunidade assume na escola. Torna-se necessário concertar esforços, entre as ONG e outras instituições, para que haja uma maior articulação e definição de papéis dos diferentes intervenientes e se deem passos largos no caminho que é necessário fazer para se alcançar uma educação de qualidade para todos.

**Palavras-Chave:** escolas comunitárias, comunidade, famílias, Guiné-Bissau, professores.

## Abstract

The relationship between the school, the family and the community is one of the most discussed topics in the field of education research. This issue becomes even more relevant when we talk about developing countries, where schools in communities take an important response in access to education. In Guinea-Bissau, most of the population lives in rural areas, but only less than half of the resources allocated to education are distributed among these areas. Although education is recognized as a fundamental right and is assumed to play a central role in the development of the country, the current educational system is of a low quality, which translates, among other aspects, into weak learning outcomes. This study aims to understand the view that teachers have about the relationship between the school, the community and the family. Thirty teachers from the 1st cycle of basic education from 17 community management rural schools in the eastern region of Guinea-Bissau were surveyed. For data collection, a questionnaire of personal and professional characterization and interviews with teachers, conducted in a focus group, were used. The results show that teachers value the school's relationships with the community and with families and recognize the importance of the community in school management. However, they identified some constraints, especially in the lack of commitment that communities have in the financial management of the school. Some schools show active community participation, while others show no interest in assuming their role. Teachers reveal that the community, despite valuing the school as an infrastructure, is not interested in the quality of the teaching that children receive and sometimes impair so-called school functioning. In conclusion, we highlight the role that schools play as a response to the educational needs of children in these communities. They, in turn, must assume their role in the relationship with schools and teachers and should understand the importance that the community assumes in school. It is necessary to work together, between NGOs and other institutions, to ensure greater articulation and definition of roles of the different actors and to take great steps on the path to achieving quality education for all.

**Keywords:** community schools, community, families, Guinea-Bissau, teachers.

## 1 Introdução

A relação entre escola, família e comunidade é uma temática bastante relevante no campo da educação, visto que esses três pilares têm um papel fundamental na formação integral das crianças e jovens. De acordo com Morais (2006) a integração entre a escola, a família e a comunidade são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. A mesma autora considera que essa relação pode proporcionar uma maior participação da família na vida escolar do aluno, bem como uma maior integração da escola com a comunidade, o que pode favorecer a construção de uma educação mais democrática e participativa. No contexto particular de desenvolvimento deste estudo, a Guiné-Bissau, esta relação assume uma relevância ainda maior, pois grande parte da educação é assegurada pelas escolas de gestão comunitária Assim, a relação entre escola, família e comunidade deve ser pensada a partir de uma perspectiva crítica e transformadora, em que a participação da família e da comunidade pode contribuir para uma educação mais plural e diversa, garantindo uma educação mais integral, mais democrática e contextualizada.

Na Guiné-Bissau, a educação básica é uma questão de importância crucial para o desenvolvimento económico e social do país. Embora exista um sistema educacional formal, o acesso à educação básica ainda é limitado para muitas crianças, especialmente nas áreas rurais (UNESCO, 2019). Sendo que uma das principais barreiras para o acesso à educação básica é a falta de escolas e infraestruturas adequadas (Banco Mundial, 2020). Muitas escolas são pequenas e não têm condições para o número de crianças que a frequenta. Além disso, muitas escolas, tem muito poucos recursos pedagógicos, não têm livros, materiais didáticos ou instalações sanitárias adequadas, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem (UNICEF, 2018).

Outro desafio é a falta de professores qualificados (Ministério da Educação da Guiné-Bissau, 2021). Muitos professores são mal remunerados e não têm acesso a formação pedagógica inicial ou contínua, notando-se um desinvestimento no seu desenvolvimento profissional. Isso leva a uma falta de motivação e comprometimento, o que prejudica a qualidade da educação (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020). A instabilidade política e económica do país também afeta a educação básica (Banco Mundial, 2022). As frequentes mudanças de governo e as tensões políticas interrompem o sistema educativo e afetam a motivação dos alunos e dos professores (UNESCO, 2020).

