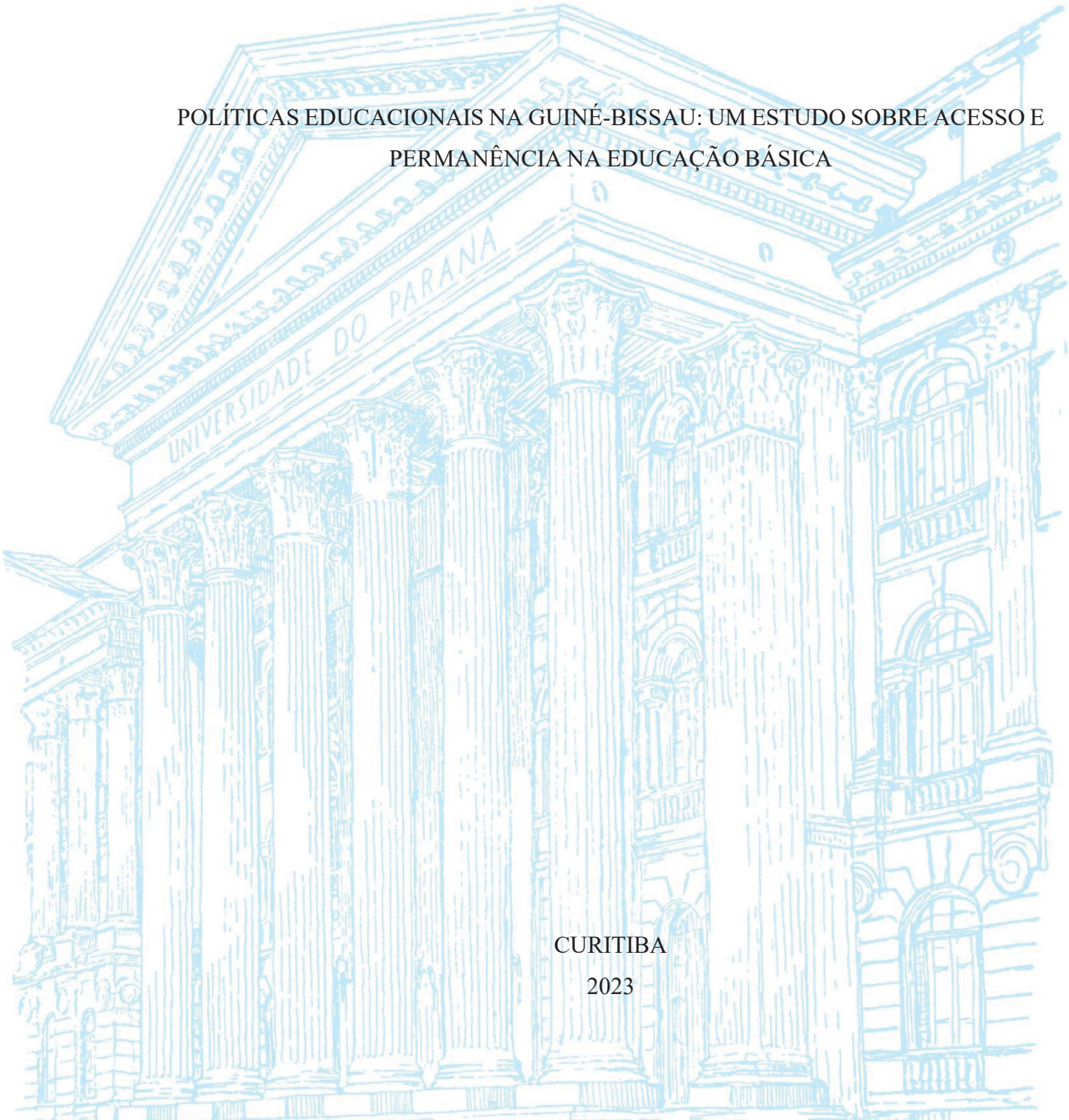
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SENE CARLOS INDJAI

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU: UM ESTUDO SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA



CURITIBA

2023

SENE CARLOS INDJAI

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU: UM ESTUDO SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Renata Peres Barbosa

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Indjai, Sene Carlos.
Políticas educacionais na Guiné-Bissau : um estudo sobre acesso e permanência na educação básica / Sene Carlos Indjai – Curitiba, 2023.
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Renata Peres Barbosa

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação básica. 3. Direito à educação. 4. Educação – Aspectos políticos. 5. Guiné-Bissau. I. Barbosa, Renata Peres. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **SENE CARLOS INDJAI** intitulada: **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU: UM ESTUDO SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA** , que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.
A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 29 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica
04/04/2023 15:41:57.0
MONICA RIBEIRO DA SILVA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
11/04/2023 10:37:55.0
DANIELA DE OLIVEIRA PIRES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
14/04/2023 13:09:03.0
LOURENÇO OCUNI CÁ
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DA INTEGRAçãO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 272245
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 272245

AGRADECIMENTOS

A força maior, meu agradecimento eterno, por ter me dado força e garra de tornar tudo complacência no seu devido tempo.

Meus agradecimentos, especial, aos meus pais Benvinda Reis Mendes e Carlos Sana Indjai pela benevolência de investir e cuidar de mim desde os meus primeiros dias de vida, e estende-se para Helena Reis Mendes e Maria Augusta Soares que também tiveram papel importante nesse processo; para todos os meus familiares.

Agradeço imensamente à professora Dr.ª Renata Peres Barbosa pela paciência e orientação durante esses longos anos em que superamos a Covid-19 e suas mazelas entre idas e vindas, e também por ter acreditado em mim; a todos os membros do grupo de pesquisa Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, em especial na pessoa da professora Dr.ª Monica Ribeiro da Silva pelo incentivo em prosseguir no campo acadêmico para contribuir no desenvolvimento do sistema educativo na Guiné-Bissau; aos meus colegas da turma pelo encorajamento, diversão e partilha de dúvidas, choros, incentivos – especialmente, Gabriel, Cleverson, Nayara, Fernanda, Mayara, Sirlei e a Larice.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ter me dado suporte com a bolsa durante esses anos para materialização desta pesquisa; à professora Dr.ª Daniela de Oliveira Pires e professor Dr. Lourenço Ocuni Cá pelas contribuições no exame de qualificação que permitiu-me aprofundar ainda mais na pesquisa; aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, linha de Políticas Educacionais, meus agradecimentos.

A todos(as) que me acompanharam desde o início até este momento DESLUMBRANTE.

RESUMO

A presente dissertação se intitula Políticas educacionais na Guiné-Bissau: um estudo sobre acesso e permanência na educação básica, aborda uma temática pouco debatida no contexto guineense. Tem como objetivo analisar os efeitos dos programas e legislações no âmbito nacional sobre a educação na garantia do direito, acesso e permanência dos estudantes na educação básica na Guiné-Bissau, tendo como preceito de análise a Constituição da República de 1996, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2010), o Programa Cantina Escolar e a Carta da Política do Setor Educativo de 2009. A fim de obter uma resposta cabível da pesquisa, construiu-se os seguintes problemas para investigação: como o poder público tem lidado com a implementação das políticas públicas na efetivação e garantia do direito à educação? Quais as políticas públicas criadas pelo Estado que visam a garantia do direito à educação, acesso e permanência dos estudantes na educação básica? Quais são as condições de oferta e do financiamento da educação básica que visa acesso e permanência dos estudantes, principalmente aqueles em situação de pobreza? A Guiné-Bissau passou por três momentos que marcam a institucionalização da educação escolar, a saber: educação antes da presença colonial marcada pela transmissão do conhecimento através da oralidade; educação colonial pautada pelo caráter assimiladora dos nativos/indígenas guineenses nos moldes da consolidação de *modus operandi* da metrópole e, por fim, a educação após a independência principado ainda nas zonas libertadas pelo Partido Africana para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), liderado pelo Amílcar Lopes Cabral. No entanto, depois da independência a maioria da população do país era analfabeta "potenciais" o que representa um problema na elaboração de um plano de desenvolvimento que adequa com a realidade dos guineenses. Como percurso metodológico foi desenvolvido à luz da pesquisa bibliográfica na concepção de Gil (2002) e Fachin (2006), a ainda pelas buscas de produções de teses, artigos científicos, livros, relatórios e legislações sobre as políticas educacionais na Guiné-Bissau. Como fontes documentais, debruçou-se, em especial, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2010) e no Programa Cantina Escolar e Carta da Política do Setor Educativo de 2009. A pesquisa apoia-se, ainda, na pesquisa documental nas perspectivas de Pimentel (2001), Fávero e Centenaro (2019), Bogdan e Biklen (1994) da sua importância na abordagem qualitativa e exploratória de análise do conteúdo em apropriar e extrair informações nela contida. Para isso, recorreu-se ao instrumento da análise de conteúdo de Bardin (1997). Dessa análise, os resultados da investigação revelam que, o Estado precisa urgentemente, priorizar e criar políticas de retenção eficaz que retorque as necessidades da população para sanear os problemas que, eventualmente estimulam o abandono escolar, a saber: distância entre casa-escola, trabalho infantil, casamento precoce e gravidez, reprovação escolar, oferta educativa, insegurança alimentar entre outras. Assim como, recomposição orçamentaria da educação, na formação dos professores e na recuperação da aprendizagem espelhada na realidade guineense.

Palavras-chave: Acesso e Permanência; Educação Básica; Guiné-Bissau; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The present dissertation is entitled Educational policies in Guinea-Bissau: a study on access and permanence in basic education, addresses a theme little discussed in the Guinean context. It aims to analyze the effects of national programs and legislation on education to guarantee the right, access and permanence of students in basic education in Guinea-Bissau, having as a precept of analysis the Constitution of the Republic of 1996, the Basic Law of the Education System (LBSE, 2010), the School Canteen Program and the Charter of the Education Sector Policy of 2009. In order to obtain a fitting response to the research, the following research problems were constructed: how has the public power dealt with the implementation of public policies in the realization and guarantee of the right to education? What are the public policies created by the State that aim to guarantee the right to education and the access and permanence of students in basic education? What are the conditions of supply and financing of basic education aimed at the access and permanence of students, especially those in poverty? Guinea-Bissau has gone through three moments that mark the institutionalization of school education, namely: education before the colonial presence marked by the transmission of knowledge through orality; colonial education guided by the assimilationist character of the native/indigenous Guineans in the molds of the consolidation of modus operandi of the metropolis and, finally, the education after the independence still principally in the areas liberated by the African Party for the Independence of Guinea and Cape Verde (PAIGC), led by Amilcar Lopes Cabral. However, after independence the majority of the country's population was "potentially" illiterate, which represents a problem in the preparation of a development plan that fits with the reality of the Guineans. As methodological path was developed in the light of bibliographic research in the conception of Gil (2002) and Fachin (2006), and also by searches for productions of theses, scientific articles, books, reports and legislation on educational policies in Guinea-Bissau. As documentary sources, we focused, in particular, on the Basic Law of the Education System (LBSE, 2010) and the School Canteen Program and the Charter of the Education Sector Policy of 2009. The research is also supported by documentary research in the perspectives of Pimentel (2001), Fávero and Centenaro (2019), Bogdan and Biklen (1994) of its importance in the qualitative and exploratory approach of content analysis in appropriating and extracting information contained therein. For this, Bardin's (1997) content analysis tool was used. The results of this analysis reveal that the State urgently needs to prioritize and create effective retention policies that address the needs of the population in order to solve the problems that eventually stimulate school dropout, namely: distance between home

and school, child labor, early marriage and pregnancy, school failure, educational supply, food insecurity, among others. As well as, the budgetary recomposition of education, in the training of teachers and in the recovery of learning mirrored in the Guinean reality.

Keywords: Access and Permanence; Basic Education; Educational Policies; Guinea-Bissau; Right to Education.

LISTA DE FIGURA E TABELAS

FIGURA 1 – Mapa geográfico e político da Guiné-Bissau……..…….….. 5
TABELA 1 - Indicadores demográficos……... 23
TABELA 2 - Evolução dos efectivos por nível de ensino de 1990 a 2005-06…….……. 67
TABELA 3 - Despesas da educação dos agregados familiares nas despesas totais nacionais……...…… 67

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Organização do sistema educativo……. 43
QUADRO 2 - Número de escolas no território nacional……...……... 72
QUADRO 3- Números de matrícula por ciclo na Guiné-Bissau ano letivo 2020/2021……. 77
QUADRO 4: Indicadores para implementação de programa cantina escolar, em 1992……...……..…. 80
QUADRO 5: Regiões de intervenção de programa cantina escolar até junho de 2017/18……. 82

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Taxas de conclusão nos 1º e 2º ciclos da educação básica……..……...…… 57
GRÁFICO 2 - Probabilidades estimadas de aceder a diferentes níveis de ensino segundo zona de residência, 2005/2006……..... 68
GRÁFICO 3: Evolução da repartição das despesas públicas correntes de educação por natureza (%), 2002-2013……. 70
GRÁFICO 4 - Nível percentual de escola por região……...……...…….. 73
Gráfico 5 - Oferta por nível de ensino nas escolas públicas……...…….. 76

LISTA DE SIGLAS

AIFA – Associação Internacional para Formação em África

AD – Acção para o Desenvolvimento

ADPP – Ajuda do Povo Dinamarquês para o Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BRINFOR – Brigada de Formação

CRGB – Constituição da República da Guiné-Bissau

FUNDEI – Fundação Guineense de Desenvolvimento Empresarial e Indústria

GIPASE – Gabinete de Informação, Planejamento e Avaliação do Sistema Educativo

INDE - Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação

ISCTE – Instituto de Universidade de Lisboa

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEN – Ministério da Educação Nacional

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONG – Organização Não Governamental

PAIGC – Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PNA/EPT – Plano Nacional de Ação: Educação para Todos

PSE – Plano Setorial da Educação

RESEN – Relatório da Situação do Sistema Educativo

SAB – Setor Autónomo de Bissau

TBE – taxa Bruta de Escolarização

UEMOA – União Económica e Monetária do Oeste Africano

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundos das Nações Unidas para Infância

UNDP – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....4

1. A ESPERANÇA DE UMA EDUCAÇÃO PERSPICAZ, MAS COM A CERTEZA DE QUASE NADA.....14

1.1. PROCESSO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO BÁSICO COMO INSTRUMENTO IDEOLÓGICO: INFLUÊNCIAS E PROJETOS.....15

1.2. (RE)ESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO E DISTRIBUIÇÃO DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS PÓS DÉCADA DE 1990.....21

1.2.1. SISTEMA EDUCATIVO NO PLANO NACIONAL DE AÇÃO: EDUCAÇÃO PARA TODOS (2003-2015).....25

1.2.2. ENQUADRAMENTO DA NOVA CONFIGURAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL: LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO 2010.....29

1.2.2.1. ESTRUTURA DO SISTEMA ESCOLAR.....32

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO UM DIREITO: PARA QUANDO A SUA VEROSSÍMIL EFETIVAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU.....45

2.1. DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: DIREITO CIVIL, POLÍTICO E SOCIAL.....45

2.2. DIREITO À EDUCAÇÃO NOS TRATADOS E LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS.....49

2.3. O ESTADO E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU.....52

3. PERSPECTIVA DE ACESSO E PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO BÁSICA.....60

3.1. DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: AMPLIAÇÃO DE OPORTUNIDADES DE ACESSO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....61

3.2. DADOS SITUACIONAIS DA ESCOLARIDADE: ESCOLA E ESTUDANTE.....72

3.3. POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....78

3.4. OBRIGAÇÃO OU NECESSIDADES PARA ABANDONO/EVASÃO ESCOLAR?.....84
4. CONCLUSÕES.....91
5. REFERÊNCIAS.....95
ANEXO 1 – DECLARAÇÃO DE SOLICITAÇÃO DOS DADOS.....104
ANEXO 2- ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADOS NA REVISÃO…….105

INTRODUÇÃO

Debruçar sobre políticas educacionais é conscientemente refletir a respeito das iniciativas, ações e as medidas do Estado ou "Poder público" no campo da educação. Nesse sentido, a versatilidade na sua efetivação envolve aspectos políticos, econômicos e sociais, visando a garantia do bem-estar social. Essa concepção é sustentada pelos aspectos macro e micro da política, isto é, as legislações, formação dos docentes, diretrizes, estruturas organizacionais, propostas curriculares, sistemas de financiamento etc., elementos que garantem a oferta e qualidade de ensino, o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica[1].

Dito isto, as interrogações da efetivação e desafios das políticas públicas têm crescido muito nos debates acadêmicos por se tratar de um terreno em disputas (JACOMINI; SILVA, 2019), de modo que, a política "não pode continuar a ser planejada e pensada dentro dos limites de Estados-nação ou de fronteiras nacionais" (BALL; MAINARDES, 2011, p.13), mas numa perspectiva macro levando em consideração leis e tratados internacionais assinados pelos Estados. Sendo assim, as pesquisas em política educacional podem ser objetivadas nos projetos políticos e projetos sociais que permitem o pesquisador "categorizar, profissionalizar e restringir-se a problemas específicos" (BALL, 1995 apud BALL, 2011, p.33). É nesse âmbito do debate que incide a discussão do presente trabalho, pesquisar as políticas educacionais na Guiné-Bissau, através de um estudo para identificar e analisar as políticas públicas no âmbito nacional na efetivação da garantia do direito à educação, acesso e permanência dos estudantes nos estabelecimentos do ensino da educação básica.

Quando se fala de um país como a Guiné-Bissau, refere-se nada mais em comparação a área territorial de um Estado como do Rio de Janeiro, de 43.750.425 km² e densidade populacional com a cidade de Curitiba com 1.963.726 pessoas[2]. Portanto, a Guiné-Bissau é uma república com 36.125 km² com uma população estimada em menos de 2.000.000 de habitantes[3].

---

[1] A concepção da educação básica na Guiné-Bissau é aquela que ocorre por 9 anos de escolaridade, divido por três ciclos: primeiro ciclo compreende 1° a 4° classe/ano de escolaridade; segundo ciclo inclui 5° e 6° classe/ano e; terceiro ciclo compreende 7°, 8° e 9° classe/ano de escolaridade. Ao passo que, no Brasil a educação básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

[2] Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio. Esta comparação objetiva-se não em reproduzir a ideologia de que a África é um país, mas de uma forma ilustrativa para situar o contexto da pesquisa e situar o leitor brasileiro a imagem da densidade território/população da Guiné-Bissau. Como é sabido, África possui um total de 54 países, terceiro continente mais populoso do mundo com suas enormes riquezas.

[3] A evolução dos indicadores demográficos demonstram que em 2009 a população da Guiné-Bissau era de 1.449.229 habitantes e teria atingido no ano de 2013 um total de 1.495.261 habitantes. No entanto, em 2015 teria atingido 1.530.653 habitantes e para 1.624.945 habitantes em 2020. Disponível em: https://www.stat-guinebissau.com/inqueritos_demograficos/Demografia.html

Situada na costa Ocidental da África, tendo fronteira com Senegal ao norte, a leste e sul com Guiné e, por último, banhada pelo Oceano Atlântico a oeste[4]. Entretanto, além de possuir 78% do território coberto por parte continental, tem a uma outra insular, que compõe ou denominados arquipélagos dos Bijagós, conjunto de 88 ilhas, muitas das quais desabitadas, conforme a figura 1. O país possui um clima tropical quente e úmido compreendido por duas estações ao ano, isto é, uma chuvosa que começa no final de maio e início de junho até o mês de novembro e, a estação seca que começa em dezembro e acaba em maio. O subsolo do país contém recursos naturais, nomeadamente bauxite, fosfatos e alumínio (TEMUDO; ABRANTES, 2013).

Figura 1: Mapa geográfico e político da Guiné-Bissau

Fonte: África-Turismo (2010).

Administrativamente, o país está dividido em 9 regiões[5], incluindo o Setor Autónomo de Bissau (SAB) equiparado ao Distrito Federal e, 38 sectores que são subdivisões das oito regiões administrativas, composta por tabancas (aldeias)[6]. No concernente às regiões, elas possuem uma parte urbana e uma rural, enquanto o Setor Autónomo de Bissau (SAB) é considerado completamente urbano (Capital). Em outro aspecto, de acordo com Dabana Namone (2014), existem aproximadamente em universo de 30 etnias com línguas, culturas e crenças diferentes.

[4] Ambos os países Senegal e Guiné-Conacri foram colonizados pela França.
[5] Estas regiões são: Bafatá; Gabu; Oio; Biombo; Quinara; Tombali; Cacheu; Bolama e Setor Autónomo de Bissau.
[6] Disponível em: https://www.stat-guinebissau.com/pais/organizacao_administrativa.htm

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2009), através do terceiro Recenseamento Geral da População e Habitação, financiado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e Agência Brasileira de Cooperação (ABC) apontam as principais etnias da população que compõem o mosaico sociocultural da nacionalidade guineense em termos da percentagem: uma pequena parte da população de 2,2% não se identificam com nenhuma etnia; os Fulas com maior expressão com 28,5%; Balantas 22,5%; Mandingas 14,7%; Pepel 9,1%; Manjacos 8,3%; Beafada 3,5%; Mancanha 3,1%; Bijagós 2,1%; Felupe 1,7%; Mansonca 1,4%; Balanta Mane 1,0%; Nalu 0,9%; Saracolé 0,5%; Sosso 0,4%[7].

A partir de uma história recente, a Guiné-Bissau conquistou unilateralmente a sua independência em 24 setembro de 1973, com o reconhecimento formal de Portugal apenas um ano mais tarde, em 1974, após a queda da ditadura do regime salazarista (VALANDRO, 2016), desvinculando assim do período marcado pela ocupação europeia, ou seja, do sistema colonial português desde metade do século XV, em 1446. Desde a proclamação unilateral da independência, o Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que lutou 11 anos contra o sistema e as tropas portuguesas para libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde, assumiu o poder como Partido-Estado, Governo-Exército até 1991 quando foi adotado a revisão constitucional que permitiu a formação multipartidária dos partidos políticos (CÓ, 2016). Entrementes, o país passou por diversos períodos de instabilidades políticas e golpes militares durante o seu processo da democratização[8]. Cá (1999) refere à colonização e a reconstrução nacional como um processo que ficou marcado e que, de alguma forma, deixou cicatrizes físicas, econômicas e emocionais que até hoje não cicatrizaram em muitas pessoas que vivenciaram esse período.

[7]Disponível em: https://guinea-bissau.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/NUPCIALIDADERGPH2009.pdf

[8] De acordo com Miante Bonte Có (2016) os dados extraídos do relatório em 2012 da Liga dos Direitos Humanos (LDH) dos acontecimentos históricos da violação dos direitos humanos na Guiné-Bissau que culminaram na instabilidade política desde a década de 1990 são; 7 de junho de 1998 aconteceu uma guerra civil que durou 11 anos; 30 de novembro de 2000 tentativa de golpe contra o presidente na época Kumba Yalá que resultou na mortes e prisões; 14 de setembro de 2003 golpe militar que tirou Kumba Yalá; 06 de outubro de 2004 levantamento militar que resultou na morte de Chefe do Estado Maior General das Forças Armadas Veríssimo; 1 de março de 2009 assassinato do Chefe do Estado Maior das Forças Armadas Batista Tagme na Wuaie e no dia seguinte, 2 de março aconteceu assassinato do Presidente da República João Bernardo Vieira; 5 de junho de 2009 assassinato do Deputado da nação Helder Proença e o candidato a presidência Baciro Dabo; 19 de março de 2012 assassinato do chefe da inteligência Militar Samba Djálo; 12 de abril de 2012 golpe militar que afastou o Presidente da República Interino Raimundo Pereira e o primeiro ministro Carlos Gomes Junior, (Có, 2016, p.114). Da mesma forma, aconteceu tentativa de golpe de Estado no dia 2 de fevereiro de 2022 contra o Presidente da República Umaro Sissoco Embaló, Primeiro Ministro Nuno Gomes Nabiam e todos os membros do Conselho de Ministros que culminou em várias mortes e feridos, entre outros presos.

Da mesma forma, a reconstrução nacional através da educação que, outrora, objetiva-se em combater a influência do sistema educacional português que vigorava no período da colonização, subjugado pela ideologia de assimilação social, político e cultural[9], teve/tem a sua dificuldade na implementação das políticas públicas por causa dos problemas econômicos e, principalmente, políticos gerados por sucessivos golpes de estado ocasionados pelo desentendimento e por interesses de um ou outro grupo, conforme referido anteriormente.

Consciente da importância que o setor educativo desempenha para o desenvolvimento do país, o nível da pobreza e a insegurança alimentar parecem ser um risco que pesa sobre o sistema educativo guineense. As dificuldades que outrora, seja o problema da colonização ou reivindicado pelo PAIGC, agora esta está assombrando o progresso de qualidade, acesso e permanência dos estudantes na educação e, principalmente a educação básica sucateada, sustentada pelo discurso oficial e seus fundamentos ideológicos de que "já atingimos a quantidade, restando, agora, apenas buscar a qualidade, como se fosse possível a primeira sem a ocorrência da segunda" (LANDIM, 2010, p.12). O autor salienta ainda que, estes quando fazem a referência da quantidade, reforçam que não há carência de escolas, porque toda a população está sendo atendida em idade escolar (LANDIM, 2010).

O problema da oferta da instrução pública na sua forma institucionalizada constitui um fenômeno de incerteza na Guiné-Bissau desde 1973. O autor francês Jean Pierre Lepri chama a atenção, em 1988, por essa e outras problemáticas[10], por exemplo, da falta de qualidade dos professores na adaptação do processo de ensino-aprendizagem através da língua nativa onde a escola está inserida; a falta do material didático como outro fator insuficiente, além de ser desadaptado ao meio local. Do mesmo modo, atento para outros fatores como: a falta de equipamento; a insuficiência da rede escolar e orçamentária; a falta de educação pré-escolar e falta de meio de transporte (LEPRI, 1988).

[9] A ideologia de assimilação social, político e cultural se remete a presença militar e administrativo dos portugueses na Guiné-Bissau que, através de um Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique aprovado em 1926 e extensivo aos indígenas da Guiné em 1927, criou categorias da divisão de quem era indígena e não indígena, ou seja, os indígenas eram aqueles da raça negra ou dela descendentes e não indígenas são indivíduos que não estão nessas condições. Assim, foram criadas normas para se enquadrar na categoria de não indígena, isto é, ter um bom comportamento; falar, ler e escrever a língua portuguesa, ter hábitos portugueses. Em todo o caso, os nativos devem aculturar-se aos hábitos e costumes portugueses.

[10] Jean Pierre Lepri é doutor em educação e sociologia, francês que trabalhou por muito tempo na França como professor e, na Guiné-Bissau trabalhou como técnico no Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) e colaborador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP).

Tal qual, os dados do Gabinete de Informação, Planejamento e Avaliação do Sistema Educativo (GIPASE)[11], apresentado através no Relatório da Situação do Sistema Educativo (RESEN, 2013)[12] demonstram que os fatores que contribuem para o risco na qualidade, acesso e permanência dos estudantes na escola em percentagem configuram em: 1) 77% de insegurança alimentar; 2) 61% da greve ou paralisação dos professores incentivados pela falta de salário e condições de trabalhos; 3) inundações por causa das chuvas fortes com 42% culminando nas quedas das estruturas escolares; 4) estudantes deslocados 23% por conta da inexistência de transportes à disposição dos estudantes para chegarem aos seus estabelecimentos de ensino; 5) falta de acolhimento de estudantes refugiados com 16% e; 6) por fim, conflitos comunitários entre grupos civis com 1%.

Diante desse cenário, torna-se interesse do presente estudo as interrogações da efetivação e desafios das políticas públicas na garantia do direito à educação, acesso e permanência dos estudantes na educação básica, delineada pelo seguinte problema de pesquisa: como o poder público tem lidado com a implementação das políticas públicas na efetivação e garantia do direito à educação? Quais as políticas públicas criadas pelo Estado que visam a garantia do direito à educação, acesso e permanência dos estudantes na educação básica? Quais são as condições de oferta e do financiamento da educação básica que visam acesso e permanência dos estudantes, principalmente aqueles em situação de pobreza? Com a finalidade de retorquir estas questões analisaremos o preceito a partir da Constituição da República de 1996; da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2010); do Programa Cantina Escolar; e da Carta da Política do Setor Educativo de 2009, a garantia do direito à educação, acesso e permanência dos estudantes na educação básica.

Para o efeito de recorte para análise deste trabalho, a delimitação temporal se enquadra da década de 1990 quando se iniciam os processos da abertura democrática (multipartidarismo) até 2021, ano de últimos dados da escolarização disponibilizado pelo Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau. Ipso facto, para simplificar a compreensão, será retomado o processo histórico da institucionalização escolar e seus impactos na sociedade guineense.

---

[11] Gabinete de Informação, Planejamento e Avaliação do Sistema Educativo, estes dados são obtidos através de uma solicitação de dados ao Ministério da Educação da Guiné-Bissau em fevereiro de 2021. No anexo será anexado a solicitação dos dados.

[12] RESEN é o produto da colaboração entre equipes de vários ministérios e, principalmente do Ministério da Educação Nacional com Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO-BREDA), e outros parceiros de desenvolvimento. Objetiva-se de mapeamento do sistema educativo "de forma a evidenciar as forças e as fraquezas do sistema educativo e identificar, assim, as estratégias mais eficientes para o melhorar" (RESEN, 2013, p.15).

Mediante o exposto, a hipótese é de que apesar das três concepções históricas na construção do sistema educativo na Guiné-Bissau[13], assombrada por instabilidade e golpes de estado, o Estado não conseguiu criar e implementar políticas que garantem o direito à educação, isto é, carece dos dispositivos de seguimento, coordenação e pilotagem na implementação de políticas públicas na educação, bem como falta investimentos na educação para promoção da igualdade e oportunidade de acesso e permanência dos estudantes na educação básica.

Com a finalidade de buscar as respostas ao citado questionamento, o presente estudo tem como objetivo geral: analisar os efeitos dos programas e legislações no âmbito nacional sobre a educação na garantia do direito, acesso e permanência dos estudantes na educação básica na Guiné-Bissau. Destarte, para atender o objetivo geral da pesquisa foram definidoss como objetivos específicos os seguintes:

- ✓ Caracterizar o processo da institucionalização da educação escolar na Guiné-Bissau;
- ✓ Investigar e analisar a evolução do sistema educativo no que diz respeito à garantia do direito à educação, nos tratados internacionais e na política nacional, no âmbito do quadro normativo.
- ✓ Analisar o *modus operandi* na efetivação da democratização da educação, a partir dos dados no que se refere à melhoria de acesso e permanência dos estudantes na educação básica na Guiné-Bissau.

A aproximação com essa temática surgiu através do grupo de pesquisa Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, no qual faço parte e através dos debates, discussões sobre os processos de construção da regulamentação nas instituições públicas da reforma do Ensino Médio no Brasil[14], permitiu aprofundar mais sobre a temática da educação básica com um olhar crítico direcionado ao contexto da Guiné-Bissau. Consequentemente, olhando o meu percurso estudantil desde a educação básica ainda na escola privada Cooperativa Escolar São José, onde frequentei até o meu 8 classe/ano e, ensino médio na escola pública, Liceu Dr. Agostinho Neto, nome dado em homenagem ao líder de Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), agora tive a oportunidade de ter uma visão esmiuçada e incomensurável da diferenciação da oportunidade de acesso, qualidade de ensino, de estrutura escolar, organização do currículo entre outras das duas instituição de ensino, isto é, na escola privada o estudante é devidamente acompanhado pelos agentes da escola (professores,

[13] As três concepções da educação se configura em: educação antes do primeiro contato com os portugueses; educação colonial e educação pós-independência, ou seja, o que vigora até a contemporaneidade.
[14] Página do grupo disponível em: https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/721-2/

secretarias, diretor, porteiro) no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, ao passo que, na escola pública (Agostinho Neto) é cada um por si só, sem nenhum ou devido acompanhamento por parte dos agentes escolar por falta de boas condições de trabalho, atrasos no pagamento de salários, lotação de turmas, falta de carteiras etc.

Portanto, esta memória incidiu ainda mais a preocupar-me com a temática da educação com foco na educação básica, porque durante a minha vivência como cidadão no território, deparei com algumas dificuldades de cunho, social, político e econômico, mesmo com a ideologia de que não se pode hierarquizar a sociedade em termos de classe, para quem vive na Guiné-Bissau, a desigualdade é vista o tempo todo desde o acesso ao melhor estabelecimento de ensino até na ocupação dos cargos políticos.

Deste modo, espero contribuir com a consolidação do presente estudo na realização de um dos maiores objetivos que é o desenvolvimento do sistema educativo guineense a serviço da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, acesso e permanência dos estudantes na educação em geral. Por outro lado, contribuir para mais um referencial teórico, por tratar de uma temática pouco explorada no contexto guineense.

Após anunciação de lócus da trajetória do presente trabalho, de acordo com Cresweel (2010, p.26), o processo de coleta de dados envolve questões e procedimentos que emergem, o envolvimento do pesquisador na busca dos dados a partir do entendimento ou significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um certo problema social, cultural, política e econômico daquele meio. Ainda nessa perspetiva, Odília Fachin (2006), preocupada com abordagem sistemática dos fenômenos (objetos), enfatiza que o conhecimento científico exige do pesquisador uma necessidade constante de aprimoramento, desde a escolha usando seu intelecto, "desenvolver formas sistemáticas, metódicas, analíticas e críticas da missão de inventar e comprovar novas descobertas científicas" (FACHIN, 2006, p.16) e, mesmo assim, o conhecimento é um segmento do mundo existente que pode ser interpretado, conhecido, investigado por quem está pesquisando.

Destarte, no que se refere à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Na pesquisa bibliográfica, apoia-se como fonte as pesquisas de Gil (2002) e Fachin (2006) optando pelas buscas específicas que conduz para nova descoberta através de levantamento das produções das teses e dissertações, artigos científicos, livros, relatórios e legislações sobre as políticas educacionais na Guiné-Bissau e, principalmente referente à política de acesso e permanência dos estudantes na educação básica. Fachin (2006) entende-se por levantamento bibliográfico como todas as fontes escritas, assim como a matéria constituída

por dados primários ou secundários que possam ser utilizados pelo pesquisador para uma reflexão crítica em busca do saber, de modo a relacionar diferentes perspetivas sobre a temática.

