

LACUNAS DE CONHECIMENTO NAS ZONAS RURAIS DA GUINÉ-BISSAU

Quais factores aumentam a probabilidade de
uma criança saber ler e fazer operações
matemáticas?



Relatório do estudo NBER – 2011

Ila Fazzio

Zhaoguo Zhan

Lacunas de Conhecimento nas Zonas Rurais da Guiné-Bissau

Ila Fazzio

Zhaoguo Zhan

Traduzido por Vanda Medeiros

Para qualquer esclarecimento ou pedido de questionários favor contactar:

Ila Fazzio – Coordenadora da Pesquisa

E-mail: if@effint.org



2011 Effective Intervention
www.effint.org/



Conteúdo

Acrónimos e Abreviaturas	5
Prefácio	6
Agradecimentos	8
INTRODUÇÃO	9
O desafio da aprendizagem na África Subsaariana	9
Medindo o desempenho educacional	12
Educação na Guiné-Bissau	13
O perfil do País	13
O cenário da Alfabetização	14
Sistema, Currículo e Problemas	15
Este estudo - objectivos e principais questões	17
Metodologia	18
Elaboração dos Questionários & Testes	18
Fase 1: Mapeamento das Tabancas & Escolas	19
Fase 2: Entrevistas aos Encarregados de Educação, Testes às Crianças & Pesquisa nas Escolas	20
CRIANÇAS TESTADAS	21
Antecedentes das Crianças	21
Idade	21
Trabalho infantil	21
A Língua	22
Escolas	23
Encarregados de Educação	24
Tabancas e Agregados Familiares estudados	24
Qual o isolamento das tabancas estudadas?	25
Distância até à escola secundária mais próxima	25
Índice de Riqueza	25
ESCOLAS ESTUDADAS	27
Em quais escolas as crianças estão matriculadas?	27
Quem financia actualmente estas escolas?	29
Recursos e infra-estruturas das escolas	30
Classes leccionadas	31
Professores	32
Composição por sexo e idade	32
Nível académico dos Professores	33
Formação de Professores antes de entrarem ao serviço	35
Formação em serviço	35
Experiência de ensino	36

A fluência dos Professores em Português e nas línguas étnicas locais	36
Contratos e salários dos Professores	37
Uso dos manuais escolares pelos professores	38
FREQUÊNCIA ESCOLAR, ABANDONO & LOTAÇÃO NA SALA DE AULA	39
Frequenta, desistiu ou nunca frequentou o ensino básico?	39
Porque é que as crianças não frequentam a escola?	43
Número de Alunos/Professor na educação básica	44
LITERACIA E DOMÍNIO DE COMPETÊNCIAS BÁSICAS DE MATEMÁTICA	46
Literacia	47
Domínio de Competências Básicas de Matemática	49
Análises de Regressão	51
Características da criança e da família	51
Características das escolas e professores	57
ABORDANDO AS LACUNAS: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	62
Referências bibliográficas	66
Apêndice	
Apêndice 1 – Exemplo de um dos testes de Literacia (Leitura e compreensão - amostra 1)	71
Apêndice 2 – Exemplo de um dos testes de matemática (amostra 1)	72

Acrónimos e Abreviaturas

DHS Inquérito de Saúde e Demografia

EDT Educação para Todos

FNUAP Fundo de População das Nações Unidas

IEG Independent Evaluation Group (antes OED)
(Grupo Independente de Avaliação)

IFT Iniciativa Fast-Track

M&A Monitoria e avaliação

MICS Multiple Indicator Cluster Survey

NBER Bureau Nacional de Pesquisas Económicas

OECD Organisation for Economic Co-operation
and Development (Organização para a Cooperação
e Desenvolvimento Económico)

OMD Objectivos do Milénio para o
Desenvolvimento

ONG Organização Não Governamental

OED Operations Evaluation Department (agora
IEG) (Departamento de Operações e Avaliação)

PCR Taxa de conclusão do Ensino Básico

PEP Projecto para o Ensino Primário (Vietnam)

PIB Produto Interno Bruto

PISA Programa para a Avaliação Internacional de
Estudantes

TBM Taxa Bruta de Matrícula

TLE Taxa Líquida de Escolarização

TIMSS Trends in International Mathematics and
Science Study

UE União Europeia



Prefácio

A educação básica é ainda inacessível para muitas pessoas nos países em desenvolvimento. Das pessoas analfabetas do mundo, 95% vivem nos países em desenvolvimento, 70% são mulheres e a maioria vive em zonas rurais (Verner, 2005).

Mas porque é que tantas crianças em idade escolar não estão matriculadas na escola? Porque é que tantas não são capazes de ler e resolver problemas simples de matemática, mesmo depois de ter ido à escola durante alguns anos? Por que não parece ser suficiente estar matriculado na escola? Quais políticas poderiam mudar este cenário de uma forma eficaz? O estudo apresentado neste relatório procura contribuir para a compreensão da performance da alfabetização e domínio de competências básicas de matemática, bem como da frequência escolar em aldeias rurais da África Subsaariana, focado na Guiné-Bissau continental. Além disso, pretende fornecer algumas luzes e recomendações chave que deveriam ser consideradas quando se planeiam e implementam programas de alfabetização em contextos semelhantes. O relatório centra-se no ensino básico uma vez que o principal objectivo do estudo é resolver o problema do analfabetismo nas zonas rurais da África Subsaariana.

Este estudo foi concebido para avaliar as competências básicas de leitura e compreensão (literacia) e matemática em crianças, e compreender a sua relação com: as características dos alunos, das escolas (recursos e condições, o tempo de instrução e a gestão escolar) e dos professores (características pedagógicas e a formação).

Os primeiros rascunhos deste projecto foram feitos em Março de 2008. Em Fevereiro de 2009, os primeiros materiais foram concebidos e utilizados em aldeias perto de Buba, no sul da Guiné-Bissau. Durante este período tivemos importantes

contribuições de Kameshwari Jandhyala e Vimala Ramachandran (consultores ERU). Elas ajudaram a decidir que questões seriam significativas para abordar a questão da educação, mais especificamente as lacunas da alfabetização/literacia e do domínio de competências básicas de matemática nas zonas rurais da Guiné-Bissau. Os testes de alfabetização e domínio de competências básicas de matemática foram elaborados a partir de testes aplicados por PRATHAM e implementados no início de Março, recebendo válidas contribuições intelectuais de Rukmini Banerji (PRATHAM).

Infelizmente, em meados de Março de 2009, o então presidente da Guiné-Bissau foi assassinado, o que gerou uma forte instabilidade política. A situação melhorou com as eleições no final de Junho, mas já era tarde para começar a recolha de dados, uma vez que o ano lectivo estava prestes a terminar.

Durante este período, os resultados dos primeiros testes piloto de leitura e compreensão e competências básicas de matemática foram discutidos os materiais para a segunda fase de realização das entrevistas foram concebidos. Também foram finalizados os formulários de entrevista e a base de dados foi codificada por Mark Fisher (o Programador e Gestor da Base de Dados).

Todos os formulários foram produzidos electronicamente, e os dados foram inseridos em duplicado. A base de dados foi desenhada também para produzir relatórios de erros que indicam dados em falta e inconsistências encontradas nos formulários originais. Para além disto, foram elaborados os manuais para os técnicos de terreno e supervisores para conduzir a 1ª fase. A segunda realização dos testes de leitura e compreensão e competências básicas de matemática foi conduzida entre a 1ª e a 2ª fase.

Entre Setembro de 2009 e Junho de 2010 os dados foram recolhidos em 203 aldeias seleccionadas aleatoriamente. Foram avaliadas as competências básicas de leitura e operações matemáticas em todas as crianças residentes e presentes nas casas seleccionadas aleatoriamente, um total de 10,064 rapazes e raparigas.

Este relatório aborda a importância de diversos factores para explicar os resultados da literacia e domínio das competências básicas de matemática nas zonas rurais da Guiné-Bissau. Sempre que possível, os resultados são comparados com outros estudos realizados em contextos semelhantes.



Agradecimentos

Este estudo beneficiou da participação de várias pessoas cujas contribuições enriqueceram os materiais e o nosso conhecimento sobre a realidade do sector da educação nas zonas rurais da Guiné-Bissau.

Sem a paciência e a generosidade das pessoas das tabancas que receberam e hospedaram as nossas equipas, e responderam às nossas perguntas, este estudo não seria possível. A sua vontade de ter acesso a boa educação é notável e profundamente sincera.

Filipa Silva coordenou a implementação deste estudo. Ela assegurou que os procedimentos, as entrevistas e os testes fossem bem aplicados e a equipa foi muito bem orientada, além de ajudar sempre com comentários e correcções na elaboração deste relatório.

Outros apoios de logística foram dados por Michael Fadul, que coordenou a entrada de dados em ligação com Mark Fisher (construção da base de dados e gestão principal) para resolver todas as questões ligadas à base de dados. Ainda, os supervisores e entrevistadores deram uma contribuição extraordinária. Eles resolveram muitas dificuldades logísticas e físicas, assegurando sempre que a informação fosse recolhida com rigor, respeitando sempre os prazos de conclusão do trabalho.

Vimala Ramachandran e Kameshwari Jandhyala (consultores ERU) dedicaram tempo e esforços muito significativos na revisão das questões das entrevistas para as primeiras fases e reestruturaram parte da recolha de dados qualitativos para serem executados na 3ª fase deste estudo. As suas contribuições foram essenciais para garantir uma perspectiva mais experiente e completa.

Estamos ainda gratos à Dra. Rukmini Banerji da ONG PRATHAM/ASER por responder pacientemente a questões nos nossos elaborados emails. Ela proporcionou uma maior clareza das ferramentas de teste durante todo o processo de concepção e implementação. Ela foi uma maravilhosa ouvinte e uma voluntária sempre pronta quando tínhamos os prazos sobre os nossos ombros.

Este relatório foi escrito por Ila Fazzio (Coordenadora do Programa de Pesquisa). Ela é a responsável pela autoria de base dos questionários, testes e manuais usados neste estudo, com contribuições dos consultores da ERU e PRATHAM.

Todas as análises estatísticas foram preparadas pelo Dr. Zhaoguo Zhan, que tratou pacientemente todas as questões e analisou exaustivamente os dados.

Este estudo também beneficiou do imenso apoio de Chitra Jayanty durante todo o processo. A sua coordenação tornou esta pesquisa viável e muito bem executada.

Gostaria de agradecer também ao apoio dado pelos conselheiros administrativos da Effective Intervention.

Finalmente, gostaria de agradecer o financiamento do NBER (National Bureau of Economic Research – Bureau Nacional de Pesquisas Económicas) para este estudo.

Capítulo

I

INTRODUÇÃO

A aquisição de conhecimentos e competências básicas é essencial para melhorar o bem-estar e reduzir a pobreza. Conhecimentos básicos de leitura e compreensão e matemática são ferramentas poderosas na vida quotidiana de uma pessoa. Estes conhecimentos capacitam-nos para tomada de decisões mais bem informadas em saúde, nutrição, fertilidade, e em qualquer processo de aprendizagem. Assim, a educação afecta tanto o domínio pessoal como público.

Diversos estudos mostram que a leitura e compreensão das mulheres está inversamente relacionada com a mortalidade infantil. Ou seja, crianças de mães alfabetizadas têm menos probabilidade de morrer. Além disso, a educação de meninas e mulheres promove a redução da fertilidade e contribui para que as mães estejam mais conscientes e atentas à saúde dos filhos, e melhora vários indicadores de saúde (Desai and Alva 1998, Sandiford *et al.* 1995, Frost *et al.* 2005). Um estudo recente que compara o aumento da literacia feminina com os índices da mortalidade infantil nos últimos 40 anos mostra que, por cada 1 ano a mais na educação das mulheres, a mortalidade infantil tem sido reduzida para 9.5% a nível mundial (Gakidou *et al.* 2010). Numa experiência natural, Chou *et al.* (2007) estima que a mortalidade infantil reduziu para 11% com o aumento da escolarização dos pais, 'e especialmente das mães' (com a extensão da escolaridade obrigatória em Taiwan),

O estado nutricional das crianças está também positivamente ligado à educação materna, independentemente de outros factores (Frost *et al.* 2005). Independentemente do status socioeconómico, a educação materna permanece fortemente associada à vacinação infantil, o que

indica que isso influencia uma mudança de comportamento em questões de saúde (Frost *et al.* 2005).

A educação melhora ainda a capacidade de adaptação às novas tecnologias e promove uma melhor e mais rápida aprendizagem de novas técnicas, o que por sua vez tem um impacto positivo na economia (Gurgand, 2003).

Apesar de ser difícil demonstrar empiricamente a relação causal entre crescimento económico e melhorias na educação, há algumas evidências nos países em desenvolvimento que mudanças a nível qualitativo e quantitativo na educação aumentam o capital humano, medido em salários e participação escolar (Duflo, 2000). A melhoria das condições económicas, medida pelo rendimento individual, distribuição de rendimentos, e crescimento económico, estão fortemente relacionados com a aquisição de competências cognitivas. É importante ressaltar que, somente uma alta taxa de matrícula na escola e a participação escolar *per se* não traz estas melhorias (Hanushek *et al.* 2007). Isto significa que os esforços devem concentrar-se em garantir o acesso e a qualidade no ensino.

O desafio da aprendizagem na África Subsaariana

O Ensino Básico na África Subsaariana está consideravelmente aquém do resto do mundo em vários indicadores de educação. Segundo os dados disponíveis, em 2008, dos 69 milhões de crianças em idade escolar que estavam fora da escola, 31 milhões, ou seja metade delas eram de países da África Subsaariana, (UNDP 2010). Nestes países subsaarianos mais de 30% do abandono escolar no Ensino Básico acontece antes de alcançarem o último ano (UNDP, 2010). Aproximadamente 90% da população na África Subsaariana está longe de

completar o ensino primário, chamado básico na Guiné Bissau (Glewwe *et al.* 2006).

Assegurar que as crianças, em qualquer lugar, tanto rapazes como raparigas, podem completar a Escolaridade Básica, é o 2º objectivo dos Objectivos do Milénio para o Desenvolvimento (OMD). Os indicadores para medir este objectivo são: o número líquido de matrículas na escola primária, o número de alunos que, tendo iniciado a primeira classe, conseguiu atingir a quinta e a taxa de leitura e compreensão dos 15 aos 24 anos.

O número de crianças matriculadas na escola primária está a aumentar nitidamente nos países pobres. Na África subsariana, o índice líquido de matrículas na escola primária aumentou de 58 para 76%, entre 1999 e 2008 (UNDP, 2010). Este aumento de matrículas no ensino primário explica-se pelo aumento do número das escolas, que está ligado aos investimentos doados nos últimos 10 anos. Embora a maioria dos investimentos em escolas primárias tenham sido aplicados em projectos cujo objectivo era aumentar o número de escolas, muito poucos investiram em reduzir o abandono escolar e especificamente em melhorar a aprendizagem dos alunos (World Bank Independent Evaluation Group 2006).

Apesar das matrículas escolares terem aumentado muito desde 1990, estimulado pelo movimento da Educação para Todos (EFA) e pelos Objectivos do Milénio (ODM), estudos demonstram que os resultados em termos de aquisição de conhecimentos são modestos (World Bank Independent Evaluation Group, 2006). Muitas crianças abandonam a escola em idade jovem com níveis muito baixos de aprendizagem. Em 2000, países da África subsariana tiveram uma taxa média de conclusão da escola primária de 53% e os prognósticos são de que esta situação não vai melhorar muito até 2015 (Verner, 2005). De facto, alguns autores sugerem que o número absoluto de

pessoas analfabetas está a aumentar em muitos destes países, devido ao elevado crescimento populacional, à escolarização desadequada e aos altos níveis de absentismo e abandono escolar (Verner, 2005; World Bank Independent Evaluation Group, 2006).

As decisões domésticas de colocar ou não os filhos na escola estão muitas vezes ligadas com a situação económica, social e cultural das famílias. As decisões são afectadas ainda por questões ligadas a factores específicos da escola e à sua qualidade. O custo da escola, a distância, os materiais e equipamentos disponíveis, a qualidade dos professores e outros aspectos, podem influenciar a decisão dos pais em enviar as meninas e os meninos à escola. Em áreas muito isoladas, muitas escolas carecem de equipamentos e materiais básicos como bancos, quadro, giz, manuais escolares, ou por vezes mesmo a própria sala de aula. Também, devido à dificuldade de colocar professores em zonas isoladas, a qualidade dos professores é fraca. Isto pode reduzir a motivação dos pais em enviar as crianças à escola, além de limitar as perspectivas de aprendizagem dessas crianças.

A baixa qualidade na educação pública está muitas vezes relacionada ao fraco investimento e, sobretudo, à má gestão de recursos pelo governo. Em países de baixo rendimento, as decisões de investimento são feitas por uma minoria no governo que não está interessada em melhorar a educação pública pois pode pagar o ensino privado (Motiram, 2007). O investimento em educação por aluno nos países subsaarianos é muito baixo. A média total de \$68 por aluno, por ano, mas na verdade o investimento na maioria destes países é muito menor. Países como Botswana, Cabo Verde, Ilhas Maurícias, África do Sul e Zimbabwe investem cerca de \$376 por aluno por ano, e isso resulta que a média seja superestimada (Glewwe *et al.* 2005).

Embora tenha havido algumas tentativas de calcular quanto custaria assegurar educação primária a todas as crianças não matriculadas na escola, elas muitas vezes ignoram a situação 'no terreno'. Até agora, estes estudos teóricos assumem que os custos aproximados para matricular aquelas crianças que actualmente não frequentam a escola são os mesmos que a média de custo daqueles que já estão matriculados (Glewwe *et al.* 2006). Promover a conclusão do ensino primário em contextos isolados, em famílias pobres e cuja tradição nem sempre valoriza a educação, é provavelmente mais dispendioso do que o modelo usado actualmente nestes estudos.

O acesso à educação está distribuído de forma desigual nos países. Meninas pobres em zonas rurais são mais propensas a crescer sem acesso à educação e às competências básicas de leitura e compreensão. Em parte porque as raparigas têm mais tarefas em casa e menos hipóteses de ir à escola. Muitas delas casam muito novas e abandonam a escola mais cedo que os rapazes. Além disso, as famílias muçulmanas podem optar por matricular os seus filhos apenas nas escolas corânicas, atrasando ou impedindo a frequência do ensino primário.

Cada vez há mais literatura que documenta os resultados e o custo-eficácia das políticas educativas em África. Uma conclusão comum é que não basta apenas fornecer os recursos, é fundamental que as comunidades/escolas recebam também uma ajuda para gerir e monitorar estes recursos. É evidente que, proporcionar livros e materiais didácticos, reduzir o tamanho das turmas, melhorar os salários dos professores e as suas condições de trabalho, têm um impacto positivo na educação. No entanto, a maioria dos estudos alertam para a importância crucial de promover uma mudança na estrutura institucional global. Os investimentos são muito mais eficazes se envolverem os pais e as

comunidades, e se forem monitorizados de forma eficiente no terreno.

Há várias medidas que podem ser realizadas para melhorar os processos de aprendizagem na África subsaariana e noutros países em desenvolvimento. No entanto, os projectos deveriam utilizar uma abordagem mais holística e reconhecer que os diferentes aspectos do processo de transmissão de conhecimento estão interligados.

A formação de professores tem que estar associada a uma boa gestão e a um eficiente acompanhamento da qualidade do ensino. Os sistemas escolares necessitam de uma maior transparência com avaliações periódicas que encorajem as boas práticas e punam as más. Os professores, principalmente nas áreas rurais, precisam de incentivos à motivação. É essencial dar-lhes uma boa formação intensiva e, paralelamente, reconhecer os seus avanços e melhorias medidos pelo desempenho dos alunos. Os professores devem ter consciência das suas responsabilidades e prestar contas às comunidades e ao governo. A inspecção dos professores tem demonstrado ter um impacto positivo na qualidade do ensino (Michaelowa 2001). Os esforços dos professores para o aperfeiçoamento do ensino poderiam ser encorajados por meio de incentivos (ou aumentos nos salários) que estão ligados ao desempenho dos alunos. Em outras palavras, as políticas mais efectivas de melhoria do ensino através do investimento nos professores são aquelas que dão incentivos com a condição de que a resposta no desempenho dos estudantes seja positiva e comprovada. Se for atribuída aos professores uma maior responsabilidade no sucesso dos alunos, medido através de exames standardizados e periódicos, eles esforçar-se-ão para melhorar a aprendizagem. A passagem dos alunos até ao 5º ano nas disciplinas de Francês e Matemática na África subsaariana francófona, demonstrou estar

positivamente ligada com as inspecções às escolas. O inspetor proporciona não só meios de avaliação claros, transparentes e estandardizados, como também pode fazer comentários ao trabalho do professor e encorajar as boas técnicas de ensino.

Outra prioridade deveria ser ajudar os professores a gerir o seu tempo de ensino de forma mais eficaz. Mesmo parecendo uma recomendação óbvia, tem-se observado em muitas escolas de países em desenvolvimento, e em contextos rurais, que os professores dedicam muito pouco tempo à aprendizagem e a actividades que a estimulem na sala de aula. Isto não significa, porém, alargar o seu tempo de ensino. Os professores não devem ser pressionados para fazer turnos duplos devido ao facto de as salas de aula estarem superlotadas. Análises na África francófona mostram que os turnos duplos no ensino têm muito pior impacto no desempenho dos alunos do que o elevado número de alunos por professor (Michaelowa 2006). Na África subsaariana as evidências mostram que a aprendizagem não diminui em salas de aula com até 60 alunos. Os recursos humanos são provavelmente a componente mais cara e tem sido recomendado que, mais do que reduzir o número de alunos por professor em algumas escolas, deveria haver um maior investimento na distribuição, pagamento de salários e capacitação dos actuais recursos humanos.

A redução das taxas de insucesso é outro aspecto que deve ser abordado. Os repetentes aumentam artificialmente o número de estudantes matriculados no sistema educativo sem aumentar de facto o conhecimento. Alguns acreditam que repetir um estudante tem um efeito positivo na sua aprendizagem. No entanto, as evidências demonstram que esta hipótese é claramente falsa. A aprendizagem que é acumulada em um ano repetido não compensa seus efeitos negativos. Aliás, se as condições de aprendizagem forem melhoradas, a

maioria dos alunos seriam capazes de passar nos exames.

Fornecer livros e materiais didácticos é particularmente eficaz em zonas com uma enorme escassez destes recursos. No entanto, não basta fornecer livros, é também importante assegurarmo-nos de que estes chegam realmente aos alunos e aos professores; e que sejam usados e cuidados. Para além disto, estudos em África mostram que, quando os recursos como livros e materiais didácticos são limitados, eles deveriam ser melhor distribuídos nas escolas, em vez de equipar totalmente apenas algumas enquanto outras não recebem nada (Michaelowa 2006).

Por conseguinte, os programas deveriam encorajar uma gestão eficaz do tempo de ensino e desencorajar os horários duplos. O número de chumbos lectivos é um sinal de que as condições de aprendizagem são pobres e não deveria ser usado como um mecanismo de aumentar o número de estudantes matriculados. Inspecções regulares tornam os sistemas educativos mais transparentes e devem ser incentivadas. A distribuição de livros e materiais didácticos é um grande benefício, mas é importante ter a certeza de que estes chegam realmente aos alunos e aos professores.

Medindo o desempenho educacional

Existem três programas de larga escala para avaliar o desempenho educativo: UNESCO/UNICEF Monitorização dos Resultados da Aprendizagem (Monitoring Learning Achievement - MLA), o Consórcio de África do Sul e Ocidental para a Monitorização da Qualidade Educativa (the Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality - SACMEQ) e o Programa de Análise dos Sistemas Educativos (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN - PASEC) que agora, em conjunto,

cobrem a maioria dos países do continente Africano (Michaelowa, 2006). Muito poucos países de baixo rendimento participam em encontros de avaliação internacionais como PISA ou TIMSS. Mas dos escassos resultados, e inferindo a partir dos resultados de encontros regionais como PASEC e SACMEQ, Gove (2009) sugere que metade das crianças de um país pobre têm um desempenho académico que é equivalente a 3% das crianças dos países desenvolvidos com pior desempenho.

Isto significa que estes alunos em países pobres são piores do que 97 por cento dos alunos que vivem em países desenvolvidos (Gove, 2009). Outro teste que se está a tornar popular é o teste de Fluência Oral e Leitura (IFT). É um simples teste de diagnóstico de leitura que consiste em pedir às crianças para lerem uma passagem de um texto adaptada ao seu nível escolar, ou uma lista de palavras, e depois contar o número de palavras correctas por minuto. Todavia, há ainda um esforço muito pequeno na adopção e aplicação sistemática de um conjunto de testes que sejam comparáveis entre países.

São raros os estudos e avaliações acerca do ensino primário em África, realizados em países africanos de língua oficial portuguesa. E para piorar esta falta de informação, é muito difícil comparar resultados de testes de literacia em diferentes línguas (Gove, 2009). Embora algumas dessas avaliações pareçam semelhantes, as diferenças na estrutura linguística e na taxa de aprendizagem da língua, não permitem comparações directas.

A Guiné-Bissau recentemente iniciou o processo para implementar avaliações educacionais, sendo aceite na Iniciativa para Educação para Todos (IFT) em Outubro de 2010 e submetendo os seus primeiros pedidos de investimento em Maio de 2011. Entretanto, ainda não existe um sistema de avaliação uniforme, regular e rigoroso que

acompanhe os resultados de aprendizagem dos estudantes nas escolas.