Na mesma linha de pensamento, Gomes (2009) refere que a educação básica no país ainda apresenta muitas limitações, como a falta de infraestruturas adequadas, a falta de recursos humanos capacitados e a falta de políticas públicas efetivas voltadas para a educação. O autor ressalta a necessidade de uma maior participação da sociedade civil e do Estado na promoção de mudanças significativas no sistema educativo do país.

Nas comunidades rurais estas problemáticas assumem uma dimensão maior, a acrescer às dificuldades de comunicação com as autoridades educativas centrais, o que dificulta a obtenção de apoio e recursos para melhorar as condições de ensino, tudo isto caracteriza um sistema de ensino muito débil (UNICEF, 2016). De acordo com a UNICEF (2016), em 2016, apenas cerca de 47% das crianças em idade escolar nas áreas rurais estavam matriculadas no primeiro ciclo do ensino básico, em comparação com 87% nas áreas urbanas. Além disso, as taxas de conclusão do ensino primário nas áreas rurais eram de apenas 43%, em comparação com 70% nas áreas urbanas.

Com base nestas premissas, este estudo tem como finalidade conhecer a visão que os professores do ensino básico têm acerca da relação da escola com a comunidade e a família. Pretende-se conhecer o ambiente que os professores vivenciam nas escolas e na sua relação com as famílias e a comunidade; conhecer o ponto de vista dos professores nas soluções com vista à melhoria da relação entre a escola, a comunidade e as famílias; e, saber se durante as aulas são abordados conteúdos relacionados com a comunidade e de que forma.

De seguida, apresenta-se a metodologia utilizada para a recolha dos dados. Depois encontramos a análise e discussão dos resultados. No final, elaboram-se algumas conclusões e considerações que incluem as limitações e recomendações.

## **2 Metodologia**

No que respeita à natureza da investigação, trata-se de um estudo de caso, inserido numa abordagem qualitativa de carácter descritivo e interpretativo (Erickson, 1986), pois

pretende-se uma abordagem que procure compreender e interpretar o significado atribuído a determinadas realidades. Segundo Denzin e Lincoln (2018), essa abordagem pretende explorar as experiências dos participantes na investigação no seu próprio contexto cultural e social, com o propósito de entender o significado que as pessoas atribuem a essas experiências. Creswell (1994) acrescenta que a abordagem qualitativa permite que os investigadores obtenham informações detalhadas sobre as experiências e perspectivas dos participantes, a fim de compreender o contexto e o significado dessas experiências. Escolheu-se o estudo de caso por se pretender explorar um sistema limitado no tempo e em profundidade, através da recolha de dados de fontes múltiplas de informação ricas no contexto (Creswell, 1994) e também por ser a estratégia de investigação mais adequada para saber o “como” e “porquê” de um acontecimento atual sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo (Yin, 1994).

Neste estudo ouvimos 30 professores do 1.º ciclo do ensino básico que trabalham em 17 escolas rurais de gestão comunitária, no setor de Contuboeil, na região de Bafatá, no leste da Guiné-Bissau e tentámos compreender o significado que atribuem às suas experiências e como essas experiências são moldadas pelos contextos sociais e culturais em que ocorrem.

Para a recolha dos dados recorreremos à aplicação de um questionário com a finalidade de caracterizar os participantes e à entrevista semiestruturada realizada em dois grupos (grupo focal) para ouvirmos a perspectiva dos professores sobre a relação da escola com a família e a comunidade. Segundo Morgan (1997), um grupo focal é uma discussão guiada que envolve um grupo de pessoas com experiências e perspectivas semelhantes sobre um tema ou problema em particular. O objetivo do grupo focal é obter informações em profundidade sobre as perceções dos participantes em relação ao tópico de interesse, permitindo que o investigador compreenda melhor as crenças, atitudes e comportamentos relacionados a esse tema. Segundo Silva et al. (2014) o grupo focal permite uma configuração grupal interativa em que os participantes podem conversar abertamente com outros membros do grupo. A interação entre os participantes do grupo focal pode levar a discussões e a reflexões que não seriam obtidas através de entrevistas individuais, razão pela qual foi a técnica escolhida neste caso. No entanto, devemos ter em consideração que as conclusões obtidas a partir de um grupo focal são específicas do grupo e não podem ser generalizadas para a população como um todo.