Conforme enfatiza Pimentel (2001) e Bogdan & Biklen (1994) a pesquisa documental é pautada numa abordagem qualitativa e de caráter exploratório para desenvolver a análise do conteúdo e pode ser caracterizado como instrumento complementar ou principal para realização de um estudo. Fávero e Centenaro (2019) afirmam que a pesquisa documental pode ser compreendida como um instrumento que se utiliza de métodos e técnicas para apropriar e extrair informações sobre determinado conteúdo ou contextos diferentes. Nesse sentido, será utilizado como principais fontes: a Constituição da República da Guiné-Bissau (CRGB, 1996); o Plano Nacional de Ação: Educação para Todos (PNA/EPT, 2003-2015); a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2010); e a Carta da Política do Setor Educativo (PSE, 2009), para caracterizar a estrutura da educação e garantia dos direitos educacionais vigentes no território.

Para extrair dados de acesso e permanência dos estudantes na educação básica a pesquisa apoia-se no Relatório da Situação do Sistema Educativo (RESEN, 2013; 2015); na Ficha Técnica de análise para aprendizagem e equidade na educação elaborado pelo Fundos das Nações Unidas para Infância (UNICEF, 2021); na Planilha de Bases de Dados de acesso e permanência do Ministério da Educação (MEN) a partir do Gabinete de Informação, Planejamento e Avaliação do Sistema Educativo (GIPASE, 2021); no Elementos do Diagnóstico do Sistema Educativo (RENASSE, 2009).

A escolha desses documentos deve-se a necessidade ancorada na observação cuidadosa através das categorias temáticas de análise de conteúdo em Bardin (1997) para compreender as políticas públicas em âmbito nacional na efetivação da garantia de condições do direito à educação, acesso e permanência dos estudantes na educação básica na Guiné-Bissau. Segundo a autora, a análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados baseado nas categorias temáticas em apurar descrições de conteúdo mais aproximadas e subjetivas, para pôr em evidência com objetividade a natureza e os estímulos a que o sujeito é submetido. Da mesma forma que "objetivo da análise documental é a representação condensada da informação para consulta e armazenagem" (BARDIN, 1997, p. 46).

Mediante o exposto, são analisados os documentos por classificação da indexação a partir dos seguintes descritores da categoria temática pré-definidos: direito à educação, educação básica, taxa de conclusão e frequência escolar. Além disso, realizou-se para o embasamento teórico uma busca acerca do objeto de pesquisa nas bases de dados com as seguintes palavras chaves: qualidade da educação; Políticas educacionais; direito à educação; acesso e permanência; política pública, educação básica, todos com o filtro ou complemento

"Guineense" ou "Guiné-Bissau" nos acervos de: Repositório da Instituto da Universidade de Lisboa (ISCTE), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scielo, Library Genesis e na Rede Latino- Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (ReLAAPPe). Neste sentido, foram encontradas 25 dissertações de mestrado, 6 teses de doutorados e 10 artigos científicos que, certamente selecionamos os que estão relacionados com o presente estudo, conferir anexo 2.

Igualmente, sob as produções que discorrem acerca da temática, referente ao processo de institucionalização da educação escolar destacam-se os trabalhos de (SIGA, 2020; FURTADO, 2005; BEDETA, 2013; GOMES, 2021; FANDA, 2013; TÉ, 2017; INDJALA, 2019; SÓ, 2013; NAMONE, 2014; GOMES, 2018; MANÉ E ABREU, 2021; SANÉ, 2019). Para Furtado (2015) o processo da institucionalização do sistema escolar na Guiné-Bissau passou por diferentes fases, desde a sua forma informativa baseada em influências diretas com os colonizadores, "com um número restrito de populações que visava levá-las a modificarem as suas práticas e a imitar os colonizadores" (FURTADO, 2015, p.248), que edificou depois da Conferência de Berlim em 1884-1885, cujos atos da ocupação efetiva dos países colonizados na África.

A evolução do sistema educativo no que diz respeito à garantia do direito à educação é um processo contínuo que se concretiza através do cumprimento dos compromissos globais e nacionais para sua efetivação. Nesse sentido, para debruçar a respeito de educação escolar como um direito destacam-se autores como Bobbio (2004); Marshall (1967); Oliveira (2007); Cury (2002); Silveira (2013); Lopes (2014); Bindex (1996); Chauí (1996); Piovesan (2012); Cá (2000); Lopes (2014); Flach (2009); Tomasevski (2006); Dubet (2004).

Para trabalhar as políticas de melhoria de acesso e permanência dos estudantes na educação básica, a pesquisa apoia-se em Siga (2020); Barri (2021); Mané e Abreu (2021); Mendonça (2000); Mogilka (2003); Souza (2009); Belloni (1999); Carvalho (2004); Djalo (2009); Sané (2019) Furtado (2005) e Gomes (2014).

A estrutura do presente trabalho está organizada em três capítulos por lógica que parte da concretização dos objetivos específicos, perpassada pela institucionalização da educação escolar, garantia do direito à educação e, acesso e permanência dos estudantes na educação básica.

No primeiro capítulo, intitulado "a esperança de uma educação perspicaz, mas com a certeza de quase nada" aborda o processo histórico da institucionalização da educação escolar a partir de três perspetivas históricas: a educação antes do contato com os europeus, período anterior a 1446, marcada pela transmissão do conhecimento através da oralidade numa

sociedade profundamente tradicional na produção dos saberes, crenças e culturas na afirmação da essência da comunidade; a educação no período da colonização com a institucionalização da educação escolar pactuado pela ideologia da instrução para dominar; por fim, a educação após a independência marcada pela garantia do direito à instrução na primeira Constituição da República em 1973 e na revisão constitucional de 1996[15]. Ademais, retomamos a reestruturação do sistema educativo a partir dos documentos normativos: o Plano Nacional de Ação: Educação para Todos (PNA/EPT, 2003) e a Lei de Bases do sistema educativo (LBSE, 2010).

No segundo capítulo, dedica-se a refletir sobre o direito à educação nos tratados internacionais do direito humano que visam salvaguardar os interesses de todas as crianças e, situar através dos dados e documentos normativos nacionais na garantia do direito à educação, tornando educação disponível, acessível, aceitável e adaptável à realidade e as necessidades dos estudantes. Dessa forma, Flach (2009) acredita que o processo da constituição do direito á educação ocorre não de uma forma simultânea, mas linearmente com momentos de estagnação, avanços e construção de novos processos transformadores para sua adequação e efetivação de acordo com a especificidade de cada realidade ou sociedade.

Por fim, no terceiro capítulo é dedicado a abordagem da democratização da educação básica, com base na análise do aumento da demanda e ampliação de oportunidades de acesso e permanência dos estudantes na educação básica. Assim como, as políticas de financiamento e permanência dos estudantes a partir do programa Cantina Escolar criado em 1992 como único projeto de Estado para este fim. Outrossim. Através dos dados e referencial teórico, por fim, permite-se analisar a configuração do conceito de abandono escolar como uma necessidade ou obrigação pelos estudantes de abandonar o sistema escolar.

[15] A Constituição da República de 1973 representa o acesso à educação e a Constituição da República em 1973 materializa o papel do Estado na promoção da educação.

1. A ESPERANÇA DE UMA EDUCAÇÃO PERSPICAZ, MAS COM A CERTEZA DE QUASE NADA

Heuristicamente, a essência da educação escolar na África tem seus efeitos quando se trata da hegemonia do colonialismo em criar africanos produtivos para administração colonial do que pensar no desenvolvimento da educação. Certamente, a concepção de instruir para dominar através das instituições escolares se configurou como "Missão Civilizadora" para legitimar a presença e dominação colonial em África. Afinal,

> A ação educativa do regime colonial tinha como dogma a "des-africanização das mentes" dos colonizados e a sua integração na cultura e civilização europeias, com o intuito de transformá-los em trabalhadores obedientes e conformados com o status quo colonial. Nessa ótica, as escolas foram espaços de excelência na reprodução da cultura europeia dominante, fazendo-se tábua rasa da história e da cultura nativa dos africanos (TAVARES, 2009, p.2).

A estreita ligação entre domínio colonial e obra dos missionários tinham o mesmo propósito ou compartilhavam da mesma ideia de que a educação para os africanos significa renegar suas convicções culturais, religiosas e políticas ou assimilar a cultura europeia para salvaguardar suas almas através da catequese. Por isso, durante o período colonial foi estabelecido na Guiné-Bissau um sistema de ensino em duas perspetivas, um para filhos dos civilizados portugueses e nativos assimilados à cultura europeia e, outro para os filhos dos "gentios incivilizados" dos nativos, com objetivo de criação e expansão dos colaboradores com educação e formação minimamente para manutenção dos interesses do sistema colonial, principalmente a econômica, (MENDY, 1997).

Eis a função do sistema de educação no período colonial, uma interpretação da educação escolar entendida como aceitação de uma ordem social, imposta por classes dominantes a restante dos membros. No entanto, a partir da disputa territorial e início da luta armada para libertação da Guiné-Bissau em 1963, os primeiros gestos emancipatórios do Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC) foi a criação das escolas, nas zonas libertadas como forma de combater essa ordem que preconizava a classe dominante e flagelo do colonialismo. Todavia, a zona ocupada pelo PAIGC a maioria da população era analfabeta na perspectiva de saber ler, escrever e contar, porque a ocupação portuguesa ou o colonialismo europeu representava um fenômeno urbano e limitado nos centros da cidade, (OLORUNTIMEHIN, 2010).

Logo após a independência, a vontade política e de alfabetização desfrutou da convergência por uma procura social expressiva da educação, desembocando num crescimento

intenso dos efetivos escolares (MONTEIRO, 1997), tanto para educação básica elementar e complementar, assim como para o ensino secundário, transformando guarnições militares em instituições escolares, procurando a possibilidade da extensão de acesso dos estudantes. Apesar dos esforços desprendidos para dizimar o analfabetismo, Monteiro (1997) salienta que, os traços básicos da educação após o recenseamento de 1979 eram de preocupar, apesar do nível de alfabetismo era de 74,5% dos adultos, a maioria dos jovens no país com idade escolar não estava na escola ou escolarizada e a produtividade do sistema educativo deparava com diversos obstáculos de diferente índole, isto é, a degradação das instituições escolares devido a abandonos e reprovações; concentração dos serviços escolares e dos equipamentos sociais nas regiões de: Bolama, Tombali, Cacheu e setor autónomo de Bissau[16].

É nesse sentido que, o presente capítulo apresenta como objetivo analisar a configuração do sistema educativo guineense e a perspectiva de uma educação perspicaz a partir da criação e das influências das políticas públicas destinadas à educação na Guiné-Bissau, com recorte pós Constituição da República da Guiné-Bissau 1996 e utiliza como fontes a Constituição da República da Guiné-Bissau (1996), o Plano Nacional de Ação: educação para todos (2003-2015) e a Lei de Bases do Sistema educativo (LBSE) de 2010, com a finalidade de analisar e mapear o contexto da configuração do sistema de educação guineense.

1.1. PROCESSO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO BÁSICA COMO INSTRUMENTO IDEOLÓGICO: INFLUÊNCIAS E PROJETOS

Ao longo da história da educação guineense, registou-se diversas concepções da educação que orientaram o seu percurso. Siga (2020), registra esse percurso em três momentos distintos que marca a institucionalização da educação guineense: educação na era antes do primeiro contato com os europeus, educação colonial e educação após a independência. Namone (2014) caracteriza o primeiro intervalo como pré-colonial, período da tradição oral africana objetivado pelo rito de passagem ou iniciação no caso da Guiné-Bissau[17]. Nesse caso, a oralidade se configura na atualidade como educação informal valorizada pelas comunidades e

[16] Esse fator se deu por conta da urbanização desse regiões desde o período da presença portuguesa, por exemplo, Cacheu é a região em que foi construído a primeira feitoria na costa ocidental de África que ligava interpostos comerciais de mão de obra escrava; Bolama foi o primeiro capital da antiga Guiné portuguesa de 1913 até 1941, atualmente faz parte de uma das ilhas da Guiné-Bissau; Bissau tornou-se capital desde 1941 depois que foi construído a fortificação militar para comércio e ocupação efetiva do território e manteve até então.

[17] Rito de passagem para o autor significa diferente etapa de transmissão de conhecimento, no caso da Guiné-Bissau, estes ritos podem ser vistos na "barraca de fanado", local onde pratica circuncisão masculino ou feminina, geralmente nesses locais as pessoas aprendem o sentido da vida, como respeitar os mais velhos, principalmente seus pais, respeitar opinião ao contrária, saber viver consoante recurso ao seu dispor.

intrinsecamente, o conhecimento é passado de gerações a gerações por meio de um sábio (NAMONE, 2014).

De acordo com Gomes (2021), esse período também é marcado pelas civilizações e estrutura social, política e econômica específica dos reinos e impérios como: império de Songai, império de Zulo, império de Gana, reino de Kaabu, etc. A organização do trabalho era constituída de forma coletiva e ao mesmo seletiva de acordo com habilidades de cada um dos membros das comunidades e os conhecimentos e técnicas de caça, pesca, construção, agricultura entre outros, eram passadas pelos anciãos das aldeias (GOMES, 2021; SIGA, 2020).

De maneira expressiva, autores como (BALANDIER, 2011; HAMPÁTÊ BÁ, 1982; KOUDAWO, 1991; MACEDO, 1977) definem a concepção de transmissão de conhecimento através da oralidade como tudo aquilo que, posteriormente, vem sendo contra hegemônica da definição de produção de conhecimento a partir da escrita e edificação escolar. Por Sua vez, Siga (2020) a define como educação comunitária em que a comunidade se junta através dos contos, histórias e brincadeiras na valorização da sua cultura e tradição. Autor analisa ainda o espírito de solidariedade e fortalecimento comunitário como elemento diferencial que pode ser visto em diferentes etapas da vida do homem e da mulher nos diferentes grupos sociais e étnicos e, principalmente na etnia balanta[18].

Olhando para essa perspectiva, Francisco de Macedo (1977) aponta que,

> na Guiné-Bissau não havia escolas nem mestres no sentido clássico das palavras. Mas cada pessoa adulta, pelo seu trabalho, pelo seu comportamento, era um professor. A educação não era um campo especializado da atividade humana. Estava inserida na vida, na atividade de cada um. (...) a importância da educação tradicional como uma experiência de educação não-formal e também a pensar que um estudo analítico e crítico das tradições do povo da Guiné-Bissau pode enriquecer os métodos pedagógicos e os sistemas educativos atuais, reconhecendo valores e experiências que foram indevidamente postos de lado durante a dominação colonial (MACEDO, 1977, p.159-160).

Cá (2008) também destaca que apesar da "informalidade educativa não significava a inexistência das regras ou de um ambiente para sua prática, pelo contrário, existia, mas de forma diferente da escola convencional europeia" (CÁ. 2008 apud FANDA, 2013, p.37). Com a vinda e fixação dos colonizadores em África, na Guiné em particular, 1446, e depois da partilha do continente africano na conferência de Berlim em 1884-1885[19], a concepção europeia da

[18] A Etnia Balanta são grupos étnicos constituintes do mosaico étnico da Guiné-Bissau ocupando a segunda expressão da população em 2009 com 22,5% (SIGA, 2020).

[19] A ideia de uma conferência internacional surgiu para resolver os conflitos territoriais entre os países da Europa na região do Congo. Com isso, acabou-se por estipular que "ocupante de qualquer território costeiro devia estar igualmente em condições de provar que exercia "autoridade" suficiente "para fazer respeitar os direitos

inexistência da escrita, cultura, da história, da civilização nasce a preocupação da institucionalização da educação escolar com objetivo de instruir para dominar e suscitar a subserviência dos guineenses.

Não obstante, a institucionalização da escola, igreja e hospital pelos missionários constitui na atualidade um elemento primordial na sociedade (LEYVA, 2016), outrora, tinha um caráter assimiladora da docilização dos nativos guineenses nos moldes da consolidação de *modus operandi* da metrópole. Nesse molde que, o segundo momento marcada pelo contato entre os europeus e nativos da Guiné-Bissau desde o século XV, onde a educação através da alfabetização e catequese a molde da instrução da cultura ocidental e alienação das mentes opondo o método de ensino acumulado através da oralidade (GOMES, 2021), conseguiu alinhar com os objetivos dos projetos da colonização que é ensinar o necessário "ler, escrever e contar" a maioria dos indígenas, para os manter no seu círculo de convivência ou do próprio meio e, por outro lado, transformar à minoria instruído em "civilizados" ou como colaboradores camuflados por um canal de ascensão social, sem que o mesmo fosse acessível na sua totalidade ao pé de igualdade com os europeus (FURTADO, 2005).

Porém, através da institucionalização desta lógica ímpio de renegar a essência dos nativos guineenses, surgiram as instituições escolares com o pretexto da missão civilizadora para o "bem-estar social"[20], depois da tentativa de penetração dos militares e missionários, conforme os princípios da assimilação, que era ter um bom comportamento; falar, ler e escrever bem a língua portuguesa; servir e não ter sido notado no exército como refratário e respeitar os princípios e interesses da administração a contento do governo (NEY; VIEGA, 1957). Todavia, a subjetividade instrumental dessa educação era de

> dar à população indígena uma formação nacional e moral e de inculcar a um e outro sexo, hábitos de trabalho e competências técnicas que respondam à situação e às necessidades das economias regionais; a educação moral visará curar a preguiça e preparar os futuros artesãos e trabalhadores rurais, produzir o que é preciso para satisfazer suas próprias necessidades e cumprir suas obrigações sociais (FERREIRA, 1974 apud NAMONE, 2014, p.35).

A descaracterização e a introdução dos novos valores culturais na educação no período da colonização, no caso da Guiné-Bissau, foi através da cultura, da língua, da geografia, da

---

adquiridos e, conforme o caso, a liberdade de comércio e de trânsito nas condições estabelecidas" (UZOIGWE, 2010, p.33-34).

[20] Vale lembrar que, a educação só se concretizou na maior parte da África no século XIX, quando a ocupação efetiva dos territórios africanos se tornou essencial na transformação da industrialização e o desenvolvimento do capitalismo na Europa. No entanto, "Os africanos são então submetidos a trabalhos forçados nas plantações e nas minas de proprietários europeus, ou têm de pagar impostos de moradia, que têm por objetivo desorganizar a economia de subsistência dos produtores autônomos africanos e reorganizá-la segundo os interesses da economia europeia" (ALMEIDA, 1981, p.21).

religião, dos hábitos e histórias dos povos europeus. Entretanto, a introjeção dessa ideologia centrava-se na zona urbana, porque a massa popular guineense preservava a sua cultura como forma de resistência à imposição cultural dominante.

De acordo com Hilda Almeida (1981), a área de ocupação colonial sempre esteve limitada aos centros urbanos, o que justifica a influência significativa da cultura colonizadora, principalmente, sobre pequenas burguesias que, outrora, estavam ao serviço do Estado colonial. Segundo Macedo (1977), esse fator confirma a falta de planejamento para uma ocupação efetiva nas colônias do domínio portuguesa e um programa de alfabetização. Consequentemente, por ser colônia de ocupação e de exploração, os dados de recenseamento do Instituto Nacional de Estatística em Portugal, o nível de analfabetismo nas colônias portuguesas em África de 1958-1959, apresentou maior índice de analfabetismo a Guiné-Portuguesa com 98,85%, Angola 96,97%, São Tomé e Príncipe 28%, Moçambique 97,86% e Cabo verde com 78,50%, (NAMONE, 2014)[21]. A baixa percentagem em Cabo Verde e São Tomé e Príncipe talvez se justifique por ser, numa perspectiva eurocêntrica, descoberta pelos portugueses, ou seja, não foram habitadas antes da chegada dos navegadores portugueses e depois ocupadas pelos portugueses[22].

Portanto, por ser colônia de exploração e não de ocupação, o alto nível de analfabetismo em relação a "não civilizados" são inertes da urbanização na oferta da educação básica para os filhos dos europeus na antiga Guiné portuguesa. Além disso,

> Na Guiné, a separação dos ensinos para indígenas e não indígenas foi iniciada oficialmente apenas a partir de 1940, com a publicação do Regulamento do Ensino Primário Elementar e Rudimentar da Colónia, pela portaria n.º 166, de 4 de novembro de 1940 – que revogou o Regulamento da Instrução Primária da Província (Portaria nº 83, de 18 de setembro de 1918). O diploma marcou uma viragem radical na situação da instrução pública e deu início a um processo complexo cujos efeitos são ainda sentidos no ensino guineense (FURTADO, 2005, p.259).

A tardia efetivação da instituição escolar e o esquema da separação da oferta da educação entre os europeus e os indígenas perdurou por todo período colonial, onde a educação para o segundo é orientado a trabalho ou treinamento para a mão de obra (ALMEIDA, 1981), usufruindo do ensino religioso ministrado em línguas nativas. Para os seus filhos, a concepção escolar apresentava em duas perspectivas, uma oficial para os filhos de europeus, mestiços, e

---

[21] Os dados de São Tomé e Príncipe não foram introduzidos pelo autor, porém o mesmo é da nossa autoria, calculando no número total da população 60,159 em 1950 e 16.768 da população não civilizada e 43.391 civilizados.

[22] Parte-se do pressuposto de que a exploração produz uma ocupação espontânea, formada por indivíduos que também buscavam explorar recursos naturais. Toda a exploração implica em povoamento e vice-versa, assim, a ocupação dos territórios coloniais portuguesas todas são de ocupação e de exploração em benefício da metrópole.

negras assimilados e, ensino missionário ou rudimentar orientada pela doutrina cristã para os filhos dos indígenas (FURTADO, 2005)[23]. Todavia, o regime estabeleceu-se com base num sistema de opressão generalizada em relação aos indígenas, criando obstáculos no acesso ao ensino e de qualidade; profissões mais qualificadas; habitação nas zonas urbanas; acesso à lugares de lazer; a vida intelectual e cultural e, a qualquer direito político. No entanto, as políticas públicas atreladas a educação naquele período não dialogava com a realidade do país[24]. A concepção da educação formal na época não passava de uma lavagem cerebral como afirma Siga (2020),

> A educação formal, no entanto, não passava de espaço de lavagem cerebral, pois tudo que era ensinado não tinha nada a ver com a realidade guineense, não só, mas de todos os países que estavam sob jugo colonial. Era as formas de vida europeia que se ensinavam, eram os conteúdos sobre Portugal e a vida dos seus heróis, os seus grandes feitos históricos no que toca à história da navegação. Até hoje, por exemplo, as pessoas não param para perguntar o porquê da estátua Maria de Fontes que temos na nossa praça principal da capital, frente ao palácio da república. O quê que está a fazer ali? Qual é a mensagem que está passando para os mais novos? Tem uma carga simbólica do colonialismo, mesmo o nosso palácio da república. Por que não foi mudado a sua estrutura, mantendo-se como era na época colonial? (SIGA, 2020, p.56).

A questão levantada pelo autor suscita outras reflexões sobre o impacto do colonialismo na sociedade guineense em diversas formas permanentes e, principalmente na política educacional de educação básica (MANÉ; ABREU, 2021), que serão analisadas posteriormente. Entrementes, os anos que antecederam o terceiro momento pós-independência, a urgência e a necessidade no desenvolvimento da educação em prol da população e combater as escolas ideológicas do colonialismo que reforçava a pedagogia autoritária, fez com que durante o período da guerra de libertação em 1963, o PAIGC tivesse criado algumas escolas nas zonas

---

[23] A divisão das categorias racial foi através do Estatuto Político Civil e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique criado pelo Decreto n.º 12.533, de 23 de outubro de 1926 e se tornou extensivo pelo Decreto n° 13.968, de 30 de maio de 1927 para Guiné portuguesa e Moçambique (FURTADO, 2005). Por outro lado, as disciplinas que eram ensinadas nesse ciclo: leitura, gramática do português, escrita, geografia, história de Portugal, doutrinas cristãs, elementos de agricultura e economia doméstica, (CÁ, 2005 apud CÁ e Cá, 2015, p.11).

[24] De acordo com Lourenço Ocuni Cá e Cristina Ocuni Cá (2015) a educação dessa época não podia dialogar com a realidade do país, porque a base legal para dividir a população formulada em 1917 e em 1954 através do Estatuto de Indigenatos Portugueses da província da Guiné, evidência a política de assimilação que era a aculturação dos guineenses, ensinando-os a ler, escrever e contar, mas não os transformar em doutores e, por fim, aceitar a cultura lusitana. Por outro lado, Furtado (2005) elenca o motivo da ineficiência da educação destinada aos indígenas que eram localizadas muitas vezes onde os missionários achassem oportuno. Sendo assim as razão da pouca frequência dos estudantes e a resistência dos pais eram; a precariedade dos edifícios escolares; a falta dos materiais didáticos tanto para estudantes, assim como para os professores; a distância da escola com a comunidade; altos custos dos materiais escolares e roupas, porém eram obrigados a vestirem bem, sendo que a educação era um caminho para atingir a civilização; "o sacrifício da família que se via sem crianças e jovens para o trabalho no campo" etc, (FURTADO, 2005, p.266). Fanda (2013) afirma que a mudança empreendida a partir da década de 1950 no ensino primário elementar era de dar instrução básica a população sobre o trabalho e, principalmente na agricultura ou no campo, já que a maioria da população da época dependia da agricultura e pesca.

libertadas com objetivo e ideologia política e patriótica na preservação dos valores culturais e a reconstrução nacional (SIGA, 2020).

De acordo com Fanda (2013); Siga (2020); Mendy (1993), o terceiro momento que marca a institucionalização da educação guineense e projetos para educação foi marcada após a independência em 1973, no qual PAIGC assumiu a direção do país como partido único, Estado e governo, onde tinha o controle de tudo e sobre todos[25]. Dessa forma, a situação que o país se encontrava anos após a independência na reconstrução nacional a partir da estruturação sociocultural, principalmente na implementação das políticas educativas era de imensa dificuldade, vale atentar nas discussões acima, as contradições da educação nos centros urbanos, ou seja, escolas criadas para os filhos dos europeus, assimilados e indígenas, por outro lado, escolas criadas na zona libertada pelo movimento da libertação com ideologia de promover uma educação para todos valorizando as crenças e valores culturais como homens livres, consciente da sua responsabilidade social, político e econômico (FANDA, 2013).

Nessa ocasião, a colisão de dois modelos antagônicos de sistema de educação dificultou a continuidade dos projetos da luta de libertação após a independência, precisava de estudos prévios para adaptação da nova realidade como afirma Furtado (1986),

> Após a independência total era inevitável o choque entre os dois sistemas educacionais diametralmente opostos. Não era possível a coexistência de dois sistemas antagônicos; o sistema introduzido pelos portugueses centrado nos meios urbanos, baseado num sistema estranho, alienante, autoritário e discriminatório confrontava-se com um processo de formação que se estruturava em bases criadas durante a luta, onde a escola era combinada com o trabalho produtivo e com as condições de vida (FURTADO, 1986, p. 139).

É por estas razões que a nova dimensão política de um país recém-independente como a Guiné-Bissau, urgia efetivamente de rápidas e sérias modificações na aniquilação de alto nível de analfabetismo, adaptação de sistema de educação a realidade africana e, principalmente, do país. Mormente, Furtado reforça ainda que "a necessidade de transformação, de mudanças não pode ser sugerida de fora, mas sim deve nascer do próprio país como tomada de consciência das próprias realidades" (FURTADO, 1986, p. 140). Com isso, torna-se pertinente a partir das reflexões cônscias sobre os processos que antecederam a reconfiguração do sistema educativo, debruçar sobre a configuração do sistema educativo e distribuição de oportunidades educacionais.

---

[25] Este fato é evidenciada na primeira Constituição da República da Guiné-Bissau no seu art.4 onde lê-se "Na Guiné-Bissau o poder é exercido pelas massas trabalhadoras ligadas estreitamente ao Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que é a força dirigente da sociedade" e no Art.6 continua "O PAIGC é a força dirigente da sociedade. Ele é a expressão suprema da vontade suprema do povo. Ele decide da orientação política da política do Estado e assegura a sua realização pelos meios correspondentes" (CRGB, 1973, p.1-2).

1.2. (RE)ESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO E DISTRIBUIÇÃO DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS PÓS DÉCADA DE 1990.

A finalidade do sistema educativo da República da Guiné-Bissau em 1973, tinha como objetivo primordial formar e desenvolver capacidades intelectuais, espirituais e físicas da sua população, dentro de uma lógica científica da modernidade, desenvolvendo capacidade de interpretação, da crítica dentro de sua formação intelectual, moral, político-ideológico, científica-técnica de modo que possa desfrutar do progresso da ciência, da técnica e da cultura, (CÁ, 2005). Assim, a homogeneização da estrutura e a expansão do sistema educativo, logo foi explicitado na primeira Constituição da República da Guiné-Bissau em 1973, também alcunhada da (Constituição de Boé), no seu Capítulo II, artigo 14°, o Estado considera "o trabalho e a instrução como direitos e deveres fundamentais de todos os cidadãos. Desenvolvendo uma economia nacional, ele criará progressivamente as condições necessárias à sua realização" (CRGB, 1973, p.3). Entretanto, ainda pelo III congresso do Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC) em 1977, esse preceito foi reforçado com objetivo de atingir a maior número de alfabetização e suprir com as dificuldades deixadas pelo regime colonial ou carência desse sistema.

Como é sabido, a busca pela autonomia através da educação e o alinhamento do trabalho manual com o conhecimento intelectual baseado nos valores sociais e culturais do povo guineense deparava com dificuldades, principalmente com a instabilidade na configuração política guineense submetida aos impactos das transformações econômicas e políticas mundiais. Tanto foi afirmado no Artigo 16° da Constituição da República da Guiné-Bissau 1996 que,

> 1 - A educação visa a formação do homem. Ela deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso. 2 - O Estado considera a liquidação do analfabetismo como uma tarefa fundamental.

Contudo, Após a independência, as autoridades guineenses apesar de esforços amiúde para consolidação da oferta educacional, manteve com a estrutura e divisão da educação do período colonial, mas com objetivos diferentes e atrelados em cada nível de ensino (FURTADO, 2005). Sendo assim, o novo sistema de educação deve necessariamente corresponder às exigências da ideologia do Estado ligada a descolonização das mentes, adaptações da conjuntura do país e da população na produção científica e técnicas modernas,

por último, a necessidade da conciliação do conhecimento teórico produzido com a prática do saber ao saber-fazer na comunidade, (MACEDO, 1977). Ou proporcionar às novas gerações acesso aos conhecimentos "tanto de letras, como em ciências, instrumentos necessários para poderem compartilhar da ciência, tecnologia e cultura da sociedade moderna" (SANÉ, 2019, p.199).

Mormente, na Constituição da Guiné-Bissau de 1996, em seu artigo 49 responsabiliza o Estado pela condução da política educacional, ou seja, o Estado deve promover gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de acesso à educação a toda a população nas diversas etapas da educação e, por outro lado, permitindo outras entidades o direito da criação de escolas públicas ou privadas.

> 1 - Todo o cidadão tem o direito e o dever da educação.
> 2 - O Estado promove gradualmente a gratuitidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino.
> 3 É garantido o direito de criação de escolas privadas e cooperativas.
> 4 - O ensino público não será confessional, (CRGB, 1996, p.14).

Com isso, compete ao Ministério da Educação Nacional (MEN) especificamente, a responsabilidade pela coordenação e mapeamento de toda a política relativamente ao sistema educativo.

De acordo com o Plano Nacional de Ação: educação para todos (PNA/EPT, 2003), o MEN é o departamento que tem alinhamento da sua política nacional definida para área da educação, alfabetização, formação profissional, ensino técnico e pesquisa, trabalhando no âmbito das administrações central e local. Por outro lado, a sua estrutura orgânica integra órgãos e serviços que podem ser (centrais e desconcentrais) e estabelecimentos escolares do Ensino Superior. Órgãos e serviços centrais é de: caráter consultivo (conselho nacional da educação e conselho diretivo do MEN); Apoio administrativo que integra (secretaria geral do ministério e gabinete do ministro); Técnico-administrativo inclui (direção geral de estatística e planificação; direção dos serviços de administração e finanças; direções dos serviços de infraestrutura escolares); Caráter Operativo (direção geral da educação básica, secundário e superior; direção geral de alfabetização, educação não formal, ensino técnico e formação profissional); Supervisão e controle da educação (inspecção geral do ensino); Das estruturas autónomas de concepção, pesquisa e formação (Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação – INDE; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa – INEP). Dos serviços desconcentrados entra: Caráter operativo administrativo (direções regionais da educação); Supervisão e controle (serviços regionais de inspeções e coordenação escolar), (PNA/EPT, 2003).

Ipso facto, esse novo sistema educativo de acordo com o Relatório da Situação do Sistema Educativo (RESEN-2013)[26], nasceu num contexto de rápido crescimento populacional de 2,5% médio anual de 1991-2009, da pobreza e na sua maioria - 60% vivem na zona rural sem estrutura básica de sobrevivência, isto é, saneamento, escola, hospital ou infraestrutura de lazer. De igual modo, se converteu numa preocupação para um país em situação de pobreza e da sua pobre governação.

A tabela 1 é apresentada a taxa de crescimento populacional, parcela por idade, taxa de mortalidade e natalidade e índice de fecundidade no período de 1991 a 2009 da sociedade guineense que converteu no crescimento 2,5% médio anual entre referidos anos.

Tabela 1: Indicadores demográficos

	1991	**2000**	**2006**	**2009**
População total (milhares)	979	1 220	1 413	1 521
Parcela dos 7-12 anos	17%	18%	17%	16%
Parcela dos 7-17 anos	28%	31%	30%	28%
Taxa de natalidade (‰)	44,1	42,3	40,9	…
Taxa de mortalidade (‰)	17,7	17,5	17,3	…
Índice de fecundidade	6,8	6,8	6,8	6,8
Taxa de crescimento médio anual 1991-2000	2,5%			

Fonte: RESEN (2013).

Conforme a tabela 1, percebe-se que as características de uma parcela particularmente da população guineense são jovens e os "indivíduos com idades entre os 7 e os 17 anos representam mais de um quarto da população total", (RESEN, 2013, p.30) até 2009 e em 2014 representam um pouco menos de 30% (RESEN, 2015). Nota-se também que a Guiné-Bissau começou a transição do crescimento da taxa populacional desde a década de 1991 com 44,1 mil e sofreu uma queda de 4,8 mil em 2006. Com isso, a pressão demográfica aparenta-se muito forte no sistema educativo guineense.

