

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fernando Siga

EDUCAÇÃO BÁSICA FORMAL NA GUINÉ-BISSAU, ACESSO,
PERMANÊNCIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS: UMA ANÁLISE DE
POLÍTICAS EDUCACIONAIS GUINEENSE DE 1995 A 2015

PORTO ALEGRE
2020

FERNANDO SIGA

EDUCAÇÃO BÁSICA FORMAL NA GUINÉ-BISSAU, ACESSO,
PERMANÊNCIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS: UMA ANÁLISE DE
POLÍTICAS EDUCACIONAIS GUINEENSE DE 1995 A 2015

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Neusa Chaves Batista

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais.

PORTO ALEGRE
2020

CIP - Catalogação na Publicação

SIGA, FERNANDO

EDUCAÇÃO BÁSICA FORMAL NA GUINÉ-BISSAU, ACESSO,
PERMANÊNCIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS: UMA ANÁLISE DE
POLÍTICAS EDUCACIONAIS GUINEENSE DE 1995 A 2015. /
FERNANDO SIGA. -- 2020.

184 F.

Orientadora: NEUSA CHAVES BATISTA.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. POLITICAS EDUCACIONAIS. 2. GESTÃO EDUCACIONAL.
3. JUSTIÇA SOCIAL. 4. ACESSO E PERMANÊNCIA. 5.
ENSINO BÁSECO FORMAL. I. CHAVES BATISTA, NEUSA, orient. II.
Título.

FERNANDO SIGA

EDUCAÇÃO BÁSICA FORMAL NA GUINÉ-BISSAU,
ACESSO, PERMANÊNCIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS:
UMA ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS
GUINEENSE DE 1995 A 2015

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 27 / 02 / 2020

Profª Drª Neusa Chaves Batista – Orientadora (PPGEDU UFRGS)

Profª Drª Elena Maria Billig Mello (UNIPAMPA)

Profª Drª Mariangela Silveira Bairros (UFRGS)

Profª Drª Simone Valdete dos Santos (PPGEDU UFRGS)

Dedico a presente dissertação (in memoriam) do meu amigo e Irmão Marcos Aurélio Cardoso, por ter me incentivado a embarcar nessa aventura acadêmica e à minha Cunhada Vanusa Da Silva Indu e ao Ex Presidente da República da Guiné-Bissau Dr. Kumba YALA (kobde Nhanca)

AGRADECIMENTOS

Antes de mais nada, gostaria de agradecer ao todo poderoso, e a meus ancestrais por toda força, energia e saúde por todo esse tempo de poder encarar esse desafio no meu percurso acadêmico, que teve o seu início nos finais dos anos de 2012 quando da minha saída do seminário (casa dos padres Franciscanos).

Agradeço aos meus pais pelo esforço e dedicação que tem me dado em toda minha vida e por acreditarem em minha capacidade e competência de poder realizar os meus sonhos. A todos meus irmãos que sempre estão me dando força e me encorajando para seguir.

Gostaria de agradecer a minha orientadora professora Dra. Neusa Chaves Batista pela disponibilidade e atenção que teve para a realização desse sonho. Uma pesquisadora comprometida e engajada na busca de soluções acadêmicas para a remediação das injustiças sociais perpetuada pelo sistema capitalista nas nossas sociedades, marginalizando as classes mais baixas e as tornando mais desfavorecidas. Estendo meus agradecimentos a Faculdade da Educação desde os serventes, porteiros até a sua direção e em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação por me acolher e me proporcionar um ambiente formidável para tal. A todos/as os/as professores/as que tive prazer de poder perceber de uma forma exemplar o que é ser um profissional da educação.

Aos meus colegas de grupo de pesquisa e da orientação (a Rita, Fátima, Eliane, Elenice, Alessandra, Hodo, Amanda, Rosi e Paulo) que souberam apoiar-me em meus momentos acadêmicos assim como pessoal, me permitindo vislumbrar outros horizontes na busca pela justiça social, acreditando que ainda é possível construirmos um mundo melhor.

Aos meus amigos de dia a dia, Felizberto A. Mango, Maximiano Mati Djaló, Mamadu Mutaro Embalo, Zangirolame, Domingos Mulas Cá Jr, Naninquio Luiz Baia, Jorge Iaquina, Querino Sanca, Arrais Fidelis Gomes, Francklin, Bruno Edson, Iabna Infaca e Amiry Monteiro Sanca, pelo ambiente e compartilhamento dos momentos na cidade. Sem esquecer de todos os membros (chefias, e escuteiros) de grupo Leo

Borges Forte, nº 80 com sede na Faculdade de Agronomia da Universidade Federal de Rio Grande do Sul que me acolheram de braços abertos como diz a lei escuteira: um escuteiro é amigo e irmão de outro escuteiro. Me proporcionaram ambiente de boas reflexões e de forças para seguir e abraçar os meus objetivos.

Meus agradecimentos a meu mano ilustre deputado da nação Senhor Francisco Conduto de Pina, por viabilizar a minha pesquisa de campo, fazendo contatos para a realização das minhas entrevistas. Meu muito obrigado pelo gesto e colaboração recebida da sua parte. De igual modo agradeço a todas as pessoas que se envolveram na realização desta pesquisa. Aos ex ministros/as da Educação Nacional da Guiné-Bissau, Dr^a Maria Odete da Costa Semedo, Mestre Huco Monteiro, Geraldo Martins e Mestre Alfredo Gomes. Outros colaboradores: Augusto Braima de Sá; Vladimir Domingos Gomes; Mutaro da Silva; Bunghôma Duarte Sanhá; Afonso Martinho Mendes; Duarte Numo Dabó por terem me concedido o tempo para a entrevista. A todas as pessoas envolvidas de uma forma direta ou indiretamente para tornar esse sonho numa realidade.

Agradeço ao CNPq pelo financiamento concedido para a materialização da minha pesquisa e a UFRGS, pelo ambiente proporcionado. O meu agradecimento especial ao ex-presidente LUÍS INACIO LULA DA SILVA, com toda a sua equipe, que pensou um projeto gigantesco e desafiador que fez de mim hoje um homem formado com outras percepções do mundo social.

A educação é um direito humano fundamental porque é a base, o início e, ao mesmo tempo, a aspiração e o ponto de chegada de toda luta pela justiça social e pela igualdade, de toda luta contra a humilhação e o desprezo aos quais são submetidos milhões de seres humanos por terem nascido pobres.

(GENTILLI, 2007 *apud* GENTILLI, 2009)

RESUMO

A presente dissertação se intitula a *Educação básica formal na Guiné-Bissau, acesso, permanência, desafios e perspectivas: uma análise de políticas educacionais guineense de 1995 a 2015*. Falar das políticas educacionais na Guiné-Bissau é lançar um olhar a partir de seu passado pré-colonial, colonial e pós-colonial, desta maneira é possível uma compressão sobre o processo de criação e de expansão do seu sistema educativo. Deste processo retiramos os subsídios para realizar este estudo sobre a educação formal na Guiné-Bissau. A pesquisa se orientou pela seguinte problemática: o setor de educação, desde sua emergência, tem apresentado muitas dificuldades no que diz respeito à implementação de políticas públicas educacionais que deem conta da garantia de acesso e permanência das crianças e jovens na escola. Entendendo que a garantia do direito à educação é papel do Estado, aponto como pergunta central: Como a legislação educacional repercute sobre o acesso e a permanência de estudantes nas escolas públicas da Guiné-Bissau? Como se concretiza em política educacionais para a educação básica? Com a finalidade de responder tais questões analisei os processos de estruturação do sistema educacional guineense entre as décadas de 1995 a 2015, no que tange às políticas públicas educacionais voltadas ao ensino básico. Para tal, busquei 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. O referencial teórico é abordado a partir da teoria de justiça social de Nancy Fraser, (2002; 2006a; 2006b; 2008), para a autora a justiça social serve como forma de amenização das injustiças sociais (Estado de Bem-estar social) bem como possibilidades de rupturas estruturais (pós-socialismo) com as desigualdades sociais inerentes às sociedades capitalistas. No que toca a metodologia, a pesquisa é qualitativa, ou seja, uma abordagem qualitativa da pesquisa em educação, com uma forma analítica e reflexiva, no que concerne a situação de políticas educacionais do

Estado Guineense em relação às políticas de acesso e permanência no primeiro e segundo ciclo do ensino básico. Em relação a análise dos dados foi feita análise de conteúdo, com classificações de unidades temáticas, como aponta Bardin (1977). A presente dissertação buscou entender a trajetória do sistema educacional do país e compreender políticas de acesso e permanência voltadas ao ensino básico, chegando à consideração de que as políticas de acesso e permanência são tomadas como prioridade nos documentos, mas na sua prática ainda não passam de uma falácia política, e uma forma de cativar atenção dos eleitores. A educação formal deve ser um projeto de Estado e de longo prazo com um investimento real.

Palavras chaves: Guiné-Bissau; políticas educacionais; acesso; permanência; sistema de ensino; justiça social.

ABSTRACT

The present dissertation is entitled Formal Basic Education in Guinea-Bissau, Access, Challenges and Perspectives: An analysis of Guinean educational policies from 1995 to 2015. Speaking about educational policies in Guinea-Bissau one should take a look from its pre-colonial, colonial and post-colonial past, in this way a compression on the process of creation and expansion of its educational system is possible. From this process we have withdrawn subsidies to conduct this study on formal education in Guinea-Bissau. The research was guided by the following problem: The education sector since its emergence has presented many difficulties regarding the implementation of educational public policies that guarantee the access and permanence of children and young people in school. Understanding that guaranteeing the right to education is the role of the state, I point out as a central question: How does educational legislation impact on student access and retention in Guinea-Bissau public schools? How does it materialize in educational policies for basic education? In order to answer these questions, I analyzed the processes of structuring the Guinean educational system between the decades of 1995 and 2015, regarding the public educational policies aimed at basic education. To this end, I sought to understand the influence of the Basic Law of the education system on the process of creation and implementation of access and permanence policies in basic education, identifying some repercussions on access and permanence rates and pointing out some concrete access and permanence policies. The theoretical framework is approached from Nancy Fraser's theory of social justice (2002; 2006a; 2006b; 2008) for the author the social justice serves as a way of mitigating social injustices (Welfare State) as well as possibilities for structural (post-socialism) ruptures with the social inequalities inherent in capitalist societies. Regarding the methodology, the research is qualitative, that is, a qualitative approach to research in education, with an analytical and reflexive form, regarding the situation of educational policies of the Guinean State in relation to the policies of access and permanence in the first and second cycle of basic education. Regarding the data analysis was made a content analysis, with classifications of thematic units, as pointed out by Bardin

(1977). The present dissertation aimed to understand the trajectory of the educational system of the country and to understand access and permanence policies aimed at basic education, reaching the consideration that access and permanence policies are taken as a priority in the documents, but in practice they are still a political fallacy. A way to captivate voter attention. Formal education should be a long-term state project with a real investment.

Key-words: Guinea-Bissau; educational policies; access; permanence; education system; social justice.

RESÚMEN

Esta disertación se titula la Educación Básica Formal en Guiné-Bissau, Acceso, desafíos y perspectivas: un análisis de las políticas educativas guineense de 1995 a 2015. Hablar de las políticas educativas en Guiné-Bissau es echar un vistazo a su pasado precolonial, colonial y poscolonial, de esta manera es posible una comprensión del proceso de creación y expansión de su sistema educativo. En este proceso, hemos retirado los subsidios para realizar este estudio sobre la educación formal en Guiné-Bissau. La investigación se guió por el siguiente problema: el sector educativo desde su aparición ha presentado muchas dificultades con respecto a la implementación de políticas públicas educativas que garanticen el acceso y la permanencia de los niños y jóvenes en la escuela. Comprendiendo que garantizar el derecho a la educación es el papel del estado, señalo como una pregunta central: ¿Cómo impacta la legislación educativa en el acceso y permanencia de los estudiantes en las escuelas públicas de Guiné-Bissau? ¿Cómo se materializa en las políticas educativas para la educación básica? Para responder a estas preguntas, analicé los procesos de estructuración del sistema educativo guineense entre las décadas de 1995 y 2015, con respecto a las políticas públicas educativas dirigidas a la educación básica. Con este fin, traté de comprender la influencia de la Ley Básica del sistema educativo en el proceso de creación e implementación de las políticas de acceso y permanencia en la educación básica, identificando algunas repercusiones en las tasas de acceso y permanencia y señalando algunas políticas concretas de acceso y permanencia. El marco teórico se aborda desde la teoría de la justicia social en Nancy Fraser (2002; 2006a; 2006b; 2008), para la autora la justicia social sirve como una forma de mitigar las injusticias sociales (Estado de Bienestar social), así como las posibilidades de rupturas estructurales (post-socialismo) con las desigualdades sociales inherentes a las sociedades capitalistas. Cuanto a la metodología, la investigación es cualitativa, o sea, un enfoque cualitativo de investigación en educación, con una forma analítica y reflexiva sobre la situación de las políticas educativas del Estado Guineense en

relación a las políticas de acceso y permanencia en el primer y segundo ciclo de la educación básica. Con respecto al análisis de datos, se realizó un análisis de contenido, con clasificaciones de unidades temáticas, como lo señala Bardin (1977). La presente disertación trató de entender la trayectoria del sistema educativo del país y comprender las políticas de acceso y permanencia dirigidas a la educación básica, llegando a la consideración de que las políticas de acceso y permanencia se toman como una prioridad en los documentos, pero en las prácticas todavía son una falacia política. Una forma de cautivar la atención de los votantes. La educación formal debe ser un proyecto estatal y de largo plazo con una inversión real.

Palabras clave: Guiné-Bissau; políticas educativas; acceso; permanencia; sistema educativo; justicia social.

RESUMO

Es disertason tene suma titulu: Edukason di basi formal na Guiné-Bissau, entrada, permanencia, disafius ku speransa: um analis di pulitika publika edukacional na Guiné desdi 1995 te 2015. Papi di pulitika edukacional na Guiné-Bissau i djubi pa tempo ku passa, pré-colonial, colonial ku pós-colonial, des manera i pussibel ntindi kal ki purcessu di kriason ku di amplia sistema di edukason. És purcessu ta pirmitinu rekursus pa pudi analiza es studus sobri edukason formal na Guiné-Bissau. E tarbadju di piskisa facidu na basi des problematizason: na setor di edukason desdi kunsada i odjadu manga di difikuldadi disna di implementason di pulitikas publikas edukacional ki na garanti ba entrada ku permanenscia di mininus ku jovens na skola. Suma ki sibidu di kuma i Stadu kita garanti diritu de edukason pa si pubis, es i purgunta ki orienta es no tarbadju: Kuma ki leis di edukason ta refleto na entrada ku permanencia di studantis na skolas di stadu na Guiné-Bissau? Na pulitika publika edukacional di Guiné-Bissau, kuma ki es leis ta pudu na prátika? Ku finalidadi di ruspundi e purguntas, i analizadu purcessus di struturason di sistema edukacional di Guiné-Bissau, desdi dekadas 1995 te 2015, viradu a pulitkas publikas edukacional pa ensinu basiku. Pa kila, i buskadu ntindi influencia de Lei di Basi di Sistema Edukativu na purcessu di kriason ku implementason di pulitikas publikas di entrada ku permanencia na ensinu basiku. Pa identifika tan utrus resultadus di taxa de entrada ku di permanencia i suma tambi si sinaladu utrus pulitikas konkretus di entrada ku di permanencia na skola. Referencial teoriku abordadu na basi di tioria social di Nancy Fraser, (2002; 2006a; 2006b; 2008). Na intindimentu des ator, jusstiça sociaal sirbi pa rapati injustiças (Stadu di bem star di djintis) suma tambi i sirbi pa possibilita rumpimentu di struturas (pós socialismo) ku desigualdadi social na sociedades capitalistas. Pa parti di metodologia, é piskisa i qualitativa, utru manera ki pudi tchomadu, i abordagem qualitativa di piskisa na edukason di um forma analitika ku reflexiva sobri situason di pulitika edukacional di Stadu di Guiné-Bissau pa pulitikas di entrada ku permanencia na purmeiru ku sugundu ciclo di ensinu basiku. Pa analisi di dadus, i facidu analisi di konteudu ku klassifikason di unidadi tematikas di akordu ku Bardin (1977). Es dissertason buska ntindi caminhus di sistema edukacional di

Guiné-Bissau suma tambi i buska kompreendi pulitikas di entrada ku permanensia viradu pa ensinu basiku, na dukumentu i consideradu kuma pulitika di entrada ku permanensia suma prioridadi, ma na bardadi i kata passa di pulitika di nganu. I um forma so di cativa eleitoris. Edukason formal dibidi cedu um purjetu di Stadu, tambi i dibidi cedu di longu prazu ku um investimentu di bardadi.

Palabras chaabes: Guiné-Bissau, pulitikas edukcionais, acesso; permanência, sistema de ensino; justiça social.

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E FIGURAS

Gráfico 01: Repartição da população de nacionalidade guineense segundo etnia e percentagem.....	24
Gráfico 02: População segundo sexo por etnia.....	25
Quadro 01: Justiça social na concepção de Nancy Fraser.....	48
Quadro 02: Analfabetismo na Guiné em 1958.....	59
Quadro 03: Evolução do sistema educativo 1962 a 1973.....	60
Quadro 04: Quadro comparativo da formação no período colonial.....	63
Quadro 05: Educação nas Zonas Libertadas: 1965 a 1973.....	64
Quadro 06: responsabilidades institucionais de diferentes etapas na implementação de PSE.....	81
Quadro 07: responsabilidades institucionais de diferentes etapas na implementação de PSE.....	83
Quadro 08: Custos e financiamento do plano setorial.....	85
Quadro 09: Análise de vulnerabilidade do sistema educativo.....	86
Quadro 10: Principais riscos e as diversas medidas para atenuação dos riscos....	86
Quadro 11: Critérios de avaliação do desempenho.....	92
Quadro 12: Forma de atribuição de valores no quadro da avaliação de desempenho.....	92
Figura 1: Ciclo das políticas públicas.....	107
Figura 2: Regiões e escolas beneficiárias de programa cantina escolar.....	116
Figura 3: Retrato de programa nacional de cantina escolar.....	118
Quadro 13: progressão de acesso e permanência de 1995 a 2015.....	119
Quadro 14: Progressão de sistema educacional no ensino básico de 1997 a 2013 -	120
Quadro 15: Matrícula inicial e final no EB1- Nacional ano letivo 2014/2015	120
Quadro 16: Matrícula inicial e final no EB2- Nacional ano letivo 2014/2015.....	121
Quadro 17: Matrícula inicial e final no EB3 - Nacional ano letivo 2014/2015.....	121
Gráfico 03: Taxa acesso no ensino básico nacional de primeiro a sexto ano.....	123
Gráfico 04: taxa de permanência no ensino básico nacional de primeiro a sexto ano	123
Gráfico 05: Taxa acesso no ensino básico no setor autónomo (Bissau) de primeiro a sexto ano.....	124
Quadro 18: Número das escolas públicas por região	126
Quadro 19: Nova reforma curricular para o ensino básico.....	146
Quadro 20: Plano de estudo para 1º ciclo de ensino básico.....	147
Quadro 21: Plano de estudo para 2º ciclo do ensino básico.....	148
Quadro 22: Plano de estudos do 3º ciclo de ensino básico e respetivos tempos letivos semanais	148

LISTA DE SIGLAS

AC - Antes de cristo

ANP - Assembleia Nacional Popular da Guiné-Bissau

APEEAGB - Associação de Pais e encarregados de Educação dos Alunos da Guiné-Bissau.

BAD - Banco africano para desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BOAD - Banco de Desenvolvimento da África Ocidental

CME - Cúpula mundial de educação.

CONAEGUIB - Confederação Nacional das Associações Estudantis da Guiné-Bissau.

CPSE - Carta política do setor educativo

DGASCE - Direção Geral dos assuntos Sociais de Cantina Escola

DSAF - Direção dos Serviços Administrativos e Financeiros

DSRH - Direção dos Serviços dos Recursos Humanos.

EB1 - Primeiro ciclo de Ensino básico

EB2 - Segundo ciclo de Ensino básico

EB3 - Terceiro ciclo de Ensino básico educativo.

ECD - Estatuto de carreira docente

EPT - Educação para todos

FMI - Fundo Monetário Internacional

GB - Guiné-Bissau

GEPASE - O Gabinete de Estudos, Planeamento e Avaliação do Sistema Educativo

INDE - Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação.

IPHD - International partnership for human development

LBSE - Lei de base do sistema educativo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases de sistema educacional

MFDC - Movimento de Frente Democrático de Cassamance

MIE - Movimento internacional da educação

PAIGC - Partido Africano de Independência da Guiné e Cabo Verde

PAM - Programa Alimentar Mundial

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSE - Plano setorial da educação

SINAPROF - Sindicato nacional dos professores

SINDEPROF - Sindicato Democrático dos Professores

TBE - Taxa Bruta da Escolarização

TLE - Taxa Líquida da Escolarização

UAC - Universidade Amílcar Cabral

UN - Organização das nações unidas

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
2. ASPECTOS TEORICOS E EPISTEMOLÓGICOS: A EDUCAÇÃO E A JUSTIÇA SOCIAL.....	39
2.1 JUSTIÇA SOCIAL COMO BASE DO PROCESSO EDUCACIONAL	45
2.2 ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO BÁSICO GUINEENSE E A JUSTIÇA SOCIAL NA CONCEPÇÃO DE NANCY FRASER	49
2.3 ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE JUSTIÇA SOCIAL.....	50
2.4 A JUSTIÇA SOCIAL NO ENTORNO ESCOLAR.....	52
3. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FORMAL NA GUINÉ-BISSAU: EVOLUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO GUINEENSE - A EDUCAÇÃO NOS PERÍODOS ANTES DA COLONIZAÇÃO, COLONIZAÇÃO E PÓS COLONIZAÇÃO AOS NOSSOS DIAS .	54
3.1. A EDUCAÇÃO NA ERA PRÉ-COLONIAL	54
3.2. EDUCAÇÃO FORMAL NA ÉPOCA COLONIAL.....	56
3.3. EDUCAÇÃO NA LUTA DE LIBERTAÇÃO.....	60
3.4. EDUCAÇÃO FORMAL NOS TERRITÓRIOS SOB TUTELA DE MOVIMENTO DA LIBERTAÇÃO	61
3.5. EDUCAÇÃO FORMAL NO PÓS-GUERRA DE LIBERTAÇÃO AOS DIAS ATUAIS.....	64
3.6. CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO.....	66
4. A GUINÉ-BISSAU E O SEU SISTEMA DE ENSINO: OS INSTRUMENTOS NORMATIVOS DE FUNCIONAMENTO DO SISTEMA EDUCATIVO GUINEENSE .	68
4.1 EDUCAÇÃO FORMAL NA GUINÉ-BISSAU SEGUNDO A LEI DE BASE DE SISTEMA EDUCACIONAL	68
4. 2 O PLANO SETORIAL DA EDUCAÇÃO.....	76
4. 3 O ESTATUTO DE CARREIRA DOCENTE	88
4.4. A CARTA POLÍTICA DO SETOR EDUCATIVO.....	94
4.5 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO.....	97
5. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU: A POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA GUINEENSE COMO JUSTIÇA SOCIAL	100
5.1 ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	101
5.2 A GUINÉ-BISSAU E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	106
5.3 A JUSTIÇA REDISTRIBUTIVA EM NANCY FRASER: A LEI DE BASE DO SISTEMA EDUCATIVO E A CRIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO BÁSICO GUINEENSE.....	110
5.4. A POLÍTICA DE GRATUIDADE NO ENSINO BÁSICO GUINEENSE:.....	111
5.5. PROJETO <i>FIRKIDJA</i>	113
5.6 PROJETO <i>NKABA</i> QUARTA CLASSE.....	113
5.7 PROGRAMA DE CANTINA ESCOLAR:	114
5.8 DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA NO SISTEMA DE ENSINO GUINEENSE DO ANO LETIVO 1995/1996 A 2014/2015.	119
5.9 IMPACTO DAS POLITICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA: O PROGRAMA NACIONAL DA CANTINA ESCOLAR EM RELAÇÃO AOS SEUS OBJETIVOS.....	127
5.10. CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO.....	131

6. DESAFIOS E PERSPETIVAS DO SISTEMA DE ENSINO GUINEESE	134
6.1 PROBLEMAS ECONÔMICAS NO SETOR EDUCATIVO GUINEENSE.....	134
6.2. CONDIÇÕES PRECÁRIAS DAS ESCOLAS E DAS FUNÇÕES DOS DOCENTES NO ENSINO BÁSICO OBRIGATÓRIO GUINEENSE.....	137
6.3. AS CÍCLICAS INSTABILIDADES POLÍTICAS COMO EMPECILHO PARA A AFIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL NA GUINÉ-BISSAU.....	142
6.4 A GESTÃO DO SISTEMA EDUCATIVO E A GESTÃO ESCOLAR GUINEENSE	146
6.5 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO.....	151
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO	153
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE A	166
APÊNDICE B	167
APÊNDICE C.....	169
APÊNDICE D.....	171
APÊNDICE E	173
APENDICE F	175
APÊNDICE G.....	177
APÊNDICE H.....	183

1. INTRODUÇÃO

Começo a presente dissertação questionando sobre a aplicabilidade das políticas públicas voltadas ao acesso e permanência na educação básica formal. Indagar sobre como são elaboradas as políticas de acesso e permanência é problematizar o quanto as políticas formuladas por governos dão conta da realidade escolar quando são implementadas em contextos de prática. Todavia, antes de adentrar no assunto gostaria de deixar claro que esta pesquisa não só tem uma justificativa acadêmica, como também de vivência pessoal dos problemas educacionais na Guiné-Bissau.

Sou Fernando Siga, cidadão da Guiné-Bissau, país Africano, ex colônia Portuguesa, nascido em uma família humilde nas periferias da capital do país, no Bairro de Hafia, a 8 km do centro da cidade. Sou sociólogo, formado pela Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - Campus de Palmares – Ceará/Brasil. Ser formado na minha realidade era uma das únicas formas de ascensão social, pois através dela poderia tornar-me um grande homem para a sociedade, era a ideia incutida nas mentes dos nossos mais velhos. Nessas andanças de busca de saber sempre pensei um dia em estudar no exterior pois quem estudou no exterior era mais reconhecido pelo sistema e pela sociedade.

O meu desejo de estudar no exterior se fortificou após a minha saída da casa dos padres. Eu fui seminarista Franciscano Menor da província de Veneza, fiquei por 4 anos na casa dos padres, entrei no seminário menor em setembro de 2008 quando tinha 18 anos. A nossa casa de formação está localizada também num dos bairros de periferia conhecida como Brá, junto de uma das maiores paróquias da Diocese de Bissau, a São João Batista de Brá, que congrega mais de 6 comunidades distribuídas por bairros arredores (Plack I, Plack II, Hafia, São Paulo). Saí quando estava já prestes a começar o meu noviciado que é uma fase de formação e vivência mais intensiva da vida religiosa que culmina com emissão dos votos religiosos, no caso dos franciscanos seriam os votos de obediência, pobreza e a castidade. Durante o meu postulantei lecionei a disciplina intitulada cultura religiosa no ensino básico para as crianças de quinto e sexto ano que corresponde a segundo ciclo do ensino básico na escola São Bernardino de Sena (uma escola privada confessional) em Nhoma numa das seções do setor de Nhacra, região de Óio.

Logo após a minha saída do seminário comecei a lecionar no Liceu da Marinha Nacional como professor contratado para a disciplina de Biologia já para o terceiro ciclo do ensino básico, de sétimo a nono ano, só que acabei não passando muito tempo ali por questões de irregularidades na gestão da escola. Nesse mesmo período ingressei no Instituto Superior Politécnico Binhoblô no curso de Ciência Política e Relação Internacional no período noturno.

Nos finais de ano 2012 um dos meus amigos de quarto no seminário, de nome Davide Carlos Joaquim, que também saiu e estava estudando já aqui no Brasil na universidade acima citada através da cooperação entre o nosso Ministério da Educação e o MEC, me informou através do *facebook* que a universidade estava com o edital de seleção aberto para concorrer as vagas em diversos cursos. Como já vinha com a ideia de querer estudar no exterior, com intuito de conhecer o novo, decidi embarcar nessa aventura e felizmente acabei passando na seleção para o curso de Humanidades, que é um curso que lhe dá bases para a pesquisa, onde pude seguir para as terminalidades onde escolhi cursar Sociologia. No entanto, nos finais de 2012 para início de 2013, participei de dois concursos de bolsa para estudar no estrangeiro, o primeiro na embaixada do Brasil e o segundo no Ministério da Educação Nacional de nosso país e graças a Deus acabei passando em todos. Para mim no momento não importava o lugar e nem o país, qualquer que der primeiro lá vou eu. Assim aconteceu, o processo da UNILAB foi mais rápido e acabei vindo para Brasil. Foi uma aventura a busca de conhecimento que nunca vou me arrepender, se puder escolher de novo escolheria o Brasil pois foram momentos incríveis de aprendizados e não só acadêmicos, mas sim na vida social. Vim para aqui como qualquer jovem, cheio de forças e energias, e assim voltarei, mas de uma forma mais fortificada, um jovem formado, um jovem mais maduro e equilibrado no que toca às questões da vida, um jovem com outros olhares sobre o mundo em diversos aspectos. Posso dizer que esta terra na verdade fez de mim um homem com outras percepções e sensibilidades sobre a humanidade, primando pela justiça e a equidade social.

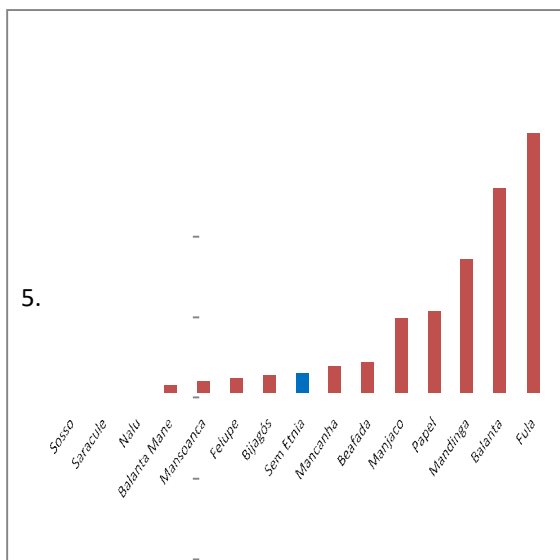
Falar da educação formal na Guiné-Bissau é o mesmo que mapear as formas de sair do labirinto. O sistema educativo do país é muito novo, pois ainda está em fase de implementação. Assim, para uma melhor compreensão do processo se faz necessário situar a Guiné-Bissau em diversos aspetos como: geográfico, histórico, sociopolítico, econômico, administrativo. Caro leitor, apresento-lhe a Guiné-Bissau como um país que

possui uma longa história que não começou só com a invasão dos europeus às terras africanas, pois segundo eles toda a história do povo africano começou com sua chegada.

A República da Guiné-Bissau fica situada na Costa Ocidental de África, limitada ao norte pela República do Senegal, a leste e sul pela República da Guiné Konacri e a oeste pelo Oceano Atlântico. A superfície total é de 36.125 km², dos quais apenas 27.700 km² constituem a superfície emersa devido à fraca elevação do país, relativamente ao nível médio das águas do mar. As marés assim penetram na superfície terrestre até cerca de 150 km², fazendo com que algumas áreas fiquem parciais ou totalmente inacessíveis durante parte do ano. A Guiné possui uma população de 1.514.451, segundo dados obtidos no ano de 2014. O país é constituído por uma parte continental e uma parte insular que engloba o Arquipélago dos Bijagós, composto por cerca de 90 ilhas, das quais somente 17 são habitadas (ANP/BISSAU, 2015, p.2-3 *apud* SIGA, 2015, p. 21).

Segundo o censo de 2009 feito pelo Instituto Nacional de Estatística da Guiné-Bissau em parceria com o Ministério do Planeamento, no que toca a grupos étnicos na Guiné constatou-se que pequena parte da população não pertence a nenhuma etnia (2,2%). Os Fulas correspondem à etnia com maior expressão no país (28,5%). Seguem-se os Balantas (22,5%) e Mandingas (14,7%). A população pertencente à etnia Papel corresponde a 9,1%, e a pertencente à etnia Manjaco corresponde a 8,3%. As pessoas pertencentes às etnias Nalu, Saracole e Sosso correspondem a proporções abaixo de 1%.

Gráfico 01: Repartição da população de nacionalidade guineense segundo etnia (%)



Fonte: Quadro retirado do estudo: recenseamento geral da população da Guiné-Bissau, 2009

O gráfico 2 apresenta a população segundo sexo por etnia. O gráfico vai nos mostrando que a percentagem feminina é superior em quase todas as etnias do país com exceção das etnias Felupe e Sosso onde essa percentagem corresponde a valores quase idênticos para os dois sexos (cerca de 50%).

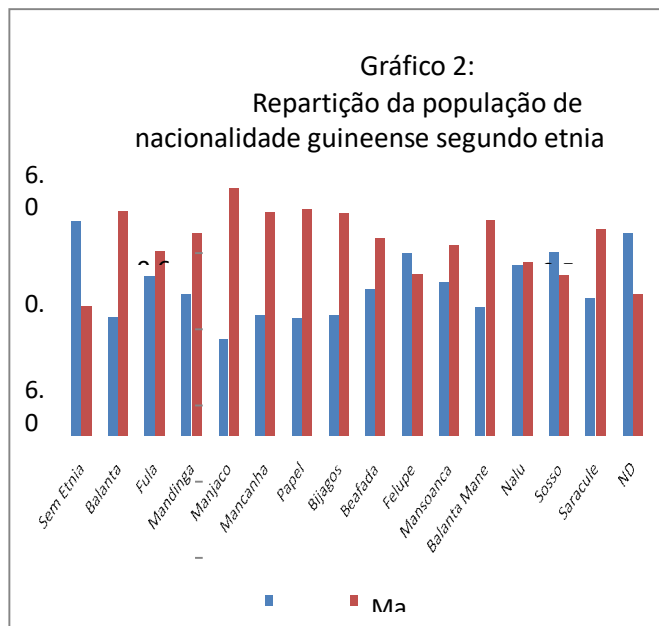


Gráfico 02: População segundo sexo por etnia

Fonte: Quadro retirado do estudo: recenseamento geral da população da Guiné-Bissau, 2009

Aspectos Administrativos

No que toca a organização administrativa o país está dividido em oito regiões e um setor autónomo. As Regiões são: Bafatá, Biombo, Bolama/Bijagós, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara, Tombali e Sector Autónomo de Bissau, a capital. As regiões estão por sua vez divididas em sectores (36 no total) e estes em seções, compostas por tabancas (aldeias). (ANP/BISSAU, 2015. p.2-3 *apud* SIGA, 2015, p.22). Em relação ao clima como mostra Siga (2015), o país fica situado aproximadamente a meia distância entre o Equador e o Trópico de Câncer, a Guiné-Bissau tem clima tropical, caracteristicamente quente e úmido. Há duas estações distintas: a estação das chuvas e a estação seca. O território insular, composto por mais de 90 ilhas e ilhéus, exhibe algumas das melhores praias da África Ocidental. A estação das chuvas estende-se de meados de maio até meados de novembro, com maior índice de pluviosidade em julho e agosto. A estação seca corresponde aos meses restantes do ano. Os meses de dezembro e janeiro são os mais frescos. No entanto, as temperaturas são muito elevadas durante todo o ano.

Aspectos históricos: sociopolíticos e econômicos

A Guiné-Bissau tornou-se independente no ano de 1973, com a proclamação da República unilateralmente e só em 1974 é que foi reconhecida oficialmente por Portugal. A guerra de libertação durou 11 anos e teve seu início em 23 de janeiro de 1963. Guiné é, portanto, um país jovem, com aproximadamente 30 anos de democracia. Depois da independência se tornou um país de regime de partido único e só em 1994 é que ocorreram as primeiras eleições democráticas. (ANP/BISSAU, 2015, p.2-3 *apud* SIGA, 2015, p. 22).

Segundo as histórias, o navegador português Nuno Tristão chegou à costa do atual território conhecido hoje como Guiné-Bissau em 1446 e foi morto alguns meses depois pelos nativos e em 1450 os portugueses começaram a comercialização na região. As principais atividades eram centradas em Cacheu situada à margem do rio Cacheu, norte do país. Os missionários católicos começaram a chegar à antiga Guiné Portuguesa nos anos de 1690, momento em que teve primeiros registros dos missionários no território. Já a partir do século XVII outras potências como Inglaterra, Holanda e França começaram a se interessar pelo comércio de escravos na região, o que fez com que, em 1792 os ingleses se estabelecessem em um assentamento por um breve período em Bolama região insular da atual Guiné-Bissau.

O continente africano, assim como outros, ficou dividido no que hoje conhecemos como o território de cada país, o que ocorre por conta da Europa e dos seus interesses obscuros em saquear tudo que está fora dela para se auto afirmar. Essa divisão fez com que até hoje a África se encontre em situações de conflitos. Não estou aqui dizendo que antes da presença colonial nas terras africanas não existiam conflitos, mas estou trazendo um questionamento muito pertinente para debate. Os europeus dividiram a África para poderem assim reinar. A união faz a força, desunidos nos vencerão mas unidos isso fica difícil de acontecer. Por isso, o que hoje conhecemos como a Guiné-Bissau, Senegal, Mali são invenções do ocidente para tirar seus dividendos. O continente foi oficialmente partilhado na chamado Conferência de Berlim que teve seu início a 15 novembro de 1884 e terminou em 26 de fevereiro de 1885. Após a conferência a atual Guiné-Bissau era conhecida como Guiné-Portuguesa uma colônia autônoma na região e, nessa época a administração portuguesa de Cabo Verde foi separado da Guiné e em 1951 a capital da

Guiné-Portuguesa foi transferida de Bolama para Bissau que ficou até os dias atuais. Em 1952 o status de colônia foi mudado para a província ultramarina.

Com a proclamação da República da Guiné-Bissau em 1973, finalmente podemos falar de um país independente e de uma formação de Estado-Nação, porque antes disso é nada mais que diversas nações que conviviam numa coabitação e movidos pelo mesmo ideal de não mais ver a opressão do homem branco nas suas próprias terras. Após a independência a Guiné-Bissau viveu períodos de cíclicas instabilidades políticas e militares, porque o Estado-nação nasceu na base de um regime de partido único como aponta o entrevistado C na entrevista:

Esse tema é importante, é preciso ver a Guiné-Bissau no retrovisor, nós, a gente surgiu em 1973, como país ficou independente, território completamente independente em outubro de 1974, o controle efetivo do país e digamos aplicação das políticas. Porque que eu chamo atenção para isso? A Guiné-Bissau quando nasceu, nasceu como uma democracia nacional revolucionária, sabe o que isso significa em outros termos? É a ditadura do proletariado num país atrasado. Temos um partido forte, luz e guia do nosso povo, tudo o que vai ser feito na Guiné é pensado no partido, o que não é pensado no partido não tem cabimento, não tem lugar, não só não tem lugar nem pode ser falado porque é heresia, mas, se aventurar falar a pessoa pode ir preso por causa disso por tanto, é um jogo de equilíbrio, você tem que fazer muito cuidado. As diretrizes em todas as áreas da nossa vida vinham do partido e estavam em alguns documentos importantes, é o programa do partido é a palavra de ordem geral. (Entrevista 003, 2019)

Quando um Estado nasce nesses moldes lógico que tarde ou cedo eclodirá uma série de problemas. Problemas no que toca à liberdade de expressão, de circulação, de ir e vir, de representação. O estado passa a ser tudo, quem controla a vida política e social do seu povo, nesse caso estando de acordo com as políticas ou não, tens que fazer sem questionar, como vai apontando o ex Ministro na entrevista:

[...] Estás de acordo faz, não estás faz. Ouve consultas, lembro por exemplo, para o terceiro congresso, o primeiro feito após a independência, houve muitas discussões sobre as teses do congresso. As teses são um conjunto de ideias que o partido pensa fazer e como estruturar o país. Há uma contradição quando falo que é ditadura, mas há uma ampla discussão. O partido proporciona isso, mas se falar muito vai preso, por tanto era um ambiente de ditadura. Se você pensa aquilo que o partido não pensa é melhor não pensar. Assim é que todas as políticas eram feitas na Guiné-Bissau. No tempo de partido único. Nós não perguntávamos, temos as rédeas da nação tem que seguir. Por tanto, esse regime marcou nós até agora de duas maneiras: primeiro seguimos o que dizem, segundo quando fomos revoltar, revoltamos violentamente, mas isso é típico de quem passou bastante tempo abafado, quando tiver a liberdade explode. Por tanto, assim fazíamos os documentos da política, ouvia-se as pessoas, mas quem faz, se para, já vem com uma proposta, a proposta é discutida, recebe as contribuições, mas, só os que vão no sentido do partido, senão, não adianta. (Entrevista 003, 2019)

O “não ouvir o outro” gerou uma grande crise, crise de desconfiança no Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), criando assim graves problemas ao país. Por exemplo, em 1980 houve o primeiro golpe de estado no país, liderado pelo então primeiro ministro General João Bernaldo Nino Vieira, que depôs o presidente Luiz Cabral irmão de Amílcar Cabral. Com a chegada do Nino no poder como presidente da república a crise começou a ganhar outros contornos, uns acusando os outros, em um ambiente de desconfiança total, o que provocou o caso conhecido na Guiné-Bissau como caso 17 de outubro de 1985.

A Guiné-Bissau aderiu a um regime democrático nos princípios dos anos 90 do século passado. Com a sua entrada na democracia parece que os problemas estão se multiplicando. O período o qual estou analisando, de 1995 a 2015, foi marcado por forte instabilidade político militar e institucional. Depois das primeiras eleições, antes do término da legislatura, arrebentou um conflito militar a 7 de junho de 1998 que durou quase um ano e opunha o então presidente da república Nino Vieira e o então Chefe de Estado Maior General das Forças Armadas Ansumane Mané ambos falecidos. Além disso o período é caracterizado por ondas de golpes de estado e de assassinato de várias figuras como dos Generais: Veríssimo, Tagme Na Wai, Joao Bernaldo Nino Vieira, do Coronel Domingos de Barros, de Deputados da nação: Manjor Baciro Dabó, Helder Magno Proença, Roberto Freira Cacheu entre outros.

A Guiné-Bissau é um país que ainda está numa fase de consolidação da sua jovem democracia contando que é nada mais ou nada menos que uns 30 anos de processo democrático no país. Estarei falando com mais detalhes sobre o sistema do ensino do país em seus mais diversos aspetos no terceiro capítulo.

A presente dissertação se intitula a *Educação Básica Formal na Guiné-Bissau, Acesso, Desafios e Perspectivas: uma análise de políticas educacionais guineense de 1995 a 2015*. A pesquisa justifica-se pelo fato de o assunto ser pouco trabalhado no contexto da Guiné-Bissau. O resultado do estudo pode ajudar no sentido de melhorar o sistema educativo, que se encontra em processo de construção. Por outro lado, o sistema de ensino Guineense ainda apresenta grandes problemas/dificuldades no que concerne a formação dos professores, ou seja, existem poucos profissionais da área. Quando se fala dessa falta estou mostrando que existe mais “aventureiros” e “corajosos”. Não digo que não possuem uma mínima formação pedagógica, mas sim, que carecem do que se

entende ser fundamental para um docente, uma pedagogia libertadora como aponta Freire (2011). O setor educativo está sendo usado como um refúgio de “ganha pão do dia-a-dia”. Quando falo nesse “ganha pão” estou dizendo que o setor educativo do país sofre muito porque o seu próprio orçamento não consegue suprir as suas necessidades, basicamente o que o governo disponibiliza é para pagamento dos salários dos professores e técnicos afetos ao Ministério da Educação. Esse assunto merecerá atenção mais adiante.

Cá (2010), mostra que desde o primeiro governo da República da Guiné-Bissau, liderado por Luís Cabral, o desenvolvimento do país foi pautado no viés da industrialização. Essa forma de desenvolvimento foi criticada por diversos setores da sociedade guineense inclusive da parte de alguns que estavam no governo.

Pensar a industrialização de um país sem pensar nos profissionais da área é como construir uma casa sem alicerce, pois quando vem uma tempestade a casa acabará caindo. Foi boa a iniciativa, mas se pensasse antes de tudo na educação formal, a industrialização da Guiné-Bissau não seria um “fracasso”. Por outro lado, para Amílcar Cabral a agricultura é o ponto principal

[...] A agricultura terá o primeiro lugar. Porque nós não temos ilusões: a Guiné é um país pequeno e relativamente pobre. Continuaremos a ser um país pequeno, e durante bastante tempo ainda, continuaremos a ser um país pobre. Mas quem sabe? Vamos trabalhar todos juntos, com certeza encontraremos novas riquezas de baixo de chão, vamos cultivar melhor a terra. [...] vamos dar a maior prioridade a agricultura. E isso quer dizer mais do que simples cultivo. Isso quer dizer aprender o que o povo é capaz de fazer realmente. É uma questão da democracia de aldeia, de escolas de aldeia. (DAVIDSON, 1975, p.169 apud CÁ, 2010. p.142).

Hoje vemos que a Guiné não consegue explorar o seu potencial em termos agrícolas, no entanto, é na agricultura e na pesca que se assenta a base da subsistência da população. Por que de não criar condições escolares para um ensino da ciência da terra, nesse caso cursos voltados a agricultura familiar e ou industrial? Será que a pobreza é um dos obstáculos para afirmação de um sistema educacional estruturado? Podemos dizer em parte que sim, porque se os professores não estão sendo bem remunerados, ou melhor, não recebem a tempo os salários, acabam deixando tudo, correndo atrás de sua sobrevivência. Sabe-se pelos relatos de alguns professores assim como dos alunos que ocorre as vendas das matrizes das provas como uma das formas de subsistência.