Os dados obtidos no grupo focal, foram transcritos e posteriormente sujeitos a análise de conteúdo, que permitiu identificar e categorizar padrões temáticos no texto transcrito (Amado, 2014). A análise de conteúdo permitiu-nos compreender a complexidade dos dados a um nível mais profundo (Amado, 2014). A análise de conteúdo envolve um processo subjetivo, sujeito à interpretação dos investigadores, como defende Bruner (1997).

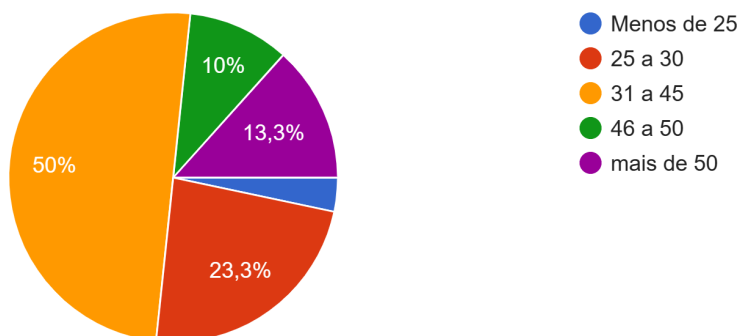
### **3 Análise e discussão dos resultados**

#### **3.1 Caracterização dos professores**

Dos 30 professores participantes no estudo, 83,3 % são do sexo masculino. Relativamente à idade 50% dos professores situa-se entre os 31 a 45 anos. A distribuição das idades poderá ser consultada na figura 1, com mais detalhe.

**Figura 1**

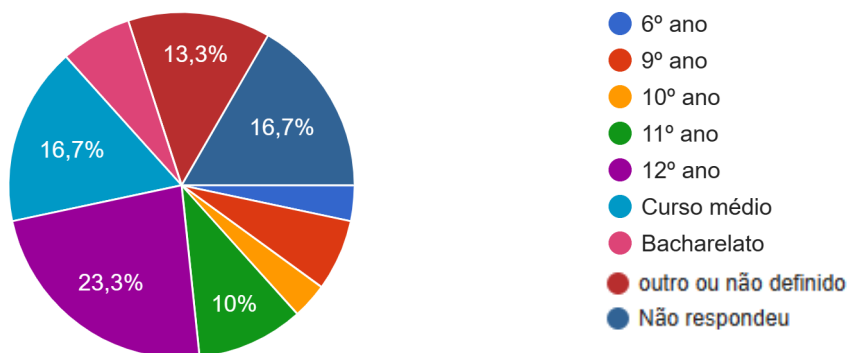
*Distribuição das idades dos professores*



No que respeita à formação académica dos professores, é muito variável, um deles possui o 6.º ano de escolaridade, enquanto outros têm bacharelato. Nenhum dos professores possui grau de licenciatura ou superior. Na figura 2 pode ver-se a diversidade de habilitações académicas dos professores entrevistados. De realçar que apenas 30% dos professores entrevistados possuem formação pedagógica inicial, mas nenhum deles adquiriu essa formação antes de iniciar as funções de docência.