É importante monitorar a qualidade do ensino também para que haja um reconhecimento da 'utilidade' da escola pelos pais. A relação entre a frequência na escola e a aprendizagem das crianças pode influir na decisão dos pais, principalmente em famílias pobres, cujas escolhas económicas são difíceis. Se os pais percebem que os seus filhos não estão a aprender as competências básicas de leitura e matemática, a escola passa a não ter importância ou utilidade, e o trabalho infantil em casa passa a ser mais valorizado, pois seu retorno é directo e mais imediato.

Por isso é essencial assegurar que o conhecimento e as competências são transmitidas às crianças, que os pais estão conscientes destes benefícios e que têm meios de lhes dar continuidade. Os conhecimentos e competências adquiridas durante o ensino primário são mais decisivas para gerar retornos sociais e económicos do que simplesmente anos de escolaridade (Boissiere, 2004). Mesmo que consideremos que a educação não é o único factor que promove o crescimento económico, não deixa de ser essencial para uma distribuição mais equitativa da riqueza, melhorando o bem-estar individual e das comunidades.

Educação na Guiné-Bissau

O perfil do País

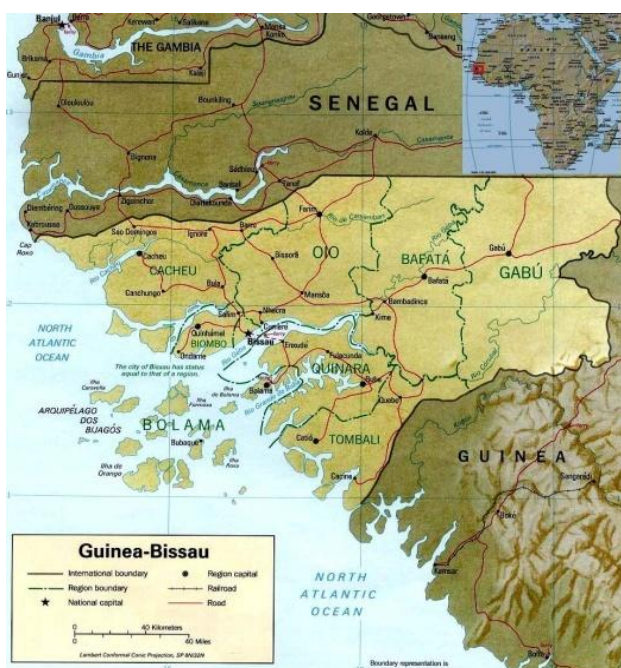
A nível mundial, a Guiné-Bissau é um dos quatro países mais pobres em termos de Produto Interno Bruto Per-Capita. A Guiné-Bissau está dividida em 8 regiões e um sector autónomo (Figura 1).

As normas coloniais Portuguesas, impostas até 1974, caracterizavam-se pela falta de investimento nos recursos, brutalidade e restrições socioeconómicas. A luta armada pela independência

(1956-1974) agravou a situação de pobreza extrema e a caótica infra-estrutura económica (Forrest 1992). Além disso, entre Junho de 1998 e Maio de 1999 deu-se o conflito armado entre o presidente (apoiado por tropas do Senegal e da Guiné Conakry) e a Junta Militar guineense, arruinando com as infra-estruturas económica e social, e intensificando mais ainda a pobreza generalizada.

Nesta guerra os principais centros de estudos administrativos (CENFA) e industriais (CENFI) foram totalmente destruídos. Outro golpe de estado em Setembro de 2003 interrompeu novamente a actividade económica. A economia é fraca e a agricultura detém mais de 90% das exportações do país e representa mais de metade do PIB (caju, amendoim e pesca são as maiores exportações do país). Para agravar a instabilidade política, a Guiné-Bissau tornou-se um ponto focal para o tráfico de cocaína. A Guiné-Bissau foi classificada como o 4º país na lista de países com as mais altas taxas de mortalidade abaixo dos 5 anos de idade (U5MR) no mundo (UNICEF, 2010). O U5MR estima 223 em 1000 nascimentos com vida, com mais mortes em zonas rurais (250 em 1000) do que urbanas (158 em 1000) (MICS, 2006).

Figura I – Localização e regiões da Guiné-Bissau



A esperança média de vida está nos 47.5 anos e a taxa de alfabetização (dos 15 anos para cima) é de 64.6%.

O cenário da Alfabetização

Guiné-Bissau é um dos países com os índices de alfabetização mais baixos do mundo. De acordo com MICS 2000, 36.6 % da população com idade acima dos 15 anos na Guiné-Bissau é alfabetizada¹. A taxa de alfabetização das mulheres é duas vezes mais baixa (23.8%) que dos homens (52.6%) (MICS, 2000). Dados mais recentes (MICS, 2006) para mulheres mostram que apenas 7.4%, daquelas que vivem em casas pobres, sabem ler e escrever (no total são 28.6% alfabetizadas). As hipóteses de ser alfabetizado são ainda mais baixas se viverem em áreas rurais. A taxa de alfabetização feminina é de 50.9% nas zonas urbanas e de 10.1% nas zonas rurais (MICS, 2006). Entre aquelas que frequentaram pelo menos um ano na escola primária, apenas 26% sabe ler e escrever. No mesmo estudo (MICS, 2006) foram confirmadas diferenças étnicas nas taxas de alfabetização das mulheres. Enquanto que 42% das mulheres Brame (Mancanha) são alfabetizadas, apenas 22.9% das Balanta e 17.1% das Fula/Mandinga sabem ler e escrever. Curiosamente as mulheres Brame também casam mais tarde e a taxa de mortalidade infantil é mais baixas neste grupo étnico, (MICS, 2006).

De acordo com MICS 2010, cerca de 69% dos rapazes e 65% das raparigas na idade de frequentar a escola primária (7 a 12 anos) estão efectivamente a frequentar a escola, dos quais 84% no meio urbano e somente 57% no meio rural. Das crianças que estão a frequentar a 1ª classe nas zonas rurais, apenas 19% frequentam o pré-escolar. Observou-se

¹ A população alfabetizada inclui aqueles que conseguiram ler sem ou com pouca dificuldade uma frase simples (MICS, 2000)

que as hipóteses de uma criança frequentar a escola primária são muito mais baixas se a mãe não tiver ido à escola. Apenas 58% das crianças cujas mães nunca foram à escola, estão matriculadas, enquanto que no caso de mães que frequentaram o ensino secundário ou superior a taxa de matrículas dos seus filhos sobe para 92%. O estatuto socioeconómico também influencia positivamente a matrícula das crianças na escola. Enquanto que 87% das crianças de famílias ricas frequentam a escola, apenas 52% das crianças de famílias pobres estão matriculadas (MICS, 2010). As taxas de matrícula nas escolas variam entre as regiões. A taxa de matrícula mais alta é no SAB (sector autónomo de Bissau) de 87%, enquanto que as mais baixas são nas regiões de Bafatá (50%) e Gabú (56%) (MICS, 2010).

Sistema, Currículo e Problemas

Na Guiné-Bissau, a educação está estruturada em 4 níveis: pré-escolar, ensino básico, secundário e ensino superior. Em Março 2010, o governo da Guiné-Bissau aprovou uma nova Lei na Organização do Sistema Educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo), de acordo com a qual o ensino básico foi alargado de 6 para 9 anos, encurtando o ensino secundário. O que acontece é que se averiguarmos o nível de literacia de uma criança que terminou o ensino básico, este será maior depois da nova lei. O ensino básico estava dividido em 6 níveis e 2 ciclos, o 1º ciclo abrangia da 1ª à 4ª classe e o segundo ciclo da 5ª à 6ª. Depois da nova lei, o ensino básico está dividido em 3 ciclos. O 1º corresponde da 1ª até à 4ª; o 2º ciclo da 5ª à 6ª; e o 3º ciclo da 7ª à 9ª. Ensino secundário abrange agora 3 anos, do 10º até 12º.

Ainda em 2010 o governo aprovou a lei do Ensino Superior, a lei da Carreira Docente, e a Lei que criou uma Escola Nacional de Formação de Professores, que resulta da fusão das três actuais

escolas de formação de professores do ensino básico e do ensino secundário.

A educação básica pública é gratuita e obrigatória. Porém, nas aldeias rurais as escolas funcionam, geralmente, sem inspecção e os professores não estão muito empenhados no ensino de conhecimentos e desenvolvimento de competências aos alunos. Em consequência, muitos pais acreditam que o retorno de frequentar a escola é muito pequeno ou mesmo nulo. Estes problemas estão ligados ao baixo orçamento do Ministério da Educação, especialmente a percentagem destinada ao ensino básico, e à sua fraca gestão e administração. Os salários dos professores são modestos e muitas vezes o governo não os paga a tempo. Praticamente todos os anos os professores fazem greve devido a salários em atraso e salários pendentes de anos anteriores.

Acrescido ao problema dos salários, muitos professores não têm formação e poucas escolas têm o ciclo básico de 6 anos completo. Existe ainda a falta de materiais didácticos e o currículo actual não está adequado às necessidades locais. Tem sido relatado (Semedo, 2006) que os professores não seguem uma metodologia adequada, principalmente no ensino da língua portuguesa; o número de professores é insuficiente e muitos têm fracas competências profissionais. Confirmámos também que as escolas são pobres em termos de equipamento, os professores são obrigados a dividir o seu tempo em diferentes turnos por dia, para lidar com o problema do número de alunos por sala de aula, e os manuais disponíveis para crianças são praticamente inexistentes. Além disso, todo o sistema tem muito pouco controle das equipas pedagógicas. Observámos, durante o nosso teste piloto, que as crianças tinham dificuldade em reconhecer letras de imprensa, pois quase não têm contacto com livros e materiais impressos,

aprendendo apenas a partir do que o professor escreve no quadro.

Oficialmente currículo é ministrado em língua portuguesa. No entanto, o Crioulo é a língua de comunicação da Guiné-Bissau e muitos professores não dominam o português. Em consequência, as crianças que conseguem aprender em português têm, ainda, um domínio muito básico da gramática.

Há algumas tentativas de usar o crioulo nos primeiros anos do ensino básico elementar. Desde 1987, o CEEF (Centro para Educação Experimental e Formação) iniciou um projecto para introduzir o ensino bilingue, usando o crioulo como a língua inicial no processo de educação das crianças. Em 2000, a Comissão Europeia financiou o 'Projecto de Apoio ao Ensino Básico no Arquipélago dos Bijagós'. Aquilo que parece ser a experiência e metodologia de ensino, com mais sucesso, de como ler e escrever em crioulo, tem sido desenvolvida por Luigi Scantamburlo (e a sua equipa) e ainda está a ser implementada em algumas escolas das Ilhas Bijagós (Semedo, 2006). No entanto, alguns educadores defendem que o crioulo não deve ser usado com primeira língua de ensino, argumentado que o Crioulo não tem uma gramática formal e que existem vários 'tipos' de crioulo. Além disto, nas zonas rurais muitas crianças aprendem o crioulo mais tarde, quando deixam as suas aldeias natais. Talvez seja melhor investir no ensino inicial na língua local e pouco a pouco introduzir o Português.

Para além das escolas públicas, existem também: privadas, escolas das missões católicas, comunitárias, madrassas e escolas corânicas. O currículo nacional não é imposto nas escolas não-governamentais e muitas adoptam o seu próprio currículo.

As escolas corânicas ensinam apenas o Corão e nem todas as escolas Madrassa ensinam matemática e português. Na Guiné-Bissau, como quase metade

da população é muçulmana, muitas crianças vão às escolas corânicas, mesmo antes do ensino básico elementar ou ao mesmo tempo. Em alguns casos, os pais entregam os seus filhos, principalmente os rapazes, aos mestres corânicos como aprendizes, confiando que estes lhes vão dar uma educação religiosa. Nos dias de hoje esta prática tem sido distorcida e estas crianças, os *Talibés* ou *Garibous* estão aumentando e tornam-se cada vez mais visíveis nas ruas de Bissau e de outras cidades da África Ocidental, pedindo ou executando "pequenos serviços" para sustentar os seus mestres. Estas crianças são muitas vezes espancadas e maltratadas pelos seus tutores e muitas morrem de cansaço e fome. O relatório da UNICEF (2004) calcula que a maioria das crianças pedintes no Senegal são *Talibés* (um total estimado de 100,000). Apesar da questão dos *Talibés* não ser um objecto específico deste relatório, ela continua a ser um problema grave e que está a crescer na Guiné-Bissau (Correia, 2007; Einarsdóttir et al. 2010). Além destes casos perversos, a aprendizagem Corânica nas tabancas interfere também na educação básica das crianças. Existe uma competição clara entre a educação Corânica e Formal, tanto em termos de tempo como de aprendizagem. Alguns professores queixam-se que os alunos que frequentam ambas as escolas tendem a faltar mais do que outros alunos. E notamos que estudantes das escolas Corânicas têm dificuldade na passagem da escrita direita-esquerda para a escrita esquerda-direita.

O governo depende profundamente do apoio técnico e financeiro dos parceiros. De acordo com Semedo (2006) os parceiros mais activos neste sector foram em 2005: o Banco Mundial, Comunidade Europeia, o BAD, PLAN Internacional, UNICEF e FNUAP (Doc. PNA/ EPT, 2001).

Este estudo - objectivos e principais questões

Este estudo pretende compreender e contextualizar os resultados de aprendizagem em termos de alfabetização e competências básicas de matemática, assim como os seus factores determinantes na Guiné-Bissau rural. Esta pesquisa e os seus resultados serão usados para elaborar um programa que melhore o ensino básico e aumentar os níveis de aprendizagem das crianças. Para atingir esses objectivos foi projectada e implementada uma pesquisa em Setembro de 2009. A recolha dos dados quantitativos foi concluída em 203 aldeias das 7 regiões da Guiné-Bissau continental (neste estudo, o sector autónomo de Bissau e Bolama não foram investigados).

Os resultados da aprendizagem foram medidos através de testes de leitura e compreensão e competências básicas de matemática, aplicados a todas as crianças entre os 7 e os 17 anos de idade, que vivem actualmente nas casas seleccionadas aleatoriamente.

Para explorar os factores que explicam as diferenças entre os níveis de literacia e competências básicas de matemática, pretende-se ajudar respondendo às seguintes questões específicas:

- Quais são os níveis de literacia e domínio das competências básicas de matemática nas regiões?
- Até que ponto os rapazes e as raparigas diferem na aquisição da leitura compreensão e matemática?
- Qual a percentagem de crianças que frequentam o ensino básico na idade escolar em que devem realmente frequentá-lo?
- Quais são as características base das crianças (línguas faladas; encarregados de educação, etnia, religião, ocupação e alfabetização; número e posição entre os irmãos; as tarefas de trabalho; frequência à escola e nível académico concluído; nível de vida família/casa; presença de um membro alfabetizado)? E em que medida é que estes factores estão ligados com o nível de literacia e domínio das competências básicas de matemática que demonstraram nos testes?
- Até que ponto as escolas diferem na gestão, estrutura, recursos humanos, materiais e incentivos disponíveis? E como é que estes estão ligados com as notas dos alunos?
- Até que ponto os professores diferem na sua idade, fluência na língua Portuguesa e língua local, experiência e formação? E quais destes factores estão relacionados ao desempenho dos alunos?
- Quais os factores mais importantes que explicam as diferenças na aquisição da leitura, compreensão e das competências básicas de matemática nestas crianças?
- Que aspectos devem ser focados na concepção de um programa para melhorar o ensino básico; e quais as práticas mais apropriadas para abordar os principais factores que explicam os baixos níveis de aprendizagem em contextos semelhantes?

Ao publicar este estudo esperamos ainda encorajar outras agências a fazer projectos que melhorem a qualidade do ensino em contextos marginalizados.

Metodologia

Este estudo foi realizado em 2 fases:

1. Mapeamento das tabancas e escolas
2. Pesquisas em casa e na escola com testes de leitura/compreensão (literacia) e domínio competências básicas de matemática.

Elaboração dos Questionários & Testes

A Coordenadora do Programa de Pesquisa teve o apoio de especialistas ERU para desenvolver sete questionários para o estudo EDU: *Tabanca*; *Casa*; *Encarregado de Educação Mulher e Homem*; *Criança*; *Escola*; e *Professor*.

O questionário *Tabanca* foi pensado para recolher dados que descrevam alguns aspectos das aldeias seleccionadas aleatoriamente, incluindo: população; número de casas; distância a pé até à estrada mais próxima com transportes públicos; distância a pé até à escola secundária mais próxima; se outras ONGs trabalham actualmente na tabanca e se existem actividades ligadas à educação. As distâncias até à estrada com transporte público e tabanca com escola secundária mais próximas, dão-nos as medidas de isolamento destas aldeias.

Os questionários *Casa*, *Encarregados de Educação*, e *Criança*, fornecem informação sobre o meio das crianças. Muitas perguntas do formulário *Casa* foram usadas para criar o índice de riqueza. Estas questões derivaram das pesquisas do DHS e MICS, e foram incluídas de acordo com a sua relevância no contexto rural da Guiné-Bissau. Ainda no formulário *Casa*, há uma lista para registar todas as crianças residentes entre os 0-17 anos, a sua idade, sexo, se estão actualmente matriculados numa pré-escola ou numa escola de ensino em português; se alguma vez frequentaram a escola ou desistiram; razões pelas quais não frequentam a escola e não

completaram o último ano frequentado. No formulário *Casa*, existe ainda uma questão para compreender porquê que as crianças nas tabancas abandonam (ou não frequentam) a escola (há uma para raparigas e outra para rapazes).

O formulário *Encarregados de Educação* foi elaborado para recolher dados acerca das características dos encarregados de educação, incluindo: idade; etnia; religião; escolaridade; alfabetização (também a alfabetização nos pais) e ocupação.

No formulário *Criança*, os dados foram recolhidos de forma a retratar as crianças testadas. Os *Encarregados de Educação* foram questionados, relativamente às crianças, acerca da: idade, sexo, línguas faladas, número e posição entre os irmãos (rapazes e raparigas), trabalho, pré-escola, educação corânica; escolas actualmente frequentadas. Além disto, os entrevistadores tinham uma conversa em Crioulo com as crianças para testar se eram fluentes nesta língua.

Os formulários *Escola* e *Professor* foram criados para reunir dados acerca da qualidade das escolas e dos professores. O Director das escolas frequentadas pelas crianças testadas foi entrevistado pelos supervisores acerca de: tipo de escola (gestão); financiamento (tipos e financiadores); envolvimento da comunidade; número de salas de aula, professores e estudantes por classe; e materiais. Todos os professores do Ensino Básico Elementar destas escolas registaram a sua: idade, sexo, etnia, responsabilidades na escola, nível académico; formação anterior e em serviço; níveis e turnos que lecciona (horas de ensino); materiais usados; interacção com os pais; fluência em Português e língua local; salário e último pagamento; avaliação das crianças e inspecção escolar; e actividades extracurriculares.

Para elaborar os testes de literacia e competências básicas de matemática, a coordenadora da pesquisa foi assistida pela directora de programa da Pratham (Pratham NGO). Durante as primeiras avaliações no terreno, durante a fase de elaboração do projecto observamos que os níveis eram tão baixos que os testes deveriam ter uma abordagem muito simples. Por essa razão, evitamos o teste de Português escrito, já que para a escrita é necessário também o desenvolvimento da coordenação motora para a elaboração das palavras.

Foi muito importante ter testes simples de aplicar, mas que ao mesmo tempo forneciam uma boa avaliação da literacia e das competências matemáticas das crianças.

Antes das versões finais os testes foram conduzidos duas vezes, e aqueles usados inicialmente eram baseados na versão inglesa aplicada por ASER (ASER ONG), desenvolvida em conjunto com Pratham.

O vocabulário para os testes de literacia era facilmente reconhecido e adequado ao contexto local. Foram usadas palavras simples de uma-duas sílabas, frases curtas, e narrativas familiares.

Foram também usados os livros didáticos locais para criar passagens de leitura e operações matemáticas. Elaboraram-se quatro versões diferentes para os testes de literacia e competências básicas de matemática para evitar que as crianças copiassem. Todas as versões têm palavras foneticamente parecidas e operações com o mesmo nível de dificuldade. Para verificar se as diferenças de resultados estavam ligadas à versão utilizada, registaram-se quais versões foram usadas e compararam-se os resultados e confirmou-se que não há diferença estatística entre as chances de obter melhor resultado com uma ou outra versão do teste.

Os procedimentos para aplicar os testes eram simples e procuravam garantir que todas as crianças fossem testadas 'da mesma maneira'. Os testes começam com questões de dificuldade média (frase e soma). Dependendo das respostas, as crianças prosseguem para tarefas mais difíceis ou mais fáceis. A prova de literacia (leitura e compreensão) começa com a leitura de uma simples frase e a de matemática com uma soma simples, continuando por aí em diante (para uma descrição completa e detalhada dos testes de literacia e competências básicas de matemática, veja o Manual III – Testes de Literacia e Domínio das competências básicas de Matemática). Tanto em literacia como em matemática, o grau de dificuldade aumenta ao longo da prova.

Fase I: Mapeamento das Tabancas & Escolas

A primeira fase foi conduzida entre Setembro e Novembro de 2009. Durante este período, as equipas de terreno: mapearam as tabancas (foram marcados os pontos no GPS); entrevistaram o chefe, autoridade máxima ou comité de tabanca, confirmaram os critérios de elegibilidade das tabancas seleccionadas aleatoriamente; obtiveram a autorização para participar no estudo (com as autoridades máximas ou comités da comunidade). E todas as escolas mencionadas pelo chefe como escolas frequentadas pelas crianças residentes na tabanca foram identificadas e registadas.

A lista das tabancas com 50 a 1,000 habitantes e acessíveis por terra, pré-seleccionadas aleatoriamente, foi feita a partir do inventário produzido pelo Censos de 1991 [INEC 1991]. Assim, esta lista para a primeira fase (Mapeamento das Tabancas e Escolas) incluiu tabancas a partir dos 50 habitantes porque, tendo em conta o crescimento demográfico, seria possível que a população aumentasse chegando aos 200 habitantes em 10 anos. Entretanto, na selecção final, apenas as

tabancas entre os 200 e os 1,000 habitantes foram consideradas elegíveis.

Uma vez que o português é a língua oficial da Guiné-Bissau, foram registadas apenas as escolas que ensinam em língua portuguesa. Na fase seguinte foram registadas as crianças que frequentam as escolas que não ensinam em português (corânicas ou madrassas). No entanto os dados que descrevem o perfil das escolas foram recolhidos apenas em escolas de ensino em português.

No final da fase I já era possível produzir uma lista com 300 tabancas que poderiam passar à 2ª fase do estudo (que satisfaziam teoricamente todos os critérios de elegibilidade), e todas as Escolas de ensino em português frequentadas pelas crianças residentes, que foram mencionadas pelo Chefe de Tabanca.

Fase 2: Entrevistas aos Encarregados de Educação, Testes às Crianças & Pesquisa nas Escolas

A segunda fase foi realizada desde Dezembro de 2009 até Junho de 2010. Nesta fase, as equipas permaneceram por mais tempo nas tabancas, devido à quantidade de entrevistas e testes que tinham que ser feitos. As entrevistas e testes foram realizados para descrever o contexto das crianças e adolescente e das escolas nas quais eles estavam matriculados e relacioná-lo ao desempenho nos testes de leitura/compreensão (literacia) e o domínio das competências básicas de matemática. Foram seleccionadas aleatoriamente vinte casas nas aldeias elegíveis visitadas na fase I. Os testes de literacia e competências básicas de matemática foram realizados em visitas às casas, com todas as crianças residentes entre os 7 e os 17 anos que se encontravam presentes.

O sistema utilizado para a selecção aleatória de casas tem origem na metodologia SystRS (Luman E T, 2007) que foi criado para ser uma forma simples,

mas científica, de seleccionar aleatoriamente quando não existe um quadro de amostragem (ou seja quando as casas não estão numeradas e as aldeias não estão mapeadas). De acordo com a selecção aleatória SystRS é calculado um intervalo entre as casas, baseado no número total de casas da aldeia e tendo em conta que o nosso objectivo era ter um mínimo de 20 casas registadas.

Este intervalo foi calculado inicialmente com base no número de casas mencionadas pelos Chefes das tabancas. Contudo, em algumas destas aldeias o número de casas teve que ser corrigido.

Para definir o ‘ponto de partida’ do ‘trajecto aleatório’ os supervisores pediram ajuda a um membro mais velho da comunidade para os levar às extremidades mais distante da tabanca (i.e. às duas casas mais afastadas entre si). Assim, há dois ‘pontos de partida’ na tabanca, de onde os entrevistadores partem (para a descrição detalhada dos procedimentos do trajecto aleatório utilizados ver Manual II – Estudo de Literacia e Domínio das competências básicas de Matemática). Em seguida, os entrevistadores escolheram um número aleatório no intervalo da tabanca e iniciaram a sua caminhada até à primeira casa elegível.

Para ser elegível uma casa deveria: fazer parte das tabancas seleccionadas, ser escolhida através do ‘trajecto aleatório e ter pelo menos uma criança elegível.

Uma criança é elegível quando: tem entre 7 e 17 anos de idade; reside numa das casas seleccionadas aleatoriamente; está presente durante os dias em que a equipa está na aldeia (para ser testada); e tem pelo menos um dos seus encarregados de educação presentes para entrevista.

Todas as crianças elegíveis foram testadas da mesma maneira para avaliar o seu nível de literacia e domínio das competências básicas de matemática.

Capítulo

2

CRIANÇAS TESTADAS

Foram testadas todas as crianças entre os 7 e os 17 anos de idade, presentes nas tabancas onde vivem durante a visita. No total, 10,064 crianças realizaram testes de literacia e competências básicas de matemática e os seus encarregados de educação foram entrevistados.