Na construção histórica de uma sociedade Guineense democrática, o tempo histórico tem demonstrado que a esfera política e econômica, estão estreitamente relacionadas com o desenvolvimento de um sistema educacional formal que proporcione um mínimo de inclusão e equidade na educação dos cidadãos e cidadãs da Guiné-Bissau. O sistema educacional, enquanto produtor de justiça social, necessita incluir a todas as pessoas ou acaba se tornando refém de uma elite detentora de capital cultural e econômico que cultiva a diferenciação social. A educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. (DAKAR, 2000).

Bernard Charlot, na sua obra *Da relação com o saber às práticas educativas* (2014), critica a concepção burguesa sobre a educação, porque para essa classe (classe burguesa) a educação não constitui um direito, por isso, afirmam que o povo deve ser instruído com limitações e sem exagero. Há um entendimento por parte da classe burguesa de que a educação relegada à classe pobre não deve ser para que esta mude sua condição, uma vez que, “saber ser contente com a sua sorte constitui a verdadeira filosofia popular” (GERANDO, 1839, *apud* CHARLOT, 2014).

O período eleito reflete uma grande importância ao país, pois foi nos anos 90 do século passado que a Guiné-Bissau começou o importante processo sobre a abertura econômica e política assim como educacional, em que as grandes organizações internacionais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, começaram a investir e a pressionar o então governo em relação às políticas educacionais, por outro lado foi na segunda metade dos anos 90 que comecei o meu percurso escolar no ensino básico.

O caminho escolhido para trilhar não foi nada fácil por causa da pouca produção, ou seja, a pouca exploração do assunto, mas acreditei que com um duro trabalho, teria alguma coisa como o consegui. Todavia, espero que esta dissertação possa servir de uma certa forma ao Ministério da Educação na luta pela formulação e a implementação das políticas educacionais.

Gostaria de deixar aberto que pretendo dar continuidade com a minha pesquisa porque os dois anos de mestrado não foram suficientes para dar conta de tudo. O assunto é muito extenso e tenso. E espero poder contribuir com ela no futuro no que toca ao novo

olhar sobre a política de acesso e permanência no país olhando para ensino básico no seu todo.

A pesquisa se orientou pela seguinte problemática: o setor da educação desde sua emergência tem apresentado muitas dificuldades no que diz respeito à implementação de políticas públicas educacionais que deem conta da garantia de acesso e permanência das crianças e jovens na escola. Entendendo que a garantia do direito à educação é papel do Estado, aponto como pergunta central: Como a legislação educacional repercute sobre o acesso e a permanência de estudantes nas escolas públicas da Guiné-Bissau? Como se concretiza em políticas educacionais para a educação básica? Com a finalidade de responder tais questões analisei os processos de estruturação do sistema educacional guineense entre as décadas de 1995 a 2015, no que tange às políticas públicas educacionais voltadas ao ensino básico. Para tal, busquei 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.

Com a finalidade de responder ao citado questionamento propõem-se os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Analisar como e se as legislações educacionais repercutem sobre o acesso e a permanência de estudantes nas escolas públicas de educação básica da Guiné-Bissau.

Objetivos Específicos:

- A) Analisar a construção do sistema educacional formal guineense, os avanços e estagnações e as formas de financiamentos e investimentos para a educação básica;
- B) Identificar e analisar quais são as políticas educacionais adotadas pelo Estado e seus efeitos sobre indicadores de acesso e permanência na educação básica;
- C) Analisar as mudanças sociais e políticas no período de 1995 a 2015, em relação ao setor educativo guineense (Ensino básico).

Qualquer trabalho que seja científico precisa ter uma base teórica e metodologia, para isso a pesquisa científica no entendimento de Gil (2002) pode ser definida como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. É requerida quando não se dispõe de informação suficiente

para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. Carvalho (2015) mostra que a pesquisa é uma atividade com objetivo de descobrir respostas de possíveis questões que propomos conhecer ou clarificar. Para o autor a pesquisa pode ser classificada quanto a sua natureza, sua forma, bem como quanto aos objetivos e aos procedimentos técnicos.

A pesquisa ora desenvolvida quanto à sua abordagem se classifica como qualitativa, ou seja, uma abordagem qualitativa da pesquisa em educação, com uma forma analítica e reflexiva no que concerne a situação de políticas educacionais do Estado Guineense em relação às políticas de acesso e permanência no primeiro e segundo ciclo do ensino básico. A pesquisa qualitativa é aquela que não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização (GOLDENBERG, 1997, p. 34, *apud* GERHARDT & SILVEIRA, 2009.p.31).

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

A pesquisa qualitativa dá mais ênfase aos aspetos da realidade que não podem ser quantificados, preocupado em esclarecer os aspetos minuciosos das relações sociais (FILCK, 2009). Para Minayo (2001) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14, *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009 p. 32).

A autora vai mostrando que a pesquisa qualitativa possui as seguintes características: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (MINAYO, 2001, *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32)

Quanto à natureza ela é aplicada. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa aplicada é aquela que gera conhecimentos para aplicação prática, voltados à resolução de um problema específico, envolvendo verdades e interesses locais. Nesse caso o problema específico são as políticas de acesso e permanência na educação básica na Guiné-Bissau. No que tange ao objetivo a pesquisa é exploratória e descritiva. No entendimento de GIL (2007), a exploratória proporciona ao pesquisador um maior grau de familiaridade com o problema e de poder torna-lo mais claro. É uma pesquisa que envolve três elementos: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

A pesquisa descritiva “exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, *apud* GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 35).

Quanto a procedimentos, é bibliográfica, documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32, *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.37). Enquanto a documental no entendimento do autor é quase a mesma coisa que a bibliográfica, porque trilha os mesmos caminhos, não sendo fácil de distinguir, mostrando que a bibliográfica usa as fontes compostas por materiais já constituídos, basicamente por livros e artigos

científicos, que podem ser encontrados nas bibliotecas. A documental por sua vez, é aquela que recorre às fontes mais diversas que não tenham sofrido ainda os tratamentos analíticos como tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas entre outras. A pesquisa de campo é aquele momento em que o pesquisador decide ir vivenciar de certa forma o problema que ele está estudando, ou seja, uma forma de poder constatar *in loco*, para poder ter compreensão da teoria e da prática. A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA, 2002).

A pesquisa em questão teve duas etapas: a primeira de caráter exploratório, tendo como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e documental. Foi realizado um levantamento dos documentos no que se referem às legislações, orientações do sistema de ensino básico guineense entre o período de 1995 a 2015. Na segunda fase foi a pesquisa de campo que aconteceu na Guiné-Bissau nos meados de dezembro de 2018 a maio de 2019 quando realizei entrevistas individuais com alguns ex-ministros da educação, (Mestres: Huco Monteiro, Geraldo Martins, Alfredo Gomes e a Dr^a Maria Odete da Costa soares Semedo), dois representantes dos sindicatos de professores do país - SINAPROF E SINDPROF (Afonso Martinho Mendes e Bunghôma Duarte Sanhá), representante de associação dos pais e encarregados de educação (Duarte Nhamo Dabó), representante da Confederação Nacional de Associação Estudantil da Guiné-Bissau – CONEGUB (Senhor Mutaru da Silva), diretor do serviço de cantina escolar do Ministério da Educação (Senhor Vladimir Domingos Gomes) e o atual diretor de IPHD (Senhor Augusto Braima de Sá).

A escolha dessas organizações para entrevista entende-se pelo fato de eles lidarem direto com os processos e as políticas educacionais, pois são eles envolvidos com assuntos de organização do sistema educacional. Por outro lado, essa entrevista com esses atores me permitiu fazer um contraponto dos diversos olhares e entendimentos sobre as políticas de acesso e permanência. Fiz visitas para a Região de Óio onde visitei escolas no setor de Nhacra, as escolas de Nhoma, do setor de Mansoa e setor de Bissorã, nas escolas dos arredores de Incheia e em algumas escolas do setor autônomo que é a capital do país.

Quanto aos instrumento de pesquisa, caracterizam-se por observação, entrevista gravada e posteriormente transcrita, com questões padronizadas e não padronizadas.

Estas questões não padronizadas podem ser compreendidas também como temas de referência em que se percebem as relações entre subjetividade, historicidade e unicidade e a possibilidade da interpretação da interação social em que se realiza e da intencionalidade comunicativa (FERRAROTI, 2010).

No que concerne à análise dos dados da presente dissertação foi feita análise de conteúdo na perspectiva da Bardin (1977) que, para o autor, seria um conjunto de técnicas que permitem a obtenção dos conteúdos embutindo numa mensagem.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 38)

A análise do conteúdo me permitiu discorrer sobre as entrevistas fazendo relação com meus objetivos da pesquisa. Tomar a Guiné-Bissau como *locos* da pesquisa para compreender a influência dos instrumentos normativos do sistema educativo na criação das políticas públicas educacionais, como é o caso da lei da base do sistema educativo do país, me leva a pensar em como são criadas as políticas públicas educacionais em particular as voltadas para o ensino básico. Pensar políticas educacionais na Guiné-Bissau é trazer ao debate um assunto que só é falado por cima e sem levar em consideração a sua importância e o seu impacto social.

No entanto, com intuito de poder trazer mais compreensão do meu objetivo, utilizei algumas categorias que permitiram fazer uma análise e poder deixar claro o debate sobre o meu objetivo. As categorias são: Estado e educação, acesso e permanência, e justiça social. A primeira categoria traz o conceito de Estado assim como de Educação numa perspectiva histórica sobre o processo da educação formal e não formal na Guiné-Bissau, a segunda permitiu debruçar sobre as legislações norteadoras do sistema educativo do país e assim como as suas influências na criação e implantação das políticas educativas, e a terceira e última permitiu vislumbrar as desigualdades sociais em relação a ausência de políticas públicas para reduzir as injustiças criadas e perpetuadas pela nossa própria sociedade, como aponta Fraser (2006).

Como já disse, quanto à análise de conteúdo foi feito com base nas leituras dos referenciais teóricos que de uma certa forma dialogam com os materiais empíricos, nas legislações educacionais: a Lei de Base do Sistema Educativo, a Carta Política do setor

educativo, Lei de Carreira Docente e o Plano Setorial da Educação, das fontes produzidas durante a pesquisa, nesse caso, as entrevistas. Os estudos foram divididos em três etapas: a pré-análise; a exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise, selecionei cinco documentos norteadoras das políticas educacionais no país: a Constituição da República, Lei de Base de Sistema Educativo, Lei de Carreira Docente, Plano Setorial da Educação e a Carta Política do setor educativo. Em relação a segunda etapa foi momento da realização das disciplinas que me permitiram pensar meu objeto de pesquisa. Já na terceira etapa foi onde fiz o tratamento dos resultados, que me permitiram tirar as minhas ilações sobre o processo de criação e implantação das políticas de acesso e permanência no ensino básico do país

Entrevistas semi-estruturadas

No entendimento de Gerhardt e Silveira (2009) a coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar. O instrumental técnico elaborado pelo pesquisador para o registro e a medição dos dados deverá preencher os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão. Para poder atingir o objetivo traçado que é de analisar e compreender os processos de estruturação do sistema educacional guineense entre as décadas de 1995 a 2015 no que tange às políticas públicas educacionais voltadas ao ensino básico, buscando compreender a influência da lei de base de sistema educativo no processo da criação e implementação das políticas de acesso e permanência no ensino básico, as técnicas que usei para as coletas na primeira fase, como já havia dito, foi a pesquisa bibliográfica e documental e na segunda a entrevista. Segundo os autores Gerhardt e Silveira, (2009), a entrevista é uma técnica alternativa para a obtenção dos dados que o pesquisador não conseguiu coletar nos documentos. Eles a chamam de técnica de interação social, porque permite um diálogo assimétrico em que uma das partes busca obtenção dos dados e a outra se apresenta como fonte de informação

Pesquisar é tentar entender uma realidade. Nos proporciona fazer levantamento das informações (dados) que nos permite realizar uma reflexão acerca dessa realidade. Gerhardt e Silveira (2009) mostram que esses dados, que chamam de atributos e características das pessoas e dos fenômenos, podem ser observados, contados, medidos diretamente. São informações tangíveis. Outras vezes, não, muitos fenômenos que

interessam ao educador e ao cientista não podem ser medidos ou observados diretamente.

Nas Ciências Humanas, precisamos estimular respostas, questionar e observar para produzir os nossos dados. Esses dados, então, são examinados para que possamos lhes atribuir significados. Interpretamos e analisamos as informações coletadas para discernir padrões de respostas, tendências e associações. É necessário, então, utilizar ferramentas que nos permitam chegar a coletar, organizar e analisar os dados. Os instrumentos são os mecanismos pelos quais organizamos e sistematizamos a coleta de informações. Para ser considerado um mecanismo adequado, confiável, o formato do instrumento precisa facilitar o registro eficiente das informações procuradas. Na coleta de dados é também necessário garantir a uniformidade de aplicação do instrumento de unidade de análise para outra, ou seja, de uma pessoa, de um grupo, de uma situação para outra. Isso significa que o instrumento de coleta (questionário, ficha de observação, roteiro de entrevista, etc.) deve ser organizado de tal maneira que a forma de sua aplicação não altere a natureza dos dados registrados. Os itens e perguntas são padronizados em termos de seu formato. É importante construir instrumentos que colem informações que correspondam à realidade pesquisada, ou seja, que os instrumentos sejam válidos, que produzam informações verdadeiras e válidas para o objetivo do estudo. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.79).

Uma entrevista precisa estimular uma resposta como dizem os dois autores, pois através dela poderemos ter aquelas informações que hora não constam nos registros oficiais. Em anexo estão os roteiros das entrevistas que apliquei com diferentes camadas propostas para obtenção das informações que serão utilizadas para a análise.

A dissertação está estruturada em seis capítulos a saber: O primeiro trata-se desta introdução, na qual apresentei um pouco do que é a Guiné-Bissau como um Estado-Nação, trazendo seus aspectos geográficos, administrativos, históricos, o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e os procedimentos metodológicos. No segundo capítulo trago o debate teórico e conceitual sobre a justiça social na perspectiva da Nancy Fraser em diálogo com outras discussões sobre justiça. No terceiro capítulo apresento a história da educação formal na Guiné-Bissau e a evolução do sistema educativo guineense nos períodos antes da colonização, na colonização e pós colonização aos nossos dias. No quarto capítulo abordo a questão do sistema de ensino guineense e os instrumentos normativos de funcionamento do mesmo como: a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSEGB), a Carta Política do setor educativo, o Plano Setorial da Educação e o Estatuto de Carreira Docente. No quinto, trago debate sobre o Estado e as políticas educacionais no que toca as políticas de acesso e permanência no ensino básico no contexto da escola e me debruço sobre algumas políticas como a da cantina escolar e Nkaba 4ª classe. No capítulo sexto exponho alguns desafios e

perspectivas do sistema de ensino guineense no que tange as condições econômicas, condições precárias das escolas e da carreira docente no ensino básico obrigatório, incluindo o ensino da Língua Portuguesa e as cíclicas instabilidades políticas e governativas como empecilhos na afirmação de um sistema de ensino forte e por último apresento a conclusão da presente dissertação.

2. ASPECTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS: A EDUCAÇÃO E A JUSTIÇA SOCIAL

A pesquisa se intitula *Educação Básica Formal na Guiné-Bissau, Acesso, Desafios e Perspectivas: uma Análise de Políticas Educacionais Guineense de 1995 a 2015*. Para a construção do quadro teórico de análise da presente dissertação, utiliza-se como base a teoria de justiça social de Nancy Fraser (2002, 2006a, 2006b, 2008). A partir das teorias de Fraser ocorre um diálogo com autores como Freire (2011), Charlot (2014), Fanda (2013), Durkheim (2014), Bourdieu (1998, 2007) e Batista (2010). Segundo Cá (2004) na Guiné-Bissau, logo após a sua independência, os responsáveis pelo setor educativo se viram numa situação muito complicada, devido ao escasso investimento no setor, ou seja, em tudo que era responsabilidade do Estado, pois estava saindo de uma Guerra de onze anos.

Desde o início dos anos oitenta a Guiné-Bissau vive uma crise na educação pois os responsáveis pelo setor educacional estavam à procura de uma estratégia apropriada, tanto quantitativa como qualitativa para solucionar os problemas do ensino. O ensino padecia de um mal, a saber: o baixo nível de qualificação de muitos professores e a insuficiência dos equipamentos e materiais didáticos, dois fatores que condicionam a qualidade do ensino. Nessa mesma década teve início no país a política educativa proposta pelo banco mundial e outras instituições financeiras. Essas instituições geram e condicionam o novo perfil do sistema educacional, em razão das necessidades imediatas do país. A intervenção de banco mundial e de fundo monetário internacional no país parecia coincidir com o desenlace dos problemas políticos internos ocorridos em 1985, quando a ala dos radicais do PAIGC, supostamente liderados pelo coronel e vice-presidente da República, Paulo Correia que se opunha às mudanças da política econômica, foi morta pelo regime de João Bernardo Vieira em uma alegada tentativa de golpe de Estado que ficou conhecido como caso de 17 de outubro de mesmo ano. (CÁ, 2004. p.16-17).

Com a independência da Guiné-Bissau, o PAIGC mostrou capacidade organizativa no processo de reconstrução nacional. Desde o período anterior à independência, e depois que o partido tomou o poder, em 1973, incentivou estrategicamente a expansão educacional, o combate ao analfabetismo e o ensino voltado à realidade sociocultural da população. Não demorou, porém, para entrar em decadência em sua atividade como um todo, principalmente em relação à educação, pois a falta de recursos financeiros e humanos qualificados, de planejamento, controle educacional, de pouca capacidade estrutural escolar e sem a mínima condição para funcionamento, resultou em evasão escolar, por desistência, abandono por falta de motivação. Tendo que enfrentar a crise

mundial a partir dos anos 1980, o governo priorizou mais a matrícula de grande número da população do que a criação de condições para sua permanência na escola. (CÁ, 2008, *apud* FANDA, 2016, p.113).

A situação se agravou ainda mais quando o PAIGC se viu desviar das suas ideologias políticas, aderindo ao projeto econômico internacional. Segundo Fanda (2013), o PAIGC, abandonou as diretrizes que eram a sua base para a reconstrução nacional, o projeto político e econômico voltado à realidade socioeconômica da Guiné. O país não estava preparado para aderir a tal plano porque não tinha nenhum plano elaborado, sem preparação política, social e econômica. No entanto, para Fanda (2016) de certo modo a aceitação do país ao modelo proposto pelo Banco Mundial (BM), significa um “sim” a uma ideologia . Na perspectiva capitalista a educação é uma mercadoria que deve gerar lucro e não um direito fundamental reconhecido na carta dos Direitos Humanos de 1948. Nesse sentido, somente uma elite portadora de capital econômico terá acesso à educação na Guiné-Bissau.

Segundo Charlot (2014), a educação foi pensada em uma lógica econômica, fato esse que aconteceu nas décadas de 1960 e 1970, na época do Estado Desenvolvimentista, antes da globalização. As décadas de 1960 e de 1970 levaram a uma crise. Essa “crise”, que, na verdade, foi uma mudança estrutural do capitalismo mundial, induziu, por um lado, novas lógicas econômicas e sociais e, por outro, uma aceleração da integração econômica internacional, designada como globalização. As lógicas da qualidade, da eficácia, da territorialização apareceram na década de 1980, que foi também a década em que se desenvolveu a globalização, mas não nasceram desta. O autor vai se questionando sobre a função social da escola e como ela é vista

Hoje em dia, para que as crianças vão à escola? Para “passar de ano” e “ter um bom emprego mais tarde”. De certa forma, isso é realismo. Só que há cada vez mais alunos que vão à escola *apenas* para passar de ano e que nunca encontraram o saber como sentido, como atividade intelectual, como prazer. A ideia básica da teoria do capital humano, de que a educação é um capital que traz benefícios para a vida profissional, não é apenas uma ideia dos capitalistas, é também a ideia predominante na mente dos jornalistas, dos políticos, quer de esquerda, quer de direita, dos pais e dos próprios alunos. (CHARLOT, 2014, p. 21)

A citação nos convida a pensar uma escola além dessa lógica, daquela que só prepara para o mercado, para o emprego. Essa lógica é capitalista. Com base nesse argumento, pactuo com esse posicionamento porque a escola não existe para ser pensada nesses moldes, pois, acaba criando segregações na sociedade.

A maior mudança da escola na época contemporânea já ocorre nas décadas de 1960 e 1970 e, portanto, é anterior à globalização. Consiste em pensar a escola na lógica econômica e social do desenvolvimento. Antes da Segunda Guerra Mundial, o Estado, na sua relação com a educação, permanece um Estado Educador: pensa a educação em termos de construção da nação, paz social, inculcação de valores. A partir dos anos 1950 e, sobretudo, 1960, ele se torna Estado Desenvolvimentista: claramente (França, Japão, Coreia do Sul, Brasil etc.) ou de forma disfarçada (Estados Unidos), ele pilota o crescimento econômico e coloca a educação a serviço do desenvolvimento. Essa política encontra um amplo consenso social, por gerar novos empregos qualificados, que uma escolaridade mais longa permite ocupar e, portanto, por satisfazer às classes médias e despertar esperanças nas classes populares. Do ponto de vista escolar, a ambição é construir a escola fundamental, escola de nove anos que começa aos seis anos e vai até os quinze. Prolonga-se a escolaridade obrigatória, abre-se o primeiro segmento do que era o ensino secundário e acontece uma massificação da escola, com efeitos de reprodução social, mas também de democratização. Aparecem novos problemas materiais e financeiros, muito difíceis de serem superados nos países do Sul, a tal ponto que, nos países pobres, ainda não se tenha atingido o objetivo da escola fundamental para todos. (CHARLOT, 2014, p. 21).

Pensar a escola na lógica econômica e social do desenvolvimento (CHARLOT, 2014) é um movimento que já vinha desde meados dos anos 1960 do século passado. Os ditos reformadores empresariais da educação, os neoliberais (FREITAS, 2012), propõem que a atribuição pela educação formal seja de responsabilidade do estado. Para os Altermundistas, como demonstra Freitas (2012), este é um movimento oposto ao dos reformadores que consideram a educação como “um direito humano prioritário e inalienável para toda vida”. Para ele não bastaria defender a escola como um serviço público desde o momento em que tudo está sendo privatizado. A garantia do direito a educação para todos só pode ser uma realidade numa escola pública de qualidade. O movimento defende a escola pública dos ataques neoliberais contra as privatizações, para tudo isso, a escola deve valorizar a dignidade humana e a solidariedade entre homens.

Outro movimento que luta nesse mesmo sentido dos Altermundistas é o movimento internacional, criando assim o primeiro programa de milênio para a erradicação do analfabetismo até 2015, com o apoio das Nações Unidas. O encontro ocorreu em Dakar, capital de Senegal (país africano), no dia 20 de abril de 2000, onde todos os participantes se comprometeram alcançar os objetivos e metas de educação para todos.

1° Programa de milênio surgiu com movimento internacional e com o apoio das Nações Unidas para a erradicação de analfabetismo até 2015, visto que a maioria das crianças estavam fora das escolas. Reunidos em Dakar em abril de 2000, nós, participantes da Cúpula Mundial de Educação, nos comprometemos a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada

sociedade. O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz através de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais. Para mais informação vide em: O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos (DAKAR-SENEGAL, 2000).

Segundo a resolução da conferência ocorrida em Dakar, os participantes olham a educação como uma alavanca do desenvolvimento para qualquer sociedade. A educação pautada na conferência é a educação formal sem querer tirar mérito das outras formas educativas das mais diversas realidades. Freire (2011), em sua obra *Educação como prática de liberdade*, nos leva a reflexão básica de que um povo instruído dificilmente pode ser manipulado pela política, como acontece na realidade Guineense assim como muitas realidades africanas.

[...] O educador a serviço da libertação do homem, dirigiu-se sempre às massas mais oprimidas, acreditou em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica. Os políticos só se interessavam por estas massas na medida em que elas pudessem, de alguma forma, tornar-se manipuláveis dentro de jogo eleitoral. O educador estabeleceu, a partir da sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia em que tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina de raiz as relações autoritárias na qual não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é diálogo. (WEFFORT, 2011, p. 39)

Para Charlot (2014), a ignorância torna o povo turbulento e feroz, faz dele um instrumento à disposição dos facciosos, e em todo lugar encontram-se ou sobrevêm “facciosos dispostos a se servirem desse instrumento terrível” (p.122). Entretanto, só o desenvolvimento intelectual separado do desenvolvimento moral e religioso, constitui-se em princípio de orgulho e, conseqüentemente, de perigo à sociedade pensada como consenso social .

Em uma sociedade que se dá como prioridade o desenvolvimento socioeconômico, a própria natureza do vínculo social muda. Não é mais a “solidariedade mecânica”, como afirma Durkheim (1967), entre indivíduos que compartilham as mesmas crenças e representações, nem a comum cidadania, mas sim o que o autor chama de “solidariedade orgânica”. Esta é gerada pelo “sistema de funções diferentes e especiais” (DURKHEIM, 1967, p. 99, *apud* CHARLOT 2014, p. 123) constituído pela divisão do trabalho.

Diante do exposto considero interessante trazer o conceito da educação para o debate, pois entendemos que não se pode falar das políticas educacionais sem se olhar para o que seria a educação. Aqui a educação formal entra como uma das formas do processo de ensino e aprendizagem.

Para Durkheim (2014) em relação aos direitos e deveres do Estado em matéria de educação, na sua obra *Educação e Sociologia*, ele acredita que a criança pertence primeiramente aos seus progenitores, por isso só a eles cabe dirigir a seus critérios o desenvolvimento intelectual e moral. Nesse caso, a educação é entendida como uma coisa estritamente privada e doméstica, nessa ótica estamos reduzindo o papel do Estado. Para ele o Estado deve-se limitar a servir como auxiliar e substituir as famílias, quando elas se encontram inaptas a cumprir os seus deveres. Essa lógica é de pensar a educação em termos econômicos, (CHARLOT, 2014; MÉSZÁROS, 2011) por outro lado, essa forma de educação é aquela nada além de formar um cidadão conformista e não reflexivo através do seu aparato legal que é a escola.

No entanto, a educação deve ser para libertar, e não para servir de instrumento para o conformismo social como aponta Bourdieu (1998), afirmando que a escola é um dos espaço da perpetuação do pensamento e da ideologia dominante, nesse caso, da classe dominante, a burguesia.

Seria, pois, ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes talvez quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social.[...] sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdade de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, é legítima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora. Além de permitir a elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encarar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais ligados estritamente ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) - à sua natureza individual e à sua falta de dons. (BOURDIEU, 1998, p. 58-59).

Nesta citação podemos entender a crítica de Bourdieu (1998) a volta do sistema escolar como forma de manutenção do conservadorismo da classe elitista através da

escola, lhes permitindo auto afirmar as suas posições e o enaltecimento da sua cultura. Por outro lado, o autor continua nos dizendo que a lógica desse sistema permite a eternização dos seus privilégios sem eles entenderem que estão sendo privilegiados

[...] assim, o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades. (BOURDIEU, 1998, p. 59)

Na lógica durkheimiana a educação na sociedade moderna deve atuar sobre a produção de valores comuns e do consenso social, evitando, assim, o conflito social. Para o autor o conflito gera o caos e isso não contribuiria para o equilíbrio da sociedade. Todavia, esta fórmula requer a formação para o consenso e o conformismo social, na medida em que o Estado seria o grande educador na sociedade moderna e, como tal, requer obediência cidadã acrítica. O sistema de ensino e aprendizagem deve ser olhado além dos muros das escolas. Batista (2010) nos mostra que nem todos os educandos o sistema consegue “moldar” do jeito esperado, o que ela vai chamando de subjetividades rebeldes no espaço escolar e os controlados pelo sistema de conformistas.

Todavia, nem todo o educando se “enquadra” nos modelos pedagógicos e comportamentais exigidos pelo sistema escolar voltado à reprodução do *status quo* vigente. Conforme aponta Bourdieu (1999, p. 41), é provável que, por um efeito de inércia cultural, continuamos considerando o sistema escolar um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como natural (BATISTA, 2010, p. 04).

A escola é uma construção social, como coloca Batista (2010), e neste processo, sempre vai existir o conflito. O conflito permite o amadurecimento dos processos sociais. A autora mostra que no espaço escolar é óbvio e incessante o conflito entre a regulação e a emancipação.

Se, por um lado, a escola regula as normas para a efetiva integração das crianças e adolescentes à sociedade, contrariamente, essas mesmas normas, se não forem resultado de um sistema educativo aberto às transformações sociais, geram subjetividades rebeldes que negam o instituído e organizado. (BATISTA, 2010, p. 6).

2.1 JUSTIÇA SOCIAL COMO BASE DO PROCESSO EDUCACIONAL

Segundo Bobbio (1986) na linguagem política de hoje, a expressão *sociedade civil* é geralmente empregada como um dos termos da grande dicotomia sociedade civil/Estado. O que quer dizer que não se pode determinar seu significado e delimitar sua extensão senão redefinindo simultaneamente o termo *Estado*. Negativamente, por *sociedade civil* entende-se a esfera das relações sociais não reguladas pelo Estado, entendido restritivamente e quase sempre também polemicamente como o conjunto dos aparatos que num sistema social organizado exercem o poder coativo.

O termo sociedade civil, como aponta Teixeira (2015), carrega por si só muitos significados no pensamento social contemporâneo. Os conceitos de sociedade civil e estado são, por natureza, polissêmicos no pensamento social contemporâneo. É também por isso que é utilizado com diferentes sentidos e acepções em diferentes espaços sociais, econômicos culturais e políticos, tornando-se, necessário saber o que se quer afirmar precisamente com esses conceitos. A sociedade civil, tal como é concebida nas sociedades ocidentais, foi obra da modernidade, e seu conceito vem sendo formulado e reformulado desde pensadores como Hobbes, Locke, Rousseau, Ferguson, Smith, Kant, Hegel, Tocqueville, Marx, Gramsci, Habermas, Aroto & Conen, entre outros. “O sistema de organização que emergiu na modernidade atrelou o conceito da sociedade civil ao Estado moderno, ao indivíduo burguês e, conseqüentemente, à cidadania, à liberdade.” (TEIXEIRA, 2015, p.96-97)

Na concepção Gramsciana “a sociedade civil seria aquela organização onde todos os membros se sentiriam como parte responsável pelo funcionamento da própria sociedade, com uma colaboração mútua” (GRAMSCI, 2000, *apud* BATISTA, 2013, p.35). Assim sendo, entendo que para falar sobre justiça social é preciso considerar o conceito de sociedade civil e pensando nas políticas educacionais, a partir da consideração sobre o acesso e permanência na educação básica, como sendo garantidos pelo Estado e envolvendo a atuação da sociedade civil.

Ora, o conceito da justiça carrega muitos significados. Como aponta Rawls (2008) ela é a virtude primária das instituições sociais. Justiça social é um conceito que não é recente, segundo Torrecilla e Castilla (2011), começou a ser usado no século XIX pela primeira vez, pelo padre jesuíta italiano Luigi Taparelli d'Azeglio, em seu trabalho *Saggioteoreticodidrittonaturale, appoggiato sul fatto* (ensaio teórico sobre direito natural

sustentado por fatos), publicado em 1843, em Livorno, na Itália. “Esta obra aponta o seguinte: a justiça social deve, de fato, igualar todos os homens sobre os direitos da humanidade.” (TORRECILLA; CASTILLA, 2011, p.7). Os autores nos apontam que a sua expansão só se deu com a revolução industrial, com uma aplicação direta nos conflitos dos trabalhadores das indústrias de então.

Segundo Torrecilla e Castilla (2011), a expressão *justiça social* teve a sua generalização nas fases finais da primeira revolução industrial, com intuito de usá-lo nos conflitos decorrentes desse processo de industrialização. A justiça social como eles salientam nasceu com objetivo de proteção da classe trabalhadora explorada pelo sistema capitalista, ou seja, nasceu a partir das injustiças econômicas ocorridas das explorações dos trabalhadores das indústrias.

Ela nasceu sob o signo de proteção, objetivada na classe trabalhadora explorada, para depois aspirar a correção de todos os defeitos causados pelo sistema capitalista. Desta forma, a Justiça Social cresceu sob a proteção de premissas motivadas pela injustiça econômica. Demorou várias décadas para que o termo Justiça Social fosse usado novamente, especificamente nos "Ensaio Fabianos no Socialismo" de 1889. Estes textos são a base do chamado Socialistas fabianos na Inglaterra e consideram que a justiça social desempenha o papel de propósito ético por excelência, para guiar a evolução social através de mudanças não-revolucionárias rumo a um sistema de social democracia a partir daqui, foi adotado pelos partidos social-democratas, principalmente Inglaterra, França e Argentina. Em 1919 foi criada a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que incorpora a noção de justiça social à sua Constituição, na primeira sentença, como fundamento indispensável da paz universal: "Considerando que a paz universal e permanente só pode ser baseada na justiça social [...]" (TORRECILLA; CASTILLA, 2011, p.8)

Essa expansão deu outros olhares e compreensão ao conceito de justiça social onde alguns autores vão começar abordar a respeito, como Fraser (2006) aponta:

Teóricos igualitários empreenderam grande esforço para conceituar a natureza dessas injustiças socioeconômicas. Suas concepções incluem a teoria de Marx sobre a exploração capitalista; a concepção de justiça de Rawls, como justiça na seleção dos princípios que regem a distribuição dos “bens primários”; a visão de Amartya Sen de que a justiça implica “capacidade de função” iguais e a de Ronald Dworkin, de que justiça implica “igualdade de recursos” (p. 232)

Fraser (2006) e Rawls (2008) olham a justiça social como forma de amenização das injustiças sociais inerentes às nossas sociedades, ainda que Fraser (2006) tenha avançado em seu conceito para além da justiça redistributiva de Rawls.

Para Rawls (2008) a justiça social deve basear-se nos dois princípios para poder criar um ambiente armônico na sociedade. Os dois princípios são: primeiro, cada pessoa deve ter direito igual ao sistema mais extenso de igual liberdades fundamentais que sejam compatíveis com um sistema similar de liberdade para as outras pessoas; o segundo, que as desigualdades sociais e econômicas devem estar dispostas de tal modo que tanto se possa razoavelmente esperar que se estabeleçam em benefício de todos, como estejam vinculadas ao cargo e posições acessíveis a todos.

Rawls (2008) nos leva, ainda, a entender que a justiça deve ser equitativa onde a redistribuição não prejudique a liberdade do outro, mas não nega uma redistribuição para resolver uma injustiça cometida por uma classe ao longo de tempo em detrimento de outra. A isto ele chama de princípio de diferença, quer dizer, beneficiar os menos beneficiados, em outras palavras, pode-se dizer das políticas da discriminação positiva.

Fraser (2006), avança na sua concepção de justiça social em relação à proposta de Rawls (2008), ao propor como forma de minimizar as injustiças sociais partir de uma perspectiva que inclui a injustiça econômica e a cultural.

Para ajudar a esclarecer esta situação e as perspectivas políticas que ela apresenta, proponho distinguir analiticamente duas maneiras muito genéricas de compreender a injustiça. A primeira delas é a injustiça econômica, que se radica na estrutura econômico-política da sociedade. Seus exemplos incluem a exploração (ser expropriado do fruto do próprio trabalho em benefício de outros); a marginalização econômica (ser obrigado a um trabalho indesejável e mal pago, como também não ter acesso a trabalho remunerado); e a privação (não ter acesso a um padrão de vida material adequado). [...] A segunda maneira de compreender a injustiça é cultural ou simbólica. Aqui a injustiça se radica nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. Seus exemplos incluem a dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados a outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria); o ocultamento (tornar-se invisível por efeito das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana). (FRASER, 2006, p. 232).

No entendimento da autora a única forma de romper com essas desigualdades sociais é através de dois princípios: redistribuição e reconhecimento. A redistribuição se refere às questões socioeconômicas, envolvendo redistribuição de renda, controle doméstico dos investimentos ou seja a transformação das outras estruturas econômicas básicas. Na concepção de Rawls (2008) a redistribuição é a forma como os bens primários são distribuídos, tendo como princípios norteadores a igualdade de justiça.

Já o reconhecimento é cultural, reconhecer e aceitar a conviver com o diferente. Fraser (2006), aponta isto como sendo o segundo remédio para a resolução da injustiça cultural, envolvendo a revalorização das identidades desrespeitadas assim como o reconhecimento positivo das diversidades culturais. Por outro lado, a autora mostra que para a resolução das desigualdades nem sempre somente um dos elementos é suficiente, ela propôs o que vai chamar de remédio afirmativo e transformativo. Os remédios afirmativos estão voltados para a correção dos efeitos desiguais dos arranjos sociais que não colocaria em causa a estrutura subjacente e enquanto que os remédios transformativos são remédios voltados para a correção dos efeitos desiguais por meio da remodelação da estrutura. O quadro 1 traz uma síntese sobre do conceito de justiça social na concepção da autora.

Quadro 1 - Justiça social na concepção de Nancy Fraser

			Concepções alternativas de redistribuição e de reconhecimento	
Conceito de justiça social	Formas de injustiças	Remédios	Afirmção	Transformação
Justiça social como forma de amenização das injustiças sociais (Estado de Bem-estar social) bem como possibilidades de rupturas estruturais (pós-socialismo) com as	Injustiça econômica (aquela que radica nas estruturas econômicas e políticas da sociedade, facilitando assim a exploração das classes desfavorecidas	Redistribuição equitativa da renda (remédio redistributiva)	O Estado de Bem-Estar Liberal: relações superficiais de bens existentes que apoiam a diferenciação entre grupos e pode gerar não-reconhecimento	Socialismo: reestruturação profunda das relações de produção e elimina diferenciações entre grupos e que pode ajudar a curar algumas formas de não reconhecimento
	Injustiça cultural ou simbólica (aquelas que radicam nos	Reconhecimento e valorização das identidades	Multiculturalismo dominante: relações superficiais de respeito às	Desconstrução: reconstrução profunda das relações de reconhecimento e

desigualdades sociais inerentes às sociedades capitalistas	padrões sociais da representação e interpretação e comunicação	desprezadas (remédio de reconhecimento)	identidades de grupo que apoia diferenciação entre grupos	desestabilização das relações entre grupos
--	--	---	---	--

Fonte: elaborado pelo autor com base em Nancy Fraser (2002; 2006a; 2006b; 2008)

2.2 ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO BÁSICO GUINEENSE E A JUSTIÇA SOCIAL NA CONCEPÇÃO DE NANCY FRASER

O acesso e permanência no ensino básico como uma política que zela pela redistribuição de renda relaciona-se ao que Fraser (2006) vai apontando como remédio redistributivo, pois, vai ao encontro não de mudar a base social, mas, sim, de minimização da mesma por meio do acesso a uma maior escolarização com vistas a garantir maior equidade no acesso ao emprego e à renda. Ainda assim a autora aponta para uma mudança de cunho estrutural, isto é, de ruptura com o modelo econômico atual, gerador de desigualdades sociais.

Segundo INE-GB (2014) verificou-se um grande avanço no que toca a questão de acesso e permanência no ensino básico Guineense. Mas o grande problema que se depara é em relação ao investimento no setor. Quando se fala de investimento nos remete às verbas destinadas ao setor. Não está em causa o aumento do número de matrículas, mas sim, um conjunto de requisitos como condições básicas das escolas e dos docentes. O documento nos mostra que quatro fatores estão na base da evasão das crianças no ensino básico, dos quais: a gravidez precoce; os que acham que ir à escola não faz sentido nenhum; a distância da escola das localidades em que residem e a falta de condições financeiras para sustentar a escola.

Segundo Siga (2018), o sistema do ensino guineense está em construção. O sistema do ensino do país se compreende em duas grandes vertentes: a educação não formal e formal e, em relação à estrutura, está dividido no ensino básico, secundário, superior e profissionalizante.

A educação não formal está enformada por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da ação 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. (SIGA, 2018, *apud* BISSAU, 2010, p. 3).

A educação não formal, segundo o sistema de ensino Guineense, é aquela educação extraescolar da qual serve de subsídio para a prática da educação formal. A educação formal, segundo a mesma lei, é aquela parte onde aparece as responsabilidades do Estado. A educação formal conceitualmente é definida como a que integra, sequencialmente, os ensinamentos pré-escolar, básico, secundário, técnico profissional, superior e, outrossim, modalidades especiais e atividades para a ocupação de tempos livres. Ressaltando que o trabalho terá o seu foco na educação formal.

Para Siga (2018), o ensino básico guineense compreende os nove (9) primeiros anos de escolaridade, organizado em três ciclos, esse se subdivide em quatro fases. O primeiro ciclo, corresponde a 1º a 4º ano e subdividindo em duas fases que inclui de 1º a 2º ano e de 3º a 4º ano. O segundo ciclo, compreende de 5º a 6º ano, ou seja, a terceira fase de ensino básico. O terceiro ciclo, vai de 7º a 9º ano que corresponde a quarta fase. Na Guiné-Bissau, o ensino básico obrigatório corresponde às etapas do 1º ao 9º ano, contudo, a gratuidade somente é garantida pelo Estado do 1º ao 6º ano. Para a garantia do 7º ao 9º ano são consideradas as condições e possibilidades econômicas do Estado.

2.3 ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE JUSTIÇA SOCIAL

Partindo da teorização de justiça de Fraser (2006), a autora nos traz ao debate à questão de justiça social como um problema econômico e cultural ao mesmo tempo. É econômico porque existe uma ampla diferença entre os membros das determinadas sociedades no que tange à questão econômica, algumas pessoas com mais e outras com menos, até para se manter no seu cotidiano. E é cultural porque pelo fato de as pessoas terem menos ou de não terem como se manter no seu dia a dia, cria o que ela chama de falta de reconhecimento, porque os que têm mais acabam inferiorizando os outros que não têm. Por outro lado, esse reconhecimento vai além desse aspecto. É cultural, saber reconhecer o outro independentemente da sua situação social, de classe, gênero, religião e raça. Na concepção da autora a injustiça econômica seria a que está radicada na estrutura econômica da sociedade como se lê abaixo:

A primeira delas é a injustiça econômica, que se radica na estrutura econômico-política da sociedade. Seus exemplos incluem a exploração (ser expropriado do fruto do próprio trabalho em benefício de outros); a marginalização econômica (ser obrigado a um trabalho indesejável e mal pago, como também não ter acesso a trabalho remunerado); e a privação (não ter acesso a um padrão de vida material adequado). (FRASER, 2006, p. 232)

Essa forma da injustiça proporciona desigualdades profundas. Fazendo com que pessoas sejam exploradas pelos detentores de capital econômico. No seu entender, a forma de acabar com essa injustiça ela a denominou remédio de redistribuição. Essa redistribuição pode ser redistribuição de renda, ou reorganização da divisão do trabalho. A autora traz duas maneiras de combater a injustiça social: a primeira, a injustiça econômica tendo como remédio a redistribuição, a segunda, é a injustiça simbólica ou cultural. Essa forma de injustiça é aquela que é mantida nos padrões da representação social como se demonstra na citação abaixo:

A segunda maneira de compreender a injustiça é cultural ou simbólica. Aqui a injustiça se radica nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. Seus exemplos incluem a dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados a outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria); o ocultamento (tornar-se invisível por efeito das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana). (FRASER, 2006, p. 232)

A injustiça cultural ou simbólica implica em grandes desavenças sociais em termos de gênero, raça e religião. Hoje, de uma certa forma, o mundo não só está na guerra tecnológica para a conquista do espaço, mas, também, numa guerra religiosa. Quando falo de guerra religiosa estou trazendo ao debate comportamentos dos radicais religiosos, sejam eles cristãos (católicos ou evangélicos), muçulmanos e das religiões tradicionais. Para resolver essa forma de injustiça a autora nos propõe o que ela chama de remédio de reconhecimento. Esse reconhecimento implica uma revalorização daquelas identidades tidas como menos importantes, assim como dos “produtos culturais dos grupos difamados”. Por outro lado, se fala da valorização positiva das diversidades culturais. Fraser (2006), nos apresenta o que chama de paradigma de reconhecimento e redistribuição para a resolução de um problema que exige tanto da redistribuição assim como e reconhecimento.

2.4 A JUSTIÇA SOCIAL NO ENTORNO ESCOLAR

Para falar da justiça escolar partirei das seguintes questões para minha reflexão. O que seria a justiça escolar? Como deve ser uma escola justa? Estas questões me permitirão fazer uma análise a volta da escola, mas, para isso utilizarei Dubet (2004), para entender o entorno escolar em relação à escola justa. Bourdieu (2007) é necessário para compreender a escola como espaço da reprodução das injustiças sociais e Fanda (2013) para analisar algumas dificuldades enfrentadas por crianças Guineenses no que toca a questão linguística e outros autores.

A escola deveria criar meios e condições para pôr fim às desigualdades sociais. No entanto, Bourdieu nos mostra que ela tem servido como um meio de reprodução da desigualdade social identificada nas sociedades capitalistas (BOURDIEU, 2007).