**Figura 2**

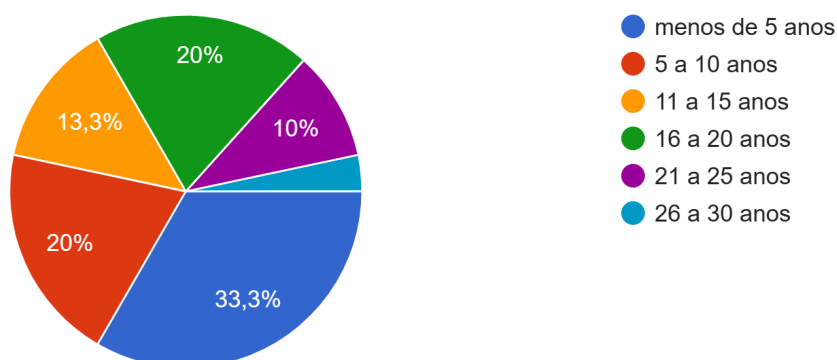
*Formação académica dos professores*



Relativamente ao tempo de serviço as respostas distribuem-se pelos intervalos apresentados na figura 3. A maioria dos professores (53%) possui menos de 10 anos de experiência.

**Figura 3**

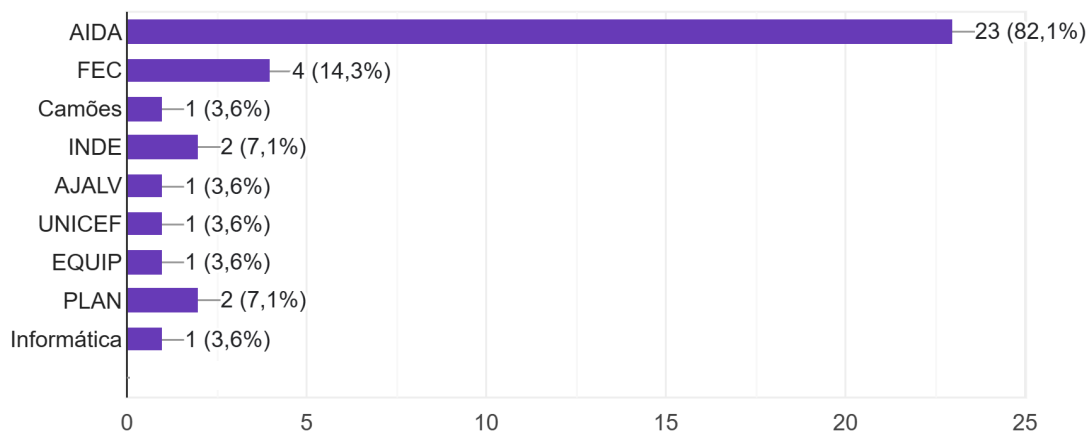
*Tempo de serviço dos professores*



Quanto ao vínculo laboral com o Estado, 83% dos professores têm algum vínculo com o Estado, enquanto 17% são professores comunitários. Cerca de 60% dos professores acumula funções de gestão na escola, como diretores ou subdiretores. Todos os professores frequentam ou frequentaram cursos de formação contínua de professores, ministrados por diversas entidades, como demonstra a figura 4. As ONG internacionais AIDA-Ayuda, Intercambio y Desarrollo (82%) e FEC-Fundação Fé e Cooperação (14%) ocupam os primeiros lugares nas entidades que ministraram formação contínua aos professores desta região da Guiné-Bissau.

**Figura 4**

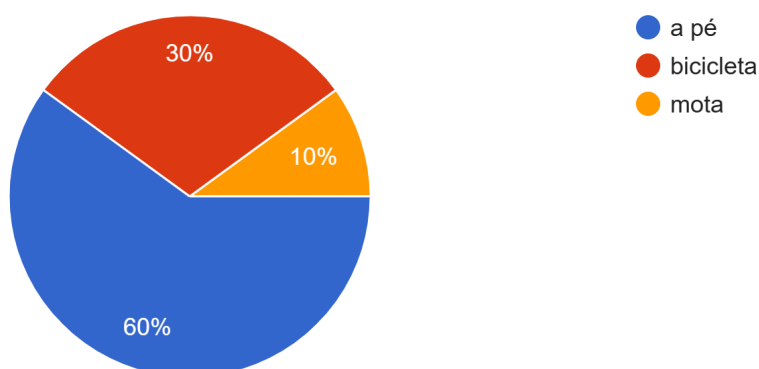
*Entidades formadoras dos professores*



No que diz respeito à distância que o professor tem de percorrer da sua residência até à escola onde trabalha, verifica-se que a maioria dos professores (63%) vive na comunidade onde trabalha, os restantes vivem a mais de 5 km da escola e deslocam-se através de bicicleta e mota (Figura 5).