Antecedentes das Crianças

Idade

A distribuição dos rapazes e raparigas em idade e número é semelhante, mesmo havendo ligeiramente mais rapazes do que raparigas (Tabela 1). A maioria tinha entre 8 e 14 anos.

Tabela 1- Distribuição das crianças por idade e género

	Número (%)	Idade (anos)			
		média	SD	min	max
Meninos	5267 (52.6)	11.05	3.01	7	17
Meninas	4797 (47.4)	10.97	3.01	7	17

Irmãos

A maioria das crianças entrevistadas têm pelo menos um irmão ou irmã (Tabela 2). Normalmente têm 4 a 6 irmãos, e muito poucos têm mais do que 16 (incluindo também meios-irmãos).

Tabela 2- Número de irmãos relatados pelas crianças

	Meninos (N =5267)		Meninas (N =4797)	
	Número	%	Número	%
0	118	2.24	118	2.49
1 – 5	2511	47.67	2391	50.37
6 – 10	1764	33.49	1557	32.80
11 – 15	634	12.04	488	10.28
>16	240	4.56	193	4.07
Total	5267	100	4747	100

Trabalho infantil

O trabalho infantil é uma prática comum, que está relacionada com necessidades económicas e costumes sociais, e é comum principalmente nas zonas rurais dos países em desenvolvimento. A Guiné-Bissau não é uma excepção, e as crianças sobretudo nas aldeias rurais, são responsáveis por várias tarefas nas casas, no campo, e por algumas actividades comerciais. Para elas, existe uma competição clara entre o tempo dedicado ao estudo e o tempo de trabalho. De acordo com o MICS 2010, 65% das crianças entre os 5-14 anos, nas zonas rurais, trabalham (45% nas áreas urbanas).

O nosso indicador do trabalho infantil é a lista de ‘tipos de tarefas’ executadas. Os pais relatam mais de um tipo de tarefa por criança e as mais citadas foram trabalho doméstico, a agricultura familiar e pastoreio (Tabela 3).

Tabela 3 – Tipos de trabalhos executados pelas crianças (múltiplas respostas)

	Meninos (N =5267)		Meninas (N =4797)	
	Número	%	Número	%
cuidar dos irmãos	692	13.14	2378	50.09
tarefas domésticas	1492	28.33	4528	95.39
agricultura	4513	85.68	2446	51.53
pastoreio	2340	44.43	655	13.80
sem remuneração	495	9.40	414	8.72
com remuneração	108	2.05	39	0.82
não trabalha	226	4.29	65	1.37
sem informação	2	0.04	2	0.04

Apesar de não termos medido as horas de trabalho, foi-nos reportado que as raparigas fazem mais ‘tipos’ de trabalho que os rapazes, a maioria faz limpeza, lava roupa, cozinha e outras tarefas domésticas (95%), e cerca de metade toma conta dos irmãos. Os rapazes trabalham mais na agricultura familiar. Enquanto que metade das raparigas fazem este trabalho. Pastoreio e outras tarefas relacionadas com o gado são dominadas pelos rapazes, 44% deles estão envolvidos em

trabalho com animais comparado com 14% de raparigas. Poucos rapazes (4.3%) e quase nenhuma rapariga (1.4%) disseram não ter trabalho.

A Língua

A língua é um complexo obstáculo à aprendizagem na Guiné-Bissau. Apesar de o Português ser a língua oficial, e praticamente a única língua de ensino, não deixa de ser uma língua estrangeira que é raramente usada na vida quotidiana das pessoas. A maioria da população é bilingue e fala o *Crioulo da Guiné* (que é a língua franca) e uma das 20 línguas étnicas (Ethnologue 2011).

Idealmente, a língua materna deveria ser o meio de ensino para os dois ou três primeiros anos de escolaridade (Barret et al. 2007). No entanto, os esforços no sentido de utilizar a língua materna nos primeiros anos do ensino básico são ainda muito limitados, e muitos dos professores têm um nível insuficiente de português.

A fluência em Crioulo foi avaliada pelos entrevistadores durante conversas informais com as crianças testadas sobre escola, amigos etc. A fluência em Crioulo foi assim classificada numa escala de um a três (não fala; é pouco fluente; é fluente).

A percentagem de rapazes e raparigas que não falam crioulo é de 23.7% e 27.1%, respectivamente (Tabela 4).

Tabela 4 – Fluência das crianças em Crioulo

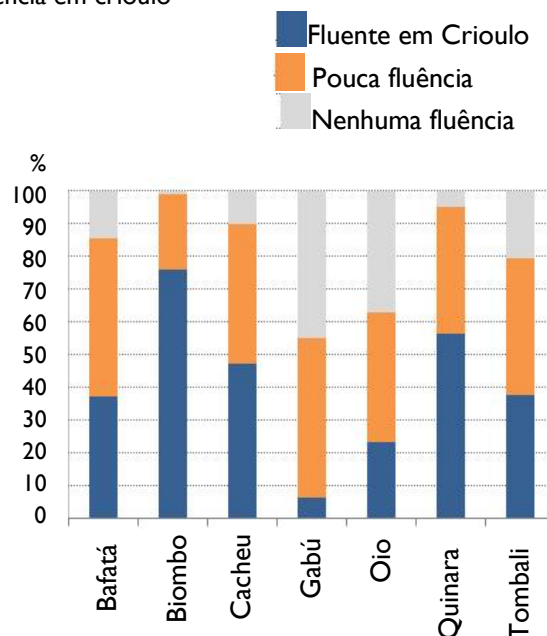
	Meninos (N =5267)		Meninas (N =4797)	
	Número	%	Número	%
nenhuma	1251	23.75	1289	27.15
pouca	2300	43.67	2019	42.53
fluente	1714	32.54	1439	30.31
sem informação	2	0.04	0	0
Total	5267	100	4747	100

Isto significa que um terço das crianças em zonas rurais, poderá não ter uma base fonética de Crioulo

para aprender Português. Apenas 32.5% dos rapazes e 30.3% das raparigas fala crioulo fluentemente.

Em algumas regiões as crianças são mais fluentes em crioulo do que noutras. (Fig. 2). Como seria de esperar por sua proximidade com a capital, Biombo é a região onde a maioria das crianças possui alguma fluência em Crioulo. Gabú, seguido por Oio são as regiões nas quais a maioria das crianças testadas tem muito pouca ou nenhuma fluência em Crioulo.

Figura 2 - % de crianças por região de acordo com a sua fluência em crioulo



Devido à sua similaridade, o Crioulo poderia ser usado como uma ponte para a aprendizagem da língua Portuguesa. Além disso, o Crioulo é o meio de comunicação entre os diferentes grupos étnicos, sendo visto pelos guineenses como um forte elemento da identidade nacional. Por esta razão, alguns educadores argumentam que o crioulo deveria ser usado nos primeiros anos de escolaridade.

Vários autores demonstraram que o contacto prévio com a língua acelera o processo de aprendizagem. Idealmente, as crianças deveriam aprender a ler e a escrever na sua língua materna. Esta é a tendência actual em diversos países subsaarianos. (Zâmbia, Uganda, Burkina-Faso e Mali)

motivada por evidências empíricas consistentes (Baker, 2000, Cummins 2000 and Skutnabb-Kangas 2000). Estes estudos mostram que “a promoção da língua materna na escola ajuda a desenvolver não só a língua materna, como também a maior parte das competências ensinadas na linguagem escolar”

A tabela 5 mostra algumas das línguas étnicas faladas pelas crianças em casa. O número de vezes que cada criança contribui para esta tabela é o número de línguas que fala. Assim, se uma criança fala 3 línguas, ela contribui 3 vezes para a tabela.

Tabela 5 – Línguas faladas pelas crianças em casa *

	Meninos (N =5267)		Meninas (N =4797)	
	Número	%	Número	%
Balanta	1488	28.25	1241	26.14
Beafada	168	3.19	117	2.46
Fula	1934	36.92	1988	41.88
Nalu	59	1.12	31	0.65
Mandinga	823	15.63	715	15.06
Bijagós	5	0.09	5	0.11
Pepel	216	4.10	155	3.27
Mancanha	4	0.08	9	0.19
Susso	62	1.18	63	1.33
Crioulo	3148	59.77	2618	55.15
Português	9	0.17	8	0.17
Outros	525	9.97	429	9.04

* Respostas múltiplas

Curiosamente, o número de crianças que afirmou falar o crioulo em casa (5766) está entre o número dos que falam fluentemente (3153) e o total das crianças com pelo menos alguma fluência no Crioulo (7472).

A maioria das crianças afirmou falar a sua língua étnica em casa (Tabela 5). Fula e Balanta são as línguas mais faladas, o que reflecte a composição da população. É um pouco chocante, apesar de não surpreender, que quase nenhum dos rapazes e das raparigas falam Português (a língua oficial) em casa, apenas 0.3%.

Escolas

Quase metade das crianças testadas, 43% dos rapazes e 38% das raparigas frequentam escolas públicas (Tabela 6). Um terço dos rapazes e raparigas frequentam escolas comunitárias (23.8 e 23.4% respectivamente), e um elevado número de rapazes (23.6%) e raparigas (19%) estudam nas escolas Corânicas.

As características destas escolas será debatida mais detalhadamente no próximo Capítulo.

Tabela 6 – Tipo de escolas que as crianças testadas frequentam *

	Meninos (N =5267)		Meninas (N =4747)	
	matriculados	%	matriculadas	%
Pública	2308	43.82	1812	38.17
Comunitária	1255	23.83	1112	23.43
Privada	152	2.89	105	2.21
Madrassa	5	0.09	0	0
Missionária	163	3.09	111	2.34
Corânica	1241	23.56	916	19.30

* Múltiplas respostas das crianças inscritas em mais do que uma escola

Encarregados de Educação

Neste estudo, os encarregados de educação femininos e masculinos referem-se às mães e pais responsáveis pelas crianças testadas. Isto significa que eles não são necessariamente os pais biológicos, mas sim os ‘pais’ responsáveis por estas crianças. Para obter a permissão para testar uma criança, foi necessário ter pelo menos um encarregado de educação presente. Na maioria dos casos foram entrevistados ambos os encarregados de educação (feminino e masculino).

A distribuição dos encarregados de educação, masculinos e femininos, pelos grupos étnicos é muito semelhante (Tabelas 7 e 8).

Tabela 7 – Grupo étnico dos Encarregados de Educação Mulher

Etnias	número	%
Balanta	1267	25.82
Beafada	146	2.98
Fula	2030	41.37
Nalu	60	1.22
Mandinga	743	15.14
Bijagós	9	0.18
Pepel	175	3.57
Mancanha	13	0.26
Susso	12	0.24
Outra	452	9.21
Sem informação	0	0
Total	4907	100

A maioria das famílias entrevistadas são Fulas ou Balantas. Isto não é uma surpresa, uma vez que representa a composição da população da Guiné-Bissau (MICS, 2000).

Tabela 8 – Grupo étnico dos Encarregados de Educação Homem

Etnias	número	%
Balanta	1046	26.99
Beafada	92	2.37
Fula	1616	41.70
Nalu	53	1.37
Mandinga	522	13.47
Bijagós	7	0.18
Pepel	146	3.77
Mancanha	10	0.26
Susso	11	0.28
Outra	370	9.55
Sem informação	2	0.05
Total	3875	100

Praticamente todos os pais (94%) se dedicam a actividades agrícolas (Tabelas 9 e 10). Muito poucas mulheres afirmaram ter um trabalho pago ou ‘não ter uma ocupação’ (2%).

Tabela 9 – Profissão dos Encarregados de Educação Mulher (mães)

Ocupação	número	%
sem ocupação	98	2.00
agricultura	4544	92.60
autónoma	3650	74.38
remunerada	94	1.92
não remunerada	912	18.59
sem informação	0	0

Tabela 10 – Profissão dos Encarregados de Educação Homem (pais)

Ocupação	número	%
sem ocupação	118	3.05
agricultura	3661	94.48
autónoma	2653	68.46
remunerada	722	18.63
não remunerada	147	3.79
sem informação	2	0.05

O nível de literacia dos encarregados de educação foi avaliado pedindo-lhes para ler uma frase simples: *A região de Cacheu tem uma das taxas de mortalidade infantil mais elevada do mundo.*

O número de homens que sabem ler é quase 10 vezes maior do que o número de mulheres (Tabela 11). Apesar da percentagem de alfabetização feminina reportada pelo MICS (2006) ser muito baixa (10.1%), os resultados quando aplica-se um teste de leitura são ainda piores. Apenas 2.6% das mulheres sabiam ler.

Tabela 11 – Número e % de mães e pais (encarregados de educação) que conseguiram ler a frase.

	Consegue ler	
	número	%
Mães (N =4907)	134	2.73
Pais (N =3875)	928	23.95

Tabancas e Agregados Familiares estudados

A primeira selecção foi feita a partir da lista de todas as tabancas da Guiné-Bissau, do INEP, e cerca de 300 tabancas com 200 a 1,000 habitantes e acessíveis por terra, foram seleccionadas aleatoriamente. Estas tabancas foram visitadas para confirmar a sua elegibilidade e participação. Não houve recusas da parte das comunidades, ou autoridades locais, para participar neste estudo. Pelo contrário, as comunidades mostraram-se

muito entusiastas e receptivas para discutir e apontar os problemas da educação.

Entre todas as tabancas seleccionadas aleatoriamente, duzentas e três confirmaram ser elegíveis e, como tal, foram estudadas. Em cada uma delas foram seleccionadas aleatoriamente entre 20 a 30 casas, e foram entrevistadas todas as crianças residentes entre os 7 e os 17 anos, que tinham pelo menos um dos encarregados de educação presentes. As ‘mães’ e ‘pais’ responsáveis que estavam presentes, foram entrevistadas.

Qual o isolamento das tabancas estudadas?

A Tabela 11 mostra o número de tabancas visitadas em cada região e a distância a pé, em horas, até à estrada com transportes regulares mais próxima.

A maioria das tabancas visitadas situam-se nas regiões de Gabú, Bafatá e Oio, e a distância até uma estrada com transportes regulares varia entre alguns minutos e 10 horas. As regiões com maior distância média até à estrada mais próxima são Quinara e Oio. As tabancas estudadas nestas regiões estão a cerca de duas horas e meia de distância de uma estrada com transportes regulares. Oio tem a tabanca mais isolada que dista 10 horas da estrada.

Tabela 12 – Tabancas estudas por região e distância a pé (em horas) até à estrada mais próxima com transporte regular

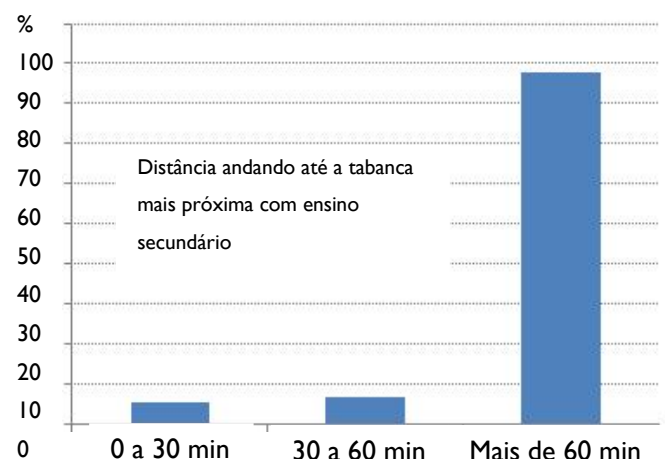
	Número de tabancas	distância a pé (em horas) até à estrada mais próxima com transporte regular			
		média	SD	min	max
Gabú	49	1.409	.825	.2	3
Bafatá	44	1.650	1.181	.067	4
Cacheu	26	1.108	.695	.05	2.25
Oio	44	1.982	1.900	.333	10
Quinara	12	2.667	1.169	1.5	4
Tombali	20	1.583	1.229	.25	4
Biombo	8	.611	.770	.167	1.5
Total	203	1.621	1.331	0.05	10

Ainda que não seja uma surpresa para os que conhecem a realidade das tabancas rurais na Guiné-Bissau, é importante ressaltar que o transporte para as escolas é praticamente inexistente.

Distância até à escola secundária mais próxima

A maioria das tabancas na Guiné-Bissau rural estão bastante longe da escola secundária mais próxima. Quase 90% delas encontram-se a uma hora de caminho de uma escola com ensino secundário (Fig.3). Isto significa que existe uma enorme e urgente necessidade de escolas secundárias nas zonas rurais da Guiné-Bissau.

Figura 3 - % de tabancas de acordo com a distância até à escola secundária mais próxima



Índice de Riqueza

O índice de riqueza foi calculado utilizando os métodos Inquérito de Saúde e Demografia (DHS 2004). Várias questões, adaptadas ao contexto local, foram colocadas aos agregados familiares seleccionados acerca das suas posses, construção de casas, gado etc.

É então gerada uma análise das componentes principais (ACP) com toda a informação, e a cada item é atribuída uma pontuação, que é estandardizada em relação a uma distribuição standard normal com média zero e um desvio

padrão de um. Todos os itens incluídos na análise com as respectivas pontuações, média e SD são apresentados na Tabela 13.

Com estas pontuações estandardizadas criaram-se os pontos de quebra que definem os quintis de riqueza. Com a pontuação que resultou de todos os itens incluídos na análise de riqueza foi possível dividir as famílias (casas) em quatro categorias de riqueza: *muito pobre, pobre-médio, rico-médio, e muito rico*².

A Tabela 14 mostra o número e percentagem de rapazes e raparigas em cada categoria de riqueza. A distribuição das crianças nestas categorias de riqueza é muito semelhante.

Tabela 14 – Distribuição do índice de riqueza

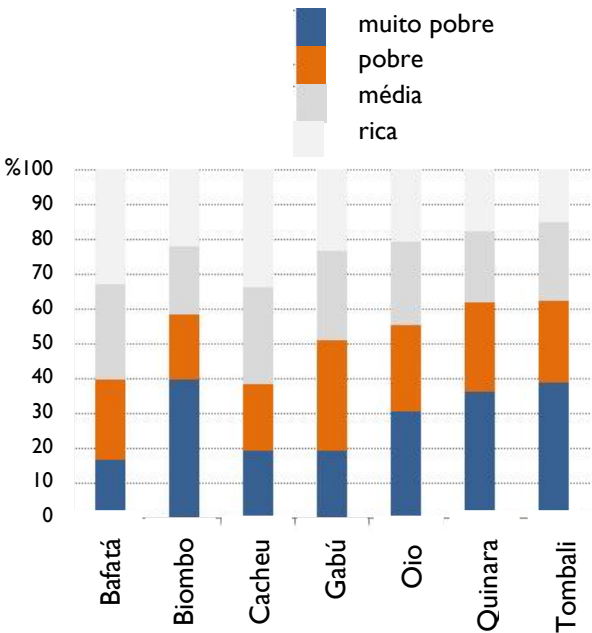
Quintis de riqueza	Meninos		Meninas	
	N	%	N	%
muito pobre	2009	19.53	1887	19.90
pobre	2259	21.96	2082	21.95
média	2757	26.80	2567	27.07
rico	3263	31.72	2948	31.08
Total	10288		9484	

As diferenças do índice de riqueza por região não são marcantes (Fig. 4), Bafatá e Cacheu apresentam a proporção mais baixa de famílias na categoria ‘muito pobre’.

Tabela 13 - ACP do índice de riqueza

Itens incluídos	Média	SD	Fator
sem teto	.003	.050	-.0126
Teto de palha	.595	.491	-.2800
Teto de metal/cerâmica	.402	.490	.2816
piso de barro/areia	.890	.313	-.3150
piso de concreto/cerâmica	.110	.313	.3150
sem parede/palha/madeira	.023	.151	-.0576
Parede sem reboco	.580	.494	.0359
parede rebocada	.397	.489	-.0185
Fogão à gás	.001	.035	.1564
cozinha com carvão	.019	.136	.0801
cozinha com lenha	.993	.081	-.0984
cozinha exterior descoberta	.158	.365	-.0335
cozinha exterior coberta	.806	.396	.0354
cozinha interior	.036	.186	-.0097
têm rebanho	.931	.253	.0027
têm terras de cultivo	.978	.148	-.0385
electricidade	.070	.255	.2872
rádio	.749	.434	.1304
tv	.061	.240	.2832
telemóvel	.040	.197	.1135
geleira	.004	.059	.2024
ventoinha	.008	.091	.2104
armário	.015	.120	.1961
cama	.971	.168	.0443
mesa	.284	.451	.1967
cadeira	.352	.478	.1952
relógio	.618	.486	.1424
bicicleta	.677	.468	.1224
moto	.067	.250	.2040
camião	.010	.099	.2030
canoa a motor	.002	.039	.0182
canoa	.042	.201	-.0131
sem casa de banho	.455	.498	-.1805
latrina aberta	.388	.487	.0755
latrina coberta	.155	.362	.1293
casa de banho interior	.002	.042	.1494
pessoas por habitação	2.53	1.86	-.0576

Figura 4 – Índice de Riqueza das Famílias por Região



² Estas categorias de riqueza só fazem sentido no contexto analisado. Isto não significa que nestas aldeias rurais haja ‘famílias ricas’ tal como este conceito é entendido nos países de altos rendimentos.

Capítulo

3

ESCOLAS ESTUDADAS

Para estudar os ‘efeitos’ das características da escola e dos professores na aprendizagem da leitura/compreensão e competências básicas de matemática, procurámos entrevistar todos os professores do ensino básico e Directores nas escolas de ensino em português frequentadas pelas crianças testadas. Infelizmente, algumas destas escolas estiveram fechadas durante um longo período de tempo. Os professores destas escolas estavam em greve ou simplesmente ausentes. Foram registadas um total de 332 escolas, e foi possível obter informações de 303. Isto indica que há uma percentagem significativa de escolas de ensino em português (10%) que estão fechadas e os professores ausentes por longos períodos de tempo.

Em quais escolas as crianças estão matriculadas?

A distinção entre os tipos de escola é feita de acordo com o tipo de gestão. O critério principal é saber se quem controla a escola, e tem o poder de determinar as políticas gerais, as actividades da instituição e nomear directores e/ou professores, é um órgão público, uma entidade privada ou a comunidade.

Quase todas as escolas estudadas eram controladas pelo governo (públicas) ou pela comunidade (Tabela 15).

Tabela 15 – Tipos de escolas estudadas (onde foram entrevistados os professores do ensino básico)

	Número	%
Pública	179	59.08
Comunitária	95	31.35
Privada	18	5.94
Missionária	11	3.63
Total	303	100

Cerca de 60% das escolas estudadas são públicas e 30% são comunitárias. As escolas privadas são cerca de 6% e as Missionárias 4%.

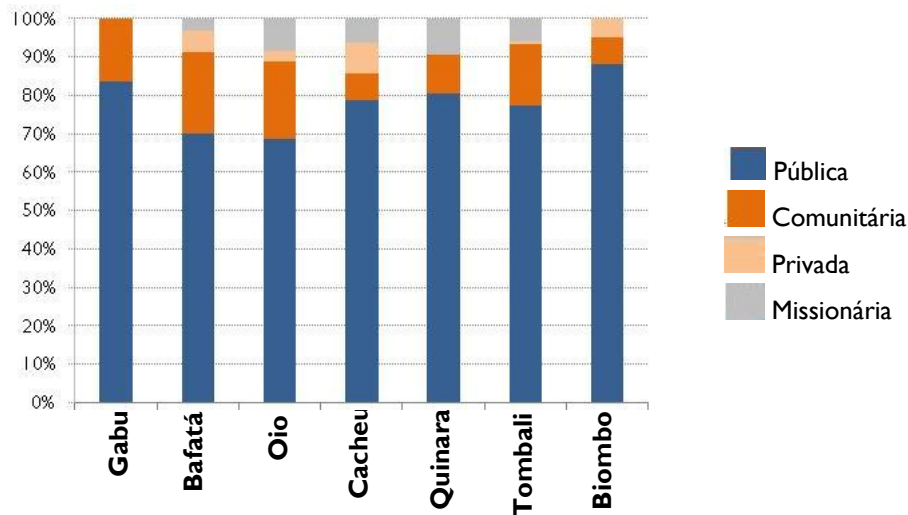
Se observarmos a proporção dos diferentes tipos de escola por região (Tabela 16), notaremos que em Cacheu, Quinara e Tombali a percentagem de escolas comunitárias é mais pequena comparada com as outras regiões.

Tabela 16 – Número de escolas visitadas e entrevistadas por região

	Gabu	Bafatá	Oio	Cacheu	Quinara	Tombali	Biombo
Pública	36	24	43	33	13	21	9
Comunitária	19	20	30	9	3	13	1
Privada	0	3	4	7	0	1	3
Missionária	0	1	4	2	2	2	0
Total	55	48	81	51	18	37	13

A percentagem de alunos matriculados por tipo de escola registada é apresentada na Figura 5. As escolas públicas têm um maior número de alunos. A distribuição das crianças matriculadas por tipo de escola reflecte-se em cada região (Tabela 16). Isto é um indicador do grau de presença de cada tipo de escola nas zonas rurais de cada região. Nas regiões de Gabú e Quinara nenhuma das crianças entrevistadas frequentava escolas privadas; e em Biombo e Gabú não havia nenhuma matriculada em escolas missionárias.