Dubet (2004) na sua obra *O que é uma escola justa?*, começa demonstrando que os conceitos de justiça escolar, com base na igualdade de oportunidades, são bastantes complexos e ambíguos, porque podem ser definidos de diferentes formas. Para isso fez alguns questionamentos acerca do que seria uma escola justa:

Ser puramente meritocrática, com uma competição escolar justa entre alunos social e individualmente desiguais? Compensar as desigualdades sociais, dando mais aos que têm menos, rompendo assim com o que seria uma rígida igualdade? Garantir a todos os alunos um mínimo de conhecimentos e competências? Preocupar-se principalmente com a integração de todos os alunos na sociedade e com a utilidade de sua formação? Tentar fazer com que as desigualdades escolares não tenham demasiadas consequências sobre as desigualdades sociais? Permitir que cada um desenvolva seus talentos específicos, independentemente de seu desempenho escolar? (DUBET, 2004, p. 540)

Pensar uma escola justa é acreditar em partes ou por completo com os pontos acima citados pelo autor. “O problema surge do fato de esta afirmação ser uma pura petição de princípios, pois, cada uma das concepções de justiça evocadas entra imediatamente em contradição com as outras” Dubet (2004). Não existe uma forma perfeita de uma escola justa, afirma o autor, mas sim, uma combinação das diferentes condições. Se tomarmos a meritocracia e a competição escolar para nossa análise perceberemos que elas serão discriminatórias, de certo modo. Para sua aplicação devemos levar em condição muitos aspectos, como por exemplo, a condição de nascença, a família e o meio social dos alunos (as heranças familiares) o que o Bourdieu

(2007) denominou de capital: cultural, social e econômico. Mesmo se esta competição for justa o que nos garante que vai pôr fim às desigualdades sociais?

Uma escola que zelaria pela justiça social tomando a redistribuição e o reconhecimento (FRASER, 2006) como pressuposto de minimização das injustiças sociais, deve ser uma escola com políticas de ações afirmativas que permitirão às pessoas que sempre foram excluídas dos espaços escolares poderem acessá-lo e ali permanecer com a finalidade de obter sucesso escolar.

Na Guiné-Bissau são poucas as políticas para a permanência dos estudantes, mesmo que o Estado atenda somente do 1º ao 6º ano. Contudo, uma política de permanência se sobressai: a política cantina escolar. A sua importância é destacada uma vez que o país comporta altos índices de pobreza material (injustiça socioeconômica), sendo relevante para algumas comunidades encaminhar seus filhos e filhas para a escola a fim de obter alimentação. Tal política pode garantir que a permanência na escola, ainda que justificada pelo acesso à alimentação, resulte em aprendizagem significativa, minimizando injustiças econômicas e culturais. Voltaremos a esta política em capítulo posterior.

3. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FORMAL NA GUINÉ-BISSAU: EVOLUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO GUINEENSE - A EDUCAÇÃO NOS PERÍODOS ANTES DA COLONIZAÇÃO, COLONIZAÇÃO E PÓS COLONIZAÇÃO AOS NOSSOS DIAS

Pensar a educação formal na Guiné-Bissau é olhar a educação como um processo que começou a constituir-se ao longo dos anos, ou seja, que teve um percurso desde a existência da humanidade. No entanto, a Guiné-Bissau antes da invasão do homem branco (o colonizador), na era que uns chamam de pré-colonial, existia uma forma de passar os conhecimentos. Essa forma permanece até hoje nessa sociedade.

A escrita para o homem Guineense é algo novo. Basicamente a Guiné-Bissau assim como todos os países africanos tem como a base do saber a oralidade. Quer dizer que os conhecimentos são passados pela oralidade. Para isso, nessa seção estarei falando sobre os três grandes momentos do processo da educação na Guiné-Bissau porque são momentos que complementam um ao outro. Os três períodos de abordagem são: pré-colonial, ou seja, antes da presença colonial, a educação na era colonial e a educação pós-colonial.

3.1. A EDUCAÇÃO NA ERA PRÉ-COLONIAL

Esse momento da história da educação corresponde ao momento em que os nativos do país não tiveram contato com o colonizador. A forma como ele se educava, ou seja, transmitia os conhecimentos é através da oralidade. Oralidade por que? Por que não havia escrita. Os conhecimentos de caça assim como de agricultura são passados pelos anciãos das tabancas através das práticas diárias e nas conversas na roda de fogueira à noite.

Os mais de um milhão de guineenses que hoje (2000) estão organizados em 8 Regiões (Estados) e um Setor Autônomo têm uma história que começou muito antes da colonização. A forma pré-colonial de organização, baseava-se na produção coletiva; ou seja, na sociedade tradicional agrupavam-se populações rurais complexas no seu modo de produzir e de viver a terra era o patrimônio de uso coletivo: a família, no sentido lato, incluindo os parentes mais distantes, tinha um papel fundamental; o trabalho era dividido entre os sexos e a mulher, produtora agrícola e produtora da prole, era objeto de controle social. Nessa sociedade ela detinha o conhecimento sobre a natureza que a rodeava, extraindo o máximo proveito do que necessitava para a subsistência (CÁ, 2000, p. 2)

A educação que se praticava nessa altura é uma educação comunitária. Comunitária no sentido de reunir a comunidade para a valorização da sua cultura e

tradição. Como aponta Gadotti (2010), ela seria uma forma de fortalecimento da comunidade em termos de solidariedade, ou seja, é uma das maneiras de organização. Olhando por esse lado, quando se fala de fortalecimento e de solidariedade, são dos grandes ensinamentos passados nas sociedades africanas em especial a guineense da qual estou falando. Trago como exemplo dessa educação a sociedade Balanta. Esta é uma sociedade com característica diferencial em relação aos outros grupos sociais que vivem no território da Guiné-Bissau, esse espírito de solidariedade e fortalecimento comunitário pode ser visto em todas as etapas da formação da vida de um homem assim como duma mulher, como vai apontando Siga (2015), é uma sociedade onde o espírito coletivo fala mais alto.

Não estou aqui querendo trazer todas as formas dos diferentes grupos sociais (étnicos) existentes na Guiné na época antes da colonização, até seria importante, mas o meu foco no momento é trazer o comum para poder facilitar no debate posterior sobre a educação formal. Lembrando que como já havia mostrado, a educação formal é só uma das formas de fazer a educação, ou seja, do processo de ensino e aprendizagem. A educação não formal e informal são outras formas desse processo.

A educação na época pré colonial na Guiné-Bissau assim como em toda a África foi uma educação informal, mas é com essa educação que os meus avós apreenderem as técnicas de agricultura, pesca, caça, de construção etc., e até hoje ainda se verifica este tipo de educação na Guiné. Gomes (2016) no seu artigo intitulado a *Educação em Guiné-Bissau na transição do período colonial para o pós-colonial* apresentado no VII Fórum Internacional de Pedagogia vai enfatizando bastante a importância dessa educação para a vida da comunidade como coletivo, mostrando a força que essa forma da educação tem, mas que está sendo relegada como uma das formas que não está contribuindo para a afirmação dum sistema de educação formal mais compacta e concisa na Guiné. Vale lembrar que essa forma da educação é informal e não educação não formal como algumas pessoas a tratam, inclusive na percepção do Gomes (2016). Não estou concordando ou discordando dessa posição, mas só fazendo contraponto na compreensão de termos.

Segundo Cá (200) a forma como o povo vivia nesta época era alicerçado na agricultura e não só, mas também no pastoril, na pesca e na caça, a terra era explorada uma vez por ano tendo em conta o sistema de “rotação do solo”. Além dos trabalhos agrícolas as atividades contemplavam os trabalhos artesanais no caso das confecções dos instrumentos de trabalho, as catanas, flechas, lanças etc. Para o autor as florestas

serviam, ou seja, davam condições para a prática. A caça e a pesca serviam para colmatar o aumento da população e a produção agrícola era multicultural, propiciando uma alimentação diversificada evitando, assim, a desnutrição.

3.2. EDUCAÇÃO FORMAL NA ÉPOCA COLONIAL

Não se pode falar da educação formal na época colonial sem olhar o grande papel da igreja católica nesse processo, ou seja, falar da educação formal nesse período é olhar em simultâneo como se deu a evangelização na Guiné-Bissau. A igreja serviu de base para a aculturação da sociedade guineense nos moldes da cultura europeia principalmente portuguesa. A ausência da escola formal na Guiné-Bissau como já disse não significa dizer a ausência do processo de ensino e aprendizagem. O processo de ensino e aprendizagem se fazia com outros métodos, como é o caso da oralidade que falei no item anterior quando abordei sobre a educação na época pré-colonial.

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 a 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? Esse é um dos exemplos para ilustrar como era essa educação. Por outro lado, é muito seletiva e separatista aquela forma da educação de então.

Não existiam escolas por todo lado do país, mas sim, em alguns pontos centrais, por exemplo, em Bolama, Bissau e Cacheu. O objetivo era apenas de manter os indígenas sob suas alçadas, não havendo nenhuma intenção de instruir essa população. A intenção era de fazer a extração de uma minoria que poderia fazer o sistema funcionar como aponta Cá (2000).

Quem são as pessoas que iam à escola nessa altura? Eram os filhos dos colonos e de alguns africanos assimilados, só que esses assimilados não eram tratados de portugueses, são cidadãos de segunda classe e esses africanos em relação a seus povos

não eram mais considerados como filhos da terra (os que fazem parte da cultura africana, pois eles já não representam a comunidade, porque não tem mais um vínculo social e cultural). Ser assimilado tem seus custos, melhor dizendo suas normas a cumprir, tinha que ser cristão católico e batizado, saber pelo menos ler. O sistema educacional de então além de ser separatista é também racista, porque é um sistema que tende a favorecer uns e desfavorecer a outros.

Segundo Cá (2000) apesar da negação do não racismo através dos fundamentos da política da assimilação, o assimilado era restrito aos brancos. A distinção entre civilizado e não civilizado era feito em termos raciais por isso, não era difícil de considerar aquela atitude de racista, contudo, a pretensão de “não-racista” era negada pelo próprio fundamento da política de assimilação. Ser “assimilado” quer dizer ser considerado diferente dos demais, o civilizado. Para o autor tentaram mascarar o racismo num aspecto cultural.

O africano era aceito como civilizado e integrado na sociedade portuguesa se atingisse um certo nível cultural que incluía a capacidade de ler e escrever em português. Considerando a elevada percentagem de analfabetos entre os colonos portugueses em África, era difícil perceber por que é que estes não eram também incluídos entre os “não civilizados” a menos que se admitisse que a distinção era de fato feita em termos de raça e não de cultura” (FERREIRA, 1977, p. 141 *apud* CÁ, 2000, p.6).

Esta fala vai mostrando que o sistema está defendendo que estava fazendo o bem para o africano, condicionando-o a ser “civilizado”. Será que o africano não era civilizado? Isso mostra o quão eles menosprezavam as culturas africanas. Para eles o homem africano não temos uma cultura e carece dos valores civilizatórios. Aqui entra o debate sobre a civilização e a as práticas culturas que estão muito fortes hoje em dia na academia brasileira, sobre as produções das Epistemologias do Sul como fala o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2013).

Segundo Sané (2018) o ensino colonial não só era totalmente inadaptado às realidades do país, como também o contrariava e o destruía, porque o próprio sistema não traz as principais necessidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural por não existir uma ligação entre as duas coisas, as práticas ensinadas e a realidade das comunidades.

Esse sistema era confiado às autoridades administrativas e às missões católicas, que se encontravam em contato mais direto com a população e se serviam dos meios mais cruéis para impor a mentalidade portuguesa e para transformar as

peças segundo o paradigma europeu. Foram essas as circunstâncias que deram origem às escolas onde eram utilizados os métodos mais desumanos, como a violência, os castigos corporais, a intimidação, as injúrias e o total desrespeito pela personalidade africana. (SANÉ, 2018.P. 58)

O desrespeito dos colonos para com o homem africano nessa época se dá até o momento, de fato. Usaram da religião para atingir os seus objetivos como já vinha falando. Até hoje as práticas dos anos mais remotos são verificadas no nosso processo de ensino, um exemplo disso é a não permissão da língua crioula no ensino, quero com isso dizer que é proibido qualquer aluno a falar o crioulo no recinto escolar, só que não estão criando métodos adequados para o ensino da Língua Portuguesa. A Língua Portuguesa é ensinada como língua primária para as nossas crianças. Mas como é possível? Uma criança que não tem português como língua materna nem a segunda língua? O português para muitos é a língua estrangeira. Não vou adentrar muito por momento nesse debate, pois terei uma subseção abordando problemas e desafios do nosso sistema de ensino, ali abordarei com mais amplitude a questão.

O desenvolvimento do sistema escolar foi lento durante os anos 50 e 60. No princípio dos anos de 1960, só havia 12.500 alunos inscritos no ensino básico de uma população de, aproximadamente, 800.000 habitantes, cuja maioria era praticamente analfabeta. Durante a década de 70, quando as guerras de libertação atingiram todas as colônias portuguesas da África (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe), o poder colonial fez um esforço para alargar o sistema escolar. No período de 1969 a 1973, o número de escolas elevou-se de 88 para 179, e o número de alunos, de 17.969 para 45.961. Em 1974, as escolas guineenses tinham quase 46.000 alunos. O ensino, preponderantemente primário, era constituído apenas de quatro classes nas escolas destinadas aos “civilizados”. Nas cidades, só havia um único Liceu, criado em 1958, e outros estabelecimentos de ensino para a educação além da quarta classe. Essas escolas eram destinadas, em primeiro lugar, aos filhos das famílias urbanas, cuja maioria era de origem portuguesa e mestiça. (SANÉ, 2018, p. 58)

Os dados dão conta que a taxa de analfabetismo ronda por volta de 90% e que, segundo o autor tinham apenas 418 escolas com um número insignificante dos professores para dar conta de tudo. Não só tinha falta de professores como também dos manuais didáticos que possuía conteúdos deslocados da realidade que na verdade até hoje esta prática ainda se verifica no nosso sistema de ensino. Um dos propósitos desse sistema é de criar um pequeno grupo de elite no país com mentalidades voltadas ao ocidente, que seria fácil de manipular. Como isso teriam e continuariam a ter o controle de tudo nos nossos países.

Algumas estatísticas vão apontando a forma lenta do crescimento da educação na Guiné-Bissau, ou seja, na antiga Guiné-Portuguesa como pode se ver no quadro a seguir:

Quadro 02: Analfabetismo na Guiné em 1958

QUADRO 1
Analfabetismo na Guiné em 1958

População total	Número de analfabetos	Percentagem de analfabetismo
510.777	504.928	98,85

Fonte: Anuário Estatístico do Ultramar e Instituto Nacional de Estatística, Lisboa, 1958 In: CÁ, 2000, p. 7

O quadro 03 mostra a evolução do ensino em termos de pessoal docente, número dos alunos nos anos de 1962 nas vésperas da luta de libertação do país até 1973 quando finalmente o país proclamou a sua independência.

Quadro 03: Evolução do sistema educativo 1962 a 1973

QUADRO 2
Educação Colonial: 1962 a 1973

Anos	Ensino primário	Pessoal docente	Ensino secundário	Pessoal docente
	Alunos		Alunos	
1962/1963	11827	162	987	46
1963/1964	11877	164	874	44
1964/1965	12210	163	1095	45
1965/1966	22489	192	1293	42
1966/1967	24099	204	1039	43
1967/1968	24603	244	1152	40
1968/1969	25213	315	1773	111
1969/1970	25854	363	1919	147
1970/1971	32051	601	2765	110
1971/1971	40843	803	3188	158
1972/1973	47626	974	4033	171

Fonte: Repartição Provincial dos Serviços da Educação, província da Guiné, 1973 In: CÂ, 2000. p. 8.

3.3. EDUCAÇÃO NA LUTA DE LIBERTAÇÃO

Durante a época da guerra da colonização houve duas grandes políticas no sentido da expansão do ensino, tanto por regime colonial assim como da parte do Movimento da Libertação da Guiné e Cabo Verde que estava sob comando do PAIGC¹. De um lado tínhamos o programa Guiné Melhor que visava a expansão das escolas como uma forma

¹ Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde, fundado em 1956 por Amílcar Cabral e mais cinco dos seus colegas como mostra os relatos históricos.

de reforçar a política da dominação em relação aos indígenas Guineense. Do lado de PAIGC tinham a escolarização nas zonas libertadas. Esta política propõe a formação da nova geração. Um dos slogans da luta da libertação foi “a criança é a flor da nossa luta”. Com isso, devia dar segmentos às crenças das zonas que estava sob tutela do movimento.

Segundo um dos entrevistados a luta pela independência do país deu outros rumos no que toca a forma como era conduzida as políticas para a alfabetização dos indígenas guineenses que ele vai chamando de elevação do nível cultural da população.

[...] Depois veio a luta da libertação que mudou tudo, mudou o paradigma das coisas, a luta era a luta pela independência, os portugueses não queriam independência, então forma investir na elevação do nível cultural das populações multiplicando as escolas, não por tudo que é canto da Guiné mas, mais do que no passado. Um campo de batalha entre PAIGC contra o governo português era a segregação do guineense que foi relegado a ignorância, por não ter acesso a escola então o PAIGC, a primeira coisa que fez ao conquistar as primeiras zonas libertadas em 1964, congresso de Cassaca decidiu se criar escolar, por que? Porque houve luta e começou a libertar o território, tinham muitas crianças porque os pais estavam a fazer a guerra, as crianças não tinham quem tomar conta delas. Começaram a andar a volta dos militares e a meninas os militares começaram a servir delas, o Cabral disse não, não é esse o propósito da nossa luta e devemos prepará-las para o combate de futuro que é a reconstrução nacional. Nessa altura começou uma competição entre o governo português e o movimento da libertação nacional no âmbito da elevação de nível cultural das populações e, todos nós hoje, as pessoas da minha idade beneficiaram dessa competição os que estavam nas zonas controladas pelos portugueses beneficiaram da política da Guiné melhor do Espínola e os que estavam nas zonas controlados pelo movimento da libertação beneficiaram da ação cultural levado a cabo pelo PAIGC desde Cassaca, criaram escolas, e internatos em vários sítios e a escola piloto em Conacri que era o patamar superior das escolas criadas pelo PAIGC duram a luta da libertação nacional. Naturalmente os que terminavam tinham bolsas para estudar no estrangeiro, nomeadamente nos países socialistas e foi assim que o PAIGC formou quadros que mais tarde iriam assumir a administração do Estado pós independência. (Entrevistado C, entrevista 003, 2019)

O PAIGC ao longo desse processo mostrou que valia a pena lutar, porque o povo não pode ser relegado à ignorância. O mais estranho é um guineense ser tratado como um “estrangeiro” no seu próprio país. Uma pequena minoria é que estava a controlar tudo e todos.

3.4. EDUCAÇÃO FORMAL NOS TERRITÓRIOS SOB TUTELA DE MOVIMENTO DA LIBERTAÇÃO

Como era essa educação nas zonas libertadas? Foi a política que o movimento da libertação usava para manter as crianças de uma certa forma longe da guerra, lhes

preparando como futuros herdeiros da nação. Foi uma educação que estava voltada ao contexto local, ensinando aos mais novos os valores da luta. Também tinha seus problemas, que são falta de instrumentos pedagógicos. O modelo da oferta escolar não era bom, mas, dava para aguentar. Só tinha no máximo até o 4º ano da escolarização.

O PAIGC, na pessoa do seu líder máximo Amílcar Lopes Cabral tinha claro o quanto é importante a educação da sociedade no que toca a educação formal, pois um dos fatores da luta pela libertação nacional foi a negação de instrução dos nativos, ou seja, uma separação clara entre a minoria portuguesa que se encontrava no território da então Guiné portuguesa. O próprio líder vai afirmando o seguinte:

Selecionar jovens (rapazes e moças) entre 14 e 20 anos, com pelo menos a frequência de 4ª classe para serem aproveitados na preparação de quadros[...] dar melhor atenção ao ingresso de jovens para a preparação de quadros. Lembrem-se que as nossas vitórias políticas ou militares não terão futuro se não dispormos de quadros nacionais para reconstrução e desenvolvimento técnico da nossa terra. (CÁ, 2005, p. 58 *apud* CÁ, 2008, p. 97)

O propósito era dar esta instrução, apesar de apresentar muitas dificuldades, com professores sem muita preparação pedagógica, mas o que importava era passar a mensagem do partido e a razão da luta para os mais novos. O PAIGC conseguiu atingir ao longo de dez anos (de 1963 a 1973) um patamar que os invasores não conseguiram ao longo de séculos por não quererem o fazer. Apesar das grandes dificuldades que o partido enfrentava em relação a formação dos seus quadros (falta dos livros, local adequado para o processo de ensino e a prática de escrita) não foram razões para desistirem, como afirma Luiz Cabral, irmão de Amílcar Cabral:

O nosso partido desde os primeiros momentos da libertação da nossa terra deu prioridade ao ensino e com os escassos recursos que dispúnhamos conseguimos arranjar cadernos, começamos as nossas aulas só com caderno e lápis. Lembrem-se ainda de camaradas que faziam livros à mão. Eram os principais dirigentes do partido que os faziam para depois enviarem aos professores nas aulas. Depois os professores tinham de copiar esses livros para todos os alunos da escola porque não tínhamos livro no momento. (PEREIRA, 1977, p.106, *apud* CÁ, 2008, p.89)

Segundo Cá (2008) em relação ao nível de formação, o partido formou mais gente como podem constatar no quadro Comparativo da Formação no Período Colonial entre Zonas Não Libertadas e Libertadas, Segundo o Nível de Ensino.

Quadro 04: Quadro comparativo da formação no período colonial

Período Colonial	NÍVEL			
	Superior	Médio Técnico	Profissionalizante e de Especialização	Formação de Quadros Políticos e Sindicais
Zonas Não Libertadas 1471-1961	14	11	–	–
Zonas Libertadas 1963/1973	36	46	241	174

Fonte: PEREIRA, 1977, p. 107, *apud* CÁ, 2000. p. 18.

Em relação a escola básica nesse período era um dos campos de batalha, pois os professores eram considerados como qualquer combatente que possuía um grande papel para a concretização de plano de luta. A importância e as responsabilidades que tinha no processo fez com que conseguiu se dar um pouco das suas forças e inteligência para ver os mais novos poderem ler e escrever.

Nos momentos da luta, um professor que conseguia fazer uma escola ficava muito contente porque a escola era um espaço de luta. O professor era um combatente como qualquer outro combatente das forças armadas. Dantes um professor era avisado que tinha que abrir uma escola em Morés, no sul do país, por exemplo, ou em Canchungo, no norte. Ele imediatamente carregava a sua mochila, chegava a região, matriculava os alunos e deslocava uma missão para a fronteira a fim de ir buscar os livros e outros materiais escolares. Dessa missão fazia parte crianças e adultos. Eram construídas as escolas em barracas, as carteiras eram de tara ou palmeira. Assim ficavam prontas as escolas sem problema. O professor passava a comer juntamente com os combatentes e fazia o seu trabalho com toda a dedicação (PEREIRA, 1977, p. 104-105, *apud* CÁ, 2008, p.90-91)

O professor foi uma pedra fundamental que nem um comandante na linha de batalha contra tropas colonialistas. Mas, após a luta de libertação o paradigma mudou fazendo com que os professores fossem vistos como os “menos” importantes do que outros combatentes.

O quadro a seguir ilustra claramente o empenho do PAIGC e o esforço redobrado dos professores ao longo da luta no que toca a questão de alfabetização das crianças,

pois como sempre dizem que as crianças são as flores da luta. E ficou muito claro na fala de Amílcar Cabral que não teria sentido as vitórias políticas e militares se não tivesse quadros para a reconstrução do país.

Quadro 05: Educação nas Zonas Libertadas: 1965 a 1973

Ano	Escolas	Professores	Alunos
1965/1966	127	191	13.361
1966/1967	159	220	14.386
1967/1968	158	284	9.384
1968/1969	134	243	8.130
1969/1970	149	248	8.559
1970/1971	157	251	8.574
1971/1972	164	258	14.531
1972/1973	156	251	15.000

Fonte: Documento do Comissariado de Estado da Educação Nacional e cultura da Guiné-Bissau, julho de 1976. In: CÁ, 2000, p.17

Já a educação formal na era pós guerra de libertação começou nos moldes que estava sendo implementada nas zonas libertadas, que estavam voltados ao desenvolvimento sociocultural da realidade guineense. Na próxima seção falarei um pouco mais sobre o que foi a educação formal no pós independência na Guiné-Bissau, ou seja, da proclamação da independência aos dias atuais.

3.5. EDUCAÇÃO FORMAL NO PÓS-GUERRA DE LIBERTAÇÃO AOS DIAS ATUAIS

Como já vinha mostrando, o ensino formal no contexto Guineense é uma coisa muito recente. Quando falo recente é no sentido de olhar as outras ex-colônias portuguesas nos meados que tiveram as escolas funcionando e quando começou na

Guiné-Bissau. Para debater estas questões da educação temos que levar em consideração duas coisas. Primeiro, não existia a Guiné-Bissau como um país, ou seja, um Estado nos moldes europeus antes da invasão dos mesmos às terras que hoje conhecemos como a Guiné-Bissau. Precisamos compreender como foi o processo de transição da Guiné portuguesa para Guiné-Bissau. Como aponta Monteiro (2011), com a chegada dos invasores colonialistas este território passou por várias nomenclaturas, de colônia à província ultramarina de Portugal, sendo só após a independência que se pode falar da Guiné-Bissau.

Após a independência, começamos a dar passos largos no que toca o desenvolvimento econômico, social, mas que sem demora foi interrompido por um golpe militar que eles chamam de movimento reajustador, liderado então pelo Primeiro Ministro da República João Bernaldo Nino Vieira, que também era um dos comandantes na luta pela libertação do país. O processo de ensino e aprendizagem também sofreu bastante com isso. Naquela altura era partido único o que significa dizer que era uma ditadura porque o partido PAIGC tinha controle de tudo e todos. Tudo que iria ser feito tinha que vir do partido.

A Guiné-Bissau quando da sua independência apostou no ensino básico, pois tinha vários apoios. Apoio dos suecos, das organizações internacionais como UNESCO, Banco Mundial e dos países socialistas, mas não conseguiu responder às necessidades do momento. Segundo um dos ex ministros da Educação nacional do país, durante a nossa conversa mostrou isso muito claro que sem a cooperação internacional não haveria a educação formal na Guiné-Bissau, pois o Estado põe muito pouco dinheiro no ensino. Os parceiros variaram no tempo, o maior parceiro da educação nos anos 70 e 80 eram os suecos e depois Banco Mundial

Eram os suecos e o Banco Mundial. O Banco Mundial investia muito mais nas infraestruturas, os suecos atacavam muito mais o conteúdo, por tanto, o INDI só existia naquela altura porque havia a presença dos suecos e havia suecos que vieram ajudar a pensar a educação e capacitar os recursos humanos, depois havia cooperação bilateral, com Portugal, sobre tudo em termos de bolsas de estudos que mandavam, alguns outros países, Cuba e a União Soviética e Alemanha. Muita coisa mudou depois da queda do muro de Berlim, a Guiné-Bissau era um país importante, por muitos motivos: importante porque nós fizemos uma das mais brilhante luta da libertação, importante também porque tínhamos uma das pessoas mais famosas no mundo nos anos 60 e 70, o Amílcar Cabral, conhecido em todo mundo, o Che Guevara Africano e depois nós aqui internamente ouve 14 de novembro, com 14 de novembro ouve menos afinco, menos determinação na edificação do bem estar da população, eu até estava de acordo com 14 de novembro mas ganhamos uma coisa o nosso orgulho nacional porque os guineenses passaram a governar a Guiné. Por tanto, com a queda do muro de Berlim perdemos apoio de países socialista, Cuba, União Soviética etc e ficamos

com Suecos até finais dos anos 80 mas, depois decidiram abandonar porque não estávamos respondendo. Chamei os parceiros não chamei a UNESCO, ela é um parceiro da pilotagem do nosso sistema, por tanto, com o tempo os volumes dos recursos alocados em educação, interno e externo foi diminuindo. A Guiné-Bissau é uma vítima da forma como os dirigentes conduzem as políticas interna, mas é vítima também da conjuntura internacional que nem sempre, ou seja, tem sido desfavorável a canalização dos recursos a educação. (Entrevistado C, entrevista 003, 2019)

Segundo a fala de outro entrevistado não deu certo esse processo porque faltavam os instrumentos para fazerem o sistema funcionar. Ou seja, na percepção dele não existia e nem existe o sistema educativo nesse momento porque ele está caracterizado de descontinuidades. Descontinuidades porque desde que o país tornou-se independente em 1973 as instabilidades institucionais e político-militar não permitiram um funcionamento digno do sistema educativo, assim como de todas as outras áreas que compõe o nosso Estado. Para ele hoje os problemas já não são a falta dos instrumentos de funcionamento do sistema educativo (Lei de Base do Sistema Educativo, Carta Política do Setor Educativo, Plano Setorial da Educação e Estatuto da Carreira Docente) mas sim a capacidade do Estado para sua implementação, a capacidade financeira.

Gostaria de poder detalhar como tudo aconteceu durante os primeiros anos da independência e conseqüentemente a mudança de regime que o país viveu do socialismo para a abertura democrática nos anos 1990, mas, por questões de foco de trabalho não poderei. Espero abordar esse assunto num outro momento.

3.6. CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Em termos de considerações do capítulo que acabei de abordar, além de retratar a Guiné-Bissau no seu percurso histórico em relação a educação onde se viu que as sociedades africanas, em particular a guineense, têm suas formas própria no que toca ao processo de ensino e aprendizagem. Esta forma não é a que hoje conhecemos da educação formal. Ela é a educação informal. A preocupação com a educação nessa sociedade é de dar aos homens a possibilidade de conhecerem a si próprios e aprenderem diversas técnicas para a sobrevivência (técnicas de caça, pesca, agricultura e construções etc.), respeito ao próximo e a manutenção da cultura e das tradições, diferente do sistema do ensino formal que hoje temos que nos prepara como produto do capitalismo, nos mantém como refém de nós mesmos, de uma exploração sem fim numa lógica produtivista de querer sempre ser o melhor.

Também pode se perceber que a educação formal na Guiné-Bissau ainda é algo novo, quando falo novo isso é em relação ao tempo em que tornamos um Estado-Nação independente com sua “autonomia política e econômica”, porque na prática continuamos ainda dependendo dos outros para financiar nossa educação assim como saúde, ou seja o funcionamento do Estado.

No capítulo seguinte abordarei sobre as políticas públicas educacionais na Guiné-Bissau: a política de acesso e permanência na educação básica guineense no contexto escolar, tendo a LBSE como luz e guia do debate, lembrando que ela é o que vai regulando o sistema do nosso ensino. No entanto, antes dessa lei sempre houve outros instrumentos que regia o sistema de ensino, como apontou um dos entrevistados, ex-ministro da educação, que a LBSE foi um projeto posterior ao seu ministério mas, que sempre houve uma legislação “[...] A lei de base do sistema educativo, substituiu a lei que já estava caduca e todos nos concordávamos que estava caduca”. (Entrevista B, entrevista 002, 2019).

4. A GUINÉ-BISSAU E O SEU SISTEMA DE ENSINO: OS INSTRUMENTOS NORMATIVOS DE FUNCIONAMENTO DO SISTEMA EDUCATIVO GUINEENSE

O sistema de ensino da Guiné-Bissau é bastante recente em relação a outros no mundo ocidental, encontra-se ainda em fase de estruturação. Olhando um pouco a história social e política do país é possível dizer que ainda há muito a fazer nestes poucos anos da jovem democracia guineense como um regime político. A reforma econômica e educacional nos finais dos anos 1980 para início dos anos 1990 no país deram outros nortes ao sistema de ensino.

A Guiné-Bissau saiu de um sistema socialista deixando de lado o regime de partido único para o multipartidarismo do sistema democrático representativo, dando força e poder aos empresários locais. A reforma do ensino, nestas circunstâncias, fez da educação um campo de disputas por poder econômico. Essa mudança de regime repentina sem uma preparação social e política, criou situações inesperadas, colocando em choque o modelo proposto pelo próprio PAIGC, que estava voltado à realidade socioeconômica do país. No entanto, a mudança de regime, de uma forma subjetiva, demonstra que o então governo aceitou a ideologia política ocidental.

Nesse capítulo estarei debruçando-me sobre o sistema de ensino guineense e trazendo leituras de alguns documentos importantes do setor educativo como a Lei de Base do Sistema Educativo, a Lei de Carreira Docente, Plano Setorial da Educação, assim como a Carta Política do Setor Educativo do país, permitindo assim uma compreensão sobre o nosso sistema de ensino.

4.1 EDUCAÇÃO FORMAL NA GUINÉ-BISSAU SEGUNDO A LEI DE BASE DE SISTEMA EDUCACIONAL

A LBSEGB está estruturada da seguinte forma: dividida em 8 capítulos e estes em seções. Cada capítulo ilustra algum aspecto sobre o sistema do ensino Guineense. Destaco um pouco de cada um deles para uma compreensão do que é essa lei.

No seu primeiro capítulo intitulado *Do âmbito e princípio*, busca explicar o objetivo da lei que é de definir o enquadramento geral do sistema educativo guineense, mostrando a importância do direito à educação e como tem de ser amparado pela lei. O enquadramento legal do sistema quer mostrar que o Estado Guineense serve de

responsável para garantir o direito à educação dentro do seu território geográfico como consta no artigo 1º ponto 5 e 6 respetivamente.

5. O âmbito geográfico do sistema educativo é o território da Guiné-Bissau, sem prejuízo de, nos termos do art. 39.º, poder ser alargado às comunidades guineenses no estrangeiro.

6. A responsabilidade pela coordenação de toda a política relativa ao sistema educativo cabe a um Ministério especialmente vocacionado para tal. (LBSE, 2010, p. 03)

Seguindo nos princípios gerais no seu artigo 2º vem firmando o reconhecimento do direito à educação aos guineenses conjugando com a Constituição da República no seu artigo 49º. Em outras palavras o capítulo trás em tese como deve ser a educação na Guiné-Bissau, e o que se objetiva alcançar para o setor educativo tanto público como privado e cooperativo. A lei deixa claro esses objetivos como pode ser visto no artigo 3º. O sistema educativo deve prosseguir os seguintes objetivos: a) garantir, em liberdade de consciência, a formação moral e cívica dos educandos; b) assegurar uma adequada formação orientada para o trabalho, levando em conta a vocação, os interesses e a capacidade de cada um; c) diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e atividades educativas, de modo a adaptá-las às realidades do país. (LBSE,2010 p.2)

O segundo capítulo: *Da estrutura do sistema educativo*, basicamente ilustra os conceitos de educação. Para o sistema educativo guineense os dois tipos da educação, a formal e não formal, ambos são reconhecidos como formas de produção de conhecimento.

No que toca à estrutura do sistema está dividido no ensino básico, secundário e superior. O ensino básico compreende aos 9 anos da escolaridade do primeiro ao nono ano e o secundário de décimo a décimo segundo ano e o superior compreende as formações universitárias, sendo cada um desses organizado de maneira diferente. Mais a frente estarei desenvolvendo melhor sobre estas estruturas do sistema educativo.

O terceiro capítulo, *Dos apoios e complementos educativos* traz como essência a forma de garantia, ou seja, como assegurar a igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolar. Para isso tornar uma realidade partiu-se do princípio de eleição das prioridades. Isso significa dizer eleger a escolaridade obrigatória como prioridade das prioridades. Além dessas prioridades o capítulo apresenta as orientações escolares e profissional.

No capítulo quarto, *Da administração do sistema escolar*, segundo o que está plasmado no capítulo, no que toca a organização do sistema educativo Guineense, o

Ministério da Educação é quem responsabiliza-se por esta área. Cabe a ela conceber, coordenar, executar a avaliação das políticas educativas no país. E é de salientar que no artigo 44º da LBSE no seu ponto 3, estabelece que as administrações dos estabelecimentos dos ensinos devem pautar-se pelo princípio de democraticidade, participação e racionalidade. Este ponto subjetivamente nos mostra que as escolas devem funcionar de forma participativa, ou seja, criar espaços para uma gestão participativa, inclusiva e democrática.

O quinto capítulo, *Da lei, dos recursos*, apresenta como deve ser a racionalização dos recursos. Os recursos nesse caso são financeiros e humanos. Outra coisa importante plasmada no capítulo é sobre a carreira do profissional da educação. Segundo LBSE (2010) no artigo 47º no ponto primeiro a carreira e o estatuto remuneratório dos profissionais da educação devem ser compatíveis como as respectivas habilitações e responsabilidades profissionais, culturais e sociais. Outro aspecto é sobre a formação dos docentes que devem enquadrar-se nos seguintes princípios: formação inicial e a formação contínua. A formação inicial é exigência para todos, sem exceção, para quem quer exercer a docência. Enquanto que a formação contínua serve para a atualização permanente da formação inicial.

No capítulo sexto, *Do enquadramento e a avaliação do sistema*, aborda-se a organização curricular desde básico ao ensino superior. No entanto, esta organização deve reger-se pela conjunção harmônica da dimensão social, física e motor, estética, cognitiva e afetiva. Os planos curriculares do ensino básico e secundário como aponta o artigo 56º ponto 1 e 2 respetivamente ambos da LBSE afirma que deve-se integrar à formação pessoal e social a educação sexual, sanitária, ecológica e do consumidor. O capítulo também fala de atividades extracurriculares como um complemento curricular e formativo para tempos livres. E por fim a forma de avaliação do sistema educativo que basear-se-á nas estatísticas da educação, investigação em educação e na inspeção escolar.

O sétimo capítulo *Do ensino particular e cooperativo*, deixa claro que o ensino particular e cooperativo é visto como extensão da liberdade do ensino, mas que deve ser objeto de legislação específica. E este ensino é ministrado, ou seja, ofertado nas instituições criadas por pessoas singulares ou coletivas de natureza privada ou cooperativa. Estas escolas são reconhecidas pelo ministério da educação nos termos do respetivo estatuto. Enquanto que os do ensino superior são reconhecidos pelo governo sob forma de decreto. (LBSE, 2010)

O oitavo capítulo, *Da lei, das disposições finais e transitórias*, é o último capítulo da LBSE na qual vai propor como forma de viabilização da lei, para ter um efeito maior, o governo deve aprovar um pacote legislativo nos seguintes domínios: a) Administração escolar; b) Carreiras de pessoal docente e demais profissionais da educação; c) Ensino pré-escolar, básico e secundário; d) Formação Técnico-Profissional; e) Ensino superior; f) Educação artística; g) Educação física e desporto escolar; h) Ensino à distância; i) Ensino particular e cooperativo; j) Ensino recorrente de adultos; k) Formação de pessoal docente; l) Formação profissional; m) Planos curriculares dos ensinos básico e secundário; n) Princípio da escolaridade obrigatória; o) Princípio da gratuidade do ensino básico; p) Sistema de equivalência entre estudos, graus e diplomas do sistema educativo guineense e dos diversos países. Além desses pacotes propostos na lei, a LBSE deixa claro que o governo deve criar condições organizativas, os recursos humanos e financeiros para fazer com que a implementação da presente lei possa ter êxito.

Na seção a seguir estarei analisando de uma forma mais geral a nossa LBSE, trazendo o que se entende por educação quando estamos a falar a partir da nossa legislação.

Segundo a Lei de Base do Sistema Educacional do país, o sistema de ensino compreende a educação não formal e formal e quanto a estrutura está dividido no ensino básico, secundário, superior e profissionalizante como apontado acima. No seu capítulo II - *Da estrutura de sistema* - nos artigos de 4^ª a 7^º vai se mostrando o que seria a educação não formal conceitualmente.

A educação não formal está enformada por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da ação 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. (GUINÉ-BISSAU, 2010, p.03)

Segundo LBSE (2010) a educação não formal seria aquela forma complementar de processo de ensino aprendizagem, pois essa tarefa não só se resume nas salas de aulas. O artigo 6^º aponta as áreas de atuação do mesmo.

A educação não formal desenvolve-se, nomeadamente, nas seguintes áreas: a) Alfabetização e educação de base de jovens e adultos; b) Ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica; c) Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres; d) Educação cívica. (LBSE, 2010)

Em relação à educação formal, conceitualmente é definida como a que integra, sequencialmente, os ensinos pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional, superior, outros sim, modalidades especiais e atividades para a ocupação de tempos livres. No que concerne ao ensino básico, no artigo 12º, ele é obrigatório e gratuito, mas só que numa das fases é parcialmente, o que abordarei a frente.

1. O ensino básico é universal e obrigatório.
2. Até 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).

O ensino básico na Guiné-Bissau desenvolve-se ao longo de nove (9) anos de escolaridade, organizado em três ciclos, desse se subdivide em quatro fases. O primeiro ciclo corresponde a 1º a 4º, subdividindo em duas fases que inclui de 1º a 2º ano. A segunda fase de 3º a 4º, o segundo ciclo compreende de 5º a 6º ou seja a terceira fase de ensino básico. O terceiro ciclo vai de 7º a 9º ano que corresponde a quarta fase. Quando se fala que ensino básico é obrigatório uma parte é gratuita e a outra é parcialmente, levando em conta as condições e possibilidades do Estado. De 1º a 6º ano de escolaridade é totalmente gratuita. Isso suscita muitas interrogações que talvez poderei abordar já no meu doutorado.

No sistema de ensino guineense cada fase tem o que se pretende alcançar. Para isso tem seus objetivos gerais e específico. Os objetivos gerais e específicos do ensino básico estão plasmados nos artigos 14º e 15º do LBSE:

Objetivos gerais:

1. O ensino básico prossegue, nomeadamente, os seguintes objetivos:
 - a) proceder a despistarem de precocidades, inadaptações e deficiências na criança, encaminhando-a adequadamente;
 - b) ministrar uma formação geral aos seus destinatários, de molde a poderem descobrir e expandir as suas vocações, atitude crítica, capacidade de memorização e raciocínio, criatividade e sensibilidade ética e estética, numa dimensão em que o *saber fazer* se encontram amalgamados;
 - c) inspirar nos educandos a valorização e salvaguarda da identidade cultural guineense;
 - d) formar, em liberdade de consciência, cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária, proporcionando aos alunos

experiências favoráveis à sua maturidade cívica e sócio afetiva e a aquisição de atitudes autônomas;

e) contribuir para a preservação do ambiente, com vista a melhoria da qualidade de vida;

f) promover a aquisição dos conhecimentos para o prosseguimento dos estudos, a formação profissional para inserção na vida ativa.

Objetivos específicos:

1. Sem prejuízo dos objetivos gerais do Ensino Básico, a cada fase correspondem objetivos especiais, a saber:

a) A 1.^a e 2.^a fase visam principalmente a iniciação e desenvolvimento da leitura, escrita, aritmética, cálculo, expressões motor, plástica, musical e dramática;

b) A 3.^a fase intenta forjar no aluno um conjunto de conhecimentos constituídos pela formação pessoal e social, que pode abarcar a educação sexual e reprodutiva, educação sanitária, educação ambiental e do consumidor, pela formação física e desportiva, de direitos humanos, cívica, artística e musical, científica e tecnológica e apta a despertar nele uma atitude crítica e criativa face a dados recebidos, assim como a permitir-lhe continuar a sua formação.

c) A 4.^a fase (terceiro ciclo) preconiza a aquisição sistemática de conhecimentos nas vertentes humanística, literária, artística, física, e desportiva, científica e tecnológica indispensável ao ingresso na vida ativa ou ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que o permita optar consciente e voluntariamente entre prosseguir na formação subsequente ou inserir-se na vida ativa.

Ainda no que toca ao ensino básico cada fase é projetada para um fim. Na primeira e segunda fase o ensino é ministrado numa perspectiva global com um único professor por turma com um auxílio para as áreas como da educação física e educação artística. Na terceira fase que corresponde a segundo ciclo a dinâmica não vai distanciar-se muito das fases anteriores. Já no terceiro ciclo a lógica muda. O ensino passa a ser por áreas, orientadas por um plano curricular unificado, com um professor por disciplina.