**Figura 5**

*Meios de transporte utilizados pelos professores no seu percurso casa-escola*



### **3.2 Perspetiva dos professores sobre a relação escola, família e comunidade**

No que concerne à perspetiva dos professores sobre a relação escola, família e comunidade emergiram várias categorias e subcategorias, da análise das respostas dos professores, que se sintetizam na tabela 1. A análise e discussão das respostas obtidas no grupo focal apresentam-se de seguida.

**Tabela 1**

*Categorias e subcategorias de análise*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição da categoria</b>
CAT.I Relação escola, comunidade e família	SC.I Ambiente que a escola vivencia com a comunidade educativa.	Permite conhecer a forma como as escolas se relacionam com as comunidades e perceber os constrangimentos que vivenciam nessa relação.
	SC.II Aspetos a melhorar na relação com a comunidade e as famílias.	Permite conhecer a forma de como os professores pensam que poderiam resolver-se alguns problemas na relação com as comunidades e as famílias.
	SC.III Inclusão de assuntos relacionados com a comunidade nas aulas.	Permite saber se nas suas aulas abordam conteúdos relacionados com a comunidade e de que forma o fazem.

### 3.2.1 Ambiente que a escola vivencia com a comunidade educativa

Relativamente ao ambiente que se vive nas escolas, particularmente entre os professores e os alunos, a maioria dos participantes caracterizam-no como positivo, referindo que “Não existe nenhum problema entre os alunos e os professores”.

Alguns professores referem-se ainda à boa relação que existe entre os professores, os alunos e os encarregados de educação, dizendo que “Na minha escola também tem boas relação com alunos e com pais e encarregados de educação”, no entanto acrescentam que a relação com a comunidade, por vezes, é mais difícil, facto que se relaciona com diversos fatores, nomeadamente com o pagamento dos salários e mencionam “Na maioria das escolas a comunidade não cumpre com a sua responsabilidade, não apoia a escola nem os professores no seu trabalho. Algumas não fazem o pagamento aos professores”; “Existe um desinteresse total da comunidade na escola. Eles não querem pagar aos professores porque dizem que não têm dinheiro, mas depois encontram eles no mercado a comprar uarga (chá) ou outras coisas. Eles não pagam porque não querem pagar”. Os problemas de pagamento dos professores, interferem por vezes no funcionamento das aulas, como referiram os professores dizendo “Mas a comunidade diz que não paga mensalidade de professores, agora ainda até então governo não dizer nada sobre os contratados. Se o contratado não assina contrato com o governo a comunidade também não paga naquela escola. Então como é que os professores podem funcionar naquela escola? Por isso que esta semana nós não lecionamos, porque chamamos as comunidades por duas vezes e não aceitam responder-nos. Agora, dali temos esta questão está lá neste momento”.

Um dos professores refere que o ambiente que se vive na escola é muito bom e destaca o papel que o Comité de Gestão Escolar desempenha como elo de ligação entre a escola e a comunidade, referindo “Quanto à nossa escola o ambiente é muito bom. Temos boa relação, porque boa relação começa de comunidade, da sua formação de Comité de Gestão que tem elo entre a escola e comunidade, isso está bem...bom mais nada”.