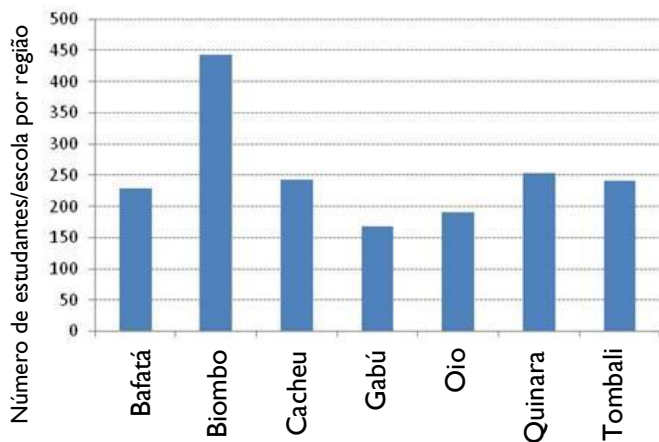
Figura 5 – % de alunos registados nas escolas de 1ª a 6ª classe, de acordo com o tipo de escola e a região em que se encontra.



Comparado com outras regiões, Oio tem um elevado número de crianças frequentando escolas missionárias, enquanto que em Cacheu há muitas crianças em escolas privadas.

A Figura 6 mostra o número de crianças (da 1ª à 6ª classe) pelo número total de escolas de ensino em português em cada região. Biombo tem a taxa mais elevada de alunos que frequentam da 1ª à 6ª classe, com quase 450 alunos por escola. Gabú é a região com o menor número de alunos por escola, e em seguida a região de Oio.

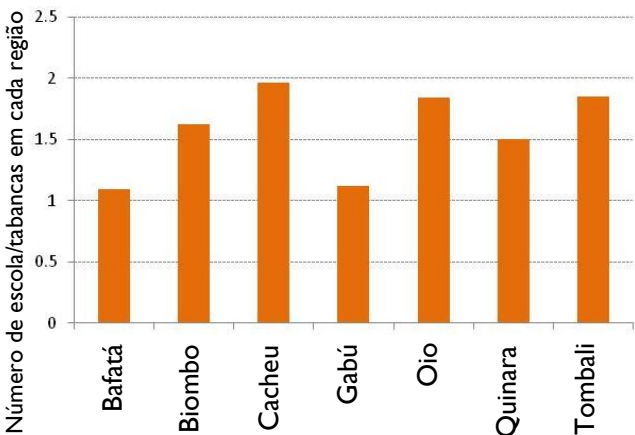
Figura 6 – Número de alunos inscritos em escolas de ensino em Português em cada região



Como foi dito anteriormente, este estudo procura recolher dados em todas as escolas de ensino em Português frequentadas pelas crianças das tabancas estudadas.

No geral, para cada tabanca (Figura 7) estudada existe uma ou duas escolas com ensino em Português. Bafatá e Gabú apresentam o número mais baixo de escolas estudadas, por tabanca, enquanto que Cacheu, Oio e Tombali o mais elevado. No entanto, isto não significa que estas escolas estão distribuídas pelas regiões de forma uniforme.

Figura 7 – Número de escolas/tabancas estudadas em cada região



Quem financia actualmente estas escolas?

Com financiamento queremos referir quem fornece suporte financeiro a estas escolas. A maioria das escolas tem mais do que uma fonte de financiamento. Sempre que a comunidade ajuda financeiramente a escola, esta foi considerada como tendo financiamento comunitário.

O governo é responsável por financiar cerca de 60% de todas as escolas nestas zonas rurais (Tabela 17).

Tabela 17 – Número e % de escolas de acordo com o tipo de financiamento que recebem (respostas múltiplas)

	N	%
Governo	181	59.7
ONGs	58	19.1
Comunidade	139	45.9
Agências	156	51.5
Outro	34	11.2
Nenhum financiamento	6	2.0
Escolas sem informação	29	9.6

Agências e comunidades financiam cerca de metade das escolas estudadas. As 6 escolas que afirmaram não receber financiamento são geridas pelo governo, recebendo, assim, financiamento público. ONGs financiam cerca de 19% das escolas, e 11% recebem outros tipos de financiamento.

No entanto, outros organismos de financiamento, excepto o governo, financiam de forma desigual diferentes regiões. Apesar de não termos dados acerca do valor dos fundos dados a estas escolas, agências e ONGs não estão distribuídas de forma uniforme pelas regiões.

A Tabela 18 apresenta a distribuição destes diferentes tipos de financiamento, por região. Enquanto que 65% das escolas em Bafatá recebem financiamento de ONGs, apenas 2.5% o recebem em Oio. Também em Bafatá, cerca de 73% das escolas recebem financiamento de agências, enquanto que nas restantes regiões não mais do que 50% das escolas recebem este tipo de financiamento. De facto, Bafatá é a única região onde os financiamentos provenientes de ONGs e Agências atingem mais escolas do que o financiamento público.

As comunidades apoiam muitas vezes as escolas, de formas diferentes para além do apoio financeiro. Isto, de alguma maneira, reflecte o envolvimento das comunidades e a sua preocupação com a educação.

Como vemos na Tabela 19, as comunidades participam com diversas formas de ajuda, tanto nas escolas públicas como comunitárias.

Tabela 18 – Número e % de escolas por região de acordo com o tipo de financiamento que recebem (respostas múltiplas)

	Gabu		Bafatá		Oio		Cacheu		Quinara		Tombali		Biombo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Governo	37	67.3	24	50.0	42	51.8	33	64.7	12	66.6	24	64.8	8	61.5
ONGs	3	5.4	31	64.6	2	2.5	11	21.6	5	27.7	5	13.5	1	7.7
Comunidade	23	41.8	28	58.3	30	37.0	29	56.9	8	44.4	18	48.6	3	23.1
Agências	30	54.5	35	72.9	40	49.4	20	39.2	9	50.0	16	43.2	4	30.1
Outro	5	9.0	5	10.4	10	12.3	9	17.6	1	5.5	3	8.1	1	7.7
Nenhum financiamento	0	0	0	0	3	3.7	2	3.9	1	5.5	0	0	2	15.4

As principais tarefas nas quais a comunidade está envolvida, são a limpeza da escola e a construção das infra-estruturas.

Tabela 19 – Diferentes formas de apoio dado pelas comunidades às escolas de acordo com o seu tipo (respostas múltiplas)

	public	community	private	missionary
Cleaning the school	72	76	7	8
Give support to teachers	27	50	3	4
Give food	26	28	0	2
Give drinking water	16	12	0	0
Infrastructure	77	57	4	4
Other	72	28	8	2
No data	3	0	1	0

Recursos e infra-estruturas das escolas

Vários estudos demonstraram que os recursos, especialmente manuais escolares e materiais didáticos, são ferramentas chave para o desempenho dos alunos (Fuller e Clarke 1994, Velez et al. 1993, Boissiere 2004, Michaelowa 2001).

Os recursos e infra-estruturas das escolas foram registados durante a nossa visita, quer através de perguntas aos professores, quer por observação directa.

Os livros escolares disponíveis nas salas de aula foram registados para todos os alunos que estavam presentes. Como mostra a Tabela 20, menos de 1% dos alunos tinha manuais escolares na sala de aula em todas as regiões. Este resultado indica que as escolas das zonas rurais, em todas as regiões, da Guiné-Bissau, têm um sério problema de falta de manuais escolares.

Tabela – 20 % de alunos com manuais de Português e Matemática por região

	% dos estudantes com livros de Português		% dos estudantes com livros de matemática	
	média	SD	média	SD
Gabu	.021	.043	.019	.050
Bafatá	.058	.155	.059	.158
Cacheu	.070	.164	.077	.168
Oio	.045	.070	.039	.098
Quinara	.024	.028	.023	.032
Tombali	.100	.233	.053	.127

De acordo com a Tabela 21, o acesso a manuais escolares em escolas que ensinam níveis mais elevados é ligeiramente melhor, mas ainda muito baixo. Menos de 25% das escolas que ensinam a 1ª, 2ª e 3ª classes têm pelo menos um manual escolar por nível de ensino.

Tabela 21 – Número e percentagem de escolas do ensino básico que têm pelo menos um manual escolar em Português e Matemática.

Classes	Escolas que têm um ou mais livros de Português		Escolas que têm um ou mais livros de matemática	
	número	%	número	%
1a	68	22.67	58	19.33
2a	71	24.65	69	23.96
3a	67	25.09	69	25.84
4a	80	33.33	74	30.83
5a	43	39.09	38	34.55
6a	41	41.84	33	33.67

A média de recursos básicos e materiais que as escolas possuem é apresentado na Tabela 22.

No geral, as escolas de Gabú e Oio parecem estar em condições mais pobres, comparadas com as outras regiões, mas sem muita diferença. Exceptuando o quadro e o giz, os outros aspectos relacionados com infra-estruturas e materiais parecem ser muito escassos na maioria das escolas rurais.

Tabela 22- Percentagem das escolas em cada região com infra-estrutura básica

	telhado não goteja	tem casas de banho	tem casas de banho separadas?	água de beber	quadro em todas classes	giz em todas classes	material didático em todas classes
Gabu	27.27	38.18	34.55	23.64	88.24	100.00	20.59
Bafatá	54.17	62.50	60.42	35.42	96.88	100.00	28.13
Cacheu	56.86	60.78	56.86	29.41	96.61	98.31	25.42
Oio	38.27	32.10	25.93	18.52	82.93	95.12	6.10
Quinara	44.44	44.44	44.44	33.33	95.24	100.00	19.05
Tombali	54.05	45.95	45.95	29.73	97.56	100.00	17.07
Biombo	46.15	30.77	23.08	46.15	100.00	100.00	25.00
Total	44.55	45.21	41.58	27.39	92.02	98.58	19.09

Apenas 20% das escolas estudadas dispunham de outros materiais didáticos (para além dos manuais escolares). Metade das escolas em todas as regiões têm fendas no telhado, e apenas 30% fornecem água potável aos alunos.

Classes leccionadas

O caminho desde a 1ª classe até à conclusão da escola é difícil, e muitas vezes impossível de pagar, para a maioria das crianças das zonas rurais dos países de baixos rendimentos. Uma das principais razões pelas quais a maioria destas crianças não frequenta a escola secundária, ou termina o primeiro ciclo, deve-se simplesmente à falta de escolas que leccionem estes níveis.

A Tabela 23 apresenta os dados sobre classes leccionadas de acordo com o tipo de escola.

As escolas públicas e comunitárias raramente têm ensino pré-escolar. A percentagem de escolas privadas e, em menor grau, missionárias que oferecem ensino pré-escolar é mais elevada comparada com as públicas e comunitárias, contudo, o pré-escolar não parece ser considerado importante.

A partir destes dados é claro que existe uma deficiência nas escolas que leccionam da 5ª classe em diante. Apenas 42% e 38% das escolas públicas têm a 5ª e 6ª classes respectivamente. A situação é muito pior relativamente aos níveis mais elevados. Quase nenhuma escola pública tem o terceiro ciclo do ensino básico (que abrange da 7ª até à 9ª classe, de acordo com a nova lei, ver Capítulo 1: Educação na Guiné-Bissau - Sistema, currículo e problemas), e nenhuma tem o ensino secundário.

Tabela 23 – Classes leccionadas de acordo com o tipo de escola

Classes leccionadas	pública		comunitária		privada		missionária	
	número	%	número	%	número	%	número	%
0	17	9.5	6	6.3	10	55.6	3	27.3
1	178	99.4	95	100.0	17	94.4	10	90.9
2	176	98.3	88	92.6	14	77.8	10	90.9
3	166	92.7	78	82.1	13	72.2	10	90.9
4	158	88.3	61	64.2	11	61.1	10	90.9
5	76	42.5	13	13.7	11	61.1	10	90.9
6	69	38.5	11	11.6	9	50.0	9	81.8
7	4	2.2	2	2.1	7	38.9	2	18.2
8	3	1.7	2	2.1	7	38.9	2	18.2
9	1	0.6	2	2.1	7	38.9	2	18.2
10	0	0.0	1	1.1	1	5.6	1	9.1
11	0	0.0	1	1.1	1	5.6	0	0.0

Este padrão de menos escolas a partir da 5ª classe é igual nas escolas comunitárias.

No sector privado, há uma percentagem maior de escolas leccionando da 6ª à 9ª classe. No entanto, o número actual de escolas é baixo e existe ainda o problema de que a maioria das famílias não têm condições para pagar as mensalidades escolares.

Quando olhamos para os níveis de ensino leccionados nas escolas, por região (Tabela 24), observamos que Oio e Cacheu têm proporcionalmente mais escolas com 1ª à 9ª classes, apesar de os números serem ainda bastante baixos.

Estes resultados indicam que o acesso à escola é um forte obstáculo para continuar a educação. O facto de não existirem escolas oferecendo níveis de ensino mais elevados nestas áreas, e de as poucas que existem serem acessíveis às poucas famílias que podem pagar, mostra alguns dos problemas que as comunidades rurais enfrentam para concluir, e continuar, a educação.

Tabela 24 – Número de escolas por região de acordo com os níveis que leccionam.

	Classes 1 à 3	Classes 1 à 4	Classes 1 à 6	Classes 1 à 9
Gabu	16	27	12	0
Bafatá	5	26	16	1
Cacheu	7	21	19	4
Oio	15	39	20	7
Quinara	4	5	9	0
Tombali	10	12	13	2
Biombo	1	5	6	1
Total	58	135	95	15

Professores

Os Professores desempenham um papel fundamental na transmissão de conhecimento nas escolas. É, por isso, importante abordar o número, a composição e o ‘desempenho’ dos professores. Professores eficientes poderiam ser definidos como

aqueles cujos alunos adquiriram as competências e os conhecimentos esperados. Para poderem transmitir uma boa educação, os professores precisam de receber formação de qualidade, antes e durante o serviço. Esta secção pretende estudar a actual diversidade de professores, na Guiné-Bissau rural. Apesar deste estudo não medir os conhecimentos e competências dos professores, são apresentados dados acerca da sua formação e experiência. São apresentados também dados de outros países e feitas comparações com contextos semelhantes. De acordo com estimativas recentes, a garantia de acesso à escola a todas as crianças em idade escolar básica, nos países da África subsaariana, exigirá um aumento do corpo docente em 68% durante a próxima década (UNESCO UIS 2006).

Aspectos relativos às ‘características dos professores’ foram incluídos nos modelos de regressão logística e analisados em relação aos ‘resultados dos alunos’ no capítulo Literacia e Domínio das competências básicas de Matemática.

Composição por sexo e idade

A distribuição dos professores por idade, indica-nos a composição do corpo docente e, de certa forma, ajuda a antecipar a necessidade de mais professores. A idade pode ser também uma medida de proxy (um indicativo) para o número de professores com experiência em todo o grupo, isto se partirmos do princípio que os professores mais velhos têm mais anos de serviço.

A idade dos professores do ensino básico entrevistados está entre os 18 e os 61, e a maioria deles têm entre 30 e 45 anos (Tabela 25).

Tabela 25- Distribuição dos professores por sexo

	Número (%)	Idade (anos)			
		média	SD	min	max
Homens	633 (81.05%)	38.53	11.02	18	61
Mulheres	148 (18.95%)	38.34	9.35	19	59

Existe uma predominância clara de professores do sexo masculino na Guiné-Bissau rural (Tabela 25), verificada em todos os tipos de escolas (Tabela 26).

Tabela 26- Distribuição de professores de sexo masculino e feminino por tipo de escola

	pública	comunitária	privada	missionária
Homens	410	148	32	43
Mulheres	129	8	5	6
Total	539	156	37	49

Este padrão de menos mulheres professoras comparado com os homens professores é também observado em outros países africanos, principalmente nas zonas rurais. Em aldeias rurais na Gambia, no Malawi e na Uganda, a proporção mulheres professoras nas aldeias rurais é 8%, 13% e 16% respectivamente (Mulkeen 2010).

Esta conclusão é relevante para debater formas de alcançar igualdade de género na educação. A proporção de mulheres professoras parece estar ligada à participação escolar das raparigas. Na Guiné- Bissau, onde a proporção de mulheres professoras é de 20% ou menos, há uma grande diferença também entre o número de rapazes e raparigas nas salas de aula, com uma média de 7 raparigas para 10 rapazes (UNESCO-EFA 2003). Apesar de não se saber se isto é uma causa ou uma consequência, há uma forte evidência de que pelo menos na África subsaariana a presença de mulheres professoras encoraja significativamente as raparigas a matricularem-se na escola (Colclough et al. 2003). Portanto, deve ser encorajada a nomeação de mulheres professoras para o corpo

docente. Em alguns destes países, como o Malawi, a Gambia e a Zâmbia, para melhorar a igualdade de acesso, reservou-se um número de vagas nas escolas só para professoras do sexo feminino (Mulkeen 2010).

A maior parte dos professores entrevistados são Balanta e Fula, reflectindo assim a estrutura étnica da Guiné-Bissau (Tabela 27). Curiosamente, as mulheres balanta não parecem ter as mesmas oportunidades do que os homens para se tornarem professoras. A Tabela 26 mostra uma percentagem muito mais elevada de homens professores Balanta. Enquanto que 35% dos professores do sexo masculino são Balanta, há apenas 11% de mulheres professoras que são Balanta.

Tabela 27 – Etnia dos professores por sexo

Etnia	Homens		Mulheres	
	número	%	número	%
Balanta	219	34.60	17	11.49
Beafada	23	3.63	5	3.38
Fula	124	19.59	30	20.27
Nalu	17	2.69	0	0
Mandinga	41	6.48	9	6.08
Bijagós	12	1.90	6	4.05
Pepel	41	6.48	18	12.16
Mancanha	38	6.00	17	11.49
Susso	4	0.63	1	0.68
Outra	114	18.01	45	30.41
total	633	100	148	100

Nível académico dos Professores

Os Professores têm que dominar as ferramentas e os conhecimentos para poderem transmiti-los de uma forma competente e eficaz. Para termos professores competentes é essencial que eles tenham uma boa educação básica e secundária, uma formação de qualidade antes de iniciarem o serviço, e ainda que recebam formação regular de forma a ir actualizando os conteúdos e técnicas de ensino.

No entanto, parece que em contextos em que os professores não são pagos com regularidade, têm pouco reconhecimento e são obrigados a trabalhar com recursos muito pobres, quanto maior o grau de escolaridade, menor a satisfação com o seu trabalho. Em consequência, isto pode provocar menos empenho e motivação no ensino. Alguns estudos mostraram este efeito na África subsaariana francófona (Michaelowa, 2002) e em Singapura (Sim 1990). Os professores sentem-se demasiado qualificados para o seu trabalho, o que cria incompatibilidades entre as suas expectativas e a realidade em que ensinam. As zonas rurais dos países em desenvolvimento sofrem devido à insatisfação dos professores. A emigração e o abandono são comuns quando as condições básicas não vão ao encontro das expectativas dos professores. Os professores podem ter expectativas de alojamento, acesso a comodidades como estradas com transporte regular, água limpa e potável, e cobertura de rede de telefone. No entanto, isto não significa que não precisem de dominar os conhecimentos e de uma boa formação para se sentirem satisfeitos no seu ambiente trabalho e ensinarem de forma eficiente.

Ao longo das visitas de terreno às escolas, os professores do ensino básico foram questionados sobre o seu nível de escolaridade, o número de anos de formação que tiveram antes de entrar ao serviço e quando receberam as suas última e penúltima formação em serviço (i.e. as últimas vezes que participaram em cursos, seminários em matérias relacionadas com educação). Foram também questionados acerca dos seus salários e tipo de contrato.

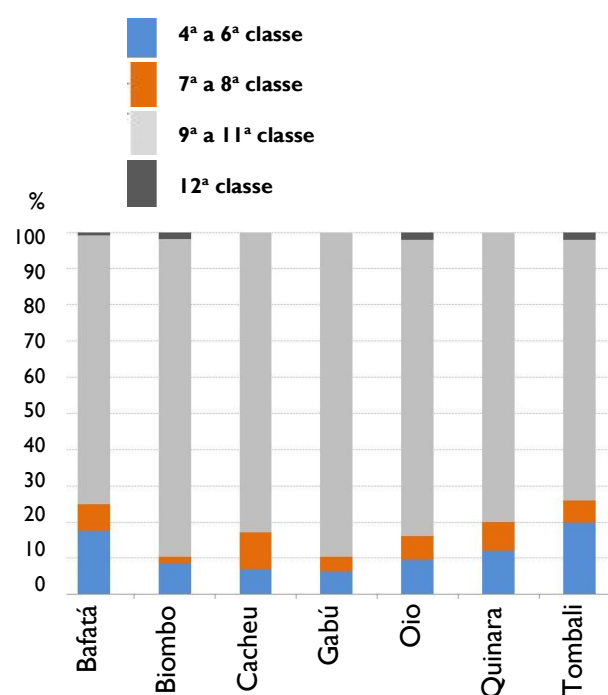
A tabela 28 apresenta dados acerca do nível de escolaridade, básico e secundário, dos professores entrevistados. O nível mais elevado que a maior parte dos professores detém é a 9ª classe, enquanto que o mínimo é a 4ª classe.

Tabela 28 – Classe máxima de escolaridade dos professores por região

	Número (%)	Classe máxima de escolaridade			
		média	SD	min	max
Homens	633 (81.05%)	9.39	1.75	4	12
Mulheres	148 (18.95%)	9.52	1.70	4	12

A figura 8 apresenta o grau académico dos professores por região, mostrando a percentagem de professores cujo nível de escolaridade alcançado é da 4ª à 6ª, da 7ª à 8ª, da 9ª à 11ª ou o ensino básico e secundário completos. Em todas as regiões, entre 80% a 90% dos professores completou a 9ª classe, mas quase nenhum fez o 12º ano. Bafatá e Tombali são as regiões com a maior percentagem de professores que não têm a 9ª classe.

Figura 8 - Percentagem de professores de acordo com o nível de escolaridade mais elevado por região



Ainda assim, a qualidade da educação primária e secundária na Guiné-Bissau é muito heterogénea. Consequentemente, o facto de ter completado a 9ª classe, não significa necessariamente ter mais conhecimentos e competências.

Formação de Professores antes de entrarem ao serviço

O currículo de base, bem como o número de anos de formação necessários, na Guiné-Bissau tem vindo a ser revisto pelo Governo, INDE e UNESCO. Até agora, o mínimo de anos de formação antes de entrar ao serviço é de 3 anos.

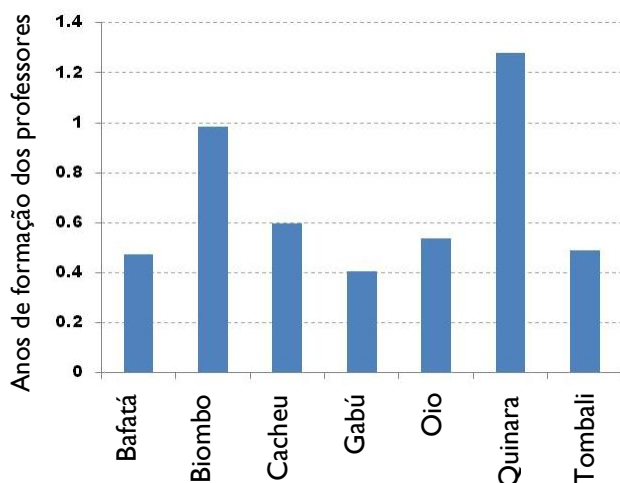
A Tabela 29 mostra o quanto a realidade da formação pré-serviço está longe do esperado. A média do número de anos de formação recebidos pelos professores varia entre 1 e 8 anos. A duração da formação de professores, antes de entrarem ao serviço, da maioria dos professores que se encontram a leccionar, é muito baixa, variando em média de 6 meses para os homens e 10 meses para as mulheres (Tabela 29).

Tabela 29 – Formação para Professor (anos)

	Número (%)	Formação para Professor (anos)			
		média	SD	min	máx
Homens	633 (81.05%)	0.55	1.15	0	8
Mulheres	148 (18.95%)	0.79	1.51	0	7

A Figura 9 confirma que a formação ‘pré - serviço’ é fraca em todas as regiões. Não existem grandes diferenças e, excepto na região de Quinara, os professores têm em média menos de um ano de formação antes de entrarem ao serviço.

Figura 9 – Média do número de anos de formação dos professores antes de entrarem ao serviço por região



Estes resultados estão de acordo com um estudo mais amplo sobre as ‘competências dos professores’ na Guiné-Bissau (Benavente e Varly 2010). De acordo com este estudo, o nível fraco de formação inicial é comum também entre os professores do ensino básico das zonas urbanas.

A falta de professores qualificados nas aldeias rurais é observada também noutros países de baixos rendimentos. Quanto mais isolada é a aldeia, mais difícil é encontrar um professor motivado para trabalhar. Consequentemente, o nível de escolaridade dos professores destas zonas rurais mais remotas é muito mais baixo que nas zonas urbanas (Unesco 2006).

Formação em serviço

Os dados acerca da formação em serviço foram recolhidos para compreender com que regularidade os professores recebem formação, contudo, não foi registada informação acerca da duração e qualidade destas formações.

A frequência destas formações pode ser usada como uma medida indirecta para uma variável que sintetiza a qualidade dos professores. Como se pode ver nas tabelas 30 e 31, uma grande percentagem de professores nunca recebeu formação em serviço. Cerca de 275 professores afirmaram nunca ter recebido formação em serviço. A situação é crítica entre os professores das escolas comunitárias, em que 60% nunca teve formação desde que foi nomeado professor. 28% e 24% dos professores das escolas públicas e missionárias não receberam nenhuma formação desde que foram nomeados professores. Curiosamente este número também é elevado nas escolas privadas.

Tabela 30 – Última formação dada a professores de acordo com o tipo de escola

	Ano passado	Nos últimos 2 anos	Há mais de 2 anos	Nunca recebeu formação
Pública	185	104	98	152
Comunitária	29	22	12	93
Privada	9	3	7	18
Missionária	22	9	6	12
Total	245	138	123	275

Tabela 31 – Penúltima formação dada a professores de acordo como tipo de escola

	Ano passado	Nos últimos 2 anos	Há mais de 2 anos	Nunca recebeu formação
Pública	35	86	266	152
Comunitária	16	20	27	93
Privada	5	3	11	18
Missionária	13	5	19	12
Total	69	114	323	275

A fraca frequência de formações reflecte-se no fraco nível de competência dos professores na Guiné- Bissau (Benavente e Varly 2010), o que indica que há uma necessidade urgente de formação de qualidade em serviço.

Experiência de ensino

A tabela 32 apresenta dados acerca da experiência de ensino dos 781 professores entrevistados. Os professores têm em média 12 anos de experiência de trabalho como professores. Contudo, é importante notar os grandes desvios da média. Por outras palavras, muitos professores não têm mais de um ano de experiência enquanto que outros têm cerca de 20.

Foram encontrados alguns casos extremos, como o professor que afirmou ter 58 anos de idade e ter começado a ensinar com 15.

Tabela 32 – Número de anos de experiência enquanto professor por sexo

	Número(%)	Anos trabalhando como professor			
		média	SD	min	max
Homens	633 (81.05%)	12.78	11.78	0	46
Mulheres	148 (18.95%)	11.57	10.50	0	43

Tem sido afirmado (Michaelowa 2001, Bernard 1999) que a experiência de ensino pode ser uma função quadrática relativamente aos resultados dos alunos. Isto significa que há uma média óptima de experiência, acima e abaixo da qual a relação não está ligada positivamente. Outros estudos de outros países da África Ocidental francófona, analisam uma correlação significativa entre ‘o desempenho dos alunos’ e a experiência dos professores, mostrando uma ‘óptima’ experiência de ensino de cerca de 22 anos (Michaelowa 2001).

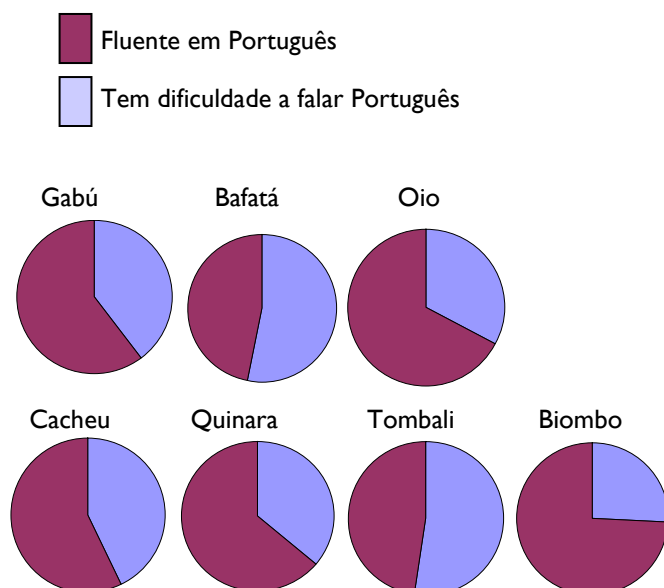
A fluência dos Professores em Português e nas línguas étnicas locais

Apesar da língua oficial de instrução ser português, os professores têm muita dificuldade em falar, ler, escrever ou compreender o português.

A fluência dos professores em português foi avaliada informalmente durante as entrevistas através da compreensão oral e precisão. A classificação dada aqui em fluente ou não, diz respeito à forma como os professores se mostraram confiantes na comunicação nesta língua.

A Figura 10 e a Tabela 33 mostram os resultados da avaliação da fluência dos professores em Português.

Figura 10 - Percentagem de professores de acordo com a sua fluência em Português por região



Cerca de 40% dos professores entrevistados têm dificuldade a falar português. A percentagem de professores com esta dificuldade varia de região para região (Figura 10). Tombali e Bafatá têm a maior percentagem de professores que não falam português fluentemente.

Tabela 33 - Número de professores de acordo com a sua fluência em Português por região

	Gabu	Bafatá	Oio	Cacheu	Quinara	Tombali	Biombo
Tem dificuldade	51	54	65	62	18	50	15
É fluente	45	82	133	83	32	46	43
Sem dados	0	0	1	1	0	0	0
Total	96	136	199	146	50	96	58

Muitas crianças das zonas rurais estão apenas em contacto com a língua étnica que falam em casa. Já tínhamos visto anteriormente que o Português não é a língua usada como meio de comunicação na Guiné-Bissau rural (menos de 1% das crianças o fala em casa) e o Crioulo é falado por cerca de metade das famílias (ver Capítulo 2). Isto significa que sendo a língua étnica aquela que é falada localmente, torna-se muito difícil para o professor comunicar nos primeiros anos de escola. A comunicação entre

professores e alunos pode ser totalmente arruinada se os professores não souberem falar a língua local.

Foi perguntado aos professores se dominavam a língua étnica local. As categorias usadas para registar se os professores falavam aquela língua foram: "Fala fluentemente", "não fala muito", e "começou agora a aprender".

A tabela 34 fornece dados sobre o número de professores de acordo com o seu domínio da língua local.

Tabela 34 – Número de professores de acordo com a sua fluência na língua étnica local por região

	Gabu	Bafatá	Oio	Cacheu	Quinara	Tombali	Biombo
quase nada	6	27	26	24	8	19	12
pouco	9	29	32	17	10	23	17
é fluente	81	80	141	105	32	54	29
Total	96	136	199	146	50	96	58

No geral 65% dos professores falam fluentemente a língua local. Biombo, Tombali e Bafatá são as regiões com a percentagem mais baixa de professores capazes de falar a língua local. Isto não é tão problemático em Biombo, uma vez que esta região tem um número elevado de crianças fluentes em crioulo. Contudo, em Tombali isto pode ser uma preocupação, pois apenas cerca de 40% das crianças são fluentes em Crioulo (Fig.2).

Contratos e salários dos Professores

Os contratos e os salários podem ser um indicativo da satisfação no trabalho. Professores com contrato de efectividade e com um bom salário sentem-se satisfeitos e motivados para ensinar bem. Por outro lado, isto pode nem sempre ser verdade. Os professores podem tornar-se menos eficientes por terem mais estabilidade ao serem efectivos. De qualquer modo, é difícil separar os efeitos dos contratos dos professores, o desempenho – pagamento, e os diferentes níveis de competência.

Bourdon et al. (2007) encontraram poucas evidências de que o estatuto de professor contratado produza algum efeito significativo no Níger, enquanto que um estudo experimental em escolas públicas de Andhra Pradesh, na Índia, mostrou que depois de dois anos, os alunos das escolas com mais professores contratados, tiveram um melhor desempenho do que os das escolas que só tinham professores efectivos (Muralidhara and Sundararama 2009). Tem sido indicado que em contextos em que relacionam desempenho – pagamento, a relação entre os resultados dos alunos e os salários dos professores é maior (Woessmann 2010).

A tabela 35 apresenta o número e percentagem de professores do sexo feminino e masculino com diferentes tipos de contrato. Cerca de metade dos professores, de ambos os sexos, trabalham num regime de contrato efectivo (temporalmente ilimitado, com o governo). Apesar de o número total de mulheres professoras ser muito menor do que o número de homens professores, uma grande percentagem delas trabalha como efectiva.

Tabela 35 – número e percentagem de contratos para professores homens e mulheres

	Homens		Mulheres	
	Número	%	Número	%
Sem contrato	6	.95	2	1.35
Fixo com o governo	160	25.28	57	38.51
Fixo com a comunidade	161	25.43	5	3.38
Ilimitado com o governo	245	38.70	70	47.30
outro	61	9.64	14	9.46
Total	633	100	148	100

A percentagem de professores do sexo masculino com contrato a termo com a comunidade e o Governo, ronda os 25%. Não existem quase mulheres professoras com contrato a termo com a comunidade.

Uso dos manuais escolares pelos professores

Entre todas as variáveis relacionadas com os recursos e infra-estruturas das escolas, os manuais são aqueles que frequentemente mostram uma correlação positiva com o desempenho dos alunos. O uso de manuais escolares pelos professores foi avaliada perguntando-lhes se os utilizam. A tabela 36 apresenta o número e percentagem de professores que usam manuais escolares, por tipo de escola. A percentagem mais baixa é observada nas escolas públicas, onde apenas 70% dos professores afirmaram usar manuais escolares, enquanto nas escolas privadas, 83% dos professores os utilizam.

Tabela 36 – A utilização de manuais escolares pelos professores, de acordo com o tipo de escola

	Usa manual escolar		Não usa manual escolar	
	número	%	número	%
Pública	383	71.06	156	28.93
Comunitária	122	78.21	34	21.79
Privada	31	83.78	6	16.22
Missionária	41	83.67	8	16.33

Capítulo

4

FREQUÊNCIA ESCOLAR, ABANDONO & LOTAÇÃO NA SALA DE AULA

Este Capítulo descreve os padrões de frequência escolar, abandono e lotação das salas de aula observados nas escolas em que as crianças testadas estão matriculadas. É importante ter em mente que, para este estudo, os dados foram recolhidos em famílias nas quais estava presente, ou próximo da tabanca, pelo menos uma criança entre os 7-17 anos de idade. Assim, mesmo que este estudo dê uma estimativa muito boa da frequência à escola, esta não representa todas as famílias das zonas estudadas. O estudo fornece apenas uma ‘fotografia’ estática de um fenómeno dinâmico e complicado.

Em muitos países em desenvolvimento, os dados que permitem estimar a percentagem de crianças de uma determinada faixa etária que frequentam a escola, que desistiram ou que nunca estiveram matriculados, são ainda muito imprecisos. As duas principais fontes de informação acerca da frequência ou abandono escolares, revelam normalmente dados muito discrepantes. Os relatórios enviados pelas escolas aos ministérios de educação tendem a apresentar muito mais crianças matriculadas do que aquelas registadas nos agregados familiares estudados.

De acordo com a UNESCO (2010), em vinte e nove países da África subsaariana e sudeste asiático, o número de crianças matriculadas na escola, afirmado pelas famílias, é cerca de metade do número indicado nos dados administrativos. Isto equivale a um aumento de 30% na estimativa geral de “não frequência à escola”.

Dados globais no mundo mostram que a inscrição das crianças na escola está a aumentar e o número de desistências a diminuir significativamente nos últimos 5 anos (UNESCO 2010). Na África subsaariana o número de crianças que não frequenta a escola diminuiu quase 13 milhões, ou 28%. No entanto, as crianças que vivem em meios rurais têm um risco maior de não frequentar a escola ou de desistir sem completarem o primeiro ciclo. Em alguns países como o Burkina-Faso, Camarões, Etiópia, Malawi, Níger, Senegal e Zâmbia, a pesquisa nos agregados familiares indica que nas zonas rurais as crianças têm o dobro da probabilidade de não frequentar a escola (Bruneforth, 2009).

Frequenta, desistiu ou nunca frequentou o ensino básico?

Não frequentar a escola não é uma condição fixa. Esta categoria inclui as crianças que desistiram da escola temporária ou permanentemente, as crianças que nunca frequentaram a escola mas poderão começar mais tarde, e aquelas que nunca frequentarão a escola. Além disso, um grande número de crianças matriculadas na escola nunca vai completar o ensino básico, nem adquirir competências básicas de literacia e matemática. Os elevados níveis de matrículas escolares são muitas vezes inflacionados por crianças com excesso de idade que nunca terminarão o ensino básico. Alguns estudos indicam que o número de crianças que estão matriculadas na escola com idade adequada é exagerado. Entrada tardia na escola e repetições lectivas podem ser erroneamente interpretadas como uma taxa elevada de frequência na escola. De acordo com o World Bank Independent group (2006), os dados dos agregados familiares no que diz respeito à matrícula na escola indicam uma sobrestimativa de 10% ou mais nas taxas de frequência à escola em diversos países.

A taxa líquida de matrícula na instrução primária na Guiné-Bissau é de 67.4 por cento (MICS 2010), o que é inferior à média de 73% dos países subsaarianos (UNESCO 2011).

Neste estudo, Taxa bruta de Matrícula no Ensino básico (TME), Taxa Líquida de Matrícula (TLM); e Taxa de Conclusão do Ensino básico (TCE) foram calculadas de acordo com a definição do World Bank Independent Evaluation Group (2006):

Taxa Bruta de Matrícula no Ensino básico (TME)=

$$[\text{N}^\circ \text{ de crianças 7-17 anos matriculadas nas 1}^\text{a} \text{ à } 6^\text{a} \text{ classes} \times 100] / \text{N}^\circ \text{ de criança 7-17 anos}$$

$$\text{GER} = 6891/6731 \times 100 = 102.38\%$$

Ultrapassou os 100 devido às matrículas de crianças com idade superior à idade escolar.

Taxa Líquida de Matrícula (TLM) = $[\text{N}^\circ \text{ de crianças dos 7 aos 12 anos (idade escolar para o ensino básico) matriculadas em escolas primárias} \times 100] / \text{N}^\circ \text{ de crianças dos 7 aos 12 anos}$

$\text{NER} = 4673/6731 \times 100 = 69.43\%$

Taxa de Conclusão do Ensino básico (TCE) =

$$[\text{N}^\circ \text{ de crianças matriculadas na 6}^\text{a} \text{ classe} \times 100] / \text{N}^\circ \text{ de crianças com 12 anos}$$

$$\text{PCR} = 216/935 \times 100 = 23.10\%$$

A Taxa Bruta de Matrícula de 102.4% está aumentada devido ao elevado número de crianças para além da idade escolar matriculadas nas escolas primárias destas áreas (Tabela 40).

A estimativa da Taxa de Matrícula líquida é ligeiramente maior do que os números nacionais do MICS (2010), 69.43% comparado a 67.4% (especialmente se considerarmos que isto representa apenas as zonas rurais)³. Comparado

com muitos países do mundo, a Guiné-Bissau tem uma taxa líquida de matrícula bastante baixa (UNESCO 2011; World Bank Independent group 2006), e a taxa de conclusão do ensino básico está entre as mais baixas do mundo, não atingindo os 25%.

Entre 60 e 70% dos rapazes e raparigas estão matriculados em escolas de ensino em português (Fig. 11 e Tabela 37). Existe uma clara disparidade entre rapazes e raparigas dos 13 aos 17 anos na frequência à escola. A Figura 11 ilustra esta discrepância, onde uma percentagem muito baixa de raparigas adolescentes frequenta a escola e um número elevado delas desistiu naquela idade.

Figura 11 - Percentagem de rapazes e raparigas que frequentam, desistiram ou nunca frequentaram a escola por faixa etária



³ Mesmo que não haja nenhuma indicação de que o número de crianças matriculadas na escola é diferente nas casas onde os encarregados de educação não estavam presentes, há que ter em conta que estas casas não faziam parte do trajecto

aleatório (ver Capítulo I – Selecção aleatória dos agregados familiares).

Cerca de 25% das crianças em idade escolar para o ensino básico nunca foi à escola. A percentagem de rapazes que nunca frequentou a escola diminui à medida que eles crescem. Para as raparigas, as chances de nunca ter frequentado a escola são maiores e dos 13 aos 17 anos, um número significativo delas desistiu da escola. As raparigas têm o dobro da probabilidade de ter desistido da escola (Tabela 37).

entre os 13 e os 17 anos que estão actualmente matriculados na escola, apenas 28% e 19.5% respectivamente frequentam a 4ª classe ou classes mais adiantadas. Se considerarmos as matrículas a partir da 7ª classe em diante, a percentagem de rapazes e raparigas matriculados cai para 6.1% e 4% respectivamente.

Tabela 37 – Rapazes e raparigas com idade escolar básica e secundária matriculados, que abandonaram, ou nunca se matricularam na escola

	Idade escolar básica (7-12 anos)				Idade escolar secundária (13-17 anos)			
	Meninos		Meninas		Meninos		Meninas	
	n	%	n	%	n	%	n	%
matriculadas	2540	71.3	2164	67.3	1369	78.1	1007	63.7
abandonaram	171	4.8	244	7.6	201	11.5	265	16.8
nunca foram matriculadas	851	23.9	806	25.1	182	10.4	310	19.6
Total	3562	100	3214	100	1752	100	1582	100

De acordo com o World Bank Independent group (2006) o problema da não frequência à escola é mais acentuado na África subsaariana, onde 59% da população provavelmente não se matricula. Antecipa-se que mais de 70% das crianças que não frequentam a escola no Burkina-Faso, Mali, Níger e Senegal nunca a vão frequentar.

Para além do problema das elevadas taxas de abandono, principalmente das raparigas, os alunos da Guiné-Bissau rural sofrem de um enorme desfasamento entre a idade e o grau escolar. Muitas das crianças em idade de frequentar o ensino secundário frequenta o ensino básico (Tabela 38⁴).

A partir da 4ª classe o número de rapazes e raparigas matriculadas na escola diminui consideravelmente. De todos os rapazes e raparigas

Uma das causas de entrada tardia e das elevadas taxas de repetição lectiva é a má nutrição pré escolar.

Há um número crescente de evidências que indicam que a carência nutricional durante os 2 primeiros anos de vida de uma criança está associada a menos capacidades cognitivas mais tarde (Alderman et al., 2001; Glewwe & King, 2001; Sanchez, 2009). Segundo estes estudos, uma criança que sofre de desnutrição frequente tem pontuações mais pobres nos testes de função cognitiva, desenvolvimento psicomotor, motricidade fina, níveis de actividade e atenção (Alderman et al., 2001; Behrman, 2008; Maluccio et al., 2006). Um estudo recente na Guatemala afirma que se medirmos a diferença das pontuações nos testes, o impacto de sofrer de insuficiência de peso e altura aos 6 anos de idade é equivalente a perder quatro anos de escolaridade (Behrman 2008).

⁴ A soma de alunos matriculados e crianças que não frequentam a escola não é exactamente a mesma porque a Tabela 37 apresenta dados para todas as crianças residentes na casa e a Tabela 38 mostra dados apenas para crianças que estavam presentes no período de visitas durante o estudo.

Tabela 38 – Distribuição de meninos e meninas (7-12 anos) e rapazes e raparigas (13-17 anos) de acordo com a classe mais alta atingida ou que está matriculado.

Classe mais alta atingida ou matriculada	Meninos (7-12)				Meninas (7-12)			
	Matriculado	Não matriculado	Total		Matriculado	Não matriculado	Total	
	número	número	número	%	número	número	número	%
0	38	313	351	12.06	21	322	343	13.40
1	1314	37	1351	46.43	1261	64	1325	51.76
2	676	18	694	23.85	504	13	517	20.20
3	330	10	340	11.68	245	6	251	9.80
4	120	5	125	4.30	91	2	93	3.63
5	39	1	40	1.37	20	1	21	0.82
6	6	0	6	0.21	6	0	6	0.23
7	1	0	1	0.03	1	0	1	0.04
outra	2	0	2	0.07	0	3	3	0.12
Total	2526	384	2910	86.8	2149	411	2560	83.9

Classe mais alta atingida ou matriculada	Rapazes (13-17)				Raparigas (13-17)			
	Matriculado	Não matriculado	Total		Matriculado	Não matriculado	Total	
	número	número	número	%	número	número	número	%
0	1	98	99	6.15	0	149	149	11.00
1	128	43	171	10.61	62	60	122	9.01
2	244	42	286	17.75	209	66	275	20.31
3	272	23	295	18.31	246	43	289	21.34
4	321	27	348	21.60	280	25	305	22.53
5	186	13	199	12.35	90	5	95	7.02
6	118	12	130	8.07	63	11	74	5.47
7	48	1	49	3.04	25	2	27	1.99
8	18	0	18	1.12	11	1	12	0.89
9	15	0	15	0.93	4	0	4	0.30
10	1	0	1	0.06	0	0	0	0
outra	0	0	0	0	0	2	2	0.14
Total	1352	259	1611	83.9	990	364	1354	73.1

As crianças também têm dificuldade em completar o ensino básico porque há poucas escolas com o primeiro ciclo completo nestas zonas.

Como se pode ver na tabela 23, nas zonas rurais são raras as escolas que oferecem da 5ª classe em diante. De facto, em 976 casas visitadas das 3968 (25%) foi-nos dito que um ou mais jovens da casa estavam ausentes a estudar noutro lugar. 1552 crianças estavam ausentes por razões de educação,

O desafio de concluir o ensino básico é ainda maior para as raparigas. Raparigas e mulheres estão em desvantagem a vários níveis. Desde a primeira infância que elas têm menos tempo para estudar, pois estão ocupadas com a maioria das actividades domésticas, e muitas vezes são obrigadas a casar muito jovens e abandonar a escola.

Porque é que as crianças não frequentam a escola?

Foi pedido aos pais que enumerassem as razões pelas quais um, ou mais, dos seus filhos não

frequentam a escola (Tabela 39). A maioria respondeu que não tem condições financeiras.

que não saber ler uma palavra depois de vários anos na escola.

Tabela 39 – Percentagem das respostas dadas pelos pais para a pergunta específica para cada um de seus filhos que não estava matriculado – Porque (nome da criança) não está matriculada na escola?

Porque (nome da criança) não está matriculada na escola? % das respostas dos pais	Meninos		Meninas	
	Idade do ensino básico	Idade escolar secundária	Idade do ensino básico	Idade escolar secundária
A escola está distante	31.55	15.16	28.97	12.13
Não é seguro na escola	1.29	0	0.77	0
Não se aprende na escola	0.40	1.06	0.96	0.53
A escola não é regular	6.45	5.59	6.26	3.87
Punição na escola	0.20	0.80	0.29	0.18
Criança	1.69	2.93	1.35	2.11
Ano lectivo já havia iniciado	4.27	8.24	7.60	4.92
Para ganhar dinheiro	0.10	2.66	0	0.53
Para cuidar dos irmãos mais novos	5.46	6.91	9.43	16.17
Não posso pagar	27.28	23.67	28.59	25.66
Criança recusa-se ir	4.07	13.30	4.52	14.06
Sem benefícios futuros	13.60	10.37	9.52	5.27
Casamento precoce	0	0	0	12.65
Falta de professores	10.02	8.24	10.01	7.03
Outro	30.65	36.97	24.93	29.17
Falta informação	0	0	0	0

O custo de mandar os filhos estudarem longe de casa não se limita às despesas escolares, mas também porque assim têm que retirar as crianças das suas actividades diárias em que ajudam na agricultura e nas tarefas domésticas. Assim, muitas vezes, os pais nestas áreas não podem comportar os custos escolares longe das suas tabancas.

Assegurar os recursos nestas escolas isoladas, para que possam oferecer o ensino básico completo, ajudaria a manter mais crianças na escola e aumentaria a taxa de conclusão do ensino básico.

Cerca de 10% dos pais disse que os seus filhos não frequentam a escola porque não vêem qualquer benefício nisso. Esta afirmação está possivelmente ligada à experiência pessoal de ter tido uma criança

As razões pelas quais os rapazes e as raparigas da tabanca desistem da escola foram exploradas através de uma questão indirecta. Foi pedido aos pais que dissessem porque é que achavam que os rapazes pararam de estudar e, depois, a mesma questão para as raparigas.

Os resultados mostram que ‘casar’ é a principal razão para as raparigas deixarem de estudar (Tabela 40). Junto com esta resposta, ‘engravidar’ foi também várias vezes mencionado.

Tabela 40 – Percentagem de respostas à pergunta: Quais são as razões para explicar porque os rapazes e raparigas de outras famílias na tabanca pararam de estudar?

	Por que os rapazes pararam de estudar?		Por que as raparigas pararam de estudar?	
	Número	%	Número	%
Não há escola na tabanca	1026	25.86	993	25.03
Não há escolas próximas	622	15.68	391	9.85
Começam a ganhar dinheiro	1072	27.02	274	6.91
Casam-se	1542	38.86	2900	73.08
Têm que ajudar em casa	1517	38.23	860	21.67
Pode fazer mal à moral familiar	361	9.10	481	12.12
A família não tem dinheiro	1870	47.13	1262	31.80
A rapariga fica grávida			2089	52.65
Outro	1596	40.22	1139	28.70
Não sabe	112	2.82	117	2.95

Assim, o desafio crítico é não só levar as crianças para a escola, mas assegurar que uma vez lá elas têm acesso a um ensino de qualidade. Os projectos devem não só ter por objectivo aumentar as matrículas na escola, mas também reduzir as taxas de abandono e repetição lectiva (melhorando a eficiência interna). Para aumentar as taxas de conclusão do ensino básico é importante melhorar a nutrição materna e infantil e o número de escolas que oferecem o ensino básico completo, nestas zonas marginalizadas.

Número de Alunos/Professor na educação básica

O debate sobre em que medida o tamanho das turmas afecta a performance dos alunos tem uma evidência empírica controversa. Os educadores defendem que turmas mais pequenas minimizam as interrupções e permitem aos professores dar mais atenção aos alunos individualmente, aumentando assim o tempo efectivo de ensino.

No entanto, alguns estudos sobre gestão do tempo e práticas actuais de ensino em sala de aula mostram que os professores utilizam os mesmos métodos de ensino independentemente do tamanho das turmas. Aparentemente os professores expõem a matéria e mandam trabalhos para casa da mesma forma em turmas maiores ou menores. Nos primeiros níveis, as vantagens de um menor número de alunos por professor parecem ser claras, uma vez que os professores tendem a usar grupos pequenos, trabalhos práticos, e a ter relações pessoais com os alunos. Um estudo em vários países da África francófona país com alunos da 4ª classe revelou que até numa turma com 62 alunos, há um efeito positivo significativo de aprendizagem no número de alunos por professor (Michaelowa 2001).

O número médio de professores por aluno e, finalmente, por escola, nas zonas rurais e pobres, é muitas vezes limitado pelos custos e pelas dificuldades em contratar professores. De facto, as expectativas básicas dos professores (alojamento, transporte etc.) não são correspondidas na maior parte destas aldeias rurais. Isto limita também o

número de níveis escolares que a escola pode oferecer e muitas vezes obriga os professores dividir os alunos em vários turnos.

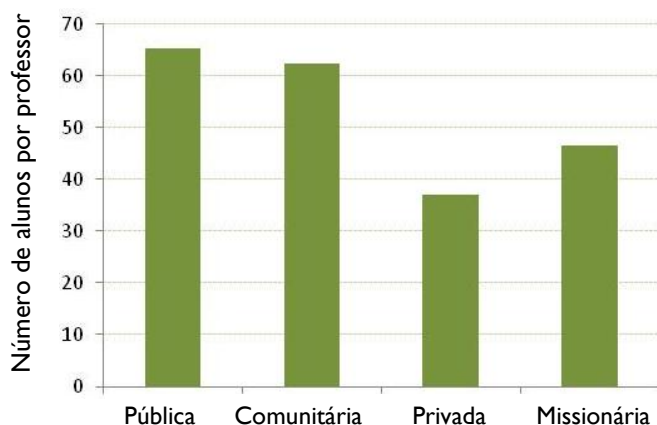
completo, como o elevado índice de alunos por professor, mostram a necessidade de mais professores nas zonas rurais.

A média de alunos-professor foi calculada para o ensino básico elementar (1^a à 4^a classe) em todas as escolas onde foi possível obter informação sobre o número de estudantes matriculados.

Os dados foram recolhidos em 297 escolas, onde a média do número de alunos matriculados por professor no ensino básico (1^a- 4^a classe) é 62.2 alunos por professor. Comparado com outros países, as escolas rurais na Guiné-Bissau têm uma média semelhante, onde o número de alunos por professor é elevado mas não excessivamente.

As escolas públicas e comunitárias têm um número elevado significativo de alunos por professor (Fig.12).

Figura 12 – Número de alunos por professor nos diferentes tipos de escola



Enquanto que as escolas públicas e comunitárias apresentam uma média de 65.4 e 62.3 alunos/professor respectivamente, as escolas privadas e missionárias têm 37.1 e 46.5.

Estes resultados indicam que há uma escassez de professores nas escolas públicas e comunitárias. Tanto a carência de escolas com o primeiro ciclo

LEITURA E COMPREENSÃO E DOMÍNIO DE COMPETÊNCIAS BÁSICAS DE MATEMÁTICA

A consciência da importância da educação é cada vez maior. Mesmo nas aldeias mais remotas da Guiné-Bissau, os pais anseiam por diminuir a distância entre si e ‘o mundo letrado’. Existe a percepção de que educação significa ter um emprego bem pago e ampliar as oportunidades na vida. Estas expectativas dos pais tem bastante fundamento. Há estudos recentes que sugerem que, provavelmente devido à enorme falta de recursos humanos capacitados, a África subsaariana apresenta as mais altas taxas de retorno na educação (Psacharopoulos 1994, Michaelowa 2000).

As matrículas na escola primária aumentaram na última década, devido tanto ao esforço dessas comunidades isoladas, a nível local, como aos investimentos internacionais. No entanto, o aumento quantitativo das escolas não tem sido acompanhado pelo investimento na qualidade da educação. Apesar da frequência à escola ter aumentado nos últimos dez anos, a África subsaariana tem ainda um longo caminho a percorrer no que diz respeito à média de habilitações literárias e à qualidade do ensino.

Este capítulo analisa em que medida as crianças das aldeias rurais da Guiné-Bissau adquiriram conhecimentos básicos em português e matemática e como é que estes estão relacionados com aspectos da família da criança e a escola. Neste estudo, foram testadas crianças entre os 7 e os 17 anos, independentemente de frequentarem ou não a escola. Abandono escolar e matrícula tardia são comuns, contudo, como foi demonstrado no Capítulo 4, a maioria das crianças testadas

frequentavam a 2^a e a 3^a classes de escolas de ensino em português.

Na linha das políticas internacionais prioritárias, identificadas nos objectivos da Educação para Todos (EDT) e o plano de Acção de Dakar, para a África subsaariana, a avaliação dos resultados de aprendizagem neste estudo concentra-se no ensino básico.

Como foi descrito no Capítulo 2 – secção metodologia, os testes leitura/compreensão e domínio de competências básicas de matemática foram desenvolvidos para permitir uma simples medida das competências da criança em ler e calcular operações simples. Os resultados da escola podem ser medidos em diferentes formas e a maioria dos países africanos são cobertos por 3 diferentes programas (ver Capítulo 1 – Medindo os resultados escolares). Todos os programas que actualmente medem os resultados escolares em África aplicam testes de níveis específicos. Neste estudo foi decidido que, devido aos resultados extremamente baixos durante a fase piloto, os testes seriam o mais simples possível. Assim, os testes não eram de níveis escolares específicos, mas as tarefas foram organizadas de acordo com um grau de dificuldade crescente, desde o nome dos números e das letras à leitura e interpretação de parágrafos e divisões não-exactas. Não foram incluídos exercícios de escrita, uma vez que isto requeria competências de motricidade fina, enquanto que o nosso maior interesse foi a capacidade de ler e compreender.

Para os testes de literacia e domínio de competências básicas de matemática foram usadas quatro diferentes amostras (ver Apêndice 1 e 2 para um teste de literacia e outro no domínio de competências básicas de matemática). Os resultados de literacia e domínio de competências básicas de matemática parecem muito semelhantes para todas

as amostras usadas, o que indica que não houve qualquer tendência em nenhum tipo de amostra.

Os resultados em leitura e matemática foram, no geral, muito próximos do zero. Como consequência, a distribuição destes resultados (e as médias obtidas) não são muito significativas. Assim, para uma melhor compreensão da representação dos dados foram criadas categorias para os resultados, tanto em leitura e compreensão (lê palavras – não lê palavras) como em domínio de competências básicas de matemática (não domina as competências básicas – fraco – médio – bom).

As crianças que conseguiam ler correctamente quatro palavras, numa escolha de cinco, (em dez palavras oferecidas) foram referidas como *alfabetizadas*, enquanto que as crianças que não conseguiam ler palavras foram consideradas *analfabetas*. Neste exercício de leitura de palavras foram incluídas apenas palavras mono e dissilábicas, com significado no contexto local. Os resultados no teste de leitura correspondem aos níveis de dificuldade começando pelo reconhecimento de letras (1), leitura e compreensão de palavras (2-4), de frases (5-6) e de uma história simples (7-8).

Os resultados em domínio de competências básicas de matemática foram divididos em quatro categorias (*não domina as competências básicas* = 1, *fraco* = 2, *médio* = 3, *bom* = 4). Uma criança foi considerada como *não domina as competências básicas* se o total alcançado foi 2 ou inferior, significando que a criança não era capaz de resolver uma soma simples. As crianças capazes de reconhecer números e resolver correctamente pelo menos uma soma (numa escolha de 2) foram consideradas como *fraco* (quando o resultado alcançado estava entre 3 e 5). Se o total da pontuação alcançada estava entre 6 e 8, isto é, a criança conseguiu resolver correctamente duas somas, a subtracção e a multiplicação, ela foi

considerada *médio*. Somente as crianças que conseguiram realizar a maioria das operações matemáticas (soma, subtracção, multiplicação e uma divisão simples) foram classificadas como *bom* (com um total de 9 ou superior).

Este Capítulo começa por apresentar os resultados em Leitura e compreensão e Domínio de Competências Básicas de Matemática e continua com a secção das análises de regressão. Os modelos de regressão são discutidos em profundidade, uma vez que esta análise descreve verdadeiramente o que é que está a impedir a criança de adquirir as competências básicas em literacia e matemática.

Literacia (leitura e compreensão)

A Tabela 41 apresenta a distribuição e os resultados em Leitura e compreensão, nos rapazes e raparigas dos 7 aos 17 anos.

Tabela 41– Distribuição dos resultados no teste de leitura dos rapazes e raparigas de 7 a 17 anos

Teste de Leitura	Rapazes		Raparigas		Total	
	número	%	número	%	número	%
0	2746	52.14	2968	62.52	5714	57.06
1	1271	24.13	1044	21.99	2315	23.12
2	9	0.17	3	0.06	12	0.12
3	503	9.55	369	7.77	872	8.71
4	5	0.09	0	0	5	0.05
5	72	1.37	44	0.93	116	1.16
6	226	4.29	109	2.30	335	3.35
7	37	0.70	16	0.34	53	0.53
8	358	6.80	167	3.52	525	5.24
Sem teste	40	0.76	27	0.57	67	0.67
Total	5267	100	4747	100	10014	100

Os resultados em Leitura e compreensão são muito baixos e o número de rapazes alfabetizados é 10% maior que as raparigas. Enquanto que cerca de 48% dos rapazes era capaz de ler palavras, apenas 38% das raparigas conseguiu fazer este exercício. A

diferença entre rapazes e raparigas aumenta naquelas crianças que conseguiram realizar exercícios de leitura mais difíceis.

A distribuição das crianças alfabetizadas e analfabetas nas diferentes regiões é apresentada na Figura 12.

Tabela 42 – Número e percentagem de rapazes e raparigas (de 7 a 17 anos) analfabetos e número de alfabetizados por classe mais alta atingida ou matriculada

Classe	Rapazes			Raparigas		
	Alfabetizados	Analfabetos	% Analfabetos	Alfabetizados	Analfabetos	% Analfabetos
0	1	448	99.78	0	490	100.00
1	20	1492	98.68	8	1437	99.45
2	128	847	86.87	63	728	92.04
3	260	373	58.93	170	368	68.40
4	362	110	23.31	241	154	38.99
5	223	15	6.30	106	10	8.62
6	132	4	2.94	76	3	3.80
7	50	0	0.00	28	0	0.00

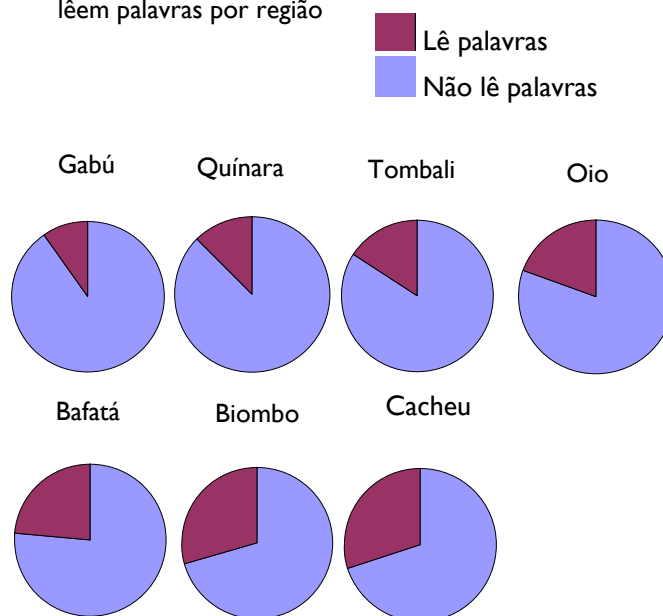
Para a pontuação mais alta, que significa ser capaz de ler e compreender um pequeno parágrafo, a percentagem dos rapazes (6.8%) é cerca do dobro da das raparigas (3.5).

A distribuição das categorias da Literacia, de acordo com a última classe concluída é apresentada na Tabela 42. Os resultados mostram que menos de metade dos alunos da 1^a, 2^a, e 3^a classe testados são capazes de ler uma palavra. Isto é surpreendente, tendo em conta que de acordo com o programa curricular do ensino básico da Guiné-Bissau os alunos devem aprender a ler e a escrever no fim da 1^a classe.

Para crianças que terminaram ou frequentam a 3^a classe, percebemos que apenas cerca de 40% dos rapazes e 30% das raparigas são capazes de ler palavras. Estes resultados indicam um problema sério de qualidade da educação ao longo dos primeiros anos de escolaridade (e isto provavelmente é extensível a todos os níveis do ensino básico) e um grande desequilíbrio de género, uma vez que as raparigas estão claramente atrás em relação aos rapazes.

A percentagem mais elevada de crianças capazes de ler uma palavra foi encontrada nas regiões de Cacheu e Biombo, enquanto que o desempenho é pior em Gabú e Quinara.

Figura 12 – Distribuição das crianças que lêem e não lêem palavras por região



Mais adiante neste capítulo vamos observar se estas diferenças são significativas quando influenciadas por outros factores.

Domínio de Competências Básicas de Matemática

Semelhante aos resultados de leitura e compreensão, os resultados em competências básicas de matemática foram muito fracos. A distribuição das pontuações é apresentada na Tabela 43.

Tabela 43 – Distribuição e dos resultados do teste de matemática nos meninos e meninas dos 7 aos 17 anos.

Resultado matemática	Rapazes		Raparigas		Total	
	número	%	número	%	número	%
0	1675	31.80	2064	43.48	3739	37.34
1	1227	23.30	1179	24.84	2406	24.03
2	660	12.53	486	10.24	1146	11.44
3	289	5.49	209	4.40	498	4.97
4	681	12.93	409	8.62	1090	10.88
5	246	4.67	174	3.67	420	4.19
6	162	3.08	71	1.50	233	2.33
7	113	2.15	58	1.22	171	1.71
8	73	1.39	34	0.72	107	1.07
9	40	0.76	16	0.34	56	0.56
10	24	0.46	6	0.13	30	0.30
11	27	0.51	7	0.15	34	0.34
12	30	0.57	10	0.21	40	0.40
sem teste	20	0.38	24	0.51	44	0.44
Total	5267	100	4747	100	10014	100

Os valores 0 e 1 representam as crianças que não foram capazes de resolver correctamente uma soma simples, e conseguiram no máximo reconhecer números. Mais de metade dos rapazes e das raparigas tiveram pontuações de 0 e 1. Apenas 45% dos rapazes e 32% das raparigas tiveram pontuações superiores a um (foram capazes de resolver pelo menos uma soma simples). A diferença entre os resultados dos rapazes' e das raparigas' é também evidente. Os resultados demonstram um desequilíbrio de género de 10% para as pontuações mais baixas e 50% para os exercícios mais difíceis.

Além disso, detectámos uma queda clara no desempenho a partir da pontuação 5/6. Apenas cerca de 8% dos rapazes e 4% das raparigas foram capazes de resolver correctamente um problema de subtracção com empréstimo. Para resolver uma subtracção com empréstimo a criança tem que compreender o conceito de 'dezena'. Estes resultados sugerem que este conceito poderá ter sido mal ensinado e que não foi, com certeza, assimilado.

O número de crianças que conseguiu resolver correctamente a maior parte das operações matemáticas (soma, subtracção, multiplicação e uma divisão simples) é muito baixa. Menos de 1% das crianças (40 em 9,960 testadas) foi capaz de resolver correctamente todas as operações básicas de matemática, e destes 0.58% eram rapazes e 0.21% raparigas.

A Tabela 44 revela as diferenças nos resultados de Domínio de Competências Básicas de Matemática, de acordo com o nível de escolaridade dos alunos ou o nível que frequentam.

Uma vez mais, observa-se que as crianças aprendem muito pouco antes da 4ª classe. Se se considerar que o Currículo educativo da Guiné-Bissau prevê que os estudantes terminem a 1ª classe sabendo resolver uma soma simples, os nossos resultados são dramáticos. Eles mostram claramente que isto não é atingido nas zonas rurais.

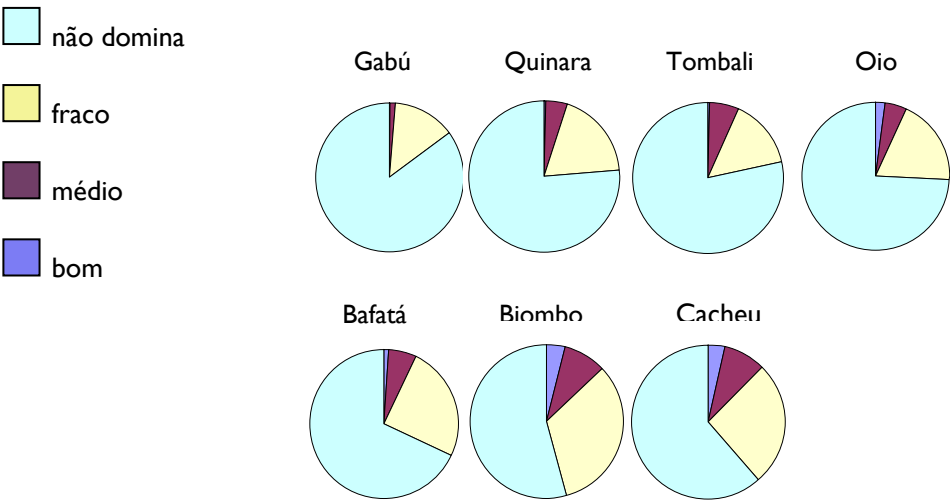
Tabela 44 – Número de rapazes e raparigas (de 7 a 17 anos) de acordo com o resultado no teste de competências básicas de matemática (categorias) por classe mais alta atingida ou matriculada e percentagem daqueles que não dominam o básico.

Classe	Rapazes						Raparigas					
	Resultado de matemática				Total		Resultado de matemática				Total	
	bom	médio	fraco	Não domina o básico	número	% que não domina o básico	bom	médio	fraco	Não domina o básico	número	% que não domina o básico
0	0	1	14	432	447	96.64	0	0	1	488	489	99.80
1	0	4	98	1418	1520	93.28	0	1	42	1401	1444	97.02
2	2	22	313	640	977	65.51	0	8	176	603	787	76.62
3	6	55	361	209	631	33.12	1	25	244	269	539	49.91
4	19	108	257	88	472	18.64	12	46	225	113	396	28.54
5	21	82	106	28	237	11.81	5	37	56	17	115	14.78
6	32	51	47	5	135	3.70	6	30	34	10	80	12.50
7	18	17	14	1	50	2.00	8	10	7	2	27	7.41

Como seria de esperar, a aquisição de conhecimentos melhora nas classes mais avançadas. No entanto, é surpreendente que mais de 10% das crianças com a 5ª classe não domina competências básicas de matemática, e a maioria delas é fraca, e não é capaz de resolver correctamente subtracções com empréstimo ou uma simples multiplicação.

A Figura 12 mostra a distribuição da pontuação de Domínio de competências básicas de matemática (não domina as competências básicas; fraco; médio; e bom) em cada região. Tal como em Alfabetização, os resultados mais elevados são em Biombo e Cacheu, e os mais baixos em Gabú e Quinara.

Figura 12 – Percentagem de crianças de acordo com as pontuações de Domínio de Competências Básicas de Matemática (não domina as competências básicas; fraco; médio; bom) por região



Análises de Regressão

As análises de regressão permitem estudar e compreender o relacionamento entre os resultados nos testes de leitura/compreensão (literacia) e matemática e os diferentes factores que estão a influenciar no desempenho. Realizámos modelos de regressão linear múltipla para entender a relação entre os resultados dos testes de leitura e domínio das competências básicas de matemática e o contexto das meninas, meninos, raparigas e rapazes testados.

Nos modelos de regressão linear múltipla realizados para entender a relação entre as características das escolas e professores e os resultados dos alunos, nós usámos a média da pontuação (separando literacia e domínio de competências básicas de matemática) para todos os alunos a frequentar uma determinada escola. O número médio de alunos cuja média de pontuação foi usada nestes modelos é de 21.3 e o desvio padrão é de 17.1.

Nestas análises algumas variáveis actuam como variáveis de controle. Por exemplo, a *idade* da criança e a *classe mais alta atingida* (escolaridade) estão relacionados positiva e significativamente com a sua pontuação. Quando incluímos a *idade* e a *classe mais alta atingida* no modelo de regressão, ‘controlamos’ o efeito destas diferenças em idade e a classe mais alta atingida pelas crianças testadas nas análises, e portanto, conseguimos entender as relações sem precisar ter o número exacto de crianças com cada característica.

Além disso, nestas análises alguns factores podem ‘absorver’ o efeito de outros factores. Noutras palavras, quando temos duas variáveis que não são independentes e que explicam a mesma variação, só uma delas será relacionada de forma significativa. Por exemplo, pode dar-se que a fluência em Português seja fortemente ‘explicada’ pelo nível de escolaridade mais elevado, i.e. professores fluentes

em português são aqueles que concluíram classes de escolaridade mais elevadas e vice-versa. Então, se tivermos as variáveis *nível de escolaridade mais elevado* e *fluência em português dos professores*, o primeiro pode ‘absorver’ o efeito do segundo.

A selecção das variáveis explicativas (factores que explicam os resultados nos testes) baseou-se em outros estudos que exploram a relação “educação-produção”, e foi adaptado à disponibilidade dos dados e significado/importância dos factores no contexto local. As variáveis explicativas incluídas nos modelos estão descritas na tabela 45.

Os modelos de regressão nesta secção podem ser divididos em dois tipos. O primeiro tipo refere-se a todas as análises que observam os resultados das crianças e a sua relação com os seus antecedentes e características familiares. O segundo refere-se às características das escolas e professores e como estes estão relacionados com os resultados dos alunos.

Características da criança e da família

A Tabela 46 apresenta os resultados de Literacia e Domínio de competências básicas de matemática, incluindo os antecedentes das crianças e das famílias como variáveis explicativas. A maioria destes resultados equiparam-se aos dos países pobres em geral. Observamos que os modelos das análises de regressão para Alfabetização e Domínio de Competências Básicas de Matemática são coerentes e a variação dos resultados nestas duas áreas de conhecimento parece ser explicada pelos mesmos factores.

Tabela 45– Descrição das variáveis usadas nos modelos de regressão

Variáveis das CRIANÇAS	Definição
Pontuação em literacia (leitura e compreensão)	Pontuação em Alfabetização (0 to 8)
Pontuação em Matemática	Pontuação em Matemática (0 to 12)
Género	Género da criança (rapazes=0; raparigas=1)
Idade	Idade da criança (7-17 anos)
Fala crioulo	Fluência em Crioulo (fluente=2; alguma fluência=1; não fala =0)
Número de irmãos	Número de irmãos e irmãs da criança (incluindo meios-irmãos)
Riqueza familiar	Pontuações de riqueza (pobre; média pobre; média; rica)
Minutos até à estrada mais próxima	Tempo a pé até à Estrada mais próxima com transporte regular
Minutos até à escola secundária	Tempo a pé até à escola secundária mais próxima
Regiões	Bafatá; Gabú; Biombo; Cacheu; Oio; Tombali; Quinara
Idade do encarregado de educação Mulher	Idade da encarregada de educação
Etnia do encarregado de educação Mulher	Balanta, Beafada, Fula, Mandinga e outras
Religião do encarregado de educação Mulher	Católica/Cristã, Muçulmana, Animista, outra e sem religião
Encarregado de educação Mulher sabe ler	Capacidade da encarregada de educação para ler uma simples frase – Mortalidade infantil é mais elevada na região de Cacheu. Classificado em boa, média, e fraca capacidade.
Idade do encarregado de educação Homem	Idade do encarregado de educação
Etnia do encarregado de educação Homem	Etnia do encarregado de educação
Religião do encarregado de educação Homem	Religião do encarregado de educação
Encarregado de educação Homem sabe ler	Capacidade do encarregado de educação para ler uma simples frase – A região de Cacheu tem uma das maiores taxas de mortalidade infantil no mundo. Classificada em boa, média, e fraca capacidade.

Variáveis das ESCOLAS	Definição
Tipo de escola	pública, comunitária, missionária, privada
Razão professor/aluno (RPA)	Em cada escola a média de RPA foi calculada somando todos os alunos matriculados na escola primária e dividindo o resultado pelo total dos professores do ensino básico
Infra-estrutura da escola	Foram criadas pontuações para as infra-estruturas da escola e depois somadas (tipo de telhado; tipo de chão; tipo de paredes; se o telhado tem fendas; tem ou não WC; tem água; tem ou não quadro-negro, giz, materiais didáticos) a partir de 3=quase nenhuma infra-estrutura até 16=tem as infra-estruturas básicas
Escolas por classes de ensino leccionadas	As escolas foram divididas em 4 categorias: A = escolas que leccionam só 1ª + talvez 2ª + talvez 3ª (i.e. não mais do que a 3ª classe). B = escolas que leccionam o ensino básico de 1ª à 4ª classe. C = escolas que leccionam TODAS AS CLASSES do ensino básico. D = escolas que leccionam só secundário.
Nível de escolaridade dos Professores	Média do nível de escolaridade dos professores do ensino básico por escola.
Anos de serviço	Média dos anos de serviço dos professores do ensino básico por escola
Formação de professores	Média dos anos de formação dos professores do ensino básico antes de ingressar na carreira docente
Materiais de ensino	Número de professores do ensino básico que têm manuais escolares + Número de professores do ensino básico que têm guias de ensino dividido pelo total de professores do ensino básico
Quantas classes de ensino lecciona	Número de classes diferentes leccionadas por todos os professores do ensino básico numa escola dividido pelo número de professores do ensino básico
Quantos turnos	Número total de turnos em que os professores leccionam dividido pelo número dos professores do ensino básico
Fala a lingual local	Média do nível reportado pelos professores de domínio da língua local, por escola (fluente; intermédio; não fala).
Fala Português	Média do nível de fluência em Português dos professores, por escola (fluente; intermédio; não fala) avaliado durante a entrevista.
Salário mensal	Média dos salários mensais dos professores, por escola

As análises de regressão revelam diferenças significativas nos resultados em Literacia e Domínio de Competências Básicas de Matemática por género, idade, fluência em Crioulo, número de irmãos, status socioeconómico, habilitações literárias dos pais, etnia da encarregada de educação, isolamento da aldeia, e localização da região. As variáveis de controle são o nível de riqueza, a região, a etnia e religião. A discussão que se segue concentra-se nos resultados mais relevantes.

Os nossos resultados indicam um grande desequilíbrio de género, no qual as raparigas estão em desvantagem. Independente dos outros factores, o desempenho das meninas e raparigas é cerca de 0.4 e 0.6 vezes menor nos testes de literacia e matemática respectivamente do que o dos meninos e rapazes (veja género na Tabela 46). Em todos os modelos de análises de regressão, as raparigas apresentam pontuações muito mais baixas, tanto em Literacia como em Domínio de Competências básicas de Matemática, independente das condições socioeconómicas da família. Isto significa que quando o nível socioeconómico e a idade se mantêm constantes, a diferença nos resultados dos testes entre rapazes e raparigas não desaparece. Isto indica que mesmo nas famílias com melhores condições económicas, o nível de conhecimento das raparigas continua sendo mais baixo que dos rapazes.

Além disso, a pontuação nos testes é significativamente influenciada pela estrutura familiar (medida através do número de irmãos e irmãs). Crianças e adolescentes com mais irmãos e irmãs têm melhores resultados. Isto indica que, nas famílias maiores as crianças têm mais tempo e oportunidade de estudar. É previsto que nas aldeias rurais, onde a demanda por trabalho infantil é muito grande, quanto maior for o número de crianças na casa, menor será o ‘custo’ de mandar uma criança

para a escola. Este efeito foi também observado por Parish e Willis (1993), que sugeriram que nos países em desenvolvimento “... um grande número de crianças na família pode levar não à dissolução universal dos recursos, mas à uma maior oportunidade de estudar para aqueles irmãos que nascem depois”. Estes autores referem-se à existência de uma “cadeia de assistência educacional entre irmãos” na África subsaariana. Em Botsuana, Chernichovsky (1985) encontrou que o número de crianças na idade-escolar em uma casa era positivamente relacionado à probabilidade delas estarem matriculadas na escola. Por outro lado, a presença de crianças muito novas (entre 0 e 5 anos) na casa pode ter um impacto negativo nas chances dos irmãos mais velhos irem à escola, especialmente meninas, pois a escola compete com a demanda por cuidados com irmãos mais novos (Lloyd and Blanc 1996, Shapiro & Tambashe 2001).

Os testes de Literacia e de Domínio de Competências básicas de Matemática aplicados neste estudo não são específicos para cada nível escolar (ou de idade), e portanto é esperado que os resultados melhorem com a idade das crianças. Nossos resultados mostram significativamente melhores resultados para crianças com mais idade. Estudos realizados com provas específicas para a classe de escolaridade mostram uma relação no sentido oposto, isto é, as notas dos testes estão negativamente relacionadas à idade das crianças (Unesco 1995), enquanto Michaelowa (2001) não encontrou nenhuma relação. A autora argumenta que, uma vez que, idade e repetição na escola estão relacionadas, as notas obtidas nestas provas específicas estarão negativamente relacionadas com idade se não levarmos em consideração a ‘repetição escolar’.

Os nossos dados captaram o efeito de ‘riqueza’ e mostram que meninos e meninas das famílias mais ricas têm melhores resultados nos testes de

Literacia e de Domínio de Competências básicas de Matemática⁵. Ao incluirmos riqueza como uma única variável a relação é positiva e significativa, confirmando que as crianças nas famílias com melhores condições socioeconómicas (relativas dentro deste contexto) têm mais chances de alcançar melhores resultados em leitura/compreensão e matemática. Isto confirma que a falta de meios económicos é um importante obstáculo para a educação nas aldeias rurais da Guiné-Bissau. Famílias mais pobres não têm condições de mandar seus filhos para estudarem em aldeias maiores e nas melhores escolas. Para estas crianças, o custo de concluir o ciclo básico não está somente nos gastos com matrícula, mensalidade, uniforme e livros, na maioria das vezes também inclui os gastos com a realocação das crianças e a dificuldade de abrir mão do trabalho delas na casa. A possibilidade de realocação para as proximidades de uma escola que ofereça um ciclo básico completo depende no quanto a família tem recursos para abrir mão do trabalho da criança e pagar para ela viver longe de casa. Quando não há confiança nos mercados de crédito, nem familiares que queiram acolher a criança, é muito improvável que famílias pobres possam mandar seus filhos à escola longe de casa. Esta limitação tem sido demonstrada por outros estudos, confirmando que a pobreza tem um impacto significativo na demanda por escolaridade, consequentemente afectando tanto a taxa de matriculados quanto os resultados de aprendizagem, especialmente nas áreas rurais (Shapiro & Tambashe 2001, Huisman 2009, Ersado 2005, Nguyen 2006, Sakey 2007, Kazeem 2010). Nas zonas rurais dos países em desenvolvimento, as decisões relativas ao trabalho infantil são feitas

⁵ O nosso índice de riqueza foi criado a partir das instruções dadas pelo Inquérito de índice de riqueza (DHS wealth index). A lista dos bens disponíveis e da infra-estrutura da casa foram adaptados aos itens que têm significado no contexto local e o índice criado inclui também uma medida da renda/consumo mensal das casas.

sobretudo para responder às necessidades de subsistência e estas estão estreitamente relacionadas à pobreza (Ersado 2005).

A fluência no Crioulo (língua franca) é importante e altamente significativa. Quanto maior o grau de fluência no Crioulo melhores são os resultados nos testes de literacia e matemática. Como é sabido, a fluência no Crioulo está muitas vezes relacionada ao grau de isolamento destas aldeias, e poderia ser simplesmente uma medida indirecta da relação entre os resultados nos testes e o quão a aldeia está afastada das estradas. Entretanto, visto que as distâncias em *minutos para a estrada mais próxima* e *minutos para a escola com ensino 2ª* (com ensino secundário) estavam incluídas no modelo, podemos dizer que a fluência em Crioulo é independente deste isolamento. Portanto, é mais provável que o efeito positivo da fluência em Crioulo na alfabetização e no domínio da matemática está relacionado ao facto de que Português é a língua de instrução e cerca de 80% do léxico do Crioulo vêm do Português.

O tempo que as pessoas levam para andar até a estrada principal com transportes regulares (*Minutos até a estrada mais próxima*) também está relacionado aos resultados dos testes. Crianças que moram próximas de uma estrada com transporte regular (aldeias menos isoladas) têm notas mais altas nos testes de literacia e matemática. Esta variável ‘absorve’ o efeito de *Minutos à escola 2ª* (com ensino secundário). Logo, ambos explicam a mesma variação nos resultados. Isto indica que as escolas que oferecem ensino secundário, e mesmo ciclo básico completo, estão fora do alcance de muitas das crianças nas zonas rurais, e este isolamento tem um grande impacto negativo na aprendizagem.

Observou-se que há uma diferença significativa nos resultados dos testes entre as regiões. Entretanto, é preciso ter em mente que as amostras não foram

estratificadas por região, e portanto, o desempenho por região pode não estar muito bem representado (devido à representação de aldeias em cada região). Como vimos no Capítulo 4 (Secção – Em quais escola as crianças estão matriculadas?) Quinara tem menos aldeias e escolas visitadas. Obviamente, isto pode influenciar os coeficientes estimados nas regressões, e portanto, apesar dos resultados serem significativos a indicar que as crianças e adolescentes de Quinara têm piores notas nos testes de literacia e matemática, esta tendência pode ser produto do tipo de selecção feita.

Relativamente às características dos pais (encarregados de educação), os resultados mostram que a habilidade de leitura é significativa e positivamente relacionada aos resultados em literacia e domínio dos conceitos matemáticos dos seus filhos. Os coeficientes revelam que os resultados em literacia e matemática das crianças cujos pais sabem ler são 60% e 50% melhores do que aquelas de pais analfabetos. Em outros modelos de regressão foram incluídos também o grau de escolaridade mais alto atingido pelos pais, entretanto, a habilidade de leitura explica melhor a variância observada nos resultados. Isto não é surpreendente e concorda com muitos outros estudos que mostram que o nível de alfabetização dos pais é um dos factores mais importantes para explicar a aprendizagem dos filhos (Michaelowa 2001, Wambugu 2002, Nguyen 2006, Sakey 2007, Huissman 2009).

As análises mostram que os resultados diferem entre os grupos étnicos. Quando o nível de alfabetização dos pais é incluído nas análises (e portanto, a controlar a variância explicada), as crianças da etnia Beafada têm uma pontuação significativamente maior nos testes do que as da etnia Mandinga. Esta diferença deixa de ser significativa se excluirmos ‘o nível de alfabetização dos pais’, indicando que a variância dos resultados

dos testes entre etnias deve-se ao facto de que um maior número de pais e mães da etnia Mandinga sabem ler. A idade dos pais não está relacionado significativamente com a pontuação, isto é não aumenta nem diminui a probabilidade dos filhos obterem pontuações mais altas.

Em sintonia com Buchmann (2000) nosso estudo não mostrou um impacto significativo da religião nos níveis de aprendizagem. As pontuações nos testes de literacia e matemática são semelhantes para os muçulmanos, católicos e crianças com outras religiões. Algumas investigações anteriores sugerem que crianças cujos pais são cristãos têm uma probabilidade maior de frequentar uma escola primária do que de pais muçulmanos (Sackey 2007, Kazeem 2010). Durante o nosso estudo, alguns professores do ensino básico entrevistados reclamaram da ‘concorrência’ entre as escolas Corânicas e as que ensinam Português, e que algumas crianças têm menor rendimento na escola porque devem também frequentar uma escola Corânica. Entretanto, como foi observado por Jónína et al (2010) também nas famílias muçulmanas, os pais querem o que crêem ser melhor para o futuro dos seus filhos. Eles acreditam que a educação religiosa é importante, porém, não necessariamente isso impedirá que seus filhos tenham educação básica e secundária. O papel da religião deve ser entendido dentro do contexto local, e a decisão dos pais, sejam eles católicos ou muçulmanos está associada à percepção de um sistema educacional falido, onde quase todas as escolas funcionam mal e não há bons professores, materiais, e infra-estrutura. Não faz sentido esperar que a educação dos filhos seja uma prioridade quando as vantagens de ter um filho na escola são praticamente inexistentes.

Tabela 46 – Modelo de Regressão das pontuações nos testes de literacia (leitura e compreensão) e matemática e as características das crianças e adolescentes testados.

Variáveis explicativas (independentes)	LITERACIA		MATEMÁTICA	
	Coeficiente	Desvio padrão	Coeficiente	Desvio padrão
Constante	-2.909***	0.278	-2.79***	0.267
Género	-0.415***	0.036	-0.566***	0.034
Idade	0.255***	0.007	0.280***	0.007
Fala crioulo	0.806***	0.029	0.946***	0.029
Número de irmãos	0.012**	0.004	0.014**	0.005
Rica	0.220***	0.048	0.194***	0.046
Média	-	-		
Média pobre	-0.011	0.050	0.044	0.048
Pobre	-0.049	0.056	-0.048	0.052
Minutos até à estrada mais próxima	-0.001 ***	0.000	-0.001 ***	0.000
Minutos até à escola secundária	0.000	0.000	0.000	0.000
Região Quinara	-	-		
Bafatá	1.149***	.106	1.138***	0.099
Biombo	0.881***	0.174	0.822***	0.160
Cacheu	0.935***	0.104	0.944***	0.098
Gabú	1.091***	0.107	1.018 ***	0.100
Oio	1.204***	0.097	1.044***	0.090
Tombali	0.667***	0.100	0.452***	0.092
Idade do encarregado de educação Mulher	0.003	0.002	0.003	0.002
Etnia do encarregado de educação Mulher Beafada				
Balanta	-0.435	0.303	-0.025	0.250
Mandinga	-0.650 **	0.254	-0.583**	0.202
Fula	-0.452*	0.245	-0.093	0.195
Outra etnia	-0.257	0.295	0.274	0.251
Religião do encarregado de educação Mulher				
Animista	0.142	0.260	0.147	0.230
Muçulmano	0.184	0.392	0.286	0.383
Cristão	0.079	0.282	0.254	0.247
Outra religião	0.328	0.319	0.261	0.274
Encarregado de educação Mulher sabe ler	0.654***	0.134	0.505***	0.134
Idade do encarregado de educação Homem	0.003	0.002	-0.002	0.001
Etnia do encarregado de educação Homem Beafada				
Balanta	0.396	0.306	0.112	0.252
Mandinga	0.1060509	0.256	0.034	0.204
Fula	0.1754057	0.248	-0.089	0.197
Outra etnia	0.606 *	0.294	0.199	0.247
Religião do encarregado de educação Homem				
Animista	-0.406	0.269	-0.295	0.252
Muçulmano	-0.556	0.380	-0.531	0.379
Cristão	-0.158	0.288	-0.511	0.262
Outra religião	-0.152	0.316	-0.056	0.285
Encarregado de educação Homem sabe ler	0.136***	.0472	0.129**	0.044

*Significativa no nível de significância 0.1

** Significativa no nível de significância .01

*** Significativa no nível de significância .001

Características das escolas e professores

Tabelas 47, 48 e 49 mostram os modelos de regressão cuja variável dependente é a média da pontuação dos alunos. Cada tabela apresenta separadamente os modelos com as pontuações de literacia e matemática e os diferentes factores relacionados à escola e aos professores como variáveis explicativas (ou independentes), e a idade dos alunos como variável de controlo. Quando incluímos no modelo a média da classe mais alta atingida pelos alunos ao invés da idade, as relações são semelhantes, mas a variável idade explica melhor a variância observada. Por isso foi mantida a média de idade e não da classe mais alta atingida. Novamente observamos que os resultados para os testes de literacia e matemática são semelhantes.

Os primeiros modelos de regressão (Tabela 47) revelam que *Escolas por classes de ensino leccionadas* está muito significativa e positivamente correlacionada com as pontuações. Nesta variável as escolas foram agrupadas em 3 categorias de acordo com as classes oferecidas, básico incompleto, básico completo e secundário. Esta variável foi criada a partir das nossas observações no terreno que a ‘qualidade da escola’ estava muitas vezes associada às classes leccionadas. Este resultado indica que os alunos das escolas que oferecem ciclo básico completo e secundário têm melhor desempenho que aqueles das escolas que leccionam só os primeiros anos do básico, mesmo após controlar pela idade ou pela classe mais alta atingida pelos alunos.

É interessante notar que se excluirmos *Escolas por classes de ensino leccionadas* (Tabela 48), *Infra-estruturas da escola* torna-se significativa, indicando que as escolas que leccionam somente os primeiros anos do básico são aquelas que têm piores condições de infra-estrutura. Em outras palavras isso indica que o tipo de construção

(telhado, piso, e paredes), existência de casas de banho, água potável e equipamento nas salas de aula (como quadro-negro, giz e livros) é diferente para as escolas que leccionam básico completo ou não e estes factores estão relacionados com o desempenho dos alunos nos testes. Também, escolas privadas passam a ter um coeficiente positivo e significativo neste segundo modelo, o que igualmente sugere que um maior número de escolas privadas oferecem o ciclo básico completo e secundário.

No que diz respeito às variáveis explicativas dos professores, os modelos revelam que o *Nível de escolaridade dos Professores* é a característica mais significativa para explicar a variância nas pontuações dos alunos. Há um forte impacto positivo do grau de escolaridade dos professores (classe mais alta atingida) nos resultados de literacia e ainda mais pronunciado nos de matemática em todos os modelos de regressão (Tabelas 47, 48 and 49). Este resultado está em sintonia com o estudo recente que encontrou uma associação positiva entre a competência e a formação educacional dos professores do ensino básico na Guiné-Bissau (Benavente and Varly 2010). No referido estudo, as competências em Português, matemática e pedagogia foram testadas na maioria dos professores da Guiné-Bissau, e os resultados mostram que os professores do ensino básico que completaram a 5ª e 6ª classes têm melhores pontuações do que os que alcançaram somente até a 4ª classe. Os resultados do nosso estudo mostram que há diferença no quanto professores com menor e maior nível académico são bem-sucedidos ao ensinar, ainda que este estudo não aponte em que aspectos eles são diferentes.

Os estudos publicados são inconclusivos no que se refere ao ‘efeito’ do nível educacional dos professores nos resultados dos alunos. Cerca de metade deles mostra um impacto positivo,

enquanto a outra metade divide-se entre os que não mostram nenhum impacto ou impacto negativo (Boissiere 2004). Esta variável está sujeita à definição local dos diferentes níveis de educação dados e da qualidade da formação dada. A qualidade da educação básica e secundária é na Guiné-Bissau é consideravelmente heterogénea. Contudo, apesar disso, o nosso estudo sugere que existe uma diferença no ensino dado por professores com diferentes níveis académicos.

A formação para professores medida em anos não teve impacto nos resultados. Porém, temos que ressaltar que, a definição de 'formação' foi aplicada no sentido amplo, e portanto fica difícil fazer conclusões a respeito dos diferentes 'tipos' de formação. A maioria dos professores disse haver frequentado uma formação curta antes de se tornar professor (menos de um ano). Entretanto, parece que não há consistência na qualidade destas formações. É preciso ter em mente que o nível académico atingido também pode interagir com a formação, uma vez que ambos poderiam estar explicando a mesma variância. Yu e Thomas (2008) encontraram o oposto, enquanto o nível educacional do professor não afectava significativamente os resultados dos alunos, o número de anos de formação do professor tiveram impacto positivo. O nosso estudo não foi elaborado para medir as diferenças na qualidade destas formações, e dado o facto de que elas são heterogéneas e pouco abrangentes

Não há correlação entre a pontuação alcançada nos testes dos alunos e o número de *Anos de serviço* dos professores. Michalowa (2001) propõe que a correlação entre a experiência dos professores (anos de serviço) e o desempenho dos alunos não é linear. Ela observou que os professores cujos alunos têm os melhores resultados são aqueles que têm um número médio, e não o máximo de anos de serviço. Entretanto, não verificou-se alteração nos

resultados dos modelos de regressão quando incluímos a função quadrática de *Anos de serviço*.

A fluência oral da Língua Portuguesa (a língua de instrução) explica a mesma variância nas pontuações de alfabetização e matemática que o nível educacional dos professores. Em outras palavras, há uma forte correlação entre a fluência do Português e a classe mais alta atingida pelos professores. Consequentemente o nível de fluência em Português dos professores não aparece significativo nas regressões em que o nível educacional dos professores é também incluído, o efeito de um é encoberto pelo efeito do outro. Nos modelos em que o nível educacional dos professores é omitido, a relação entre Fala Português e os resultados torna-se significativa a 10%. Um efeito semelhante foi observado no estudo dos determinantes da educação em países da África Francófona, onde a fluência em Francês foi também 'encoberta' por outras variáveis relacionadas à formação e grau de escolaridade dos professores.

Igualmente, a fluência dos professores na língua local não parece ter uma relação significativa com os resultados nos testes. Contudo, saber a língua local é fundamental nos primeiros anos do ensino básico principalmente entre crianças que não falam o Crioulo (normalmente nas aldeias mais isoladas). O facto de não encontrarmos evidência da correlação entre o grau de conhecimento da língua local pelos professores e o desempenho dos seus alunos, isso não significa que este factor não seja importante. Isso pode simplesmente estar associado ao fraco nível em outros aspectos educacionais (fluência em Português, pedagogia, matemática) de muitos dos professores que falam a língua local.

Surpreendentemente, a disponibilidade de manuais e livros de ensino (*Materiais de ensino*) não aparece como significante nos resultados de literacia e matemática. Porém, isto não significa que os

materiais de ensino não são importantes para a aprendizagem. A nossa observação deve-se ao facto de que nestas escolas a *Infra-estrutura da escola* está muito associada e explica as mesmas diferenças que *Materiais de ensino*, e por isso, um incorpora o efeito do outro. De facto, quando excluímos *Infra-estrutura da escola*, a variável que descreve a disponibilidade de manuais e livros de ensino passa a ser significativa e positivamente relacionada ao desempenho dos alunos nos testes.

A tentativa de capturar o efeito da motivação dos professores através do salário mensal não levou a resultados significativos. Dada a diversidade de contractos e formas de pagamento é difícil fazer conclusões acerca do efeito do salário no desempenho dos professores.

Na Tabela 49 nossos resultados mostram que nas escolas onde há mais de um turno por professor, a pontuação dos alunos é menor comparada com aqueles das escolas com apenas um turno. Este resultado concorda com estudos anteriores, onde o desempenho dos alunos é menor quando o professor ensina em dois ou mais turnos, e professores sempre queixam-se deste tipo de gestão (Michaelowa 2001 and 2002, Bourdon et al. 2007).

Tanto a razão entre o número de alunos e professor (*Razão professor/alunos*), quanto classes ensinadas não explicam diferenças no grau de alfabetização e domínio de competências básicas de matemáticas. É interessante observar que, tanto neste estudo quanto na literatura, o efeito negativo do tamanho das classes no desempenho dos alunos não é evidente na África subsaariana, dado que as escolas primárias têm em média o dobro de alunos das escolas Europeias. Os estudos feitos na África Francófona (dados do PASEC) sugerem que a razão alunos-professor é inicialmente positiva, tornando-

se negativa em classes de 60 alunos ou mais por professor (Michaelowa 2001).

Não incluímos a % de livros nas regressões porque perderíamos muitas observações devido à falta destes dados para muitas escolas. A contagem dos livros disponíveis por escola só podia ser feita quando a escola estivesse a funcionar normalmente, e infelizmente muitas escolas não estavam abertas, ainda que este inquérito tenha sido conduzido durante o ano académico normal. Nestas escolas, a ausência dos professores (tanto por greve quanto por outros motivos) é alta e com certa frequência encontramos estas escolas fechadas.

Tabela 47 – Determinantes das lacunas na literacia e domínio de competências básicas de matemática (modelo de regressão da média das pontuações nos testes de literacia (leitura e compreensão) e matemática por escola e as características das escolas e professores testados incluindo a variável *Escolas por classe de ensino leccionadas*)

Variáveis explicativas (independentes)	LITERACIA		MATEMÁTICA	
	Coeficiente	Desvio padrão	Coeficiente	Desvio padrão
Constante	-7.551***	0.835	-6.002***	0.708
Média de idade dos alunos	0.536 ***	0.062	0.479***	0.047
Tipo de Escola Comunitária				
Pública	-0.112	0.210	-0.071	0.168
Privada	0.809	0.458	0.592	0.306
Missionária	0.399	0.726	0.043	0.478
Infra-estruturas da escola	0.010	0.022	0.014	0.018
Escolas por classes de ensino leccionadas	0.989***	0.205	0.596***	0.150
Razão professor/alunos (RPA)	-0.006	0.003	-0.003	0.002
Professores (média por escola)				
Nível de escolaridade dos Professores	0.147**	0.061	0.173***	0.049
Anos de serviço	0.014	0.013	0.019	0.011
Formação do Professor	-0.097	0.112	-0.062	0.075
Materiais de ensino	-0.013	0.044	0.011	0.032

*Significativa no nível de significância 0.1

** Significativa no nível de significância .01

*** Significativa no nível de significância .001

Tabela 48 – Determinantes das lacunas na literacia e domínio de competências básicas de matemática (modelo de regressão da média das pontuações nos testes de literacia (leitura e compreensão) e matemática por escola e as características das escolas e professores testados excluindo *Escolas por classe de ensino leccionadas*).

Variáveis explicativas (independentes)	LITERACIA		MATEMÁTICA	
	Coeficiente	Desvio padrão	Coeficiente	Desvio padrão
Constante	-7.483***	1.028	-6.267***	0.723
Média de idade dos alunos	0.691***	0.057	0.569***	0.045
Tipo de Escola Comunitária				
Pública	-0.324	0.235	-0.131	0.166
Privada	0.821*	0.395	0.737*	0.312
Missionária	0.621	0.709	0.245	0.482
Infra-estruturas da escola	0.057**	0.018	0.045**	0.016
Razão professor/alunos (RPA)	-0.001	0.004	-0.003	0.002
Professores (média por escola)				
Nível de escolaridade dos Professores	0.166*	0.065	0.191***	0.050
Anos de serviço	0.023	0.013	0.024*	0.011
Formação do Professor	-0.011	0.108	-0.006	0.074

*Significativa no nível de significância 0.1

** Significativa no nível de significância .01

*** Significativa no nível de significância .001

Tabela 49 – Determinantes das lacunas na literacia e domínio de competências básicas de matemática (modelo de regressão da média das pontuações nos testes de literacia (leitura e compreensão) e matemática por escola e as características das escolas e professores testados).

Variáveis explicativas (independentes)	LITERACIA		MATEMÁTICA	
	Coefficiente	Desvio padrão	Coefficiente	Desvio padrão
Constante	-7.483***	1.028	-6.204***	0.854
Média de idade dos alunos	0.691***	0.057	0.567***	0.045
Tipo de Escola Comunitária				
Pública	-0.324	0.235	-0.267	0.205
Privada	0.821*	0.395	0.594*	0.301
Missionária	0.621	0.708	0.117	0.512
Infra-estruturas da escola	0.043*	0.021	0.036*	0.0173
Razão professor/alunos (RPA)	-0.001	0.004	-0.001	0.003
Professores (média por escola)				
Nível de escolaridade dos Professores	0.169**	0.065	0.192***	0.052
Anos de serviço	0.024	0.014	0.023	0.012
Materiais de ensino	-0.009	0.116	-0.010	0.082
Quantas classes de ensino lecciona	-0.016	0.190	-0.192	0.155
Quantos turnos	-0.651*	0.271	-0.216	0.182
Fala a língua local	0.109	0.145	0.088	0.119
Fala Português	0.275	0.229	0.114	0.140
Salário mensal	0.000	0.000	0.000	0.000

*Significativa no nível de significância 0.1

** Significativa no nível de significância .01

*** Significativa no nível de significância .001

ABORDANDO AS LACUNAS: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A fim de universalizar a educação e obter os benefícios sociais e económicos de uma população alfabetizada, os responsáveis pelas directrizes políticas necessitam abordar as lacunas do ensino e buscar soluções que sejam coerentes com o contexto. Neste estudo investigámos quais factores impedem que as crianças e adolescentes (de 7 a 17 anos) nas zonas rurais da Guiné-Bissau aprenderam a ler e compreender letras, palavras, frases e parágrafos em Português, e resolver operações matemáticas simples. Ao apontar os problemas específicos da educação básica nas zonas rurais da Guiné-Bissau e dar uma dimensão quantitativa das lacunas de aprendizagem e das carências das escolas, este estudo espera contribuir para a mudança do fragilizado quadro actual.

Em linhas gerais, nossos resultados concordam com o que foi encontrado em estudos anteriores realizados em contextos semelhantes. Os nossos resultados mostram que a aprendizagem de leitura/compreensão e matemática é extremamente baixa, o desempenho está aquém do esperado em todas as faixas etárias e as disparidades de género são profundas. Meninas e jovens raparigas têm piores resultados em literacia e matemática em todos os grupos de idade e em todas as classes escolares nas quais estão matriculadas ou que concluíram, independente de todos os outros factores.

Este estudo mostra que a lacuna de alfabetização entre meninos e meninas começa cedo, piora com a idade e não pode ser explicado somente pelo nível educacional dos pais e sua condição socioeconómica. A proporção de meninos

matriculados na escola é ligeiramente maior nos primeiros anos e aumenta com a idade. Por um lado, práticas culturais como a de delegar mais tarefas e responsabilidades domésticas às meninas e forçá-las (ou induzi-las) ao casamento precoce explicam seu baixo desempenho. As meninas têm menos tempo para dedicar ao estudo e abandonam a escola mais cedo. Além disso, o mercado de trabalho Guineense está marcado por significativas e persistentes desigualdades de género. Isso tem como consequência, o menor interesse dos pais em investir na educação de raparigas. Políticas sensíveis à questão da disparidade de género neste contexto deveriam promover a sensibilização dos pais e das comunidades para a importância da educação das raparigas e melhorar as chances da mulher no mercado de trabalho. Melhorar os níveis de instrução da mulher porta benefícios sociais e económicos. Quanto maior é o grau de escolaridade de uma mulher maior é a chance dos seus filhos estarem vacinados e sobreviverem até os cinco anos. Está também demonstrado que melhorar o nível educacional da população, tanto de homens quanto mulheres gera crescimento económico.

É interessante notar que as comunidades estão conscientes de que tanto o casamento quanto a gravidez precoces estão entre as principais causas de abandono escolar das raparigas. Entretanto, não existe entre os pais e na sociedade uma clara noção dos benefícios que a educação de uma rapariga traz.

Encorajar mulheres a tornarem-se professoras nas aldeias rurais, através de bolsas de estudo, melhorar as condições e pagar incentivos para que elas trabalhem nestas zonas é uma das medidas para reduzir a lacuna do género na educação cujo efeito positivo já foi demonstrado.

A condição socioeconómica é também um factor determinante para o desempenho nos testes de

literacia e matemática. As famílias relativamente mais 'ricas' dentro deste contexto rural têm mais acesso à educação e às escolas que têm melhor ensino. Crianças nas famílias mais pobres têm oportunidades limitadas pois nestas famílias a necessidade da mão-de-obra infantil é maior e o acesso às escolas que têm ensino básico completo não é viável. Para aumentar os níveis de aprendizagem, escolas com melhores condições de ensino devem estar próximas às comunidades e os pais devem ser sensibilizados para a importância da educação. As organizações e responsáveis pelas políticas educacionais devem preocupar-se em melhorar e garantir que as escolas acessíveis às crianças em áreas mais marginalizadas tenham ensino básico completo, de qualidade e que esteja inserido neste contexto. É preciso entrar em acordo para que o tempo das crianças seja otimizado, e que o conflito entre o tempo dedicado ao estudo e à economia familiar seja minimizado.

Quanto maior é o grau de isolamento das aldeias rurais, piores são os resultados nos testes. Embora a percentagem de crianças matriculadas não seja tão baixa, a maioria das escolas não ensinam o ciclo básico completo e sofrem com a falta de condições básicas para o ensino. As construções são precárias, não há livros nem materiais didáticos e os professores não possuem conhecimentos básicos necessários para ensinar.

Dentre os factores associados ao contexto dos professores (idade, género, formação etc.), o nível educacional médio é o que melhor explica o desempenho dos alunos nas provas de literacia e matemática. Isto mostra que apesar da heterogeneidade na qualidade de ensino na Guiné- Bissau, o grau de escolarização e portanto o conhecimento adquirido pelos professores antes da formação especializada é uma base importante para a qualidade no ensino básico. A escolarização do

professor está relacionada também à sua fluência no Português, pois, quando omitimos a escolarização nas análises de regressão, observamos que a habilidade de ler e resolver operações matemáticas é mais alta quanto maior é a fluência em Português dos professores. Isso indica que os projectos para melhorar a qualidade no ensino básico devem promover o aperfeiçoamento e prática do Português através de uma formação eficaz e periódicas sessões de revisão.

De qualquer forma, o Português é uma língua estrangeira, e que não praticada nestas aldeias. Portanto, seria um erro enorme 'evitar' ou 'punir' as crianças por falarem as suas línguas maternas na escola. As escolas deveriam ser multilíngues, e idealmente, as crianças deveriam começar a aprendizagem na língua materna. Já foi demonstrando em diversos estudos que o aprendizado na língua local durante os primeiros anos é mais fácil, mais efectivo e os conhecimentos adquiridos são transferidos para a segunda língua. Apesar de não termos encontrado uma associação entre os resultados nos testes e a habilidade de falar a língua local auto-identificada pelos professores, isto deve-se provavelmente à diversidade nos níveis de escolaridade mais altos atingidos pelos professores que falam as línguas locais. De qualquer forma, vimos que cerca de 25% das crianças testadas falam somente a sua língua materna, e portanto, é imprescindível que os professores nestas escolas falem a língua local. As crianças Guineenses são alienadas culturalmente e obrigadas a renunciar a sua língua materna nas escolas. Ao renunciar a língua materna, as crianças têm menos autoconfiança e participação nas actividades na sala de aula.

As formações para professor e aquelas dadas em exercício, por sua vez, não têm um impacto positivo consistente na aprendizagem dos alunos. O facto destas formações não serem estandardizadas

dificulta a avaliação delas em conjunto, e portanto, nossa observação de que as formações não estão relacionadas aos resultados dos testes pode ser explicada pelas diferenças na qualidade das mesmas.

Muito provavelmente, a frequente e difundida prática pedagógica de ensinar através da repetição e sem actividades práticas que estimulem a lógica e criação nas salas de aula está relacionada à fraca qualidade na formação dos professores. É necessário desenvolver políticas que garantam a formação e contratação de professores mais bem preparados também nas zonas rurais. Para terem sucesso, as estratégias devem combinar o reforço na capacitação dos professores, seu monitoramento efectivo na aprendizagem e um pequeno incentivo dependendo dos resultados em testes específicos para cada classe. Para aumentar um grupo mais estável de professores nas aldeias rurais, programas de educação deveriam investir na formação de professores recrutados localmente e melhorar as condições de trabalho nestas áreas, garantindo sistemas de pagamento mais eficientes e mesmas oportunidades de formação em serviço. Estudantes de comunidades marginalizadas precisam ser encorajados a tornarem-se professores.

O número de turnos leccionados por um professor também teve um pequeno impacto negativo nos resultados de aprendizagem. Portanto, é aconselhável evitar o aumento do número de turnos como solução para gerir muitos alunos. Aulas com mais de uma classe podem ser uma solução desde que os professores sejam formados e tenham material didáctico para tal.

Um tópico importante a mencionar que não foi abordado neste estudo é a relação entre nutrição e desempenho escolar. Há estudos que mostram o efeito negativo da má-nutrição e da incidência de infecções nas crianças e no seu rendimento escolar tanto a curto quanto a longo prazo. Uma criança

que sofreu alguma deficiência nutricional pode ter a sua capacidade de aprender prejudicada para o resto da vida.

O analfabetismo e a falta de domínio básico dos conceitos matemáticos não são necessariamente encontrados só entre crianças que nunca frequentaram ou não estão a frequentar a escola. Muitas das crianças testadas que completaram a 3ª classe e até mesmo a 4ª classe não foram capazes de ler palavras e resolver uma soma simples. Este estudo confirma que, apesar de muitas destas crianças estarem matriculadas na escola, elas não estão adquirindo conhecimentos e competências básicas.

Para melhorar os níveis de aprendizagem é fundamental que as condições da escola, o nível dos professores e os materiais didácticos sejam aperfeiçoados, e que a língua de instrução, a estratégia de ensino e os conhecimentos sejam adaptados ao contexto rural.

Estudantes deveriam ter acesso a conhecimentos com os quais eles se identifiquem, e que sejam úteis e relevantes no contexto rural. Isso ajudaria também a reduzir a evasão rural e promover um desenvolvimento equilibrado da sociedade. É preciso expandir a ideia de 'aplicabilidade' e importância do conhecimento na vida rural.

Esperamos que estes resultados fomentem um processo de mudança dos baixíssimos níveis de literacia e competências básicas de matemática encontrados, e promovam uma verdadeira educação para todos.

Referências bibliográficas

- Adamu-Issah, Madeez; Elden, Liv; Forson, Michael; Schrofer, Tamar. (2007). *Achieving universal primary education in Ghana by 2015: A reality or a dream*. New York: Unicef.
- Agyeman, O. T. (2007). *SURVEY OF ICT AND EDUCATION IN AFRICA: Guinea-Bissau Country Report*. Retrieved 04 27, 2011, from www.infodev.org/en/Document.408.pdf
- Alderman, H., Behrman, J., Lavy, V., & Menon, R. (2001). Child Health and School Enrollment: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Human Resources*, Vol. 36 , 185-205.
- ASER NGO. (n.d.). Retrieved from ASER NGO: www.asercentre.org
- Baker, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism* . Multilingual Matter: Clevedon, England.
- Barrett, A., S, A., J, C., H, H. J., J, L., Nikel, J., et al. (2007). *Initiatives to improve the quality of teaching and learning: A review of recent literature*. UNESCO.
- Behrman, J. R. (2008). *Early Life Nutrition and Subsequent Education, Health, Wage, and Intergenerational Effects*. Retrieved from Commission on Growth and Development: <http://www.growthcommission.org/storage/cgdev/documents/ThemesPapers/behрман.pdf>
- Benavente, A., & Varly, P. (2010). *Balanço de competências de docentes em exercício na Guiné-Bissau*. Guiné-Bissau: UNESCO/BREDA e MENCCJD.
- Bernard, J. (1999). *Les Enseignants du primaire dans Cinq Pays du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN: Le Rôle du Maître dans le Processus d'Acquisition des Élèves*. Paris: ADEA, Working Group on the Teaching Profession, French Section.
- Boissiere, M. (2004). *Determinants of Primary Education Outcomes in Developing Countries*. Retrieved 04 28, 2011, from WORLD BANK: www.worldbank.org/.../education/.../education_primary_determinants_paper.pdf
- Boissiere, M. (2004). *Rationale for Public Investments in Primary Education in Developing Countries*. OED Working Papers .
- Bourdon, J., Frölich, M., & Michaelowa, K. (2007). *Teacher Shortages, Teacher Contracts and their Impact on Education in Africa, Discussion Paper No. 2844*. Bonn, Germany: IZA.
- Bruneforth, M. (2009). *Social background and a typology of out-of-school children in 27 countries*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Chernichovsky, D. (1985). Socio-economic and demographic aspects of school enrolment and attendance in Rural Botswana. *Econ. Dev. Cult. Change*, 33: , 319-332.
- Colclough C, Al-Samarrai S, Rose P, Tembon M. (2003). *Achieving Schooling for All in Africa – Costs, Commitment and Gender*. Aldershot: Ashgate.

Correia, Y. N. (2007). *Under the façade of religious study, children fall victim to trafficking*. Retrieved from Unicef: http://www.unicef.org/infobycountry/guineabissau_40282.html

Cummins, J. (2001). *Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education?* Retrieved from International Federation of Language Teacher Associations: <http://www.fiplv.org/Issues/CumminsENG.pdf>

Desai, Sonalde and Alva, Soumya. (1998). Maternal Education and child health: Is there a strong causal relationship? *Demography* , 71-81.

DHS. (2004). *The DHS Wealth Index*. Retrieved 06 09, 2011, from http://www.measuredhs.com/pubs/pub_details.cfm?ID=470

Duflo, E. (2000). *Schooling and Labor Market Consequences of School Construction in*. Cambridge MA: NBER.

Einarsdóttir J, Boiro H, Geirsson G, Gunnlaugsson G. (2010). *Child trafficking in Guinea-Bissau: An explorative study*. Reykjavik: Unicef Iceland.

Ersado, L. (2005). Child Labor and Schooling Decisions in Urban and Rural Areas: Comparative Evidence from Nepal, Peru, and Zimbabwe. *World Development Vol. 33, No. 3* , 455–480.

Ethnologue. (n.d.). *ethnologue - languages of the world*. Retrieved from ethnologue: http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=GW

Forrest, J. (1992). *Guinea-Bissau: Power, Conflict and Renewal in a West African Nation*. Boulder: Westview Press Nations of Contemporary Africa.

Frost, Michelle Bellessa; Forsteb, Renata; and Haas, David W. . (2005). Maternal education and child nutritional status in Bolivia: finding the links. *Social Science & Medicine* , 395–407.

Fuller, B., & Clarke, P. (1994). Raising School Effects while Ignoring Culture? Local Conditions and the Influence of Classroom Tools, Rules, and Pedagogy. *Review of Educational Research*, Vol. 64 , 119-157.

Gakidou E, Cowling K, Lozano R, Murray C J L. (2010). Increased educational attainment and its effect on child mortality in 175 countries between 1970 and 2009: a systematic analysis. *Lancet* , 959-974.

Glewwe P, Kremer M. (2006). Schools, Teachers, and Education Outcomes in Developing Countries. In F. W. Eric Hanushek (Ed.), *Handbook on the Economics of Education* (pp. 946-983). Elsevier.

Glewwe P, Zhao M and Binder M. (2006). *Attaining Universal Primary Completion by 2015: How Much Will It Cost?* Cambridge, Massachusetts: American Academy of Arts and Sciences.

Glewwe, P. (2002). Schools and Skills in Developing Countries: Education Policies and Socioeconomic Outcomes. *Journal of Economic Literature* , 40 (2), 436-482.

Glewwe, P., & King, E. (2001). *The impact of early child nutritional status on cognitive development. Does the timing of malnutrition matter?* the World Bank Economic Review, Vol. 15.

Gove, A. f. (2009, March). Early Grade Reading Assment Toolkit. *Early Grade Reading Assment Toolkit* .

- Gurgand, M. (2003). Farmer education and the weather: evidence from Taiwan (1976-1992). *Journal of Development Economics* 71 , 51-70.
- Hanushek, Eric A. and Woßmann, Ludger. (2007). The Role of Education Quality in Economic Growth. *World Bank Policy Research Working Paper* 4122 , 1-94.
- Hoddinott J, Maluccio J A, Behrman J R, Flores R, Martorell R. (2008). Effect of a nutrition intervention during early childhood on economic productivity in Guatemalan adults. *Lancet* , 411-416.
- Huisman, J., & Smits, J. (2009). Effects of Households and District Level. *World Development* Vol. 37, No. 1 , 179–193.
- Jens Chr. Andvig; Sudharshan Canagarajah; Anne Kjølland. (2001). *Issues in Child Labor*. Retrieved 04 27, 2011, from www.childtrafficking.com/Docs/andvig_canadaraja_kielland_.pdf
- Jere R. Behrman and James C. Knowles. (1999). Household Income and Child Schooling in Vietnam. *The WORLD BANK Economic Review* , 211-256.
- Kazeem, A., Jensen, L., & Stokes, C. S. (2010). School Attendance in Nigeria: Understanding the Impact and Intersection of Gender, Urban-Rural Residence, and Socioeconomic Status. *Comparative Education Review*, Vol. 54, No. 2 , 295-319.
- Lloyd, C. B., & Blanc, A. K. (1996). Children's schooling in sub-Saharan Africa: the role of fathers, mothers, and others. *Population and Development Review*, 22 (2) , 265–298.
- Luman E T, W. A. (2007). Comparison of two survey methodologies to assess vaccination coverage. *International Journal of Epidemiology* (36(3)), 633-641.
- Maluccio, J A; Hoddinott, J F; Behrman, J R; Martorell, R; Quisumbing, A R; Stein, A D. (2006). *The Impact of Nutrition during Early Childhood on Education among Guatemalan Adults - PSC Working Paper Series PSC 06-04*. Retrieved 04 27, 2011, from http://repository.upenn.edu/psc_working_papers/4
- Michaelowa, K. a. (2006, March). *The cost-effectiveness of inputs in primary education: Insights from the literature and recent student surveys for sub-Saharan Africa*. Retrieved May 20, 2010, from Association for the Development of Education in Africa: www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial.../BI_2_michaelova_en.pdf
- Michaelowa, K. (2000). *Returns to Education in Low Income Countries: Evidence for Africa*. Retrieved 04 2011, from <http://www.lauegypt.edu/src/skillsdevelopment/pdfs/returns%20to%20education%20low%20income%20countries.pdf>
- Michaelowa, K. (2002). *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa*. Hamburg: Hamburg Institute of International.
- MICS. (2000). *MICS Guinea Bissau*. Guinea Bissau Government, UNICEF, WFP, UNFPA, UNDP and the World Bank. http://www.childinfo.org/mics2_guinea_bissau.html.

- Motiram, S. a. (2007). Inequality, Quality of Primary Education and Development in Latin America and the Caribbean. *The Quality of Education in Latin America and the Caribbean*.
- Mulkeen, A. (2010). *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management*. Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Muralidharan, K., & Sundararaman, V. (2009). Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India.”. *NBER Working Paper No. 15323*.
- Nguyen, P. L. (2006). Effects of social class and school conditions on educational enrollment and achievement of boys and girls in rural Viet Nam. *International Journal of Educational Research* 45 , 153–175.
- Parish, W. L., & Willis, R. J. (1993). Daughters, Education, and Family Budgets: Taiwan Experiences. *Journal of Human Resources* 28(4) , 863-898.
- Pratham NGO. (n.d.). Retrieved from Pratham NGO: <http://www.pratham.org/>
- Psacharopoulos, G. (1994). Returns to Investment in Education: A Global Update. *World Development* 22(9) , 1325-43.
- Sackey, H. A. (2007). *The Determinants of School Attendance and Attainment in Ghana: A Gender Perspective*. Nairobi: AERC Research Paper 173, African Economic Research Consortium .
- Sanchez, A. (2009). *Early nutrition and later cognitive achievement in developing countries, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2010*. UNESCO.
- Sandiford, P., Cassel, J., Montenegro, M., & Sanchez, G. (1995). The Impact of Women's Literacy on Child Health and its Interaction with Access to Health Services . *Population Studies* , 5-17.
- Semedo, M. O. (2006). *Gloobal*. Retrieved June 17, 2010, from Gloobal: http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf
- Shapiro, D., & Tambashe, B. O. (2001). Gender, poverty, family structure, and investments in children's education in Kinshasa, Congo. *Economics of Education Review* 20 , 359–375.
- Sim, W. K. (1990). Factors Associated with Job Satisfaction and Work Centrality among Singapore Teachers. *Comparative Education* , 259-276.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sonia Bhalotra, Christopher Heady. (2003). *Child Farm Labor: The Wealth Paradox*. Bristol: University of Bristol.
- UNDP. (2010). *The Millennium Development Goals Report*. New York: UN.
- UNESCO. (2006). *Teachers and educational quality: monitoring*. Retrieved 06 01, 2011, from UNESCO Institute for Statistics: <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/Teachers2006/TeachersReport.pdf>

UNESCO-EFA. (2003). *Gender and Education for All, The Leap to Equality*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization—EFA.

UNESCO-EFA. (2010). *Global Monitoring Report - Reaching the Marginalized*. Retrieved 2011, from UNESCO EFA: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2010-marginalization/>

UNESCO-UIS. (2006). *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Retrieved 06 2011, from http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4456

UNICEF. (2010). *Levels and Trends of Child Mortality – Report 2010*. Retrieved April 26, 2011, from http://www.childinfo.org/files/Child_Mortality_Report_2010.pdf

Velez, E., Schiefelbein, E., & Valenzuela, J. (1993). *Factors affecting achievement in primary education: a review of the literature for Latin America and the Caribbean*. HRO Working Paper No. 2. Washington, DC: the World Bank.

Verner, D. (2005, January). What Factors Influence World Literacy? Is Africa Different? *World Bank Policy Research Working Paper 3496*, pp. 1-25.

White, H. (2004). *Books, Buildings, and Learning Outcomes: An Impact Evaluation of World Bank Support to Basic Education in Ghana*. World Bank - OED.

Woessmann, L. (2010). *Cross-Country Evidence on Teacher Performance Pay*. CESIFO, WORKING PAPER NO. 3151.

World Bank Independent Evaluation Group. (2006). *From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda*. Washington, D.C.: The World Bank.

Apêndice I – Exemplo de um dos testes de Literacia (Leitura e compreensão - amostra I)



TESTE LEITURA E COMPREENSÃO - exemplo 1

Aplicar a TODAS as crianças elegíveis
Registrar o nível de leitura

LETRAS	
Pedir à criança para ler 5 letras maiúsculas e 5 minúsculas. 4 de cada 5 têm que estar correctas.	
PALAVRAS	
Pedir à criança para ler 5 palavras. Pelo menos 4 devem estar correctas. Pedir à criança para dizer o significado das palavras na língua local.	



TESTE LEITURA E COMPREENSÃO - exemplo 1

Aplicar este teste se a criança consegue ler palavras.
Registrar os níveis mais elevados de leitura e compreensão alcançados.

FRASES
A <u>abelha</u> tem <u>cinco</u> olhos. Com os <u>olhos</u> ela se orienta. Ela produz mel com o néctar das <u>flores</u> . O <u>mel</u> é muito nutritivo.
Pedir à criança para ler as frases. Verificar que lê 2 frases correctamente. Perguntar o significado das palavras. Registrar se consegue dizer o significado de pelo menos 2 palavras.
COMPREENSÃO
1) Quantos olhos tem a abelha? 2) Com o que ela produz mel?
SE a criança leu as frases, pedir para responder às questões. Pode responder na língua local. As duas respostas têm que estar correctas.



TESTE LEITURA E COMPREENSÃO - exemplo 1

Aplicar este teste se a criança consegue ler as frases.
Registrar os níveis mais elevados de leitura e compreensão alcançados.

HISTÓRIA
A Mariama é uma menina muito curiosa. Ela tem seis anos e gosta muito de fazer perguntas. Uma vez viu um porco do mato na floresta. Logo que voltou para casa foi perguntar à sua mãe porque é que o porco do mato tem dentes tão compridos. Sua mãe explicou que os dentes do porco do mato são usados como armas em lutas entre machos e contra inimigos.
Pedir à criança para ler a história.
COMPREENSÃO
1) Quantos anos tem a Mariama? 2) O que ela viu na floresta? 3) O que ela perguntou para a sua mãe?
SE a criança leu a história, pedir para responder às questões. Pode responder na língua local. Pelo menos duas respostas têm que estar correctas.

Apêndice 2 – Exemplo de um dos testes de matemática (amostra I)

TESTE MATEMÁTICA - exemplo 1



Aplicar a todas as crianças elegíveis de acordo com os acertos
Registrar o melhor resultado

Números I-9	Números II-99	Adição	Subtracção
5	36 72	$\begin{array}{r} 17 \\ + 2 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 85 \\ - 18 \\ \hline \end{array}$
7	64 48	$\begin{array}{r} 22 \\ + 1 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 46 \\ - 39 \\ \hline \end{array}$
3	33 76	$\begin{array}{r} 10 \\ + 4 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 67 \\ - 18 \\ \hline \end{array}$
8	45 81	$\begin{array}{r} 33 \\ + 2 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 38 \\ - 29 \\ \hline \end{array}$
6	16 99		
Perguntar 4. Têm que estar correctos	Perguntar 5. Pelo menos 4 têm que estar correctos.	Perguntar duas. Pelo menos 1 tem que estar correcta.	

TESTE MATEMÁTICA - exemplo 1



Aplicar a todas as crianças elegíveis de acordo com os acertos
Registrar o melhor resultado

Multiplicação	Divisão simples	Divisão não exacta
$\begin{array}{r} 85 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$	$46 \overline{) 2}$	$441 \overline{) 2}$
$\begin{array}{r} 46 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$	$141 \overline{) 3}$	$274 \overline{) 5}$
$\begin{array}{r} 67 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$	$328 \overline{) 8}$	$492 \overline{) 8}$
$\begin{array}{r} 38 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$	$372 \overline{) 4}$	$194 \overline{) 4}$
Perguntar duas. Pelo menos 1 tem que estar correcta.	Perguntar duas. Pelo menos 1 tem que estar correcta.	Perguntar duas. Pelo menos 1 tem que estar correcta.