O esforço empreendido pelo Estado no sistema educativo favorecendo o desenvolvimento dos valores culturais guineense e expansão do ensino-aprendizagem é

[26] RESEN é o produto da colaboração entre equipes de vários ministérios e, principalmente do Ministério da Educação Nacional com Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO-BREDA), e outros parceiros de desenvolvimento. Objetiva-se de mapeamento do sistema educativo "de forma a evidenciar as forças e as fraquezas do sistema educativo e identificar, assim, as estratégias mais eficientes para o melhorar" (RESEN, 2013, p.15).

bastante baixo, por causa da crise e instabilidade política e institucional recorrentes desde o conflito armado de 1998. De acordo com o Relatório da Situação do Sistema Educativo (RESEN, 2015), o período logo após o conflito levou a uma degradação muito elevada do nível de vida da população, vivendo numa situação muito difícil que acabou por afetar, particularmente, o sistema educativo tanto na procura, como na oferta. Nesse ínterim, o orçamento do Estado destinado para educação já tinha sido insuficiente para manutenção do sistema educativo e, desde a década de 1990 marcada pelas Conferências Mundiais da educação e, principalmente nas reformas do sistema educacional, o país passou a beneficiar com ajuda de 40% das receitas totais na área de educação, através das múltiplas organizações a cooperar no sector educativo[27].

Mediante o exposto, de acordo com Plano Nacional de Ação Educação para Todos (2003), estas organizações para além de serem das iniciativas privadas, também contam com ONGs nacionais e internacionais que contribuíram na elevação de um plano de desenvolvimento do país. O Estado passou a investir menos nesse âmbito priorizando o pagamento dos encargos da dívida externa e incentivando a expansão de novos estabelecimentos de ensino, confiando estas várias modalidades de escolarização, isto é, as escolas privadas, religiosas como as madrassas[28], as escolas comunitárias ou cooperativas[29] que, embora reconhecidas, na maior das probabilidades não são fiscalizadas pelo Estado (FANDA, 2013).

Nesse âmbito, referindo a relação entre Poder público e privado para concretização dos objetivos públicos, observa-se as influências neoliberais[30], ao transformar a crise do capitalismo na logica do mercado "por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo que o Estado, aspecto da teoria neoliberal partilhado pela Terceira Via" (ADRIÃO; PERONI, 2009, p.110). Quer dizer, por falta de interesse e investimento por parte do Estado na educação tem facilitado

---

[27] Nesse caso, "Organização do Sistema de Nações Unidas (UNESCO, UNICEF, UNDP, PLAN, OMS), Fundação Guineense de Desenvolvimento Empresarial e Industrial (FUNDEI), Associação da Mulheres da Atividade Económica (AMAE), Ação para o Desenvolvimento (AD), Associação Internacional para Formação em África, Associação dos Países de Língua Oficial Portuguesa (AIFA PALOP), Ajuda do Povo Dinamarquês para o Desenvolvimento (ADPP), as Brigadas de Formação (BRINFOR), o Plan Internacional entre outras" (PNA, 2003, p.16).

[28] *Escolas madrassas* são regidos pela religião muçulmana, criadas e mantidas pelas autoridades islâmicas. Nesse caso funciona geralmente nas mesquitas (igreja dos muçulmanos), ensina a língua árabe e religião islâmica.

[29] *Escolas comunitárias ou cooperativas* são da iniciativa de comunidade ou de ONG, ou seja, da iniciativa comunitária, muitas vezes surge da iniciativa de uma pessoa mais letrada do bairro que assume a criação desta escola com a contribuição financeira dos pais e encarregado de educação do estudante.

[30] Entende-se a concepção neoliberais na perspectiva do Adrião e Peroni (2009) definida como um "conjunto de medidas adotado pela maioria dos países do ocidente que combinava, basicamente, a diminuição da presença estatal na oferta e manutenção de políticas sociais, ajustes fiscais e a liberalização dos mercados tendo em vista, principalmente, as demandas do capital financeiro" (ADRIÃO; PERONI, 2009, p.113).

atuação de poder privado ou organismos privados na redefinição do papel do Estado na educação, ou seja, "aquilo que permanece como propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional" (PERONI, 2016, p. 1).

Portanto, não se trata somente da concepção destacada pela Peroni (2016) em que organismos privados determinam e monitoram os projetos da educação e as escolas executam, mas é mais profundo à atuação e controle social das organizações privados, pautada em determinar como os currículos e projetos serão determinados, monitorados e executados. Para tanto, a educação na logica neoliberal conduz para o conformismo social, mantendo assim a desigualdade e exploração da mão de obra pelo capital.

Outrossim, a iniciativa da expansão de qualquer estabelecimento escolar é sempre meritória, desde que exista um controle do Estado no cumprimento das normas, a sustentabilidade e visibilidade das ações delineadas pelas entidades. Sendo assim, o contexto que se segue analisa a configuração do sistema educativo a partir do Plano Nacional de Ação: educação para todos (2003-2015) e a Lei de Bases do Sistema educativo (LBSE) de 2010.

1.2.1. SISTEMA EDUCATIVO NO PLANO NACIONAL DE AÇÃO: EDUCAÇÃO PARA TODOS (2003-2015)

Com base nos compromissos firmados em acordos internacionais[31] foi criado e traçado através do Ministério de Educação Nacional (MEN) da Guiné-Bissau as prioridades para o sistema educativo no Plano Nacional de Ação: Educação para todos de 2003 a 2015, dentre as prioridades fixadas é prevista o

> alargamento da rede escolar; formação inicial e em serviços dos professores e inspetores; adequação dos programas, do calendário escolar e materiais didáticos que podem produzir atempadamente, redução das disparidades, esforço da capacitação institucional e promoção da saúde escolar, (PNA/EPT, 2003, p.9).

Além disso, o documento também apresenta um diagnóstico das dificuldades enfrentadas no funcionamento do sistema educativo, a saber:

> a) Adopção orçamental insuficiente para o funcionamento do sistema educativo;
> b) Execução incompleta do orçamento para o sector (apenas 12, 5% em 1991);
> c) Excessiva centralização da gestão financeira;
> d) Inexistência de bancos comerciais nas regiões
> e) Fraca capacidade técnica da maior parte dos gestores do sistema;
> f) Má gestão dos recursos (humano, materiais e financeiros);

[31] Carta Africana dos Direitos e do Bem Estar da Criança e na: Cúpula Mundial para Infância (1990); Conferência Mundial dos Direitos Humanos (1993): Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994); Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997): Educação para Todos: o Compromissos de Dakar (2000) entre outros.

> g) Redução drástica da ajuda externa;
> h) Fraca capacidade de mobilização de recursos financeiros a nível externo;
> i) Excessivo peso dos subsídios e das horas extraordinárias na manutenção do professor, (PNA/EPT, 2003).

Nota-se que, a dificuldade apresentada pelo PNA/EPT não se restringe apenas ao financiamento do sistema educativo, mas trouxe outros aspetos de cariz político e da corrupção enfrentada pelo país da sua precedente histórica quando se trata da excessiva centralidade da gestão financeira[32]. De acordo com Temudo e Abrantes (2013), depois que a Guiné-Bissau alcançou a sua soberania nacional em 1974, o governo adaptou uma economia planificada centralizada e neoliberal que não conseguiu proporcionar aos jovens novas competências.

As fragilidades e instabilidades políticas parece ser fator principal do fracasso da sustentabilidade da qualidade do sistema de educação tanto no seu funcionamento, assim como na implementação das políticas públicas, Carvalho et al. (2017), sustenta que

> A instabilidade verificada nos anos recentes teve um efeito devastador tanto sobre o funcionamento do sistema do ensino como sobre a implementação das políticas públicas. A administração do sistema de ensino revela bastantes fragilidades decorrentes da instabilidade política, da partidarização dos cargos dirigentes, da falta de recursos, da dependência de financiamentos externos, da mobilidade dos quadros, do aumento demográfico que resulta na pressão da população em idade escolar. Em dez anos sucederam-se dezasseis ministros da educação e existe um clima de forte contestação, com greves constantes dos professores devido à falta de pagamento dos salários e da não implementação da lei da carreira docente. Há grande precariedade laboral e profissional dos professores, sobretudo os do novo ingresso, os deslocados e os contratados, (CARVALHO et al., 2017, p.25).

Doravante, melhorar a cobertura e qualidade da Educação básica continua sendo uma preocupação das autoridades, mas consta como um elemento magro no orçamento de Estado desde a independência do país, sendo assim uma das mais fracas de África, logo forçando as famílias a cobrir com as despesas da educação dos seus filhos (UNESCO, 2016). O setor da educação, a elaboração dos programas, livros e materiais dos estudantes estão sendo financiadas pelas organizações internacionais ou as agências estrangeiras que, de certa forma, motivou a Guiné-Bissau a integrar na economia de mercado, transferindo uma parcela de responsabilidade a entidades privadas para garantir a efetivação do direito à educação aos seus concidadãos (CÁ, 2005).

---

[32] a crise política que originou no golpe de Estado em 1980 que derrubou o Presidente Luís Cabral e deu início ao movimento 14 de novembro liderado pelo João Bernardo Vieira (Nino Vieira), foi na condescendência e da centralidade do poder em relação aos crescentes privilégios dos governantes, multiplicação de casos de corrupção, ostentação de privilégios, esbanjamento dos bens públicos, assim como fenómeno de nepotismo e favoritismo no aparelho de Estado. Por outro lado, a má gestão dos recursos mencionada pelo PNA não foge dos ciclos viciosos que tem sido visto até então no país.

Para ultrapassar obstáculos enfrentada pelo sistema educativo na época, o PNA/EPT foi apresentado "sob a forma de uma programação de atividades previstas para atingir os objetivos qualitativos e quantitativos do desenvolvimento do setor" (SANÉ, 2018, p.68), para garantir o direito à educação sem descriminação de qualquer natureza para todos os cidadãos através de uma parceria eficaz e bem coordenada entre órgão pública (Governo), da comunidade aos responsáveis locais, ONG e agências de cooperação internacional (PNA/EPT, 2003). Para isso, foi divido a execução do plano em três etapas numa visão estratégica operacional de médio e longo prazos, de 2003 a 2005 que implica no lançamento das bases em diversas áreas para garantir a implementação do plano; 2006 a 2010 corresponde na execução e implementação das ações afirmadas prioritárias e, por fim, 2011 a 2015 avaliação dos resultados e planejamento para o lançamento do segundo Plano Nacional de Ação: Educação para Todos, (SANÉ, 2018).

Nasceu uma nova esperança com o PNA/EPT, o sistema educativo da Guiné-Bissau conheceu uma evolução na sua estrutura que provém da reforma que entrou em vigor a partir do plano da arquitetura do sistema educativo. Pois, esta nova organização se dividia em dois formatos: educação formal e não formal. A educação formal é desenvolvida dentro das instituições escolares, coordenada pelo MEN e subdivide em cinco níveis de ensino, a saber: i) ensino pré-escolar destinada para crianças de 3 a 6 anos e é opcional, ofertada na sua maioria pelas escolas privadas; ii) educação básica destinada teoricamente para crianças de 7 a 12 anos, corresponde o primeiro ao sexto ano e se dividia em dois subciclos, educação básica elementar e educação básica complementar; iii) ensino secundário na teoria é destinada para os jovens de 13 a 16 anos com duração de cinco anos. Também é dividido em dois subciclos: o ensino secundário geral que corresponde três primeiros anos e, o ensino secundário complementar constituído de dois últimos anos, isto é, 10ª e 11ª classe; iv) ensino técnico e profissional, depois do conflito militar de 1998, a maior parte desses estabelecimentos foram destruídos onde era ofertado os cursos de formação industrial, formação administrativa, ofícios de artesanato, transformação dos produtos agrícolas etc. v) ensino superior é predominantemente elevado pela fuga do cérebro neste nível de ensino, a maioria dos quadros com nível superior se encontra no exterior, principalmente em Cuba, Portugal e União Soviética na época[33].

O setor não formal da educação compreende: a alfabetização e a educação de adultos; as escolas comunitárias e as escolas madrassas; as escolas corânicas. De acordo com PNA/EPT (2003) esta modalidade de educação está também sob tutela do MEN, mas em trabalho conjunto com a intervenção das organizações sociais, comunidades e ONGs. Nota-se que, o plano não

[33] A concepção de fuga de cérebro enfatiza a falta de política de retorno dos formados, ou seja, o Estado não possui política que motiva ou obriga o regresso dos formados no exterior para o país.

faz menção das crianças de 0 a 3 anos de idade, assim como ao ensino especial, ou seja, educação para crianças portadoras de deficiência. Pois, não existia nenhum projeto de inclusão destas modalidades ou fase de ensino, porém passou-se a existir a inclusão do ensino para crianças portadoras de deficiência oficialmente a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (2010).

Mediante o exposto, por conta da implementação da educação básica gratuito, distribuição gratuita de manuais escolares e implementação das cantinas escolares com apoio das organizações internacionais, a taxa de escolarização em 2001/2002 evoluiu em 75% em todo o ciclo da educação básica, comparando com o ano de 1991/1992 e 1997/1998 estimado em 46,3% a 57,8%, (PNA/EPT, 2003). Para o nível secundário segundo o plano, as "taxas brutas de escolarização passaram de 13,5% a 20% entre 1997/1998 e 1999/2000 respetivamente, ou seja, uma taxa três vezes mais elevadas do que as taxas de 1991/1992 que eram de 6,7%", (PNA/EPT, 2003, p.16).

Para evolução da taxa bruta de escolarização por nível de educação em 2005/2006, pré-escolar em 1999/00 somava um total de 2% e para 2005/06 mais do que duplicou somando 5%, o que significa uma evolução importante. Quanto à educação básica, passou de 70% em 1999/00 para 101% para 2005/06, o ensino secundário também teve um aumento de 11% entre 1999/00 e 2005/06, (RENASSE, 2009). Dessa forma, os dados permite identificar o acesso das crianças nos diferentes níveis do ensino que, apesar de um crescimento em número de %, não significa que todas as crianças estão dentro das salas de aulas, pois há um número considerável das crianças matriculados no primeiro ano e que são mais velhas ou mais jovens do que idade prevista na lei por nível. Afinal, "As famílias podem ter a tendência de matricular seus filhos mais cedo, com a idade de cinco anos para beneficiarem da cantina escolar. Além disso, muitas crianças entram na escola tarde, depois dos sete anos", (RENASSE, 2009, p.48).

Quanto a formação dos professores, dependendo do nível de ensino em que o professor quer lecionar, nesse caso, eles são

> formados em duas escolas de formação no país, que são, a escola 17 de fevereiro e a escola Amílcar Cabral. O perfil de entrada é o 11 ano de escolaridade (fim do ensino secundário complementar) e recebem uma formação em três anos: os dois primeiros anos são apenas teóricos, o terceiro é dedicado a um estágio de prática pedagógica. Os professores do ensino secundário são tradicionalmente formados na ENSTT (Escola Normal Superior Tchico Té). O perfil de entrada é o 11º ano e há um concurso de entrada. Desde 2004/2005, o curso dura quatro anos. O primeiro ano é um ano de preparação, ou de atualização e é seguido de dois anos de formação teórica e de um ano de estágio prático. A partir de 2004/05, igualmente, a Universidade privada Colinas de Boé oferece um curso de formação para professores do ensino secundário autorizado pelo Estado, semelhante ao da ENSTT. A primeira promoção saiu em

> 2007/08 e deveria integrar o corpo de professores do ensino secundário em setembro de 2008/09 (RENASSE, 2009, p.43).

De acordo com Lopes (2007), mesmo com a formação dos professores, o Estado se deparava com dificuldades no recrutamento dos professores para escolas públicas, principalmente para zonas do interior do país. Para a autora, estas dificuldades eram devido aos atrasos salariais e às condições de isolamento que o Estado não criou, de certa forma, motivou o reagrupamento das comunidades na construção das escolas e salas de aulas. Da mesma forma, a escassez de professores é um problema que vem se arrastando por muitos anos em todo o território nacional. Entre elas, a insuficiência dos professores nos vários componentes curriculares, inadequação do currículo a realidade do país e falta de proposta para sua formação adequado.

Em seguida, iremos descrever a nova configuração do sistema educativo, ou seja, a partir do primeiro quadro jurídico-legal que, de forma estruturada estabelece orientações acerca da política educativa do governo da Guiné-Bissau, nesse caso, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

1.2.2. ENQUADRAMENTO DA NOVA CONFIGURAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL: LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO 2010.

Fixar diretrizes da educação é estabelecer os parâmetros e os princípios que devem nortear o sistema nacional de educação. Com efeito, a sua importância remete ao avanço que implica definir através de um quadro-jurídico a organização e melhoria do sistema educativo no exercício efetivo à educação como direito e dever fundamental de todo cidadão. Assim, no artigo 2° ponto 1 da LBSE (2010), reconhece a todos os guineenses o direito à educação reforçando o artigo 49° ponto 1 da Constituição da República de 1996 em que o Estado declara que "todo o cidadão tem o direito e o dever da educação".

Com a declaração do direito estabelecidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo 2010 em cumprimento à Constituição de 1996, segundo Saviani (2011) ninguém ousaria negar a importância que a educação tem em promover a compreensão dos direitos e preparar os indivíduos e a sociedade as possibilidades de superar as dificuldades do meio da "preservação e expansão do patrimônio cultural e da condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça" (SAVIANI, 2011, p.214).

Conforme a LBSE (2010) o direito à educação é um direito social, fundamental, subjetivo reconhecido a todos num processo contínuo formativo no pleno desenvolvimento da

personalidade humana, assim como na democracia e progresso social. Também afirma no artigo 2° ponto 4 e 5 que cabe ao Estado assegurar a igualdade de oportunidade de acesso para o sucesso escolar do estudante e estimular uma atitude democrática perante a pluralidade na sociedade.

Para Lopes (2014) a Lei de Bases não deixa clara ou específica a estratégia que o Estado vai utilizar para o gozo e efetivação do direito à educação para todos sem distinção da sua condição socioeconômica e cultural. Importa ressaltar que, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foi o primeiro quadro jurídico-legal aprovada pela Assembleia Nacional Popular em 21 de maio de 2010, que estabelece as orientações para melhoria e elevação do sistema educativo guineense, assim como adminicular as dificuldades emergentes em consequência da ausência da presente Lei.

O processo que antecede aprovação da LBSE para orientação, organização e regulamentação das normas para o desenvolvimento do sistema educativo, começou a ser pensada ainda em 1992, estimulada pela Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em Tailândia (Jomtien) entre 5 a 9 de março de 1990, "estabelecia que até 2000 todas as crianças em idade escolar deveriam ter acesso a uma educação de qualidade" (LOPES, 2014, p.67).

De acordo com Lopes (2014) a Conferência Mundial sobre Educação para Todos representou um marco importante e decisivo para criação de um quadro normativo de política educativa para organização do ambiente escolar e sistema educativo da Guiné-Bissau, lembrando que, até 2010 o sistema educativo guineense não tinha um quadro de referência que orienta, regula e organiza o comportamento do sistema educativo.

Entrementes, por causa da conjuntura com sucessivas instabilidades políticas e mudanças de governos, foi interrompida a sua construção e começou a ser pensada em 2001 que, por conseguinte, só se concretizou em 2010 por iniciativa do então Ministro da Educação Artur Silva (LOPES, 2014). Ademais, as razões que determinam a sua criação resumiam para

> a necessidade de regulamentação da organização do sistema educativo para obtenção de apoio dos parceiros nacionais e internacionais; a ausência de quadro normativo legal que especificasse a organização do sistema educativo; a assunção da educação como setor prioritário na política do PAIGC (E1); a consolidação da ideia de elaboração da LBSE; a existência de uma certa estabilidade política e governativa do país (...) (LOPES, 2014, p.68).

Percebe-se de certa forma, uma preocupação em sanar os problemas que o sistema de educação enfrenta, principalmente econômica incluindo a pauta para aprovação do Estatuto da Carreira Docente que, outrora, não podia ser aprovado sem que a LBSE fosse aprovada

(LOPES, 2014). Além disso, tanto parceiros nacionais e internacionais estavam pressionando a necessidade de Estado levar ao cabo a criação de um quadro-jurídico que regulasse a educação guineense, assim como "satisfazer o desejo dos atores que intervêm no domínio do setor educativo (professores, alunos, pais e encarregados de educação, sociedade civil entre outros)" (LOPES, 2014, p.104). Para Siga (2020) essa dificuldade ou pressão que o Estado recebia dos parceiros se trata da descontinuidade dos sucessivos governos que não conseguem durar por muito tempo no poder para prosseguir com os projetos educacionais por conta da instabilidade sociopolítico, institucional e militar.

A presente Lei visa definir o enquadramento geral do sistema educativo, assim como materialização do direito à educação entendido como um direito social, reconhecido a todos. Portanto, para sua efetivação cabe a responsabilidade das entidades públicas e privadas[34]. Lopes (2014) destaca a aprovação da LBSE como resultado de uma construção social ou resultado de uma evolução histórica das impossibilidades e superação através do seu contexto sociocultural em que está inserido.

Por outro lado, Siga (2020) reforça a juventude da nova configuração do sistema de educação como aquele que se encontra na fase embrionária da estruturação, comparado com o universo ocidental. Essa comparação não se trata da definição promíscua do sistema de educação e nem da expressão unicamente da modernidade ocidental de qual é o caminho a andar para alcançar uma educação de qualidade, mas de uma afirmação, buscando colocar o que é africano no centro, através da combinação dos valores culturais, político e econômico. Assim, urge a possibilidade e oportunidade de compreender o equívoco do passado negado pelo ocidente e criar novas ferramentas que possibilitam enxergar não apenas o outro lado da sociedade, mas criar estratégias alternativas para ver a sociedade de dentro para fora, ou seja, a partir das realidades africanas (FALOLA, 2007).

Presume-se que a nova configuração do sistema de educação guineense, teoricamente se enquadra, justamente na elaboração de instrumento que melhor permitem visualizar a realidade da educação na Guiné-Bissau a partir da Lei de Bases do Sistema educativo (LBSE), apesar de que o documento não faz menção às crianças de 0 a 3 anos de idade, aliás o Estado não tem uma política voltada a esse público. Ademais, a nova configuração contém poucas novidades relativamente à configuração do sistema educativo no PNA/EPT. Propunha-se além da inclusão das escolas confessionais, as seguintes mudanças:

[34] Neste caso, o Estado partilha uma parcela da sua responsabilidade à setor privada como forma de mobilizar o sistema educacional, mas acaba promovendo a desigualdade social, principalmente a económica para aqueles que não possui renda de matricular e permanecer na rede privada.

> 1. Consagra a organização do ensino básico unificado em 3 fases, com a duração de dois anos cada, sendo o currículo das duas primeiras organizado numa perspectiva global e assegurado por um único professor e o da terceira, por 4 áreas interdisciplinares, cada uma assegurada por um professor;
> 2. Estipula que o primeiro semestre da 1ª classe do ensino básico "deve ser destinado exclusivamente à preparação das crianças para o ensino" (art.º 14º), aspecto que parece articulado com o facto da língua oficial de ensino não ser a língua materna;
> 3. A alteração mais significativa é, sem dúvida, o alargamento do atual ciclo complementar do ensino secundário de dois para 3 anos e a respectiva organização em duas vias: geral e técnico profissional;
> 4. Identifica o ensino médio como uma das componentes da educação escolar a que se acederá normalmente após o 9º ano de escolaridade e terá a duração mínima de 3 anos ou, então, após o 12º com a duração mínima de um ano (CAMPOS; FURTADO, 2009, p. 39)

Com efeito, Bedeta (2013) destaca que as novidades da LBSE proveniente dos debates e tentativas de reformas desde 1994, veio para resolver as lacunas do sistema educativo e modernizar a configuração e qualidade da educação formal, tendo como MEN responsável pela implementação das políticas educativas no território nacional. Dessa forma, segue a estruturação do sistema escolar com base na Lei de Bases do Sistema Educativo (2010).

1.2.2.1. ESTRUTURA DO SISTEMA ESCOLAR

A nova configuração do sistema educativo se materializa através de esqueleto do sistema educativo, capítulo II, artigo 4° da Lei de Bases do Sistema Educativo que integra a educação em dois formatos: não formal e a educação formal. Logo na seção I, artigo 5°, alínea 1 consagra a educação não formal como um processo permanente que integra todas as dimensões de ação educativa.

> A educação não formal está enformada por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da acção educativa e tem por escopo expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimento da que não puderam obter, (LBSE, 2010, p.3).

Nessa ocasião, Furtado (2005) reconhece a tenacidade de uma perspectiva da educação que tem ligação forte com a comunidade ou o contexto social que lhe pode assegurar o seu funcionamento, valorizando diferentes formas de aprendizagem. A área da educação não formal desenvolve-se de acordo com a seção I, artigo 6°, alínea 1, nas seguintes áreas,

> a) Alfabetização e educação de base de jovens e adultos;
> b) Acções de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica;
> c) Educação dirigida para ocupação criativa dos tempos livres;
> d) Educação cívica. (LBSE, 2010, p.3).

Assim sendo, a educação não formal caracteriza-se pela diversidade do seu público-alvo, isto é, as famílias, os trabalhadores do sector informal, chefes religiosos e tradicionais,

associações e agrupamentos comunitários de base, comerciantes ambulantes etc, em que ávida pelo sustento da família na sua maioria, arguto pelo abandono escolar ou analfabetismo, (INDE/MEN, 2011). Para tanto, esta modalidade de educação pode ser ministrada de acordo com o artigo 7°, alínea 1, em "estruturas de extensão cultural do sistema escolar, bem como em sistemas abertos, lançando mãos de meios de comunicação social e de tecnologias apropriadas, nomeadamente a rádio e a televisão educativas, bem como a internet" (LBSE, 2010, p.4). Por outro lado, a sua promoção e realização, devem ser garantidas pelo Estado e as instituições da sociedade civil (ONG, organizações sociais, comunitárias, etc) e parceiros internacionais (LBSE, 2010).

Na Guiné-Bissau, a educação não formal desempenha um papel importante na medida em que oferece uma segunda oportunidade aos que, por algum motivo abandonaram ou não tiveram a oportunidade de frequentar a escola. Outrossim, o fenômeno de analfabetismo assombra o projeto do desenvolvimento, particularmente nos adultos que em 2012 mais de 4 adultos em cada 10 que constitui (44%) e mais de uma mulher em cada duas (56%) eram analfabetos, (RESEN,2015). Portanto, não há dúvidas acerca das incidências do analfabetismo na estabilidade política e social do país, pois importantes personalidades militares e políticas são ainda semiletradas ou analfabetos funcionais. Esse fator pode comprometer o plano estratégia do desenvolvimento.

O subsetor da educação não formal é representado pela Direção Geral de Alfabetização e Educação não Formal (DGAEnF), sob tutela do Ministério da Educação Nacional (MEN). O Estado não possui política de orientação pedagógica para alfabetização e educação não formal e nem referencial de uma base para formação de formadores, o que leva a cada estrutura existente no âmbito de colaboração, elaborar e desenvolver a sua abordagem pedagógica. Isso quer dizer que não há uma coordenação entre entidades colaboradoras que atuam no território nacional, apesar da existência da DGAnF. Pelo entendimento, a educação não formal constitui como prioridade nacional, mas não como um direito.

O segundo formato do sistema educativo guineense, educação formal, com duração de 12 anos de escolaridade íntegra conforme a seção II, subseção I, artigo 8, alínea 1 da Lei de Bases do Sistema Educativo (2010) os seguintes níveis de ensino: o ensino pré-escolar; educação básica; ensino secundário; ensino técnico-profissional, ensino superior e, outrossim, modalidades especiais de educação escolar e atividades para ocupação de tempos livres consagrado no artigo 30° da LBSE (2010).

Ensino pré-escolar

A educação pré-escolar destinada para crianças compreendidas de 3 anos de idade até o seu ingresso na 1ª fase da educação básica (1°ciclo), funcionando de modo facultativo e completada no meio familiar, ou seja, para esse nível de ensino o MEN confia a responsabilidade aos familiares de modo a alcançar as competências de educação para a cidadania, através do seu conhecimento e comportamento. Para tanto, no final desta faixa escolar, a criança deve:

1. Adoptar valores morais, sociais e culturais positivos.
2. Aprender os seus direitos e deveres na família e na comunidade.
3. Respeitar os lugares públicos e os símbolos nacionais.
4. Respeitar as regras elementares de higiene, de segurança e de
5. proteção do ambiente (INDE/MEN, 2011, p.42).

Mediante o exposto, a oferta desse nível de ensino dentro de um espaço sociocultural polivalente enquadrada nas realidades locais guineenses, o Estado incumbe a responsabilidade da rede pública apoiar as instituições privadas, cooperativas ou comunitárias a criação dos jardins/escolas para atingir os objetivos de acordo com LBSE, capítulo II, subseção II, artigo 10. °,

a) Fazer a despistagem de precocidades, inadaptações e deficiências na criança, encaminhando-a convenientemente;
b) Estimular e aumentar as capacidades da criança numa perspectiva de desenvolvimento equilibrado;
c) Promover a integração da criança em diferentes grupos sociais, em ordem ao desenvolvimento da sociedade;
d) Incrementar a formação moral e cívica e o sentido de liberdade e responsabilidade;
e) Favorecer hábitos de higiene e saúde;
f) Amplificar as probabilidades de sucesso da criança no sistema de ensino, através, designadamente, da transposição da barreira linguística (LBSE, 2010, p.5).

Conforme Só (2013) a maior parte da oferta desse nível de ensino está centralizada na zona urbana com maior concentração no centro de cidade do setor autónomo de Bissau (SAB) e deriva do setor privado do tipo laico ou religioso. Até 2013, o setor privado representa 45% na oferta das estruturas pré-escolares, assim como efetivos pré-escolarizados[35], financiando-se maioritariamente pelas taxas pagas pelos pais e encarregados de educação de crianças utentes, (RESEN, 2015)[36].

[35] A diferença entre estrutura pré-escolar e efetivos pré-escolarizados, a primeira representa edifícios/instituições de ensino pré-escolares, ao passo que, a segunda significa número de crianças matriculadas ou que frequentam o ensino pré-escolar.

[36]. Nesse casso, de acordo com o relatório de Análise de Educação para Aprendizagem Global e Equidade (MICS-EAGLE) - 2021 elaborado pela UNICEF, evidenciou de que na Guiné-Bissau "uma em cada dez crianças de 36 a 59 meses de idade frequenta a educação da pequena Infância. Entre os meios de residência, a taxa líquida de frequência para pequena Infância, é mais elevada entre as crianças residentes no meio urbano (40%) comparativamente a 5% entre as crianças residentes no meio rural" (UNICEF,2021, p.5). Disponível em: file:///C:/Users/rassu/Desktop/Guinea-Bissau-Education-Fact-Sheet-2018.pdf

No que se refere às estruturas públicas, elas são 24% sob a direção de MEN, acolhendo no total de 22% pré-escolarizados que correspondem a 4.274 crianças. Por outro lado, as estruturas comunitárias, "elas são de criação recente e desenvolveram-se rapidamente, na sua maioria em zonas rurais, com o impulso do Estado e dos seus parceiros, nomeadamente, as ONG locais e internacionais" (RESEN, 2015, p. 139), com 31% das estruturas escolares e 6.190 crianças efetivos, perfazendo 32% em 2013[37]. Infelizmente, além do setor autónomo de Bissau, a ausência da oportunidade de ceder a este nível de ensino nas zonas rurais, tanto o setor público, assim como o privado tem dificuldade em ofertar. Assim, as iniciativas comunitárias tentam colmatar essa lacuna, mas continua a ser insuficiente com má condição de funcionamento e de acolhimento das crianças pequenas.

Educação Básica

A educação básica é destinada para as crianças que completariam 6 anos de idade entre 2 de outubro e 31 de dezembro, desde que o responsável pela criança solicite o seu ingresso neste nível de ensino (artigo 13, ponto 5), por outro lado, Lopes (2014) chama atenção para lacuna deixada pela Lei de Bases nessa condição, por não especificar a quem os pais ou encarregados de educação devem remeter o pedido de autorização para que a criança possa frequentar a educação básico. Sendo assim, a autora presume-se que seja endereçada ao Ministério de Educação Nacional.

A educação básica tem um caráter garantido pela LBSE artigo 12° a sua universalidade, obrigatoriedade e gratuitidade nas instituições de oferta de ensino. Porém, o conceito de gratuitidade é válido somente até 6° ano de escolaridade para crianças de 6 a 12 anos de idade que corresponde a terceira fase do segundo ciclo da educação básica. Dessa forma, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (2010) na (subseção II, artigo 12º, alínea 1, 2, 3, 4) declara o seguinte:

> 1. O ensino é universal e obrigatório.
> 2. Até o 6º ano de escolaridade, o ensino básico é totalmente gratuito.
> 3. A partir do 7º ano de escolaridade, o ensino básico é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades económicas do Estado.
> 4. Ensino básico gratuito significa isenção de propinas, taxas e emolumentos relativos à matrícula, frequência e certificação, assim como uso gratuito de livros e materiais didáticos (LBSE, 2010, p.6).

A realidade escolar é mais complexa do que é apresentado, talvez deve-se problematizar o conceito da gratuitidade e obrigatoriedade declarado na constituição e na LBSE, o que

[37] Idem, 139.

demanda a não escamoteamento da realidade. Quando a Constituição de República de 1996 tece no seu artigo 49°, ponto 2 que o "Estado promove gradualmente a gratuitidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino" e reforça a partir da LBSE de 2010 a gratuidade até o segundo ciclo da educação básica e a partir do terceiro ciclo passa a ser tendencialmente gratuito dependendo do recurso econômico do Estado, pois, convém questionar o seguinte: de que tipo de gratuitidade o Estado está se referindo? Trata da gratuidade passiva ou ativa?