Quanto à participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola, os professores referiram que os encarregados de educação passam na escola para verificar se os alunos estão a aprender, dizendo “A família vai à escola para ver se os seus filhos estão a aprender, como estão a aprender”, “às vezes alguns pais têm nível de escolaridade, às vezes uma semana duas semanas sempre foi para a escola para visitar como estamos a trabalhar com as crianças...muitas das vezes”. Outros professores mencionam a pouca participação da comunidade nas atividades da escola, com destaque para os pais e encarregados de educação dos alunos que frequentam a escola, são exemplos dessa situação as seguintes intervenções: “Quando chamamos os pais ou a comunidade para reunir na escola, eles comparecem, mas não têm a iniciativa de se encontrar para definir estratégias ou resolver algum problema”; “Quando chamamos os pais e encarregados de educação para reunir nas escolas temos uma fraca participação”.; “A comunidade não quer saber da escola, não participa em nada”.

Verificou-se ainda que existe participação da comunidade nas atividades da escola, com destaque para a limpeza no início do ano letivo e a participação em algumas datas comemorativas, como o Dia da Criança, como refere um dos professores “A comunidade participa em atividades desde em quando, no Dia da Criança, 1º de junho, 1

de junho famílias participam nas atividades na escola”, “A comunidade participa na limpeza no início das aulas”.

Na relação escola, comunidade e famílias existem ainda alguns professores que referem os conflitos que existem entre a assiduidade dos alunos nas aulas e as suas condições financeiras desfavoráveis ou a participação em trabalhos do campo, referindo “Há pais que não tenham condição de pagar a escola e tiram os seus filhos da escola. Nas escolas comunitárias existe esse problema. Tiram os seus filhos da escola para irem trabalhar no campo”.

Um dos conflitos entre a comunidade e a escola referido pelos professores está relacionado com a gestão dos géneros alimentícios oferecidos à escola, como refere um professor na sua intervenção “A comunidade pensava que o género que o PAM oferecia era para a comunidade, então queriam ter a chave do armazém da escola. Houve um grande desentendimento entre o Diretor e a comunidade, até que teve de haver intervenção da inspeção que explicou que a chave do armazém da escola deve ficar com o Diretor e o género alimentar que o PAM oferece é para os alunos da escola. Depois desta explicação do inspetor, a comunidade aceitou e neste momento está tudo bem”.

### **3.2.2 Aspetos a melhorar na relação com a comunidade e as famílias**

Quando questionados sobre como se poderiam melhorar a relação da escola, família e comunidade, as respostas evidenciam a importância de incentivar e sensibilizar as famílias para que as crianças frequentem a escola. Alguns professores referem que fazem sensibilização na comunidade e nas famílias “Como eu, naquela parte da comunidade costumo a passar a fim de visitar pais e encarregados de educação e eu também sensibilizo eles várias vezes sobre a vantagem que a escola tem”; “Porque é importante sensibilizar os pais. Há muitos pais não tem escola. Nós devemos sensibilizar os pais para que eles matriculem os seus filhos na escola. Até na campanha de castanha de castanha de caju, eles sempre participaram nas aulas. Os de manhã participaram os de tarde também mesmo. Durante ano letivo não houve abandono escolar».

Um dos professores comunitários refere-se às dificuldades que sente quando existem atrasos no pagamento, destacando que é importante que a comunidade assuma essa responsabilidade e compromisso para com os professores, referindo que “Na nossa comunidade (...) porque é escola comunitária, eu sou professor comunitário não é professor de estado...hum...porque eles não pagam na hora...ok, isto faz me falta e às vezes num mês dois mês eles não pagam...não é todos, mas alguns não paga...nesta área é assim”.