No que toca ao ensino secundário é um subsistema do sistema de ensino que, seguindo-se ao ensino básico, visa dotar o aluno de conhecimentos e competências científicas, técnicas e culturais adequadas para prosseguimento dos estudos superiores ou à inserção na vida ativa, compreende do 10^o ao 12^o e se desenvolve nos dois moldes. A primeira, que se denomina de via geral ou ensino geral, proporcionando subsídios ao estudante, caminhos para prosseguir com seus estudos universitários. A segunda é a via

técnico-profissional voltada para a inserção na vida ativa (mercado de trabalho). Com dois objetivos a saber: a) Favorecer o aprofundamento de um saber alicerçado na observação, estudo, reflexão crítica e experimentação; b) Conferir uma formação que, assente nas nossas realidades, seja capaz de sensibilizar os alunos para a resolução dos problemas nacionais e internacionais. (LBSE, 2010, p. 9)

Em relação ao ensino superior é uma das partes do sistema educativo, ou seja, um subsistema. O ensino superior é o ensino universitário, que possibilita seguir os seguintes graus ou seja habilitações acadêmicas: licenciado, mestre e doutor. Tendo como objetivo: a) Ministrando formação adequada à inserção do diplomado no mundo laboral e à participação no processo de desenvolvimento da Guiné-Bissau; b) Estimular a pesquisa e a investigação científica; c) Incentivar a criação cultural e a afirmação do pensamento reflexivo e do espírito científico; d) Promover a difusão de conhecimentos técnico-científicos e culturais que façam parte do patrimônio comum da humanidade; e) Provocar uma fecunda insatisfação cultural e profissional, de forma a lograr o aperfeiçoamento permanente das pessoas. (LBSE, 2010, p. 11-12)

Como já vinha falando que o nosso sistema está em implementação, mas, tem coisas que, para mim, se coloca na LBSE, que não estão sendo verificadas, como por exemplo o ensino profissionalizante. O ensino profissionalizante é um componente do nosso sistema, mas que não está se verificando, porque o nosso sistema, de um certo modo, é caracterizado por descontinuidades como apontaram os ex-ministros da educação que entrevistei. Tem essa descontinuidade porque o país vive desde sua independência numa instabilidade sócio-política, institucional e militar e até hoje esses problemas estão ainda visíveis no aparelho do estado. Não existe nenhum ministro que dure mais de três anos como ministro da educação nem tão pouco o governo que consegue ficar por todo esse tempo no poder para dar seguimento ao que tem programado para execução. Para o ex ministro da educação entrevistado A, torna difícil falar em um processo, ou seja, em um sistema de ensino no país:

Relativamente ao processo eu acho que se levamos em consideração o aspecto semântico do próprio termo processo, não sei se poderíamos falar na Guiné de um processo educativo porque são as descontinuidades que caracterizam a educação na Guiné-Bissau. Mesmo depois da independência não houve verdadeiramente uma política educativa que assente em bases legais aprovadas por assembleia da república que todos fizessem como uma bíblia e que fossem aperfeiçoando ao longo de tempo se nós vejamos, logo após a independência aquilo que nós assistimos foi um bom educativo, quer dizer saímos dum sistema altamente seletivo com pouco número de crianças à escola que é sistema colonial, para um sistema em que toda gente estava na escola, não foi por acaso

que na época colonial havia poucas escolas porque não basta ter uma estrutura com quatro paredes e julgar que está a fazer a educação é preciso um agente formado para levar avante esse processo e esses agentes que não existiam em quantidade na época colonial daí para além da própria política de não abrir a escola a toda gente mas havia também essa limitação dos principais atores do sistema educativo que são professores, daí recorriam até na inspeção que faziam a postos escolares militares. (Entrevistado A, entrevista 001, 2019)

Essas descontinuidades não permitem terminar os trabalhos como havia dito. Segundo uma das ministras, na sua época tinha tudo no plano para no ano letivo 2015/2016 começarem com a implementação dessa parte que é do ensino profissionalizante mas de repente como é “habitual” o governo caiu, dali não tem como fazer isso andar.

[...] o nosso sistema como já disse tem uma formação técnica e profissional, que pretende não só ser aquela formação profissional que captura e leva mas aquela formação profissional que já direciona os alunos ao 9º ano o aluno que quisesse fazer a formação profissional em simultânea poderia ter feito, essa parte não chegou a ser concluída porque houve a queda do governo e não se conseguiu fazer os alunos a entrarem pela via da formação profissional de dupla certificação que era quando o aluno finalizasse os 12 anos de escolaridades que teria em mãos um diploma de curso profissional que poderia ajudar ou para o auto emprego ou para o empreendedorismo podem juntar-se alguns alunos da 5ª ou 6ª que são da área de agricultura e podem fazer um trabalho, ou então aquelas da área que fazem manutenção de aparelhos domésticos criar um espaço para manutenção dos aparelhos domésticos como por exemplo, fogão a gás, como frigorífico, área de frio. Podem organizar e fazer. Isto não chegou a acontecer, estava previsto para em 2015 darmos início. (Entrevistada D, 2019)

A instabilidade institucional serve de momentos de fazer o sistema parar, mais adiante abordarei sobre o evoluir do sistema educativo Guineense, onde estarei fazendo um debate mais focado a respeito das políticas públicas educacionais.

O trabalho como disse está analisando as políticas públicas educacionais guineenses voltadas ao acesso e permanência no ensino básico. A Lei de Base nos mostra que a educação é um direito e deve ser garantido pelo próprio Estado no seu artigo 2º pontos 1 e 5:

1. É reconhecido a todos os guineenses o direito à educação e cultura, nos termos da Constituição da República e das leis; [...]
5. Cabe ao Estado, em especial, assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. (LBSE, 2010)

Agora fica em aberto como o Estado da Guiné-Bissau está garantindo esse direito aos seus cidadãos, lembrando que o trabalho tem como recorte o ensino básico gratuito que é do 1º a 6º ano que corresponde a 1º e 2º ciclo do ensino básico. Essas inquietações estarei respondendo no capítulo seguinte. Além da questão do ensino

profissionalizante gostaria de problematizar outro aspeto que é a questão da alfabetização de jovens e adultos. Por que é contemplada como uma educação não formal na LBSE? Por que não estar como uma das partes da educação formal? De um certo modo, isso mostra o não comprometimento de uma certa forma de Estado, na postura do ministério da educação em relação a isso. Queremos acabar com o analfabetismo e a pobreza e não criamos políticas para isso. Como acabar com estas duas coisas relegando a alfabetização dos jovens e adultos para o serviço de terceiros? A educação formal precisa ser encarada como um projeto do Estado não para qualquer um. Não estou dizendo que não devem existir as escolas, ou universidades privadas mas o que estou expondo é que o Estado seja um verdadeiro regulador não a sociedade, ou seja, o mercado.

4. 2 O PLANO SETORIAL DA EDUCAÇÃO

É um dos maiores e dos mais importantes documentos para desenvolvimento do setor educativo. O nome já fala por si, plano setorial de educação. É um documento um pouco extenso com 104 páginas divididos em seis capítulos mais alguns anexos. É um documento que nasceu da LBSE como ferramenta para fazer face aos reais problemas e desafios que o setor enfrenta. Dividido em seis capítulos a saber: o primeiro aborda sobre o contexto da produção do PSE; o segundo trata das estratégias do desenvolvimento do PSE; o terceiro fala de modalidades e capacidades de implementação do PSE; o quarto traz as disposições institucionais e dispositivos de acompanhamento e avaliação do PSE; o quinto aborda questões de custo e financiamento da estratégia setorial o sexto fala sobre os riscos conhecidos e os mecanismos de controle e prevenção desses mesmos riscos. Cada um desses capítulos faz uma abordagem longa e consistente sobre o assunto. Para isso vou mostrar um pouco do que contém em cada um.

O capítulo primeiro faz uma contextualização histórica da Guiné-Bissau nos diversos domínios, como demográfico, político, econômico. Além de contextualizar o país o capítulo contextualiza o setor educativo no que toca ao acesso desde pré-escolar aos outros níveis do ensino que compõem o sistema educativo.

O segundo capítulo traz subsídios em como melhorar o acesso e a equidade em todos os níveis de sistema educativo. Para o pré-escolar foi definido objetivo que é de atingir 20% de pré-escolarização até 2025 e a redução das disparidades entre as zonas rurais e urbanas. Para tal traçam os seguintes objetivos:

(i) A melhoria da cobertura do sector público, que atualmente é mínima, através de uma diversificação da oferta pré-escolar. A introdução progressiva de um ano de pré-primária implantada nas escolas das zonas rurais, existindo um programa adaptado para o desenvolvimento de uma oferta de pré-escolar de 2 anos para as crianças de 4 a 5 anos. As construções que serão realizadas neste subsector (salas de pré-primária) serão orientadas em prioridade para as regiões onde a conclusão do ensino primário é mais fraca e onde a TBE do pré-escolar é inferior à média nacional. Serão igualmente implementadas medidas para harmonizar e reduzir as contribuições das famílias para o funcionamento dos jardins de infância públicos existentes, a fim de facilitar o acesso das crianças provenientes de meios desfavorecidos. Serão estabelecidas parcerias com ONGs para apoiar os mais carenciados;

(ii) O reforço do ensino pré-escolar comunitário criado pelo Governo, de apoios para as comunidades relativamente aos encargos com as educadoras. A medida será progressiva, e será precedida de concertações com os atores do sistema, com a finalidade de estabelecer critérios claros e publicados da escolha das comunidades que começarão a dela beneficiar-se. Esta medida de equidade a favor do mundo rural contribuirá para reduzir as disparidades que ainda caracterizam este ciclo;

(iii) O recrutamento e a colocação equitativa de educadoras em número suficiente para as estruturas do pré-escolar;

(iv) A aquisição e a distribuição de materiais pedagógicos e de estímulo para as estruturas públicas e comunitárias

Para o ensino básico que constitui o eixo principal da política (PSE), pretende-se ao longo prazo que as crianças no país tenham uma escolaridade de 9 anos, no entanto, sabe-se que não será concretizado o objetivo de escolarização universal em 2025, por isso ficou definido a entrada de uma faixa etária, ou seja, de uma geração no 1º ciclo do ensino básico e que consigam continuar para o 2º ciclo do ensino básico até 2025 com uma conclusão de qualidade, o que permitirá uma continuação de um número maior para o 3º ciclo do ensino básico.

As estratégias para alcançar esse acesso universal giram em torno de seis pontos a saber:

A) Acelerar o acesso e melhorar a retenção, lutando contra as disparidades de género e entre zonas, por uma política de oferta que combine;

B) Desenvolver ações de apoio à demanda escolar com a criação de cantinas nas escolas onde não existem. Serão introduzidas progressivamente subvenções no orçamento para os encargos com as cantinas escolares;

C) Melhorar o acesso às escolas comunitárias e às madrassas com a assunção progressiva das suas despesas de funcionamento, através da colocação de professores qualificados e da distribuição de materiais didáticos;

D) Incentivar a inscrição e a permanência das raparigas, em particular nas regiões e nos sectores onde as diferenças de género são mais significativas.

E) Incentivar a redução da entrada tardia para erradicar o abandono escolar relacionado com a idade, particularmente das raparigas, através (i) da sensibilização dos pais dos alunos em relação as inconveniências da entrada tardia, mais particularmente para as raparigas (ii) do reforço da gratuidade, através do aumento dos meios postos à disposição das escolas, para incentivar as famílias a matriculem os filhos na escola com idade legal;

F) Reduzir as reprovações com o objetivo de melhorar a permanência, através (i) da implementação da política dos subciclos (não reprovação em certos níveis em função da organização dos programas) (ii) da formação dos professores em técnicas de avaliação e sua sensibilização para os efeitos negativos da reprovação;

G) Preparar a implantação de uma escola inclusiva às crianças com necessidades específicas. Para esse efeito, os serviços de planificação recolherão os dados necessários para elaborar um mapa das deficiências.

Estas estratégias correspondem ao 1º e 2º ciclo do ensino básico de 1º a 6º ano. Aquela parte do nosso sistema educativo onde é aplicada a política de gratuidade. Já os outros ciclos do sistema possuem outras estratégias. O 3º ciclo de ensino básico de 7º a 9º ano, assim como o ensino secundário e superior. Para mais informação consultar no anexo.

No que toca ao acesso de qualidade para o 3º ciclo do ensino básico propõe-se o seguinte: primeiro seria o melhoramento de qualidade do acolhimento nos estabelecimentos do 3º ciclo. Com isso fica como meta 80% de uma geração acessar a este nível, contra 56% atuais. O governo deve continuar como responsável pelo controle das políticas permitindo assim um controle mais eficaz. Foi pensada uma redução de reprovação que é um grande problema porque provoca o congestionamento do sistema, porque só entram, mas não saem. Esta redução programada permitirá não só aumentar

capacidade de acolhimento como aponta, mas também reduzirá a distância no decurso do ciclo. Estima-se que a taxa de reprovações passará de 16,8% para 10% em 2020.

Para o ensino secundário as medidas traçadas baseiam-se em quatro eixos principais: primeiro a regulação dos fluxos de alunos a entrada no ensino secundário, o segundo é a participação do privado que continuará a assegurar a escolarização de 20% dos alunos do secundário, o terceiro é a redução das reprovações em 6 % em 2020 contra 8% em 2013 e por último a melhoria de qualidade.

Em relação a regulação dos fluxos dos alunos, a entrada no ensino secundário far-se-á pelo Ministério da Educação Nacional através de instauração de um exame nacional. Para o segundo eixo que é a participação do privado (escolas privadas) estará sob orientações de Ministério da Educação para melhor enquadramento das mesmas a partir de medidas específicas.

No que toca a reeducação das reprovações que é o terceiro eixo, será alcançado através de formação dos docentes, pais e encarregados da educação assim como os diretores das escolas sobre as consequências de reprovação para o sistema.

O último eixo as estratégias partirão de identificação e estudos que permitirá assegurar a equidade social e de género em relação ao acesso ao ensino secundário. Terá uma promoção de equidade entre as regiões com fraca taxa de escolarização (taxa bruta de escolarização) na implementação de novos estabelecimentos escolares. Estima-se com a implementação dessa política em 2025 que cerca de 43% das crianças de uma geração atinjam 12 anos conta 24 em 2023. Ainda no ensino secundário no aspecto de ensino profissionalizante que ainda não está sendo uma realidade, mas está plasmado.

O desenvolvimento de uma oferta de qualificações técnicas e profissionais é uma alternativa eficaz (LBSE, 2015, p.30). Como quaisquer outros objetivos assim também possuem as estratégias para sua execução, as estratégias também estão voltados em dois tipos como eles denominam: o primeiro são Investimentos para a criação, equipamento e reabilitação de estabelecimentos públicos de formação que serão acompanhados por estudos prévios relativos às escolhas de percursos educativos que deverão responder à procura do mercado de trabalho; a assunção parcial dos custos da formação profissional de inserção para que seja acessível a um maior número; o recrutamento de formadores qualificados e a criação de subvenções de funcionamento adequadas para os estabelecimentos e o segundo é o desenvolvimento de parcerias público-privadas nos sectores produtivos formal e informal. Estas parcerias refletir-se-ão

na gestão dos estabelecimentos de formação, na modernização da aprendizagem e na implementação de um fundo de formação profissional com gestão paritária.

No que concerne ao ensino Superior e a investigação científica, a projeção mostra que o número dos estudantes continuará a aumentar passando de 10.000 em 2013 para 15.000 em 2025. Os prognósticos vêm com o aumento de número de população por 1000 habitantes de 628 para 700. As estratégias para o desenvolvimento são: (I) A definição e implementação de reformas institucionais, através da adoção de textos de aplicação da lei do ensino superior, na reorganização do sector por intermédio da integração das faculdades e dos estabelecimentos de ensino superior existentes após a sua adaptação às normas na universidade pública Amílcar Cabral, o reforço da autonomia da universidade, a implementação de normas de funcionamento e de acompanhamento dos estabelecimentos que esclarecem os papéis e as responsabilidades de cada um e que identifiquem os mecanismos de monitorização e avaliação; (II) A racionalização, diversificação e profissionalização dos cursos em função das necessidades e das capacidades do país. Isto passará pela implementação de um dispositivo de observação e prospecção do mercado de trabalho e de inserção dos finalistas que permita adaptar a oferta às necessidades; (III) O reforço das capacidades do pessoal docente através do desenvolvimento de parcerias entre a UAC e universidades estrangeiras, nomeadamente na atualização dos professores e a implementação e criação de uma política de recrutamento de professores com nível de doutoramento (salários, incentivos, etc.).

O terceiro capítulo traz as formas como o PSE deve ser implementado para um bom êxito. Lembrando que o PSE é um plano que descreve as orientações voltadas ao setor educativo por um período de 10 anos. Para uma execução de êxito foram criados três planos de ação trienal. O primeiro está voltado para a iniciativa de adaptar as mudanças que incidirá em três modalidades a saber: (I) A consolidação ou a implementação de certas ações já implementadas no quadro do plano de ação trienal em curso, a prosseguir no período 2017– 2019; (II) A experimentação em pequena escala de certas ações de reforma com a finalidade de preparar a sua implantação no decorrer do período ou após 2019; (III) O aprofundamento da reflexão sobre as ações de reforma para as quais é necessário definir os conteúdos ou validar as opções antes de as experimentar ou de as implementar.

Além dessas medidas propõe-se para um desenvolvimento do setor a implementação aos poucos de certas medidas desde a primeira fase da implementação. Estas medidas protagonizarão que o setor se torne mais forte e coeso. Entre essas

medidas temos a definição de competência dos diferentes escalões da administração educativa; a descentralização orçamentaria com reserva de dotação orçamental para cada escalão.

Em relação ao financiamento do setor, atualmente existem duas formas de financiamento das políticas educativas. A primeira é por via do orçamento geral do Estado e a segunda através dos fundos de diferentes projetos externos.

Para a implementação de PSE como mostra no capítulo, o governo tem que optar no reforço de capacidade da administração do setor educativo. O reforço de capacidade implica criar medidas para boa articulação. Para isso, o próprio governo considera que existem cinco (5) funções que ele chama de críticos na implementação de PSE. As cinco funções são: Logística (de informação, de transferências de fundos, material); Produção e análise de dados no sistema; Programação e o uso dos recursos financeiros; Gestão dos recursos humanos; Supervisão pedagógica.

O capítulo quarto debate em suma as responsabilidades institucionais para diferentes etapas na implementação do PSE como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 06: responsabilidades institucionais de diferentes etapas na implementação de PSE

Ação	Responsabilidade
Programação anual (preparação dos planos de ação)	Cada componente (DG ² , DS ³ direcção de estabelecimento autónomo)
Coordenação da programação anual (acompanhamento, advertência, instruções)	- GEPASE, com o apoio de uma assistência técnica
Consolidação dos planos de acção anuais	Comité de coordenação do PSE ⁴ ,
Execução material das actividades (preparação de DCP ⁵ , de TDR, de despesas, implementação das	- Direcções envolvidas, centrais e regionais, com o apoio, se necessário, de uma assistência técnica (financiamentos

2 Comité a ser criado: ver composição páginas 51 e 52

3 Comité a ser criado: ver composição páginas 52 e 53

4 As recomendações das análises setoriais serão sistematicamente declinadas num plano de ação que identifique o conjunto das actividades necessárias à implementação da recomendação, o responsável pela implementação e o calendário de execução da actividade. O estado da implementação das recomendações será um dos pontos da agenda de todas as reuniões do grupo local de educação.

5 ¹ Dossiê do concurso público

actividades)	nacionais e financiamentos da PME); - Estruturas de execução dos projectos (financiamento PTF) ⁶ , PTF (se gestão directa) ⁷
Acompanhamento da execução material (acompanhamento dos cronogramas, advertência, coordenação, relatórios trimestrais)	O SG, com o apoio eventual de uma assistência técnica, Pessoa identificada e responsável pelo acompanhamento e pela advertência, a exercer funções no gabinete do MEN
Execução financeira (do orçamento geral ou doação da PME) e relatórios	DSAF e todos os níveis descentralizados
Execução financeira (dos projectos)	Estrutura de projectos
Monitorização da execução financeira e relatórios	DSAF Financiamento dos projectos: Relatório consolidado trimestral: Comité de Coordenação, com base nos relatórios dos PTF em gestão directa, nas estruturas dos projectos, nas direcções regionais e centrais

Fonte: PSE, 2017, p. 58

⁶ Financiamentos externos não geridos diretamente pelo MEN por razões ligadas aos procedimentos internos dos seus financiadores, geridos por unidades de coordenação de projetos que deverão harmonizar as suas atividades com o processo de programação e de seguimento do PSE.

⁷ Parceiros tais como os Organismos do sistema das Nações Unidas, ONGs, etc. Tem por hábito de executar diretamente os fundos que eles colocam a disposição do país.

Quadro 07: responsabilidades institucionais de diferentes etapas na implementação de PSE

Ação	Responsabilidade
Programação anual (preparação dos planos de ação)	Cada componente (DG ⁸ , DS ⁹ direção de estabelecimento autónomo)
Coordenação da programação anual (acompanhamento, advertência, instruções)	- GEPASE, com o apoio de uma assistência técnica
Consolidação dos planos de ação anuais	Comité de coordenação do PSE ¹⁰ ,
Execução material das atividades (preparação de DCP ¹¹ , de TDR, de despesas, implementação das atividades)	- Direções envolvidas, centrais e regionais, com o apoio, se necessário, de uma assistência técnica (financiamentos nacionais e financiamentos da PME); - Estruturas de execução dos projectos (financiamento PTF) ¹² , PTF (se gestão direta) ¹³
Acompanhamento da execução material (acompanhamento dos cronogramas, advertência, coordenação, relatórios trimestrais)	O SG, com o apoio eventual de uma assistência técnica, Pessoa identificada e responsável pelo acompanhamento e pela advertência, a exercer funções no gabinete do MEN
Execução financeira (do orçamento geral ou doação da PME) e relatórios	DSAF e todos os níveis descentralizados

8 Comité a ser criado: ver composição páginas 51 e 52

9 ¹ Comité a ser criado: ver composição páginas 52 e 53

10 As recomendações das análises setoriais serão sistematicamente declinadas num plano de ação que identifique o conjunto das atividades necessárias à implementação da recomendação, o responsável pela implementação e o calendário de execução da atividade. O estado da implementação das recomendações será um dos pontos da agenda de todas as reuniões do grupo local de educação.

11 Dossiê do concurso público

12 Financiamentos externos não geridos diretamente pelo MEN por razões ligadas aos procedimentos internos dos seus financiadores, geridos por unidades de coordenação de projetos que deverão harmonizar as suas atividades com o processo de programação e de seguimento do PSE.

13 ¹ Parceiros tais como os Organismos do sistema das Nações Unidas, ONGs, etc. Tem por hábito de executar diretamente os fundos que eles colocam a disposição do país.

Execução financeira (dos projectos)	Estrutura de projectos
Monitorização da execução financeira e relatórios	DSAF Financiamento dos projectos: Relatório consolidado trimestral: Comité de Coordenação, com base nos relatórios dos PTF em gestão direta, nas estruturas dos projectos, nas direcções regionais e centrais

Fonte: PSE, 2017, p. 59

Para além dessas responsabilidades o capítulo mostra que a elaboração assim como aprovação dos planos de ações anuais devem obedecer uma lógica constituída por seis etapas: 1) Elaboração de um plano de ação anual por componente em concertação com as direcções envolvidas e as necessidades das regiões (responsáveis pelas componentes); 2) Consolidação dos planos de ações por componente e esforço de coerência pelo comité de coordenação (elaboração do plano de ação do sector em coerência com os objetivos do setor e as prioridades do plano de ação trienal); 3) Discussão e aprovação do plano de ação anual durante a revisão anual do setor; 4) Revisão pelo comité de coordenação do plano de ação anual em função das recomendações da análise setorial; 5) Apresentação do plano de ação anual para aprovação pelo Comité de Monitorização do PSE; 6) Elaboração pelo GEPASE e a DSAF do projeto de orçamento com base no plano de ação anual e transmissão ao Ministério das Finanças.

No que toca a questão de monitoramento o Ministério da Educação é o responsável da comissão da pilotagem que tem um período de seus encontros que são duas reuniões anuais, mas que podem ser convocadas outras extraordinárias pelo presidente da comissão quando justificar. Deve integrar a comissão outros ministérios envolvidos na implementação da política educativa. Esta comissão será composta das seguintes representações incluindo o próprio Ministério da Educação: a) Ministro da Função Pública; b) Ministro da Justiça; c) Secretário de Estado do Orçamento; d) Secretário de Estado do Tesouro; e) Secretário de Estado do Plano; f) Secretário de Estado do Ensino Superior e da Investigação Científica; g) Secretário de Estado do

Ensino Básico, Secundário e Profissionalizante; h) Conselheiro do Primeiro-ministro responsável pelos sectores sociais; i) O Presidente da Comissão Parlamentar Especial para os Assuntos Sociais; j) O Presidente da Associação dos Pais e Encarregados de Educação dos Alunos; k) O Líder dos parceiros técnicos e financeiros; l) O presidente do comité de coordenação; m) Os 3 responsáveis pelos componentes do PSE.

O capítulo apresenta alguns resultados parcerias do processo de criação de PSE no formato de quadro estatístico. Para mais informação ver no anexo o PSE, p. 66-73.

O quinto capítulo dos custos e financiamento do plano setorial apresenta algumas hipóteses de financiamento do PSE e estes baseiam se no crescimento da riqueza nacional; uma parte dos recursos públicos do Produto Interno Bruto (PIB) e por último num aumento progressivo do volume de recursos públicos como pode ser constatado no quadro abaixo.

Quadro 08: Custos e financiamento do plano setorial

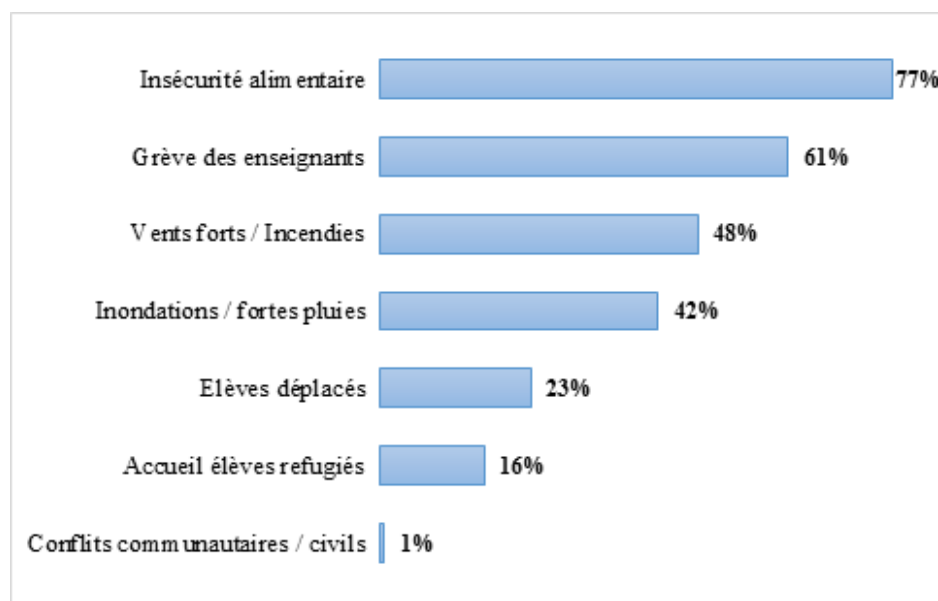
<i>Em milhões de FCFA</i>		Situação em 2013	Previsão em 2017	Previsão em 2019	Previsão em 2022	Previsão em 2025
PIB	Taxa de crescimento real do PIB (%)	2,3%	5%	5%	5%	5%
	Em milhões de FCFA do 2013	516.662	599.348	660.781	764.937	885.510
Receitas do Estado	Receitas correntes do Estado em % do PIB	8%	10,3%	11,5%	13,2%	15,0%
Recursos totais do Estado para a educação	em % das receitas totais do Estado	12,95%	15,30%	16,48%	18,24%	20,00%
	Em milhões de FCFA do 2013	6.458	10.790	13.825	19.451	26.565

Fonte: PSE, 2017, p. 74.

O sexto e último capítulo traz análises de vulnerabilidade do sistema educativo, buscando mostrar diferentes medidas que devem ser adotadas para melhorar a vulnerabilidade e a prevenção dos riscos específicos à implementação do PSE. Para os

técnicos do Ministério da Educação alguns conflitos e desastres naturais contribuem direto no funcionamento do sistema educativo e, para cada um desses riscos, o PSE contém medidas para uma solução. Os fatores apontados pelos técnicos são: a instabilidade política e institucional; insegurança alimentar; greve dos professores e por último desastres naturais. Como pode ser constatada no quadro abaixo.

Quadro 09: Análise de vulnerabilidade do sistema educativo



Fonte: Inquérito específico da GEPASE in: PSE, 2017.

Segue um quadro com síntese dos principais riscos e as diversas medidas que ajudam na atenuação desses riscos.

Quadro 10: Principais riscos e as diversas medidas para atenuação dos riscos

Riscos	Medidas de atenuação e prevenção
Quadro macroeconómico	
Riscos macroeconómicos e fiduciários (crescimento, evolução do orçamento, descentralização dos orçamentos)	Reformas orçamentais e saneamento do ambiente macroeconómico com prioridade na atribuição dos recursos aos sectores sociais. Disponibilidade do MEF para, em colaboração com o MEN, estudar as opções oferecidas para permitir tornar os Recursos financeiros disponíveis nos níveis mais descentralizados;

Riscos	Medidas de atenuação e prevenção
A instabilidade política e institucional:	Mecanismo de implementação, acompanhado do reforço das capacidades do Ministério da Educação Nacional, em vários domínios.
Principais riscos aos quais o programa está exposto:	
Mobilização dos recursos internos antecipados para o sector;	O envolvimento do MEF, no processo de aprovação e seguimento dos PAAO e a instauração de revisões anuais no momento da finalização da preparação do orçamento de Estado, são suscetíveis de minimizar este risco;
Fraqueza das capacidades (seguimento-avaliação, programação e coordenação) a nível central e a nível regional;	Reforço das capacidades do MEN, em funções essenciais (dotação de fundos de funcionamento, assistência técnica, etc.).
Deficiência do sistema de informação e sua centralização;	Reforço das capacidades do MEN (disponibilização de uma assistência técnica, transferência de competências, definição de regras de orientações, garantia do orçamento, etc.).
Ausência de mecanismos de comunicação entre as diferentes administrações;	A criação de um Comité de Coordenação e a instauração de revisões regulares (agrupando os atores dos níveis descentralizados), permitirão melhorar a comunicação entre os diferentes atores;
Ausência de critérios que presidam à escolha dos diretores de escolas, dos diretores regionais;	Definição de critérios, que garantam que as pessoas que ocupam os postos, sejam competentes relativamente às funções definidas para estes postos
Insuficiência de controlo da evolução da taxa de transição no final do ensino primário;	Planeamento progressivo das ambições razoáveis que define o ritmo de expansão dos efetivos do EB3 e do secundário em função das possibilidades de construção de edifícios e de recrutamento de professores;
A reticência dos professores, relativamente aos constrangimentos relacionados com as exigências de qualidade, a saber, a obrigação de respeitar os tempos de aprendizagem e de organizar aulas de recuperação, se	Este risco poderá ser atenuado, pela comunicação antecipada e contínua, mas também, pela implementação de um sistema de reconhecimento e de recompensa aos professores e escolas com melhor desempenho.

Riscos	Medidas de atenuação e prevenção
necessário, poderá envolver movimentos sociais.	

Fonte: PSE, 2017, p. 81.

Como mostrei no início, o Plano Setorial da Educação é um dos mais importantes instrumentos na organização e orientação do sistema educativo, pois nele está bem detalhado como tudo deve ser feito e como ultrapassar as dificuldades que o setor atravessa. Cabe questionar o por quê não está dando certo algumas políticas, ou seja, as políticas educacionais pensadas no PSE. Não quero tirar ilações sem abordar ainda os dois outros instrumentos nomeadamente a carta política do setor educativo e o estatuto de carreira docente .

4.3 O ESTATUTO DE CARREIRA DOCENTE

Estatuto de carreira docente é uma lei sobre o estatuto especial do pessoal docente da República da Guiné-Bissau, foi promulgado em maio de 2010, mas só em 2019 foi publicado no diário oficial após ondas de greves e negociação por parte dos sindicatos dos professores com o Governo. O estatuto está constituído de nove (9) capítulos e estes em sessões com cinquenta e dois (52) artigos. Contém vinte e três (23) páginas e em cada capítulo traz algum aspecto da vida organizacional do que deve ser feito e como deve ser, desde as obrigações aos deveres do/a docente.

O estatuto tem como objetivo a definição dos deveres e direitos do pessoal docente, como pode ser visto no seu artigo 2º: “A presente Lei, adiante designada Estatuto, define os direitos e deveres, a estrutura de cargos, carreiras e salários, o regime disciplinar e regime de aposentação do mesmo pessoal”. Mas, antes de tudo o próprio estatuto deixa claro o que é pessoal docente, a fim de evitar as futuras confusões em relação ao exercício dessa função. Para isso, o artigo 3º, ponto 1 e 2 respetivamente do mesmo apresenta:

Entende-se por pessoal docente aquele que, nos termos do presente Estatuto, possui as qualificações profissionais adequadas para o exercício de funções de

docência ou de ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático. Considera-se ainda pessoal docente aquele que é portador dos requisitos exigidos, nos termos da Lei, para o acesso à profissionalização em exercício ou que dela tenha sido legalmente dispensado. (ECD, 2019)

O estatuto de carreira docente é aplicável restritivamente ao pessoal com a titulação vocacionado para os serviços do Estado no domínio da educação no que toca à docência, à pesquisa ou assessoria. Em outras palavras os agentes afetos a esse estatuto segundo a lei no seu artigo 4º pontos 5 são: I) O pessoal docente das unidades de educação pré-escolar e do ensino básico, mestres e monitores dos estabelecimentos escolares; II) Os conselheiros pedagógicos e conselheiros de orientações; III) Os inspetores de ensino; IV) Os professores de ensino geral, tecnológico e profissional; V) Os professores da educação física e desportos; VI) Os orientadores de práticas pedagógicas, de comissões de estudos e de formação em exercício; VII) Os educadores e animadores de centros socioeducativos e da educação não formal; VIII) Os instrutores da juventude e desportos; IX) Os animadores de unidade de formação ou de educação especializada; X) Os especialistas em matéria pedagógica, psicológica e de outras especialidades dos estabelecimentos de formação superior;

No seu primeiro capítulo apresenta os direitos e deveres do pessoal docente e foi detalhado cada um dos direitos assim como os deveres. Por exemplo um dos direitos é o direito à segurança na atividade. Este direito compreende a proteção por acidentes em serviços, prevenção e tratamento das doenças a partir duma definição por uma portaria conjunta entre Ministério da Educação, Ministério da Saúde. Também inclui a penalização de práticas de ofensa corporal e assim como a violência sobre o docente no seu exercício laboral. Os direitos profissionais do pessoal docente segundo artigo 6º: São garantidos ao pessoal docente os direitos estabelecidos para os funcionários e agentes do Estado em geral, bem como os direitos profissionais decorrentes do presente Estatuto.

São direitos profissionais específicos do pessoal docente: a) Direito de participação no processo educativo; b) Direito à formação e informação para o exercício da função educativa; c) Direito ao apoio técnico, material e documental; d) Direito à segurança na atividade profissional; e) Direito à negociação coletiva; f) Direito à consideração e à colaboração da comunidade educativa.

Em relação aos deveres profissionais, o pessoal docente tem muita responsabilidade na manutenção e na gestão do sistema educativo do país, pois cabe a eles a função de um processo mais que complexo do ensino e aprendizagem: de alfabetizar a sociedade num contexto onde ainda carecem de muitos meios pedagógicos.

Aqui falo das infraestruturas escolares, materiais didáticos, as distâncias, ou seja, a localização geográfica das escolas. Vou abordar esse assunto mais adiante, quando estiver a falar dos desafios e perspectivas para o setor educativo Guineense. No entanto, os deveres são: 1) obrigado ao cumprimento dos deveres estabelecidos para os funcionários e demais agentes do Estado em geral e dos deveres profissionais decorrentes do presente Estatuto. 2) Decorrendo da natureza da função exercida, cujo desempenho deve orientar-se para níveis de excelência, são deveres profissionais específicos do pessoal docente: a) Contribuir para a formação e realização integral dos alunos; b) Colaborar com todos os intervenientes do processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente; c) Participar na organização e assegurar a realização das atividades educativas; d) Gerir o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito dos programas definidos.

O capítulo segundo, *Da estrutura do pessoal e das carreiras* está dividido em sessões onde vão ser apresentados a estrutura do corpo docente, a forma de ingressar na carreira; as condições de acesso; a natureza e a estrutura de carreira docente, o provimento; as formas de passagem de escalão, passagem de classe (mudança dos níveis); as formas de contagens de pontos para a progressão, contagem do tempo de serviço e por último das equiparações dos serviços. O corpo docente está estruturado em três níveis. O primeiro nível são os de ensino superior, o segundo os de ensino secundário o terceiro os de ensino básico.

O quadro único do pessoal docente do Estado compreende os seguintes corpos: No nível I da Função Pública: o corpo de professores dos estabelecimentos do ensino superior; No nível II da Função Pública: o corpo de professores dos estabelecimentos do ensino secundário; No nível III da Função Pública: o corpo de professores e educadores dos estabelecimentos do ensino pré-escolar e do ensino básico. (ECD, 2019, Artigo 15º)

O ingresso é feito através de um concurso público documental lançado pelo Ministério da Educação Nacional e a concessão é feita a partir de três condições: primeiro a existência das vagas, segundo a obtenção do resultado positivo na avaliação de desempenho nos últimos três anos e por último como já mostrei uma seleção por vias de concurso público documental. Isso significa dizer que o único competente para isso é o Ministério da Educação, porém, o sistema tem um problema em que muitos docentes são contratados direto pelos diretores das escolas e isso acaba criando problemas nos

ordinários dos mesmos, pois o Estado não conta com eles como docentes. Ser docente tem que ter as regras como estas que estão plasmadas nessa lei.

A carreira docente se organiza em hierarquia com categorizações e estas são compostas por níveis, classes e escalões que vão correspondendo a letras de vencimento (salário) superior, intermediária e normal. Para início da carreira os docentes diplomados entram no escalão C da 2ª classe e os não diplomados também no escalão C, mas na 3ª classe. Em relação a passagem de um escalão para outro basear-se-á no mérito e em seguintes condições: primeiro, por via de promoção, em função das classificações obtidas nas folhas de avaliação anual de docente e aproveitamento nos seminários com a duração mínima de 5 anos seguidos ou interpolados ou curso de formação. Segundo a antiguidade, após 5 anos de serviço no último escalão ou classe imediatamente inferior. “Para todos os efeitos legais, a contagem do tempo de serviço é diária, incluindo férias, domingos e feriados”.

Para o efeito de progressão na carreira, serviço efetivo em algumas funções são equiparadas, como é o caso de exercício dos cargos de Presidente da República, deputado da Assembleia Nacional, membro do Governo, Presidente de Câmara Municipal, Governador de Região, Administrador de Sector e de comissão administrativa. Também o exercício dos cargos como do diretor de gabinete do Presidente da República, chefe da respectiva Casa Civil, diretor de gabinete do Presidente da Assembleia Nacional, dos membros do Governo e, bem assim, de conselheiro do Presidente da República e do Primeiro-Ministro e de assessor dos outros membros do Governo ou de outros por lei a eles equiparados. São considerados os cargos reconhecidos de interesse público desde que sejam de carácter transitório também compatíveis a função docente.

O capítulo terceiro apresenta basicamente as funções do pessoal docente e as formas de recrutamento. O pessoal docente é recrutado de acordo com as necessidades apresentadas pelas administrações escolares regionais obedecendo as disposições do Estatuto do Pessoal da Administração Pública. Em relação às funções, o pessoal docente tem várias, por exemplo, a de lecionar as disciplinas, matérias e cursos das quais tem a diplomação. Outras funções são de planear, organizar e preparar suas atividades escolares. Existem ainda muitas outras funções que o capítulo apresenta, mas quis aqui destacar estas, pois querendo ver de uma forma geral o estatuto encontra-se em anexo.

O capítulo quarto *Das incompatibilidades e garantias específicas*, nos apresenta o estatuto aplicável ao pessoal docente em matéria de incompatibilidades e garantias específicas às mobilidades no exercício das funções. Fala da garantia da liberdade de

ensino e da pesquisa e as obrigações de participação na atividade de ensino e a responsabilidade civil do pessoal docente.

O capítulo quinto, *Das condições particulares de acesso ao quadro de pessoal docente e às posições administrativas*, traz as obrigações de formação do pessoal docente, as condições de acesso ao corpo de professores do ensino secundário, básico e condições de acesso ao posto de professor auxiliar e educador de infância, também a forma de garantia de estabilidade e do direito a férias. No entanto, o sexto capítulo nos brinda com as modalidades de avaliação de desempenho, os critérios de avaliação do desempenho que se baseia em cinco critérios, como mostra o quadro abaixo. As competências para fixação de indicadores de desempenho; a Forma de atribuição de valores no quadro da avaliação de desempenho também se encontra no quadro. As agentes sujeitas à dupla notação, o que significa dizer, que são objeto de uma dupla notação: “Pelo responsável de estabelecimento de formação em que o agente a avaliar exerce o seu mandato e pelo inspetor do ramo ou nível de formação de que o agente faz parte”. Por último as formas de atribuição das notas no processo de avaliação.

Quadro 11: Critérios de avaliação do desempenho

Nº	Indicadores de desempenho	Fator de ponderação
1	Desempenho no que diz respeito ao conhecimento e à manutenção do nível de competência profissional	1,5
2	Desempenho em matéria educativa e pedagógica	1,5
3	Assiduidade, respeito dos horários, gestão administrativa, financeira e material	1
4	Desempenho nas relações com o ambiente escolar, assunção dos objetivos ou das ações socioeducativas do estabelecimento de ensino, participação na vida do estabelecimento ou da escola	0,5
5	Observação das normas de ética, integridade, respeito das obrigações profissionais, preservação da esfera privada dos alunos e da sua família	0,5

Fonte: estatuto de carreira docente, 2010

Quadro 12: Forma de atribuição de valores no quadro da avaliação de desempenho

NOTA	APRECIÇÃO	DESEMPENHO
5	Excelente	Resultados em permanência superiores às normas habituais.
4 - 4,5	Muito bom	Desempenho normalmente superior às normas e aos critérios fixados nas disposições referentes ao exercício das funções, completado pelos critérios definidos pela autoridade de supervisão.
3 - 3,5	Bom	Critérios e normas satisfeitos e por vezes ultrapassados.
2 - 2,5	Satisfaz	Alguns critérios e normas satisfeitos mas com necessidade de melhoria.
0 - 1,5	Não Satisfaz	Um ou vários deveres essenciais não cumpridos.

Fonte: estatuto de carreira docente, 2010

O sétimo capítulo aborda questões de remuneração, subsídio e gratificações. A respeito da remuneração acontece que se fala de diuturnidade. Esta ganha-se tendo em conta o tempo de serviço que corresponde 5, 10, 15 e 20 anos de serviço, ou seja, tendo esse período o docente tem por direito de fazer este pedido no prazo de 60 dias imediato, ou seja, 60 dias após completar o período de 5, 10, 15 e 20 anos. A cada período corresponde a percentagem que deve ganhar, 5 anos correspondem 5% de bonificação no seu salário e assim por diante.

O capítulo oitavo, *Da cessação definitiva das funções e penalidades*, aborda dois aspetos importantes que são a compatibilidade do direito de apresentação e do direito a gozo de férias e sobre a penalidades. Em relação ao primeiro, o docente no limite da idade para sua aposentadoria tem esse direito de abertura do direito a aposentar e que intervenha decorrer no ano letivo a lei lhe confere o “direito de férias especiais de repouso durante o período que separa a data do começo do ano escolar da data limite da idade regulamentar”, embora seja de competência do Ministério da Educação prorrogar por despacho o limite da idade para no máximo seis meses. No que toca ao segundo aspecto o pessoal docente que transferir-se do ministério ou abandonar os serviços deixará de receber, ou seja, perderá o direito de auferir o ordinário do Ministério da Educação.

O nono e o último capítulo *Das disposições transitórias e finais*, antes de tudo traz as formas de fixação da modalidade de aplicação do decreto que deve ser um despacho conjunto entre Ministério da Educação e da Administração Pública que “determinará conforme o caso, as disposições transitórias e as modalidades de aplicação da presente lei” e por último mostra que esta lei revogou todas as disposições anteriores contrárias ao presente estatuto.

Na próxima seção apresento o último instrumento normativo de funcionamento do sistema educativo guineense que é a Carta Política do Setor Educativo. Como vinha falando ela é mais uma ferramenta esclarecedora sobre as estratégias do desenvolvimento do setor educativo. Ela nasce da Lei de Base do Sistema Educativo, a legislação principal do sistema educativo Guineense. A carta política do setor educativo como já disse é um documento onde foi feita a compilação dos estudos feitos pelo Ministério da Educação no âmbito do sistema educativo em seus diversos níveis para poder saber dos reais problemas e como solucioná-los.

4.4. A CARTA POLÍTICA DO SETOR EDUCATIVO

A Carta Política do Setor Educativo assim como o Plano Setorial da Educação traz como devem ser realizadas as estratégias do desenvolvimento do setor educativo. O diferencial entre os dois é que o Plano Setorial é o documento mais amplo onde tudo sobre nosso sistema pode ser encontrado desde os problemas até as formas de solucioná-los. Enquanto que a Carta Política educativa é um documento mais resumido, que contém os assuntos mais específicos, trazendo as estratégias de desenvolvimento por cada nível do sistema do ensino.

O objetivo principal apresentado nessa carta é a conclusão universal do ensino básico e a melhoria de qualidade do serviço. Mas isso não quer dizer que os outros níveis de ensino não estão contemplados na carta. Para a conclusão universal do ensino básico o plano exhibe como eixos principais a melhoria da qualidade de acesso e acolhimento das crianças de 6 a 11 anos para o ensino básico e uma conclusão de qualidade; oferecer a uma grande parcela da juventude os 9 anos de escolaridade; criar melhoria dos serviços educativos; melhorar as ofertas do ensino técnico profissionalizante; melhorar o ensino superior para poder corresponder às expectativas do momento, ou seja, às exigências do novo contexto (global e local); desenvolvimento de alfabetização e do ensino não formal; promover a equidade entre gênero e melhorar a gestão e a pilotagem do sistema educativo através de alocação de recursos e da implementação de medidas.

A carta está estruturada de uma forma diferente dos outros instrumentos já analisados, pois nos outros aparecem capítulos, mas aqui a estrutura é por níveis do ensino que compõem o sistema educativo de pré-escolar ao ensino superior.

Para o nível pré-escolar a carta mostra claro a importância que contém esta fase do ensino na preparação das crianças para o ensino básico. Enfatiza que o governo criará um programa para a expansão deste subsetor promovendo a diversificação da sua oferta. Querendo com isso atingir uma taxa bruta de escolarização de 20% em 2020 contra os 13% em 2013. No entanto apresenta as estratégias para o melhoramento desse acesso equitativo e a qualidade de aprendizagem.

As estratégias para aumento de melhoria do acesso e da equidade são: a melhoria da oferta pública; a conservação da quota das escolas privadas que estarão ofertando 50% do serviço; ampliação progressiva para as regiões com poucas coberturas escolares e a atribuição equitativa dos materiais e dos professores.

Em relação a melhoria da qualidade ela está acompanhada de formação do pessoal que atuará nesse nível, por isso, todos os educadores devem passar por escolas normais de formação dos professores. Os auxiliares serão formados nos estabelecimentos de formação profissional de curta duração. Em outros termos a forma mais viável para dar qualidade às nossas crianças parte da qualidade da formação dos professores. Com a criação das infraestruturas adequadas e materiais pedagógicos.

Para o ensino básico principalmente EB1 e EB2 que é uma prioridade em relação à escolarização universal nesse nível, tem como estratégias definidas na CPSE as seguintes: pautar a redução das disparidades em relação ao acesso através das construções de novas escolas nas zonas com fraca oferta escolar e alocação do pessoal docente nas escolas com falta e atribuir um subsídio que representará 15% do seu salário líquido. Esse subsídio é para os professores colocados nas zonas mais longínquas e isoladas do país com difícil acesso. Construir em média 211 salas de aulas por ano com equipamentos completos e fazer um recrutamento de 310 professores por ano. Com sua implementação espera-se um grande progresso na escolarização das crianças onde no EB1 e EB2 de cerca de 31.9534 em 2013 para 339.087 em 2019 e 355.467 em 2025. Com efeito, espera-se que 100% de uma geração atinja ao EB1 e conclua o EB2 em 2025 em contraposição a 77% e 63% em 2013.

No que toca a questão da qualidade serão desenvolvidas algumas estratégias como: reforço na formação inicial dos docentes na matéria de competência académica principalmente nos domínios da língua portuguesa e matemática e a implementação de uma formação continuada que consiga responder às necessidades do momento, reduzindo progressivamente o funcionamento das aulas em três turnos e a proibição do quarto turno¹⁴. O reforço pedagógico e administrativo das escolas se baseará em seis aspectos: definição e a padronização das inspeções; o reforço de formação dos próprios inspetores; disposição dos meios logísticos e financeiros maiores aos inspetores; verbas para as escolas; a formação dos diretores escolares e por último a implicação dos pais e encarregados de educação dos alunos na gestão escolar.

As estratégias para o terceiro ciclo do ensino básico que correspondem de 7º a 9º ano são diferentes dos dois primeiros ciclos. Para o aumento de acesso, qualidade e conclusão foram dotadas as seguintes estratégias:

14 Por questões da escassez das escolas na Guiné-Bissau as escolas públicas algumas funcionam com três e outras com quatro turnos. Isso quer dizer que tem alunos que entram das 07h de manhã e saem 11h, o segundo turno começa da 11h às 15h, o terceiro das 15h às 19h e o quarto das 19h às 23h

A melhoria do acesso no EB3 é um dos componentes traçados como objetivo pelo governo no âmbito da educação básica para 9 anos. Com isso espera-se desta política que 80% de uma geração poderá acessar a este nível contra quase 56% do momento atual. Com a política implementada a capacidade de acolhimento do ensino básico público passará de cerca de 53.000 alunos em 2013 para cerca de 94.000 em 2025. O setor privado continuará com cerca de 25% dos efetivos do EB3. Recrutamento de aproximadamente de 125 professores em média por ano e a construção de 109 salas de aulas por ano com equipamentos completos. As construções das escolas nas zonas com fraca oferta escolar e a remuneração além do salário com os subsídios que correspondem a 15% do salário para os professores que se encontram nas zonas inacessíveis do país. É a mesma política neste caso com os dois primeiros ciclos EB1 e EB2. No que toca as estratégias para alcance de qualidade apresenta muitos pontos em comum com a formação inicial dos professores; reforço de capacidade pedagógica e administrativas.

Para o ensino secundário que corresponde do 10º ao 12º ano que se desenvolve em duas vias, geral e técnico profissionalizante, a Carta Política do setor delimita como estratégias aspetos que giram em torno de três eixos: o primeiro é o controle dos fluxos dos alunos na entrada para o ensino secundário, o segundo é a melhoria de qualidade e o terceiro é a formação dos professores e do corpo docente. Para 2025 está previsto que 60% dos alunos concluirão o terceiro ciclo de ensino básico e poderão entrar para o secundário, com isso duplicará o número no ensino secundário (64.521 em 2015 contra 35.681 em 2013). Para o Ensino Técnico e a Formação Profissionalizante –EFTP, também haverá três eixos norteadores: melhoria da pilotagem da formação técnica e profissional, melhoria de qualidade de formação e desenvolvimento e por último a diversificação da oferta.

Em relação ao Ensino Superior e Investigação Científica, o nível do nosso sistema de ensino é vocacionado a formação dos quadros superiores para a satisfação das necessidades económicas e sociais do país, assim como base para desenvolvimento das investigações científicas. As estratégias giram em torno de 15 pontos das quais trarei somente alguns aqui, sem desmerecimento dos outros aspetos elencados como mecanismos:

1. A definição e implementação de reformas institucionais, através da adoção de textos de aplicação da lei do ensino superior, aplicação de normas de funcionamento e de seguimento dos estabelecimentos (clarificar as funções e responsabilidades de cada um, identificar mecanismos de seguimento e avaliação);

2. A reorganização do setor através da integração das faculdades e dos estabelecimentos do ensino superior existentes após a sua legalização na universidade pública Amílcar Cabral, o fortalecimento da autonomia da universidade;
3. A melhoria de suportes pedagógicos (laboratórios, bibliotecas, redes eletrônicas, NTIC, etc.);
4. O desenvolvimento de parceria entre a UAC e as universidades estrangeiras, principalmente na superação dos docentes;
5. A introdução de uma política de recrutamento de docentes doutorados (salários, incentivos, etc.);
6. A definição de mecanismos de financiamento da pesquisa.

A carta traz além desse componente da educação formal a educação não formal, lembrando que ambos constituem partes integrantes do sistema educativo guineense. A carta apresenta em relação a educação não formal as estratégias de alfabetização de jovens e adultos, preocupação com as crianças e jovens que desistem ou não são escolarizados e em como apoiá-las. Também aborda as questões de controle e gestão de sistema educativo, a gestão dos recursos humanos assim como financeiros.

4.5 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

O sistema de ensino guineense está em construção como mostrei no início do capítulo, tentando se livrar aos poucos dos resquícios da colonização que é um processo que perdurará ainda por muito tempo porque o sistema formal de ensino no país, nasceu de base colonial. Já passaram 46 anos após a sua independência em 1973 como um país soberano, mas até agora se vê forte influência do colonialismo português. Por isso se pode inferir que tomamos a independência do território geográfico Guiné-Bissau, mas ainda não há uma independência na forma de pensar, ou seja, em termos sociopolítico e econômico, ainda vive-se o flagelo da colonização. Por que? Porque os cidadãos e cidadãs guineenses ainda não são capazes de andar com os “próprios pés e pensar com suas próprias cabeças” como dizia Amílcar Cabral, considerado um dos expoentes máximos do processo da luta pela libertação nacional da Guiné-Bissau e Cabo Verde.

Nas nossas escolas são proibidas as nossas línguas e somos obrigados a falar o português. Ela é uma língua estrangeira e não materna do guineense, salvo em algumas

situações. Ela sequer é a língua secundária do povo Guineense, apesar de ser considerado a língua do Estado da República da Guiné-Bissau.

Hoje podemos considerar que a Guiné-Bissau possui todos os elementos e instrumentos para permitir o desenvolvimento do sistema educativo: a Lei de Base do Sistema Educativo, o Plano Setorial da Educação, a Lei da Carreira Docente e a Carta Política do setor Educativa. Estes instrumentos apresentam os reais problemas do sistema educativo e como solucioná-los. Não estou entrando no mérito de dizer se os instrumentos são bons ou não, mas, mostrando a existência de elementos substanciais para o funcionamento do sistema educativo. No entanto, estes instrumentos contam com vários outros fatores para obter os efeitos esperados. Uma das grandes dificuldades para obter os efeitos esperados dos instrumentos normativos, são as instabilidades políticas e institucionais que afetam não só o setor da educação, mas sim, todos os setores da esfera pública. Outro grande problema diz respeito ao financiamento da educação pública. Os recursos alocados pelo governo não chegam para suprirem as necessidades do setor, porque quase 97% destas verbas são para a pagamento dos salários das pessoas afetos a esse ministério, no caso Ministério da Educação Nacional. A grande maioria das políticas educacionais são mantidas pela parceria internacional principalmente Banco Mundial, Programa Alimentar Mundial (PAM), UNESCO, UNICEF E PNUD.

Segundo os ex-Ministros da Educação que entrevistei durante a minha pesquisa de campo, todos deixam muito claro que se não fossem esses parceiros internacionais não estaríamos a falar da educação formal na Guiné-Bissau. Trago aqui a fala de um deles mostrando estes aspetos:

[...] eu agora posso falar a vontade sobre isso porque na altura quando era Ministro da Educação queixava-me que não tinha dinheiro suficiente e o orçamento não chegava para as necessidades do ministério e era verdade como sabe a três anos atrás fui ministro das finanças e nessa qualidade tive um outro papel que é de financiar o sistema educativo mas, na altura em que era ministro da educação de fato o orçamento que era destinado ao setor educativo era muito baixo, nós andávamos por volta de 9 a 10%, não estou a falar do orçamento aprovado porque geralmente aprova-se mais mas o orçamento executado porque é o que conta, não vale a pena dizer 20% e depois executa 8 % ou 9% e um dos grandes problemas que tivemos nesse país é que a educação nunca recebeu de fato um envelope orçamental consequente muito forte, em termos de execução e nessa altura andávamos por volta de 9, 10% a educação era sobre tudo mesmo em termos de despesas correntes pagamentos de salários dos professores etc, que são suportadas por Orçamento Geral do Estado. Nós por vezes temos apoios externos através de ajudas orçamentarias mas, tirando o pagamento dos salário que representa praticamente 90% das despesas correntes, praticamente não há outro dinheiro para a educação, então a educação funciona com base nos financiamentos externos são esses financiamentos de projetos, como de Banco Mundial, BAD, UNESCO, UNICEF, PAM, etc, que acabam por financiar tudo aquilo

que é investimento no setor da educação e por tanto, na altura nós tivemos um déficit de financiamento enorme (Entrevista 003, 2019)

Esta fala, mais uma vez, reafirma as dificuldades que o setor educativo enfrenta. Estes financiamentos não são maus, são bem-vindos, mas só que a cada dia deixa o sistema de rastros, porque os projetos financiados não têm uma duração de longo prazo. São de três a cinco anos. Um projeto de cinco anos para o setor da educação num país como a Guiné-Bissau nunca vai conseguir ter êxito porque a instabilidade político-institucional não deixa, por outro lado, vai ser difícil conseguir os objetivos nesse período, precisam ser avaliados e continuados para ter um maior efeito.

No próximo capítulo estarei debruçando-me sobre as políticas públicas voltadas ao ensino básico na Guiné-Bissau, olhando acesso e permanência como possibilidade de efetivação de justiça social na perspectiva da Nancy Fraser.

5. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU: A POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA GUINEENSE COMO JUSTIÇA SOCIAL

Neste capítulo estarei abordando de uma forma crítica a visão dominante de Estado para elaboração das políticas sociais marcadas pelas concepções neoliberais. Para isso, dialogarei com os seguintes autores: Peroni (2015), para discutir a redefinição de Estado em relação a democratização da educação, Moraes, (2001), para entender o que é o neoliberalismo, a sua história e evolução, Groppo e Martins (2008), para falar da terceira via como uma forma de amenização e de contenção de políticas neoliberais, apesar delas estarem sendo vistas por alguns autores como uma nova forma de neoliberalismo. Ainda discuto as questões dos instrumentos normativos da educação como a Lei de Base do Sistema Educativo, a Carta Política do Setor Educativo, bem como esses instrumentos serviram para a criação das políticas educacionais e em especial para o ensino básico com foco no primeiro e segundo ciclo - 1º a 6º ano - e por fim apresento análise de algumas políticas de acesso e permanência (FRASER, 2006) como a política de gratuidade, projeto *Firquidja*, *Nkaba* 4ª classe e o programa cantina escolar, trazendo as suas repercussões sociais em relação aos seus objetivos dentro do nosso sistema de ensino e por fim alguns dados estatísticos sobre o acesso e permanência.

O capítulo está estruturado em quatro seções. Na primeira seção o debate estará voltado a questão do Estado na criação das políticas educacionais e atrelando o mesmo ao neoliberalismo em relação às questões das reformas educacionais. Na segunda seção trago a concepção das políticas públicas, políticas públicas educacionais de um modo geral e de forma específica o contexto das políticas públicas na Guiné-Bissau, olhando mais no campo das políticas públicas educacionais. Na terceira seção basicamente o debate gira em torno da criação das políticas educacionais a partir dos instrumentos normativos como a Lei de Base do Sistema Educativo do país, em outras palavras a influência dessa lei na criação e implementação das políticas educacionais voltados ao acesso e permanência no ensino básico do país da qual é o meu foco no momento. Na quarta seção, faço uma explanação sobre as repercussões das políticas já acima mencionadas com mais ênfase no programa cantina escolar que tem na sua essência facilitar o acesso e a permanência das crianças sobretudo das meninas nos seis primeiros anos da escolaridade e trazer alguns dados estatísticos para auxiliar na

compreensão dos impactos dos programas voltados ao acesso e permanência no ensino básico do país.

5.1 ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Abordar o papel do Estado no que concerne à educação como um projeto social que emana de uma política pública é trazer a sociedade civil ao debate. Como demonstra Giddens (2007), a sociedade civil não está isenta dos processos mais amplos da modernização, para isso ela precisa ser uma sociedade civil modernizada, onde o empreendedorismo civil seria o motor daquilo que ele chama de sociedade civil modernizada. Na percepção do autor os grupos cívicos precisam criar estratégias “enérgicas” para contribuírem nas resoluções dos problemas com ajuda do governo no financiamento de tais ideias, ou seja, o governo deve participar diretamente na modernização da sociedade civil.

Para Peroni (2015) o Estado assim como a sociedade civil, são perpassados por correlação de forças de classes sociais e processos societários distintos. A redefinição do papel de estado não passaria de mudanças de fronteiras entre o público e privado como ressalta a autora:

Entendemos que as mudanças nas fronteiras entre o público e o privado são partes de redefinições no papel do Estado, que ocorrem como consequências da profunda crise atual. Assim, com base em autores como Mészáros (2002), Harvey (2005), Brenner (2008) e Chesnais, partimos da tese já desenvolvida em trabalhos anteriores, segundo a qual existe uma crise estrutural do capital. E, nesse sentido, o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via são estratégias do capital para tentar minimizar a queda na taxa de lucros. São essas estratégias que redefinem o papel do Estado e as fronteiras entre o público e o privado, tanto na alteração da propriedade como em relação ao que permanece na propriedade estatal, mas passa a ter a lógica do mercado, reorganizando os processos educacionais. (PERONI,2015, p.10).

As mudanças de fronteira nesse caso podem ser entendidas em forma de uma brecha que o neoliberalismo encontra para os seus projetos, pois como mostrarei a frente, o Estado na perspectiva deles deve ser limitado, por isso, a democracia é vista por eles como uma ameaça, porque nesse sistema o poder é proveniente do voto do povo.

Os teóricos neoliberais têm uma profunda suspeita com relação à democracia. A governança pelo regime da maioria é considerada uma ameaça potencial aos direitos individuais e às liberdades constitucionais. A democracia é considerada

um luxo que só é possível em condições de relativa afluência, associado a uma forte presença da classe média para garantir a estabilidade política. Em consequência, os neoliberais tendem a favorecer a governança por especialistas e elites. (HARVEY, 2008, *apud* PERONI, 2015, p. 17).

Para uma política social efetiva o Estado não deve e nem pode ser pensado nos moldes conservadores (BOURDIEU, 1966; MÉSZÁROS, 2008) porque as políticas sociais são uma das formas de luta contra as desigualdades sociais e as cíclicas injustiças sociais instaladas nas nossas sociedades desde suas construções como Estado moderno.

Segundo Moraes (2001) o neoliberalismo é uma ideologia capitalista, uma forma de ver o mundo que põe em causa as ideologias de Estado de bem-estar social e do socialismo. Isso significa dizer, que o mercado deve controlar tudo. Segundo o autor para a ideologia neoliberal o Estado possuiria três funções principais: a garantia de segurança interna assim como externa; criar condições para assegurar os contratos e propriedade dos cidadãos e, por último, a garantia do que ele chamou de serviços essenciais.

Smith afirma que o mundo seria melhor — mais justo, racional, eficiente e produtivo— se houvesse a mais livre iniciativa, se as atitudes econômicas dos indivíduos e suas relações não fossem limitadas por regulamentos e monopólios garantidos pelo Estado ou pelas corporações de ofício. Prega a necessidade de desregular e privatizar as atividades econômicas, reduzindo o Estado a funções definidas, que delimitassem apenas parâmetros bastante gerais para as atividades livres dos agentes econômicos. São três as funções do governo na argumentação de Smith: a manutenção da segurança interna e externa, a garantia da propriedade e dos contratos e a responsabilidade por serviços essenciais de utilidade pública. (MORAES, 2001, p.5).

Para o neoliberalismo o Estado precisa ser “resumido”, nesse sentido, precisa de profundas reformas no que tange aos projetos sociais, às políticas públicas voltadas para o desenvolvimento social. No entanto, para legitimar as suas propostas eles “afirmam que alguns bens tidos *usualmente* como públicos não são *necessariamente* públicos, ou não precisam ser *obrigatoriamente* públicos nem *inteiramente* públicos”. (MORAES, 2001) Esses serviços que estão falando são os da educação e da saúde. Mas, como podemos ter uma educação formal de qualidade se ela está sendo tratada como mercadoria? É o que István Mészáros, vai problematizar na sua obra *Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição* (2011). Teremos uma educação formal de qualidade quando ela for pública e gratuita, como forma de equiparação das injustiças sociais enraizadas nas nossas sociedades (FRASER, 2006; FREIRE, 2011) pois ali

teremos a essência da mesma. Mas quando ela vira mercadoria, estamos só ensinando a sociedade para a reprodução capitalista (BOURDIEU,1966; MÉSZÁROS, 2008; MORAES, 2001; DURKHEIM, 2014) no viés neoliberal e conservador.

Em muitas situações pode-se individualizar o usuário (consumidor ou cliente) e cobrar pelo acesso ao bem - é o caso dos serviços educacionais. Aqui, trata-se claramente de substituir um mecanismo de manifestação das preferências - as decisões políticas - por outro mais eficiente e confiável, o mercado. Em vez de uma política pública de educação, deixa-se que os indivíduos façam a sua política de educação no mercado de serviços escolares. Um "subcaso" pode ser previsto nesta alternativa. Mesmo que se queira - por algum motivo ético ou político - garantir o acesso a esse bem para indivíduos que não o podem comprar, não necessariamente a provisão do bem deve coincidir com a Produção. (MORAES, 2001, p.32).

Para um dos expoentes máximos dessa ideologia, Adam Smith, na sua opinião era claro, como Moraes (2001) mostra, que para o mundo ser mais rico, justo seria necessária uma disciplina anônima e invisível que substituiria a disciplina visível e hierárquica. Para o autor essa disciplina era as “corporações de ofício e as leis do Estado mercantilista”.

O debate em causa é sobre como o neoliberalismo vê o papel do Estado em relação às políticas sociais. A educação formal e a saúde para essa ideologia são serviços que podem render lucro, portanto, elas devem ficar à mercê da sociedade privada. Groppo e Martins (2008), vão abordar a questão da terceira via partindo da concepção do sociólogo britânico Antony Giddens, sendo ele um dos expoentes máximos dessa teoria (terceira via), em que ele denomina de neoliberalismo de terceira via. Os autores mostram que Giddens, para fundamentar a sua teoria, baseou-se em três pressupostos. Na percepção do autor as transformações sociais sempre vão depender das vontades humanas; o uso das tecnologias através da educação se estrutura como responsável pelo nosso agir. Os três pressupostos básicos da sua teoria:

Três delas, cruciais, são sintetizadas a seguir: a) A concepção que permite dizer que a história e a transformação das estruturas sociais independem da vontade humana, ainda que sejam intrinsecamente produtos das suas ações: o agente individual, ao tentar influenciar estas estruturas e processos, provavelmente vai gerar, antes de tudo, resultados não esperados. Tal é o fundamento de Giddens para criticar o socialismo, em argumento que fatalmente se aproxima da crítica neoliberal, ao estilo de Hayek e de Lyotard, a arbitrariedade de todo e qualquer planejamento coletivo. b) Giddens sugere aos indivíduos que usem sua “reflexividade” – potencializada nos dias de hoje graças ao aumento de informação disponível, do desenvolvimento dos meios de comunicação e dos demais produtos científicos e tecnológicos, da inteligência, da educação e da criatividade – para “lidar” com os constantes riscos e instabilidade do sistema

histórico-social. c) Derivada da segunda ideia, nesta terceira afirma-se que, de certa forma, é a estrutura quem age, os indivíduos tão somente “reagem” e devem fazer isso com criatividade. Assim se fundamenta a assertiva de que não é possível nem desejável recuperar o Estado de Bem-Estar, e que a globalização e o capitalismo de livre mercado são imponderáveis, aos quais é preciso nos submetemos e adequarmos, ainda que de forma criativa e reflexiva (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 220-221).

Antes de adentrar nesse debate, gostaria de mostrar em poucas palavras que a terceira via (GROPPO; MARTINS, 2008) é nada menos que uma forma onde o Estado não é detentor de tudo e nem o setor privado, mas sim, os dois se unindo para fazerem frente às demandas da sociedade. Diferentemente como o neoliberalismo que vai nos levar para um outro debate, tirando a responsabilidade do Estado em tudo, onde este fica apenas como fiscalizador e o mercado como quem detentor de todo poder e controle.

A Terceira via é uma expressão do necessário (re) ajuste das formas de vida, trabalho, instituições e organizações do capitalismo, mas que deseja manter os princípios fundamentais deste sistema, sem romper nem mesmo com suas mais marcantes características em tempos de globalização e mercantilização acelerada (GROPPO e MARTINS, 2008, p. 226).

Parafraseando os autores o livre mercado não resolve os problemas sociais do capitalismo pelo contrário os agrava. No entanto, a terceira via recomenda a necessidade de sensibilização das forças sociais para as resoluções do mesmo. Antes de mais, não estou concordando ou discordando com essa abordagem da terceira via apontada pelos autores Groppo e Martins (2008), apenas trago como forma de mostrar que não estamos alheios à ocorrência dessa prática. Não adentrarei em fazer os juízos de valor, mas, para nós, sem olharmos nessas perspectivas, o Estado tem condição de resolver os problemas sociais sem os delegar a terceiros.

Falar da terceira via é trazer a sociedade civil (GIDDENS, 2007) para o debate. Para tal não podemos deixar de lado o que o T. Schultz vai chamar de capital humano. Segundo Lima e Martins (2005), A Teoria do Capital Humano, desenvolvida por autores como T. Schultz, nos anos 1960, “afirmava que o ‘capital humano’ gera por si só valor e riqueza, sendo todos, portanto, ‘capitalistas’ (já que ou têm capital produtivo ou têm capital humano), em uma sociedade que não possuiria mais classes sociais”

A sociedade civil é concebida por Giddens de modo desarticulado de outras realidades sociais, em especial das relações econômicas, supostamente tomando o lugar de agente histórico – reconhecidamente limitado – que um dia teria sido o das classes sociais. A representação que faz de si o Terceiro Setor e

as autodenominadas ações e organismos da “sociedade civil”, em toda sua fragmentaridade e multiplicidade, são aceitas como realidade autônoma por Giddens, o que engendra em suas obras de divulgação da Terceira Via um alto grau de generalidade nas suas afirmações e a recusa da atualidade da luta de classe. (LIMA; MARTINS, 2005, *apud* GROppo; MARTINS 2008, p.226).

A terceira via na concepção de Giddens, segundo os autores é aquela forma de entender o Estado diferente do neoliberalismo. O Estado para ele é um ator de suma importância no que tange ao combate dos males sociais e na garantia do crescimento econômico e enfatizando o capital social como forma de amenização dos problemas.

O cultivo do capital social é essencial para a economia do conhecimento [...]. O capital social se relaciona com as redes de confiança que os indivíduos podem formar para obter apoio social, assim como o capital financeiro pode ser formado para utilização em investimento. Como o capital financeiro, o capital social pode ser expandido – investido e reinvestido. [...] [O capital social] é de importância extrema para a sociedade civil – torna possível a civilidade cotidiana, crucial para a vida pública eficaz. No contexto da nova economia, [...] está na base das redes que desempenham um importante papel na inovação (GIDDENS, 2001b, p. 82-83 *apud* GROppo; MARTINS, 2008, p.228).

O capital social em suma é o cerne da terceira via, pois ela prisma para um equilíbrio partindo daqueles três pressupostos que já havia mostrado ou seja: enfrentamento das questões sociais via parcerias com entidades da “sociedade civil”; incentivo ao desenvolvimento econômico por meio de parcerias público/privados e o último é a função pedagógica do novo Estado da Terceira Via. (GROppo; MARTINS, 2008, p. 227).

Em suma gostaria de mostrar que não podemos falar de políticas sociais isoladamente, pois elas são produzidas e implementadas pelo Estado. Mas, quando esta tarefa for delegada à terceiros ela deixa de ter esse caráter e passa a ser um produto mercantilizado como Harvey (2008) afirma, a “mercantilização de tudo”.

Para Harvey (2008 *apud* Peroni, 2015, p.14), as ONGs estão cobrindo essas lacunas por hora não preenchida pelo Estado. O que o autor vai mostrar que isso igualaria a uma forma de privatização por vias das mesmas. “Em alguns casos, isso ajudou a acelerar o afastamento ainda maior do Estado dos benefícios sociais. Assim, as ONGs funcionam como ‘cavalos de Tróia do neoliberalismo global’”.

É o que Harvey (2008) chama de “mercantilização de tudo”, com consequências graves para a desigualdade social, já que os direitos sociais materializados em políticas universais acabam cedendo lugar a políticas fragmentadas e focalizadas. Com as mudanças no conceito de igualdade ficam reforçadas também as políticas individualizadas, focadas em desenvolver habilidades e capacidades, com o retorno à teoria do capital humano, à meritocracia, onde o

sucesso e o fracasso são por conta e risco dos clientes no mercado, e não de sujeitos com direitos materializados em políticas sociais. (HARVEY, 2008 *apud* PERONI, 2015, p.30)

Os autores nos convidam a pensar o desafio de participação da sociedade civil na organização e fortificação de processo democrático e não uma sociedade civil que vela pelo interesse da minoria, mas sim, olhando por causas maiores. Aquela sociedade abordada por Gramsci, que concebe a ideia de sociedade como sendo aquela em que os indivíduos participam na autorregulação racional, com a liberdade de escolha no exercício das suas responsabilidades na esfera pública, como aponta Batista (2013).

5.2 A GUINÉ-BISSAU E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Debruçar-se sobre as políticas educacionais públicas na Guiné-Bissau nos remete a busca por compreensão do que seria uma política pública e como funciona. Políticas públicas educacionais são fruto dos grandes debates por parte dos atores que atuam no setor educativo ou que provém de um programa de governo. No entanto, não é nada fácil falar, ou seja, fazer análise das políticas públicas como aponta Muller e Surel (2002) por causa do caráter polissêmico do próprio termo política.

O termo política carrega muitos significados como dizem os autores. Por isso, eles mostram que os ingleses fazem distinção entre a atividade política e a administração dos negócios públicos através de duas palavras, *policy* e *politics*.

As palavras inglesas *policy* e *politics*, embora não traduzam precisamente os dois níveis em questão, são elucidativas. Um partido a testa do governo executa uma *policy* nas relações com outros países ou no que diz respeito a saúde, aos transportes, à educação; a palavra tem mais a ver com a administração dos negócios públicos com realização dos interesses sociais. Enquanto participa do debate parlamentar, ou da disputa pelo governo institucional, um partido está no terreno da *politics*. (MAAR, 1982, p. 14 *Apud* CÁ, 2010, p. 13)

Para Cá (2010) a palavra origina-se do grego antigo e se associa ao vocabulário *pólis* que era a denominação das cidades-estado autônomas e independentes na Grécia antiga com surgimento no século VIII a.c. Para o autor a política era entendida como forma de resolução dos assuntos concernentes a *pólis*.

O que é uma política pública então? São conjunto das decisões de um governo em diferentes áreas que compõem a sua sociedade com uma influência direta no povo, ou seja, como mostra Cá (2010), são definidas como conjuntos das disposições, medidas e

procedimentos que se traduz na orientação política do Estado e que regulam as ações governamentais no que toca ao interesse público. O autor salienta que as políticas públicas não são a mesma coisa com as decisões políticas porque as políticas públicas exigem mais que uma decisão, ela requer múltiplas ações estrategicamente selecionados para a implementação das decisões, ou seja, conjunto de estratégias para fazer com que as decisões tomadas possam ter êxitos. Uma política pública não nasce do nada, mas sim existe um conjunto de procedimentos para sua criação e implementação. Ela precisa de três elementos principais: a formulação, a implementação e por último a avaliação.

A formulação segundo Cá (2010) é a fase da concepção por parte dos atores que tomam as decisões, esta podendo ser democrática e participativa ou não. Esta fase contempla algumas etapas como: pesquisa do assunto, filtragem do assunto, perspectivas, explicitação dos valores e objetivos gerais.

A implementação é a fase da execução da política levando em consideração a hierarquia adaptada na formulação, à “realidade da relação Estado-Sociedade e as regras de formulação do poder econômico e político que se impõem ao jogo entre os atores sociais”.

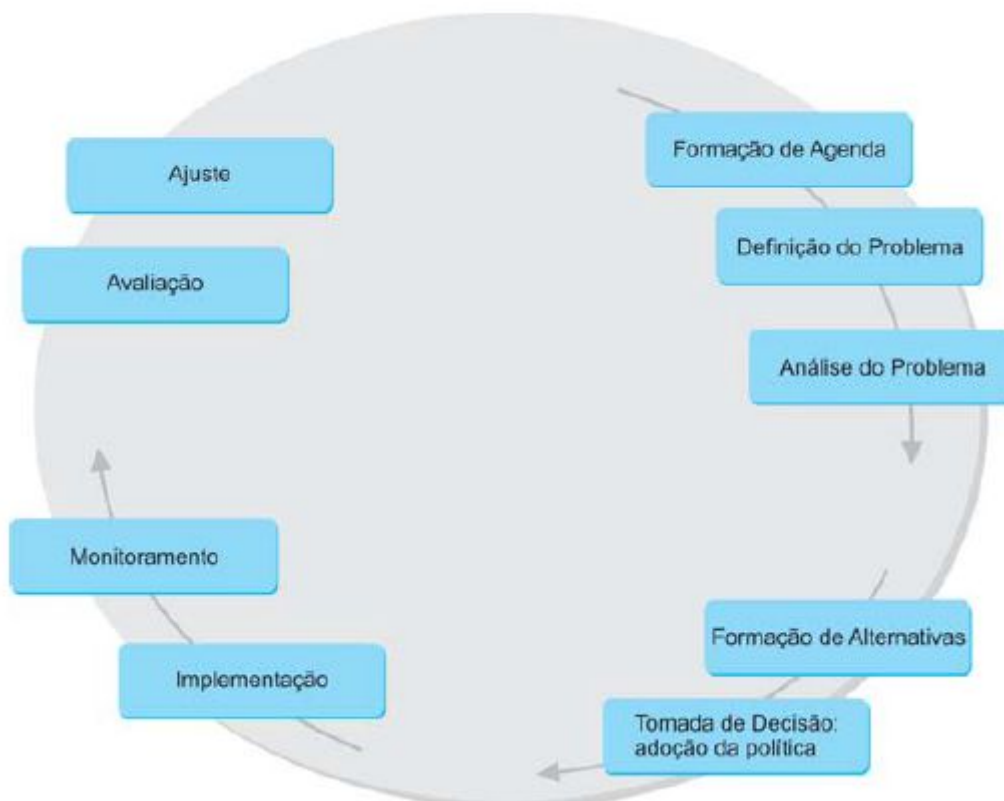
A implementação consiste em um conjunto de decisões a respeito da operação das rotinas executivas das diversas organizações envolvidas em uma política, de tal maneira que as decisões inicialmente tomadas deixam de ser apenas intenções e passam a ser intervenção na realidade. Normalmente, a implementação se faz acompanhar do monitoramento: um conjunto de procedimentos de apreciação dos processos adotados, dos resultados preliminares e intermediários obtidos e do comportamento do ambiente da política. O monitoramento é um instrumento de gestão das políticas públicas e o seu objetivo é facilitar a consecução dos objetivos pretendidos com a política. (RUA, 2012, p.36)

Em relação a avaliação é aquela fase que aponta as novas direções a seguir. Tentar entender o porquê que não deu certo, quais os mecanismos adotar para atingir a meta estabelecida. Para Rua (2012) a avaliação é conjunto de procedimentos com finalidade de compreender os resultados de uma política segundo critérios que expressam valores. Juntamente com o monitoramento, destina-se a subsidiar as decisões dos gestores da política quanto aos ajustes necessários para que os resultados esperados sejam obtidos.

As três fases abordadas não são só as únicas, mas sim são, de certo modo, uma forma resumida de compreensão da política pública. Existem um conjunto de nove fases para a elaboração de uma política pública. A primeira é a definição da agenda, a segunda é filtragem do assunto, a terceiro processamento do assunto, a quarta é o estudo dos

desdobramentos futuros relativos ao assunto, a quinta definição dos objetivos, a sexta análise de opção, a sétima a implementação da política, a oitava é a avaliação da política e por último a manutenção ou encerramento da política. (CÁ, 2010, p.16)

Figura 1: Ciclo das políticas públicas



Fonte: Rua, 2012, p. 34

As políticas públicas são essas decisões voltadas para um público maior visando a minimização de um problema em um determinado setor da vida pública da sociedade. Ela é pública porque as suas ações partem de um ente público, nesse caso, o Estado na pessoa do governo. Ela se difere de uma política privada, que visa um público mais restrito. Por exemplo, uma empresa de construção civil ou de telefonia pode criar mecanismos que permitam aos seus funcionários que se reciclem durante um período. Essa reciclagem será exclusiva para os funcionários destas empresas. Enquanto que uma política pública tem um alcance maior, tendo seu impacto de uma forma direta ou indiretamente para toda sociedade.

Uma política pública tem que versar nos aspectos já abordados anteriormente, a formulação, implementação e avaliação. Mas pode se perguntar então, quem são os

responsáveis por tudo isso? Cá (2010) responde dizendo que muitos entendem que essa é uma função exclusiva do presidente da república, governadores e dos perfeitos. No entanto, cabe aos líderes governamentais a função de comandar a execução, mas que na realidade não existe nenhuma política pública que depende exclusivamente da vontade desses dirigentes. Existem um conjunto de elementos e atores envolvidos em todo o processo, aponta o autor. Por tanto, para falarmos de uma política pública é necessário que tenha uma lei que institui a mesma. Para isso, é submetida ao poder legislativo em termos de proposta para a aprovação da lei. A aprovação da lei não significa dizer que terá mudanças logo. Mudanças no sentido de resolução do problema, ou seja, da situação que provocou a criação da lei, por exemplo aqui no Brasil a lei de cotas já é um começo, pois a mudança só vem com a aplicação, ou seja, quando são transformadas em ações concretas.

[...] A implementação dessas políticas normalmente feitas pelos órgãos de administração pública, é, por conseguinte, fundamental para que a lei seja aplicada e os efeitos esperados sejam atingidos. A ausência dessa implementação é que acarrete as chamadas leis que pegam e as leis que não pegam. Por exemplo, a iniciativa de formular uma política de alfabetização de jovens e adultos, mesmo após a sua transformação em lei, somente faria efeito após ser efetivamente executada pela máquina administrativa pública, isto é, exercendo um papel fundamental na formulação e implementação das políticas públicas. (CÁ, 2010, p.19)

Com essa citação percebe-se que uma política pública efetiva é aquela que foi tirada do papel para a prática. Existem muitas políticas públicas educacionais na Guiné-Bissau no papel, ou seja, em formas da lei, mas que não estão sendo implementadas. Lembrando que a implementação de qualquer política pública exige capacidades técnicas e financeiras (CÁ, 2010) para tal. No caso das políticas públicas educacionais, por exemplo, voltadas ao ensino básico na Guiné-Bissau nota-se que exige uma capacidade financeira muito grande, no entanto uma política pública de acesso e permanência assim como qualquer outra política de base social precisa ser visto em um conjunto de elementos a considerar como: o tempo da sua execução e duração, as condições socioeconômicas, as condições infraestruturais das escolas, as distâncias entre a residência dos alunos e a escola, os materiais didáticos (os conteúdos que estão sendo administrados nas escolas) e a questão de alimentação dos próprios alunos como foi apontando no relatório de avaliação do sistema educacional do país no ano 2015.

5.3 A JUSTIÇA REDISTRIBUITIVA EM NANCY FRASER: A LEI DE BASE DO SISTEMA EDUCATIVO E A CRIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO BÁSICO GUINEENSE

A Lei de Base do Sistema Educativo Guineense é aquela lei que regula o comportamento do próprio sistema como mostrei no quarto capítulo da presente dissertação. Ela que determina as direções e define o sistema educativo guineense, bem como a sua estruturada. As políticas de acesso e permanência são componentes que permitem a garantia da educação formal através do processo de ensino e aprendizagem. A educação formal é um direito consagrado tanto na constituição da República no artigo 49º, assim como na Lei de Base do Sistema Educativo no seu artigo 2º. Segundo a mesma lei o ensino básico corresponde de primeiro a nono ano de escolaridade, uma parte é gratuita e a outra é parcialmente gratuita tendo em conta as condições do Estado.

Como forma de dinamizar as políticas de acesso e permanência disposto no artigo 2º, ou seja torná-los efetivo como aponta Cá (2010) na própria lei no seu capítulo VIII, *Das disposições finais e transitórias* no artigo 62º, deixa claro que o Governo deve aprovar um pacote legislativo que permitirá o desenvolvimento da lei em diversas áreas como por exemplo: administração escolar; carreiras de pessoal docente e demais profissionais da educação; ensino pré-escolar, básico e secundário; formação técnico-profissional; ensino superior; educação artística; educação física e desporto escolar; ensino a distância; ensino particular e cooperativo; ensino recorrente de adultos. (LBSEGB, 2010) No entanto, desses pacotes é que saíram as explicações mais detalhadas de como funcionará as políticas de acesso e permanência, quais os mecanismos a acionar para a obtenção dos bons resultados, ou seja, os resultados esperados. Desse pacote nasceu o conhecido Plano Setorial da Educação que também abordei no capítulo quarto. É nele que estão todas as formas e as estratégias de implementação das políticas do governo no que toca ao acesso, permanência, qualidade, equidade dos alunos desde a pré-escolar até o ensino superior.

O plano setorial tem o seu foco no ensino básico porque, depois de muitos estudos, concluíram que o ensino básico se depara ainda com grandes problemas, desde as infraestruturas até a formação dos professores. Esses problemas têm diversos fatores como as condições infraestruturais, falta de materiais didáticos, a distância que as crianças percorrem para as escolas, o baixo nível econômico do país e falta de financiamento e entre outros. (SABER, 2015).

Existiram várias políticas públicas educacionais na Guiné-Bissau. Entre elas destaco as quatro que chamaram mais a minha atenção durante a pesquisa de campo, são: a política de gratuidade no ensino básico; o Projeto *Firquidja*; o Projeto *Nkaba 4 classes* (terminei quarta classe) e Programa nacional cantina escolar; Cada uma dessas políticas contemplava o aspecto do acesso e permanência no ensino básico. Focarei mais a minha atenção na política de cantina escolar porque além de primar pelo acesso e permanência tem uma outra característica que é a equidade de gênero. Farei uma descrição em suma das outras políticas e depois focarei a minha análise na política da cantina escolar.

Ambas as políticas são de certa forma caminhos para a minimização das injustiças sociais como aponta Fraser (2001, 2006) quando fala das formas de remediação das injustiças sociais que podem ser feitas através do que ela chama de remédios de redistribuição para as injustiças econômicas e remédio de reconhecimento para as injustiças culturais, ou seja, simbólica; e/ou casos de sujeitos que sofrem dos dois problemas, tanto das injustiças sociais como econômicas, onde precisaremos usar os dois (o dilema do reconhecimento e da redistribuição). Estas políticas se enquadram no que ela aborda como políticas redistributivas.

5.4. A POLÍTICA DE GRATUIDADE NO ENSINO BÁSICO GUINEENSE:

Tornou-se uma realidade no país após o conflito militar de 7 de junho de 1998 que opunha frente a frente o então presidente da República e o Chefe de Estado Maior General de Forças Armadas ambos falecidos. Houve várias versões sobre a causa da guerra entre elas, uma das versões, a mais veiculada pelos órgãos de comunicação no então, afirmava que o presidente vendia armas para os rebeldes de Movimento de Frente Democrático de Cassamance (MFDC) e para encobrir o seu nome acusou o seu Chefe de Estado Maior, General das Forças Armadas que era aquele a fazer isso. Outra versão foi a mais recente tornada pública pela mulher do falecido presidente numa carta aberta onde explica que a razão em causa era a islamização do país da qual o presidente não estava de acordo com a proposta feita pelo então presidente da Líbia, Muammar Gaddafi.

Trago a público uma questão séria e foi preocupação de Nino Vieira. Considerações acerca da guerra de 1997/8. O Presidente Nino Vieira, disse sempre, que a Guerra de 98 foi organizada e programada com o único objetivo de islamizar o nosso País, e também para grupos situados noutros países, poderem facilmente gerir os nossos recursos mineiros, que seriam países nomeados por

ele, que prefiro não citar por enquanto. Era sua convicção, que essa guerra foi uma agressão planeada fora, que mobilizou alguns camaradas, para o pôr na prática. Dizia que foi uma agressão ao país, que na realidade jamais seria possível guiar o destino do Povo Guineense pelos Países agressores, daí ter implementado um pedido de ajuda militar contemplado nos acordos entre Estados na região. (NAZARÉ VIEIRA, 14/08/20190)

A política de gratuidade deu outros nortes ao nosso sistema de ensino como conta o ex-Ministro da Educação, o entrevistado B, mostrando que essa política impulsionou o número de matrículas por muitas razões: primeiro era que muitas pessoas haviam abandonado o sistema escolar por causa da guerra. Outro aspecto é a questão econômica, pois uma família com muitos filhos, as taxas das inscrições, assim como mensalidades e materiais escolares, representam um encargo financeiro muito grande fazendo com que muitas crianças acabem ficando fora do sistema.

Quando entrei em 2001 é claro que retomou se em 99-2000, foi um ano digamos de transição, mas, em 2001 quando entrei como Ministro da Educação deparamos com uma situação curiosa, havia muitos alunos no sistema educativo. O sistema estava em expansão praticamente o ensino básico, a taxa bruta de escolarização era relativamente baixa, estávamos a volta de 58 a 60%, de repente em 2001 verificamos esse fenômeno de haver muitos inscritos, muitos alunos a entrarem e esse fenômeno nos apanhou um pouco desprevenido e a primeira coisa foi tentar perceber o que estava acontecer [...] Naquele ano começamos com a política de gratuidade, significa que todos os alunos de ensino básico estavam isentos de pagamentos de propinas e de taxas de inscrição parecendo que não, os valores pagos não são considerados muitos elevados mas isso faz muita diferença para uma família pobre que tem várias crianças, o fato de estar a pagar as inscrições e outros tipos de pagamentos na escola cria dificuldades financeiras[...] ora essa gratuidade teve como efeito imediato, as pessoas os pais levarem as crianças para escolas, isso deu um bum e, quando nós verificamos os dados estatísticos no final do ano letivo 2001/2002, vimos que a taxa bruta de escolarização aumentou praticamente 68, quase 70%. (Entrevistado B, 2019)

A fala do ex-Ministro ilustra muito bem a importância de uma política como essa que só tem a acrescentar ao nosso sistema. A política serviu para dar credibilidade aos pais em mandarem os seus filhos e, além dessa credibilidade, via-se a possibilidade de os filhos continuarem a sua escolarização sem pagar, pois desde a matrícula até os materiais didáticos eram doados. De certa forma esse momento foi ímpar na nossa história tanto educacional como social. É essa política que foi continuada e tornada obrigatória através da Lei de Base do Sistema Educativo com a sua aprovação em 2010.

5.5. PROJETO *FIRKIDJA*

Outa política educacional se refere ao projeto *Firkidja*. Numa tradução literal do crioulo da Guiné-Bissau o *firkidja* significa pedra basilar, ou seja, um alicerce. O *Firquidja* é um projeto de 5 anos que começou um pouco antes da guerra de 1998 que foi financiado essencialmente pelo Banco Mundial no valor 14 milhões de dólares, com uma contrapartida de 5% do governo e que teve atuação em três áreas: área do acesso, através da construção sobretudo de salas de aulas, reabilitação de algumas salas de aulas e também o apoio à carta escolar, à construção, reabilitação e ao sistema de planeamento. Depois tinha um outro componente que é a qualidade, que incluía a aquisição e distribuição gratuita de manuais escolares, incluía também a formação contínua dos professores e tinha o terceira e último componente que é gestão do sistema educativo e aqui entrava alguns elementos como por exemplo, a criação dum sistema de monitoramento e avaliação do sistema. O projeto teve seu início em 1997 e depois ficou suspenso em 1998 e 1999 por causa da guerra, retornando em 2000 e sendo coordenado pelo ex-ministro da educação Nacional o Senhor Geraldo Martins antes de tornar-se se Ministro da Educação. Foi um projeto que teve um papel importante na altura, porque era o principal projeto com financiamento externo que o Ministério da Educação tinha no momento e foi graças a esse projeto que foi possível a mobilização dos fundos para obras importantes como a construção das salas de aulas, aquisição de manuais escolares para as crianças do ensino básico, a formação contínua dos professores, como aponta o entrevistado B.

5.6 PROJETO *NKABA* QUARTA CLASSE

O projeto “Nkaba” 4ª classe numa tradução literal do crioulo da Guiné-Bissau significa terminei quarta classe. Foi um projeto financiado pela *PLAN INTERNACIONAL* que visava apoiar as meninas com o objetivo de poderem terminar os primeiros quatro anos das escolaridades, lembrando que nessa época a educação básica na Guiné-Bissau era de primeiro a sexto ano e que era denominada de classe dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo de 1ª à 4ª classe e o segundo ciclo de 5ª a 6ª classe.

O projeto era como uma das formas de minimização dos casamentos precoces que acontecem no interior do país. Aqui não estou debatendo a questão se é bom ou não o aspecto de casamento, pois é um assunto que exigiria mais elementos para debate,

porque toca com questões tradicionais, usos e costumes dos diferentes grupos sociais que compõem a nação Guineense.

Para a ex-Ministra da Educação, entrevistada D, esse projeto foi dos anos 1990 a 2000 com foco nas meninas de modo a aderirem mais a escola como forma de no futuro poder ter um equilíbrio de gênero na sociedade Bissau Guineense em todas as esferas sociais.

[...] O programa “NKABA 4 CLASSES” era para as meninas que terminassem a 4 classe sem interrupção 1,2,3,4 ou em 5 anos mas interromper, essas crianças tinham no banco 2 milhões de peso para quando atingissem 18 anos, esse dinheiro que iria parir outro dinheiro porque era colocado a prazo para três anos por tanto, a PLAN dava mochilas, bicicletas livros, uniformes, sandálias, para os alunos que estavam abrangidos por esse “NKABA 4 CLASSE”. Fim da 4 classe a um seguimento a esses alunos. De mais esta proposta não foi a frente, durou uns 4 a 6 anos, mas, os pais depois começaram a reclamar o dinheiro que era para os filhos que deviam ficar com o dinheiro e então a PLAN disse isto era para facilitar não era para criar problema na comunidade então, acabou se por fechar esse programa “NKABA 4 CLASSE”. Para além disso da promoção do acesso do grande número de alunos para concluírem a 4 classe, a melhoria da qualidade da aprendizagem ao ensino básico isso seria no sentido dos insumos pedagógicos serem levados a escola trabalharem com os parceiros no sentido dos meninos estudarem com os livros não ir à escola para tirar o apontamento, porque naquela idade ainda não tem destreza no manuseamento de caneta e nem na leitura daquilo que é escrito no quadro. (Entrevista D, 2019)

O programa não chegou ao seu fim como relata a própria ministra, assim como vários outros por razões das instabilidades políticas e institucionais que são casos frequentes no país. Como falei no capítulo anterior uma política que tem duração de cinco ou menos anos não vai conseguir atingir seus objetivos, por outro lado, estas políticas carecem de continuidades. Estas são as desvantagens das políticas com investimentos externos. Se fosse uma política adotada pelo Estado teria uma manutenção e continuidade (CÁ, 2010). Não estou tirando ilações sobre o impacto do programa, mas estou trazendo esse assunto que no futuro merecerá uma abordagem de minha parte.

5.7 PROGRAMA DE CANTINA ESCOLAR:

O Programa cantina escolar é uma das políticas públicas educacionais voltadas para a questão de acesso e permanência das crianças desde o pré-escolar até o 9º ano (Lei de cantina escola, 2019). No momento o programa está atuando só nos dois primeiros ciclos do ensino básico. Além de pensar na retenção das crianças para poderem terminar esses dois ciclos com qualidade ainda tem um foco direcionado à permanência

das meninas (equidade de gênero). Por que a permanência das meninas? Os dados de gabinete de estatística do Ministério da Educação apontam que os meninos têm mais chances em terminar os seus estudos em relação às meninas, isso deve-se por vários fatores como, por exemplo, cultural e social, onde as meninas são vistas como condutoras da vida familiar, sendo elas que preparam almoço e cuidam da casa. Enquanto que os meninos sobre tudo os da cidade/zona urbana praticamente passam maior parte do seu tempo em estudar e nas atividades de lazer como, por exemplo, praticar futebol entre outros. Segundo o plano setorial da educação (2017) no que toca ao acesso e a conclusão entre gêneros entram 80% dos meninos e conseguem terminar 72% enquanto que as meninas entram 75% e só consegue terminar 48%, um diferencial enorme. Como pode se constar no acesso a diferença é de cinco pontos, mas já na conclusão é de 24%. Outro aspeto tem a ver com a oportunidade do serviço escolar, ou seja, de continuidade. Segundo ainda o mesmo documento, no total das escolas a nível nacional só 25% consegue ofertar as classes completas do primeiro e segundo ciclo do ensino básico, quer dizer de primeiro a sexto ano. Os alunos são obrigados a se deslocarem para outras escolas ou até para outra região para poderem dar continuidade aos seus estudos. Esse processo de deslocamento é um dos fatores de abandono escolar que, por outro lado tem mais impacto nas meninas do que em relação aos meninos, pelos motivos já citados acima.

Outros dados importantes são em relação ao acesso e conclusão em função à localidade de residência: as crianças que vivem no meio urbano e as do meio rural. O estudo revela que em relação ao acesso, 91% das crianças na zona urbana conseguem ter acesso e 79% concluem. Enquanto as de zona rural só 66% conseguem ter acesso à escola, e desses só 40% concluem os estudos. A diferença não só existe no que toca ao acesso, mas assim como na conclusão dos estudos. Além desses fatores temos ainda a entrada tardia na escola. Segundo a Lei de Base do Sistema Educativo no seu artigo 13º, ponto dois, a idade normal para ingressar ao ensino básico é de 6 anos de idade, só que isso não se verifica por muitos motivos, por exemplo, a não existência das escolas nas proximidades das aldeias. Uma criança de 6 anos não pode caminhar mais que 3km para poder assistir às aulas e por cima sem ter o que comer. (PSE, 2017)

Segundo o diretor geral dos serviços de cantina escolar, entrevistado I, o projeto de alimentação escolar é uma prática que começou logo após a independência do país, com a criação dos internatos (escolas que alojavam os alunos). O programa teve seu início com os internatos e semi-internatos e este era gerido pelo Instituto de Amizade. Não

durou muito os internatos começaram a se extinguir e a gerência dos gêneros alimentícios foi passada para um gabinete que era tutelado pela direção geral de planificação e projetos, mas que acabou por ser extinto em 1997. Após a extinção do gabinete continuou-se outros programas de apoio à alimentação escolar através do Instituto Norte Americano de Parceria Internacional de Desenvolvimento Humano com sigla em inglês (IPHD), que foi um parceiro do Ministério da Educação Nacional logo após a Guerra Civil de 1998. Em 2010 o governo decidiu a retomada do programa cantina escola visando dar uma alimentação saudável às crianças enquanto direito como uma das políticas que visa o aumento de inscrição e permanência das crianças no ensino básico como já vinha expondo.

O programa cantina escolar é tutelado pela Direção Geral dos Assuntos Sociais e de Cantina Escolar (DGASCE), a direção é um órgão técnico operativo do Ministério da Educação Nacional com atribuições de executar e acompanhar a política do Ministério da Educação no que concerne aos assuntos de cantina escolar (Lei de cantina escolar, 2019). Para seu funcionamento o programa cantina escolar conta com a colaboração de uma comissão interministerial. Os ministérios são: Ministério da Educação Nacional, Ministério da Saúde, Ministério da Mulher, Família e Coesão Social, Ministério dos Recursos Naturais, Ministério da Agricultura, Ministério das Finanças, Secretaria do Estado de Plano e Integração Regional e parceiros de desenvolvimento. (Manual da cantina escolar, 2010)

O programa da cantina escolar está assentado em quatro objetivos principais: a) estimular a matrícula e assistência diária dos alunos e sobretudo das raparigas (meninas) nas escolas primárias; b) incentivar assiduidade diária de alunos, combatendo assim o absentismo escolar; C) fortalecer as capacidades físicas e intelectuais dos alunos de forma a torná-los mais atentos ao processo de ensino e aprendizagem; D) incentivar a participação das comunidades em geral e dos pais em particular nas atividades da escola.

Com intuito de atingir esses objetivos o governo fez uma cooperação com o Programa Alimentar Mundial (PAM) que ajuda no fornecimento de materiais para o funcionamento do programa. É ofertada uma refeição diária aos alunos no momento de recreio. Além dessa refeição é dado no final de cada mês uma quantia de gêneros alimentícios (sexta básica) para as meninas que atingirem 80% de presença. Essa é uma das formas de estimularem aos pais que deixem as suas filhas irem para escola.

Segundo o diretor de serviços o programa cantina escolar atualmente faz cobertura de quase 100% das regiões com a exceção do setor autónomo, que é a capital do país.

Conta com um total de setecentos e cinquenta e oito escolas (758 escolas) divididas em oito regiões e um total de cento e setenta e três mil e quinhentos e noventa e dois alunos (173.592 alunos), por sua vez divididos por sexo, onde noventa e um mil e novecentos e setenta e oito (91.978) são meninos e oitenta e um mil e seiscentos e catorze (81.614) são meninas como pode ser constatada no quadro abaixo. Esse número é da evolução do programa desde sua reativação até o presente momento.

Figura 2: Regiões e escolas beneficiárias de programa cantina escolar

REGIÕES DE INTERVENÇÃO. ESCOLAS E BENEFICIÁRIOS ATÉ JUNHO DE 2017/18					
Nº	Regiões	Escolas	Alunos		
			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	13,893
6	Cacheu	119	17,230	15,620	32,850
7	Bolama	55	4,735	4,147	8,882
8	Tombali	35	5,524	4,720	10,244
Total nacional		758	91,978	81,614	173,592

Fonte: Prestação da cantina escolar (PowerPoint) 2017/2018

No quadro pode se observar que as regiões mais beneficiadas são: Bafatá com 181 escolas e num total de 32.734 alunos, seguida da região de Óio com 155 escola e 36.064 alunos, depois vem a região de Cacheu com total de 119 escolas e 32.850 alunos, a quarta região é Gabú com 108 escolas 23.725 alunos. As escolas nesse caso não são totais por região, mas sim as que participam do programa cantina escolar. No entanto, a admissão da escola no programa de cantina escolar faz-se mediante alguns critérios. Os critérios estipulados no manual da cantina escola são: I) a criação da escola deve ser de iniciativa da comunidade e ter o apoio e participação ativa desta comunidade no

funcionamento da escola; II) 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 casa de banho, e por último III) ter no mínimo 50 crianças.(Manual de cantina escolar, 2010).

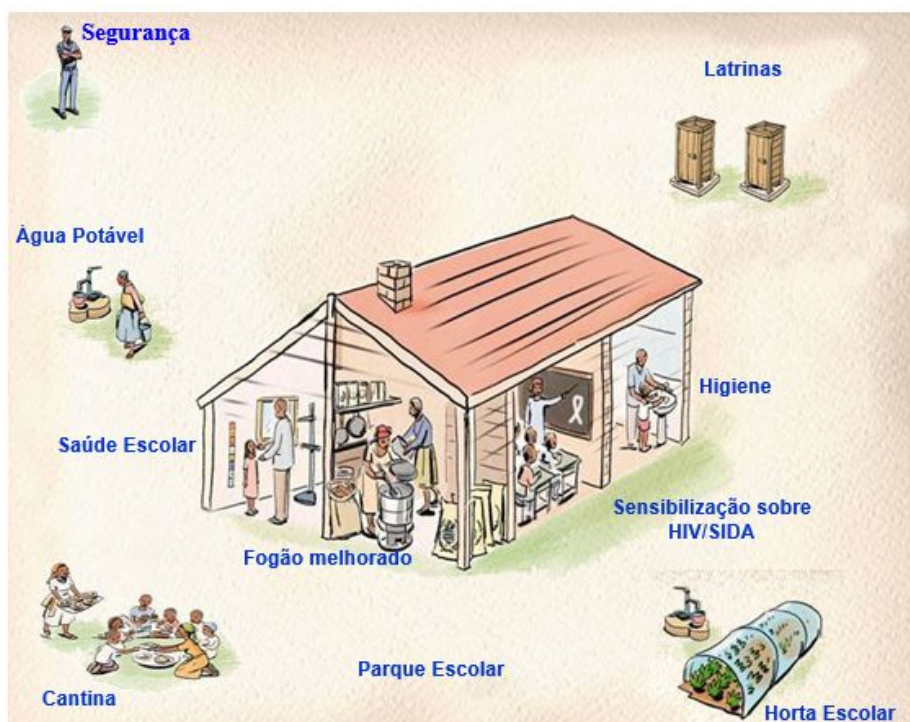
O programa cantina escolar passou por momentos que obrigou a direção de então (2003 a 2009) mudar as estratégias de funcionamento, porque estava tendo muito desvio de procedimentos e de gêneros alimentícios. Para o diretor de IPHD, estes problemas obrigaram a criação da associação dos pais e encarregados da educação que passou a ser um forte aliado na criação e implementação das políticas educacionais hoje no país.

Grandes problemas que nós encontramos é que aqui na Guiné-Bissau como sabe tem falta da lei, e no início houve violação em termos de gestão dos produtos e nós fomos obrigados um bocadinho as nossas estratégias de intervenção, passou se mais a responsabilidade ao ministério da educação, passou se a dar mais formação ao pessoal do terreno quer dizer aos beneficiários aos responsáveis da cantina escolar e em termos de estratégias promovemos a criação de associação dos pais e encarregados da educação, por que? Entendemos por bem se termos mais intervenientes a nível da gestão da escola tem menos possibilidade da corrupção, temos menos possibilidade da autonomia única, uma única direção ter controle de tudo que é da escola e um outro aspecto que a comunidade sentisse que as escolas lhes pertencem que os saberes das crianças dependem de uma parte deles participar da vida escolar delas. A família tem grande impacto não só ajuda na organização da escola, mas também apoia o filho a ter uma participação na escola. Depois da criação da associação dos pais e encarregados da educação criamos comités de gestão de programa cantina escolar. Os comités eram compostas de pessoal da direção da escola, dos representantes da associação dos pais e encarregados e mais pessoal da comunidade que entendem que as escolas lhes pertencem e deviam participar da construção e promovemos a criação do comité interministerial de apoio a cantina escolar. (Entrevistado I, 2019)

Os desvios de procedimento podem ser vistos como um dos problemas que o programa enfrentou nesse período. Esse comportamento enquadra-se no que pode ser dito de banalização do Estado, o que é do Estado não precisa ser cuidado. Por outro lado, nota-se que o programa não fez a comunidade se sentir como parte integrante da comunidade escolar. A escola está na comunidade, mas era como algo que não fazia parte do cotidiano dos membros da mesma.

Abaixo, de forma sumária apresento o programa cantina escolar desde os critérios de seleção das escolas e o seu propósito através de uma imagem.

Figura 3: Retrato de programa nacional de cantina escolar



Fonte: Manual de Cantina escolar, p.03

5.8 DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA NO SISTEMA DE ENSINO GUINEENSE DO ANO LETIVO 1995/1996 A 2014/2015.

Vou analisar esses dados a partir da teoria de justiça social de Fraser (2001, 2006), olhando acesso e permanência como formas de redistribuição equitativa de renda no contexto da Guiné-Bissau e pensar a escola como espaço de conflitualidade a partir de Batista (2013) e, essa mesma escola como aparelho de manutenção da hegemonia de poder da classe dominante, em Bourdieu (1966).

Não segui arrisca os anos na sequência como era, ou seja, do jeito que deveriam aparecer, pois existe déficit de alguns dados, no entanto, tentei mostrar a progressão de 1995 a 2015. Os dados mostram evolução do sistema escolar em termos de taxa bruta de escolarização. Em alguns casos consegui calcular a percentagem de acesso e permanência em outros não por não estarem disponíveis os dados de permanência. A insuficiência dos dados obriga a não publicação de muitos anuários como apontado no Plano Setorial da Educação (PSE 2017). Já para os anos de 2014/2015, vou poder

apresentar um olhar ampliado do acesso e permanência no sistema de ensino guineense porque nesse momento o sistema já começou a ganhar uma consistência no que toca a reatualização dos dados estatísticos do próprio Ministério da Educação.

Trazer os dados de matrícula e repetência para a compreensão do acesso e permanência no ensino guineense em particular no ensino básico nos dois primeiros ciclos de ensino proporciona um olhar sobre como está sendo o processo de expansão do próprio sistema. Para isso, apresentarei alguns quadros estatísticos sobre número de alunos por sexo, por faixa etária, por nível, assim como por região. Em alguns quadros estarão representados outros tipos de escolas que não são públicas apesar do foco de trabalho é ser sobre o ensino público.

Quadro 13: progressão de acesso e permanência de 1995 a 2015

Ano letivo	Total dos alunos iniciais	Taxa bruta de escolarização (TBE)	Taxa de permanência no ensino básico de 1º a 6º ano
1995/1996	5039	?	?
1999/2000	122,168	43,2 %	41,1 %
2004/2005	252,488	53,5 %	79,7 %
2009/2010	206,042	67,4 %	79,4 %
2014/2015	295527	62,4 %	73,4 %

Fonte: elaborado pelo autor com base no progresso de implementação do programa de Istambul na Guiné-Bissau (2015) e anuários de Ministério da Educação

O quadro mostra a evolução no que toca ao número de acesso nos dois primeiros ciclos do ensino básico de primeiro a sexto ano. Esta evolução de uma certa forma deve-se aos programas de melhoria de acesso assim como da permanência e qualidade do ensino. Dentre estes programas destaca-se o programa nacional da cantina escolar. A taxa líquida de escolarização no ensino primário tem evoluído no sentido ascendente: 43,2% em 2000, 53,5% em 2006, 67,4% em 2010 e 62,4% em 2014 - mas tem sido acompanhado por uma taxa de retenção do 1º ao 6º ano que segue a mesma tendência - 41,1% em 2000, para 79,7% em 2006, 79% em 2010, e 73,4% em 2014 o que vem pôr

em causa a eficácia do sistema escolar (Relatório sobre progresso na implementação do programa de ação de Istambul na Guiné-Bissau, 2015).

O quadro a seguir ilustra a evolução de forma mais detalhada, permitindo uma visão mais cabal do sistema educativo em relação ao ensino básico nos dois primeiros ciclos. Apesar do foco de trabalho ser no ensino básico público, trago os dados de outros tipos de escolas que compõem o sistema de ensino da Guiné-Bissau (LBSEGB,2010), que são: escolas públicas totalmente estatais, escolas públicas de autogestão, escolas privadas laicas, privadas confessionais, privadas madrassas e escolas comunitárias. Por outro lado, o quadro nos permite pensar, ou seja, problematizar a proliferação das escolas privadas no contexto de processo de ensino e aprendizagem na Guiné-Bissau que é visto por muitos como forma de colmatar déficit deixado pelo sistema de ingresso ao ensino formal através do ensino público. E ainda, não passa daquilo que Mészáros (2008) chama atenção de não tomar a educação como uma mercadoria, ou seja, na lógica capitalista como observam os reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2012), e o que Harvey (2008 *apud* PERONI, 2015) aponta como “mercantilização de tudo”.

Quadro 14: Progressão de sistema educacional no ensino básico de 1997 a 2013

Nível de ensino	1997-98	1999-00	2004-05	2005-06	2009-10	2010-11	2012-13
EB1	99,337	123,423	209,871	220,031	232,950	233,523	256,275
Público		97,504		165,023	156,077	157,395	159,941
Privado		19,748		17,602	23,295	26,155	32,675
Comunitario				35,205	41,931	49,974	61,429
Madrassa		6,171		2,200	11,648		2,230
EB2	19,386	27,712	42,617	49,256	55,788	58,91	63,59
Público		24,664		43,345	45,746	48,648	50,164
Privado		3,048		5,418	7,810	9,43	12,968
Comunitario				493	1,674		63
Madrassa					558		63
EB1+EB2	118,723	151,135	252,488	269,287	288,738	291,714	319,534
Público		122,168		208,369	201,823	206,042	210,106
Privado		22,796		23,021	31,105	35,698	45,643
Comunitario				35,698	43,605	49,974	61,492
Madrassa		6,171		2,200	12,205		2,293

Fonte: adaptado pelo autor

Quadro 15: Matrícula inicial e final no EB1- Nacional ano letivo 2014/2015

2014/15	TBE	Permanência	Aprovação	Reprovação	Abandono
---------	-----	-------------	-----------	------------	----------

Matr. inicial M	121454	110984	83486	24040	10470
Matr, inicial F	114636	104513	77193	21820	10123
TOTAL M/F	236090	215497	160679	45860	2059

Fonte: elaborado pelo autor com base no anuário estatístico do ano letivo 2014/2015 de Ministério da Educação Nacional

Quadro 16: Matrícula inicial e final no EB2- Nacional ano letivo 2014/2015

2014/15	TBE	Permanência	Aprovação	Reprovação	Abandono
Matr. inicial M	32751	28600	21941	5706	4.151
Matr. inicial F	26686	23220	17409	4437	3.466
TOTAL M/F	59437	51820	39350	10143	7.617

Fonte: elaborado pelo autor com base no anuário estatístico do ano letivo 2014/2015 de Ministério da Educação Nacional

Quadro 17: Matrícula inicial e final no EB3 - Nacional ano letivo 2014/2015

2014/15	TBE	Permanência	Aprovação	Reprovaçã o	Abandono
Matr inicial M	34.587	29.223	19.620	7.292	5.364
Matr inicial F	25.253	21.162	13.431	5.224	4.091
TOTAL M/F	59.840	50.385	330.51	12.516	9.455

Fonte: elaborado pelo autor com base no anuário estatístico do ano letivo 2014/2015 de Ministério da Educação Nacional

Os quadros 15, 16 e 17, ilustram número dos alunos por sexo e o número de matrículas nos dois ciclos de ensino básico. No que diz respeito ao acesso em relação a questão de gênero verifica-se que o número dos meninos é maior em relação aos das meninas, é uma situação preocupante pois em todos os seis anos de escolaridade apesar de ter se oscilado, há uma grande diferença. No primeiro ano pode se ver a diferença de

dois mil trezentos e vinte e três (2.323), no segundo ano cai para mil trezentos e cinquenta e seis (1.356), no terceiro ano é de mil trezentos e cinco (1.305), no quarto ano é de mil oitocentos e trinta e quatro (1.834), no quinto é de três mil e duzentos e trinta e um (3.231) e no sexto ano cai de novo para dois mil e oitocentos e trinta e quatro (2.834).

Os quadros ilustram uma realidade já exposta quando falei das políticas de acesso e permanência no caso do programa cantina escolar que tem como um dos objetivos a retenção da camada feminina. Os números são alarmantes porque ainda verifica-se a dificuldade em fazer valer o direito à educação como um direito inalienável (Constituição da República, 1996). Olhando os números percebe-se que ainda há um grande número de crianças que abandonam o ensino básico. O número de abandono do primeiro ao sexto ano da escolaridade segundo esses dados estão em torno de vinte e oito mil e duzentos e dez (28.210) alunos no ano letivo 2014/2015 no universo de duzentos e noventa e cinco mil e quinhentos e vinte e sete alunos (295.527). Se tomarmos a realidade demográfica da população em idade escolar chegar-se-á a conclusão que o Estado na pessoa de Governo deve tomar medidas urgentes para poder fazer frente no que toca a erradicação de analfabetismo no país.

A fraca participação das meninas em algumas regiões ainda é um problema como já falei, no entanto, criar condições de acesso e permanência não só restringe na criação de uma política, mas no seu seguimento, mas acredito que se o Estado tomasse a educação formal como um projeto de longo prazo com um orçamento mais elevado para o setor alcançaria a meta estabelecida no Plano setorial da educação (2009, 2014 e 2017).

Em seguida, estarei apresentando os dados de acesso e permanência por sexo, nível, e por regiões no ano letivo 2014/2015 o que merecerá minha análise à luz da teoria de justiça social de Fraser (2001, 2006) a partir das categorias analíticas (Estado e Educação; acesso e permanência e justiça social) pensadas para auxiliarem a compressão do debate.

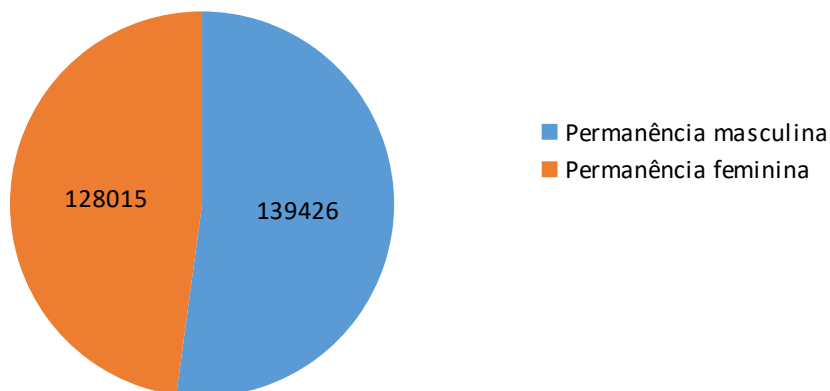
Gráfico 03: Taxa acesso no ensino básico nacional de primeiro a sexto ano



Fonte: Elaborado pelo autor com base no anuário estatístico de Ministério da Educação, 2014/2015

Gráfico 04: taxa de permanência no ensino básico nacional de primeiro a sexto ano

xa de permanência no Ensino Básico a nível nacional



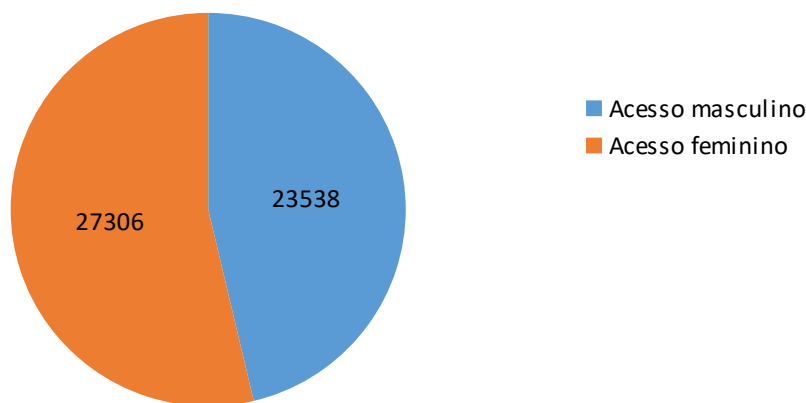
Fonte: Elaborado pelo autor com base no anuário estatístico de Ministério da Educação, 2014/2015

Antes de mais gostaria de deixar claro que os dados representados em percentagem nos gráficos 3 e 4 respetivamente são acúmulos dos anos de 1995 a 2015. Os dois gráficos ilustram a realidade de progressão tanto de acesso como de permanência no sistema de ensino público da Guiné-Bissau. Percebe-se ainda que apesar da sua progressão o número de acesso das mulheres é inferior ao dos homens,

tanto no acesso como na permanência. As mulheres representam 48% contra 52% dos homens. Mas se observar por região chega-se a perceber algumas oscilações por exemplo as regiões de Biombo e de setor autônomo (Bissau) apresentam as taxas de acesso e de permanência mais altas das meninas. Estas duas regiões possuem características diferenciadas, pois existem crianças de uma região que estudam na outra por causa das proximidades das escolas com as residências.

Gráfico 05: Taxa acesso no ensino básico no setor autônomo (Bissau) de primeiro a sexto ano

Taxa de acesso ao Ensino Básico a nível SAB



Fonte: Elaborado pelo autor com base no anuário estatístico de Ministério da Educação, 2014/2015

Trago os dados de acesso e permanência¹⁵ no setor autônomo para ilustrar uma breve comparação entre a taxa nacional e regional. Os dados nos mostram a maior concentração de acesso nos centros urbanos, principalmente em Bissau. Esse fato é movido pela mobilidade urbana (recenseamento geral da população, 2009) ou seja o êxodo rural, as pessoas saindo para as grandes cidades com intuito de melhorar condições de vida, tanto econômica como social.

Tratar acesso e permanência como um direito à educação, que é um direito humano e público (Gentili, 2009), nos permite pensar até que ponto esse direito está sendo garantido pelo Estado para a população Guineense. O direito à educação está

15 ¹ Para mais informações consultar nos apêndices

além de criar ofertas de acesso mais sim criar condições de acesso e permanência para todos e não só uma parcela da sociedade. Na perspectiva de Gentili (2009) só podemos falar desse direito quando ele contempla toda classe social e não fica restrita às classes elitistas. Se o direito à educação for restrito acaba criando as injustiças sociais em diversos níveis como aponta Fraser (2001, 2006) que podem ser econômicas e culturais. A educação é um direito inalienável e está consagrada em diversos documentos como na Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu artigo 26º (Gentili, 2009), na Constituição da República da Guiné-Bissau no seu artigo 49º e na Lei de Base de Sistema Educacional do próprio país. Para Gentili (2009) a educação além de ser um direito é um bem público.

A Declaração de 1948 reconhecerá que a educação é um direito humano, um bem público e social, porque ela nos ajuda a nos comportarmos e a nos reconhecermos como seres humanos livres e iguais em direitos, a nos tratarmos de maneira fraternal, a lutar contra toda forma de escravidão e servidão, contra toda forma de discriminação, tortura e tormento, de aspiração colonial ou imperial; a educação protege-nos e é a defesa de nossa identidade, de nossa privacidade e de nossa honra, de nossa liberdade e da liberdade de todos, da dignidade, da felicidade (ela mesma, um bem comum), de toda liberdade de pensamento, do bem-estar, do acesso à riqueza acumulada, à saúde, à vivência plena de nossa sexualidade, nossa cultura e nossa moralidade. A educação é um direito humano fundamental porque é a base, o início e, ao mesmo tempo, a aspiração e o ponto de chegada de toda luta pela justiça social e pela igualdade, de toda luta contra a humilhação e o desprezo aos quais são submetidos milhões de seres humanos por terem nascido pobres. (Gentili, 2009)

As políticas de acesso e permanência como o programa de cantina escolar é uma das formas de remediação das injustiças apontadas por Fraser (2001, 2006), para mostrar que uma política desse gênero tem uma importância para qualquer sociedade onde as injustiças sociais são naturalizadas, como a sociedade Guineense. Pensar o direito à educação é, além de dar simples condições escolares, garantir as condições escolares para todos sem distinção de classe.

O quadro abaixo mostra número das escolas por regiões o que deixa ainda uma certa preocupação, porque não existe quase diferença entre as escolas públicas e privadas quando se fala de uma forma geral. A diferença é de dezoito escolas. As escolas públicas a nível nacional são oitocentos e quarenta e seis (846) enquanto que as privadas são oitocentos e vinte e oito (828). Só uma atenção. As escolas são classificadas segundo o nosso sistema da seguinte maneira: as públicas são denominadas de pública completamente estatal e pública em regime de autogestão e as privadas são

diferenciadas por natureza de cada uma, as privadas comunitárias, privadas confessionários, privadas laicas e privadas madrassas.

Quadro 18: Número das escolas públicas por região

Regiões	Tipos de escolas	
	Públicas	Privadas
B. BIJAGÓS	49	22
BAFATÁ	75	186
BIOMBO	47	55
CACHEU	167	132
GABÚ	161	72
ÓIO	147	152
QUINARA	67	42
SAB	53	119
TOMBALI	80	48
Total das escolas		1674

Fonte: elaborado pelo autor com base no anuário estatístico de Ministério da Educação Nacional 2014/205.

5.9 IMPACTO DAS POLITICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA: O PROGRAMA NACIONAL DA CANTINA ESCOLAR EM RELAÇÃO AOS SEUS OBJETIVOS

O programa cantina escolar e assim como outros descritos anteriormente demonstram um forte impacto social no que toca ao acesso e permanência no nosso sistema em relação aos seus objetivos. Aqui vou cingir mais no programa cantina escolar.

Esse programa entra naquilo que Fraser (2001, 2006) vai chamar de política redistributiva como forma de remediação das injustiças sociais, ora sendo econômicas e/ou culturais. Pela leitura percebe-se que é uma política com características do que ela aponta como de remédios afirmativos onde a “redistribuição e a afirmação se cruzam”. No entanto, é uma política que prisma para a reconstrução da base social, mas não com a finalidade de acabar com as desigualdades sociais eternizadas nas sociedades.

[...] o eixo horizontal compreende dois tipos gerais de remédios já examinados, afirmativos e transformativos. O eixo vertical compreende os dois aspetos de injustiça já considerados, redistribuição e reconhecimento. Nessa matriz pode-se localizar as quatro orientações políticas discutidas. Na primeira célula, em que a redistribuição e afirmação se cruzam, está o projeto de Estado de bem-Estar liberal; centrado em relações superficiais de parcelas distributivas existentes em

grupo, tende a fortalecer diferenciação entre grupos e pode gerar reverses de falta de reconhecimento. Na segunda célula, na qual cruzam redistribuição e transformação, está o projeto socialista visando a restauração profunda das relações de produção entre grupos; pode também reparar alguma forma de não reconhecimento. Na terceira célula, em que o reconhecimento e afirmação se interceptam, está projeto dominante do culturalismo, focalizado em realocação superficiais de respeito existente entre grupos. Na quarta célula, na qual reconhecimento e transformação cruzam-se, está o projeto de desconstrução visando a reestruturação profunda das relações reconhecimento, que tende a desestabilizar a diferenciações entre grupos. (FRASER, 2001, p.272)

O programa incentivou um forte número de inscrição das crianças nas escolas das zonas mais longínquas e sobretudo das meninas no ensino básico. Segundo o ex-vice-diretor de IPHD, que agora é atual diretor, sua fala mostra claramente o quão foi útil o programa logo após o conflito militar que assolou o país em 1998 a 1999. Para esse dirigente o programa não só pensou em dar de comer às crianças, mas sim de poder as fazer sentir que aquele espaço lhes pertence ajudando assim na melhoria da qualidade do ensino. Essa melhoria não só pressupõe a alimentação escolar, mas sim, outros fatores como a melhoria da gestão escolar e criação de um ambiente escolar saudável. Logo após o conflito o programa apoiou um grande número de crianças no quesito da alimentação escolar. O programa de cantina escolar em 2005 apoiava 37 mil crianças, não abrangia tanto as crianças no ensino básico. No ano letivo 2006/2007 trabalhou com 58 mil crianças, em 2007/2008 trabalhou com 78 mil crianças, 2008/2009 trabalhou com 102 mil crianças, já em 2010 para frente trabalhou com uma coisa de 140.323 dos beneficiados. O programa não só constitui-se em dar de comer como já havia apontado, mas também empenhou-se na formação de professores, na construção e reconstrução das escolas e reparação das escolas de formação.

Um dos objetivos é a retenção das crianças nas escolas do ensino básico nos dois primeiros ciclos. Não foi uma coisa gigantesca comparando com outras realidades, mas partindo da realidade Guineense é um passo muito importante como aponta o atual diretor de IPHD na Guiné-Bissau. Na entrevista ele mostra que entre 2009 e 2013 houve um crescimento de 21% no número de inscrição e o abandono que estava em 38% caiu para 9,9%. Ressalta ainda que é difícil não ter um número alto de abandono escolar na Guiné-Bissau por muitos fatores, a título de exemplo, o nível de pobreza, a distância entre a casa e a escola, o período de colheita de casta de caju entre outros.

Olhando esses objetivos do programa à luz da teoria da Fraser (2001, 2006), que é usar das políticas sociais como forma de fazer ruptura ao capitalismo podendo assim reconstruir a base da sociedade dilapidada pela exploração capitalista, nos desafia a

pensar até que ponto essas políticas estão contribuindo para na verdade acabar com as desigualdades sociais.

Hoje, o programa está caminhando de uma forma que permitirá num futuro próximo alcançar outros resultados porque já está munido de instrumentos jurídicos para a sua atuação. Tendo agora uma lei sobre a cantina escolar que vai obrigando o Estado de um certo modo a criar o orçamento para esse fim, com esse orçamento acredita-se que o programa poderá ter a sua autonomia. Vale lembrar ainda que este programa está sendo executado numa parceria entre o Ministério da Educação e o Programa Alimentar Mundial (PAM).

No entendimento do entrevistado I, já existe uma necessidade de passar a gestão do programa para o governo, porém o governo ainda aparenta não estar em condições de assegurar. Por que não estaria em condições de assegurar? Para ele não só basta assegurar formalmente, mas sim, o programa exige recursos financeiro e os recursos financeiros do Estado para Ministério da Educação é basicamente para pagamento dos professores e técnicos administrativos do próprio Ministério.

De acordo com a projeção de gestão de programa viu se uma necessidade de passar a gestão do programa de PAM para o governo, tendo isso primeiramente fizeram um estudo para saber em que grão de comprometimento é que o governo está envolvido no programa, chamado esse estudo de SABER, então feito este estudo destacou se 5 grandes pilares que foram considerados como base para a apropriação do governo na gestão do programa alimentação escolar, dentro, desse 5 pilares contatamos que não há uma lei de alimentação escolar, não há um orçamento a partir do orçamento geral do estado destinado a alimentação escolar, há fraca capacidade de coordenação nas instituições, estou me referindo nesse caso o ministério das finanças, ministério da saúde e o próprio ministério da educação que são pilares para a obtenção de um programa nacional de alimentação escolar que é o terceiro ponto, quarto ponto a apropriação do programa, até o exato momento o governo não fez, não posso dizer até então porque já aprovou a lei da cantina escolar, mas o dito não apropriação porque se verifica o número das escolas que o governo já assumiu para mostrar a sua apropriação que ele realmente está envolvido no processo de passagem do programa. O quinto ponto é a participação comunitária. Dentro desses 5 pontos, o quinto ponto é o único ponto emergente, se você for por exemplo nas comunidades das ilhas dos Bijagos pode vai se constatar que em algumas comunidades a associação dos pais e encarregados eles apoiam diretamente nas escolas, como? Na construção dos próprios edifícios das escolas, apoio no programa cantina escolar através de alguns alimentos que eles produzem e oferecem as escolas e em alguns casos pagam diretamente aqueles professores que estão a lecionar naquelas escolas. Dentre esses 5 pilares apenas a participação comunitária é considerada emergente. (Entrevistado I, 2019)

Esses elementos apontados na fala do entrevistado me dão fortes bases para afirmar que o programa pode ter um grande êxito no futuro caso não tenha as instabilidades institucionais que são coisas mais “normais” na política Guineense. Quando

falo mais normais não quer dizer que estou de acordo com essas instabilidades, mas estou só fazendo um ressalvo que é um dos principais fatores de não desenvolvimento do setor educativo e dos demais do país.

Em relação a contribuição da associação dos pais e encarregados da educação assim como da comunidade local é um aspeto que precisa ser dado mais atenção, precisam ser chamadas para dentro da escola como já está sendo feito como a criação da Associação Nacional dos pais e encarregados da educação. Essa ação dos pais e encarregados deve ser participativa e democrática como mostra Batista (2013, 2018) que afirma que a participação nesses espaços cria condições para uma vida saudável da comunidade escolar. Por outro lado, a escola representa um lugar de constante conflito de interesses (BATISTA, 2010) que são de diversas ordens. São eles, sociais, culturais e/ou por poderes dentro da instituição. Para isso, é recomendável uma forma de gestão horizontal que seria uma gestão democrática e participativa, onde todos e todas terão a voz sobre o destino da própria escola.

Para o entrevistado E, um dos representantes da associação supracitada, mostra que a coparticipação dos pais e encarregados da educação na vida da escola em especial no controle e na gestão do programa cantina escolar está dando um retorno positivo para as escolas.

[...] houve uma aceitação, toda comunidade nacional envolvida no processo da educação achou se que era já o momento realmente de ter uma organização que pudesse congrega os pais e encarregados da educação para poder ter uma **única voz** sobre a educação. Porque não basta só pôr o filho na escola e deixar sob a direção da escola, o que acontecia anteriormente, os pais não tinham conhecimentos e todos achavam que quando havia uma escola numa determinada comunidade é do estado os pais só tem direito de mandar os filhos à escola do resto é a responsabilidade do diretor e dos professores. [...] A associação com vinte mil e duzentos e cinquenta associados (20.250). A nossa associação é o elo da divulgação das ações. Essa divulgação passa pela passagem das informações pelas comunidades e da comunidade para escola, criar um ambiente favorável da aproximação em que as escolas também devem adotar das políticas atrativas para as comunidades, quando não ter uma política atrativa a comunidade não se interessa da escola. (Entrevistado E, 2019).

A escola não abria para a comunidade, mas com a associação dos pais e encarregados criou uma grande ponte fazendo com que os pais sentissem mais a responsabilidade em relação a escola e tudo que lá está, porque sabem que são os seus filhos que lá estão. A título de exemplo as comunidades das ilhas dos Bijagós fazem pescado para escola, porque a pesca é uma das atividades de subsistência dessas comunidades.

5.10. CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Para finalizar a minha reflexão sobre o capítulo gostaria de trazer o seguinte: o Estado é o que garante as políticas públicas educacionais, isso não significa dizer que as iniciativas privados não podem fazer políticas educacionais, podem sim, mas só que, os serviços educacionais passariam para serviços que gerarão lucros, como aponta Moraes (2001) ao afirmar que a pretensão neoliberal é transformar esses serviços em algo que gere retornos imediatos. Falei que o Estado é quem deve garantir uma política educacional pública porque só o Estado, olhando a teoria de justiça social proposta por Fraser (2006), seria capaz de minimizar as desigualdades sociais. Uma política pública educacional é uma das formas de ajudar em relação as injustiças sociais enraizadas nas nossas sociedades.

Para o êxito na implementação das suas políticas públicas o Estado precisa ter uma sociedade civil organizada (GRAMSCI, 2000) em que essas políticas poderão ter reflexos. Por outro lado, é necessário não criar políticas só porque deu certo em um outro país, sem fazer estudos adequados para saber da rentabilidade da mesma. Dois países podem ser diferentes em todos os aspetos e podem ter semelhanças também, mas isso não é sinal de que uma política pública possa dar certo em ambas realidades. Por isso, muitas políticas sociais não dão certo nos países africanos, em especial na Guiné-Bissau. O Estado precisa assumir as suas responsabilidades em relação a Educação no caso específico da Guiné-Bissau, porque a constituição dá esse direito a todos os cidadãos.

Falar das políticas públicas na Guiné-Bissau precisa ir além de uma definição conceitual da mesma para poder compreender os mínimos detalhes e peculiaridades dessa sociedade. As políticas educacionais são provenientes dos programas de governo a partir de um amplo debate com a sociedade ou não (CÁ,2010). Para isso, no que toca a criação e implementação das políticas públicas educacionais como já vinha falando, na Guiné-Bissau precisa-se de uma política pública que dê conta da realidade, devido as especificidades de cada região e dos setores que compõem o país.

As quatro políticas abordadas nesse capítulo, com ênfase na última que é o programa de cantina escolar, mostram quão são importantes as políticas dessa natureza num país que nem a Guiné-Bissau, onde o funcionamento do sistema educativo depende muito do financiamento externo. Elas são boas, mas, o que deixou-me inquieto é o fator tempo da execução das políticas, principalmente a segunda e terceira: *Nkaba* 4ª classe e

Firquidja respetivamente. Uma política que mal começou já está no seu fim. Como aumentar o acesso e fazer permanecer as crianças num espaço de cinco anos? A política de gratuidade foi como um motor impulsionador de matrículas, nesse caso de acesso que permitiu que hoje tornasse uma realidade com a Lei de Base do Sistema Educativo de 2010.

Em relação a cantina escolar que também é um programa que está crescendo a cada dia, vendo os números, está incentivando bastante no ingresso e na permanência, porém, o maior questionamento que faço é como está sendo a permanência depois de 6 anos de escolaridade? Essa é uma pergunta que numa futura pesquisa buscarei responder, mas, de antemão segundo um dos entrevistados não está sendo nada fácil, porque os pais no interior do país estão retirando as filhas das escolas porque não estão recebendo mais os benefícios. Lembrando que os benefícios de cantina escolar são só de primeiro a sexto ano. De novo vem à tona a questão da gestão democrática da escola (Batista,2010), porque os pais precisam sentir-se como parte da comunidade escolar e serem sensibilizados sobre a importância que a educação formal (PSE,2017) representa para a vida da sociedade, sem desmerecer as outras formas de processo de ensino e aprendizagem destas sociedades que é a educação informal (CÁ, 200), evitando assim entrar em colisão entre o processo da educação formal e a realidade sócio- cultural do povo.

O programa precisa ser repensado em muitos aspetos, por exemplo, a questão dos critérios de acesso das escolas ao programa, se não o programa continuará favorecendo as crianças que de um certo modo não necessitam tanto quanto as que estão nas zonas mais desfavorecidas do país. É necessária uma reorganização do gabinete que tutela o programa no ministério da educação, descentralizando mais as funções.

Em suma uma boa política de acesso e permanência deve ser aquela gerenciando e financiada mais de 90% pelo Estado para poder responder às necessidades do momento, se não, continuará adiando o desenvolvimento do setor educativo e conseqüentemente não atingir a meta de escolarização universal prevista no PSE. Para atingir essa meta o Estado precisa fazer um investimento completo no setor da Educação, não só no ensino básico, mas sim no seu todo, desde básico ao superior, porque é um ciclo. O superior que alimenta o básico com os insumos pedagógicos, mas enquanto está se fazendo o processo inverso de investir mais no básico e não pensar na formação dos professores continuar-se-á no mesmo sem progressão almejada. Para terminar gostaria de deixar uma reflexão sobretudo do que abordei nesse capítulo para permitir a mim e

aos leitores pensarmos a respeito do sistema escolar e educacional. O que é feito de uma política pública educacional sem uma boa gestão pública?

O próximo capítulo estarei debruçando-me sobre os desafios do sistema do ensino guineense de uma forma geral e depois olharei o ensino básico como foco do meu trabalho.

6. DESAFIOS E PERSPETIVAS DO SISTEMA DE ENSINO GUINEESE

O capítulo em questão traz para debate os grandes problemas que o setor educativo Guineense está enfrentando, em outras palavras os grandes empecilhos de avanço do próprio sistema como problemas econômicos em relação ao financiamento da educação pública, as condições da infraestrutura escolares, problema da língua do ensino e o ensino da língua, problema de gestão do próprio sistema e da escola. Para isso, dialogarei como alguns autores como Fraser (2001; 2006), Charlot (2014), Freire (2011), Fanda (2013), Batista (2018), Mészáros (2008) e Couto e Embalo (2010). Além desses autores usarei falas de alguns entrevistados como alguns ex-Ministros da Educação Nacional para legitimação das minhas falas. A Guiné-Bissau é um dos países com muita carência de dados estatísticos.

O capítulo está dividido em três seções, onde na primeira discorrerei sobre as condições econômicos como o problema para afirmação do sistema educativo guineense, na segunda debatarei as condições precárias da infraestrutura escolar assim como do trabalho docente no ensino básico e o problema da língua de ensino no nosso sistema e na terceira e última seção trago ao leitor as cíclicas instabilidades políticas como empecilhos para educação formal no país, vendo que sem estabilidade governativa não existirá nenhum projeto que poderá alcançar os seus objetivos.

6.1 PROBLEMAS ECONÔMICAS NO SETOR EDUCATIVO GUINEENSE

Abordar questões educacionais na Guiné-Bissau, ou seja, em qualquer parte do planeta, envolve muitos aspectos, sendo um deles a questão econômica e o problema da língua do ensino no caso dos países colonizados. Abordarei aqui economia em seu sentido mais social, entendendo alguns impactos de falta de renda na vida do povo. Nessa ótica, essa falta cria problemas sociais, gerando injustiças em toda esfera social.

A injustiça socioeconômica (FRASER, 2001; 2006) diz respeito a ausência das condições materiais de existência humana, a distribuição desigual dos recursos econômicos e sociais. Fazendo marcação dos espaços: os ricos e os pobres, os negros e os brancos e assim por diante. Para compreensão desse conceito vou utilizar a abordagem de Nancy Fraser (2001), a autora mostra que são muitos os fatores que nos levam a esse ponto, mas que podem ser remediados.

A autora vai nos trazer duas formas de compreensão sobre a injustiça. A injustiça econômica, é aquela que ocorre por falta de redistribuição de renda, criando dependências econômicas por certas classes sociais. E a injustiça cultural para ela seria aquela que ocorre por falta de reconhecimento do outro (FRASER, 2001).

Na Guiné-Bissau as duas formas de injustiça são vistas com muita clareza. Essas não ajudam na formação e construção de um sistema de ensino justo. É um país onde quase não existe a renda mínima. Se não existir como podemos falar de um ensino justo? Às vezes os alunos das escolas públicas só estudam seis meses¹⁶ ou até menos, por causa das greves no setor de ensino. O Estado não olha a educação formal como alavanca para criação de uma sociedade menos desigual e corrupta. Fraser (2001) nos dirá que uma das formas de remediar esses dois problemas de injustiças é pautar a redistribuição e o reconhecimento. Não é uma tarefa fácil porque as injustiças socioeconômicas estão enraizadas nas nossas sociedades e são alimentadas pela classe elitista, impactando na exclusão dos menos favorecidos economicamente. No entanto, o sistema de ensino público no país está se degradando a cada dia porque, a escola transformou-se num campo de fazer dinheiro, ou seja, ela é como uma mercadoria (MÉSZÁROS, 2008). Mercadoria porque estão proliferando as escolas privadas por toda parte do país como foi mostrado nos quadros do capítulo 5. Com esse advento, as escolas públicas estão perdendo credibilidades a cada dia, por faltas de condições laborais dos próprios professores. Com isso, alguns professores lá estão porque querem seu sustento cotidiano, mas não porque olham aquele lugar como um espaço de criação e de transformação da sociedade como vai apontando a ex-Ministra da Educação Nacional na entrevista:

[...] Porque sou professora, e falo com propriedade e quero que professores vençam essa batalha de ter tudo regularizado mas eu quero que o professor seja respeitado também que, não seja visto como um *amonton*, não é bom, que quando se fala dos professores, a pessoa veja no professor aquela pessoa que é *amonton*, aquela pessoa que quer, que pega o aluno mais “experto” da sala e põem a trabalhar e sair para o pátio contar passada, aquele professor que não dá aulas como deve ser, aquele professor que não tem paixão por aquilo que faz. Ser professor é ser apaixonado pela educação, se você não tem paixão só olha pro relógio, só escuta a hora em que toca a sineta não é um verdadeiro professor, está lá porque não tem hipótese, uma outra profissão, escolheu aquilo, e achou aquilo que está lá é um lugar de queimar tempo, e os verdadeiros professores o que

16 Na Guiné-Bissau o sistema de ensino é diferencial com aqui, no caso do Brasil, que estuda semestral, lá são trimestrais. Um ano letivo é composto por três trimestres que começa de setembro a junho.

estão a fazer nesse momento? Estão a se queimar como técnicos, porque vão trabalhar nas escolas privadas e na sua hora deixam os alunos mais velhos a tomar conta na escola pública, porque não há inspeção. A inspeção não está a fazer o seu trabalho. Inspeção é polícia, tipo polícia judiciário tem que andar ali na escola, tem que fazer o trabalho pedagógico, mas tem que fazer o trabalho administrativo também, você não pode estar a ganhar em dois sítios, por exemplo, a altura em que a greve é bem-vinda, sabe por que? Porque me dá tempo de eu ir dar aulas na escola privada e vou reivindicar na hora de negociação para receber tudo aquilo que eu deveria ter recebido se trabalhasse, acaba não trabalhando no estado e ganho e vou trabalhar no privado e ganho e ainda os professores acham isso justo. Não é justo. (Entrevista 004, 2019)

Toda essa situação cria um fracasso para o sistema educacional e para as crianças que o frequentam. Por isso, é importante ressaltar que, por falta de acesso educacional não só para as crianças, mas sim para toda a sociedade Guineense, desde sua independência como um país soberano. Muitas vezes as crianças ou jovens que conseguem o nível básico completo, saem com muitas dificuldades em termos de ler e escrever, como aponta Fanda (2013), porque o problema não está em ler, mas sim em saber interpretar o que está escrito, como aponta Bernald Charlot (2014).

O projeto da burguesia “progressista” e “modernista” é moralizar o povo pela educação. Portanto, a educação cumpre uma dupla função: firmar o vínculo político e manter vínculos sociais apesar dos conflitos de classes. Ela possibilita a existência do povo, entendido como conjunto das pessoas que constituem o corpo de uma nação, e mantém sob controle o povo, no sentido de conjunto das pessoas pertencentes às classes pobres. Ela educa para a cidadania e moraliza o povo pobre pela educação. Portanto, existe permanentemente o risco de confundir os dois tipos de vínculos, as duas funções e de justificar estas por argumentos referentes àquela: em nome da cidadania, busca-se moralizar o povo pela educação, ou seja, “apaziguar o tolo” (CHARLOT, 2014, p.122).

O projeto da elite é sempre querer se manter no poder e usar a massa popular como bem entender, por isso escolarizar o povo é criar barreiras para sua manutenção no poder e nos lugares de privilégios. Sabemos mais do que nunca que a educação formal de uma certa forma cria os sujeitos rebeldes como chama Batista (2018), apesar de a escola ser um instrumento por excelência do Estado para fazer valer a sua autonomia. A Educação formal deve pautar a liberdade do pensamento do indivíduo como observa Freire (2011), e ainda, para Mandela (2003) a educação é a maior arma para transformar o mundo. Por isso, nunca a classe elitista abrirá mão desse privilégio.

No que toca a questão da língua do ensino na Guiné-Bissau que é a língua portuguesa é um problema porque a língua portuguesa não é tida por maioria como língua primária, porque a Guiné-Bissau é constituída de mais de quarenta línguas étnicas, apesar de algumas estarem se extinguindo. Como uma Criança que só fala Balantas, ou Mancanha ou qualquer outra língua dos pais ou do meio social onde

nasceu, no seu primeiro dia de aulas fica, ouvindo o professor falando em português? Como conciliar a língua portuguesa com a língua que as crianças falam? Qual método de ensino devemos usar? O nosso maior problema até hoje no processo de ensino e aprendizagem está se constatando. A língua portuguesa está sendo ensinada como língua primária, no entanto ela deveria ser ensinada como língua estrangeira, porque não faz parte do convívio da criança. Não estou dizendo para não ensinarem o português nas escolas, mas que ela seja ensinada partindo do nosso crioulo que é a língua que quase 98% da população fala. A falta de compreensão da língua acarreta no insucesso escolar que se reverte em repetência. Outro aspecto em relação a questão da língua do ensino é que os professores não estão sendo preparados de uma forma adequada como vai apontando o ex-Ministro de Educação. Para o entrevistado A:

[..] nós estamos a formar mal os professores, professores que sai de... mesmo aquelas que fazem a língua portuguesa não dominam a língua portuguesa, e vão ensinar a língua portuguesa. Não têm domínio explícito da gramática portuguesa. Isso nos leva a um outro aspecto que tem a ver com [...] porque o insucesso escolar não se prende somente as questões de falta de domínio da língua de ensino, também tem a ver com compreender o porquê de um aluno ter dificuldade em assimilar determinada matéria, ou seja, tem a ver também com o posicionamento metodológico do próprio professor, isso leva-nos a línguas. (Entrevistado A, 2019)

À questão da língua do ensino precisa ser dada uma atenção muito especial no nosso sistema, porque ela permitirá de uma certa forma a diminuição da repetência das crianças. O fato de não assimilar a língua leva à reprovação e a reprovação cria estagnação do sistema. Continuando com o debate acerca dos problemas que o nosso sistema enfrenta na próxima seção apresentarei a precarização da infraestrutura e do próprio trabalho docente

6.2. CONDIÇÕES PRECÁRIAS DAS ESCOLAS E DAS FUNÇÕES DOS DOCENTES NO ENSINO BÁSICO OBRIGATÓRIO GUINEENSE

Ensino básico de qualidade é igual a dizer um ensino que contempla condições mínimas de infraestrutura, do ambiente escolar e do seu pessoal. Aquele que não apresentar essas condições já demonstra muitas dificuldades, tanto para seus alunos como para o servente da escola. Para termos um ensino com qualidade precisamos de boa infraestrutura, ambiente escolar adequado e docentes a altura e, a educação formal

precisa ser tomada como prioridade das prioridades, além do mais, como um direito. Enquanto o Estado deixa essa missão para terceiras, essas dificuldades sempre estarão presentes, ou seja, ninguém vai se interessar com a qualidade, mas sim com a quantidade dos alunos. No caso da Guiné-Bissau, a educação agora é um campo de fazer dinheiro, como apontou a ministra na sua fala anterior. Quando se fala de campo de fazer dinheiro é não dar atenção mínima à educação pública, obrigando as pessoas a irem buscar o ensino privado. Não estou mostrando que estou contra instituições privadas, mas quero mostrar que o Estado deve assumir a sua responsabilidade em relação ao setor.

A educação não pode e nem deve ser levada pelo viés dos capitalistas como defendem os reformadores empresariais de educação, ou seja, os “*corporatereformers*”¹⁷, nascidos nos Estados Unidos da América nos anos de 1980.

De fato, este movimento tem seu início a partir dos anos de 1980, com a publicação do relatório *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983), o qual apresentava um quadro de caos para a educação americana que, segundo os reformadores empresariais, comprometeria sua competitividade no cenário internacional. Em 1990 uma primeira formulação já estava disponível no clássico texto de Chubb and Moe. (FREITAS, 2012, p.381).

Apesar de o movimento ter nascido nos Estados Unidos da América, ele não deixa de jogar suas influências, principalmente para os países ditos em vias de desenvolvimento, que sempre dependem de ajudas externas para financiar o funcionamento do Estado. Os reformadores usam desses momentos para impor regras de uma forma indireta nos sistemas educacionais desses Estados. Porque para eles o que importa é fazer dinheiro, ter mais pessoas nas escolas significa aumentar o lucro. Por outro lado, o problema não está somente em ter o maior número de alunos, mas, “fazer mais com menos”, atendendo, assim, as exigências de eficiência mercadológica (BATISTA, 2018).

17 *Corporatereformers* – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, um termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011b). Ela reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. Naquele país, a disputa de agenda entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação vem de longa data. Para mais informação vide em: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun., 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

O casamento do grande negócio com a educação beneficia não só os interesses do *Business Roundtable*, um consórcio de mais de 300 CEOs, mas as muitas figuras leais a família Bush. Sandy Kress, arquiteto-chefe do *No Child Left Behind* (NCLB); Harold McGraw III, editor de livro, Bill Benne, secretário de educação ex-Reagan, e Neil Bush, irmão mais novo do presidente, todos lucraram com o sucesso nacional do Roundtable na implementação do “ensino baseado em resultados”. O NCLB impõe um sistema de padrões estaduais, testes e sanções para a escola, que juntos transformaram o nosso sistema de ensino público em um frenesi lucrativo. (Mandevilla, 2007, p.1, *apud* FREITAS, 2012, p. 381)

Esse comportamento não só se verificou nos Estados Unidos da América. Ao afirmar isso quero dizer que de uma certa forma até parece que existem pessoas na Guiné-Bissau dentro do aparelho estatal com poderes que estão se beneficiando com essa prática, por isso não abrem mão para que as escolas públicas tenham ao menos aquelas mínimas condições para os alunos, assim como para os professores, porque são sócios das escolas privadas. Com o ensino público de qualidade, quem vai para as escolas privadas? Que pai vai deixar de fazer outras coisas, quaisquer outros investimentos para pagar escola dos filhos nos colégios privados? Os professores, são obrigados a trabalharem implicitamente nas escolas privadas porque ali oferecem melhores salários e condições laborais.

As escolas públicas guineenses, principalmente as do interior do país, carecem de infraestrutura adequada para oferecer os serviços escolares, ora é falta de salas de aulas, ora são materiais pedagógicos (livros, manuais e os professores). A falta de infraestrutura cria outras situações que é a de terem turmas ao ar livre que de um certo modo não ajuda no aprendizado das crianças e nem facilita o professor no seu trabalho. Essa situação de fazer salas ao ar livre nos pátios das escolas ou por debaixo das mangueiras reforçam os resultados de repetência, ou seja, geram uma alta taxa de retenção. O sistema é feito para sair e não para ficar, com um alto número de repetência acaba ficando congestionado.

Segundo a ex-Ministra da Educação Nacional, a repetência é um dos grandes problemas que o nosso sistema de ensino enfrenta e que precisa ser visto como parte de um todo. Temos a questão da entrada tardia das crianças nas escolas, a questão da língua, o ambiente familiar. Ela salienta dizendo:

O que eu posso dizer mais em relação a questão desses fatores de entradas, saídas e permanência é que nós tivemos nesses anos, estamos falando dos anos 2010 até 2013 e 2014, estávamos com uma faixa de repetência anterior de 21% no EB1 que são as 4 classes e 18% no EB2 e essa correlação entre repetência e abandono é enorme porque o aluno que repete volta a repetir, às vezes os próprios pais é que dizem ele não dá conta, então tem que ir ajudar nos

trabalhos caseiros, no caso das meninas, no caso dos rapazes eles vão para trabalhos no campo [...]. Em ralação às repetências, elas condicionam a entrada. Porque Imagina numa escola que pode receber 120 alunos e você tem desses 120 alunos, tem uma repetência na primeira, ou na segunda classe, tem uma repetência no 2º ano de 18%, quer dizer que vão ficar de fora, 18% dos meninos que deviam entrar, então isso ou alarga-se como tem se feito o número de meninos por sala de aulas que sai de 40 para 45 o que já é muito para aquela fase e para a experiência daquele professor que está na sala de aula, por tanto, a repetência acaba por criar um engarrafamento, dos alunos na entrada por que se está entupindo o sistema, não saem. O sistema é feito para sair, quando não sai um grupo bloqueia a entrada dos outros, mesmo querendo é o que depois traz aquele sistema de sala de aula debaixo das mangueiras, a escola quer fazer entrar os alunos, porém não tem espaço onde colocá-los, então vai daí que metem carteiras a sobras de uma mangueira que está no pátio de escola, fazendo uma sala de aula ao ar livre, o que não convém, por que para além de perturbar os que estão próximos, pois estão fora, estão desatento, porque o pátio é um entra sai, nem os alunos nem os professores conseguem assegurar muito bem aquela classe. (Entrevista 004, 2019)

Olhando esses aspetos da infraestrutura nos remete ao plano setorial da educação (2017) onde se vê que o investimento que o Estado faz para o setor educativo quase que as questões infraestruturais não são contempladas, porque quase 100% desse orçamento é para pagamento dos ordinários dos professores e dos técnicos administrativos do Ministério da Educação. Todas as pessoas entrevistadas falaram a respeito de que o nosso sistema é financiado pelos pais e pela parceria internacional. O Estado da Guiné-Bissau tenta investir na Educação Básica de primeiro a sexto ano, mas não consegue dar conta porque os materiais didáticos eram para ser oferecidos, mas os pais em maior caso é que compram os livros, manuais, camisolas para os seus educandos. A própria ex-Ministra da Educação deixou isso muito claro na sua fala:

Quem investe na educação aparentemente é o estado mas não, quem investe são os pais, pois pagam o fundo de associação de pais e encarregados de educação, os pais pagam, propinas, os pais é que compram os uniformes, os pais é que compram os livros, por que, porque diz-se que 6 anos de escolaridades obrigatórias livros também devem ser doados pelo estado mas, o estado não consegue dar livros a todo mundo e acaba entrando o UNICEF, entra outros que vão apoiar, por exemplo, na elaboração e na reedição dos livros escolares e na oferta de materiais escolares e nem sempre esse financiamento chega para todos os alunos nem sempre. (Entrevista 004, 2019).

O setor educativo público vai desenvolver como investimentos reais, porque só investindo na construção de infraestrutura adequada, como vinha falando, é que podemos ter ambientes propícios para fazer educação formal como apontou um dos ex-ministros na sua fala. Imagine uma escola sem biblioteca, sem secretária para professor, com quadros de escrever inapropriados, como uma criança vai se sentir à vontade de lá estar? A escola deve ser um lugar de admiração da criança e não de desconforto.

Então, há um sub-financiamento recorrente no setor de educação que constitui um fator também que nós consideramos de limitação ao desenvolvimento e a qualidade de aprendizagem porque a parcela de recursos públicos destinados à educação, nesse ano representou 13% mas, uma coisa é você colocar bolo 13% dedicado a educação e agora a execução desses 13% não chega a 9%, você tem lá para inglês ver, quanto a nível de sub-região nós temos de 23%, 25% do bolo para a educação, o que acontece com o restante? São realocados ou para defesa ou para a segurança e outros fatores e até para desporto, para apoiar em jogos e participações etc, mas a educação propriamente dita não tem um orçamento para desenvolvimento da infraestrutura, o orçamento da educação que é gasto anualmente, é apenas para pagamento de salários, pagam-se os salários e fica-se portanto, aqueles 13% não é aquilo que vai ser gasto e houve uma altura em que um dos 13% chegou a se gastar 11%, porque houve as reparações das escolas que o próprio ministério da educação e das finanças assumiram, e por tanto 97% dos recursos públicos do setor são destinados a remuneração do pessoal o que deixa margem de manobra para as despesas de qualidades e reforços de capacitação de infraestrutura. (Entrevista 004, 2019).

O fraco investimento por parte do Estado não ajuda no avanço de um sistema educativo, como já apontado, o sistema precisa de homens e mulheres formados com sentido de estado e de bem comum, porque estar à frente como gestor é saber fazer as coisas funcionarem como devem e não sobrepor as leis, ou seja, as agendas do ministério em seu benefício. Para que o sistema funcione na sua plenitude além do investimento temos outro fator importante que é a instabilidade política e institucional um dos principais fatores de não funcionamento do sistema.

Hoje já temos um ensino básico unificado são de seis anos, e hoje fala-se num “ensino básico de nove anos”, mas quando você propõe um ensino básico obrigatório de 9 anos, você primeiro tem que preparar o sistema para dar esse atendimento e o sistema não está preparado para dar esse atendimento. Vais me perguntar por que? Porque há um desconcerto institucional quando você tem conflitos cíclicos no país isto leva os ministros de educação não durarem mais que um ano e um ano e meio, então não há nenhum ministro que possa ser mágico fazer outra coisa (super-homem ou supermulher) para fazer tudo num ano e meio, não pode. Quando você começa a engrenar, quando você organiza seu time, quando organiza os planos, quando você tem os papeis, porque o Cabral dizia mais vale ter um mau plano do que não ter plano, então quando você organiza seu plano seja ele bom, médio ou suficiente na escala de classificações nem se quer você tem tempo de implementar esse plano, é o que dói mais, é o que dói em mim, porque você tem crianças escolarizadas em 2 ano que tem idade mais de 10 anos, as crianças entram para primeira classe com 10 anos e então é uma entrada muito tardia e a idade média nesse nível por exemplo é de 15 anos e 11 anos para segundo ano, por exemplo temos gente no quinto ano que já tem 15 anos. (Entrevista 004, 2019)

As cíclicas instabilidades não ajudam não só na afirmação do setor educativo, mas também no avanço e desenvolvimento de todos os setores das esferas estatais. Por isso na próxima seção trarei alguns dos acontecimentos sócio-políticos, assim como militares que fizeram com que o país parasse, fazendo o Estado não funcionar.

6.3. AS CÍCLICAS INSTABILIDADES POLÍTICAS COMO EMPECILHO PARA A AFIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL NA GUINÉ-BISSAU

A Guiné-Bissau desde sua proclamação da independência unilateral em 1973 e depois reconhecida por Portugal após a revolução dos cravos⁵, passou por séries de instabilidades políticas e militares, fazendo com que o país parasse no “tempo e no espaço”. Se formos ver como o país vem sendo gerenciado depois da sua independência acabaremos entendendo como e porque a educação formal atravessa várias dificuldades. Uma delas é que ela não é vista como prioridade, pois não basta só colocá-la nos programas de governo, mas sim, realizar a sua implementação. Quando falo da implementação estou me referindo a percentagem contemplada no orçamento geral do governo, que geralmente é uma das mais baixas como já exposto na fala de um dos ex ministros da educação nacional.

Um sistema educativo funciona quando existe uma estabilidade política e governativa, em caso contrário, não existirá condições de implementação de qualquer que seja política educacional. Estas instabilidades fazem com que muitas pessoas usem o campo educacional como refúgio. No entanto, se queremos um sistema de ensino que prima pela diminuição das injustiças sociais não devemos transformá-lo numa mercadoria. A educação formal é para criar os pensadores críticos e, homens para gerenciamento de uma sociedade saudável e não como ela tem feita ao longo de décadas criando “máquinas humanas” para a produção e reprodução do sistema capitalista como aponta o Mészáros (2008) na sua obra *a Educação para além do capital*.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu no seu todo ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma forma alternativa a gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica imposta. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

O autor mostra claramente como a educação foi apropriada para formar a sociedade para o mercado de trabalho, que conseqüentemente leva para a produção

capitalista. A reflexão deste autor serve como base para pensar o que se passa com o sistema de ensino Guineense que, sob a marca do capitalismo, compra e vende o conhecimento escolar como mercadoria. Porque só quem tem condições pode matricular os filhos, filhas, sobrinhos, sobrinhas, primos, primas em suma seus familiares para poderem estudar. As escolas públicas praticamente não funcionam.

Trago para reflexão alguns dos acontecimentos que podem ser tomados como empecilhos para o avanço do sistema de ensino Guineense. Partindo da proclamação da independência, contudo, gostaria de deixar claro uma coisa, não é que a independência seja um fator de entrave, mas escolhi começar nesse acontecimento para melhor situar os acontecimentos do pós independência, porque tudo teve um forte impacto quando o PAIGC, tomou o controle total do país. Destaco, então, os seguintes marcos: em 1973 foi a Proclamação do Estado da Guiné-Bissau em 24 de setembro, pela Assembleia Nacional Popular, reunida pela primeira vez em Madina do Boé, região libertada e Luís Cabral assume a presidência do Conselho de Estado. Em 1980, João Bernardo Vieira (Nino Vieira) lidera um golpe militar, localmente designado por “Movimento Reajustador”, e conseqüentemente assume a presidência do então criado Conselho da Revolução e Presidente da República. Em 1984, o primeiro ministro Victor Saúde Maria foi acusado de estar preparando um golpe de Estado e com isso foi afastado. Em 1985 aconteceu o caso conhecido como “17 de outubro” que culminou com o fuzilamento de mais de 30 pessoas, dentre elas Paulo Correia, Primeiro Vice-Presidente do Conselho de Estado e Ministro da Justiça, militares e líderes que não estavam de acordo com a liderança de Nino Vieira. Em 1991 a entrada na democracia, quer dizer a abertura política para multipartidarismo. (COUTO e EMBALÓ, 2010, p.24-25).

Durante esse período (de 1973 a 1990) a Guiné-Bissau viveu num regime de partido único, ou seja, numa ditadura autêntica, era só o PAIGC, todas as decisões saíam do conselho da revolução. Esse golpe que eles chamam de movimento reajustador deu forças ao então Presidente da República João Bernaldo Nino Vieira, uma tremenda força. Em outras palavras ele controlava tudo, fazendo com que o país mergulhasse em grandes crises políticas e sociais. O famoso caso de 17 de outubro de 1985, onde foram mortas mais de 70 pessoas por fuzilamento, por serem acusados de tentar a inversão da ordem constitucional, querendo dar um golpe de estado. Esse ciclo de matança só diminuiu com a abertura política em 1991. O regime de então gerou ódio nas pessoas. Quatro anos depois das primeiras eleições multipartidárias do país eclodiu

uma revolta armada intitulada “a revolta dos mais velhos”. Depois dessa guerra fez-se as eleições presidenciais e legislativas onde o Dr. Kumba Yalá foi eleito presidente nos finais de 1999 e em 2000 ele tomou posse como presidente. No entanto, houve outros fatores, como salientam Couto e Embaló, que fizeram o país mergulhar de novo em outras crises. Seguem, portanto, os principais acontecimentos, trazidos por estes autores:

Em 2000, o chefe da Junta Militar, Ansumane Mane, é assassinado e em 2003, Kumba Yalá é destituído do poder pelo chefe de estado maior. Henrique Rosa que assume a presidência interinamente. 2004: Novas eleições legislativas, voltando ao poder o PAIGC (março). Carlos Gomes Júnior, presidente do PAIGC é nomeado Primeiro Ministro. O general Veríssimo Seabra, chefe do Estado Maior das Forças Armadas, é assassinado por um grupo de militares que tinham participado de uma missão de paz da ONU na Libéria, acusado de corrupção e promoções arbitrárias no seio das forças armadas. Tagme Na Waie foi escolhido para as chefias das forças armadas (outubro). 2005: novas eleições presidenciais. Nino Vieira retorna ao país e é “reeleito”. Esse senhor, lídimo representante de tudo de ruim que atormenta a Guiné-Bissau, continua no poder. 2009: em primeiro de março, o general Tagme Na Waie, Chefe de Estado-Maior das Forças Armadas, morre em um atentado à bomba ao quartel-general. No dia seguinte, algumas horas depois, o próprio Nino Vieira é assassinado por militares. O capitão de fragata, Zamora Induta, é nomeado, a título provisório e à revelia das disposições da Constituição, Chefe de Estado Maior das Forças Armadas. A 26 de Julho, Malam Bacai Sanhá, candidato do PAIGC, ganha as eleições presidenciais antecipadas, organizadas na sequência do assassinato de Nino Vieira. Zamora Induta é confirmado nas suas funções de Chefe de Estado maior das Forças Armadas. (COUTO; EMBALÓ, 2010, p .25-26).

Essas crises, contribuíram para agravar a situação do nosso ensino. No entanto, como pode existir implementação das políticas educacionais se não existir um programa de Estado? E nem tão pouco a continuidade governativa? Quando falo programa de Estado, é ter prioridade diante das prioridades, que nenhum governo possa mexer. Cada governo que entrar, tem que vir com suas inovações, mas não tirar o que já está em funcionamento. A educação formal é um direito e dever na República da Guineense, nos termos da lei e da constituição da República no seu artigo 16° e 49 ° respetivamente:

1 - Todo o cidadão tem o direito e o dever da educação. 2 - O Estado promove gradualmente a gratuidade 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. (BISSAU, 1996, p.6).

Levando em consideração este dispositivo constitucional conjugando-o com a Lei de Base do Sistema Educativo do país no seu artigo 2° perceberemos que ele não é só

um dever, mas sim um direito que deve ser assegurado e garantido pelo próprio Estado. (BISSAU, 2010, p. 3) Os princípios ilustrados no artigo 2º de LBSEGB, nos mostram que segundo as leis do país desde a Constituição da República que é a carta magna e a Lei de Base do Sistema Educacional, que a educação formal era para constituir-se uma prioridade e não como ela está sendo vista hoje. A situação que o ensino se encontra pode ser melhorada, para isso, Cá (2010) aponta alguns caminhos para esse efeito:

Melhorar o acesso à equidade e à qualidade implicam em mudanças no financiamento e na gestão do sistema educativo de um país. A reforma deve também se acelerar. A despesa pública com educação é frequentemente ineficiente e injusta. A cada dia, as despesas públicas em educação tornam-se mais difíceis de financiar na medida em que se expande o número de matrículas no setor público. (TORRES, 1998 apud CÁ, 2010, p. 71).

O investimento no setor educativo é uma das soluções, pois só investindo é que teremos uma boa infraestrutura, matérias escolares adequadas, onde os professores serão bem remunerados e sua formação será pautada num viés que Freire (2011) vai chamando de pedagogia da libertação.

O sistema de ensino público Guineense como demonstrado desde o começo se depara com muitos problemas para o seu funcionamento (CÁ, 2010), desde questões econômicas, as políticas voltadas para o ensino e as suas efetivações. O sistema atual do nosso ensino precisa ser reformulado, quando falo de reformas me refiro não só à criação de leis, mas também dar uma atenção especial para o setor, onde a educação formal deve ser pensada nos moldes da realidade do país. Fazer com que o nosso crioulo ganhe um espaço nas escolas como língua de trabalho e de ensino. Quando os nossos filhos, amigos e irmãos estão pensando em crioulo e fazendo a tradução para o português de uma certa maneira criam-se barreiras na sua produção intelectual, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem. Aqui não estou tirando mérito da língua portuguesa nesse processo, mas só quero mostrar o quão difícil ela se torna para um aluno/a. A língua dele/a de dia-a-dia não é portuguesa é o crioulo ou outras línguas das diversas nações⁹ do país. Nesse sentido a língua se transforma numa barreira. Por isso, Paulo freire (1978) vai nos mostrar que um dos grandes erros cometidos pelo Estado Guineenses foi tornar a língua português como língua de trabalho (a língua oficial do país). Ele vai ainda mais longe dizendo que ensinar envolve riscos e rejeição de toda forma de discriminação e a valorização das identidades culturais. Uma dessas identidades do povo Guineense é a língua crioula, aquela que faz ligação entre os diversos povos do país.

Um sistema de ensino de qualidade, precisa de um recurso humano qualificado. O que significa dizer que para ter essa mão de obra qualificada é preciso investimentos, começando pelos mínimos detalhes que são as questões de planejamento. Sem planejamento não adianta fazer investimento para apenas levar créditos políticos, pois assim, esse investimento não passaria de um “desperdício de tempo, e de dinheiro”. Nessa ótica de organização e planificação, na próxima seção do capítulo falarei da gestão do sistema e gestão escolar como forma de dinamizar o sistema educacional.

6.4 A GESTÃO DO SISTEMA EDUCATIVO E A GESTÃO ESCOLAR GUINEENSE

Ao abordar os problemas do sistema educativo Guineense não podemos deixar de lado o quesito sobre a gestão. Ela é um dos grandes problemas que o setor enfrenta porque o que constatei na minha pesquisa de campo e o que ouvi nas entrevistas me permitiram concluir que constitui um problema grave. Por que problema? Porque muitos dos gestores não estão preparados para as funções que são incumbidos, ser diretor de uma escola ou inspetor educacional é uma indicação política. Uma pessoa que não compreende da gestão escolar como vai poder gerir a escola? Um inspetor de uma dada região que mora em outra região e só vai lá uma ou duas vezes por semana, ser diretor de uma escola ou inspetor exige preparação, competência e responsabilidade e não deve ser lugar de compromissos políticos. Segundo a ex-ministra na sua fala um bacharel inspecionar um PHD soa superficial, sendo isso a título de exemplo do que está acontecendo com a gestão do sistema educacional.

Nós pensamos na melhoria do acesso e equidade, na melhoria da própria qualidade que começa com a formação inicial das educadoras e de professores, de auxiliares e estabelecimentos da pré escola, o reforço de esforço contínuo de supervisão pedagógica, da formação dos inspetores e adequação de nível dos inspetores para o nível que vão inspecionar. Não pode ter um inspetor geral com nível de bacharel a inspecionar os professores com PHD, não tem condições para fazerem isso, ou então divide a inspeção em inspeção para ensino básico, inspeção para ensino secundário e inspeção para ensino superior. (Entrevista 004, 2019)

A gestão do sistema pressupõe investimento na formação continuada dos gestores para o sucesso do setor educativo e de uma estabilidade governativa do país. Outro problema que se coloca é sobre questão de currículo escolar.

O currículo escolar é um dos aspectos essenciais quando falamos de processo de ensino e aprendizagem das crianças. O que elas estão sendo ensinadas? E como estão

sendo ensinadas? Houve várias reformas curriculares na Guiné-Bissau, desde momentos da luta pela libertação até o momento atual. As reformas do período quando o país começou o processo democrático nos anos 1990 permitiram abolir algumas disciplinas como a formação militante, que tinha como objetivo principal falar da história do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde, nos seus feitos em relação a luta. Com a entrada da democracia, essa disciplina deu lugar a educação social, uma disciplina com característica de sociologia mas que não tem nada a ver com sociologia, pois o que se ensinava nela era um pouco de tudo, a política que não era política, a história que também não era história. Basicamente fazia o aluno memorizar os grandes acontecimentos do mundo, conhecer nomes dos presidentes como dos Estados Unidos da América, Brasil, Portugal, França, Rússia entre outros.

Hoje, o sistema está em processo de reforma curricular que a princípio deveria estar sendo implementado nesse ano letivo (2019/2020), mudando assim manuais que estão em uso desde 1996. Segundo o documento orientador da reforma curricular do ensino básico (2017) a nova reforma curricular para o ensino básico ficaria dividida por ciclos e por fases, respeitando assim como está plasmada na Lei de Base do Sistema Educativo, abaixo segue alguns quadros sobre a estrutura curricular de primeiro a nono ano de escolaridade e, dessa estrutura, os planos de estudos que contém as horas semanais de cada disciplina.

Quadro 19: Nova reforma curricular para o ensino básico

COMPONENTES CURRICULARES	1º CICLO 1ª FASE 2ª FASE	2º CICLO	3º CICLO
	Competências linguísticas	Língua portuguesa Língua portuguesa	Francês Língua portuguesa Francês Inglês

	Conhecimento do meio	Meio físico e social Ciências da natureza	História e geografia da Guiné-Bissau Ciências da vida e da terra Ciências Físico-químicas História Geografia
	Conhecimento matemático		Matemática
	Competências expressivas	Educação física	Educação visual e tecnológica Educação física
	Formação da vida Educação para a cidadania	Educação para a cidadania	Educação para a cidadania
			Coesão social Integração comunitária

Fonte: elaborado por autor com base no documento orientador da reforma curricular do ensino básico,

O quadro 19 acima ilustra a nova configuração do que deve ser o plano curricular para o ensino básico. O novo currículo é uma proposta da reforma curricular, pois se viu que o atual currículo escolar reflete muito pouco o que é a realidade Guineense. A introdução da história e geografia da Guiné-Bissau no plano do ensino servirá de subsídio para as crianças poderem conhecer as suas histórias.

Quadro 20: Plano de estudo para 1º ciclo de ensino básico

Áreas disciplinares	1º ciclo			
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Língua Portuguesa	10	10	9	9
Matemática	7	7	7	7
Meio físico e social*	4	4	4	4
Expressões **	4	4	4	4
Educação para cidadania				

	--	--	1	1
Integração comunitária	***	***	***	***
Total (tempos letivos por semana)	25	25	25	25

Fonte: elaborado por autor com base no documento orientador da reforma curricular do ensino básico, p. 33.
 * Inclui Ciências Sociais e Ciências da Natureza; ** Inclui Expressão musical, plástica, Dramática e Motora;
 *** será objeto de orientações gerais a serem definidas e adaptadas ao contexto em que a escola está inserida.

O quadro 20 é o Plano de estudo para 1º ciclo de ensino básico. Nesta fase do ensino percebe-se que a maior preocupação é a questão da língua portuguesa. Ela é oficial, mas é muito pouco falada, a língua mais falada é o crioulo da Guiné. Por isso, tem mais horas letivas em relação às outras disciplinas, como a matemática e ciências da natureza.

Quadro 21: Plano de estudo para 2º ciclo do ensino básico

Áreas disciplinares	ANOS	
	5º	6º
Língua Portuguesa	6	6
Francês	2	2
História e geografia da Guiné-Bissau	3	3
Expressões *	2	2
Educação física	2	2
Matemática	5	5
Ciências da natureza	3	3
Educação para cidadania	2	2
Integração comunitária	**	**
Total (tempo letivo por semana)	25	25

Fonte: elaborado pelo autor com base no documento orientador da reforma curricular do ensino básico, p. 36. ** Inclui Expressão musical, plástica, dramática; *** será objeto de orientações gerais a serem definidas e adaptadas ao contexto em que a escola está inserida.

O quadro 21 também ilustra o plano de estudo do segundo ciclo do ensino básico. Nela pode-se perceber que a preocupação da língua ainda mantém-se, porém com tempo letivo menor em relação ao primeiro ciclo.

Quadro 22: Plano de estudos do 3º ciclo de ensino básico e respetivos tempos letivos semanais

Disciplinas	Anos		
	7º	8º	9º
Língua portuguesa	4	4	4
Francês	2	2	2
Inglês	2	2	2
História	2	2	2
Geografia	2	2	2
Matemática	4	4	3
Ciências físico-químicas	3	3	3
Ciências da vida e da terra	2	2	3
Educação visual e tecnológica	2	2	2
Educação para a vida	1	1	1
Educação física	2	2	2
Integração comunitária	*	*	*
Total de tempos letivos por semana	26	26	26

Fonte: elaborado pelo autor com base no documento orientador da reforma curricular do ensino básico, p. 38. * será objeto de orientações gerais a serem definidas e adaptadas ao contexto em que a escola está inserida.

O quadro 22 é a continuidade do plano de estudo de primeiro e segundo ciclo. O terceiro ciclo de ensino básico tem mais tempos letivos em relação aos do primeiro.

O currículo é um dos problemas porque o currículo anterior não reflete a realidade guineense. Por exemplo, na disciplina de história estudava-se um pouco sobre alguns impérios africanos e depois, basicamente, sobre as duas grandes guerras mundiais que não sei se posso assim dizer que são mundiais. Mas o novo currículo permitirá aos alunos conhecerem a Guiné-Bissau geograficamente e historicamente, pouco se sabe da nossa história e da nossa geografia. O currículo tem um papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem de um sistema como a nosso. Antes de conhecer o outro precisamos conhecer a nós mesmos.

Mais uma vez vem à tona a questão do financiamento, controle e gestão do sistema, não podemos pôr os planos a funcionarem se não temos um bolo orçamental significativo para isso, por tanto, a gestão de um sistema seja ele educacional ou de saúde, precisa de recursos financeiros para o efeito. A conclusão que tiro das dificuldades

do sistema educativo não passam de financiamento do setor educativo, que é, para mim, o maior problema que enfrentamos. Mas como solucionar isso? A solução partiria de aumento real do orçamento do setor, porque não basta colocar no orçamento geral do Estado 20 ou 25% e depois desbloquear 9, 10%. Outra solução seria usarmos os nossos recursos marítimos para o setor da educação e saúde. Temos mar para explorar, o governo tem condição de colocar um barco de pesca para fazer esse serviço, os ganhos iam ser investidos diretamente na educação e saúde. Investir na educação formal é investir na infraestrutura e na formação humana, porque para fazer funcionar um Estado precisa-se de escolas com condições adequadas, e profissionais a altura.

6.5 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

O sexto capítulo nos brindou com problemas de acesso, assim como de permanência, porque um sistema que carece de infraestruturas não poderá garantir o acesso nem a permanência de seus estudantes. Os debates me permitiram ver outros ângulos porque falar do acesso e da permanência, que é o objeto da minha pesquisa, é também pensar no financiamento. Como construir escolas, como formar os professores, como equipar as escolas. Para isso, o financiamento serve de pano de fundo para a resolução de todos esses problemas. Enquanto não ultrapassarmos esse problema de financiamento do setor educativo nunca chegaremos ao patamar desejado. Como conseguir atingir a meta da universalização do ensino básico com qualidade e com programas que permitam a manutenção das crianças como é o caso da cantina escolar, sem uma base sólida de financiamento?

O financiamento é salutar para qualquer que seja o setor do Estado poder funcionar, mas não devemos esquecer que o funcionamento também está condicionado a muitos fatores como a questão das instabilidades governativas. O país desde que se tornou independente não teve nenhum governo que chegou a conhecer a estabilidade governativa, a não ser logo após a independência nos anos de 1973 quando o país foi governado por um regime ditatorial do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo verde (PAIGC) e até nesse momento não foi como muitos pensam, porque num regime ditatorial não existe o contraditório.

Outro aspecto debatido foi a questão da própria gestão do sistema e bem como das escolas. A gestão serve de meios para a materialização dos planos, sem uma boa

gestão dos fundos escolares não conseguiremos os objetivos traçados, como é o caso da universalização do ensino básico.

Para concluir gostaria de mostrar que o ensino básico como subsistema do sistema de ensino do país deve merecer muita atenção e não apenas no papel, pois esta atenção deve ser efetivamente transformada em políticas. Por outro lado, é preciso olhar o sistema como um ciclo e um todo. Se vamos concentrar mais as energias no ensino básico temos que o fazer valer não só nos planos, porque nada funciona só nos papéis, precisam ser transformados em projetos concretos e viáveis.

Na seção seguinte deixarei as minhas considerações sobre a dissertação, trazendo algumas perspectivas para o avanço do sistema educativo Guineense que se pautará pela qualidade, equidade de gênero e na construção duma sociedade menos desigual.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação buscou entender a trajetória do sistema educacional do país e compreender as políticas de acesso e permanência voltadas ao ensino básico de 1995 a 2015. No que toca aos objetivos a pesquisa me permitiu responder algumas inquietações voltadas ao acesso, assim como à permanência das crianças na educação básica no país. O país está fazendo um esforço no sentido de poder fazer uma cobertura nacional em termos da educação básica, mas que ainda é uma meta que não será fácil de concretizar com as situações acima colocadas. As instabilidades políticas e governativas, o não pagamento dos salários aos professores, a inexistência das escolas em muitas zonas rurais do país, as escolas incompletas em relação às classes, muitas escolas não estão em condições de ter todas as classes exigidas no ensino básico de primeiro a terceiro ciclo. São muitos os fatores que estão em jogo e que farão com que esse objetivo delineado no Plano Setorial da Educação, que é a universalização da educação básica até 2025, não poderá ser alcançada.

Como vinha falando no capítulo terceiro da presente dissertação, o percurso histórico em relação ao processo de criação do sistema educacional formal da Guiné-Bissau, permitiu vislumbrar que as sociedades africanas, e em especial a guineense, tem as suas formas particulares, ou seja, próprias no que toca ao processo de ensino e aprendizagem. Esta forma não é a que hoje conhecemos da educação formal, ela é a educação informal. No entanto, a preocupação com a educação nessas sociedades é a de dar aos homens a possibilidade de conhecerem a si próprios e aprenderem diversas técnicas para a sobrevivência (técnicas de caça, pesca, agricultura e construções etc.), respeito ao próximo e a manutenção da cultura e das tradições, diferente do sistema do ensino formal que hoje nos prepara como produto do capitalismo, nos mantém como refém de nós mesmos, de uma exploração sem fim numa lógica produtivista de querer sempre ser o melhor. Percebe-se que a educação formal na Guiné-Bissau ainda é algo novo, quando falo novo isso é em relação ao tempo que a Guiné-Bissau tornou-se um Estado-Nação independente, com sua “autonomia política e econômica”.

Em relação ao sistema de ensino guineense viu-se que está em construção, como mostrei no início do capítulo quatro. Já passaram-se 46 anos após a sua independência em 1973 como um país soberano, mas percebe-se até agora uma forte influência do colonialismo (de Portugal). Por isso, se pode inferir que a independência da Guiné-Bissau é mais geográfica, porque ainda não há uma independência na forma de pensar, ou seja,

em termos sociopolíticos e econômicos ainda se vive o flagelo da colonização. Por que? Porque os cidadãos e cidadãs guineenses ainda não são capazes de andar com os “próprios pés e pensar com suas próprias cabeças” como dizia Amílcar Cabral, considerado um dos expoentes máximos de processo da luta da libertação nacional da Guiné-Bissau e Cabo Verde.

Nas escolas Guineenses são proibidas as línguas que constituem o mosaico sociocultural do país, pois as crianças são obrigadas a falarem o português, porém esta é uma língua estrangeira e não materna do guineense, salvo em algumas situações. Ela sequer é a língua secundária do povo Guineense, apesar de ser considerado a língua oficial do país.

Hoje a Guiné-Bissau possui todos os elementos e instrumentos para permitir o desenvolvimento do sistema educativo: a Lei de Base do Sistema Educativo, o Plano Setorial da Educação, a Lei da Carreira Docente e a Carta Política do Setor Educativo. Estes instrumentos apresentam em certa forma os reais problemas do sistema educativo e como solucioná-los. Sem entrar no mérito de dizer se os instrumentos são bons ou não, estes apresentam a existência de elementos substanciais para o funcionamento do sistema educativo. No entanto, estes instrumentos contam com vários outros fatores para obter os efeitos esperados. Uma das grandes dificuldades para obter os efeitos esperados dos instrumentos normativos são as instabilidades políticas e institucionais que afetam não só o setor da educação, mas também, todos os setores da esfera pública. Outro grande problema diz respeito ao financiamento da educação pública, os recursos alocados pelo governo não chegam para suprir as necessidades do setor, porque quase 97% destas verbas são para o pagamento dos salários das pessoas afetos a esse ministério no caso, o Ministério da Educação Nacional. A grande maioria das políticas educacionais são mantidas pela parceria internacional principalmente Banco Mundial, Programa Alimentar Mundial (PAM), UNESCO, UNICEF E PNUD.

Segundo os ex-Ministros da Educação entrevistados durante a pesquisa de campo, todos deixaram muito claro que se não fosse esses parceiros internacionais não estaríamos a falar da educação formal na Guiné-Bissau. Mas quanto a esses financiamentos possuem ressalvas, como por exemplo, muitos deles não possuem uma durabilidade. Estes financiamentos não são maus, são bem-vindos, mas só que a cada dia deixa o sistema de rastros, porque os projetos financiados não têm uma duração de longo prazo, sendo no máximo de três a cinco anos. Um projeto de cinco anos para o setor da educação num país como a Guiné-Bissau nunca vai conseguir ter êxito porque a

instabilidade político-institucional não deixa. Por outro lado, vai ser difícil conseguir os objetivos nesse período, sendo necessária avaliação e continuidade para ter um maior efeito.

No que toca ao quinto capítulo onde foi abordado as questões das políticas públicas voltadas ao ensino básico na Guiné-Bissau, olhando acesso e permanência como possibilidade de efetivação de justiça social na perspectiva da Nancy Fraser, percebe-se que o Estado é o que deve garantir as políticas públicas educacionais. Isso não significa dizer que as iniciativas privadas não podem fazer políticas educacionais, porém nesses casos, os serviços educacionais passariam para serviços que gerarão lucros, como aponta MORAES, (2001), pois a pretensão neoliberal é transformá-los em algo que gere retornos imediatos. O Estado é quem deve garantir uma política educacional pública porque só o Estado, na perspectiva da teoria de justiça social proposta por Fraser (2006), seria capaz de minimizar as desigualdades sociais. Uma política pública educacional é uma das formas de contribuir em relação às injustiças sociais enraizadas nas nossas sociedades.

Para o êxito na implementação das suas políticas públicas o Estado precisa ter uma sociedade civil organizada (GRAMSCI, 2000) em que essas políticas poderão ter reflexos. Por outro lado, é necessário não criar políticas somente por terem sido efetivas em um determinado país, sem fazer estudos adequados para saber da rentabilidade das mesmas, visto que dois países possuem aspectos diferentes, embora possam ter semelhanças. Por isso, muitas políticas sociais não dão certo nos países africanos em especial na Guiné-Bissau, portanto, o Estado precisa assumir as suas responsabilidades em relação a Educação no caso específico da Guiné-Bissau, porque a constituição garante esse direito a todos os cidadãos.

Falar das políticas públicas na Guiné-Bissau precisa ir além de uma definição conceitual das mesmas para poder compreender os mínimos detalhes e peculiaridades dessa sociedade. As políticas educacionais são provenientes dos programas de governo, a partir de um amplo debate com a sociedade ou não, (CÁ, 2010) para isso, no que toca a criação e implementação das políticas públicas educacionais, como já vinha falando, na Guiné-Bissau precisa-se de uma política pública que dê conta da realidade devido as especificidades de cada região e dos setores que compõem o país.

Em relação as quatro políticas públicas abordados, com ênfase na última, o programa cantina escolar, mostram quão são importantes as políticas dessa natureza em um país como a Guiné-Bissau, onde o funcionamento do sistema educativo depende

muito do financiamento externo. Elas são boas, porém, o que deixou-me inquieto é o fator do tempo de execução das políticas, principalmente a segunda e terceira *Nkaba* 4ª classe e *Firquidja* respectivamente. Uma política que mal começou já está no seu fim. Como aumentar o acesso e fazer permanecerem as crianças em um espaço de cinco anos? A política de gratuidade foi como um motor impulsionador de matrículas, que permitiu com que hoje o acesso se tornasse uma realidade com a Lei de Base do Sistema Educativo de 2010.

Em relação a cantina escolar, que também é um programa que está crescendo a cada dia, vendo os números, está incentivando bastante no ingresso e na permanência, porém, diante disso, o maior questionamento que faço é como está sendo a permanência depois de 6 anos de escolaridade? Essa é uma pergunta que em uma futura pesquisa buscarei responder, mas, de antemão segundo um dos entrevistados não está sendo nada fácil, porque os pais no interior do país estão retirando as filhas das escolas porque não estão recebendo mais os benefícios. Lembrando que os benefícios da cantina escolar são restritos de primeiro a sexto ano. De novo vem à tona a questão da gestão democrática da escola (Batista,2010), porque os pais precisam sentir-se como parte da comunidade escolar e serem sensibilizados sobre a importância que a educação formal (PSE,2017) representa para a vida da sociedade, sem desmerecer as outras formas de processo de ensino e aprendizagem destas sociedades que é a educação informal (CÁ, 200), evitando assim entrar em colisão entre o processo de educação formal e a realidade sociocultural do povo.

O programa precisa ser repensado em muitos aspetos, por exemplo a questão dos critérios de acesso das escolas ao programa, caso contrário o programa continuará favorecendo as crianças que de um certo modo não necessitam tanto quanto as que estão nas zonas mais desfavorecidos do país. É necessária uma reorganização do gabinete que tutela o programa no Ministério da Educação, descentralizando mais as funções.

Em suma, uma boa política de acesso e permanência deve ser aquela gerenciada e financiada mais de 90% pelo Estado para poder responder às necessidades do momento, se não, continuará adiando o desenvolvimento do setor educativo e conseqüentemente não atingirá a meta de escolarização universal prevista no PSE. Para atingir essa meta o Estado precisa fazer um investimento completo no setor da Educação, não só no ensino básico, mas também no seu todo, desde básico ao superior, porque é um ciclo. O superior que alimenta o básico com os insumos pedagógicos, mas enquanto

está se fazendo o processo inverso de investir mais no básico e não pensar na formação dos professores continuar-se-á no mesmo sem a progressão almejada.

No que concerne aos desafios e perspectivas do sistema de ensino guineense abordado no sexto capítulo da dissertação, permitiu-me fazer um amplo debate no que toca ao objeto desse estudo, que é o acesso e permanência no ensino básico Guineense, observando as dificuldades que o sistema educacional enfrenta. Um sistema que carece de infraestrutura não poderá garantir o acesso assim como a permanência. Os debates realizados nessa pesquisa me permitiram compreender que falar do acesso assim como da permanência é pensar no financiamento, é pensar como construir escolas, como formar os professores, como equipar as escolas. Para isso, o financiamento serve de pano de fundo para a resolução de todos esses problemas. Enquanto não ultrapassarmos esse problema de financiamento do setor educativo nunca chegaremos ao patamar desejado. Como conseguir atingir a meta da universalização do ensino básico com qualidade, como conseguir garantir programas que permitam a manutenção das crianças, como é o caso de cantina escolar, sem uma base sólida de financiamento?

O financiamento é salutar para qualquer que seja o setor do Estado poder funcionar, mas não devemos esquecer que o funcionamento também está condicionado a muitos fatores como a questão das instabilidades governativas. O país desde que se tornou independente não teve nenhum governo que chegou a conhecer a estabilidade governativa a não ser logo após a independência nos anos de 1973 quando o país foi governado por um regime ditatorial do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo verde (PAIGC), e mesmo nesse momento não foi como muitos pensam porque num regime ditatorial não existe o contraditório.

Outro aspecto debatido foi a questão da própria gestão do sistema e das escolas. A gestão serve de meio para a materialização dos planos, sem uma boa gestão dos fundos escolares não atingiremos os objetivos traçados, como é o caso da universalização do ensino básico.

Gostaria de deixar bem claro que o ensino básico como subsistema do sistema de ensino do país deve merecer muita atenção, não apenas nos papéis, mas sim, dever ser efetivamente transformada em políticas. Por outro lado, é preciso olhar o sistema como um ciclo e um todo. Se vamos concentrar mais as energias no ensino básico temos que fazer valer não só nos planos, porque nada funciona apenas nos papéis, precisam ser transformados em projetos concretos e viáveis.

No que tange à pergunta de pesquisa que questiona se o Estado da Guiné-Bissau concebe a educação formal como um direito no que concerne às políticas de acesso e permanência no ensino básico, a resposta é simples: concebe-se as políticas de acesso e permanência no ensino básico como prioridade nas legislações, como mostra a Constituição da República, a Lei de Base do Sistema Educativo, o Plano Setorial da Educação, e a Carta Política do Setor Educativo, porém a sua efetivação é um problema, por isso concluo que não as tomam como prioridade. Se fossem prioridades iriam ser dadas as devidas atenções que merecem. Fazer valer as políticas de acesso e permanência pressupõe um investimento real no setor educativo, o que o nosso Estado enjeita para o setor é apenas para pagamento dos ordinários. No entanto, como podemos dizer que estas políticas são suas prioridades? Suas prioridades são outros setores, mas não a educação.

O sistema precisa de uma reorganização e a reorganização do sistema passa pela reorganização do próprio Estado Guineense e conseqüentemente do Ministério da Educação em todos os seus setores internos. Ter um Ministro que possa durar uma legislatura, que possa contar com um único time. Enquanto isso não acontecer estaremos só adiando o processo de reorganização do sistema e do futuro da nação, pois um Estado forte se constrói com a ciência e a ciência é a educação formal.

Em suma, gostaria de deixar claro que é precisa fazer mais para o setor educativo. O desenvolvimento do setor passa pela despolitização do mesmo. O setor da educação está muito politizado, como pesquisador acho isso um erro gravíssimo, porque no momento em que se torna um campo político, alguns cargos passam a ser de confiança e de indicação política, como por exemplo os diretores gerais dos departamentos internos do ministério, os diretores das escolas, os inspetores. Precisamos de um sistema educacional com profissionais qualificados, competentes e comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem e com o futuro do país.

A despolitização do setor educativo passa por criação de normas e regras para concurso público, ou seja, deixar bem definido o perfil dos agentes para as diversas funções. Com isso o ministro não terá como chegar e mudar toda estrutura, ninguém poderá ser exonerado das suas funções a não ser que cometa um crime contra a lei.

Para finalizar a escrita gostaria de dizer que abordar questões educacionais sobretudo as políticas de acesso e permanência em país como a Guiné-Bissau, exige voltar no tempo e encarar os fatos principalmente na sua criação como um Estado-Nação e ver as suas peculiaridades para poder ter uma compreensão cabal da situação e fazer

análises sobre a mesma. Mais uma vez afirmo que as políticas educacionais de acesso e permanência precisam com urgência que o Estado, na pessoa de governo tome as suas responsabilidades para fazer valer os acordos assinados em 2000 em Dacar para a erradicação de analfabetismo. Se não erradicarmos o analfabetismo, que nível de desenvolvimento conseguiremos? Hoje o mundo gira em torno da agricultura, da pecuária e da pesca, sendo a base de tudo a ciência, a evolução tecnológica.

A educação formal deve ser um projeto de longo prazo não um projeto que durará 3 ou 5 anos, como geralmente acontecem com muitos dos projetos financiados por parceiros internacionais. Com esse tipo de projeto e com essas agências internacionais, nunca daremos passos significativos, estagnaremos no mesmo lugar, por isso, o Estado deve e tem que assumir suas responsabilidades, porque a educação é um direito garantido pela Constituição da República e em outras leis como a Lei de Base do Sistema Educativo. Não adianta ter bons projetos sem ter capital humano qualificado para execução dos mesmos. Gostaria de deixar uma reflexão para permitir a mim e aos leitores pensarmos a respeito do sistema escolar e educacional. O que é feito de uma política pública educacional sem uma boa gestão pública?

Finalizo esta dissertação dizendo o seguinte: a construção de uma grande potência, seja qual for no século atual, tem que primar pela ciência e a ciência é a educação formal.

REFERÊNCIAS

BISSAU. Manual da Cantina Escolar. Programa alimentar Mundial. Ministério de Educação Nacional. Guiné-Bissau, xxxx.

_____. Lei de Cantina escolar. O Ministro da Educação, Ensino Superior, Juventude Cultura e Desportos. Aprovado em Conselho de Ministros em 31 de Janeiro de 2019.

_____. Documento orientador da reforma curricular do ensino básico. Ministério da Educação Nacional. República da Guiné-Bissau. 2017

_____. Apresentação do programa cantina escolar. Ministério da Educação Nacional. Direção geral dos assuntos sociais e de cantina escolar (DGASCE). Guiné-Bissau, xxxx.

_____. Historial de cantina escolar. Ministério da Educação Nacional. Direção geral dos assuntos sociais e de cantina escolar (DGASCE). Guiné-Bissau. 2017/2018.

_____. História da Guiné-Bissau. Assembleia Nacional Popular. Disponível em: <[Http://www.anpguinebissau.org/historia/historia-guine-bissau/historia-da-guine-bissau](http://www.anpguinebissau.org/historia/historia-guine-bissau/historia-da-guine-bissau)>. Acessado em 29/03/2017

_____. Elementos do Diagnóstico do Sistema Educativo (RENASSE): Margem de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do ensino básico e de redução da pobreza. Ministério da Educação Nacional. Guiné-Bissau. 2009

_____. Lei de Bases do Sistema Educativo. República da Guiné-Bissau. Ministério da educação nacional, ciência, Juventude e dos Desportos: Bissau, 21 de maio 2010. Disponível em: <http://sociologia.ihl.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/GUIN%C3%89-BISSAU-1.pdf> Acesso em 20/09/2018.

_____. Estatuto da Carreira Docente. Assembleia Nacional Popular. República da Guiné-Bissau. 2010.

_____. Carta política de setor educativo. Ministério de educação Nacional. Guiné-Bissau. 2016

_____. Plano setorial da educação. Ministério da Educação nacional. Guiné-Bissau. 2017

_____. Constituição da República da GUINÉ-BISSAU. Bissau: 1996. Disponível em: <<http://www.parlamento.gw/leis/constituicao/constituicaoquine.pdf>> Acesso em: 20/09/2018

_____. Recenseamento geral da população na Guiné-Bissau. Ministério de planeamento. Guiné-Bissau, 2009

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, N. C. Participação em Conselhos Escolares: da resistência ao gerencialismo rumo à justiça escolar. **Salamanca, Foro de Educación**, v. 16, n. 25, p. 207-223, 2018.

_____ Conflitualidades no espaço escolar: implicações com a emancipação social. **EccoS – Rev. Cient**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 103-117, jan./jun. 2010.

_____ Políticas Públicas para a Gestão Democrática da Educação Básica: Um estudo de Programa Nacional de Formação de conselheiros Municipais de Educação. Jundá, Paco Editora: 2013

BOBIO, N. Estado, Governo, Sociedade: Para uma teoria geral da política. Trad: Marco Aurélio Nogueira¹⁴- Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção Pensamento Crítico, v. 69).

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. IN: Escritos da Educação. NOUGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (ORG). Petrópolis. Vozes. RJ, 1998 (ciências sociais).

CÁ, L. O. A Guiné-Bissau e a gestão Pública. In: Estado: políticas públicas e gestão educacional. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

_____ Liberalismo econômico e a política educacional de 1980- 1993. IN: Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau. Campinas, SP. 2004. p. 116-117.

_____ Estado: políticas públicas e a gestão educacional. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

_____ A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). *ETD – Educação.200*. Disponível em <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-105762>> acessado em 11/07/2019

_____ A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado. Cuiabá: EdUGMT/CAPEs, 2008.

COUTO, H. H.; EMBALÓ, F. Literatura, Língua E Cultura na Guiné-Bissau um país da CPLP. **Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares** - PAPIA. Universidade de Brasília. Número 20, 2010.

CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2014 (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

DAKAR. Marco de Ação de Dakar. Educação Para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação. Dakar, Senegal - 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf> >. Acessado em: 28/04/2017

DURKHEIM, E. Educação e Sociologia. Trad. Stemphania Matousek.-5 ed. Petropolis, RJ: vozes, 2014- coleção textos fundante da educação.

FANDA, J. M. O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010). Campo Grande, 2013. p.113

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, A.; FINGER, M. (Orgs.) O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p.35-57

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Trd. Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRASER, N. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, outubro 2002: 7-20

_____ Escalas de Justicia. Barcelona: Herder Editorial, 2008.

FRASER, N; HONNETH, A. ¿Redistribución o reconocimiento? Madrid: Ediciones Moratas, S. L, 2006.

_____ Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça na era Pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília. 2001

FREITAS. L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br> >

FREIRE, P. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.2. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 161 p.

_____ Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: Educação como prática da liberdade. 14.ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 2011. p.7-39

_____ Educação como prática da liberdade. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por ma causa comum. Disponível em:<<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf> >. Acesso em: 11/01/2019.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org). Métodos de pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:

<<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> >> acessado em :26/06/2018.

GIDDENS, A. A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.

GOMES, B. Educação em Guiné-Bissau na transição do período colonial para o pós-colonial. VII Fórum Internacional da Pedagogia. Ano. 2016. Disponível em :<<https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA13_ID1779_05092016154103.pdf>> acessado em 11/07/19.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. RBPAE – v.24, n.2, p. 215-233, mai./ago. 2008 215.

LOPES, L. S. L. A lei de bases do sistema educativo da Guiné-Bissau. Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Portugal, 2014.

MANDELA, N. Lightingyourwayto a better future. Planetarium. University of the Johannesburg. South Africa. 16th July 2003. Disponível em:<<<https://www.pensador.com/frase/MjM3NjU1/>>> acessado em 30/08/2018

MARTINS, G. Políticas públicas educacionais Guineense: acesso e permanência no ensino básico. [Entrevista concedida ao] Fernando Siga, Bissau 23 de Maio de 2019

MÉSZÁROS, I. Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.Mundo do trabalho.

_____A educação para além do capital. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, J. J. H. Políticas públicas educacionais Guineense: acesso e permanência no ensino básico. [Entrevista concedida ao] Fernando Siga, Bissau 24 de Maio de 2019

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf> >. Acesso em: 11/05/ 2017.

MORAES, R. C. Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai? Editora Senac: São Paulo, 2001.

Monteiro. A. O. C. Guiné portuguesa versus Guiné-Bissau: a luta da libertação nacional e o projeto de construção do estado guineense. Número temático: Literatura, cultura e memória negra. **Revista: A Cor das Letras** — UEFS, n. 12, 2011 238. Disponível em <<<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1494>>> visto em 21/07/2019

MULLER, P.; SUREL, Y.. A análise das políticas públicas. Trad. Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002

PERONI, V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera (Org.). Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 15-34

RAWLS, J. Uma teoria da justiça. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RUA, M. G. Políticas públicas. 2.ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.128p.

RUDEBECK, L. Colapso e Reconstrução Política na Guiné-Bissau 1998-2000, um estudo de democratização difícil. The Nordic Africa Institute, Uppsala, 2001.

SANÉ, S. Os desafios da educação na Guiné-Bissau. Disponível em:<<
<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/39717> >> Acesso em 14/07/2019

SANTOS, B. S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SAMAPA, P. J. Situação do Ensino Pública em Guiné-Bissau: desafios e possibilidades para uma educação de qualidade, Campina Grande, Vol. 1 Ed. 4, ISSN 2316-1086, realize editora, 2015

SILVA, M. Políticas públicas educacionais Guineense: acesso e permanência no ensino básico. [Entrevista concedida ao] Fernando Siga, Bissau 15 de Maio de 2019

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. C. Unidade 2 – a Pesquisa Científica In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIGA, F. A organização social, política e religiosa dos Balantas: usos, costumes e rituais. Monografia do curso do Bacharelado em Humanidades do Instituto de Humanidade e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB. – Redenção, 2015

TEIXEIRA, R. J. D. Cabo Verde e Guiné-Bissau: as relações entre a sociedade civil e o estado. Recife, 2015.

TORRECILA, F. J. M.; CASTILLA, R. H. Hacia um concepto de justicia social. **Revista Iberoamericano sobre Calidad, Eficacia y cambio em educación**, v.9, n.4,2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a:

O presente projeto de pesquisa intitulado **“Educação básica formal na Guiné-Bissau, acesso, desafios e perspectivas: uma análise de políticas educacionais guineenses de 1995 a 2015”**, tem como objetivo analisar e compreender os processos de estruturação do sistema educacional guineense entre as décadas de 1995 a 2015 no que tange as políticas públicas educacionais voltadas ao ensino básico, buscando compreender a correlação entre os poderes legislativo e executivo.

A pesquisa está em andamento e utiliza dados de diferentes fontes. Por esta razão solicito autorização para utilizar o conteúdo de sua entrevista como dado de pesquisa. Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado a não ser com sua prévia autorização por escrito.

Assinatura do/a participante

Assinatura do pesquisador

Porto Alegre, ____ de _____ de _____

Dados do pesquisador: Fernando Siga, Mestrando em Educação pela Faculdade da Educação da Universidade Federal do Rio Grande de Sul, na linha de pesquisa: Políticas e Gestão dos processos educacionais, bolsista de CNPq- PEC PG, sob a orientação da prof^a Dr^a Neusa Chaves Batista – Doutora em Educação – Professora do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação – UFRGS.

APÊNDICE B



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEDU

PESQUISA: “Educação básica formal na Guiné-Bissau, acesso, desafios e perspectivas: uma análise de políticas educacionais guineense de 1995 a 2015”.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Chaves Batista

Mestrando: Fernando Siga

Prezado/a entrevistado/a,

A sua participação consistirá em conceder-me uma entrevista para efeitos de utilização desta como dado no trabalho acima citado. O trabalho tem por finalidade a pesquisa acadêmica. O Comitê de Ética Científica da UFRGS, exige que as informações obtidas em entrevistas não sejam divulgadas sem a prévia autorização do/a entrevistado, por este motivo solicito a sua assinatura do Termo de Consentimento Livre e Informado.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ATORES: EX MINISTROS DA EDUCAÇÃO

A) QUESTÕES SOBRE O PROCESSO

1. Prezado ministro gostaria que me falasse sobre o sistema do nosso ensino e contemplando todos os aspetos que achar importante.
2. Como deu o processo de expansão educacional Guineense quando era ministro?
3. Quais são, na sua opinião, os maiores problemas do setor educativo Guineense durante o tempo que o senhor está à frente desse ministério?

B) QUESTÕES SOBRE AS CONDIÇÕES ESCOLARES E FINANCIAMENTO

- 1 Durante as minhas visitas em algumas escolas pude constatar que as infraestruturas escolares não são boas, ou seja, não estão em boas condições (infraestrutura, recursos pedagógicos, adequação curricular à cultura das comunidades locais como por exemplo, a língua). Gostaria de saber durante o tempo que o senhor esteve como ministro quais foram os projetos desenvolvidos para resolução desses problemas?
2. Soube da existência de planos para permitir que no mínimo 98% das nossas crianças acessem a escola? Na sua gestão houve a implementação de alguma política com a finalidade de garantir o acesso de 98% das crianças/adolescentes ao ensino fundamental guineense?
- 3 Qual avaliação que o senhor/a faz das políticas educacionais implementadas em sua gestão?
- 4 Se sabe que o orçamento geral do nosso Estado, mais que 50%, as vezes, é financiado. Na sua gestão qual é a parcela da educação nesse orçamento, ou seja, qual, é a percentagem de recursos financeiros que a educação se beneficiou?
- 5 Como a sua equipe fez/faz para atrair outros investimentos para o setor?
- 6 Como funciona a questão de financiamentos externos, como por exemplo, de FMI e BM? Quais são as contrapartidas exigidas por essas entidades?
7. De um certo modo, alguns fatores sócio-políticos influenciam bastante no sistema de ensino no seu todo. Se pudesse me falar como esses fatores influenciaram em seu ministério em relação às políticas pensadas para esse setor?
8. Além de lei de base do sistema educacional, quais são outras leis aprovadas para seu setor? Como o senhor vê a questão de acesso e permanência segundo a nossa Lei de Base de sistema educativo no seu artigo 2º ponto 1 e 5?

C) Questões sobre a participação dos atores educacionais na construção de políticas educacionais

1. Para a criação das políticas para o setor de educação as escolas, nesse caso, falo de sindicato dos professores, associação dos pais e encarregados e a rede nacional dos estudantes são convidadas a tomarem parte nos debates e elaboração das propostas?
2. Quem participou no processo de elaboração das políticas educacionais guineenses?
3. Quem participou na elaboração da Lei de Base para a educação guineense?
4. Agora sinta-se à vontade de falar algumas coisas que talvez não abordamos e que gostaria de poder partilhar comigo

APÊNDICE C



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEDU

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PARA ASSOCIAÇÃO DE PAIS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS DA GUINÉ-BISSAU (APEEAGB)

EMAIL: nhassesulte@gmail.com / fernaide90@gmail.com

A Presente entrevista é parte de coleta de dados para análise do trabalho de dissertação intitulado **Educação básica formal na Guiné-Bissau, acesso, desafios e perspectivas: uma análise de políticas educacionais guineense de 1995 a 2015** de curso de mestrado de programa de pós-graduação da faculdade de educação da Universidade Federal de Rio Grande do Sul- PPGEDU/UFRGS de estudante **Fernando Siga**, a entrevista objetiva-se compreender as duas realidades. O que a lei diz sobre acesso e permanência e a prática do mesmo. No entanto, a sua participação consistirá em conceder-me uma entrevista para efeitos de análise. O trabalho tem por finalidade a pesquisa acadêmica, onde os dados obtidos não serão divulgados sem a prévia autorização do/a participante. Para todos efeitos serão preservados o anonimato dos colaboradores.

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Prezado podia falar me em poucas palavras sobre a história da fundação da vossa instituição, associação nacional dos pais e encarregados de educação?
2. Segundo nossa constituição de república no seu artigo 49 a educação é um direito e gostaria de saber:
 - a) Quais são as vossas lutas para tornar isso uma realidade?

- b) Quais são os vossos planos como pais e encarregados no que diz respeito a acesso e permanência das nossas crianças no ensino básico?
- 3 Já foram convidados ou consultados pelo ministério da educação no que concerne a criação das políticas voltados ao ensino guineense?
Como funciona o processo de criação das políticas voltados ao ensino?
- a) Como foi a vossa participação?
- 4 Na sua opinião o que acha que pode ser feito para melhorar o acesso e a permanência das nossas crianças?
- 5 Como pai que tipo de escola gostaria que os seus filhos frequentam?
- a) Uma pública gratuita e de qualidade?
b) Ou uma privada com qualidade?
c) Gostaria que justificasse a sua escolha.
- 6 O que poderia ser feito para ter essa escola de sonhos para teus filhos?
- 7 Agora sinta-se à vontade de falar algumas coisas que talvez não abordamos e que gostaria de poder partilhar comigo.

APÊNDICE D



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEDU

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PARA SINDICATO DOS PROFESSORES (SINDEPROF E SINDEPROF)

EMAIL: nhassesulte@gmail.com / fernaide90@gmail.com

A presente entrevista é parte de coleta de dados para análise do trabalho de dissertação intitulado **Educação básica formal na Guiné-Bissau, acesso, desafios e perspectivas: uma análise de políticas educacionais guineense de 1995 a 2015** de curso de mestrado de programa de pós-graduação da faculdade de educação da Universidade Federal de Rio Grande do Sul - PPGEDU/UFRGS de estudante **Fernando Siga**, a entrevista objetiva-se compreender as duas realidades. O que a lei diz sobre acesso e permanência e a prática do mesmo. No entanto, a sua participação consistirá em conceder-me uma entrevista para efeitos de análise. O trabalho tem por finalidade a pesquisa acadêmica, onde os dados obtidos não serão divulgados sem a prévia autorização do/a participante. Para todos efeitos serão preservados o anonimato dos colaboradores.

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Prezado podia falar me em poucas palavras sobre a história da fundação da vossa instituição?
2. O sindicato de professores é aquela organização que está para defender a causa da classe docente, mas todos sabemos que para construção de uma escola que todos se esperam e querem o vosso papel é de suma importância.

- a) Gostaria de poder saber da vossa parte em relação às políticas de acesso e permanência no ensino básico.
 - b) Será que as vossas pautas contemplam os estudantes?
 - c) Se sim. Em quais aspectos? E como?
3. Gostaria que me falasse do nosso sistema de ensino em relação as políticas de acesso e permanência.
 4. As más condições das nossas infraestruturas e das condições laborais que são submetidas são fatores que não podemos deixar de lado quando estamos falando de políticas de acesso e permanência.
 - a) O que teria para me dizer a respeito?
 5. Será que já foram convidados ou consultados pelo ministério da educação no que concerne a criação das políticas voltados ao ensino básico?
 - a) Como foi a vossa participação?
 6. Agora sinta-se à vontade de falar algumas coisas que talvez não abordamos e que gostaria de poder partilhar comigo.

APÊNDICE E



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEDU

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PARA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES ESTUDANTIS DA GUINÉ-BISSAU (CONAEGUIB).

EMAIL: nhassesulte@gmail.com / fernaide90@gmail.com

A presente entrevista é parte de coleta de dados para análise do trabalho de dissertação intitulado **Educação básica formal na Guiné-Bissau, acesso, desafios e perspectivas: uma análise de políticas educacionais guineense de 1995 a 2015** de curso de mestrado de programa de pós-graduação da faculdade de educação da Universidade Federal de Rio Grande do Sul- PPGEDU/UFRGS de estudante **Fernando Siga**, a entrevista objetiva-se compreender as duas realidades. O que a lei diz sobre acesso e permanência e a prática do mesmo. No entanto, a sua participação consistirá em conceder-me uma entrevista para efeitos de análise. O trabalho tem por finalidade a pesquisa acadêmica, onde os dados obtidos não serão divulgados sem a prévia autorização do/a participante. Para todos efeitos serão preservados o anonimato dos colaboradores.

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Prezado podia falar me em poucas palavras sobre a história da fundação da vossa instituição?

2. A educação é um direito segundo a nossa constituição da república no seu artigo 49º.
 - a) Como sendo a maior representação estudantil do país, quais são as vossas ações voltadas a questão de prevenção e de fazer valer esse direito?
3. Gostaria que me falasse do nosso sistema de ensino em relação as políticas de acesso e permanência.
4. Quais os vossos planos de curto, médio e longo prazo no que toca a erradicação de analfabetismo na camada mais desfavorecidas da nossa sociedade, ou seja, os planos para impulsionar o Estado para criarem mais condições de acesso e permanência?
5. Já foram convidados ou consultados pelo ministério da educação no que concerne a criação das políticas voltados ao ensino básico?
 - a) Como foi a vossa participação?
- 4 O que tem para me falar sobre o processo de acesso e permanência?
- 5 Agora fica a teu critério para me falar sobre o que pensam sobre nosso sistema de ensino e o que deve ser feito para melhoramento de acesso e permanência no ensino básico.

APENDICE F



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEDU

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PARA DIRETOR DE SERVIÇO DE CANTINA ESCOLAR E DIRETOR DE IPHD-GUINÉ-BISSAU

EMAIL: nhassesulte@gmail.com / fernaide90@gmail.com

A Presente entrevista é parte de coleta de dados para análise do trabalho de dissertação intitulado **Educação básica formal na Guiné-Bissau, acesso, desafios e perspectivas: uma análise de políticas educacionais guineense de 1995 a 2015** de curso de mestrado de programa de pós-graduação da faculdade de educação da Universidade Federal de Rio Grande do Sul- PPGEDU/UFRGS de estudante **Fernando Siga**, a entrevista objetiva-se compreender as duas realidades. O que a lei diz sobre acesso e permanência e a prática do mesmo. No entanto, a sua participação consistirá em conceder-me uma entrevista para efeitos de análise. O trabalho tem por finalidade a pesquisa acadêmica, onde os dados obtidos não serão divulgados sem a prévia autorização do/a participante. Para todos efeitos serão preservados o anonimato dos colaboradores.

ROTEIRO DA ENTREVISTA

A) Perguntas sobre processo de criação e evolução do programa

1. Prezada diretora, gostaria que me falasse sobre o processo da criação do programa ou seja como nasceu o programa cantina escolar?
2. Quais são os objetivos do programa?
3. Quem são públicos alvos do programa?
4. O programa consegue fazer uma cobertura nacional? E como funciona o processo de cobertura?
5. Como são selecionadas as escolas para fazerem parte do programa?
6. Quais regiões apresentam mais problemas em relação ao acesso e permanência das crianças?

B) Questões sobre a autonomia do programa.

7. Como funciona a questão de manutenção do programa?
8. O governo faz o financiamento cabal do programa ou é mantido pela cooperação com outros parceiros?
9. Quem são esses parceiros?
10. Em que medida esses parceiros apoiam o programa?
11. Que contrapartida é exigida pelos parceiros?
12. Qual a avaliação que a senhora faz do nosso sistema de ensino partindo da lei de base de sistema educativo do país e contemplando o programa cantina escola na perspectiva de acesso e permanência no ensino básico.
13. Agora sinta-se à vontade de falar algumas coisas que talvez não abordamos e que gostaria de poder partilhar comigo.

APÊNDICE G

Dados de acesso e permanência por regiões, por sexo e por nível

Regiões	Acesso/permanência	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	Total
B. Bijagós	Acesso Masculina	994	712	625	523	505	463	3822
	Acesso Feminina	878	693	548	449	402	352	3322
	Acesso Masculina / Feminina	1872	1405	1173	972	907	815	7144
	Permanência Masculino	842	606	541	473	458	384	3304
	Permanência Feminina	729	591	466	387	354	294	2821
	Permanência Masculina /Feminina	1571	1197	1007	860	812	678	6125
	Reprovação Masculina	158	149	82	52	73	56	570
	Reprovação Feminina	136	102	78	69	58	72	515
	Reprovação Masculina/ Feminina	294	251	160	121	131	128	1085
	Aprovação Masculina	635	454	431	373	390	322	2.605
	Aprovação Feminina	541	453	357	300	303	246	2.200
	Aprovação Masculina/Feminina	1176	907	788	673	693	568	4805
Bafatá	Acesso Masculina	6766	4041	3129	2492	1458	1156	19042
	Acesso Feminina	6776	3823	3043	2504	1023	853	18022
	Acesso Masculina / Feminina	13542	7864	6172	4996	2481	2009	37064
	Permanência Masculino	6352	3858	2951	2370	1332	1084	17947

	Permanência Feminina	638 0	36 15	28 54	234 8	922	80 6	1692 5
	Permanência Masculina /Feminina	127 32	74 73	58 05	471 8	225 4	18 90	3487 2
	Reprovação Masculina	135 8	90 3	60 0	584	256	20 8	
	Reprovação Feminina	126 0	80 8	56 3	506	179	16 4	
	Reprovação Masculina/ Feminina	261 8	17 11	11 63	109 0	435	37 2	
	Aprovação Masculina	483 1	26 67	23 11	175 2	102 0	83 9	
	Aprovação Feminina	485 1	24 52	22 50	156 0	721	61 0	
	Aprovação Masculina/Feminina	968 2	51 19	45 61	331 2	174 1	14 49	
BIOMBO	Acesso Masculina	318 5	25 39	21 72	217 3	204 3	18 71	1398 3
	Acesso Feminina	322 8	27 64	23 99	223 9	197 9	18 06	1441 5
	Acesso Masculina / Feminina	641 3	53 03	45 71	441 2	402 2	36 77	2839 8
	Permanência Masculino	272 4	21 43	17 98	180 6	160 9	14 99	1157 9
	Permanência Feminina	278 6	23 85	20 27	192 3	161 3	15 10	1224 4
	Permanência Masculina /Feminina	551 0	45 28	38 25	372 9	322 2	30 09	2382 3
	Reprovação Masculina	463	40 5	25 5	264	221	19 5	
	Reprovação Feminina	427	43 2	29 2	300	235	20 0	
	Reprovação Masculina/ Feminina	890	83 7	54 7	564	456	39 5	
	Aprovação Masculina	233 0	17 10	14 93	139 8	115 4	10 97	
	Aprovação Feminina	238 7	19 00	16 41	140 0	107 4	11 14	
	Aprovação Masculina/Feminina	471 7	36 10	31 34	279 8	222 8	22 11	
	Acesso Masculina	745 5	49 73	40 50	339 7	318 2	24 82	2553 9

CACHEU	Acesso Feminina	710 4	47 07	36 99	298 0	237 2	18 97	2275 9
	Acesso Masculina / Feminina	145 59	96 80	77 49	637 7	555 4	43 79	4829 8
	Permanência Masculino	678 3	46 14	37 71	308 7	284 2	22 64	2336 1
	Permanência Feminina	643 1	43 48	34 00	270 2	212 5	16 93	2069 9
	Permanência Masculina /Feminina	132 14	89 62	71 71	578 9	496 7	39 57	4406 0
	Reprovação Masculina	205 2	13 46	11 08	804	844	53 0	
	Reprovação Feminina	179 6	12 00	93 1	707	624	42 6	
	Reprovação Masculina/ Feminina	384 8	25 46	20 39	151 1	146 8	95 6	
	Aprovação Masculina	452 5	30 31	26 69	220 2	200 1	16 48	
	Aprovação Feminina	435 5	28 61	23 23	185 3	145 4	12 18	
	Aprovação Masculina/Feminina	888 0	58 92	49 92	405 5	345 5	28 66	
	Acesso Masculina	734 2	45 93	29 02	252 6	115 1	10 02	1951 6
GABÚ	Acesso Feminina	689 6	42 82	27 89	262 6	965	80 9	1836 6
	Acesso Masculina / Feminina	142 38	88 75	56 91	515 2	211 6	18 11	3788 2
	Permanência Masculino	692 9	44 00	27 71	241 6	106 7	89 0	1847 3
	Permanência Feminina	651 9	41 11	26 70	250 1	893	72 5	1741 9
	Permanência Masculina /Feminina	134 48	85 11	54 41	491 7	196 0	16 15	3589 2
	Reprovação Masculina	870	70 6	37 1	478	155	16 2	
	Reprovação Feminina	846	68 9	35 4	479	109	12 2	
	Reprovação Masculina/ Feminina	171 6	13 95	72 5	957	264	28 4	
	Aprovação Masculina	603 6	33 11	24 71	179 8	883	65 6	
	Aprovação Feminina	569 1	30 23	23 39	180 1	734	54 8	

	Aprovação Masculina/Feminina	117 27	63 34	48 10	359 9	161 7	12 04	
	Acesso I Masculina	866 9	53 83	43 70	344 7	266 4	22 59	2679 2
OIO	Acesso Feminina	735 8	43 36	30 86	211 8	145 4	94 4	1929 6
	Acesso Masculina / Feminina	160 27	97 19	74 56	556 5	411 8	32 03	4608 8
	Permanência Masculino	814 7	50 54	40 56	312 8	241 5	20 42	2484 2
	Permanência Feminina	690 1	40 57	28 68	190 0	131 6	85 0	1789 2
	Permanência Masculina /Feminina	150 48	91 11	69 24	502 8	373 1	28 92	4273 4
	Reprovação Masculina	197 0	12 58	87 6	678	512	34 4	
	Reprovação Feminina	178 7	10 37	60 6	447	283	16 2	
	Reprovação Masculina/ Feminina	375 7	22 95	14 82	112 5	795	50 6	
	Aprovação Masculina	559 4	34 05	29 64	224 6	182 5	16 37	
	Aprovação Feminina	458 9	26 56	19 58	132 2	994	64 0	
	Aprovação Masculina/Feminina	101 83	60 61	49 22	356 8	281 9	22 77	
	Acesso Masculina	304 6	18 24	14 91	123 7	110 1	80 3	9502
QUINAR A	Acesso Feminina	276 5	16 68	11 21	977	709	47 5	7715
	Acesso Masculina / Feminina	581 1	34 92	26 12	221 4	181 0	12 78	1721 7
	Permanência Masculino	279 0	16 80	13 33	1111	974	72 5	8613
	Permanência Feminina	248 2	15 00	10 16	861	625	42 1	6905
	Permanência Masculina /Feminina	527 2	31 80	23 49	197 2	159 9	11 46	1551 8
	Reprovação Masculina	985	60 8	54 1	330	410	28 6	
	Reprovação Feminina	871	58 0	41 1	307	280	16 7	
	Reprovação Masculina/ Feminina	185 6	11 88	95 2	637	690	45 3	

	Feminina							
	Aprovação Masculina	195 8	12 33	10 42	836	682	59 0	
	Aprovação Feminina	167 6	99 1	70 3	572	388	29 2	
	Aprovação Masculina/Feminina	363 4	22 24	17 45	140 8	107 0	88 2	
SAB	Acesso Masculina	420 3	37 19	36 48	393 5	417 3	38 60	2353 8
	Matr inicial Feminina	477 4	43 53	46 32	445 4	463 5	44 58	2730 6
	Total Masculina / Feminina	897 7	80 72	82 80	838 9	880 8	83 18	5084 4
	Permanência Masculino	378 7	32 98	32 50	348 0	364 8	32 10	2067 3
	Permanência Feminina	429 9	39 46	40 77	397 0	403 9	37 12	2404 3
	Permanência Masculina /Feminina	808 6	72 44	73 27	745 0	768 7	69 22	4471 6
	Reprovação Masculina	374	41 1	41 6	369	485	48 4	
	Reprovação Feminina	410	47 7	54 8	401	522	50 0	
	Reprovação Masculina/ Feminina	784	88 8	96 4	770	100 7	98 4	
	Aprovação Masculina	314 5	26 24	26 15	282 7	290 2	26 10	
	Aprovação Feminina	364 1	30 64	32 34	310 7	312 5	30 08	
	Aprovação Masculina/Feminina	678 6	56 88	58 49	593 4	602 7	56 18	
	Acesso Masculina	866	39 76	23 67	181 8	173 2	14 09	1216 8
TOMBALI	Acesso Feminina	865	35 34	21 69	158 3	128 1	91 6	1034 8
	Acesso Masculina / Feminina	173 1	75 10	45 36	340 1	301 3	23 25	2251 6
	Permanência Masculino	808	34 18	20 85	161 0	152 2	11 94	1063 7
	Permanência Feminina	837	30 12	19 10	140 0	114 1	76 7	9067
	Permanência Masculina /Feminina	164 5	64 30	39 95	301 0	266 3	19 61	1970 4
	Reprovação	35	85	57	419	369	28	

	Masculina		6	2			2	
	Reprovação Feminina	33	74 5	52 2	385	311	20 8	
	Reprovação Masculina/ Feminina	68	16 01	10 94	804	680	49 0	
	Aprovação Masculina	720	26 36	15 29	126 5	113 9	92 8	
	Aprovação Feminina	758	22 59	12 96	100 6	781	56 1	
	Aprovação Masculina/Feminina	147 8	48 95	28 25	227 1	192 0	14 89	

Fonte: elaborado pelo autor com base no anuário de ano letivo 2014/2016 sobre situação de ensino na Guiné-Bissau.

APÊNDICE H

Dados de acesso e permanência nacional por sexo

Regiões	Acesso masculino	Acesso feminino	Total	Permanência masculina	Permanência feminina	Total
Bolama Bijagós	3822	3322	7144	3304	2821	6125
Bafatá	19042	18022	37064	17947	16925	34872
Biombo	13983	14415	28398	11579	12244	23823
Cacheu	25539	22759	48298	23361	20699	44060
Gabú	19516	18366	37882	18473	17419	35892
Óio	26792	19296	46088	24842	17892	42734
Quinara	9502	7715	17217	8613	6905	15518
SAB	23538	27306	50844	20673	24043	44716
Tombali	12168	10348	22516	10637	9067	19704
Nacional	153902	141349	295451	139429	128015	267444

Fonte: elaborado pelo autor com base no anuário de ano letivo 2014/2016 sobre situação de ensino na Guiné-Bissau.