De acordo com Melchior (2011) a gratuidade passiva refere simplesmente o fornecimento de escolas por parte do poder público sem exigência de pagamento, ou seja, de uma concepção de tratamento estático em que decorre mais da falta de recursos do que uma oferta verdadeira da sua natureza do princípio. Decerto, o simples fornecimento de instituições escolares sem cobrança de taxas de matrícula ou da mensalidade propicia unicamente a igualdade de oportunidades, porque se no decorrer do processo educativo após a matrícula, o Estado não procurar corrigir as desigualdades existentes, principalmente econômica entre alunos estará reproduzindo a economia improdutiva que, "além de desperdiçar recursos com alunos reprovados e evadidos, acarreta a economia criminosa do ponto de vista social, gerando frustrações, recalque e desajustes" (MELCHIOR, 2011, p.8). Nessa perspectiva, compreende-se a escola como aquela que não é gratuita pelo fato da obrigatoriedade, mas gratuita porque se depara com a insuficiência de recursos por parte daqueles que a frequentam.

De certa forma, é possível identificar a gratuidade passiva com aquele garantido pela Constituição e LBSE, porque na realidade o Estado não consegue garantir a escola gratuita para todos, principalmente na zona rural em que apresenta déficit das instituições escolares e continuidade do nível de ensino na mesma escola. Sendo assim, um estudante que começa um nível de ensino deve concluí-lo dentro de um determinado período deste ciclo, pois o que significa que um estudante que abandona ou reprova acarreta um desperdício de recursos para o sistema de educação. Por isso, o Estado deverá assumir a sua responsabilidade garantida pela lei, criar condições para permanência dos estudantes na escola, porque o princípio de gratuidade é um direito de cada povo guineense da educação básico e secundário, porque todos contribuem no pagamento de imposto, (MANÉ & ABREU, 2021).

Já no que refere a gratuidade ativa, Melchior (2011) define como,

> aquela que se ajusta às diferentes condições socioeconómicas dos alunos e implica, necessariamente, fornecimento de escolas, sem exigência de pagamento, e assistência ao educando durante o desenvolvimento do processo educativo, mediante o fornecimento de material didático, vestuário, alimentação, transporte e assistência médica, odontológica e hospitalar. Em zonas carentes de recursos a gratuidade ativa pode assistir até as famílias, complementando-lhes a receita, com o salário não

> recebido por seus componentes, principalmente na zona rural, na qual o braço infantil ainda é tido como precioso auxiliar em períodos de plantio e colheita (MELCHIOR, 2011, p.8).

Essa é uma visão contundente e verdadeiramente democrática que amplia a concepção da gratuidade passiva além de ofertar à educação gratuito, visa acolher e incluir estudantes com baixa poder econômico ou de vulnerabilidade social para combater as desigualdades no seio escolar oriundos de diferentes camadas socioeconómicas da sociedade, "nascidas de um processo artificial, condicionando de fora para dentro, passíveis, em parte, de serem removidas" (MELCHIOR, 2011, p.8).

Segundo Melchior (2011) independentemente da escolha do poder público em adotar à gratuidade escolar que interliga com obrigatoriedade escolar ou não, a questão da insuficiência dos recursos sempre vai permanecer, mas o que não pode ser feito é aplicação indiscriminada da gratuidade escolar, pois deve-se dar a todos as mesmas condições ignorando as diferenças econômicas dos alunos. Afirma ele,

> Qualquer que seja a posição que se adote em relação à gratuidade escolar, quer se correlacione ou não com obrigatoriedade escolar, o princípio fundamental da insuficiência dos recursos permanece. E se permanece o princípio, o poder público não deve e não pode aplicar a gratuidade escolar de forma indiscriminada, abrindo as portas de suas escolas a todos, indistintamente, ignorando as diferentes condições econômicas dos alunos (MELCHIOR, 2011, p. 9).

A obrigatoriedade escolar para educação básica, presente na LBSE, ainda não passou do papel. Lembrando que, segundo Cury e Ferreira (2010) refletir sobre a "obrigatoriedade da educação básica é pensar no desenvolvimento pessoal, social e político do ser humano. É pensar num país melhor" (CURY & FERREIRA, 2010, p.142). Nesse sentido, Horta (1998) pontifica historicamente a relação da obrigatoriedade escolar com o direito à educação, pois, por muito tempo o "direito de educar por parte do Estado correspondeu a obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo", mas passando algum tempo ou recentemente, que "o direito à educação por parte do indivíduo, correspondeu a obrigatoriedade de oferecer educação, por parte do Estado" (HORTA, 1998, p.10-11). Olhando para realidade guineense, o primeiro conceito de direito de educar por parte do Estado remete ao período da presença portuguesa no território guineense, restrito aos considerados cidadãos e assimilados, excluído do acesso aos considerados indígenas ao ensino oficial.

Por outro lado, a obrigatoriedade de oferecer a educação por parte do Estado, Mané e Abreu (2021) afirmam que, por uma ausência verificada nos artigos da Constituição da República de 1996, o conceito da obrigatoriedade concretizou-se na lei apenas na LBSE de

2010, incluindo os estudantes de 1° ao 6° ano da educação básica. Mesmo assim, a obrigatoriedade declarada na Lei de Bases não é esclarecida ou "não há detalhamento sobre como deve ou não funcionar o princípio da implementação da obrigatoriedade (...)" (MANÉ & ABREU, 2021, p.91). Para Horta (1998) quando se exige a obrigatoriedade por parte do Estado, ele deve criar condições para que haja escolas ao alcance de todos e seu efetivo atendimento gratuita, lembrando que a educação para ser obrigatória, primeiramente ele tem que ser gratuita, em caso negativo, Cury e Ferreira (2010) afirma que,

> (...) a obrigatoriedade da educação não se verifica por uma questão de falta de vagas, inclusive para os alunos com deficiência (oferta) ou da má qualidade do ensino, da evasão escolar, da repetência ou da defasagem na correlação idade/série frequentada (efetivo atendimento). De plano, pode-se afirmar que todos estes fatores contribuem direta ou indiretamente para a impossibilidade de se atingir a universalização do ensino obrigatório (CURY & FERREIRA, 2010, p.139)

Em acréscimo, Adelaide Alves Dias (2007) afirma,

> Na educação formal, universalização, obrigatoriedade e gratuidade formam parte de um único processo. A obrigatoriedade e a gratuidade da educação representam, simultaneamente, a garantia da universalidade do acesso à educação, ao tempo em que asseguram o direito do homem à educação (DIAS, 2007, p.449).

A educação básica compõe-se de três ciclos: o primeiro ciclo divide-se em duas fases, correspondendo 4° ano de escolaridade, ou seja, a primeira fase inclui o 1° e 2° ano de escolaridade, abrange as crianças de 7 e 8 anos de idade, ao passo que, a segunda fase abarca crianças de 9 a 10 anos de idade, compreendendo o 3° e 4° ano de escolaridade. Nas duas fases do primeiro ciclo o ensino é ministrado numa concepção mais global, cabe um único professor/a por turma que, eventualmente é auxiliado nas áreas da educação física ou artística (LBSE, 2010). As competências desenvolvidas na segunda fase do primeiro ciclo giram em torno de:

> 1- Adoptar valores morais, sociais e culturais positivos.
> 2- Exercer os seus direitos e assumir os seus deveres e respeitar os outros nas suas diferenças.
> 3- Apresentar os símbolos da República.
> 4- Apresentar algumas instituições locais (tabanca, secção, sector, e Região).
> 5- Identificar patrimónios elementares da sua localidade.
> 6- Respeitar regras elementares da higiene, segurança e proteção do ambiente (INDE/MEN, 2011, p.49).

Na sequência, o segundo ciclo, a terceira fase da educação básico com dois anos de escolaridade (5° e 6° ano), inclui crianças de 10 a 12 anos de idade. O ensino é ministrado numa perspectiva interdisciplinar, isto é, a formação pessoal e social, formação física e desportiva, formação humanística e formação científica e tecnológica, também cabendo um único

professor, isto é, tem quase as mesmas características com as fases anteriores. Contudo, no final desta faixa escolar, estudante deve:

> 1- Adoptar valores morais, sociais e culturais positivos.
> 2- Respeitar os outros nas suas diferenças, prevenir e resolver conflitos.
> 3- Apresentar às instituições republicanas, as leis e os regulamentos da Guiné-Bissau.
> 4- Identificar alguns elementos do património nacional e internacional.
> 5- Resolver situações/problemas do seu meio ambiente, baseando-se em regras apropriadas (INDE/MEN, 2011, p.62).

A última fase, o terceiro ciclo da educação básica, envolve um caráter mais específico com diferentes professores para cada área, que corresponde três anos de escolaridade (7°, 8° e 9° ano), adotando bons valores morais, sociais e culturais, respeitando as diferenças e obter a capacidade de resolver os problemas dentro dos trâmites das leis e os valores da democracia, (INDE/MEN, 2011). Ao terminar os três ciclos da educação básica, o estudante terá o direito a um diploma e certificado para ingressar na via geral do ensino secundário ou na via da formação técnico-profissional do ensino secundário (artigo 17°, LBSE,2010) [38].

A partir do ano 2004 a 2012, em todos os ciclos de ensino houve um aumento considerável de números de estudantes efetivos tanto nas escolas públicas, assim como nas instituições privadas, cooperativas ou comunitárias. Segundo Lopes (2014) houve a evolução da taxa bruta de matrícula no ano letivo de 1990/2000 a 2009/2010 nos níveis de ensino básico e secundário. Nesse caso, no ano letivo de 1990/2000 apresentava a taxa de matrícula de 67,9% para o ensino básico e 19,6% para o ensino secundário, logo verifica-se um aumento no ano letivo 2005/2006 para EB situam-se em 103,2% e ES uma evolução de 36,2%. Lopes (2014) exarou ainda um crescimento de 111,5% a 122% para o EB no ano letivo 2009/2010 e 44,8% para o ensino secundário. Portanto, esse aumento da taxa bruto de matrícula deu-se pela tardia entrada dos estudantes ou incumprimento da faixa etária de frequência em cada ciclo de ensino, "fazendo com que os alunos que deveriam estar num nível mais avançado de estudos permaneçam ainda em níveis inferiores aos previstos para as suas idades" (LOPES, 2014, p.15). Por outro lado, no RESEN (2015) esta evolução se deu por conta fortemente marcada pela

[38] Normalmente, a formação técnico-profissional tem uma duração de três anos, confere um grau académico de bacharelado, destinada aos jovens que concluíram os três ciclos da educação básica (9° ano). Por outro lado, tem a formação de inserção profissional no mercado de trabalho que, geralmente abre através de uma prova de admissão para os estudantes que também concluíram a quarta fase do terceiro ciclo da educação básico (6° ano). Esta formação é dada no Centro Industrial de Formação e de Aprendizagem Profissional (CIFAP), com a gestão público-privada, (RESEN, 2015).

escolha dos familiares em preferir matricular os estudantes no privado, principalmente no começo de 2010, válido também para o nível do ensino secundário.

De certa forma, verifica-se uma lacuna ou incumprimento por parte do Estado do que está garantido na lei, a falta de estratégia na garantia do direito à educação para todos, de melhoria do acesso e qualidade do ensino.

Ensino Secundário

De acordo com a Lei de Bases de Sistema Educativo (2010), o objetivo do ensino secundário é de fornecer ao estudante conhecimentos e competências científicas, técnicas e culturais para sua inserção no meio social ou prosseguimento dos estudos superiores, desenvolvendo um conhecimento crítico para resolução dos problemas nacionais e internacionais. Nesse sentido, ele pode ser compreendido em dois sentidos, via geral e técnico-profissional. Por via geral o ensino geral proporciona ao estudante o auxílio para continuar seus estudos, assim como a sua inserção na vida ativa, cabendo um professor para cada disciplina, ao passo que, por via técnico-profissional integra as áreas de formação geral, tecnológica e oficinal, também cabendo vários professores, a razão de um por disciplina (art.22°). Do mesmo modo, a formação técnica e tecnológica com duração não superior a um ano (art.17°. 3), serve para quem terminou o ensino secundário e não quer dar continuidade aos estudos no ensino superior.

O ensino secundário destina-se teoricamente aos estudantes dos 15 aos 18 anos de idade, o que significa na realidade não é verificada, principalmente com a implementação de 12° ano, a obrigatoriedade em apresentar o certificado desse nível passou a ser exigida para o ingresso nos cursos superiores ou para bolsas de estudo para o exterior e a maioria dos que já tinham concluído 11° ano (estudantes com mais de 20 ou 25 anos) tiveram que voltar à escola para cursar o 12° ano. Como é sabido, o secundário abrange o 10°, 11° e 12° anos de escolaridade e a sua conclusão satisfatória confere um certificado (histórico), assim como um diploma, (artigo 20, LBSE, 2010).

As competências da promoção e desenvolvimento da educação elaborado pelo Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE)- 2011 para atingir os objetivos de cada etapa do ensino da LBSE é conscientemente inspirado nas recomendações da Carta Africana dos Direitos e do Bem Estar da Criança de 1990, adotada pela Assembleia dos Chefes de Estados e do Governo da Organização de Unidade Africana (OUA) em Adis Abeba (Etiópia). No entanto, o fato que atesta a referida recomendação é o lugar que a criança ocupa/deveria ocupar na sociedade africana com o crescimento integral e harmonioso no meio familiar,

levando em conta seus valores morais, sociais e culturais positivos no seu crescimento. Acresce que, as competências do 10° e 11° anos perpassam em adotar esses valores e respeitar as diferenças. Para o 12° ano, as competências geram em torno de: identificar as instituições e organizações econômicas nacionais, sub-regionais e internacionais; respeitar os outros nas suas diferenças, prevenir e resolver conflitos; analisar e debater temas e problemas do mundo contemporâneo (INDE/MEN, 2011).

Quanto a formação dos professores para os três ciclos do ensino básico e secundário é feita em diferentes escolas de formação dependendo do nível de ensino, por exemplo, para os docentes do primeiro e segundo ciclos do ensino básico, são formados na escola 17 de fevereiro e a Amílcar Cabral que se transformaram em polos de formação em 2010/2011, sob tutela de Escola Superior de Educação Tchico Té. Para admissão nessas escolas de formação, futuros professores deveriam ter concluído o 9° ano ou quarta fase do terceiro ciclo do ensino básico e, a formação tem duração de três anos. Outrossim, os docentes do terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário são para aqueles que terminaram pelo menos o 11° ano de escolaridade e o curso tem duração de quatro anos na Escola Superior de Educação Tchico Té. Por fim, em 2005 com aprovação do Estado, a Universidade Colinas de Boé, instituição privada passou a ofertar ou formar os docentes para o terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário (RESEN, 2015).

Ensino Superior

No sistema educativo guineense, o ensino superior é constituído sobretudo pela discricionariedade entre universidades públicas ou privadas, quiçá pela condição financeira[39]. Constitui um papel primordial na formação adequada à inserção no mundo laboral e a colaboração no processo de desenvolvimento do país, estimulado através da pesquisa e da investigação científica na produção de conhecimento. Porém, é ainda muito incipiente a concepção da investigação científica, sendo que as condições materiais e financeiras de criação para o desenvolvimento da pesquisa não são providas do Estado, aliás artigo 30°, ponto 2 da LBSE refere que, as instituições de ensino superior devem ser forjadas as condições para o desenvolvimento da pesquisa, mas não indica de que forma serão feitas ou qual é o órgão responsável para supervisionar o tal efeito: vejamos,

[39] O fator econômico pesa muito na escolha do curso entre universidades públicas e privadas, pois, privadas ofertam mais cursos superiores do que as instituições públicas, além disso, o país conta com a única universidade pública, Universidade Amílcar Cabral (UAC) e duas faculdades: Faculdade de Direito de Bissau e Faculdade de Medicina de Bissau ou chamado também de Faculdade de Medicina Raúl Diaz Arguelles (Autogestão). Nas universidades públicas são pagas taxas no momento de inscrição.

1. O Estado deve garantir as condições materiais e financeiras para a criação e investigação científica, assim como fomentar a cooperação entre as entidades públicas, privadas e cooperativas, nas perspectivas do desenvolvimento da cultura, ciência e tecnologia.
2. Devem ser forjadas, nas instituições de ensino superior, as condições para o desenvolvimento da investigação científica.
3. Devem ser asseguradas as condições de divulgação de trabalhos científicos, (LBSE, 2010, p.13).

Mormente, o ensino superior pode ser ministrado nas escolas universitárias não integradas em universidades; institutos superiores ou técnicos e em outras unidades distintas, por exemplo, universidades estruturadas em departamentos ou em unidades semelhantes, (artigo 26°). Para Sani (2013) pensar nas universidades e instituições da educação superior é dar às pessoas subsídios de ter suas reflexões críticas em solucionar problemas sociais, económicos, políticos e ambientais que o mundo enxerga, por isso, a Guiné-Bissau deve aproveitar as oportunidades de formação dos seus cidadãos, por meio dos acordos educacionais na formação técnica e superior de quadros guineense, por meio de bolsa de estudos. Por outro lado, reformular as políticas públicas voltada para a educação superior em áreas consideradas base da economia guineense, isto é, agricultura e pesca. Todavia, o país não possui nenhuma universidade ou centro de formação no âmbito considerado base da economia, o que implica a carência de um compromisso sério no desenvolvimento de um plano mais consolidado, capacidade governativa e democrática e credível que possa colocar luz no rosto de cada cidadão guineense e voltar a sonhar.

A oferta do ensino superior ainda está centralizada na capital, como já vínhamos debruçando da centralidade da maioria das instituições escolares que estão localizadas nos centros urbanos, obrigando a migração dos alunos do interior para o centro da cidade. Em consequência, Sani (2013) afirma que a falta de instituições tanto escolares, assim como de formação nas outras regiões, pode acarretar "em riscos de jovens entrar na delinquência juvenil ou crime organizado, com fortes consequências para a sociedade e o país em geral, uma vez que não são dadas oportunidades de se formar localmente" (SANI, 2013, p.59). Para isso, a expansão de escolas e polos escolares em todo o território nacional deve constituir uma preocupação do Estado em pensar o desenvolvimento não apenas nos centros urbanos, mas por além delas (zonas rurais).

Modalidades especiais de educação escolar e atividades de ocupação de tempos livres

As modalidades especiais de educação escolar (capítulo II, subseção VI, artigo 30.º, LBSE, 2010) integram cinco modalidades de ensino: formação técnico-profissional; educação

especial; ensino recorrente de adultos; ensino à distância; educação para comunidades guineenses no estrangeiro. O ensino especial é particularmente importante para o desenvolvimento da personalidade das crianças portadoras de necessidades especiais, assim como, seus talentos e criatividade, mas o Estado não dispôs de nenhum dispositivo institucional para se ocupar dessa modalidade.

Quadro 1: ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

<table>
<tr><td rowspan="6">EDUCAÇÃO FORMAL</td><td>Ensino pré-escolar</td><td colspan="2">Destinado a às crianças dos 3 aos 6 anos</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Ensino Básico</td><td>(gratuito)
1.º Ciclo – 1.º ao 4.º ano de Escolaridade
6 – 10 anos de idade</td><td>Primeira fase – 1º e 2º anos de escolaridade</td></tr>
<tr><td>Segunda fase – 3.º e 4.º anos de escolaridade</td></tr>
<tr><td colspan="2">(gratuito)
2.º ciclo - terceira fase – 5.º e 6.º ano de escolaridade
10 – 12 anos de idade</td></tr>
<tr><td colspan="2">3.º ciclo - quarta fase – 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade
12 – 15 anos de idade</td></tr>
<tr><td>Ensino secundário</td><td colspan="2">10.º, 11.º e 12.º ano
15 – 18 anos de idade</td></tr>
<tr><td>Ensino superior</td><td colspan="2">Licenciatura, Mestrado e Doutoramento.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">EDUCAÇÃO NÃO FORMAL</td><td>Alfabetização e educação de base de jovens e adultos</td><td colspan="2">Ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista a flexibilidade e respeitar as especificidades resultantes na evolução tecnológica</td></tr>
<tr><td>Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres</td><td colspan="2">Educação cívica</td></tr>
</table>

Fonte: LBSE (2010).

A LBSE (2010) abre a possibilidade de aprovação de pacotes legislativos para abrangência e o desenvolvimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), 2010, na área de administração escolar, formação técnico-profissional, ensino pré-escolar, básico e secundário, carreiras de pessoal docente e demais profissionais da educação (Art.62°, ponto 1, alínea a, b e c).

Em suma, o sistema educativo guineense configura ainda sem um verdadeiro caminho, perdendo o seu fator histórico, ideológico e linguístico por causa de sucessivas instabilidades,

mudanças de governo e governantes. Portanto, seria necessário recuperar os valores das diversidades culturais étnicas, seus princípios e interesses através da materialização da obrigatoriedade, gratuidade que garantam a universalização e garantia de acesso à educação.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO UM DIREITO: PARA QUANDO A SUA VEROSSÍMIL EFETIVAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU.

A educação é um direito humano. Um direito que todos têm que ninguém lhe pode/deve tirar. Um marco normativo estabelecido no direito internacional, na primeira Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, posteriormente articulado na Convenção de 1960 através do acordo da UNESCO contra a Discriminação na Educação. Em efeito, o objetivo neste capítulo é debruçar a partir dos quadros normativos, os compromissos sobre a materialização do direito à educação na Guiné-Bissau, analisando tratados internacionais e leis nacionais na efetivação do conceito da universalidade de acesso à educação e a obrigatoriedade escolar. Com isso, tornando a educação disponível, acessível, aceitável e adaptável à realidade e as necessidades dos estudantes, com base no referencial legal na Constituição da República (1996), no Plano de Ação: educação para todos (2003-2015) e na Lei de Bases do Sistema Educativo (2010).

Destarte, na primeira seção realiza-se uma reflexão a respeito da conquista dos direitos historicamente construído a partir da luta no cenário civil, político e social, considerando a educação como o elemento fundamental para aniquilação da discriminação e conquista da cidadania (OLIVEIRA, 1999). Assim, a segunda seção ocupa-se de refletir da importância dos tratados e legislação internacional de direitos humanos sob perspetiva da educação como um processo continuo para alcançar em direito de todos ou salvaguardar os melhores interesses de quaisquer. Por fim, a terceira seção dedica-se das leis criada pelo Estado e o seu percurso na efetivação da garantia do direito à educação no molde mais abrangente da sua disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade a realidade guineense.

2.1. DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: DIREITO CIVIL, POLÍTICO E SOCIAL

O advento da natureza dos Direitos é complexo na sua definição, principalmente do indivíduo considerando o seu fundamento absoluto a direitos historicamente conquistados no seu caráter geográfico e político. Ao longo dos séculos, a luta por direitos e a conquista da cidadania foi com base na relação das pessoas com o Estado e com a nação (CARVALHO, 2002). Marshall (1967) caracteriza esta conquista dos direitos à cidadania em três elementos distintos historicamente construídos, quais sejam, o elemento civil, o político e o social. O elemento civil, que se desenvolveu durante o século XVIII na Inglaterra, é composto pela

conquista dos direitos necessários à liberdade individual de ir e vir, liberdade de imprensa, liberdade ao pensamento e à fé, principalmente o direito de defender e afirmar em termos de igualdade todos os direitos através de um encaminhamento judicial nos tribunais de justiça. Para Bobbio (2004) esta fase tende a limitar o poder do Estado e colocar à parte para o indivíduo uma esfera de liberdade em relação ao Estado que acarretou numa mudança fundamental no reconhecimento dos direitos.

Para o elemento político, do século XIX que difere tanto no tempo, assim como no caráter do elemento civil, apesar de usufruir do *status* da liberdade que já haviam conquistado, deve ser entendido como o direito ao acesso a cargo político ou de participar no exercício do poder político (MARSHALL, 1967). Os membros da comunidade no elemento político tinham liberdade no Estado de participar no poder político, por exemplo, o direito a voto que era o monopólio de um certo grupo (BOBBIO, 2004). Por outro lado, Marshall (1967) problematiza a conquista da cidadania nos direitos civis que era universal sem distinção do poder econômico, pois no direito político o direito a voto ainda estava subjugado a desigualdade social e econômica, ou seja, o cidadão era livre para receber dos ricos nu-proprietário a casa ou adquirir propriedades para atingir o *status* e gozar dos direitos políticos que estivessem associados aos bens econômicos. Nesse sentido, "quando as transformações políticas são atribuídas a determinantes económicos, a mudança de posição das classes inferiores e a emergência da cidadania nacional aparecem como subprodutos da industrialização" (BENDIX, 1996, p.97).

Com efeito, surge o problema na inversão dos poderes ou de privilégios que se associa na divisão de classe e do medo. Afinal,

> a classe dirigente teme perder o poder e seus privilégios; a classe dominante teme perder riquezas, bens, propriedades; a classe média teme a pobreza, a proletarização, a desordem; a classe trabalhadora teme a morte cotidiana, a violência patronal e policial, a queda vertiginosa na marginalidade, na miséria absoluta, a arbitrariedade dos poderes constituídos (CHAUÍ, 1989, p.6).

Chauí (1989) releva a diferença social e arbitrariedade dos poderes constituídos que dizem respeito aos seus interesses e privilégios, contrapondo a classe popular que luta pela não perda da condição humana, direitos e pela justiça.

Por fim, o elemento social do século XX, se refere ao direito a um mínimo que pode levar a um membro da comunidade a vida de um civilizado de acordo com as normas estabelecidas naquela sociedade, isto é, ligada às instituições do serviço social e do sistema educacional (MARSHALL, 1967). Segundo Reinhard Bendix (1996) as instituições do serviço social servem para garantir a proteção contra a doença, combater a pobreza e a desigualdade

social através da coesão social, ao passo que, para o sistema educacional a sua função é a de possibilitar a todos os membros da comunidade a uma educação, mesmo que não seja até o ensino superior, mas pelo menos os elementos básicos e indispensáveis de uma educação (ler e escrever). Para Bobbio (2004) a proclamação dos direitos sociais expressa a liberdade para novas exigências de novos valores, isto é, o bem-estar social e igualdade por meio do Estado.

Ora, a prática de declaração dos direitos não necessariamente é um fato óbvio para todos os indivíduos que são portadores de tais direitos, pois nem todos têm o privilégio de alcançar uma educação e muito menos saber dos seus direitos. Destarte, os direitos devem e precisam ser garantidos na constituição e reconhecidos por todos (CHAUÍ, 1989). Afinal, a declaração de um direito numa carta internacional ou constitucional, afirma Cury (2002) "nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça" (CURY, 2002, p. 247).

De acordo com Norberto Bobbio (2004) o problema fundamental na garantia aos direitos do indivíduo se resume na concepção política da sua proteção, isto é, não se discute mais do significado desses direitos, qual é o seu fundamento ou natureza se "são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados" (BOBBIO, 2004, p.25). O autor está se referindo às conquistas através da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral das Nações Unidas, de dezembro de 1948, em que a preocupação está em incentivar e ampliar o respeito e liberdade aos direitos humanos que nasce na concepção de um entendimento universal.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, é uma norma ius/jus cogens – são normas imperativas, a eficácia e a eficiência independem de aceitação/concordância dos sujeitos do direito internacional público. Por outro lado, representa um marco histórico na conquista dos direitos sociais universais dos indivíduos livres e iguais explicitamente declarados, mas Santos (2009) chama atenção que pode ser também uma armadilha colocada à serviço de uma política emancipatória e progressista[40]. Para tanto, o entendimento dessa armadilha pode ser compreendido pelas três tensões dialéticas entre: regulação social e emancipação social; estado e a sociedade civil; estado nação a globalização (SANTOS, 2009).

[40] A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 foi importante, mas importa ressaltar que nesse período, os países asiáticos, alguns americanos e, principalmente africanos não usufruíram dessa declaração na época devido à forte presença europeia e do colonialismo no continente.

De acordo com Santos (2009) a primeira tensão dialética entre a regulação social representado pela crise do Estado que busca um equilíbrio dos direitos para o indivíduo, isto é, um Estado intervencionista caracterizado pelo Estado de bem-estar social, de um lado, a emancipação social tomada pela crise do socialismo e da revolução social como mudança radical, de outro lado.

A segunda tensão entre o Estado e sociedade civil passa a ser entre os "interesses e grupos sociais que se reproduzem sob a forma de Estado e interesses, e grupos sociais que se reproduzem melhor sob a forma de sociedade civil, tornando o âmbito efetivo dos Direitos Humanos inerentemente problemático" (SANTOS, 2009, p.11).

Para tanto, o autor analisa historicamente a inversão da garantia dos Direitos Humanos em que, a primeira geração dos Direitos Humanos nos países do Atlântico Norte (Alemanha, Bélgica, Estados Unidos, França etc) a sociedade civil considerava o Estado como principal violador dos Direitos Humanos, mas a segunda e a terceira geração dos direitos, nesse caso, direitos econômicos, sociais e culturais, o Estado transformou-se como principal garantidor dos Direitos Humanos.

De acordo com Santos (2009) a terceira tensão ocorre entre o Estado Nação e a globalização que nasce através da regulação social e a emancipação social, ou seja, a partir do princípio da concepção global que começa a expressão e o pensamento da equidade global, sociedade civil global, governança global e cidadania pós-nacional. Como se percebe, o entendimento dos Direitos Humanos tem sido importante na garantia do direito e liberdade do indivíduo, mas, ao mesmo tempo, problemático considerando a sua proteção sem violar a soberania no âmbito nacional ou que não seja "arma do Ocidente contra o resto do mundo" (SANTOS, 2009, p.13). Sendo assim, as três dimensões destacada pelo Santos (2009) no contexto guineense caracterizam os obstáculos na realização dos projetos emancipatórias, por causa da regulação social dos agentes de organismos internacionais através do financiamento.

Essas reflexões pretendem, segundo Tosi e Fereira (2014), demonstrar a complexidade dos direitos humanos e que a educação para a cidadania é um elemento fundamental para concretização e efetivação dos direitos, tanto no seu caráter formal, assim como no caráter não-formal. Ademais, Thomas Marshall (1967) argumenta que o direito à educação é um direito social da cidadania, porque oferecer a educação à pequena infância de frequentar a escola é moldar o adulto em perspectiva. Oliveira (1999) exarou que essa ideia da educação para a cidadania pode ser levada em conta somente quando for para todos de maneira indiscriminada. Com isso, serão analisados a seguir, os acordos nacionais e internacionais que garantem uma educação para todos sem a distinção da raça, cor, etnia ou local de residência.

2.2. O DIREITO À EDUCAÇÃO NOS TRATADOS E LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS

A educação não é só uma ferramenta importante para o desenvolvimento ou crescimento pessoal, mas um direito humano que deve e tem que ser garantido igualmente a todos e sem discriminação ligada as estruturas da sociedade. Por isso, Bobbio (2004) associa o direito do homem com a democracia e a paz, isto é, sem o reconhecimento e a proteção do direito do homem, não existe a democracia e, sem a democracia não pode/poderá existir as soluções pacíficas dos conflitos. Outrossim, a democracia é a base da construção da cidadania ou dos cidadãos, onde os mais lesados se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos a cada indivíduo direitos fundamentais.

> Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais; haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra como alternativa, somente quando existirem cidadãos não mais apenas deste ou daquele Estado, mas do mundo (BOBBIO, 2004, p.1).

Mormente, com a preocupação atenuante na precaução de atrocidades, a violação e exclusão contínua dos direitos básicos dos indivíduos e garantia da mesma, nasceu no século XX, após da Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), pela Carta de São Francisco, a Organização das Nações Unidas retomando as (im)possibilidades interrompidas da extinção da Liga das Nações (TRINDADE, 2002). Na perspectiva do autor, a Carta de São Francisco inaugura uma nova fase do resgate da noção de direitos humanos, desenvolvendo uma integração entre nações baseada no respeito, igualdade de direitos e fortalecimento da paz universal. Assim, caminhou-se aos trabalhos que resultaram na "Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela resolução número 217 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948" (TRINDADE, 2002, p.195). Para Araújo (2008) a Declaração Universal dos Direitos Humanos instaurou aos homens e mulheres a condição de sujeitos, o *status* do direito internacional e sua proteção universal que não mais poderia ficar no âmbito nacional.

Por outro lado, Araújo (2008) não deixa de lembrar que, a Declaração não apresentava a força de lei, mas sendo uma resolução, baseada num compromisso moral com intenções a serem observadas globalmente numa referência axiológica de direitos humanos que, até então, não existia um documento internacional dessa magnitude. Assim, Dias (2007) reitera a

importância da garantia do direito à educação na Declaração, enquanto uma conquista axiomática e necessária como direito humano fundamental cujo princípio de igualdade, baseado no respeito, tolerância à diversidade e responsabilidade do Estado providenciar os mecanismos necessários à sua concretização. Por isso que, os idealizadores da Declaração postularam a educação como um elemento não neutro, porque se trata de um direito de múltiplas faces, abrangendo o direito social, econômico e cultural (CLAUDE, 2005).

Dessa forma, Claude (2005) define o direito à educação como um direito social e um bem social cuja responsabilidade da comunidade como um todo em promover o seu pleno desenvolvimento e fortalecer o respeito pelos direitos humanos. Para o direito econômico, o autor destaca como um padrão de vida longa ou que "favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo" (CLAUDE, 2005, p.37). Por fim, o direito cultural se deve empenhar em construir uma cultura universal dos direitos humanos (CLAUDE, 2005). Com base nestes princípios que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, aponta no seu artigo 26 o seguinte:

> 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
> 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
> 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos[41].

Para a realização de todos os direitos humanos, no que diz respeito ao direito à educação, os Estados signatários têm obrigação de respeitar, proteger e cumprir com os instrumentos legais internacionais de direitos humanos. Para isso, segundo Trindade (2002) a comissão que exarou a Declaração de 1948, havia planejado um pacto dos direitos humanos mais amplo que engloba os direitos civis, políticos e sociais, exigível aos Estados signatários o cumprimento do referido. Assim, em 16 de dezembro de 1966 foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU dois pactos: o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; e o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos.

À luz desse raciocínio, conforme Piovesan (2012) o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais que

[41] Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso: 06. 09.2022.

entraram em vigor após dez anos da sua aprovação, em 1976, instaurou a judicialização vinculante aos direitos constantes da Declaração Universal, o dever dos Estados-partes de assegurar os direitos elencados a todos que estejam sob sua jurisdição, adotando medidas idiossincráticos e necessários para aquele fim. Na leitura da Piovesan (2012) os Estados-partes tem obrigações de criar um quadro-jurídico capaz de responder com eficácia as violações dos direitos políticos e civis, comprometido com a natureza negativa, por exemplo, de não submeter qualquer pessoa a tortura ou tratamentos cruéis, e positiva de estabelecer um sistema legal capaz de responder às violações de liberdades e direitos, isto é, "direito a um julgamento justo; a igualdade perante a lei; a liberdade de movimento; direito a uma nacionalidade, direito de casar e formar uma família" (PIOVESAN, 2012, p.230), assim como está posto no 18, ponto 1 e 4 do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos[42].

Da mesma forma, os Estados signatários do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, também assumiram a roupagem do tratado internacional que implicam nas obrigações mediante a sistemática da internacional *accountability* com a proteção dos direitos humanos. Destarte,

> O Pacto dos Direitos Econômicos, sociais e Culturais estabelece a obrigação dos Estados de reconhecer e progressivamente implementar os direitos nele enunciados. (...), direitos econômicos, sociais e culturais proíbe o retrocesso ou a redução de políticas públicas voltadas à garantia de tais direitos, cabendo ao Estado o ônus da prova. Isto é, em face de princípio da inversão do ônus da prova, deve o Estado comprovar que todas as medidas necessárias – utilizando os máximos recursos disponíveis – têm sido adotadas no sentido de progressivamente implementar os direitos econômicos, sociais e culturais enunciados no Pacto (PIOVESAN, 2012, P.245).

Desse modo, no artigo 13° do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, reconhece o direito à educação como um dos princípios da dignidade humana:

> 1. Os Estados parte no presente Pacto reconhecem o direito de todos à educação. Concordam que a educação será dirigida ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao sentido da sua dignidade, e reforçará o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação permitirá a todas as pessoas participar efetivamente de uma sociedade livre, promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, e promoverá as atividades das Nações Unidas para manutenção da paz.

[42] Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, artigo 18 consagra: 1- Todos terão direito à liberdade de pensamento, consciência e religião. Este direito incluirá liberdade de ter ou adotar uma religião ou crença de sua escolha, e liberdade, individualmente ou em comunidade com outros e em público, de manifestar sua religião ou crença no culto, observância, prática e ensino. 4- Os Estados parte no presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando aplicável, dos tutores legais para assegurar a educação religiosa e moral de seus filhos em conformidade com suas próprias convicções.

> 2. Os Estados parte no presente Pacto reconhecem que, com vista a alcançar a plena realização deste direito:
> a) o ensino primário é obrigatório e disponível gratuitamente para todos;
> b) o ensino secundário nas suas diferentes formas, incluindo o ensino secundário técnico e profissional, deve ser geralmente disponibilizado e acessível a todos por todos os meios adequados e, em particular, pela introdução progressiva do ensino gratuito[43].

A Guiné-Bissau é signatária dos Estados-partes que aderiu ao Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, firmada no dia 2 de julho de 1992[44], ademais, no artigo 10° da Constituição de 1973, declarou "o seu dever do desenvolvimento de relações com os Estados africanos e o estabelecimento de relações iguais em direitos com todos os Estados na base dos princípios do direito internacional", assumindo assim os compromissos e obrigações para com os direitos humanos internacionais, principalmente com a educação. Por outro lado, assinou no dia 9 de dezembro de 2000 o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos que foi ratificado no dia 1 de novembro de 2010[45], assim como outros tratados e convenções que foram ratificados pelo Estado, a saber: Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989; Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, 1979; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006. No âmbito do continente ratificou: a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, 1981; Carta Africana sobre os Direitos e o Bem-Estar da Criança, 1990; Marco de Ação de Dakar, 2000.

Vale lembrar que, assinatura dos tratados internacionais não implica necessariamente a obrigação dos Estados-partes o seu cumprimento, mas lhe dá a possibilidade de anexar uma declaração formal, sobre o modo que desejam interpretar as cláusulas do tratado. Isso se dá pelo respeito da autonomia de cada soberania nacional, adotar e aplicar conforme a sua realidade ligada à esfera econômica e política (LOPES, 2014). Ao passo que, quanto a ratificação de um tratado obriga os Estados membros o seu cumprimento.

No próximo tópico, dedicaremos sobre a garantia do direito à educação, emanada pelas obrigações legais do Estado no esquema de 4-A, definida pela Katarina Tomasevski (2004) da disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, refletindo através dos dados a realidade do direito à educação no contexto guineense.

2.3. O ESTADO E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

[43] Disponível em: https://treaties.un.org/
[44] Disponível em: https://treaties.un.org/Pages/showDetails.aspx?objid=080000028002b6ed&clang=_en
[45] Disponível em: https://treaties.un.org/Pages/showDetails.aspx?objid=0800000280004bf5&clang=_en

A relação entre Educação e Estado na Guiné-Bissau remete a um processo histórico marcado pela colonização que, na concepção ocidental, durou aproximadamente 500 anos, mas se olvidou na virada do século XIX para o XX marcada pela definição de fronteiras e de exploração, defrontado por diversas resistências de todo tipo de envergadura por parte dos nativos. Durante o processo da colonização, a garantia do direito à educação não constituía requisito global de direitos humanos simplificados para os nativos ou ditos indígenas guineenses, porque a missão era de "extrair do seu seio uma minoria de homens letrados, indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial de espoliação e reduzi-los a uma assimilação que devia tirar-lhes qualquer possibilidade de desvendar o processo de docilização" (CÁ, 2000, p.5). Para isso, o sistema colonial incumbiu a igreja católica da missão e dever de dar a instrução às populações coloniais nos moldes da cultura portuguesa que pudessem facilitar a imposição no processo de exploração econômica (CÁ, 2000).

Para Lopes (2014) essa estrutura e mudança na realidade guineense introduziu um novo processo de transmissão de conhecimentos, além da ideologia eurocêntrica do ensino-aprendizagem, edificou-se uma calendarização do ano letivo consoante à faixa etária determinada, em edifícios chamados de escolas com base na relação direta entre educador-educando. Neste caso,

> Rompeu-se com a informalidade e espontaneidade da educação tradicional que caracterizava o país antes da instauração do colonialismo, dando origem a uma educação formal assente no código da escrita segundo um conjunto de regras, práticas e valores estruturados pela metrópole (Portugal) em função dos seus objetivos, (...) (LOPES, 2014, p.5).

O projeto domesticador do sistema colonial foi derrubado pela luta de libertação nacional desencadeada pelo Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC) em 1963, com a consciência da preservação dos valores e crenças culturais do povo, assim o valor cognoscente pela educação aumentou, mas não era um direito[46], talvez uma necessidade para combater as forças ideológicas engendradas pela colonização, expulsar as forças portuguesas e proclamar a independência com o maior quadro formado possível para dar continuidade à reconstrução nacional.

[46] De acordo com Cá (2000) a educação estava ligada ou integrada a todas as atividades que pudesse subsidiar no combate ao colonialismo e à fome, por exemplo, as crianças e jovens participavam no campo na produção de alimentos e ao mesmo tempo continuar com atividades educacionais. Nesse caso, a educação servia para luta de libertação, ultrapassando as particularidades de cada etnia ou grupos, pois, a "A educação contribui grandemente para a emergência de uma cultura verdadeiramente nacional que extrai as suas raízes dos aspetos positivos das diferentes culturas tradicionais, mas que era possível incorporar, adaptando-as dentro das necessidades do país, às aquisições da cultura científico universal" (CÁ, 2000, p.14).

Nestas diretivas, o direito à educação veio a ser garantido a todos os cidadãos logo após a independência na primeira Constituição da República da Guiné-Bissau, em 1973, reforçado na revisão constitucional de 1996 no seu artigo 49° em que

1. Todo o cidadão tem o direito e o dever da educação.
2. O Estado promove gradualmente a gratuitidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino.
3. É garantido o direito de criação de escolas privadas e cooperativas.
4. O ensino público não será confessional.

Segundo Flach (2009) estabelecer qualquer lei ou diretrizes para a garantia do direito à educação, assim como outras possibilidades ao campo específico à realidade concreta, implica compreender o desenvolvimento do seu processo histórico-social, porque "pensar o direito à educação é sinônimo de pensar a extensão da importância dessa relação para a sociedade como um todo" (FLACH, 2009, p.498). Seguindo a linha de raciocínio da autora, debruçar a respeito da educação e para o seu entendimento sob a luz do direito necessita (re) visitar "campo do direito à educação para entender seu processo de formação histórica e, consequentemente, entender o presente em sua totalidade" (FLACH, 2009, p.501).

Na perspectiva de Lopes (2014), o processo da educação historicamente institucionalizada pela sociedade, objetiva-se no pleno desenvolvimento do indivíduo com base na "aquisição de conhecimentos, adestramento, atitudes e comportamentos que se constituem como património comum de todos os indivíduos e resultado de uma ação coletiva" (LOPES, 2014, P.7). Segundo a autora, a educação possibilita a regulação comportamental e integração dos indivíduos, através de um conjunto de valores éticos, crenças e patrimônio cultural comum na manutenção da própria sociedade.

Pelo que se pode observar, a partir da garantia do direito à educação no mote da Constituição, o Estado passou a assumir a responsabilidade de garantir à educação gratuita e obrigatória para todas as crianças ávida pela sua *disponibilidade* e acesso. Segundo Ibanez (2019) garantir a disponibilidade, significa assumir o compromisso que versam sobre a universalização e oferta da educação para atender as demandas em diferentes modalidades e etapas da educação. Silva (2015) afirma que a universalidade, para que não seja uma figura retórica no reconhecimento de direitos por parte do poder público, necessita pelo menos de três ações: "o reconhecimento do direito; a ampliação da oferta de modo a alcançar a maior proximidade possível em relação à taxa líquida de escolarização; e que se assegure o caráter obrigatório e gratuito" (SILVA, 2015, p.67). Porém, para a concretude da universalização nesse

molde, os Estados e os governos, individual ou coletivamente, precisam priorizar e equalizar o financiamento da educação no âmbito nacional ao global (TOMASEVSKI, 2006).

Para Tomasevski (2006) quando a educação é garantida no molde mais abrangente da sua disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, opera como um multiplicador, adminiculando a fortalecer o "exercício de todos os direitos e de todas as liberdades individuais", porém, quando o direito à educação é negado "priva as pessoas de muitos (senão de todos) direitos e liberdades" (TOMASEVSKI, 2006, p.71).

Por outro lado, Oliveira e Araújo (2005) alerta para o fato de que o processo da universalização e expansão das oportunidades à escola, pode incorporar tensões, contradições e as diferenças presentes na sociedade devido ao processo de assimilação, em que parcela da população "que antes não tinham acesso à educação e cujas experiências culturais eram diferentes daqueles que antes constituíam o grupo de usuários da escola (...)" (OLIVEIRA & ARAUJO, 2003. p.8). Evidentemente, esse é um problema que assombra a nacionalização do currículo escolar guineense, mantida pela concepção da ideologia eurocêntrica desde a educação básica até a formação dos professores.

Nas metas planificadas no Plano Nacional de Ação de Educação Para Todos (PNA/EPT), de 2003 a 2015, o conceito da universalização ou ampliação da rede escolar para os níveis de educação pré-escolar, básico, secundário e superior, apreciada como um direito, foi a base de preocupação do Estado ao preverem o seguinte: a reabilitação de infraestrutura escolares por causa da guerra de 1998; adequação dos programas e calendário escolar à realidade sociocultural do país; promoção de saúde escolar para melhoria da qualidade de vida; redução de desigualdade entre sexos; democratização do acesso em diferentes níveis de ensino e qualidade de ensino. Para Lopes (2014) o sistema de educação guineense padece de problemas graves e crônicos referentes aos parâmetros qualitativos e quantitativos da educação escolar ou formal. Pois, esses problemas crônicos são antônimos do conceito da universalização da educação, a saber: incapacidade de ampliar e garantir o acesso à educação a todas as crianças na idade escolar; o desinvestimento na educação, priorizando o pagamento dos professores que, muitas vezes, ficam seis meses sem o recebimento do devido salário.

Mediante o exposto, a despesa pública da educação destinada essencialmente para o pagamento do salário de pessoal, em 2008, era de 78% e, em 2013, esse percentual diminuiu para 67% no total das despesas na educação, sem deixar muita margem de manobra para o investimento na manutenção e funcionamento das estruturas escolares, administrativa, pedagógicas, etc (RESEN, 2013). Dessa maneira, as famílias contribuem nas despesas para a educação dos seus filhos por falta de uma intervenção eficaz do Estado no que concerne ao

financiamento do sistema de educação, pois, essas contribuições pagam desde: as taxas de escolarização, compra dos livros e cadernos escolares, compra de uniformes, transportes escolares. Todavia, apesar de serem ações significativas, elas acabam tendo um impacto direto na questão da universalidade e acessibilidade no sistema da educação por afetar as famílias com baixo poder econômico.

Para Katarina Tomasevski (2004), as obrigações legais dos governos relativamente à acessibilidade na garantia do direito à educação, devem lutar para o aniquilamento de qualquer tipo de discriminação (raça, religião, sexo, cor, opinião, local de nascimento, situação econômica, condição social) garantindo o acesso à educação pública para todos. Portanto, o grande desafio apresentado é que, além da garantia do direito à educação, ele precisa ser efetivado,

> por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social, (...) que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social (OLIVEIRA & ARAUJO, 2015, p.17).

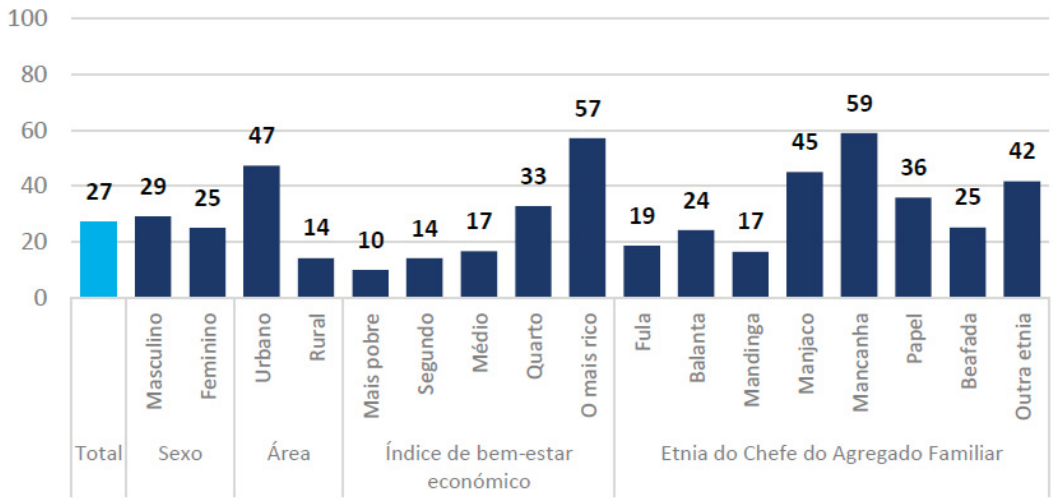
Em 2010, cerca de 44,2% das crianças na faixa etária obrigatória dos 6 aos 11 anos do primeiro e segundo ciclo da educação básico estavam fora da escola na Guiné-Bissau. Esta percentagem é de 26,2% para crianças de 12 a 15 anos, e de 50,5% dos 16 aos 24 anos (RESEN, 2015). Ao analisar este percentual das crianças fora da escola, constata-se, no entanto, que o motivo pode ser por localidade de moradia das crianças (zona rural) com o baixo poder econômico ou a impossibilidade de seguir um ciclo primário completo na mesma escola. No entanto, os requisitos que determinam a acessibilidade para garantia do acesso à educação para todos, na prática se transforma na letra-morta das insuficiências. Porém, o Estado não consegue combater as desigualdades e "faz com que esse direito seja impunemente negado aqueles que são pobres" (TOMASEVSKI, 2006) para assegurar os custos que afetam as chances das suas progressões educacionais.

Similarmente, conforme Sampaio e Oliveira (2015) a desigualdade educacional pode ser medida em três dimensões distintas: a desigualdade de acesso ao sistema escolar, a desigualdade de tratamento pela exclusão no sistema escolar e, por fim, a desigualdade de conhecimento ou pelos diferentes padrões de qualidade educacional. Para solucionar o problema da desigualdade de acesso à educação, proposição surgida na década de 1980, Oliveira e Sampaio (2015) sintetizaram que a resolução é que todos tenham a igualdade de acesso à matrícula e frequência garantida por diferentes grupos, para isso, foram adotadas

políticas públicas que visavam o "estabelecimento da obrigatoriedade e gratuidade do ensino e a expansão da oferta do ensino via construção de novos prédios escolares" (SAMPAIO & OLIVEIRA, 2015, p.514). Ademais, estas políticas foram adotadas na Guiné-Bissau, mas com obstáculos no financiamento para manutenção de infraestrutura, e assegurar a continuidade das crianças que ingressaram no primeiro ciclo do EB e alto índice de reprovação.

De acordo com a ficha técnica de análise para aprendizagem e equidade na educação, elaborada pelo UNESCO, em 2021, 27% das crianças no 1° e 2° ciclo do EB (1° ao 6° ano) conseguem concluir os primeiros ciclos, 17% o 3° ciclo EB e 11% o ensino secundário. Para além dos baixos percentuais de conclusão, também se pode verificar fortes índices de desigualdades, sobretudo, ligado ao local de residência, etnia, gênero e nível econômico dos agregados familiares. Para cada etapa da educação, as taxas de conclusão são mais elevadas para aqueles que habitam no meio urbano, por exemplo, verifica-se 47% para as crianças que vivem na zona urbana e 14% para zona urbana nos primeiros ciclos do EB.

Gráfico 1: Taxas de conclusão nos 1º e 2º ciclos da educação básica



Fonte: UNESCO (2021).

De qualquer forma, é possível identificar alto índice de desigualdade ao nível da educação básica que interfere no progresso e sucesso das crianças, assim como o contraste de gênero, classe e etnia, o que permite-nos questionar que tipo de políticas públicas com as quais são abordadas. Conforme analisado por Sampaio e Oliveira (2015) seria ideal que os indivíduos tivessem as mesmas oportunidades de acesso e conclusão de cursar qualquer nível de ensino, independentemente de suas características pessoais, gênero, local de residência, raça ou cor.

Quanto à desigualdade de tratamento para a igualdade educacional, Sampaio e Oliveira (2015) defendem que, o tratamento da igualdade na distribuição de recursos e construção de infraestrutura, qualificação de profissionais de educação e currículos devem ser os pré-

requisitos na oferta de educação igual e objetiva para todos. Na realidade como na Guiné-Bissau a desigualdade de tratamento é sentida no final do dia, quando o empenho e esforço são esgotados para se manter viva, encarar o desigual no relato da diferença do outro, que no final das contas, a sobrevivência supera. Essa é a situação da desigualdade escolar, considerando todos os seus aspectos sociais, políticos e econômicos.

A condução da gestão e do financiamento do sistema da educação guineense caracteriza-se pelas desigualdades de recursos e da sua repartição. No Plano Setorial da Educação (2017-2025), a desigualdade aparece na distribuição das salas de aulas e proporção estudante-professor por regiões, ou seja, nas regiões de Bolama/Bijagós e Cacheu, o número de alunos por turma atinge 48 e, para região de Bafatá a superlotação atinge 72 estudantes por sala de aulas. Vale destacar que, várias escolas da Guiné-Bissau, tanto primárias como pós primários, funcionam em turnos duplos. Existem mesmo casos documentados de escolas que funcionam em regime de turnos triplos (de 7h00 à 11h00; 11h00 à 15h00 e, 15h00 à 19h00). Isto significa que a mesma sala de aula é utilizada por dois, às vezes três por grupos de alunos diferentes no mesmo dia (RESEN, 2015).

A necessidade para construção de novas salas de aulas é evidente, por exemplo, tem escolas que atingem o número de 400 estudantes com 2 ou 4 salas de aulas, outras com o mesmo número de estudantes com 4 a 8 salas. Por outro lado, constata-se que,

> chega-se a situações em que a despesa pública por aluno, varia entre menos de 5 000 FCFA e mais de 30 000 FCFA entre escolas. Do mesmo modo, em escolas com aproximadamente a mesma dimensão (por exemplo de 250 a 300 alunos), algumas recebem do governo, por ano, 1 milhão de francos CFA, enquanto outras absorvem até 9 milhões de francos CFA (PSE, 2017, p.12).

De acordo com Dubet (2004) não se pode levar por ilusões e perder de vista que, o fator de igualdade é, antes de tudo, a redução das desigualdades, principalmente desigualdades sociais. Como já foi pontuado aqui, mais de metade, se não, 97% do orçamento para o setor da educação, são destinados para o pagamento de salário dos professores, "o que não deixa margem de manobra para as despesas com a qualidade ou o reforço da capacidade das estruturas administrativas, muito menos dos estabelecimentos escolares" (PSE, 2017, p.12), ademais, a baixa remuneração dos professores que não cabe na medida do seu sustento e nem para os seus familiares. Com relação à qualificação de professores para diferentes níveis de ensino, no seu nível acadêmico, a formação pedagógica e sua capacidade em mediar o conhecimento na sala de aula, conforme o Resen (2015), é possível observar que existem professores que não finalizaram seus estudos primários, ou seja, nenhum dos níveis, assim como aqueles que não

receberam qualquer formação para serem professores e que, por vezes, beneficiaram simplesmente de formações de curta duração.

Por fim, a desigualdade de conhecimento que ganhou relevância na década de 1960 e 1970, conforme afirma Sampaio e Oliveira (2015), essa dimensão relativa aos resultados finais dos estudantes oriundos de diferentes grupos sociais é influenciada pela condição socioeconômica dos pais ou da família. Tomasevski (2004) formulou essa teoria como adaptabilidade, as últimas obrigações legais dos Estados decorrentes a garantia do direito à educação. Para a autora, o processo de adaptabilidade exige que as escolas respondam às necessidades de cada criança, ou melhor, adequem a educação aos interesses das crianças e não o contrário.

Para Sampaio e Oliveira (2015), o conceito da desigualdade educacional deve ser entendido na sua dimensão polissêmica e isoladamente como estes afetam e se modificam com o tempo. Primeiro, não é possível reduzir a desigualdade a partir da oferta igual de educação para todos, quando existem fortes indícios de disparidades nos resultados dos estudantes oriundos de classes sociais diferentes. Segundo, o êxito escolar é definido ou influenciado na sua maioria, pelas condições socioeconômicas de sua família, porque a escola define a alguns domínios certo conhecimento mais próximos do código das elites (BOURDIEU, 2007 apud SAMPAIO & OLIVEIRA, 2015). Por fim, "não bastaria a igualdade de tratamento, já que ela não considera as desigualdades iniciais (...) passa a ser feita a defesa da equidade no aprendizado" (SAMPAIO & OLIVEIRA, 2015, p.523). Estas teorias nos permitem concluir que, apesar dos esforços empreendidos pelo Estado na matéria de educação, o princípio de garantia dos direitos à educação carece dos investimentos concretos para a promoção da igualdade e oportunidade de acesso e equidade. Por outro lado, carece dos dispositivos de seguimento, coordenação e pilotagem na implementação de políticas públicas na educação.

3. PERSPECTIVA DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, a intenção é subscrever a abordagem da democratização da educação básica, através do crescimento da oferta, aumento da demanda do acesso e evidentemente, a garantia da permanência na educação para todos. Para o efeito, a democratização do acesso, a inclusão e a permanência dos estudantes na educação básica, como se vê no capítulo anterior, implica na implementação das políticas públicas capazes de visualizar e considerar a desigualdade existente na realidade de cada estudante. Estes fenômenos refletem uma dupla problemática na realidade guineense: de um lado, fatores históricos que implicam na falta de criação das políticas públicas que garantam o saneamento básico, educação e segurança alimentar para todos quiçá, faz que a massa popular desacredite no poder da educação escolar e das instituições públicas no seu desenvolvimento e, por outro lado, a corrupção generalizada com salários e subsídios milionários completamente irregulares e inconstitucionais dos dirigentes que acarreta na falta de investimento na área social, principalmente na educação e saúde.

Para tanto, o capítulo se organiza em quatro seções que abordam os elementos da universalização da educação básica. Por meio do diálogo com diferentes autores, a primeira seção discute o conceito da democratização e acesso à educação básica com foco na Carta da Política do Setor educativo, elaborado pelo Ministério da Educação Nacional em 2009 e projetos criados pelas ONGs pela expansão na construção de escolas e salas de aulas nas zonas de difícil acesso (rurais)[47]. Na segunda seção realiza-se reflexão com base nos dados estatísticos referente a oscilação de número de matrícula dos estudantes ao nível das regiões e setor autônomo de Bissau e distribuição escolar nos seguintes documentos: Republic of Guinea-Bissau: Social Sector Review – ESW Report (Banco Mundial, 2009); Relatório da Situação do Sistema Educativo (RESEN, 2015); Dados Estatísticos escolar do Gabinete de Informação, Planejamento e Avaliação do Sistema Educativo (GIPASE, 2021). Em continuidade, a terceira seção dedica-se a refletir sobre a política de assistência para permanência dos estudantes na educação básica, focando na implementação do programa Cantina Escolar como único projeto de Estado para permanência dos estudantes na escola com apoio de organismos internacionais e parceiros com os seus projetos. Em conclusão, a quarta seção questiona o conceito de

[47] Para citar alguns desse projeto se enquadra, por exemplo, projeto Parceria Mundial para Educação que construiu mais de 75 salas de aulas, 25 banheiros e 3 centros de formação de professores; projeto Reconstruindo o Caminho da Educação na Guiné-Bissau, do ONG Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP) que construiu 14 sala de aulas bem equipadas com projetor, mesas, cadeiras e armários;

abandono escolar, refletindo sobre a responsabilidade por parte do Estado para com sua população em garantir o básico para sua permanência na escola.

3.1. DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: AMPLIAÇÃO DE OPORTUNIDADES DE ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA

Os dilemas da democratização da educação e acesso à educação na Guiné-Bissau é um velho problema que nasceu desde a época colonial, no que diz respeito ao surgimento da educação escolar no país. Surgida pelas desigualdades e subserviência dos nativos a um sistema racista, explorador que privilegiava a catequese, ensinamentos com viés eurocêntrico e formação de elites colaboradoras. Em busca de uma estrutura que pudesse condizer com as necessidades e expectativas sociais superando o índice da pobreza, falta de recursos humanos capacitados dentre outros fatores, depois da Independência, em 1973, através dos instrumentos legais, teoricamente, o Estado incorporou gradativamente o direito à educação e acesso ao ensino público a todos os cidadãos na sua primeira Constituição de 1973. Na Constituição de 1996 fixou a gratuidade, a igualdade de acesso, o direito e o dever da educação para todos os estabelecimentos oficiais. E, foi com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 2010 a que mais detalhou a configuração das estruturas e direito de todos a uma educação.

Mormente, com esses quadros jurídicos legais expeliam o quão tardio é a democratização-teórica da educação na Guiné-Bissau, ainda com falta de ampliação da rede física escolar, distribuição dos materiais escolares, merenda, universalização de matrículas entre outras. Para Mendonça (2000) a democratização da educação se da pela garantia das políticas públicas controlada em todos os níveis que englobam a sociedade civil, isto é, por meio da organização dos organismos construídos democraticamente com participação garantida pelo Estado para controle das suas obrigações com a educação pública, gratuidade e de qualidade. Portanto, é preciso elaborar fortemente as críticas sobre o modelo predominante de acesso e de práticas tradicionais que impeçam a universalização da educação para que se tenha uma educação democrática (MOGILKA, 2003).

Da mesma forma, pensar as possibilidades reais da democratização da educação é equacionar diferentes realidades ampliando condições de superação das desigualdades sociais (SOUZA, 2009), através das políticas públicas, garantindo pleno acesso a todos. É o que pensa Isaura Belloni (1999), ao afirmar que a “democratização da educação só tem sentido enquanto amplia seu papel no processo maior de construção da democracia na sociedade” (BELLONI,

1999, p.34). Nesse sentido, envolve três perspectivas complementares da democratização da educação, a saber: a democratização do acesso e da permanência em diferentes níveis de escolarização, considerando as necessidades e os interesses dos indivíduos e da sociedade com base na sua formação e aptidão na democracia e instituições democráticas; a democratização dos resultados no processo educativo e seus benefícios que atingem toda a sociedade sem excluir aqueles que não tiveram oportunidade de ser escolarizado; por fim, a democratização da gestão da educação baseada no planejamento, formulação e execução da política educacional, seja em nível de gestão de ensino e das instituições. Por outro lado, Mendonça (2000) define gestão democrática como,

> Um conjunto de procedimentos que inclui todas as fases do processo de administração, desde a concepção de diretrizes de política educacional, passando pelo planejamento e definição de programas, projetos e metas educacional, até as suas respetivas implementações e procedimentos avaliativos (MENDONÇA, 2000, p.69).

Belloni (1999) compreende o compromisso com a democratização da educação como um instrumento da superação dos padrões da dominação social, econômica e cultural, a partir do aperfeiçoamento do ensino, aprendizagem e da gestão institucional, com a finalidade de transformar a escola em uma instituição voltada e comprometida como uma transformação da sociedade numa sociedade democrática. Assim, as políticas e ações alinhadas aos princípios democratizantes da educação passam a atender as necessidades dos sujeitos nas suas relações sociais. No mesmo sentido, Carvalho (2004) chama atenção das medidas adotadas para democratização da educação sem ter preparação prévia para verdadeiras mudanças face aos novos desafios, oriundo na qualidade de educação, formação do corpo docente das escolas, assim como criação de infraestruturas adequadas, como acontece no sistema de educação guineense.

Destarte, a relevância da discussão sobre ampliação de oportunidades de acesso na educação básica no contexto guineense como uma extensão da democratização da educação, deve-se as características socioecônomicas e as necessidades para combater o analfabetismo. Assim, no âmbito da superação e desenvolvimento econômico e social foi elaborado um estudo na década de 1990, pelo Estado em colaboração com intelectuais, denominado "*Djitu tem ku tem*"[48] , para contornar as dificuldades enfrentada na época (DJALÓ, 2009), principalmente, com relação à situação precária que assolava a educação básico. Dessa forma, surgiu a necessidade da criação de um projeto focado, especialmente para educação básica, como forma

[48] A frase significa "sempre tem que haver um jeito de resolver" em crioulo, língua falada pela maioria da população na Guiné-Bissau.

de melhoria da qualidade do ensino e combate ao analfabetismo (SANÉ, 2019). Conforme Furtado (2005) de 1990 a 2000, algumas medidas foram implementadas, como o projeto "*firkidja*", em 1997, financiado pelo Banco Mundial, e também implementado e interrompidos projetos como: projeto-Piloto de Alfabetização Funcional das Mulheres e Raparigas que visava alfabetizar em várias regiões e línguas em todo o território, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa Alimentar Mundial (PAM) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Projeto de Reabilitação de Escolas no Setor Autónomo de Bissau e Reforço da Formação Profissional na área de gestão, administração, contabilidade, secretariado e estatísticas; Projeto de Consolidação dos Sistemas Educativos, que visava a formação de professores do educação básica com foco nas disciplina de português e matemática; Projeto de Educação para a vida Familiar e Educação em Matéria de População; Programa de Escolarização Feminina e Participativa, entre outros projetos que foram interrompidos pela instabilidade[49].

Criado pelo governo em 1997, o projeto "*firkidja*"[50], com duração de quatro anos, ou seja, de 1997 a 2001 (DJALÓ, 2009), tinha como principal objetivo a

> expansão moderada da cobertura da educação básico e a superação dos obstáculos ao acesso à educação e ao sucesso dos alunos; melhoria da qualidade dos recursos do sistema educativo e do ambiente na sala de aula; a melhoria da gestão dos recursos humanos e financeiros; o desenvolvimento de parcerias entre o Ministério da Educação Nacional (MEN), a sociedade civil e a comunidade internacional com vista à descentralização e delegação de alguns pacotes de serviços educativos; reforço da capacidade do MEN no que respeita ao planeamento e gestão do fornecimento de serviços educativos (FURTADO, 2005, p. 499-500).

O projeto *firkidja* teve o financiamento do Banco Mundial no valor de 14 milhões de dólares para execução das suas atividades. De acordo com Djaló (2009) esse projeto foi criado por acreditarem que "a pobreza está inversamente correlacionada com a educação. É por essa suposição que o projeto apoia a educação básica e centraliza a sua promoção em uma educação básica de qualidade com vistas à redução da pobreza (…)" (DJALÓ, 2009, p. 97). Com isso, durante a execução do projeto, apesar de ficar suspenso por dois anos entre 1998-99 por conta do conflito militar, retomado no ano de 2000, foi constatada a evolução da taxa bruta de escolarização (TBE) em todos os níveis de ensino, ou seja, no ano de 1997-98 a taxa bruta de escolarização no primeiro ciclo da educação básico (EB1) era de 77% e 32% para EB2. No

[49] Estes programas não foram usados como fonte de análise, porque poucas fontes de dados estão disponíveis para conduzir tal análise.
[50] *Firkidja* significa "alicerce" em crioulo da Guiné-Bissau.

entanto, este número aumentou para 91% no EB1 e 45% para EB2 no ano 1990-2000 (RESEN, 2015). Lembrando que, a taxa bruta de escolarização, segundo Assis (2012) é "um indicador que possibilita comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária correspondente àquele nível. Por isso, pode indicar a cobertura do serviço educacional"[51] (ASSIS, 2012, p. 216).

Vale destacar que, a descontinuidade dos sucessivos governos, depois do conflito militar de 1998, o Ministério de Educação não tem conseguido afirmar suas instituições no controle e elaboração de uma proposta de política e de estratégias no funcionamento e regulamentação das escolas, o que acaba por comprometer o acesso e a qualidade de oferta da educação, a equidade e o próprio plano de desenvolvimento do país. No entanto, apesar destes fatos, segundo Morgado et al. (2016) o sistema da educação guineense apresentou resiliência, inserida no contexto de emergência e fragilidade na execução das suas tarefas, crises prolongadas uma vez que, mesmo nas situações mais desafiantes, conseguiram erguer paulatinamente na reconstrução, através do papel simbólico e estratégico de apoio das comunidades e ONGs na garantia de acesso e permanência dos alunos na escola.

Nessa perspectiva da reconstrução, no reforço de ampliação da oferta e da garantia de acesso e de oportunidades na educação básica, através do ensino obrigatório e gratuito a todas as crianças, foi elaborada pelo Estado em 2009, a Carta da Política do Setor Educativo, traçando a meta a partir dos dados de escolarização: de 269.000 em 2006, para 452.000 das crianças que deviam ser escolarizadas até 2020 cumprindo com os seguintes objetivos para conclusão universal do ensino básico:

I. Redução da taxa de repetência para 10% a partir de 2015 (contra 18,7% em 2006), através da aplicação do sistema de avaliação subjacente à política de fases, formação de professores em métodos de avaliação e sua sensibilização relativamente aos efeitos negativos da repetência, implementação de um apoio escolar para os alunos mais carenciados, com o apoio da associação dos pais e encarregados de educação, e pela aplicação de medidas tendentes a melhorar a qualidade do ensino;

II. Assumpção progressiva pelo Estado das escolas comunitárias e madrassas através de afetação de professores e alocação de material pedagógico e infraestruturas, devendo-se preservar as especificidades das escolas madrassas;

[51] Contudo, a TBE mostra a evolução no sistema de educação, mas não significa que a maioria das crianças com idade escolar estão matriculadas, pois muitas crianças estão matriculadas num determinado ciclo com idade não correspondente aquele ciclo.

III. Melhoria da oferta do ensino privado através de medidas de incentivo (10% do custo unitário do aluno do setor público por aluno do setor privado), medidas que compreendem também a formação contínua dos professores e dos diretores dessas escolas, fornecimento de manuais escolares e equipamentos para as escolas com melhor aproveitamento. A efetivação destas medidas será possível através de um acordo contratual entre as escolas concernentes e o Estado, no qual elas comprometer-se-ão, em troca do apoio prestado, a diminuir os custos de escolarização, reservar vagas gratuitas para os alunos mais carenciados e melhorar a qualidade das aprendizagens;

IV. A racionalização da gestão e da afetação do pessoal docente através da aplicação efetiva de critérios e participação das organizações sindicais na comissão de afetação de professores;

V. Eliminação de disparidades no que concerne ao acesso à escola, priorizando particularmente a construção de escolas nas zonas de fraca oferta escolar e dando subsídios aos professores das zonas isoladas durante 9 meses letivos (10% dos professores e o subsídio representará em média 20% do salário do professor);

VI. Implementação, com o apoio das comunidades, de cantinas escolares nas zonas de fraca procura escolar e de elevadas taxas de abandono (10% dos alunos acima de 20% do PIB/habitante por aluno);

VII. Recurso sistemático às turmas multi-classe nas zonas com fracos efetivos escolares;

VIII. Construção de 340 salas de aula em média por ano;

IX. Recrutamento de cerca de 520 professores em média por ano.

Contudo, para garantir o seguimento da monitorização, coordenação e pilotagem das prioridades dos objetivos traçados na Carta da Política do Sector Educativo (2009) é necessária uma instabilidade política e institucional que garanta a mobilização dos técnicos e quadros dirigentes[52]. Visto que, sempre quando houve a mudança de governo, muitos quadros acabaram sendo substituídos ou afastados de lugares chaves que desempenhavam, consequentemente, acaba afetando o funcionamento da gestão, diálogo e continuidade dos projetos. O consenso genérico em torno de fatos de distúrbios políticos e sociais, as greves de professores têm sido usadas como um instrumento para demandar o pagamento de salários atrasados, por outro lado, pressionar por reformas salariais e de benefícios e melhorias de condições de trabalho. Estes fatos, são a principal fonte de interrupção do ano letivo, contribuindo para um número limitado

[52] A constante instabilidade política e institucional afeta não só a continuidade dos projetos elaboras pelo Ministério da Educação, mas também o financiamento, ou seja, os parceiros e organismos internacionais acabam por não investir ou financiar projeto de desenvolvimento no país.

de dias de escolarização por ano, alto índice de evasão dos alunos e a percepção pública negativa das escolas públicas.

Acresce que, em 2009, é realizado um diagnóstico para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do ensino básico e a redução da pobreza intitulado Elemento do Diagnóstico do Sistema Educativo (RENASSE). Neste caso, o diagnóstico contou com uma equipe de técnicos de Ministério da Educação e do Ensino Superior, do Ministério das Finanças, do Ministério da Economia e do Polo de Análise Sectorial de Dakar (UNESCO-BREDA), financiado pelo Banco Mundial. O objetivo principal apresentado nesse relatório foi o de trazer evidências dos pontos fortes e fracos enfrentados pelo sistema educativo e a elaboração de estratégias mais eficazes para solucioná-los. Dessa forma, ele está estruturado em 6 capítulos e estes em secções.

No primeiro capítulo intitulado *O contexto Macroeconómico e Demográfico,* ao qual o sistema de ensino depara com forte pressão demográfica e fraco desempenho econômico, as análises permitiram concluir que, com o ritmo de crescimento populacional de 3% ao ano, a maioria da população vive abaixo da pobreza, isto é, com menos de 2 dólares americano por dia. Por outro lado, o desempenho econômico continua muito fraco tendo em conta a forte pressão social ligada à pressão demográfica e as despesas públicas na área da educação duplicou, mas as despesas correntes continuam muito baixas em relação aos outros países[53]. Entretanto, o país precisa remodelar o orçamento destinado ao setor educativo.

Para o segundo capítulo da *A escolarização – quantidade, fluxo, qualidade,* o relatório concluiu que, o sistema de ensino está a deparar com elevado crescimento do número de matrícula, considerando o aumento médio anual de 17% no pré-escolar, no ensino básico 10% e 11% no ensino secundário entre ano letivo 1999/2000 e 2005/2006 conforme a tabela 2. Da mesma forma, ao longo dos três ciclos do ensino básico, o número da retenção é tão ruim que em cada 100 crianças que frequentam o EB1, apenas 40 conseguem atingir o EB3 - isso se dá por causa de muitas escolas não ofertarem a continuidade até o EB3, assim como a distância entre a escola e a residência das crianças. Portanto, o acesso ao ensino básico ainda enfrenta percalços para ser universal, considerando que menos da metade das crianças não conseguem terminar o ciclo escolar e a taxa de abandono e de repetência ainda são muito altas, assunto que iremos tratar nos próximos tópicos.

Tabela 2: Evolução dos efectivos por nível de ensino de 1990 a 2005-06

[53] Neste caso, as despesas correntes da educação na Guiné-Bissau representam 9% do total, comparado com outros países, por exemplo, no país vizinho Guiné-Conakri esse valor é de 18%, Mali com 23% e 27% para o Níger.

ANO	PRÉ-ESCOLAR	PRIMÁRIO			SECUNDÁRIO		
		EBE	EBC	Ens.	ESG	ESC	Ens.
1999 - 2000	4 159	123 423	27 712	**151 135**	22 530	5 747	**28 277**
2000 - 2001	6 032	149 640	32 015	**181 655**	25 424	7 541	**32 965**
2003 - 2004	**Nd**	194 971	37 321	**232 292**	**Nd**	**Nd**	**Nd**
2004 - 2005	7 503	209 871	42 617	**252 488**	38 273	12 234	**50 507**
2005 - 2006	10 733	220 031	49 256	**269 287**	41 216	12 983	**54 199**
Taxa de Crescimento Médio Anual de 1999/00 à 2005/2006	17%	10%	10%	**10%**	11%	15%	**11%**

Fonte: adaptado através dos dados do RENASSE (2009).

No terceiro capítulo dos *aspectos financeiros,* o relatório conseguiu concluir que, em 2006 quase a metade das despesas totais da educação são arcados pelas famílias, ou seja, no ensino pré-escolar esta despesa representa 59%, 64% no ensino secundário e 35% ao nível do ensino básico o que representa um total de 48% das despesas suportadas pelas famílias, de acordo com a tabela 3. É de salientar ainda que, as despesas destinadas à educação, 85% são despesas salariais em 2006 e, 97% em 2013, o que significa que depois de ter pago aos funcionários da educação, não deixa muita margem para despesas pedagógicas, administrativas e sociais. Não obstante, segundo RESEN (2015) as despesas totais de educação em percentagem de Produto Interno Bruto (PIB) teve uma queda 2% comparando com 1,9% em 2002 e 1,7% para 2013.

Tabela 3: despesas da educação dos agregados familiares nas despesas totais nacionais.

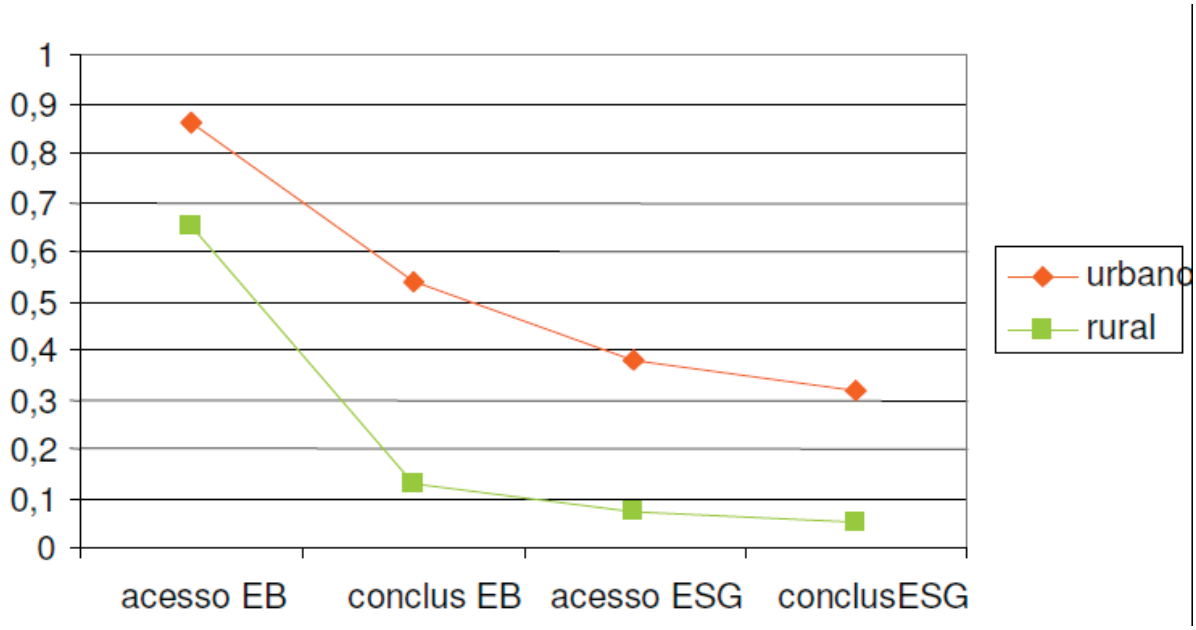
ENCARGOS	PRÉ-ESCOLAR	ENSINO BÁSICO	ENSINO SECUNDÁRIO	TOTAL
Despesa por criança (Fcfa)	**8.000**	**4 300**	**30 500**	
Efectivos escolarizados	10 733	269 287	54 199	
Despesas das famílias (milhões Fcfa 2006)	**85,9**	**1 157,9**	**1 653,1**	**2 896,9**
Despesas do Estado (milhões Fcfa 2006)	58,5	2 186,9	936,7	3 202,1
Despesas totais (milhões Fcfa 2006)	144,4	3 334,8	2 589,8	6 079,0

% das despesas suportadas pelas famílias	**59%**	**35%**	**64%**	**48%**

Fonte: adaptado através dos dados do RENASSE (2009).

No que diz respeito a *questão da equidade,* no quarto capítulo, depara-se com disparidade de sexo, área de residência, isto é, zona urbana/rural e os padrões de vida de famílias das crianças que são marcadas a cada nível de ensino. De acordo com o gráfico 1, as crianças residentes nas zonas urbanas apresentam a probabilidade de 86% de terminar um ciclo de ensino básico contra 65% das crianças das zonas rurais. A proporção de meninos e meninas é praticamente nulo nos dois primeiros ciclos de ensino básico, mas no terceiro ciclo a dimensão das meninas é de 40% e, por outro lado, a disparidade também é marcada na conclusão das crianças no ensino básico, ou seja, as crianças das famílias mais abastadas têm mais probabilidade de concluir um nível de ensino dos que, das famílias pobres, conforme a gráfico 1.

Gráfico 2: Probabilidades estimadas de aceder a diferentes níveis de ensino segundo zona de residência, 2005/06



Fonte: RENASSE (2009)

Em quaisquer das formas, o local de residência influencia no acesso e permanência das crianças na escola, já que tem mais probabilidade de concluir um nível de ensino, criança residente numa zona urbana.

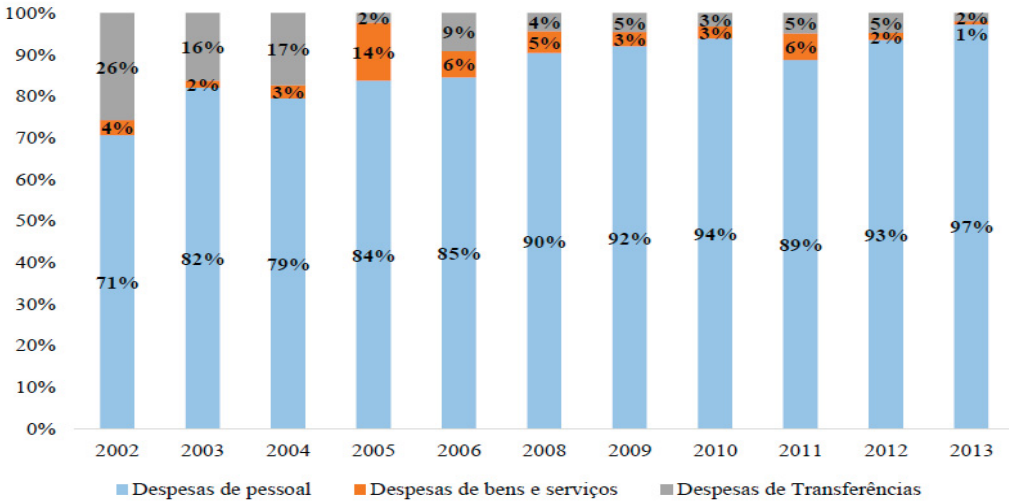
No quinto capítulo, da *eficiência na utilização das despesas públicas e na gestão do sistema educativo,* evidencia a escala generalizada dos turnos múltiplos que os professores têm que lidar com diferentes turmas num dia, por isso, "este tipo de organização escolar reduz significativamente o tempo de aprendizagem dos alunos e, portanto, tem um impacto negativo sobre aprendizagem" (RENASSE, 2009, p.132). Outrossim, o sistema educativo se depara com desequilíbrio na locação dos professores entre setor Autónomo de Bissau com outras regiões e o diagnóstico não consegue explicar o motivo desta paridade (se são distribuídos pelo número de alunos nas escolas do ensino básico ou necessidade de cada escola). Provavelmente, o motivo pode ser por necessidade de cada região ou da falta de professores nas escolas que, outrora, os recursos alocados para melhoria da vida escolar das crianças são poucos.

Por fim, *A eficâcia Externa do Sistema Educativo*, ajudou a identificar o acréscimo dos valores de cada nível de ensino sobre a universalização do acesso e sobre as questões sociais: proteção das mulheres e cidadania, saúde e a reprodução. Segundo o RENASSE (2009),

> O forte impacto do ensino básico na esfera social, por um lado, e a relação de ganho/custo mostram que é necessário que o ensino básico se universalize na Guiné-Bissau o mais rapidamente possível (atualmente a taxa de conclusão do ensino básico é de apenas 48%), progredindo de acordo com as possibilidades oferecidas pelo ensino secundário geral. No entanto, análises do conhecimento sobre o VIH/SIDA e sobre a excisão demonstraram que é necessário adaptar o currículo escolar desde o ensino básico para que eles possam ter um impacto positivo em termos de comportamento, e isto desde a tenra idade (RENASSE, 2009, p.145).

Desse modo, é possível afirmar que o problema identificado pelo *Elementos do Diagnóstico do Sistema Educativo* (RENASSE) gira em torno da falta qualidade de educação, de modo que o processo da democratização ainda é prematuro pela baixa taxa de acesso além de: a maioria das crianças com idade escolar estarem fora da escola; a expansão do ensino básico gerar a demanda por expansão de todo sistema de ensino; o desgaste dos professores por conta de carga horária de trabalho em diferentes escolas e; por fim, os recursos financeiros destinados à educação na sua maioria alocados para despesas de pessoal o que acaba afetando qualidade, acesso e permanência das crianças na escola. De acordo com RESEN (2015) a despesa com pessoal teve a sua menor taxa (%), 41% desde 2002, a partir dos anos a seguir estes gastos aumentaram, o que significa que depois de ter pago funcionários da educação, as despesas de bens e serviços e as transferências são quase inexistentes.

Gráfico 3: Evolução da repartição das despesas públicas correntes de educação por natureza (%), 2002-2013



Fonte: RESEN (2015)

Ipso facto, observa-se a evolução das despesas com pessoal de 2002-2013, conclui-se que as despesas com bens e serviços e de transferências são quase inexistentes. Portanto, as despesas salariais são aproximadamente 90% do total das despesas correntes, por esta razão, se analisou detalhadamente a evolução desta rubrica. A maioria das despesas são para o pagamento de salários efetivos, incluindo os novos ingressos dos docentes e os salários dos administrativos do Ministério, instituições de formação e pessoal das Direções Regionais de Educação (que representam um pequeno valor em relação ao valor dos docentes), (documento da Revisão Sectorial Conjunta- MEN e BM, 2020). Por outro lado, a despesa corrente em educação por percentagem por PIB teve uma queda de 6% considerando que, em 2002, o PIB era de 1,7% das despesas correntes e teve uma queda para 1,1% em 2013.

Ora, é possível trazer para a análise outros documentos como Plano Sectorial da Educação (2017 - 2025), Plano de Ação Trienal Orçamentado (2017 - 2019) ambos foram elaborados em 2017 para melhorar o acesso e equidade, melhorar a qualidade e a pertinência e melhorar a governança e a pilotagem do setor, ou analisar Plano Estratégico e Operacional *Terra Ranka*[54] (2015-2020) e os seus compromissos para com a democratização e universalização de acesso e permanência das crianças na escola. Porém, todos os documentos apresentam um denominador em comum, descrever o ponto fraco e forte, e prioridades do setor

[54] *Terra Ranka* é uma expressão adotada pelo ex-presidente da República José Mário Vaz e o primeiro-ministro Domingos Simões Pereira em 2015, para anunciar o desafio de toda a população no engajamento para o desenvolvimento do país em toda área, tirando o povo do sofrimento através de instabilidade constante, da miséria e da ignorância. Então a expressão significa "vamos todos juntos para um desenvolvimento sustentável").

educativo, tendo em vista superar ou alcançar o desejo de todos que é a educação para todos. Da mesma forma, não é possível localizar documentos sobre a educação produzidos única e exclusivamente com o financiamento do próprio Estado – ou com a parceria com Banco Mundial, ou algum programa das Nações Unidas/ONGs e/ou outros Organismos Internacionais.

De igual modo, apesar das prioridades elencadas nos documentos, o Estado acaba por ceder a sua responsabilidade da implementação e avaliação dos projetos que visam a ampliação de oportunidades de acesso e a sua universalização aos parceiros e setor privado, porque não dispõe, teoricamente, de recurso para a sua efetivação. Por conseguinte, a corrupção por opulência dos políticos contradiz a teoria de falta de recursos, já que andam nos carros de luxos, casas sublimes, a realidade da maioria e filhos nas escolas privadas e bolsas de estudos garantidas. Qualquer um que olhar para o gráfico da evolução de repartição das despesas públicas correntes e ver as prioridades postas nos documentos elaborados pelo Estado, será capaz de questionar qual magia o Estado utilizará para o cumprimento das metas, se quase 98% das despesas são destinadas ao pagamento de pessoal. Outrora, Dju (2022) defendia a ideia que toda a política formulada deve ser convertida em ações ou colocadas em práticas de acordo com a realidade a que deve ser posto.

Para além disto, o coeficiente da racionalização conclusiva do Inquérito Ligeiro para Avaliação da Pobreza I e II, elaborado em 2002 e 2011 pelo Ministério da Economia do Plano e Integração Regional da Guiné-Bissau, citado pelo RENASSE (2009), de que 65,7% da taxa da pobreza a população guineense vive com 2 dólares (USD) por dia por agregado familiar corresponde, atualmente R$10 se considerarmos a taxa de câmbio. Ora, o documento não faz menção da metodologia usada para a conclusão e nem o indicador utilizado como referência para o efeito, mas se consideramos por agregado familiar de 6 pessoas significa que cada pessoa vive com R$1,66 por dia. Portanto, com esse cálculo a população guineense não sobreviverá por 2 ou 5 anos.

A maioria da população guineense vive do mercado informal ou não possui uma renda fixa que possibilitará o cálculo médio da sua sobrevivência, por exemplo, nas zonas rurais mais distantes da capital, o modelo de desenvolvimento gerado pelo exterior (economia de mercado) é quase inexistente, porque a maioria vive ainda de produção de campo ou tem como base de sustento a atividade agrícola. Em todo caso, não significa que não são capazes de integrar a conjunturas inovadoras do exterior ou vice-versa, porém, a lentidão do tempo de resposta do Estado até então não condiz em integrar as suas necessidades nas considerações estratégicas da política nacional do desenvolvimento.

Por conseguinte, a opulência dos dirigentes e falta de investimento na educação e criação das políticas públicas para universalização de acesso e permanência dos estudantes na escola, são um dos principais fatores que impedem a democratização do acesso, consequentemente a superação dos padrões da dominação social, cultural e econômica na sociedade guineense.

3.2. DADOS ESTATÍSTICOS DA ESCOLARIDADE: ESCOLA E ESTUDANTE.

Dada a conjuntura em que se encontra o sistema de educação na Guiné-Bissau, cabe analisar neste tópico, a taxa de escolaridade nas últimas décadas e suas transformações através dados estatísticos referente à oscilação do número de matrícula das crianças ao nível do território nacional a partir dos seguintes documentos: Republic of Guinea-Bissau: Social Sector Review – ESW Report (BANCO MUNDIAL, 2009); o relatório da Situação do Sistema Educativo (RESEN, 2015); os dados estatísticos escolar do Gabinete de Informação, Planejamento e Avaliação do Sistema Educativo (GIPASE, 2021); Com isso, tais documentos nos permitirão evidenciar os indicadores e inferências da realidade escolar guineense.

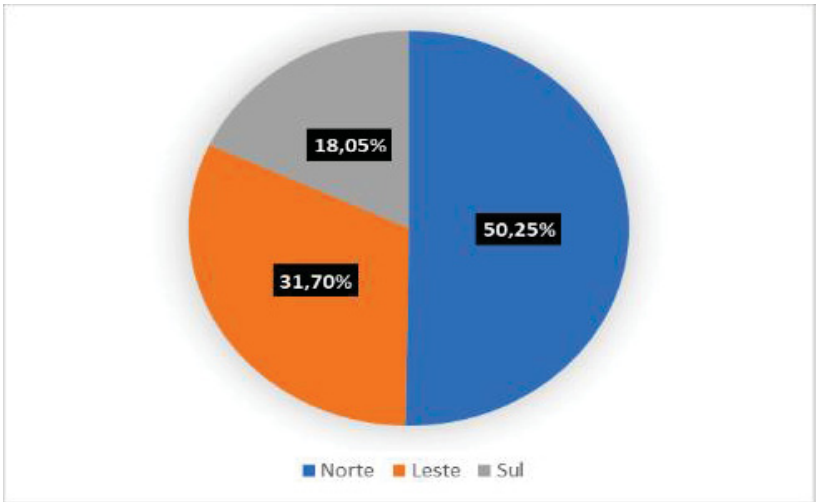
No sistema educativo da Guiné-Bissau, os dados da distribuição escolar ao nível das regiões e do setor autônomo de Bissau tiveram um desenvolvimento considerável da taxa de cobertura escolar nas últimas décadas. Com aproximadamente 1400 escolas ao nível nacional, em 2006, e 252.479 o número de crianças matriculadas no ensino básico (BANCO MUNDIAL, 2009), para total de 1.934 instituições escolares oficiais do ensino pré-escolar, básico e secundário em 2021, existente em todo o território nacional e 409 576 das crianças matriculados nos três ciclos do ensino básico, conforme o quadro 2. Em todo o caso, este aumento na taxa de cobertura nos últimos anos, deve-se ao empenho do governo com envolvimentos dos parceiros e colaboradores privados, e o empenho das comunidades locais na oferta dos serviços de educação básica.

A título de ilustração, durante o mapeamento de número de escolas em todo o território nacional, verificou-se que, em 2020, cerca de 50,76% correspondem as escolas públicas, 22% escolas da iniciativa comunitária ou ONGs/Associações que responsabiliza pela gestão, 21,04% são privadas, escolas madrassas 4,55% e 1,65% são escolas de autogestão[55], de acordo com

[55] Escola de autogestão são escolas de parceria entre Ministério de Educação, entidade religiosa e comunidade local onde está inserido a escola. Segundo Morgado (2019), no quadro deste modelo de autogestão fica a responsabilidade da comunidade da iniciativa da sua criação e ceder um espaço para construção da escola. Além disso, "participar nas atividades escolares, zelar pela conservação dos edifícios escolares e contribuir financeiramente para o pagamento de um subsídio aos professores de forma a suprir, em parte, os problemas de subsistência criados pelo atraso no pagamento dos salários pelo Ministério da Educação, responsável pela sua colocação" (MORGADO, 2019, p.41).

quadro 2. Dessa forma, a zona Norte do país (Biombo, Cacheu, Oio e Bissau) concentram maior percentual das escolas 50,25%, a zona Leste (Bafatá e Gabu) com 31,7% e Sul (Quinara, Tombali e Bolama/Bijagós) com 18,05% das escolas. De modo geral, a maior concentração das escolas principalmente públicas por região, deve-se pelo fato de grande número da população residir nestas localidades.

Gráfico 4: Nível percentual de escola por região.



Fonte: GIPASE (2021).

Importa frisar ainda que, o número das escolas apresentado no quadro 2 pode modificar, tendo em conta a existência de muitas escolas nas comunidades ou nas zonas rurais que não foram registadas pelo Ministério da Educação, tendo em conta a impossibilidade ou não lançamentos dos dados na planilha por parte do MEN[56]. Em seguida, segue no quadro 2, os dados de 2021 de número de escolas e gestão por região.

Quadro 2: Número de escolas no território nacional

REGIÃO	**ESCOLA DE AUTOGESTÃO**	**ESCOLA COMUNITÁRIA**	**ESCOLA MADRASSA**	**ESCOLA PRIVADO**	**ESCOLA PÚBLICA**	**Soma por região**
Bafatá	5	100	10	24	168	307
Bolama/Bijagós	2	11	—	19	49	81
Biombo	3	19	1	111	49	183

[56] Estas escolas referidas são aquelas denominadas pela comunidade de "explicação" ou "reforço" que, muitas vezes passam a lecionar de 1° ano a 4° ano do primeiro ciclo da educação básico.

Cacheu	6	52	4	43	167	272
Gabu	__	66	42	14	185	307
Oio	3	109	13	20	160	305
Quinara	5	35	14	8	74	136
Tombali	7	31	1	9	83	131
SAB	1	4	3	159	45	212
TOTAL	32	427	88	407	980	**1.934**

Fonte: GIPASE, 2021.

É dessa visão que a instituição de ensino se divide em todo o território nacional, mas a quem interessa a volatilidade das desigualdades na distribuição de recursos, equidade de gênero e da universalização de acesso à educação num país da tamanha complexidade cultural e étnica como a Guiné-Bissau? Para responder esse questionamento, compartilha-se da visão da socióloga Dulce Whitaker das três características fundamentais de como apresenta a dinâmica da desigualdade entre rural e urbana, a saber: **urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica**. De acordo com Whitaker (1992) a urbanocêntrica é o resultado do equívoco da política educacional com relação à educação rural, em que o rural é visto como o atrasado.

No contexto guineense, as diversidades das práticas culturais de ensino não são levadas em consideração, tendo em conta a visão míope de que tudo que é rural tem que ser adaptado ao urbano. Dessa forma, apresenta maior número de problemas, por exemplo, acessibilidade das crianças à escola, quer dizer, 96% dos agregados familiares localizados no centro da cidade/urbana encontram-se inferior ou igual a 30 minutos da escola. Por outro lado, em média 79% dos agregados familiares localizados noutras regiões ou zonas rurais encontram-se a esta distância, nesse sentido menos de 12% dos agregados familiares moram perto da escola (BANCO MUNDIAL, 2009). Quer dizer, existem localidades em que as crianças percorrem mais de 8 km para chegar à escola e outros têm que atravessar rios, exemplo do ilhéu de Rei, próximo de Bissau as crianças atravessam todos os dias rios de piroga para frequentar as aulas. Com isso "Quanto mais longe estiver a escola de Bissau, menos provável será que esta receba fundos públicos" (BANCO MUNDIAL, 2009, p.43).

Além disso, os conteúdos fora da realidade dos alunos e a língua portuguesa também é um fator que dificulta ainda mais, não quer dizer que as crianças não aprendem nessa língua,

porém a maioria tem a sua língua materna (fula, mandinga, bijagó etc) dependendo da região e depois o *Kriol* que é a mais falada.

Ipso fato, segundo Whitaker (1992) qualquer humano consegue aprender conteúdo quando este se assimila com a sua realidade, dessa forma, mesmo com "a escola instalada na zona urbana também não funciona bem (o que pode ser atestado pela fuga das classes médias em direção ao sistema particular de ensino)" (WHIRAKER, 1992, p.32), que é uma realidade tanto no ensino básico, assim como no ensino superior.

Whitaker (1992) pontifica o conceito da sociocêntrica atrelado a incomensuráveis interesses de certos grupos ou classes sociais. Realmente a quem interessa a alta taxa de analfabetismo ou a precariedade do sistema de educação na Guiné-Bissau, principalmente nas zonas rurais? Acresce que, a disparidade entre rural e zona urbana é notória na taxa de conclusão no ensino básico, no 1º e 2º ciclos do educação básica a taxa de conclusão é de 47% nas zonas urbanas e 14% no rural, conforme figura 1. No 3º ciclo esse número é de 31% urbano e 7% rural. Quanto às crianças que se encontram fora da escola, no 1º e 2º ciclos de ensino básico 36% rural e 11% urbano, ao passo que, no 3º ciclo de ensino básico esse percentual é de 27% nas zonas rurais e 18% urbano (UNICEF, 2021). A cada nível de ensino esse número se diferencia do denominador da desigualdade entre rural e urbano como se fossem antagônicos nos sistemas diferentes. Talvez, estamos perante uma sociedade ou líderes políticos que acreditassem em "hierarquias em que valores como aristocracia, dinheiro e patronagem contam mais que qualquer outra coisa" (FALOLA, 2007, p.10), em vez de preocupar com aniquilamento do analfabetismo e pobreza.

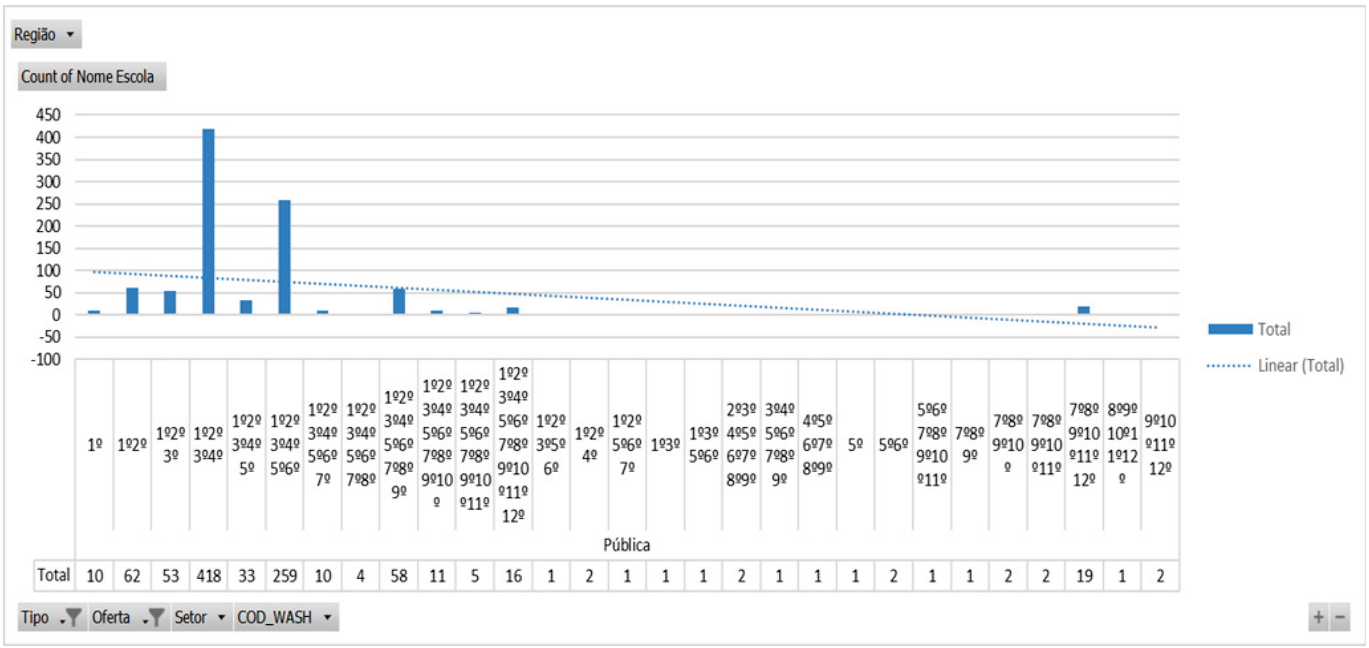
Por isso, as desigualdades continuam a proliferar em todas as esferas, a pobreza caminha isolada na sua meta sem um plano real do seu aniquilamento, a corrupção paira nas instituições públicas em detrimento de um prato na mesa. Como é sabido, na Guiné-Bissau "as desigualdades são agravadas não apenas pelo país em que se nasceu, mas também pelo local em que se vive, sexo e agregado familiar a que se pertence. No panorama da pobreza, pessoas pobres nas cidades têm mais oportunidades de frequentarem uma escola que pessoas pobres em zonas rurais" (POÇAS; LOPES, 2011, p.7).

Por fim, o conceito da etnocêntrica que privilegia a perspectiva cultural do mundo ocidental ou a racionalidade do capitalismo atrelados à concepção de um avanço científico e tecnológico (WHIRAKER, 1992). A Guiné-Bissau se depara com grandes dificuldades em termos do currículo, isto é, dificilmente são resgatados a memória, a história e a diversidade cultural existente na realidade guineense, de modo que a escola não reconhece a diversidade e a experiência fora dela na formação de crianças. É nesta ordem de ideias que Morgado et al.

(2016) afirmam que, o condicionante dessa fragilidade do currículo é devido à constantes instabilidades e à falta de investimento na área da educação, logo, leva a dependência do sistema de educação aos organismos internacionais, envolvidos na reconstrução da mesma. Quer dizer, "esta situação, que parece arrastar-se em pequenos países como a Guiné-Bissau, tende a desenvolver relações de poder desiguais, contribuindo para subalternizar os ritmos, os tempos, bem como a memória" (MORGADO et al. 2016, p.71). Quanto à oferta por níveis do ensino, nem todas as escolas conseguem ofertar todos os níveis, ou seja, segundo os dados do RESEN (2015), cerca de 75% das escolas primárias não dispõem dos níveis até o 6° ano, ou seja, após o primeiro ciclo do ensino básico as hipóteses de aceder ao 6° ano na mesma escola são reduzidas.

Mediante o exposto, segundo os dados do GIPASE (2021) na Guiné-Bissau, somente 16 escolas públicas conseguem ofertar todos os níveis de ensino, isto é, do 1° ano do primeiro ciclo até o 12° ano de terceiro ciclo do ensino secundário, no universo de 980 escolas. Da mesma forma que, 418 escolas conseguem ofertar primeiro e segundo ciclo do ensino básico, conforme a Gráfico 5.

Gráfico 5: OFERTA POR NÍVEL DE ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS.



Fonte: GIPASE, 2021.

Espera-se que uma criança quando se matrícula num determinado ciclo de uma escola continue pelo menos até o terceiro ciclo do ensino básico na mesma escola, pois essa realidade não é verificada de acordo com o gráfico. Vale destacar que, 249 escolas em todo o território nacional ofertam até a terceira fase do segundo ciclo (1°- 6° classe/ano), 10 ofertam de 1° a 7°

classe e 62 escolas somente 1° e 2° classe do primeiro ciclo. Da mesma forma que, 53 escolas oferecem 1°- 3 classe do primeiro ciclo e, quanto ao nível secundário, 34 escolas dão a possibilidade de continuar o ensino secundário na mesma escola.

A maioria das escolas públicas oferecem no máximo até o primeiro ciclo do ensino básico, o que evidencia o axioma para o abandono escolar por conta da distância entre a escola e local da residência, principalmente nas zonas rurais que envolve recursos financeiros para deslocamento e humanos (disponibilidade dos pais e encarregados para acompanhar a criança até a escola). Com efeito, a impossibilidade de a criança seguir um ciclo na mesma escola afeta 47% das crianças. Com isso pode-se concluir que a oferta educativa é uma das principais razões do abandono escolar (RESEN, 2015).

Por outro lado, o perfil da escolarização e da oferta por sexo (masculino e feminino), permite calcular através dos dados de matrícula do pré-escolar até o primeiro ano do ensino secundário, a queda e aumento do percentual da taxa de retenção das crianças no sistema de ensino guineense no ano letivo 2020/2021.

QUADRO 3: NÚMEROS DE MATRÍCULA POR CICLO NA GUINÉ-BISSAU ANO LETIVO 2020/2021.

REGIÃO	PRE			1° CICLO			2° CICLO			3° CICLO			ENS. SECUND		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
Bafatá	1834	1905	**3739**	21166	21307	**42473**	3594	3181	**6775**	3106	2235	**5341**	1796	1211	**3007**
Biombo	3338	3229	**6567**	14014	13707	**27721**	5351	5636	**10987**	6643	6289	**12932**	4148	3504	**7652**
Bolama	718	736	**1454**	3805	3374	**7179**	1066	751	**1817**	775	528	**1303**	344	243	**587**
Cacheu	1579	1577	**3156**	11387	10236	**21623**	3685	3253	**6938**	3507	3084	**6591**	1444	1354	**2798**
Gabu	1885	1970	**3855**	22660	21918	**44578**	2341	2087	**4428**	1902	1322	**3224**	873	618	**1491**
Oio	2429	2192	**4621**	25452	21548	**47000**	5757	3979	**9736**	4810	2652	**7462**	1929	890	**2819**
Quinara	1355	1342	**2697**	8787	8016	**16803**	2407	1997	**4404**	2308	1581	**3889**	1065	594	**1659**
Tombali	1299	1246	**2545**	10073	9287	**19360**	2655	1848	**4503**	2084	1035	**3119**	837	318	**1155**
SAB	5195	5285	**10480**	16861	19228	**36089**	9729	10784	**20531**	15770	17000	**32770**	11900	12301	**24201**
Total	19630	19482	**39.114**	134205	128621	**262.826**	36585	33516	**70.119**	40905	35726	**76.631**	24336	21003	**45.369**

Fonte: GIPASE, 2021.

A maior cobertura escolar no sistema de ensino guineense remete ao primeiro ciclo do ensino básico (418 escolas), isso justifica o número total de matrícula em 262.826 crianças neste ciclo, isto é, as crianças têm mais possibilidade de conseguir a matrícula, porque é maior o número de escolas que oferece este nível. Quanto à queda brutal da taxa de matrícula de 70.119

crianças no segundo ciclo do ensino básico, comparado com 262.826 do primeiro ciclo, houve uma queda de 29% das crianças que estão fora da escola ou que não conseguem matricular no segundo ciclo[57].

Constata-se também uma queda de 2% entre o segundo ciclo de EB e o terceiro ciclo de EB, 2% para ensino secundário, confirmando assim que as taxas de conclusão diminuem a cada nível de escolaridade na Guiné-Bissau. Por outro lado, evidenciado pelo forte nível de desigualdade que o país enfrenta sobretudo "ligadas ao nível de riqueza dos agregados familiares, local de residência, gênero e etnia das crianças" (MICS-EAGLE, 2021, p.7). Em todo o caso, o setor Autónomo de Bissau (SAB) apresenta a maior concentração de número de matrículas em todos os níveis, considerando a política de centralidade, burocratização do poder e das instituições do Estado, uma concepção ideológica eurocêntrica da urbanização concentrada no Estado e na figura do Ministro da Educação (Ministério da Educação Nacional) que detêm o controle do setor da educação. Com isso, a cidade acaba sendo mais beneficiada com recursos do que outras regiões.

A disparidade de gênero na distribuição de oportunidade de acesso perante a zona urbana e rural é notável, apesar de não se encontrar em larga escala até o ensino secundário, como ilustrado no quadro 2. De certo, o problema é mais visível na zona rural, em que as meninas têm o papel subordinado à concepção cultural patriarcal, com obrigações conjugais e domésticas de cuidar da casa, filhos e servir o marido. Aliás, essa concepção "cultural" pode ser considerada ainda hegemônica, acunhado na memória das crianças e jovens. Com efeito, via de regra, as meninas são submetidas ao casamento, a mutilação genital feminina ou excisão feminina[58] ainda muito jovens, na fase de adolescência, com incidência de gravidez precoce, o que pode ser elencado como causa de abandono escolar.

No próximo tópico analisaremos as políticas de assistência e do financiamento na coadjuvação de permanência das crianças na escola.

3.3. POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

[57] 20% corresponde a diferença entre o número de matrícula no primeiro ciclo e segundo ciclo que é 192.707 crianças que não conseguem dar continuidade ou matricular no segundo ciclo da educação básica.

[58] Mutilação Genital Feminina é uma pratica da remoção/lesão das órgãos genitais femininos por pessoas não médicas. Dessa forma, as meninas passam entre um ou mais messes em tutela das mulheres da comunidade (tutores) designada para tal efeito.

Este tópico busca compreender a política de permanência dos estudantes na educação básica, com foco na implementação do programa cantina escolar criado em 1992 como único projeto de Estado para este fim, com apoio de organismos internacionais e ONGs. Para tanto, são utilizados como referencial teórico autores como: Dju (2022); Gomes (2014); Siga (2020); dentre outros.

A política de permanência estudantil é um instrumento fundamental para garantia do direito à educação, quando o acesso à educação básica que se deseja a ser mais democrática, isto é, obrigatória, gratuita e universal. O conceito de acesso e permanência adotado por Menezes (2012) contribui para esse entendimento, na medida em que a garantia do acesso não propicia por si só a permanência na escola - mesmo que os estudantes oriundos das camadas mais pobres da sociedade ou de baixo poder aquisitivo consigam ultrapassar as barreiras do acesso, se deparam sempre com dificuldades em permanecer na escola. Souza e Silveira (2016) partilham da mesma idéia, sob a ótica de que "a efetivação das políticas de acesso não garante o sucesso na permanência e conclusão do curso (…), pois elas devem ser complementadas por políticas de permanência estudantil" (SOUZA; SILVEIRA, 2016, p. 109).

Para Menezes (2012) a política de assistência estudantil pode ser entendida como

> um mecanismo de direito social que transita por diversas áreas, compreendendo ações que vão desde o acompanhamento das necessidades especiais dos estudantes até o provimento de recursos mínimos (moradia, alimentação, transporte, recursos financeiros) para o alcance dos objetivos de permanência na educação (…) (MENEZES, 2012, p.73).

Particularmente em Guiné-Bissau, o programa da garantia da permanência das crianças nas escolas está atrelado à insegurança alimentar, ou seja, a implementação de cantinas escolares (GOMES, 2014). De acordo com autor, o programa foi lançado em 1992, através da iniciativa do Programa Alimentar Mundial (PAM) em colaboração com o Ministério da Educação por considerar o clima de paz que o país se encontrava para ajudar as crianças, sobretudo zonas mais carentes e necessitadas, por exemplo, as crianças das "zonas rurais que vão para escola com fome, percorrem muita distância para chegar escolas, pudessem usufruir de um lanche e incentivá-los a permanecer na escola até concluir seu estudo" (DJU, 2022, p.37). Por outro lado, sanear a baixa taxa de escolarização que era de 43% e aumentar a taxa de permanência das meninas na escola por razões culturais elencadas anteriormente (GOMES, 2014).

Para tanto, foram instituídos critérios de seleção das escolas nas regiões que iriam se beneficiar de cantina escolar, baseada na baixa taxa de matrícula, diagnóstico da vulnerabilidade daqueles que não possuíam condições físicas, econômicas e sociais à

alimentação necessária para permanecer na escola, "no sentido de puder contribuir [com o] aumento da taxa da inscrição através do incentivo em comida, e também para resolver problema da insegurança alimentar nas zonas identificadas" (GOMES, 2014, p.71). Sendo assim, identificou-se a região de Quinara como a mais necessitada com 31% da insegurança alimentar e Tombali, com 29%, para execução de plano piloto.

Quadro 4: Indicadores para implementação de Programa Cantina Escolar, em 1992

Regiões	**Matrícula inicial**	**(%) População por região**	**(%) Insegurança alimentar severa em cada Região**
S.A. Bissau	47%	25%	5%
Bafatá	33%	14%	7%
Gabu	34%	14%	6%
Tombali	32%	7%	29%
Cacheu	31%	13%	15%
Quinara	30%	4%	31%
Oio	28%	15%	13%
Bolama/Bijagós	44%	2%	19%
Biombo	33%	6%	13%
Média Nacional	**34,7%**		**15%**

Fonte: Gomes (2014).

Com isso, a implementação do programa nas zonas necessitadas, principalmente rurais, contribuiu para o aumento do número de acesso e retenção das crianças na escola. Mas, cumpre sublinhar ainda que "não basta reter os alunos no recinto escolar e fornecer alimentação se não houver boas escolas, bons professores, o material didático e equipamento escolar" (GOMES, 2014, p.87). Com relação à implementação do programa, urge destacar, a incongruência do Estado por falta de recursos para financiar o programa o que fez com que o PAM assumisse totalmente a implementação e o alargamento das cantinas escolares, de modo que nem todas as escolas e regiões foram assistidas. Assim,

> levam a que a Guiné-Bissau seja um mero recetor de políticas, sem critérios de seletividade e/ou adaptabilidade ao contexto local ou ainda sem controlo ou preocupações de equilíbrio pela distribuição da ajuda, sobre a qual os doadores não fornecem informação detalhada e desagregada por zonas, sectores e atores. Existem, contudo, disparidades regionais importantes no país na implementação do programa particularmente entre os setores que compõe regiões e entre as ilhas, o Sul e outras regiões do país (GOMES, 2014, p.88).

Para Dju (2022) na distribuição das refeições através do *programa cantinas escolares*, o combate à fome e a insegurança alimentar entre as crianças são fatores determinantes da elevação da taxa de inscrição, mas isso não extingue a relevância e necessidade de outros elementos como transporte, materiais didáticos etc.

Com a transferência gradual da gestão das competências para o Estado, o PAM retirou-se do Programa Cantina Escola em cumprimento das metas de expansão e aprimoramento de assistência das crianças mais vulneráveis, recomendada pelo Plano Nacional de Educação para Todos, compromisso assumidos pelos ONGs e Estados na conferência de Dakar em 2000. No entanto, o PAM estabeleceu normas que o Estado da Guiné-Bissau deveria cumprir para ter acesso aos fundos e conferir à "educação de base um papel fundamental na promoção do desenvolvimento enquanto instrumento de integração e inclusão social" (DECRETO-LEI n° 1/2019). Gomes (2014) salienta ainda que o programa deveria estar ligado na compra e promoção dos produtos locais com os agricultores, ou seja, a gestão do *programa cantina escolar* deveria promover as condições para geração de riqueza e combater a pobreza na região. Dessa forma, o governo deveria apresentar a

> i) existência da lei de cantinas escolares;
> ii) existência de uma linha orçamental dentro orçamento geral de estado alocado à alimentação escolar;
> iii) existência de um departamento ao nível do ministério da educação encarregue da gestão do programa das cantinas escolares;
> iv) existência de um comité interministerial que possam estar relacionados com o programa de cantinas;
> v) existência de produção local que permitisse a dispensa de compras internacional para compra local (PAM, 2004 apud GOMES, 2014, p.89-90).

Mediante o exposto, através do decreto-Lei n° 1/2019 do Conselhos de Ministros, o governo publicou no Boletim oficial, a Regulamentação dos Serviços de Cantina Escolar que entende no seu Capítulo I, artigo 3° Cantina Escolar como "todo o serviço de refeições destinado a assegurar aos alunos dos estabelecimentos de educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, uma alimentação correta e equilibrada, em ambiente condigno, complementando a função educativa" (GUINÉ-BISSAU, 2019). Assim, cumpre o primeiro item da recomendação da conferência de Dakar.

Das Estruturas em cumprimento da existência de um departamento ao nível do Ministério da Educação encarregado gestão do *programa das cantinas escolares*, o artigo 6° prevê a criação de seguintes comissões (representantes) que podem ser assessoradas pelos parceiros técnicos e financeiros: um representante do departamento do Governo responsável pela área da educação; um do departamento do Governo responsável pela área da saúde;

finanças; área de agricultura; área dos recursos naturais; área da família; área da administração do território; da Associação de Pais e Encarregados de Educação; e por fim, um representante da Rede de Segurança Alimentar e Nutricional.

Para tanto, segundo Siga (2020) o critério para admissão ou seleção das escolas assenta em torno de

> a) criação da escola deve ser de iniciativa da comunidade e ter o apoio e participação ativa desta comunidade no funcionamento da escola; b) a escola deve reunir as condições mínimas no início do programa nomeadamente: armazém para conservação de gêneros alimentícios e outros artigos não alimentares, cozinha, assegurar cozinheiro/a, água potável e banho; c) ter no mínimo 50 crianças. (SIGA, 2020, p.117-118).

Nota-se que, o critério da seleção difere com o período da gestão do PAM que era focada na insegurança alimentar e baixa taxa de matrícula, contribuindo assim para o aumento do número de acesso e retenção das crianças nas escolas. Contudo, a mudança de estratégia no critério da seleção foi por motivo de desvio de procedimentos e de gêneros alimentícios destinados às escolas, ou seja, desfalques cometidos pelos responsáveis pela gestão de cantinas escolares (SIGA, 2020). Vale ressaltar ainda que, muitas escolas ficaram por fora por razão de as comunidades não possuírem condições de cumprir com os critérios, por exemplo, construir a escola com cozinha, banheiro, fogão melhorado e água potável.

Durante a execução do *Programa Cantina Escolar* nas regiões foi beneficiada entre 2017/18 num total de 758 escolas e 173.592 crianças. A região mais beneficiada é a de Bafatá com 181 escolas num total de 32.734, posteriormente a região de Oio com 36.064 crianças e 155 escolas, depois com Cacheu, Gabu, Quinara, Bolama, Biombo e Tombali com 35 escolas com total de 10.244 crianças beneficiadas conforme a quadro 5.

Quadro 5: Regiões de intervenção de programa Cantina Escolar até junho de 2017/18

N°	**Regiões**	**Número de escolas**	**Crianças**		
			Masculino	Feminino	**Total**
1	Biombo	47	7.739	7.461	15.200
2	Oio	155	20.374	15. 690	36.064
3	Gabu	108	12.051	11.674	23.725
4	Bafatá	181	16.705	16.029	32.734
5	Quinara	60	7.619	6.274	13.803
6	Cacheu	119	17.230	15.620	32.850
7	Bolama/Bijagós	55	4.735	4.147	8.882
8	Tombali	35	5.524	4.720	10.244
Total nacional		754	91.978	81.614	173.592

Fonte: Siga (2020).

A inclusão da alimentação saudável e nutricional no processo de ensino-aprendizagem, visando garantir acesso e permanência de forma igualitária, sem distinção de condições econômicas, local de residência ou idades, passou a ocupar a maior relevância na elevação da taxa de escolarização, quando o acesso à educação universal precisam ser priorizadas e criadas mais políticas de retenção eficaz na qualidade de oferta e dos seus profissionais, além de transporte, distribuição de livros didático gratuito e construção de salas de aulas adequadas. Porém, acredita-se com o *programa cantina escolar*, crianças estando alimentadas estarão mais atentas nas aulas, mas de acordo com RESEN (2015) os resultados obtidos indicam o contrário, pois "constata-se que os alunos que estão nas escolas sem cantina escolar têm resultados semelhantes (até mesmo superiores em português no 2º ano) aos alunos das escolas com cantina escolar" (RESEN, 2015, p.74). Vale lembrar que, mesmo tendo o Estado como responsável pela tutela do *programa cantina escolar*, ONGs, PAM e IPHD continuaram a apoiar com abastecimento dos gêneros alimentícios para escolar e famílias[59].

Como é sabido, na grande maioria das escolas públicas, as refeições são servidas depois das aulas. Ou seja,

> quando os alunos estão prontos para voltar para casa, embora se saiba que na sua grande maioria estas crianças não tomam o pequeno-almoço antes de ir para a escola. Reorganizando os produtos e os horários de funcionamento das cantinas, de maneira a que os alunos beneficiassem de uma refeição mesmo antes do início das aulas, sem dúvida, seria multiplicada a sua capacidade de aprender e o impacto sobre as aprendizagens seria mais sistemático e maior (RESEN, 2015, p.159).

Quanto aos parceiros do Ministério da Educação, a Fundação Fé e Cooperação (FEC) uma organização da igreja católica portuguesa, desenvolve vários projetos na área de educação como o Projeto de Apoio ao Sistema Educativo na Guiné-Bissau que visa em: melhoria de qualidade da formação inicial de professores a partir das práticas pedagógicas; melhoria da cobertura e qualidade da educação de infância e do ensino pré-escolar; melhoria de qualidade no ensino básico e secundário, através da formação continua de professores; promover e apoiar os processos de revisão curricular para a relevância da educação no contexto das políticas de desenvolvimento nacionais; Reforçar o papel dos Diretores de Escola enquanto promotores da qualidade da Escola e da Educação; Programa de reforço de capacidades do sistema educativo.

Outrossim, projetos como: Projeto Unidades de Apoio Pedagógico (UPA); Projeto *Djunta Mon* (2009-2012) - visa Ensino de qualidade em português e Acesso e Qualidade de

[59] Com o deficit dos recursos financeiros, a direção do programa Cantina Escolar permanecera pública, mas a execução é privada.

Ensino; Projeto Acesso e Qualidade de Ensino (2010-2011) financiado pela UNICEF e Fundo da Língua Portuguesa (IPAD); Projeto Bambaram *Di Mindjer* (2009-2014)- visa a qualificação das mulheres e capacitação da educação de infância; Projeto *Bambaram Di Mininu* (2012-2015) - visa Promover uma melhoria das condições de vida das crianças (0-14 anos) vítimas dos fenômenos de tráfico, violência, exploração sexual e abandono e que se encontram em situação de acolhimento temporário ou permanente (avaliação externa à intervenção da cooperação portuguesa, 2017);- Desenvolvido em várias regiões e, principalmente Setor Autónomo de Bissau (SAB)[60]. Para tanto, na próxima seção objetiva-se trazer para o debate algumas considerações sobre o abandono escolar cuja responsabilidade do Estado em criar mecanismos ou políticas públicas que garantam o acesso e permanência dos estudantes na escola.

3.4. OBRIGAÇÃO OU NECESSIDADES DE ABANDONO/EVASÃO ESCOLAR?

A evasão e o abandono escolar nas escolas da rede pública da educação básica no país continuam a ganhar proporção inaceitável na realidade guineense no pleno século XXI. Para tanto, o problema agrava-se comparando a proporção entre regiões e, principalmente, entre zona urbana e rural.

Sob a lógica da promiscuidade entre Estado, educação (escolar) e estudantes "excluídos da escola ou originários de meios já "excluídos" (DUBET, 2003, p.30), numa estrutura social em que a monitorização dos indicadores do abandono escolar é colocada a ônus do estudante e não do próprio sistema, é preciso compreender a sua dimensão no contexto da educação guineense e a sua causalidade e degradação nas diferentes (regiões) da Guiné-Bissau. As metas estipuladas na Constituição da República de 1996 ou na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2010), que determinam a obrigação e a universalização da educação básica ainda não se materializaram. Portanto, abandono escolar ou evasão podem ser considerados como um "ato solitário" e pode denotar o próprio fracasso das relações sociais; não tem uma origem definida e por isso não terá um fim por si só" (RAIMUNDO; ARAÚJO, 2017, p. 35). Para Raimundo e Araújo (2017) o processo da evasão e abandono escolar é um modo complexo, dinâmico e acumulativo, desencadeado pelas desigualdades até chegar a saída de estudante da vida escolar, ou seja, a fuga dos estudantes da escola é o resultado desse processo. Conforme Riffel e Malacarne (2010)

[60] Estes projetos não foram analisados devido a falta de disponibilidade de dados.

> A evasão escolar não deve ser pensada isoladamente. É um processo influenciado por um conjunto de fatores que se somam, e neste sentido é preciso compreender o processo em sua complexa dimensão, analisando não somente os números, mas a história camuflada por detrás deles, que são os problemas que causam o abandono da escola (RIFFEL; MALACARNE, 2010, p.9).

Sampaio e Oliveira (2015) mostram, por exemplo, que, a dimensão das desigualdades educacionais que acarreta no abandono ou evasão escolar começa por três fatores: ora pelo não acesso ou oferta igualitário ao sistema escolar, marcada por falta de expansão das redes escolares/oportunidades de escolarização, ou seja, "que os indivíduos tivessem as mesmas chances de cursá-los independente de suas características pessoais, como renda familiar, raça/cor ou local de residência" (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 514); ora pela exclusão dentro do sistema escolar, isto é, desigualdade de tratamento e, por fim, o desigualdade de conhecimento. Para Capucha et al. (2009), os fatores do abandono ou evasão escolar precoce centralizam em torno de: dominação cultural; funcionamento do sistema escolar e dos seus agentes; relação entre escola, emprego e estratégias pessoais/familiares e, por fim, grupos e comunidades com problemas especificos.

Nesse sentido, Capucha et al. (2009) entendem por dominação cultural como relações entre sistema de ensino e as condições culturais e socioeconômicas dos alunos ou das famílias, subjazido a partir do capital cultural de origem. Ou seja, "quanto mais seletivamente atuar a escola, mais tenderão os alunos de menores recursos, sobretudo culturais, a abandoná-las precocemente" (CAPUCHA et al. 2009, p.38). Nesse caso, Filho e Araújo (2017) concluem que, cada estudante possui arcabouço cultural e intelectual da sua origem, assim como a consciência histórica e, "a falta dessa compreensão por meio do ambiente escolar acaba em alguns casos por afastar o aluno da escola" (RAIMUNDO; ARAÚJO, 2017, p.42). Em seguida, o funcionamento do sistema escolar e dos seus agentes é um dos fatores da evasão ou do abandono, pois a escola funciona de igual modo, transmitindo os saberes cuja adequação mais apropriados para alguns e outros não, ou seja,

> aquilo que às vezes parece uma decisão de cada aluno, ou o resultado de capacidades "inatas", não é senão o produto das condições que são proporcionadas a cada um, incluindo a informação e a capacidade de decernir vantagens e desvantagens de prosseguir na escola, identificar perigos e oportunidades ser apoiado nas opções e nos processos de aprendizagem (CAPUCHA et al. 2009, p.39).

O que chama a atenção é o papel dos agentes de ensino e o resultado do que a escola faz com o estudante, neste caso, segundo Capucha et al. (2009) estas variáveis determinantes são: o grau de estabilidade e formação do corpo docente em lidar com adequação do acompanhamento dos estudantes; organização da escola no campo da liderança do corpo dos

gestores em trabalhar em conjunto para eficácia e eficiência no acompanhamento da vida escolar ou reforço educativo que não vê os pais e encarregado de educação com desconfiança; ausência da recognição de identificação dos estudantes com a escola, isto é, os símbolos e a cultura da escola que desigualmente produzidos que possam facilitar a resiliência; a diversificação de oferta educativa; qualidade dos equipamentos; qualidades do acesso à escola; envolvimento dos pais e encarregados na escola, entre outras.

Quanto à relação entre escola, emprego e estratégias pessoais/familiares, Capucha et al. (2009) constatam que estes três elementos funcionam como ciclo vicioso que apela para o abandono escolar precoce. Dessa forma, as empresas implementam estratégias conservadoras de sobrevivências, usando a força de trabalho veemente e de pouca qualidade "funcionando como 'atração' alternativa a percursos formativos mais prolongados e qualificantes" (CAPUCHA et al. 2009, p.42) absorvendo jovens com pouca qualificação ou que se encontram na situação de abandono escolar para o mercado de trabalho com apoio das suas famílias, por causa do longo prazo dos ganhos efetivos com a escolarização. Outrora, de acordo com os autores, a escola funcionava como uma instituição que orientava os estudantes a prosseguirem os estudos com apoio da família, excluindo o estigma do capitalismo. Também Dubet (2003) afirma que, o domínio da escola sobre a sociedade tinha um caráter mais na construção de uma concepção de política nacional e de assimilação, do que a igualdade de oportunidades ou de tornar o processo da integração da inteligência a serviço da economia.

Por fim, os grupos e comunidades com problemas específicos que sofrem com desvantagens acentuadas e que leva o abandono, acarretado por: aqueles que vivem em estabilidade familiar ou de violência doméstica, gravidez ou parentalidade precoce; aqueles que consomem drogas ou substâncias psicotrópicas legais e ilegais de forma perceptível; estudantes portadoras de dificuldades especiais com limitações de funções do seu corpo sem o apoio familiar; estudantes no meio da pobreza, convivência com a violência, entre outras (CAPUCHA et al. 2009). Afinal, o que se entende por evasão ou abandono escolar, ou melhor, qual é a diferença entre ambas?

Segundo Riffel e Malacarne (2010) entende-se por evasão como feito de fugir, abandonar, desistir ou quando se trata da evasão escolar pode ser entendido como a fuga ou abandono da escola em detrimento de outras atividades prioritárias. Para Raimundo e Araújo (2017) a evasão escolar é quando o estudante abandona a escola e não volta para aquele meio nunca mais. Ao passo que, o conceito de abandono escolar para Benavente et al. (1994) é quando o estudante deixa de frequentar a escola sem terminar o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a mudança de escola ou morte, pois para ter o conhecimento se

trata realmente do abandono é apenas no final do ano letivo ou a desistência durante o ano, mas não modifica o fundamental (abandono). Sendo assim, mesmo na concepção de Álvares e Estêvão (2020) o principal indicador aponta ainda pelo fato de não frequência escolar, isto é, com a idade obrigatória, expedindo para um aspecto dicotômico, dividindo quem ainda frequenta de quem já não está na escola.

Para Álvares e Estêvão (2020) o abandono escolar pode ser entendido por duas vertentes ou categorias: as formais e as funcionais. A categoria "formais" ampara na lei, por exemplo, a idade da escolaridade obrigatória ou números de anos que a pessoa é integrada no sistema de ensino[61]. As definições "funcionais" têm como referência a escolaridade mínima ou essencial, condições necessárias de integração profissional. Alguns países, como Alemanha, considera "ter qualificação adequada para o emprego quem tiver frequentado uma oferta profissionalizante qualificante ou completo um curso no ensino superior" (ÁLVARES: ESTEVÃO, 2020, p.3). No caso da Guiné-Bissau, esta norma idiossincrática não se aplica.

Para finalizar a análise, com base nas ponderações realizadas a partir fontes documentais e bibliográficas recorridas até o momento, depreendemos algumas premissas finais deste estudo. Ora, ao longo da nossa análise, foi possível identificar e depreender as principais causas que levam ao abandono escolar na Guiné-Bissau desde: trabalho infantil; gravidez e casamento precoce; reprovação escolar; distância entre casa-escola; oferta educativa (a não continuidade na mesma escola); insegurança alimentar; desinteresse pela escola, entre outras, que serão discutidas neste tópico

Trabalho Infantil

Trabalho infantil é uma das causas de abandono escolar no país, um país como a Guiné-Bissau com a falta de engajamento de recursos humanos e financeiros em diversas áreas, 31% de crianças com idades entre 5-14 anos, isto é, 41,1 % de meninos e 37% de meninas são implicadas nas atividades informais, por razões da baixa qualidade de vida dos pais ou encarregados (JOÃO, 2013). Segundo o autor, entre mulheres jovens de 15-24 anos, 40% são alfabetizadas e esse número entre as mulheres dos agregados de classe mais vulneráveis, somente 12% são alfabetizadas, 73% taxa de alfabetização atinge ou cresce nas zonas mais urbanas nas mulheres dos agregados mais ricos. Em todo o caso, a desigualdade de gênero é

[61] Essa obrigatoriedade vária em cada país, por exemplo, na Guiné-Bissau a obrigatoriedade de frequentar o sistema de ensino é ao longo de três ciclos de educação básica (9 anos de escolaridade) que termina aos 15 anos.

visível ainda na sociedade guineense, o trabalho infantil continua nocivo e quase institucionalizado por causa da ausência de proteção contra a exploração e trabalho infantil.

Casamento precoce e gravidez

De acordo com RESEN (2013) a principal causa de abandono escolar das meninas citada pelas famílias são essencialmente o trabalho infantil e (32%) e o casamento precoce e gravidez (29%). Como é sabido, a probabilidade de frequentar a escola aumenta para, quando é um menino "o chefe do agregado familiar é uma mulher, o nível de instrução do chefe do agregado familiar é mais elevado, a criança pertence a uma etnia diferente da etnia mandinga, a criança vive em Bissau e não no Norte do país, e a criança pertence a um agregado familiar mais abastado" (RESEN, 2013, p.17). Ou seja, essas práticas estão associadas aos conceitos culturais ora associados à família que determina o poder ou autonomia das meninas dentro e fora de casa. Por outro lado, questões econômicas são um fator principal para manter essa prática, por exemplo, o desejo das famílias em receber dote das suas filhas como sinônimo de respeito e honra a comunidade.

Reprovação escolar

A prática da reprovação escolar está enraizada no sistema educativo guineense. Conforme RESEN (2015) a taxa de reprovação varia de acordo com o nível de ensino, por exemplo, entre 1997 a 2001 a percentagem varia de 22% e 21%, quando que para o primeiro ciclo do ensino básica em 1997-98 é de 22,8% e 21,1% no ano letivo 2012-13. No segundo ciclo do ensino básico, ano letivo de 1997-98 já havia 26,7% de reprovação e houve uma queda para 17,8% em 2012-13 de acordo com o quadro 4.

Quadro 4. Evolução da proporção de repetentes por ciclo de ensino.

	1997-98	**2000-01**	**2005-06**	**2009-10**	**2010-11**	**2012-13**
Primária 1ºao 6º	22,8%	21,2%	18,7%	14,0%	15,8%	20,4%
EB1	22,1%	20,8%	20,3%	15,1%	16,8%	21,1%
EB2	26,7%	22,7%	11,3%	9,4%	11,9%	17,8%
EB3	22,5%	22,5%	16,0%	15,2%	17,2%	16,8%

Fonte: elaborado pelo autor deste trabalho com base no RESEN (2015).

O quadro ilustra o percentual da queda no número de repetência em três ciclos da educação básica. Apesar desta constatação, ainda muitas crianças estão fora da escola, ora por

questão de não assimilação da língua portuguesa ligada à questão de aprendizagem e distanciamento do currículo da realidade dos estudantes, ora pelo grande número desses estudantes terem idades superiores para esse nível.

Oferta educativa e distância entre casa-escola

Conforme referido anteriormente, o país conta com 16 escolas em todo território nacional que ofertam todos os níveis de ensino, pois isso impossibilita o acesso e continuidade na mesma escola aos níveis de ensino, acabando por afetar 47% das crianças. Contudo, as comunidades tentam colmatar essa lacuna, mas é prematuro e de pouca qualidade, isto é, pouca formação dos agentes educativos (diretores, professores, gestores etc). Por outro lado, a distância entre o local de residência e a escola é um fator de abandono escolar, principalmente nas zonas rurais onde se encontram crianças que caminham mais de sete a oito quilômetros para chegar à escola. Com efeito, essa realidade de falta de continuidade de oferta educativa e distância entre local de residência-escola é um dos principais motivos de abandono escolar.

Insegurança alimentar e desinteresse pela escola

A Guiné-Bissau continua com problemas sérios em relação à insegurança alimentar com falta de meios e políticas de enfrentamento e mecanização de agricultura, infraestrutura para escoamento de produtos, assim como empresas para transformação que possam contribuir para sanear a realidade desastrosa de insegurança alimentar para as crianças. Em 2013, de acordo com RESEN (2015) somente 7% da população guineense tem segurança alimentar, com níveis elevados de insegurança nas zonas rurais, isto é, população da zona rural encontram-se numa situação sanitária e nutricional muito precária, mesmo com recursos naturais abundantes, de solos férteis dominada pela agricultura em 85% da sua economia. Consequentemente, a insegurança alimentar é um risco que pesa sobre o sistema educativo que provoca o abandono escolar mesmo com o programa de cantina escolar.

Quanto ao desinteresse pela escola, este envolve fatores como: falta de interesse pelo conteúdo (matéria) ou de professor (a); dificuldade de aprendizagem ou a idade superior a esse nível de ensino; necessidade de trabalhar para aproveito da família. Decerto, segundo Neto et al. (2010), a influência cultural, experiências individuais e o ambiente escolar determina a motivação dos estudantes para escola ou qualquer componente curricular e, de fato, os factores responsáveis pelo absentismo são encontrados fora da escola.

Em suma, a elevada taxa de abandono escolar das crianças e jovens prejudicam a produtividade do país e, consequentemente, as áreas econômicas, culturais e sociais. Benavente et al. (1994) preocupa-se com a fardo de milhões de cidadãos com falta ou fraco grau de escolaridade, pois dificulta "a vida profissional, pondo também em causa a qualidade de ocupação dos seus tempos livres e o acesso à informação e ao conhecimento adequados sobre a realidade social, de modo a elaborarem os seus próprios projetos" (BENAVENTE et al. 1994, p.31). Portanto, estes são considerados vítimas de contexto, desinformados e frágeis que acumulam desvantagens em sociedades cruas e competitivas, do tipo que vivemos hoje. Nesse sentido que, o conceito do abandono tem que ser vinculado à responsabilidade do sistema (Estado) em criar políticas de reforma e qualificação do sistema de educação e formação dos agentes educativos; transformação sistemática dos projetos educativos que coaduna com a realidade das comunidades e igualdade de oportunidades através da universalização da educação como previsto na Constituição de 1996 e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2010).

Da mesma forma, Capucha et al. (2009) pontificam o alcance do objetivo para aniquilar o abandono escolar precoce é preciso de

> investimento nos agentes, de forma a qualifica-los, a alterar atitudes e comportamentos e a recentrar a sua intensão nos planos dos projetos educativos, da organização curricular, da organização do trabalho, dos equipamentos e infraestruturas, dos instrumentos e ferramentas pedagógicos, dos projetos inovadoras e das parcerias (…) (CAPUCHA et al. 2009, p.45).

No entanto, falta ainda muito a fazer para consolidação de um sistema educativo de qualidade, por isso o abandono escolar constitui, quiçá, como uma necessidade de um lado, estudante priorizar as necessidades da família (ajudar a colocar comida na mesa)[62] ou por falta de condições para sua permanência na escola.

[62] Esse fenómeno pode ter acompanhado com questões étnico culturais, cerimónias, circuncisão e casamento precoce.

4. CONCLUSÕES

Como foi apresentado no *locus* do presente trabalho, a pesquisa desenvolveu-se a fim de cumprir com o objetivo posto de analisar os efeitos dos programas e legislações no âmbito nacional sobre a educação na garantia do direito, acesso e permanência dos estudantes na educação básica na Guiné-Bissau, tendo como preceito de análise a Constituição da República de 1996, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2010), o Programa Cantina Escolar e a Carta da Política do Setor Educativo de 2009. A fim de obter uma resposta cabível da pesquisa, construiu-se os seguintes problemas para investigação: como o poder público tem lidado com a implementação das políticas públicas na efetivação e garantia do direito à educação? Quais as políticas públicas criadas pelo Estado que visam a garantia do direito à educação, acesso e permanência dos estudantes na educação básica? Quais são as condições de oferta e do financiamento da educação básica que visa acesso e permanência dos estudantes, principalmente aqueles em situação de pobreza?

Para responder tais problemáticas, o percurso metodológico adotado foi pautado na pesquisa bibliográfica na concepção de Gil (2002) e Fachin (2006) pelas buscas de produções de teses, artigos científicos, livros, relatórios e legislações sobre as políticas educacionais na Guiné-Bissau, isto é, fontes primárias ou secundárias que serviram como embasamento teórico para o nosso estudo. Da mesma forma, a pesquisa apoiou-se na pesquisa documental nas perspectivas de Pimentel (2001); Fávero e Centenaro (2019); Bogdan e Biklen (1994) da sua importância na abordagem qualitativa e exploratória de análise do conteúdo em apropriar e extrair informações nela contida. Para isso, recorreu-se ao instrumento da análise de conteúdo de Bardin (1997).

Não obstante, durante o desenvolvimento do presente trabalho foram encontrados vários constrangimentos para obtenção dos dados no Ministério da Educação Nacional a saber: preconceito por causa dos meus *dreads* (rasta) e brinco na orelha, associado a um "delinquente" que estava no ministério a procura de bolsa de estudos como meio de imigração, isso me dificultou a conseguir mais dados estatístico, além de tempo de despacho da solicitação de dados pelo ausência do Ministro; carência de dados sobre o situação de implementação dos diferentes projetos de investimento no sector educativo; inexistência de planos de ações anuais de orçamentados dos projetos desenvolvidos pela Ministério da Educação para acesso e permanência dos estudantes na educação básica; falta de relatórios sobre projetos já implementados a nível da situação em que se encontra o sistema educativo da Guiné-Bissau; falta da disponibilidade dos dados do Ministério no site do referido, ou seja, a maioria dos dados

encontra-se, muitas vezes, na posse de diretor do departamento ou nas mãos dos técnicos que impossibilita avaliar alguns pontos positivos e negativos do sistema educativo.

Dado esse cenário adverso, foram equacionadas a extração dos dados a partir dos relatórios dos parceiros do Ministério da Educação Nacional, a saber: Relatório da Situação do Sistema Educativo (RESEN, 2013 e 2015); Análise para Aprendizagem e equidade usando dados MICS (UNICEF. 2021); Padrões Nacionais de Qualidade na Educação para a Guiné-Bissau (UNICEF; MEN, 2019); entre outros para realização da pesquisa.

A partir da corroboração das produções teóricas e documentais foi possível identificar nessa investigação, no primeiro capítulo, o absentismo do sistema educativo na institucionalização da instrução pública, assombrada pelas mazelas históricas da instabilidade política e falta dos valores, princípios e interesses na criação de políticas públicas consistente na materialização da obrigatoriedade, gratuidade que garantam a universalização e garantia de acesso à educação. Como foi enfatizado neste capítulo, não é possível negligenciar os processos históricos que contribuíram na formação da sociedade guineense, isto é, as influências que portugueses tiveram durante o período da ocupação, mas levando em consideração as particularidades sociais e culturais no processo de ensino-aprendizagem das sociedades africanas e, em particular, da Guiné-Bissau. No entanto, percebeu-se um grande distanciamento da educação formal com a realidade guineense, principalmente, a questão da língua de ensino (português) introduzida durante o período colonial, o Estado não conseguiu democratizar o debate em torno de modelo do currículo a que deve ser criado e implementado conforme a realidade.

Em relação ao direito à educação, discutido no segundo capítulo, objetivou-se investigar como a garantia do direito à educação na Guiné-Bissau se materializou a partir do conceito da universalidade de acesso e a obrigatoriedade escolar nos quadros normativos internacionais e nacionais, tonando-a disponível, acessível, aceitável e adaptável, a realidade e as necessidades dos estudantes, independentemente da sua situação econômica e geográfica. Concluiu-se que, apesar da preocupação e empenho por parte do Estado o reconhecimento do direito à educação na Constituição da República (1996) e na LBSE (2010), o poder público não conseguiu garantir a sua efetivação por falta de estratégia e de investimento na área da educação para ampliar e universalizar o acesso para todos e assegurar seu o caráter gratuito e obrigatório.

No que se refere à gratuidade e à obrigatoriedade, o poder público assumiu o conceito da gratuidade passiva que, segundo Melchior (2011) enquadra na assistência mínima por parte do Estado na ideologia da expansão de escolas, sem que haja recursos suficientes para garantir a igualdade de oportunidade e permanência dos estudantes na escola, principalmente, na zona

rural, segundo os dados analisados a falta das infraestruturas escolares e continuidade do nível de ensino na mesma escola. Desse modo, compactua-se com as análises conclusivas de Lopes (2014), Siga (2020) e Furtado (2005) de que, a questão da universalização da educação é de desejar ainda no contexto guineense, afetado pelas instabilidades políticas e governativas, falta de pagamento de salários aos agentes da educação, nomeadamente os professores, falta de condições escolares nas zonas rurais entre outros fatores que impedem a universalização.

Por outro lado, com relação à responsabilidade da obrigatoriedade da educação básica cabe a família ou encarregado da educação, quanto ao poder público. Contudo não existe nenhuma lei que responsabiliza ambas para o não cumprimento do referido ou caso os pais não colocarem seus filhos na escola, ou o não fornecimento da oferta da educação básica pelo Estado como acontece nas algumas localidades rurais da Guiné-Bissau. Sendo assim, conclui-se que o sistema educativo vive um momento de desigualdades destacadas pelo Sampaio e Oliveira (2015), a desigualdade de acesso ao sistema escolar, a desigualdade de tratamento pela exclusão no sistema escolar e, por desigualdade de conhecimento entre zona rural e urbana, desde a distribuição de livros escolares, recursos financeiros, etc. do mesmo modo, partilha-se da mesma ideia da desigualdade elencado por Whitaker (1992) da desigualdade urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica.

Todavia, como resultados das desigualdades foi identificado através da análise dos dados do terceiro capítulo, de um lado, a corrupção e a opulência dos dirigentes por sucessivas mudanças na conjuntura política e de cargos políticos que conduziu a descontinuidade de projetos nas áreas sociais, especialmente, educação e saúde; por outro lado, caraterísticas socioecônomicas e conflitos comprometeu o acesso e a qualidade de oferta da educação, a equidade e o próprio plano de desenvolvimento do país. Mormente, por esse momento que o país enfrenta de sucessivos greves dos profissionais de educação, o Estado precisa levar em consideração a reforma administrativa e institucional no sentido de definir as responsabilidades/procedimentos administrativos, financeiros e contabilísticos para instaurar e operacionalizar em todas as regiões educativas do país o sistema de informação transparente da gestão da educação para acabar com descontinuidade de projetos e, consequentemente a corrupção ou desvio de dinheiro destinado a educação.

Ambicionamos sustentar, de forma geral que, o poder público não conseguiu criar políticas públicas eficientes para garantir o direito à educação e, muito menos assegurar a universalização de acesso e igual oportunidades a todos a uma educação eficiente e de qualidade. Entendemos, assim, que o processo da democratização da educação básica ainda é prematuro pela quantidade alta de crianças que se encontram fora da escola, falta de expansão

e continuidades do nível escolar na mesma escola, principalmente nas zonas rurais, falta de recurso financeiros destinados à educação que possam garantir melhor qualidade de funcionamento do sistema educativo e dos seus agentes.

Cabe ainda ressaltar, por certo, que o programa cantina escolar não pode, por si só assegurar a permanência dos estudantes na escola, aliás essa é a única política de Estado para este fim. Além disso, o poder público precisa urgentemente, priorizar e criar políticas de retenção eficaz que retorque as necessidades da população para sanear os problemas que, eventualmente estimula o abandono escolar, a saber: distância entre casa-escola, trabalho infantil, casamento precoce e gravidez, reprovação escolar, oferta educativa, insegurança alimentar entre outras.

Por fim, ressalta-se como necessário assumir a responsabilidade e assegurar o investimento na educação, recuperando assim o papel do Estado com a educação nas garras dos parceiros e organismos internacionais.

5. REFERÊNCIAS

ACOSTA-LEYVA, Pedro. África entre africanistas e africanólogos no Brasil. 1. ed. Pará de Minas, MG: virtual books, 2016.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera, M. Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado implicações para a democracia educacional. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.

ALMEIDA, Hilda, M. Fereira de. Educação e transformação social: formas alternativas de educação em país descolonizado. Dissertação (Mestrado em Educação), Fundação Getúlio Vargas – Departamento de Filosofia da Educação. Rio de Janeiro, 1981.

ARAÚJO, Ana C. M. P. A dialética estado-direitos humanos: limites e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

ASSIS, Arcanjo de. Acesso, cobertura e progressão escolar em Minas Gerais: que desigualdades? In: Desigualdades educacionais & pobreza. Belo Horizonte: PUC Minas, 2012

BALANDIER, Georges. A situação colonial: uma abordagem teórica. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (Org). Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais. Lisboa/Portugal. Edições 70, LDA, 2011.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen, J; MAINARDES, Jefferson. (Org). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BARRI, Mussa. Políticas Educativas na Guiné-Bissau (1999-2019): a promoção de acesso ao ensino básico. Dissertação (Mestrado em Administração), Instituto Universitário de Lisboa (Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas), Lisboa, Portugal, 2021.

BEDETA, Garcia, Biifa. Políticas Educativas na Guiné-Bissau. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade do Porto (Faculdade de Letras), Porto, Portugal, 2013.

BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. Linhas Críticas, v. 5, n.9, dez, 1999.

BENDIX, Robert. Construção nacional e cidadania: estudos de nossa ordem social em mudança. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo, Edusp, 1996. (Capítulo 3)

BENAVENTE, Ana; CAMPICHE, Jean; SEABRA, Teresa & SEBASTIÃO, João. Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico. Lisboa, Fim-de-Século, abril/1994.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1996). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

BRUNO, Gomes. Movimentos estudantis em guiné-bissau em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos(as). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alfenas, Alfenas/MG, 2021.

CAMPOS, B., & FURTADO, A. (2009). Política docente na Guiné-Bissau. Banco Mundial. Disponível em: https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pf-relaappe/campos_furtado_2009.pdf

CÁ, Cristina, M. Ocuni. A falta de formação pedagógica de professores de ensino básico na Guiné-Bissau nos anos 1975-1986. Universidade Estadual de Campinas (Faculdade de Educação), Campinas, São Paulo, 2005.

CÁ, Lourenço, Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.1, n.4, out. 2000. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10576/ssoar-etd-2000-1-ca-a_educacao_durante_a_colonizacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-etd-2000-1-ca-a_educacao_durante_a_colonizacao.pdf

CÁ, Lourenço Ocuni. Política Educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas (Faculdade de Educação), Campinas, São Paulo, 1999.

CÁ Lourenço Ocuni. Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau. Campinas. SP (s.n.)2005.

CÁ, Lourenço, Ocuni; CÁ, Cristina, M. Ocuni. Políticas públicas em educação na Guiné-Bissau: um apanhado histórico. ETD- Educ. Temat. Digital, Campinas, São Paulo, V.17, n.1, p.88-106, 2015.

CAPUCHA, Luis et al. Mais escolaridade – realidade e ambição. Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória. Lisboa: ANQ. Outubro, 2009.

CARVALHO et al. **Avaliação Externa à Intervenção da Cooperação Portuguesa no Setor da Educação** (Pré Pré-escolar, Básico e Secundário) na Guiné-Bissau (2009-2016). Relatório final. 2017. Disponível em; https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/relatedu_gbjul17.pdf

CARVALHO, José Murilo. Cidadania no Brasil: O longo caminho. 3ª Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, José, S. Fonseca de. "Democratização do ensino" revisitado. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 327-334, maio/ago. 2004.

Constituição da República da Guiné-Bissau, 1973. Disponível em: http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.088. Acesso em: 23 de mar. 2022.

Constituição da República da Guiné-Bissau. Aprovada em 27 de dezem.1996. Disponível em: https://www.stj.pt/wp-content/uploads/2018/01/guine_constituicao.pdf. Acesso em: 05 de jan. 2022.

CÓ, Miate, Bonte. Desafio democrático africano: o caso de GUINÉ–BISSAU. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n.116, p.245-262, jun. 2002.

Cury, C. R. J., & Ferreira, L. A. M. (2010). Obrigatoriedade da educação de crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento. Nuances, 17(18), 124-145.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A.C.R. Direitos humanos. São Paulo: Brasiliense/ Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, 1989.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. Revista Internacional de Direitos Humanos: SUR, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-63, 2005.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. - 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA et. Al. (orgs). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007, pp. 441-456.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 29-25, julho/2003.

DJU, Ivandro, Marcos. Implementação do programa nacional de cantina escolar em Guiné-Bissau. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa - Minas Gerais, 2022.

FACHIN, Odília. Fundamentos de metodologia. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FANDA, Juvinal, Manuel. O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2013.

FÁVERO, Altair Alberto, CENTENARO, Junior Bufon. A Pesquisa Documental nas Investigações de Políticas Educacionais: Potencialidades e Limites. Revista Contrapontos. Itajaí, V. 19, n-1, p.170-184, jan./dez. 2019.

FERREIRA, Ney; VIEGA, Soares da. Estatuto dos Indígenas das províncias da Guiné, Angola e Moçambique - Anotado e legislação complementar, 2a ed. (Lisboa, 1957).

FURTADO, Alexandre. Projeto de investigação sobre a história do ensino na Guiné. Soronda – INEP, Revista de Estudos Guineenses, n.1, janeiro. 1986.

FURTADO, Brito, Ribeiro. Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades. Tese (Doutor em Ciências da Educação), Universidade de Aveiro (Departamento de Ciências da Educação), Aveiro, Portugal, 2005.

FLACH, Simone, de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul./set. 2009.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GOMES, Bruno. Movimentos estudantis em Guiné-Bissau em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos (as). Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Alfenas, Alfenas/MG, 2021.

GOMES, Arrais. F. da Silva. Políticas educacionais de alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau: a presença do método alfa tv. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faculdade de Educação), Porto Alegre, 2018.

GOMES, Flaviano. Organismos internacionais no apoio ao setor educativo na Guiné-Bissau: o caso do programa alimentar mundial. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade de Coimbra (Faculdade de Economia), Coimbra, 2014.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. Plano Nacional de Ação: educação para todos. Bissau, 2003. Disponível em: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/guinea_bissau_pna_ept.pdf

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. Dados estatístico escolar. Gabinete de Informação, Planejamento e Avaliação do Sistema Educativo. Bissau, 2021.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional, da Cultura, da Juventude e dos Desportos. Relatório da Situação do Sistema Educativo (RESEN), Bissau, 2013. Disponínel em: https://docplayer.com.br/7433586-Guine-bissau-relatorio-da-situacao-do-sistema-educativo.html

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. Relatório da Situação do Sistema Educativo (RESEN), Bissau, 2015.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional, da Cultura, da Juventude e dos Desportos. Lei de Bases do Sistema Educativo, Bissau, aprovada em 21 de maio. 2010. Disponível em: https://fecongd.org/pdf/crianca/LeiBasesSistemaEducativo.pdf. Acessa em: 03 de jan. 2021.

HAMPÂTÁ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). História Geral da África (Vol. 1). São Paulo: Ática. 1982.

HORTA, José, S. Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

IBAÑEZ, César Augusto. A relevância do PNE e sua consideração pelos entes estatais. Margens: Revista Interdisciplinar do PPGCITI, 2019.

INDE/MEN. Referencial de competências para a promoção e desenvolvimento da educação para a cultura da paz, cidadania, direitos humanos e democracia. Versão preliminar (1.ª ed.). Bissau, 2011. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/mundo/guinebissau/inde_gb_referencial_competencias_atelier_2011.pdf

INDJALA, Samuel. A educação na guiné-bissau: análise das produções acadêmicas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba (Faculdade de Ciências Humanas), Piracicaba, São Paulo, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTILÍSTICA. Recenseamento Geral da População e Habitação da Guiné-Bissau. (INE-RGPH 2009).

JACOMINI, Márcia Aparecida; SILVA, Antônia A. Pesquisas em políticas educacionais: questões epistemológicas e desafios à consolidação da área da Educação (2000–2010). Jornal de Políticas Educacionais, v. 13, n. 5, fev. 2019.

JOÃO, S. Handem, Junior (consultor). Cartografia de actores e análise de mecanismos de coordenação e colaboração dos intervenientes na protecção e apoio à crianças vítimas de tráfico na GUINÉ-BISSAU. Relatório final, Organização Internacional do Trabalho, outubro/2013.

KOUDAWO, Fafali. Educação e sociedade na África pré-colonial. Soronda – INEP, Revista de Estudos Guineenses, n.12, julho. 1991.

LANDIM, Rui, Correia. Relatório de estudo de investigação sobre mecanismos de gestão escolar e sua influência na qualificação de ensino na Guiné-Bissau. Junho, 2010.

LEPRI, Jean, Pierre. Formação de professores, locais, materiais escolares e insucesso escolar na Guiné-Bissau. Soronda – INEP, Revista de Estudos Guineenses, V.1, n.5, janeiro de 1988.

LOPES, Luísa, da Silva. A lei de bases do sistema educativo da Guiné-Bissau. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Universidade de Aveiro, Aveiro/PT, 2014.

Lopes, Catarina. (2007). Participação das populações locais no desenvolvimento da educação. Caso de estudo: escolas comunitárias da região de Bafatá. Guiné-Bissau 2004-2006. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (Dissertação de Mestrado). Lisboa, 2007.

Mané, Alexandre; ABREU, Sandra Elaine Aires de. A política educacional guineense: gratuidade e obrigatoriedade-necessidades na atualidade do ensino básico ao ensino secundário. revista educação, ciência e inovação 6.1 (2021).

MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania e Classe Social. In: MARSHALL, T. H. Cidadania, Classe Social e Status. Trad. Meton P. Gadelha. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. O Financiamento da Educação: subsídios à Constituinte. Fineduca Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2011.

MENEZES, S. C. de. Assistência Estudantil na Educação Superior Pública: o programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. 147 f. Dissertação

(Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MENDONÇA, Erasto, Fortes. Democracia e patriomonialismo na educação brasileira. Tese Doutorado, Campinas, SP, 2000.

MENDY. Peter, Karibe. A relevância do pensamento de Cheikh Anta Diop na África Lusófona: o caso da Guiné-Bissau. In: Soronda- Revista de Estudos Guineenses. Nova Série, vol. 1, n°1, janeiro, 1997.

MENDY. Peter, Karibe. A herança colonial e o desafio da integração. In: Soronda- Revista de Estudos Guineenses. Nova Série, vol. 1, n°16, jul. 1993.

MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania e Classe Social. In: MARSHALL, T. H. Cidadania, Classe Social e Status. Trad. Meton P. Gadelha. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MONTEIRO. João, J. S. Analfabetismo na Guiné-Bissau: Kaminu lunju inda. In: Soronda-Revista de Estudos Guineenses. Nova Série, vol. 1, n°1, janeiro, 1997.

MOGILKA, Maurício. O que é educação democrática? contribuições para uma questão sempre atual. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

MORGADO, José Carlos; SANTOS, Júlio; SILVA, Rui da. Currículo, memória e fragilidade: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. Vol. 17, 2016, pp. 55-77.

NAMONE, Dabana. A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2014.

NETO, Alvaro, Rego, Millen et al. Truancy and students' disinterest in physical education lessons. Pensar a Prática, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 113, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação na Constituição Federal e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. Revista Brasileira de Educação, n°11, p. 61-74, maio/jun/jul/ago. 1999.

OLORUNTIMEHIN, B. Olatunji. A política e o nacionalismo africanos, 1919-1935. In: História Geral de África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935. 2.ed. rev. –Brasília: UNESCO, 2010. 1040 p.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. Conferencia de abertura (Reunião Científica Regional de ANPED), 2016.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos e o direito constitucional internacional. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. Cadernos de Pesquisa, n.114, p. 179-195, nov. 2001.

POÇAS, Sara; LOPES, Catarina. A arma da esperança na Guiné-Bissau: educação para todos. FEC/ Fundação Fé E Cooperação, 2011.

Plano Setorial da Educação (PSE)-2017-2025. Ministério da Educação Nacional. Bissau, julho, 2017.

RAIMUNDO, Barbosa, Silva, Filho; ARAÚJO, Ronaldo, Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

RENASSE, Elementos do Diagnóstico do Sistema Educativo. Margem de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do ensino básico e de redução da pobreza, UNESCO-BREDA, Bissau, 2009. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/mundo/guinebissau/gb_renasse_2011.pdf. Acesso em: 3 de dez. 2021.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR, 2010.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; DE OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico editado pela ANPAE, v. 31, n. 3, p. 511-530, 2015.

SANÉ, Samba. Os desafios da educação na Guiné-Bissau. Revista Temas em Educação. João Pessoa, Brasil, v. 27, n.1, p. 55-77, jan/jun 2018.

SANÉ, Samba. A educação na Guiné-Bissau: perspectivas na atualidade do ensino básico em questão. Tese (Doutor em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2019.

SANI, Quecoi. A Educação Superior no Desenvolvimento da Guiné-Bissau: Contribuições, Limites e Desafios. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. Revista Direitos Humanos, Brasília, v. 2, p. 10-18, jun. 2009.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 12.ed (Coleção educação contemporânea). revista- Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, A R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. Educação em Revista, v. 25. p. 123-144, dez. 2009.

SILVEIRA, Adriana Dragone. Conflitos e consensos na exigibilidade judicial do direito à educação básica. Educação & Sociedade (Impresso), v. 34, p. 371-387, 2013.

SIGA, Fernando. Educação básica formal na Guiné-Bissau, acesso, permanência, desafios e perspectivas: uma análise de políticas educacionais guineense de 1995 a 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

Silva, Monica, Ribeiro, da. (2016). Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. Jornal de Políticas Educacionais, V9 (17/18), p.61-74, 2015.

SOUZA, D. Graciane de; SILVEIRA, A. Dragone. O direito à educação e a permanência estudantil na UFPR: uma análise da política de assistência estudantil. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.6, n.16 p.106-119, jan./abr. 2016.

SÓ, Bassiro. Políticas e práticas de gestão de pessoas no terceiro setor: um estudo exploratório sobre as ONGs que atuam no domínio da educação na Guiné-Bissau. Dissertação (Mestrado em Ciências), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TEMUDO, M.; ABRANTES, M. Changing policies, shifting livelihoods: The fate of agriculture in Guinea-Bissau. Journal of Agrarian Change, v. 13, n. 4, p. 571-589, 2013.

TÉ, Francisco A. Bilima. Políticas Educativas na Guiné-Bissau: estudo longitudinal dos ensinos básico e secundário. Dissertação (Mestrado em Ciência Política), Instituto Universitário de Lisboa (Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas), Lisboa, Portugal, 2017.

TOMASEVSKI, Katarina. Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2004. 60. Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Manual%20on%20Rights-based%20Education_Tomasevski_0.pdf

TOMASEVSKI, Katarina. Por que a educação não é gratuita?. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Org.). A educação entre os direitos humanos. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 61-91.

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Educação em direitos humanos nos sistemas internacional e nacional. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fatíma Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa (ORG). Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos, João Pessoa, PB, Editora Universitária da UFPB, 2014.

TOYIN, Falola. Nacionalizar a África, culturalizar o ocidente e reformular as humanidades na áfrica. In Afro-Ásia, n. 36, 2007, p. 9-38.

TRINDADE, José Damião de Lima. História social dos direitos humanos. São Paulo: Petrópolis, 2002.

UNESCO. Em Guiné-Bissau, o sistema educativo precisa em grande parte de ser construído. Dakar, 2016. Acessado: 30/05/2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247043_por/PDF/247043por.pdf.multi

UNICEF (2021). Guiné-Bissau Educação Fichas técnicas | 2021: Análises para aprendizagem e equidade usando dados MICS, UNICEF, MICS-EAGLE 2021. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kJZrsgCPxnEJ:https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/12/Guinea-Bissau-Education-Fact-Sheet-2018.pdf&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

UZOIGWE. Godfrey, N. Uzoigwe. Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral. In: História Geral de África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935. 2.ed. rev. –Brasília: UNESCO, 2010. 1040 p.

VALANDRO, Letícia. Nação e identidade na literatura da Guiné-Bissau. Revista Cerrados, n-1, 2016, p.187-194.

WHITAKER, D. O rural urbano e a escola brasileira: ensaio de interpretação sociológica. Travessia, v. 5, n. 12, p. 30-35, jan./abr. 1992.

ANEXO 1: DECLARAÇÃO DE SOLICITAÇÃO DOS DADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PARANÁ
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha: Políticas Educacionais

Ao Exmo.
Senhor Diretor Geral
Ensino Básico e Secundario
do Ministério da Educação Nacional
e Ensino Superior

Estimado

O signatário é **Sene Carlos Indjai**, mestrando em Educação, linha de pesquisa Políticas Educacionais, estou durando em contato com esse departamento com intuito de solicitar dados numa das repartições que o Senhor é encarregado.

A nossa pesquisa cujo título "Políticas Educacionais na Guiné-Bissau: um estudo sobre qualidade, acesso e permanência na educação básica (2003-2012) ", visa essencialmente investigar os pressupostos políticos e pedagógicos que sustentam a elaboração das políticas educacionais na garantia de qualidade, acesso e permanência dos alunos no ensino básico.

Para tais efeitos, gostaria de solicitar os dados como, caraterização do sistema de ensino escolar, matricula por ano letivo, idade escolar, números dos alunos por ano, números de escolas públicas e privadas, desistência, demandas sobre o sistema de ensino e os principais desafios que eo mesmo enfrenta. Mormente, os dados servirão para o desenvolvimento da dissertação e contribuir para a melhoria do nosso Sistema de Ensino.

Agradecendo antecipadamente a atenção de V. Exª, apresento os meus melhores cumprimentos e no aguardo da resposta da vossa parte.

Bissau, 28 de janeiro de 2022

Assinatura

Sene Carlos Indjai

MEN/SECRETARIA GERAL
ENTRAD. SAIDA
Nº Nº
DATA: O RESPONSAVEL

MEN/SECRETARIA GERAL
ENTRAD. SAIDA
Nº Nº
DATA: 14-02-22 O RESPONSAVEL

Ent.º nº 35
14-02-22
Rosa

Digitalizado com CamScanner

ANEXO 2: ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADOS NA REVISÃO

Nome do Autor		Titulo	Instituição/programa	Local/Data	Tipo	Objetivo
01	Samba Sané	A educação na Guiné-Bissau: perspectivas na atualidade o ensino básico em questão	Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de pós-graduação em Educação	Santa Maria, RS 2019	Tese de doutorado	Destacar o papel e a finalidade da educação para o desenvolvimento sociocultural e econômico da Guiné-Bissau independente, tendo em consideração a superação de seu passado colonial e o enfrentamento dos desafios da atualidade.
02	Fernando Siga	Educação básica formal na Guiné-Bissau, acesso, Permanência, desafios e perspectivas: uma análise de Políticas educacionais guineense de 1995 a 2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Faculdade de educação/ Programa de pós-graduação em educação	Porto alegre 2020	Dissertação de mestrado	compreender a influência da Lei de Base do sistema educativo no processo da criação e implementação das políticas de acesso e permanência no ensino básico, identificando algumas

						repercussões nas taxas de acesso e permanência e apontando algumas políticas concretas de acesso e permanência
03	Rui da Silva e Joana Oliveira	40 years of educational research in Guinea-Bissau: Mapping the terrain	International Journal of Educational Development	2017	Artigo	mapear o terreno da pesquisa em educação na Guiné-Bissau de 1975 a 2015
04	Alexandre Mané e Sandra Elaine Aires de Abreu	A política educacional guineense: gratuidade e Obrigatoriedade - necessidades na atualidade do ensino Básico ao ensino secundário	Universidade Evangélica de Goiás /Revista educação, ciência e inovação	Goiás 2021	Artigo	Analisar a política educacional da Guiné-Bissau na atualidade para o ensino básico ao ensino secundário
05	Bruno Gomes	Movimentos estudantis em guiné-bissau em defesa da educação Pública, gratuita e de qualidade para todos(as)	Universidade Federal de Alfenas/ Programa de Pós-Graduação em Educação	Alfenas/MG 2021	Dissertação de mestrado	compreender as principais críticas direcionadas ao atual projeto da Educação Básica nacional em Guiné-Bissau,

						feitas por pessoas que participam e/ou participaram da Associação Nacional do Estudante
06	Francisco Armando Bilima Té	Políticas Educativas na Guiné-Bissau: estudo longitudinal dos ensinos básico e secundário	Instituto Universitário de Lisboa/Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas	Lisboa 2017	Dissertação de mestrado	Caracterizar a evolução do sistema educativo no que respeita ao Ensino Básico e Secundário da Guiné-Bissau (1974 à atualidade).
07	Flaviano Gomes	Organismos Internacionais no Apoio ao Setor Educativo na Guiné-Bissau: O Caso do Programa Alimentar Mundial	Faculdade de Economia da Universidade Coimbra	Coimbra 2014	Dissertação de mestrado	identificar as grandes linhas prioritárias propostas pelo Programa das Nações Unidas para Alimentação (PAM) nas suas estratégias de intervenção com base no contexto específico do país na área da educação

08	Juvinal Manuel Fanda	O processo de expansão da escolarização básica Em guiné-bissau (1990-2010)	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Centro de ciências humanas e sociais/ Programa de pós-graduação em educação	Campo Grande - MS 2013	Dissertação de mestrado	analisar o processo de expansão da educação básica em Guiné-Bissau, entre 1990 e 2010,
09	Arrais Fidelis da Silva Gomes	Políticas educacionais de alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau: a presença do método alpha TV	Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Faculdade de Educação/ Programa de pós-graduação em educação	Porto Alegre 2018.	Dissertação de mestrado	Verificar como que a diversidade cultural, vinculada a opção religiosa dos jovens e adultos interfere no processo de alfabetização na Guiné-Bissau.
10	Alexandre Brito Ribeiro Furtado	Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades.	Universidade de Aveiro (Departamento de Ciências da Educação)	Portugal 2005	Tese	oferecer uma visão global e histórica sobre as medidas, em matéria de política e administração da educação, adoptadas e implementadas no país, ao longo de várias décadas, mas também

						proceder a um inventário crítico das suas consequências, identificar os principais pontos de estrangulamento com que se debate hoje a política, o sistema e a administração da educação e apontar algumas pistas que possam levar a ultrapassá-los, na perspectiva de uma visão global e integrada.