Alguns professores referem-se ao apoio das ONG e à forma como estas deverão ameaçar deixar de apoiar a escola, caso a comunidade não colabore com os professores “A ONG YGB deveria ameaçar as comunidades que não cumpram com as suas obrigações de ficar sem apoio da ONG YGB”. Um dos professores refere mesmo que as ONG devem assumir um papel de fiscalização para que as comunidades assumam o seu papel de gestão das escolas comunitárias, referindo que “O papel da ONG YGB deve ser fortalecido junto das comunidades, porque as comunidades estão cada vez mais a distanciar-se das responsabilidades de gestão da escola”. Alguns, ainda, destacam a

importância das ONG em apoiar na sensibilização comunitária para o seu papel na escola, evitando conflitos entre os diversos atores na comunidade educativa, referindo que “Deve haver sensibilização da comunidade para que eles entendam o seu papel na escola. A ONG YGB deve apoiar nessa sensibilização”.

### **3.2.3 Inclusão de assuntos relacionados com a comunidade nas aulas**

Quisemos ouvir os professores sobre a inclusão de assuntos ou conteúdos relacionados com a comunidade na sala de aula, e, maioritariamente, os professores responderam que não incluem essas temáticas nas suas aulas. No entanto, alguns professores referiram algumas ações pontuais que desenvolveram na escola, “Eu costumava sensibilizar pais e encarregados de educação sobre casamento precoce. Sim sobre também abandono na escola”; “Eu mandei as crianças colherem canas para construir a vedação da escola, porque a comunidade não faz nada pela escola”.

No geral, percebeu-se que as temáticas relacionadas com a comunidade não estão inseridas nas aulas, pelo menos de uma forma evidente e sistematizada, e que os próprios professores não sabiam muito bem de que forma fazê-lo. Alguns professores referem-se aos trabalhos de limpeza e melhoria que a comunidade faz na escola e às sensibilizações comunitárias, não referindo nenhuma atividade ou conteúdo concreto abordado durante as aulas com os alunos.

## **4 Conclusão e considerações finais**

As escolas de gestão comunitária na Guiné-Bissau são uma realidade presente em grande parte do país, especialmente nas zonas mais afastadas dos centros urbanos. Essas escolas permitem a muitas crianças terem acesso à educação, que de outra forma não estaria garantida.

As comunidades assumem um papel importante na construção e gestão deste tipo de escolas e, tal como verificámos neste estudo, os professores reconhecem esse papel. Em muitos casos, a relação que a escola tem com a comunidade revela ser positiva, com um grande envolvimento e participação no dia-a-dia da escola. No entanto, outras vezes, a comunidade pode ser também um fator que impede o bom funcionamento da escola.

Neste estudo, os problemas referidos pelos professores na relação com as comunidades predem-se principalmente com a falta de participação dos pais e encarregados de educação e a falta de compromisso no pagamento dos subsídios aos professores, causando desmotivação e até mesmo paralisação das atividades letivas, em raros casos. Algumas famílias também preferem enviar os seus filhos para os trabalhos do campo em detrimento da participação nas aulas, principalmente em determinadas épocas do ano propícias para as atividades agrícolas, demonstrando que algumas comunidades e famílias não dão o devido valor à escola.

Os problemas enfrentados pelas escolas rurais de gestão comunitária da Guiné-Bissau são muitos, como a falta de recursos financeiros e humanos, a dificuldade de acesso à formação e capacitação de professores e a carência de infraestruturas adequadas.

Nenhum dos professores participantes no estudo teve formação pedagógica inicial antes de começar a exercer funções de docência. Torna-se, portanto, urgente o investimento na educação, na definição de políticas educativas eficazes, na criação de infraestruturas e na formação de profissionais. Baldé (2010) destaca a importância da formação de professores e da promoção de políticas públicas voltadas para a educação básica, ressaltando que a falta de recursos humanos capacitados é um dos principais desafios para a melhoria da qualidade da educação no país. O Governo da Guiné-Bissau tem se esforçado, nos últimos anos, em reforçar a capacidade de formação e professores do ensino básico. Diversas organizações internacionais também fornecem apoio financeiro e técnico para reforçar e melhorar a capacidade do sistema educativo, nomeadamente através da capacitação de professores, construção e reabilitação de escolas e oferta de materiais didáticos.

Neste estudo, a voz da comunidade e das famílias não foi ouvida. De qualquer forma, o estudo de caso apresentado permite contribuir para o conhecimento acerca da relação entre as escolas e a comunidade, em particular nas escolas rurais de gestão comunitária na zona leste da Guiné-Bissau.

Para além das recomendações já enunciadas anteriormente, relacionadas com a necessidade de melhoria de infraestruturas, de materiais e a formação de professores, é importante que se definam bem os papéis de cada interveniente na comunidade educativa e que se reforce as capacidades da comunidade na gestão das escolas. Por outro lado, é necessária a inclusão de temáticas relacionadas com a comunidade nas aulas, de forma organizada, sistemática e evidente, para que os professores possam integrá-las no seu currículo de uma forma eficaz.

O papel que as ONG assumem nesta região da Guiné-Bissau revela ser de capital importância e deverão ser criados espaços de partilha, para que todos trabalhem de forma mais eficaz, sem duplicação de funções e com uma mesma finalidade que é a melhoria do acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças.

Em síntese, é importante aprimorar as condições de ensino, remunerar adequadamente os professores e estabilizar o sistema político para garantir o sucesso do sistema educativo (Ministério da Educação da Guiné-Bissau, 2021). A educação básica na Guiné-Bissau necessita de um investimento significativo para melhorar o acesso e a qualidade da educação. É necessário que a sociedade civil e o Estado trabalhem juntos para superar os obstáculos existentes e promover mudanças significativas no sistema educativo guineense. Seria importante que, no futuro, continuem a ser feitas investigações que possam incluir a voz dos diferentes intervenientes da comunidade educativa, para que, de forma mais aprofundada, se possa caracterizar a relação entre escola, comunidade e família. Daí poderão sair importantes conclusões e recomendações, com o fim de melhorar a qualidade do funcionamento deste tipo de escolas, que assumem particular importância no acesso à educação, em particular nas zonas rurais da Guiné-Bissau.

## 5 Referências

- Amado, J. (2014). Análise de conteúdo. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Baldé, M. (2010). *Educação na Guiné-Bissau: desafios e perspectivas*. Annablume.
- Banco Mundial (2020). Investir em Educação na Guiné-Bissau. Banco Mundial. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/guinea-bissau/brief/investing-in-education-in-guinea-bissau>.
- Banco Mundial (2022). Guiné-Bissau: Análise Económica e Desenvolvimento. Banco Mundial. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33932>.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significado: Para uma psicologia cultural*. Edições 70.
- Creswell, J. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock, *Handbook on research on teaching* (pp. 119-161). Mac-Millan.
- Gomes, A (2009). Educação na Guiné-Bissau: uma reflexão crítica. *Revista Lusófona de Educação*,14, 49-60.
- Ministério da Educação da Guiné-Bissau (2021). Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação. MEN da GB. Disponível em: <https://www.educacao.gov.gw/plano-nacional-de-desenvolvimento-da-educacao/>.
- Morais, M. F. (2006). *Família, escola e comunidade: uma parceria necessária*. Papyrus.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research*. SAGE Publications.
- Silva, I. S., Veloso, A. L., Keating, J. B. (2014). Focus group. Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26(26), 175-190. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703>
- UNESCO (2019). Indicadores da Educação na Guiné-Bissau. UNESCO. Disponível em: <https://data.uis.unesco.org/en/country/GW>.
- UNESCO (2020). Situação da Educação na Guiné-Bissau. UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375633>.
- UNICEF (2018). Acesso à Educação na Guiné-Bissau. UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/guinea-bissau/education>.
- UNICEF. (2016). Situação da Criança e Adolescente na Guiné-Bissau: Relatório Estatístico 2015. Disponível em: <https://www.unicef.org/guineabissau/media/297/file/Situa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Crian%C3%A7a%20e%20Adolescente%20na%20Guin%C3%A9-Bissau%20-%20Relat%C3%B3rio%20Estat%C3%ADstico%202015.pdf>
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications.