

EDUCAÇÃO FAMILIAR: INFLUÊNCIA NA ESCOLARIZAÇÃO E NAS ESCOLHAS SOCIAIS DAS MULHERES GUINEENSES¹

Noêmia Armando Monteiro²

RESUMO

A presente pesquisa objetiva, analisar a influência da educação familiar na escolaridade das mulheres e nas escolhas de lugares de atuação social. Tem como suporte metodológico a abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, alicerçada por teóricos como: Baticã (2015), Oyěwùní (2004), Furtado (2005), Baldé (2014) e o Relatório Fala de Mindjer (2018). A pesquisa problematiza a educação familiar guineense, sustentada pela cultura local pautada na multiculturalidade de várias etnias do país, o que constitui para uma vasta riqueza cultural. Contudo, a mesma cultura, aprisiona a mulher, instruindo-a desde a infância a ser obediente e submissa e aos meninos a serem corajosos e fortes para enfrentar as adversidades. Assim, o caminho do sucesso para as meninas em muitas famílias é o casamento, não importa o talento, a habilidade, o conhecimento que poderia aperfeiçoar, adquirir numa instituição escolar. As mulheres constituem a maioria da população do país, mas são em menor número nas escolas, comparado aos homens. A educação reproduz e reforça a desigualdade de gênero através do currículo. A falta do apoio e incentivo de muitas famílias contribui para a baixa autoestima das mulheres. A sobrecarga de tarefas domésticas, gravidez precoce, casamento forçado, entre outros, afeta seus estudos e consequentemente sua ascensão social para assumir lugares de tomada de decisão e mercado de trabalho formal. Defende-se a luta contra a desigualdade de gênero, as práticas culturais que afetam a vida da mulher e a criação de políticas públicas específicas para acesso e permanência das mulheres na escola. Conclui que as políticas públicas para educação, sobretudo feminina, são incipientes, incapazes de acabar com analfabetismo e garantir a permanência das meninas na escola.

Palavras-chave: Educação para a vida familiar - Guiné-Bissau. Identidade de gênero - Guiné-Bissau. Mulheres - Condições sociais.

ABSTRACT

This article aims to analyze the influence of family education on women's education and on the choice of places for social work. Having as methodological support the qualitative approach of bibliographic character, supported by theorists Baticã (2015), Oyěwùní (2004), Furtado (2005), Baldé (2014) and the Fala de Mindjer Report (2018). The research problematizes Bissau-Guinean family education, supported by local culture based on the multiculturalism of many ethnic groups in the country, which constitutes a vast cultural wealth. However, the same culture imprisons women, instructing them since childhood to be obedient and submissive and for boys to be courageous and strong to face adversity. Thus, the path of success for girls in many families is through marriage, no matter the talent, the skill, the knowledge that could be improved, acquired in a school institution. Women make up the majority of the country's population, but they are fewer in schools compared to men. Education reproduces and reinforces gender inequality across the curriculum. The lack of support and encouragement from many families contributes to women's low self-esteem. Sub-upload with house tasks, early pregnancy, forced marriage, among others, affects her studies and achieves social ascension to take up decision-making positions and the formal labor Market. The fight against gender inequality, cultural practices that affect women's lives and the creation of specific public policies for access and permanence of women in school are defended. It concludes that public policies for education, especially for women, are weak, unable to end illiteracy and guarantee the girls' permanence in school.

Keywords: Education for family life - Guinea-Bissau. Gender identity - Guinea-Bissau. Women - Social conditions.

¹ Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Carla Verônica Albuquerque Almeida.

² Bacharela em Humanidades (2017) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Licencianda em Pedagogia pela mesma universidade.

1 INTRODUÇÃO

A República da Guiné Bissau é um estado independente desde 24 de setembro de 1973. Passou por um processo histórico político difícil, devido a colonização portuguesa que perpetuou-se por décadas, submetendo o povo guineense a uma cultura dita portuguesa e condenando práticas culturais educativas já existentes no país. Assim como, oportunizando escolarização a uma parcela mínima da população.

Ao longo dos anos e até a luta travada pelo movimento de libertação encabeçado por Amílcar Lopes Cabral³, em prol de combater o regime colonial, a maioria da população analfabeta do país era de mulheres. Embora o movimento tenha criado políticas públicas para suprir a grande percentagem do analfabetismo existente na época; em torno de “99% na “Guiné Portuguesa”, segundo dados estatísticos de 1950” (NAMONE, 2014, p. 90). Em toda a camada da população, a percentagem não diminuiu muito. Sendo evidenciada principalmente por mulheres, as quais ainda hoje tem poucas oportunidades nos espaços escolares.

Não descartamos aspectos sociais e principalmente culturais existentes no país, os quais muitas vezes influenciam a educação do indivíduo. Partimos dessa reflexão para pensar sobre a educação das meninas e mulheres no país, o que obstrui o desenvolvimento das mulheres na sociedade guineense, tanto nas interações sociais, como acadêmica e financeira. Neste sentido, propomos como objetivo deste estudo, analisar a influência da educação familiar na escolaridade das mulheres e nas escolhas de lugares de atuação social.

Buscamos entender como a educação familiar contribui ou não para ascensão social da mulher, nesse caso, a influência que os ensinamentos familiares têm no acesso e permanência das meninas e mulheres na escola. Como estes aspectos definem os lugares que elas ocupam, politicamente, enquanto cidadãs na sociedade, posições sociais, mercado de trabalho, lugares de tomada de decisão.

A Associação Guineense *Voz di Paz*, no documento publicado Fala de Mindjer (2018, p. 44-45), discute sobre a educação baseada nas divisões de tarefas pelo sexo. Meninas ficam mais encarregadas dos afazeres domésticos, não sobrando tempo para interação, lazer e participação nas associações/associativismos. O que de certa forma favorece os homens, aumenta sua autoestima, coragem e confiança para enfrentar adversidades. Ao contrário das mulheres que “são educadas para terem alguém para tomar conta delas. E em casa, na ausência do pai, mesmo

³ Amílcar Cabral, dirigente do movimento da independência; principal fundador e líder do Partido Africano para Independência de Guiné-Cabo Verde (PAIGC).

um menino sente-se chefe de família em detrimento da mãe ou irmã mais velha⁴” (2018 p. 45). Podemos entender que esta cultura imposta às mulheres desde os primeiros anos de vida, prejudica a sua formação para uma futura promoção social. Crescendo analfabetas, sem uma mínima instrução, vivendo em casa, imersas nas atividades cotidianas em busca da sobrevivência material, sendo preparadas tão somente para o trabalho doméstico, a desvalorização da instrução da mulher, colabora para a não participação das mesmas, nos projetos públicos e sociais.

Este panorama de silenciamento feminino sempre me inquietou, uma vez que como mulher guineense, me questionava acerca da(s) razão(ões) desta desigualdade de gênero perpetuada na sociedade. As respostas e justificativas dadas às minhas várias perguntas, não me convenciam. Sobretudo, o porquê da pouca presença das mulheres no ensino médio e superior, na maioria das escolas do país, principalmente nas salas de aula onde estudei. Na minha turma da décima primeira classe (2012/2013), no Liceu Regional Hô Chi Minh, em Canchungo (Norte do país), tinham apenas onze meninas, de um total de quarenta estudantes. Ao final do ano, apenas nove permaneciam. Tal desistência pelos estudos decorria basicamente, da gravidez precoce, da obrigatoriedade do casamento, uma vez que para a cultura guineense, as mulheres não precisam estudar muito, ou seja, ter um nível elevado de escolaridade, porque tendo uma certa idade, devem se casar, posto que “*Mindjeris amonton, é kata pega tesso, eka misti scola*”⁵ (fala da autora da pesquisa), quiçá ter acesso a estudos de nível superior.

A realidade da minha turma do ano seguinte (décima segunda classe), assim como em outras classes do ensino médio da referida escola, não era muito diferente, quanto ao quantitativo de estudantes. O número de meninos se sobrepunha significativamente ao número de meninas. O que revelava a pouca inserção e participação do gênero feminino nos espaços e nas associações escolares, e conseqüentemente em outros espaços de atuação social; uma vez que a descontinuidade dos estudos não conferia às mulheres, condições para o acesso aos lugares de tomada de decisão, ou melhor, de privilégios sociais, como ter um emprego “formal”.

Reafirmo que as reflexões até aqui apresentadas, sempre me incomodaram, da mesma forma que me motivaram a desenvolver o referido estudo para investigar de que maneira a educação familiar influencia na escolarização e nas escolhas dos lugares de atuação social das mulheres guineenses?

⁴ Fala proferida por Mariato Mané, membro da Rede Paz e Segurança das Mulheres do Espaço CEDEAO REMPSECAO-GB. Auscultação feita em Bissau, 20 de maio de 2017 para o relatório Fala de Mindjer (2018), da Associação Guineense *Voz di Paz*

⁵ Mulheres são fracas, não são competitivas e determinadas nos estudos.

Para responder à questão levantada anteriormente, este estudo tem como objetivo mais amplo, analisar a influência da educação familiar na escolaridade das mulheres guineenses e nas escolhas de lugares de atuação social. Como objetivos específicos buscamos: compreender como a educação de base familiar interfere na escolaridade das meninas e mulheres guineenses, refletir sobre as possibilidades e impossibilidades de acesso e permanência de mulheres na escola, entender as razões pelos quais as mulheres ocupam a camada baixa da sociedade, no que diz respeito a lugares sociais (trabalho formal) e de tomada de decisão.

Como suporte metodológico, a pesquisa trilha a abordagem qualitativa, alicerçada no método bibliográfico "embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas" (GIL, 2009, p. 293). O que possibilitou adquirir dados para esta abordagem por meio de artigos, monografias, teses, revistas científicas, relatórios das ONGs, livros, e outros documentos. Nesse sentido, procuramos informações e dados sobre a educação no contexto guineense, assim como, a forma com que se dá a educação feminina dentro da família. De mesmo modo, tornou-se essencial falar sobre escolarização, isto é educação formal das meninas, como se dá no país. Por fim, procurou-se entender quais os lugares ocupados pelas mulheres na sociedade, devido a educação formal que ou não recebem.

2 EDUCAÇÃO E FAMÍLIA NO CONTEXTO GUINEENSE

A Guiné-Bissau é um dos cinquenta e quatro países da África, com uma população total de um milhão quinhentos quarenta e quatro mil e setecentos setenta e sete mil (1.920.917) habitantes. Situado na Costa Ocidental da África, o país integra a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e faz fronteira com o Senegal a norte, a leste e a sul com República da Guiné-Conacri e a oeste é banhado pelo Oceano Atlântico. Sua população é formada por vários grupos étnicos, basicamente: Balantas 30%, Fulas 20%, Manjacos 14%, Mandingas 13%, Papeles 7% e outros 16%" (CIA, 2016). Tal composição populacional, confere uma multiculturalidade ao país por sua diversidade étnica, decorrente do desenvolvimento histórico cultural e socioeconômico, constituído ao longo dos anos. Ressaltamos que a população é maioritariamente feminina. A língua nacional é o crioulo (mistura de português com línguas africanas), sendo o português a língua oficial e de comunicação com o exterior. (Moreira, 2006).

Neste cenário, a educação ocorre muitas vezes tendo por base as tradições de cada grupo étnico específico, contando para além disso, com a influência dos grupos ou crenças religiosas

que têm uma forte concentração e status sociais na cultura guineense. O muçulmanismo (religião islâmica) é praticado, em particular, pelas etnias⁶ fulas e mandingas do leste do país, além de sê-lo por outras etnias minoritárias. Os animistas estão classificados entre as etnias balanta, manjaco, pepel, mancanha e outras, localizadas, sobretudo na costa norte e sul do país. E por último o cristianismo - utilizado durante a colonização, como “veículo” para a doutrinação e dominação, meio de assimilação dos nativos, os quais abandonavam suas práticas tradicionais, em detrimento de práticas coloniais, consideradas civilizadas. (Moreira, 2006).

Cabe salientar que a educação promovida na colônia, radicalizou as práticas educativas já existentes, implementando o modelo educacional colonial que se baseava em catequese, com o intuito da “civilização e salvação dos gentios” (MOREIRA, 2006, p. 23-24). De certa forma, a colonização interferiu no sistema social então existente na região, onde viviam os nativos guineenses; os quais, diante das imposições coloniais resistiram, na medida em que conseguiram conservar em grande parte suas práticas tradicionais.

De acordo com Bâ (1972, p. 02), a educação tradicional baseava-se nos saberes e experiências de um "sábio", o qual não é jamais um "especialista". É um “generalista”. Como exemplo, apresenta a experiência do ancião, o qual terá conhecimentos em "ciência das terras" - propriedades agrícolas ou medicinais dos diferentes tipos de terra e em "ciência das águas" ou outras ciências como astronomia, cosmogonia, psicologia etc, cujos conhecimentos podem favorecer uma utilização prática. Contudo, o autor esclarece que tais conhecimentos, possivelmente não conferiam uma formação (escolarizada) nessas áreas, pois eram transmitidos dos mais velhos para mais novos, de geração para geração.

Os ensinamentos oralmente transmitidos nas sociedades africanas se baseiam também na “história dos grandes ancestrais, os inumeráveis contos educativos, iniciáticos e simbólicos, na história propriamente dita, com as grandes tradições das realezas, as crônicas históricas, as epopeias” (BÂ, 1972, p. 1). A educação se baseava na palavra, na tradição oral. Diferente da tradição moderna (escrita), em que “o papel substitui a palavra”, transmitindo ideias e ideologias europeias as crianças e jovens, as quais seguem, abandonam e rejeitam as suas identidades culturais. Esta mudança culminou com o desaparecimento dos saberes, experiências e conhecimentos dos sábios e dos anciãos.

Na comunidade, os conhecimentos necessários, como as técnicas de produção, os valores e normas de comportamentos, eram adquiridos durante a própria participação do indivíduo no grupo social e familiar, durante o desenvolvimento das atividades, pois nenhum

⁶ O termo etnias, também pode ser referenciado como “expressões humanas”.

ensinamento era desassociado da prática. Para Moreira (2006), os adultos da comunidade eram encarregados de transmitir os conhecimentos, saberes e valores adquiridos para os mais novos.

Segundo Monteiro (2017), no trabalho produtivo, os mais novos aprendem com os mais velhos através das técnicas e o modo de fazer alguns ofícios. Como nas atividades da lavoura, onde se ensina a melhor forma de manusear os instrumentos, verificar se a terra está fértil para o cultivo, semeadura dos produtos, cuidado com as plantações, em prol da boa colheita. A tradição também é transmitida no trabalho/ato de caça e demais atividades culturais. Aprendem como pegar as lanças, na posição correta e modo de manejá-las para que possam atingir o alvo/objetivo. Na aprendizagem da pesca não era diferente: instrução para o modo de pescar e saber se o mar estava em condições para a pesca.

As atividades acima mencionadas são tarefas que em algumas dessas sociedades, comunidades com influências étnicas e religiosas em alguns casos, são divididas por gênero, com funções direcionadas. O cultivo da terra é exclusivo para pais e filhos homens. Enquanto, colocar semente na terra, cozinhar para os trabalhadores, levar comida na lavoura, são tarefas direcionadas às mulheres, nesse caso, mães e filhas. São poucos os casos em que se vê o contrário. Fato que vai ser reproduzido e passado de geração para geração. A título de exemplo, é raro ver uma menina pescando de canoa no alto mar de madrugada (horário da pesca na Guiné-Bissau), muito menos ver um pai ensinando a filha a pescar. As meninas apenas pegam o pescado e levam para vender nas feiras.

Retomando a ideia da difusão de conhecimentos, Hampaté Bâ (1972), postula que esta transmissão regular foi interrompida devido a uma ação exterior, “extra-africana”: o impacto da colonização. A superioridade tecnológica, com métodos e ideais de vida próprios, impôs aos africanos, formas diferenciadas de viver, estabelecendo comportamentos impactantes, ao tempo em que silenciavam a sua própria cultura.

Aos poucos a educação ocidental foi ganhando o espaço. O que culminou com o desaparecimento da educação tradicional africana, motivo pelo qual os ensinamentos como contação de histórias, antes dirigidas pelas pessoas mais velhas da família ou da comunidade, terem desaparecido. Apenas poucas comunidades ainda preservam esta tradição.

Importante realçar que é na base dessa cultura africana tradicional que em certas ocasiões, as mulheres são submetidas a situações de opressão e violência, como casamentos forçados e precoces, mutilação genital feminina, dentre outros. Assim como a educação ocidental que de certa forma, influencia o patriarcado, o qual estimula e define os papéis de gênero na sociedade. O marido ocupa posição de chefe da família, dono das decisões e a mulher desempenha a maior parte do trabalho doméstico e das tarefas de cuidado de lar. Assim como,

se ocupa com o cuidado das crianças, de idosos, de doentes, de animais, o que as sobrecarrega e impossibilita muitas vezes alcançar oportunidades sociais e econômicas (BATICÃ, 2015). “Os estereótipos de gênero afetam a realização de direitos assim como podem prender meninas e meninos em comportamentos que os impedem de desenvolver todo o seu potencial” (BATICÃ, 2015, p. 8).

O autor ainda prossegue enfatizando que “a falta de oportunidade e o poder de tomada de decisão é uma das principais barreiras que impedem as meninas e mulheres de realizar os seus direitos e escapar aos ciclos de pobreza” (BATICÃ, 2015, p.11). O que constitui em vários motivos que lhes impedem de avançar socialmente.

No contexto da educação, a família tem um importante papel e é considerada segundo Almeida e Robinovich (2010), como o mais antigo núcleo do qual o sujeito faz parte e onde as aprendizagens iniciais acontecem. As autoras reforçam que tais aprendizagens são influenciadas por fatores políticos, econômicos, sociais e culturais. O que de certa forma, “vem se transformando com o passar do tempo, através de crenças, conhecimentos, valores e práticas de cada comunidade, realidade social ou familiar” (ALMEIDA et al, 2010, p. 207).

Na sociedade guineense, a cultura familiar tem uma forte influência no processo educativo, considerando alguns traços comuns, porém diferentes entre famílias ocidentais e africanas. Furtado (2005, p. 52), coloca que “a família africana possui características próprias e rege-se por princípios fundados na tradição africana, num sistema de valores distinto de outras realidades”. Cada família é específica, isto é, diferente da outra, em termos da história e valores por si reunidos e preservados. Embora comum em certos aspectos, se diferenciam, pois, a vivência familiar é única e específica das pessoas que habitam num lar ou numa localidade.

Cada membro da família submete-se à comunidade em detrimento das trajetórias individuais. O lugar, o papel e o estatuto de cada um é definido em relação à comunidade no seu todo. O casamento em muitas sociedades tradicionais africanas é, antes de tudo, uma união entre duas famílias, entre duas linhagens. (FURTADO, 2005, p. 52)

A comunidade nesse contexto tem um poder, uma tarefa fundamental na vida de um indivíduo. A família e a comunidade exercem um papel que ultrapassa apenas os vínculos biológicos. Sendo assim, os vizinhos também participam na vida do indivíduo. O que explica um conceito familiar além da ligação sanguínea, ou das pessoas que partilham a mesma casa.

Em todas as comunidades, a residência conjugal é na comunidade do marido (virilocal). A mulher é colocada *de jure* e *de facto* sob a tutela do marido. Ela detém um fraco poder de discussão e de decisão em relação à casa e às crianças e mesmo a

algumas questões que lhe dizem respeito, como por exemplo, a sexualidade, vida reprodutiva e à utilização de rendimentos pessoais em certos casos. O homem é em geral o único detentor da autoridade parental. Ele é também o chefe de família (FURTADO, 2005, p. 52-53).

Percebemos que são desiguais e hierarquizadas, as relações sociais entre homens e mulheres. O homem ocupa lugar de destaque, de poder e supremacia, sobrepondo-se a mulher, na condição de oprimida, submissa. Diferente de algumas poucas comunidades onde sobrevivem etnias bijagós⁷ em Guiné-Bissau, em que a liderança e o poder da decisão dizem respeito a mulher.

É neste cenário que Oyěwùmí (2004, p. 04), pesquisadora nigeriana, nos apresenta reflexões sobre famílias generificadas e não-generificadas (essa na qual se identifica várias famílias africanas, sobretudo tradicionais). A família generificada (nuclear), é centrada em uma mulher subordinada, um marido patriarcal, filhos e filhas. “[...] encabeçada pelo macho e com dois genitores, o homem chefe é concebido como ganhador do pão, e o feminino está associado ao doméstico e ao cuidado”. Já na família não-generificada os papéis de parentesco e categorias não são diferenciados por gênero. “Os centros de poder dentro da família são difusos e não são especificados pelo gênero.

O princípio organizador no seio da família é antiguidade baseada na idade relativa, e não de gênero, as categorias de parentesco codificam antiguidade, e não gênero” (OYĚWÙMÍ, 2004, p. 06). A pesquisadora apresenta como exemplo, a família não generificada - Iorubá, a qual abrange machos e fêmeas. Cabe salientar que nesse contexto, gênero é conceituado como uma construção sociocultural.

A família não-generificada se presentifica também nas famílias africanas; e nesse sentido, não se distancia da realidade de algumas culturas e etnias em Guiné Bissau. Ainda que outras se classifiquem em generificada/nuclear, tendo em conta a ocupação colonial, sua implementação cultural europeia obrigatória, veio a influenciar a cultura local. Os filhos crescem seguindo exemplos dos pais, uma vez que “a divisão sexual do trabalho na família nuclear, em que mulheres exercem a maternagem, configura diferentes trajetórias psicológicas de desenvolvimento para filhos e filhas e, finalmente, produz seres com gênero e sociedades generificada” (OYĚWÙMÍ, 2004, p. 4, apud CHODOROW, 1978, p. 12)

⁷ Etnia Bijagó é, uma das, talvez, a única etnia do país “que a tradição permite à mulher escolher o marido. Essa etnia, atribui um lugar particular às mulheres. Elas têm o poder de decisão mais elevado na comunidade e discutem todas as regras sociais que determinam o modo de vida na sociedade bijagó. Isso é devido a um sistema matriarcal, onde a mulher é a figura que comunica diretamente com os espíritos, consequentemente dirigindo todos os ritos e cerimônias tradicionais. Elas são temidas pelos homens, que têm um grande respeito por elas” (Relatório Fala de Mindjer, 2018, p. 43-44).

A mobilidade das crianças no seio das famílias guineenses, confirma a primazia da influência da comunidade sobre elas. Uma vez que a comunidade tem o poder de decisão, para além da família biológica. A “guarda é compartilhada e as decisões relativas as suas vidas, muitas vezes provém da decisão coletiva” (FURTADO, 2005, p. 54). Cabe salientar que nesse contexto, a comunidade exerce influências boas ou ruins, o que muitas vezes gera conflitos, em razão da multiplicidade de orientações coletivas, refletindo na vida e na educação dos mais novos.

Por outro lado, tem seus aspectos positivos, de ajuda, cuidado, colaboração coletiva para o crescimento saudável e progresso social através de valores morais e culturais transmitidos pela família-comunidade. A “família é uma instituição inserida no campo da cultura e transmissora do capital cultural, sendo considerada como um grupo concreto de convivência, no interior do qual ocorre a socialização dos filhos e construção de *habitus*” (ALMEIDA et al, 2010, p. 208).

Depreendemos que para além dos conflitos familiares, culturais e dos choques entre a cultura tradicional e a modernidade, a educação no contexto familiar nas sociedades africanas sobretudo guineense, está alicerçada na ideologia da comunidade. Ou seja, na criação e ajuda mútua entre seus integrantes. Criação em alguns casos, acontece quando numa casa de família vivem várias pessoas: tios, tias, pai, mãe, primos, primas, irmãos e irmãs. Os responsáveis dessa família não possuem uma renda familiar capaz de sustentar a todos, ou apresentam dificuldades de conseguir o sustento. Assim, os pais acabam entregando filhos para outras pessoas da família ou não, criarem. “O ‘espírito’, líder e guia de todos em uma comunidade” (SOBUNFU, 2003, p.41). Neste sentido, as pessoas se ajudam mutualmente criando ou tomando conta da criança; contribuindo na educação das/os suas filhas(os) e das/os filhas(os) dos parentes.

3 EDUCAÇÃO FAMILIAR FEMININA: (IM)POSSIBILIDADES EM GUINÉ BISSAU

Ao refletirmos sobre a educação familiar guineense, vimos que normalmente muitas crianças, que mais tarde se transformam em adultos, não crescem com os pais biológicos; especialmente pela ausência /carência de recursos financeiros dos genitores. Sendo desta forma, cuidadas por parentes ou pessoas da comunidade. Especialmente as meninas, pela cultura de que poderão contribuir com a ‘nova família’, pois na medida que crescem, terão capacidade, habilidade de cuidar do lar, deixar casa limpa, fazer a comida, isto é, cuidar dos trabalhos domésticos.

Além da falta de recursos econômicos para se manterem, há famílias que oferecem uma(s) das filhas para ser(em) criada(s) por outra família, como se fosse(m) filha biológica. Outra situação é no caso do falecimento dos pais, ainda na infância ou na adolescência. As famílias se reúnem e decidem qual o membro da família que vai assumir a responsabilidade por essas órfãs, o cuidado, a educação. Enfim, a decisão sobre essa criança ou adolescente passa a ser dessa pessoa escolhida.

Uma outra situação, evidencia-se quando há a finalidade de que a menina levada para criação, ao tornar-se mulher adulta, case com um dos filhos biológicos da família que a criou. Como ocorreu com minha avó materna, que foi criada pela mãe do seu marido. Vovó nos contava que tudo que aprendeu da sua “tia/sogra”, sobre ser mulher, era voltado exclusivamente para o cuidar da casa e tratar bem o marido. Entretanto, meu avô não lhe tratava bem e ela comportava-se como se as coisas estivessem transcorrendo tranquilamente, aceitando tudo com naturalidade. Mesmo recebendo maus tratos, quando fazia comida, pegava o peixe maior que tinha e dava para o marido, em sinal de respeito, reproduzindo a educação familiar que recebeu.

Tal situação me inquietava e eu questionava minha avó, por quem fui criada junto com meu avô, seu marido. De forma humilde e paciente, ela me respondia: “*assim ki ta fassido, homi tem ku tratado drito, si ka sim ina kamba pa utru mindjer, ma nta fassi és pabia de bós nha netos, nha fidjus, ika pabia del, assim buta otcha gardicimento*⁸”. Tal justificativa, era dada não apenas para mim, mas também para os meus irmãos. Em parte, essa era a educação que ela recebeu e passou para nós.

Outro contexto de criação, remete a uma realidade em que a menina está sob os cuidados dos avós. Nos casos de mães e pais solteiras (os), normalmente a criança fica aos cuidados dos avós, ainda que os genitores estejam presentes, por vezes morando sob o mesmo teto. Importante salientar que nas diferentes situações familiares, a palavra final sempre é do “homem da casa”, do “*matchu*” que pronuncia a decisão final, sobre todos os membros da família. Até o seu desaparecimento físico. Ou seja, em caso da morte, a esposa ou algum outro parente do marido, passa a decidir pela família.

Recorro mais uma vez a minha própria história familiar, ao recordar que quando precisávamos de permissão para ir a algum lugar, pedíamos a nossa avó e ela dizia, “pede para vosso avô”. Caso ele não autorizasse, ninguém podia ir a lugar algum. Essa era a realidade da minha família e de muitas outras na vizinhança. Imposição de limites e possibilidades do que poderíamos ou não fazer, horários estipulados de sair e voltar para casa. Limites pré-

⁸ Tradução de crioulo para português: é assim que se faz, assim que deve ser tratado um homem. Faço isso por vocês, meus netos e filhos, não por ele. Isto é um sinal de recompensa que receberei por ter honrado os ensinamentos que recebi dos que me antecederam.

estabelecidos em cada família com relação as meninas. Enquanto os meninos, em sua maioria, podem ir para discoteca, dormir fora de casa, ficar ausente durante dias sem dar notícias, meninas não podem.

Na sociedade guineense, uma menina que os pais deixam “livre” para frequentar vários espaços sociais de lazer e de outros aprendizados, é considerada como a que possivelmente não vai encontrar marido facilmente porque não cumpre com o ritual de “se guardar” para o futuro marido. Sobre esta questão, retomo uma fala da minha avó que dizia “*mindjer nim si bas de kama ita otcha homi, ika pircis bata sai busca homi na rua*”⁹. Ou seja, a mulher não precisa frequentar espaços de lazer, porque isso era e ainda é para muitas famílias uma atitude associada a imagem de mulher malvista. Aquela que rompe os princípios criados e pré-estabelecidos pela sociedade, reproduzidos por gerações, que conservam a cultura tradicional étnica, religiosa ou familiar.

[...] meninos e homens jovens geralmente aprendem que precisam ser categóricos, sexualmente activos, não emocionais e autoritários, para serem considerados “masculinos”. Meninas e mulheres jovens tendem a ouvir que precisam ser submissas, obedientes, delicadas e quietas, para serem consideradas “femininas” (BATICÃ, 2015, p. 8).

Essas entre outras construções de gênero se estabelecem na sociedade guineense e são tidas como algo normal e natural. É natural ver um menino portar um caderno para estudar, enquanto a menina se agacha em frente a uma bacia, lavando a louça. Ou um menino no campo jogando bola e uma menina carregando água na vizinhança para encher os tanques em casa, para quando o irmão, primo ou tio sair do jogo de bola, tomar banho. A água que restava do tanque, era utilizada para lavar a roupa do irmão ou de todos os que vivem na casa. E eles, tanto meninas e rapazes, homens e mulheres, aprendem que os papéis designados a homens e rapazes são mais importantes.

Tais atitudes e estereótipos, não favorecem e nem fortalecem o progresso das mulheres. Pelo contrário, criam e incentivam a discriminação de gênero. Baticã (2015, p. 11), exemplifica que “em algumas comunidades, as famílias rotineiramente optam por dar os filhos oportunidade de ter uma formação superior, e manter as suas filhas em casa para ajudarem nos trabalhos domésticos”. Para o autor, estas ações se perpetuam com o passar do tempo, uma vez que “tem raízes sociais, econômicos, políticas e culturais”, passadas por gerações.

⁹ Mulher não precisa sair na rua a procura de homem, porque mesmo debaixo da cama o homem vem a procura dela.

Compreendemos que os comportamentos evidenciados, resultam em maiores recompensas e oportunidades para meninos e homens, os quais terão mais oportunidades e conseqüentemente, facilidade de comunicação e socialização. Em relação as mulheres, quando na fase da infância, são privadas de se colocarem frente ao público, desenvolvendo uma *típica timidez* e insegurança. E assim, tornam-se adultas e se esquivam de apresentarem seus conhecimentos, suas opiniões perante um público maior, revelando-se inseguras de si mesmas.

A mulher define-se, no conjunto dos países africanos, antes de tudo, como esposa e mãe. A educação das raparigas corrobora esse sentido. Elas são, regra geral, educadas para o casamento. Por isso, em quase todas as sociedades, a sua educação é baseada na submissão, na cultura de certos valores como a discrição, reserva e paciência, centrada na vida doméstica, nas crianças, no respeito pelos mais velhos, pais e marido e, em certas sociedades, ligada à fecundidade. (FURTADO, 2005, p. 53).

A família e a sociedade esperam que a mulher cumpra um certo papel e o homem, outro que a subalterniza. Nesse sentido, “aprendem a pensar que os papéis designados a homens são mais valorizados. Isto leva a maiores benefícios e oportunidades para rapazes e homens, em comparação a meninas e mulheres” (BATICÂ, 2015, p. 8). Funções direcionadas que estabelecem barreiras para mulher, porque apontam um caminho para ela seguir durante sua trajetória. O que impacta em suas atitudes e comportamentos durante a trajetória de vida.

4 ESCOLARIZAÇÃO PARA MULHERES EM GUINÉ BISSAU: UM DIREITO POSSÍVEL?

Compreendemos o quanto ampla e complexa é a educação recebida por meninas no âmbito familiar. Seja com os pais ou com outras pessoas responsáveis por essa educação em casa, considerando que algumas meninas não gozam de muitos direitos. O que sobretudo influenciará no seu processo de escolarização.

Uma educação escolarizada ou formal, remete a ideia de escola ou de uma instituição de ensino e aprendizagem, a qual produz variados conhecimentos científicos e saberes múltiplos, o que ultrapassa simplesmente o ato de aprender a ler e a escrever. Tem como objetivo, a formação intelectual cidadã, fornecendo conhecimentos necessários para o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, motoras, dentre outras. Para isso, torna-se, por lei, em vários países do mundo, garantir o direito a educação para qualquer ser humano, seja mulher ou homem.

A garantia de educação para todos é assegurada pela Constituição da República e pela Declaração dos Direitos Humanos. A Constituição da República de Guiné-Bissau (1996, p.15), em seu artigo 49/1-2, é contundente ao afirmar que “todo o cidadão tem o direito e o dever da educação. O Estado promove gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino”. Outrossim, a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 no seu artigo 26.1, instituía o direito de todas as pessoas a uma educação gratuita e obrigatória pelo menos ao nível do ensino elementar e fundamental. Entretanto, o que é instituído como obrigatório nestes documentos, de fato não é cumprido, pois é evidente que, apenas uma parcela da população alcança o privilégio de usufruir desses direitos; uma vez que a escolarização ainda encontra-se distante da realidade de diversas pessoas; a exemplo de crianças, jovens, adultos, e especialmente as mulheres.

No país existe desigualdade ao que se refere a proteção dos Direitos Humanos das mulheres, pois, “direitos básicos e posições jurídicas elementares sempre foram negadas às mulheres e continuam a sê-lo em diversos quadrantes da sociedade guineense, nomeadamente no acesso à educação, a saúde ao sistema judiciário, a herança, a terra [...]” (Relatório sobre a situação dos direitos Humanos na Guiné-Bissau 2010/2012, p. 26-27), podendo notar através do mesmo documento, que “as disparidades existentes entre os homens e as mulheres, a ausência de oportunidades e a existência de discriminações, são resultados da situação social diferenciada do homem e da mulher”.

Convém ressaltar que a educação escolarizada na Guiné-Bissau compreende alguns períodos que podem ser pensados em várias vertentes: inicialmente a educação estabelecida no período colonial, com a chegada dos portugueses e desenvolvida no decorrer da colonização, quando da dominação colonial, o país foi mantido num extremo e radical analfabetismo, uma vez que a educação escolarizada não contemplava a maioria da população, sendo restrita a uma pequena parcela que desfrutava de privilégios sociais. O ensino estabelecido na época da ocupação colonial, foi deixado especialmente sob a responsabilidade das missões religiosas, católicas.

Posteriormente, período da luta de libertação a partir dos anos 60, depois de alguns anos da colonização. Os Países Africanos da Língua Oficial Portuguesa, incluindo Guiné-Bissau, interrogavam-se acerca da propriedade de conceber a escola como produtora de uma cultura própria e original, constituída por elementos também da cultura social (OCUNI CÁ, 2011. p. 211) e local, que traduzisse a realidade e valorizasse a cultura vigente. Foi também nesta década que os líderes da libertação do país, se viram diante da necessidade de libertarem-se e criarem estruturas sociais, que prevalessem o desenvolvimento intelectual e social da população.

Liderado por Amílcar Cabral, o movimento de libertação do PAIGC, começou a pensar e implementar várias estratégias na área de educação, sobretudo na escolarização.

Nesse cenário, escolas foram criadas em várias localidades no país, até e depois da proclamação da independência. Tanto nas zonas libertadas, como também a escola Piloto em Conacri¹⁰, que recebia alunos dos níveis mais avançados, e prosseguiam os estudos no exterior, particularmente nos países socialistas que tinham cooperação com o país nessa época. Também criaram alguns benefícios sociais para reduzir o analfabetismo que se concentrava na população guineense em sua maioria mulheres. Quando algumas delas tiveram oportunidade de estudar.

Portanto, a luta travada pelos nacionalistas guineenses para libertação do país, tinha como objetivo implementar em cada zona libertada, escolas que propagavam uma educação na base da realidade guineense, que levasse em consideração aspectos culturais do povo.

No período pós independência, surgiu a preocupação com a constituição do currículo, a formação das disciplinas escolares, do cotidiano institucional, do exercício diário de professores e professoras, alunos e alunas, bem como a materialidade da escola e os recursos metodológicos (OCUNI CÁ, 2011, p. 210). Porém tais preocupações atrelavam-se ainda a barreiras socioculturais e econômicas, adicionadas ao elevado índice de analfabetismo, constituindo-se como maiores entraves ao desenvolvimento social das mulheres (BALDÉ et al, 2014, p. 20). O que limita suas contribuições sociais enquanto cidadãs, isto é, a oportunidade de ocupar de forma massiva os lugares sociais de aprendizagem nos diferentes estabelecimentos educativos do país.

Convém lembrarmos que, apesar da restrição imposta, meninas e mulheres guineenses, também fazem parte do processo educativo nos estabelecimentos educacionais formais do país, embora não sendo em grande número. Como já afirmamos, alguns “mecanismos culturais induzem diferenças e relações específicas de gênero, que forçam a submissão da mulher, tendendo em mantê-la estritamente no papel de mãe e esposa, sendo o homem, o principal decisor na família e na comunidade” (BALDÉ et al, 2014, p. 20). Essa atitude, ou seja, comportamento, ultrapassa a vivência dentro de casa, expande para as relações externas. Para as autoras, o setor educativo “é o domínio onde as mulheres guineenses estão mais penalizadas, com falta de oportunidades de acesso à escola, provocadas tanto pela falta de disponibilidades

¹⁰ Conacri, ou melhor, Guinée Conakry (em francês), é uma república vizinha ao “(limite sul da Guiné-Bissau), onde havia um regime revolucionário liderado pelo seu primeiro Presidente Sékou Touré. Guiné-Conacri representou sempre uma retaguarda segura para o PAIGC que ali tinha também o seu Secretariado”. Onde foi implementada Escola Piloto, uma Escola-Internato inaugurada em Conacri em 1965, para filhos de guerrilheiros (FURTADO, 2005, p. 331). Como dizia Amílcar Cabral citado por Furtado; “Embora a nossa Escola Piloto esteja fora, faz parte das nossas áreas libertadas, porque recebe os melhores alunos das nossas escolas das áreas libertadas, está integrada no nosso sistema de ensino das áreas libertadas” (Amílcar Cabral, 1976, p. 187).

de infraestruturas e meios econômicos, como por razões socioculturais” (BALDÉ et al, 2014, p. 24-25), devido a submissão imposta à mulher, na sociedade guineense.

Na visão de Mindjer (2018, p.16), “desde a tenra idade, a mulher é educada para acreditar que precisa de um homem para tomar conta dela. Ela vê às vezes o casamento como uma saída para um futuro melhor, uma oportunidade para encontrar o seu caminho na vida”. Assim, as suas chances de ascensão social vão diminuindo. Especialmente pelo não acesso a educação formal; o que contribui para o crescimento do analfabetismo. Marques (2017, p. 57) afirma que “é evidente que as mulheres continuam sendo vítimas de violações de seus direitos humanos e o estatuto jurídico destas, perante os homens é desigual”. Um dado preocupante considerando que a maioria da população guineense é feminina.

Observamos que a questão da escolarização das mulheres é um problema grave na República Guineense. O que chama a atenção do governo para assumir a responsabilidade da educação da mulher, moldada por uma sociedade que a define apenas como dona de casa, mãe e esposa, independentemente das suas conquistas, potencialidades e experiências pessoais e escolares. A escola ratifica e endossa esta posição de silenciamento e subserviência, imposta pela sociedade e se apresenta como “extensão da prática familiar através das tarefas que ocupa cada sexo na sala de aula ou nas cantinas escolares. A partilha de responsabilização nas turmas reflete o modelo caseiro: “meninas são chefes de higiene e meninos responsáveis de turma” (MINDJER, 2018, p. 45).

As atitudes discriminatórias que demarcam atribuições distintas com relação ao gênero, se fazem presentes não apenas no espaço doméstico, como também no ambiente escolar. Às meninas. É cobrado um desempenho maior na aquisição de habilidades para o cuidado e a atenção, a higiene e atividades domésticas. Enquanto os meninos, são motivados a despertar curiosidade intelectual, atividades ligadas a esportes e jogos, bem com as ligadas ao mundo do trabalho.

Vejamos a fala de uma senhora entrevistada pela Associação Fala de Mindjer (2018, p. 45): *“Eu sou diretora da escola, mas após as refeições na cantina, eu é que organizo as meninas para lavarmos a loiça enquanto os professores e alunos ficam a observar. Até o dia em que disse: “basta” e passámos a partilhar essa tarefa”* (Beatriz dos Santos, Membro da AMAE - Associação de Mulheres das Atividades Econômicas. Auscultação em Catió, 5 de maio de 2017). Também, “nos manuais escolares verificam-se estas atribuições do gênero onde as mulheres são ilustradas a desempenhar lidas domésticas e os homens nos gabinetes e com utensílios de trabalhos profissionalizantes” (Relatório FALA DE MINDJER, 2018, p.45).

Dar um “basta” às imposições socioculturais, as atitudes discriminatórias e segregadoras, configura-se como uma ação de possível mudança/ libertação e de respeito a igualdade, frente a uma sociedade que ao longo do tempo, perpetuou uma cultura feminina, na qual a mulher deve ser obediente, submissa, recatada; desenvolvendo atividades que representam ações domésticas. São muitas as escolas no país que ainda alimentam a desigualdade de gênero.

A descontinuidade dos estudos no âmbito feminino, também é verificada quando a mulher engravida precocemente. Fato considerado por muitas famílias como uma desonra para a família. Aspecto negativo a continuidade da instrução e formação escolar das mulheres, que interrompem os estudos para casarem. Ainda que os pais tivessem o desejo de vê-las formadas. Como podemos verificar na fala de um pai de família entrevistado para o relatório Fala de Mindjer (2018, p. 45), sobre obrigar filha a se casar e abandonar os estudos, *“Eu tenho medo de ver a minha filha grávida. Por isso, mesmo com dez anos, se ela conseguir um homem, eu dou-lho em casamento”*. (Aladje Lassana Baio, Chefe de Tabanca, auscultação em Farim, 8 de abril de 2017). Vale salientar que, quando se trata dos filhos homens, mesmo engravidando uma menina, continuam estudando, podem até receber uma lição, nesse caso punição, mas suas escolaridades não são interrompidas pelos pais, diferente das filhas.

Situações como essas impõem barreiras na emancipação, crescimento financeiro, social e acadêmico das meninas, que se “sentem pouco capacitadas e qualificadas para enfrentar os desafios da vida política e social, como falar em público, tecer discursos e argumentos convincentes numa reunião ou num encontro” (Relatório FALA DE MINDJER, 2018, p. 46).

Quanto maior for a identificação da família com o idealismo social dominante, “mulher é em casa”, menor será a probabilidade da escolarização da rapariga e prosseguimento da formação avançada. Isto, se acredita que, quanto maior for o nível de instrução da rapariga, maior é a probabilidade de recusar o casamento arranjado pela família e menor será a sua submissão no casamento. (Relatório FALA DE MINDJER, 2018, p. 46-47)

A afirmação contida no relatório, deixa claro que a falta de instrução/escolarização, fruto da identificação da família com o idealismo social dominante, da ausência de políticas públicas para mulheres, corrobora para a sua submissão. Entretanto, ao ter um nível maior de escolarização, a mulher tem menores chances de submeter-se as exigências sociais e familiares, de subordinação ao casamento forçado. O documento apresenta ainda, dados estatísticos de diferentes setores sobre situação alarmante das mulheres: “56,28% da população adulta é analfabeta dentre as quais 64.12% são mulheres, e em termos da idade de frequentar a Escola

Secundária encontram-se 27,3% dos rapazes e 19,9% raparigas” (Relatório - FALA DE MINDJER, 2018, p. 27).

Estes dados revelam que “as taxas de analfabetos são mais elevadas em Mulheres do que em homens”, tendo em conta “a falta de políticas que atraem as meninas para escola; a falta de sensibilização e informação para que os casamentos ocorram mais tarde; a falta de conteúdos escolares que discutem os direitos, deveres e igualdades dos seres humanos; a falta de escolas perto da moradia (NAMONE, et al, 2017, p.53), entre outras causas que não são apenas de responsabilidade da família ou dos aspectos culturais, porém do sistema nacional de educação que não foi capaz de criar estruturas e mecanismos viáveis para um ensino de qualidade para sua população, sobretudo feminina, nos diferentes níveis de ensino, o que de certa forma indica o lugar delas na sociedade. Como podemos perceber no quadro abaixo:

Tabela 1 - Distribuição da população dos 3 aos 25 anos segundo o gênero e o estatuto educativo.
Guiné-Bissau, 2010

Nível de estudos (%) – População Guineense							
Níveis de Ensino	Nenhum nível de escolaridade	Pré-escola	Ensino Primário (EB1 e EB2)	Liceu (EB3)	Ensino Secundário	Ensino Superior	Total
Mulheres	53,7%	52,3%	49,2%	40,8%	39,0%	39,9%	46,7%
Homens	46,3%	47,7%	50,8%	59,2%	61,0%	60,1	53,3%

Fonte: cálculo a partir do Inquérito Ligeiro sobre a pobreza (ILAP) 2010 apud relatório sobre equidade e disparidade de gênero no sistema educativo (2015, p. 3).

Através desses dados podemos perceber que existem menores oportunidades e chances para as meninas serem escolarizadas. Com a baixa escolaridade, as mulheres são incapazes de assumirem lugares de liderança, de tomada de decisão e de prestígio na governação do país. O que de algum modo, lhes garantiriam um status social e uma vida social, financeira estável. Sendo que apenas com o ensino superior, ou melhor, um nível avançado lhes permitirão ocupar certos lugares, devido a competência que exige. Para tanto, uma política pública que favoreça as mulheres em termos educativos, ajudará muito em solucionar esse problema social. Por isso, faz-se importante compreender que “a melhor forma de promover os direitos das mulheres é a sua capacitação e empoderamento através da escolarização, formação técnica e profissional” (BALDÉ et al, 2014, p. 24).

5 LUGARES SOCIALMENTE OCUPADOS PELAS MULHERES

A fraca participação das mulheres nos processos educativos, ou melhor, nas escolas do país, tem sido preocupante, devido a percentagem que se apresenta na comparação com a estadia e permanência dos homens nas escolas. Fato que vem limitando e tirando oportunidade de mulheres exercerem seus direitos enquanto cidadãs, nos exercícios de funções nos espaços e serviços formais da comunidade. Neste sentido, as mulheres passaram em sua maioria, a ocupar lugares na camada mais baixa na sociedade, do cuidado dos filhos e marido, nas feiras populares (atuando como pequenos comerciantes). Tendo pouca participação em grandes decisões sobre suas vidas e o destino do país.

Quando se trata de mulheres na tomada de decisão, nesse contexto, postula-se sobre a participação e contribuição das mulheres nas esferas sociais, para além do lar doméstico. Contudo mesmo tratando dos lares, muitas vezes as grandes decisões não são tomadas por elas. Porém, a preocupação é pensar as mulheres nos lugares sociais públicos e privados, como funcionárias. Apesar de,

o modelo patriarcal vigente em diversas comunidades étnicas do país, engendram práticas socioculturais que limitam a aplicação efetiva de diversas convenções ratificadas pelo Estado da Guiné-Bissau e igualmente os instrumentos jurídicos de integração da mulher na sociedade, são considerados por uma parte significativa de atores destas comunidades, como instrumentos de desintegração social (BALDÉ et al, 2014, p.13).

O que estreita a relação das mulheres com vários espaços sociais ou comunitários de tomada de decisão, expressão que pode ser “percebida como o espaço onde decisões importantes são tomadas, as quais têm uma influência para a sociedade, grupo ou comunidades específicas (Relatório FALA DE MINDJER, 2018, p. 34).

No entanto, ainda de acordo com o Relatório, “as mulheres guineenses são largamente ausentes das esferas de tomada de decisão na maioria das instituições formais e informais do poder”. Ao que se refere a lugares de liderança e de prestígio, estão poucas representadas,

[...] quer no parlamento, onde poucas mulheres têm assento, quer nos altos escalões das Forças de Defesa e de Segurança, nas quais elas só representam uma percentagem mínima do exército, a sub-representação das mulheres nas esferas de tomada de decisão na Guiné-Bissau é quase sistemática. (Relatório FALA DE MINDJER, 2018, p. 31)

Em quase todos os serviços públicos/privados do país, as mulheres são poucas em termos de representação numérica, com a exceção de feiras populares, trabalhos domésticos e

na agricultura familiar; esse fator é, devido à vários aspectos sociais e culturais do país acabam limitando o espaço das mulheres a certos lugares e posições considerados “tipicamente femininos”. Pois, devido a discriminação de gênero que se classifica como situação em que as pessoas são tratadas de forma diferente, simplesmente porque elas são do sexo masculino ou feminino, ao invés de serem tratadas com base nas capacidades individuais (BATICÃ, 2015, p.11).

Esse comportamento social se estende até aos espaços escolares na medida em que “as práticas discriminatórias entre gênero no domínio escolar não favorecem o florescimento das meninas e o seu desenvolvimento acadêmico”, limitando-as especificamente aos cargos específicos, como chefe de higiene da sala, raras vezes chefe de turma. Contudo, “muitas delas com potencial não são reconhecidas pelos pais, que desempenham um papel chave no apoio à criança e no seu desenvolvimento escolar” (Relatório FALA DE MINDJER, 2018, p. 45).

Por exemplo, na sessão de auscultação em Mansoa, os participantes concordaram com a intervenção de Paulo Bodjam que citou uma menina considerada exemplar e muito inteligente que apesar da intervenção da escola e muitos elementos da comunidade por acreditaram no potencial da jovem, os pais decidiram interromper seus estudos para a casar. (Relatório, FALA DE MINDJER, 2018, p. 45)

O futuro dessas e de outras meninas nesta situação, compromete os sonhos, tornam-se mais défices de se realizarem. Todavia, diante dessa vulnerabilidade sociocultural que muitas mulheres são obrigadas a enfrentar durante a vida, principalmente aquelas que as seguem

[...] no seu quotidiano, nomeadamente, trabalho doméstico prolongado, violências, exploração económica e abusos, requer a reestruturação do sector de ensino e aprendizagem para incentivar uma educação e formação de qualidade para as mulheres e meninas e proporcionar lhes um ambiente favorável para desenvolverem seu pleno potencial e combater a pobreza. (BATICÃ, 2015, p. 34)

A educação formal para as meninas persiste sendo atropelado pela cultura e costumes locais, por mais que algumas mobilizações vêm sendo feitas pelas várias entidades não governamentais com o apoio do governo e pelo próprio governo. Em que, entre outras ações, o Estado da Guiné-Bissau, adotou um Documento Estratégico Nacional de Redução da Pobreza DENARP para Melhorar o acesso das mulheres aos serviços sociais de base, as oportunidades económicas e ao poder de decisão ao nível conjugal e da família, assim como a todos os níveis de governação, reforçando a capacidade produtiva, formação, capacitação, informação e redução das desigualdades estruturais entre homens e mulheres. (BALDÉ et al, 2014, p.15-16).

O que de certa forma, se, sua aplicação for positiva possibilitará várias oportunidades para mulheres, incluindo, o empoderamento e a ocupação de serviços formais.

Além da educação (escolarizada) que foi apontado como uma das razões da fraca participação das mulheres no meio social, isto é, lugares de prestígio e de tomadas de decisão, também se apresenta a falta de autoestima e autoconfiança, pois, segundo um dos materiais recentes sobre situação das mulheres na Guiné Bissau, afirma:

[...] a ideia que a falta de educação é a causa principal da exclusão das mulheres das esferas de tomada de decisão é largamente difundida. Pode verificar-se em certos casos, que são a fraca autoestima e falta de autoconfiança que contribuem para a fraca participação das mulheres nesse domínio. Além disso, os exemplos que ilustram a presença de homens pouco instruídos nos postos de tomada de decisão são vários. (Relatório FALA DE MINDJER, 2018 p.17)

Verificamos, portanto, uma discriminação de gênero, visto que, existem alguns homens com pouca instrução nos lugares de destaque. Isso explica uma verdadeira sociedade construída com a perspectiva de um homem cheio de privilégios e uma mulher submetida a suas ordens. Em algumas circunstâncias, não importa a capacidade, experiência intelectual da mulher, visto que a “sociedade guineense construiu uma ideologia sob influência de usos e costumes das etnias locais, em que a participação social da mulher se resume ao domínio social privado (casa), deixando os aspectos públicos e políticos ao homem” (Relatório FALA DE MINDJER, 2018, p. 44). Esta concepção, incentiva a pobreza, a discriminação e exploração. “A discriminação de gênero significa que as mulheres muitas vezes acabam em empregos precários, com baixos salários, e constituem uma pequena parcela das pessoas em posições de chefia” (BATICÃ 2015, p. 34).

Ainda, o relatório a cima citado acrescenta que, a fonte do problema pela falta, ou a não participação das mulheres na tomada da decisão nos serviços sociais públicos e privados, reside nos modelos educacionais em vigor, tanto formais (escola) como informais (pais, comunidade). Tais modelos estimulam pouco as meninas e jovens mulheres a desenvolverem a autoestima necessária com vista à sua ascensão política (Relatório FALA DE MINDJER, 2018, p. 17). A Falta de incentivo atrai pouca escolaridade, que por sua vez diminui as chances de ascender socialmente, isto é, ter muitas escolhas, sobretudo aquelas que permitem alcançar lugares socialmente privilegiados, caso contrário a tendência é aumentar a pobreza em mulheres.

O nível elevado de pobreza feminina leva-as a busca de vários meios para sobrevivência “a procurarem o pão de cada dia atravessando fronteiras de conflito como a zona de Casamança para compra e venda de produtos nos países vizinhos, algumas vezes elas sofrem saques das

suas mercadorias e algumas são violadas sexualmente” (BALDÉ et al, 2014, p. 26). Assim como, ocupar lugares precários nas feiras populares das cidades do país, devido a precariedade das infraestruturas e maus tratos dos agentes de controle de pagamento de impostos. Vários sacrifícios para garantir o sustento, uma vida estável para os filhos e a família em geral. Tal situação, por não terem tido oportunidades de adquirir uma formação acadêmica, que as permitam ocupar serviços formais de prestígio. Contudo, são lugares que as foram negadas. Verifica-se uma inexistência das mulheres em diferentes serviços governamentais na Guiné-Bissau, vejamos:

No Poder Judicial, segundo dados fornecidos do ano 2009 do Conselho superior da Magistratura Judicial, num total 9 juízes conselheiros apenas 1 era mulher, dos Juízes embargadores num total de 8 não existe nenhuma mulher, dos Juízes de direito, no total de 33, 10 são mulheres, Juízes de sector, no total de 29, apenas duas são mulheres. Na Procuradoria-Geral da República, no total de 11 procuradores gerais só uma é mulher, procuradores gerais adjuntos, no total de 7, 2 são mulheres. Dos delegados de procuradoria geral da república, num universo de 62 temos apenas 9 mulheres. (BALDÉ et al, 2014 p. 27-28).

Consiste numa ação constante, vicioso do sistema público guineense que acredita e direciona a mulher, em maioria das vezes para ocupar cargos e lugares específicos na sociedade. Pode-se afirmar que é uma realidade que pode ser verificada em todo país, tanto no capital Bissau e nas diferentes regiões que o compõe. Como pode constatar através dos dados recolhidos,

Ao nível das estruturas descentralizadas, dos 8 governadores regionais, existe apenas uma mulher. Dos 38 Administradores de sector, 5 são mulheres. A nível da Função pública, segundo os dados do último recenseamento dos funcionários públicos, as mulheres representam 3.853 efetivos contra 8.597 de efetivos masculinos, num total de 12.450 funcionários. (BALDÉ et al 2014, p. 27-28).

É válido destacar que estes entre outros dados não nos surpreendem, pois é fácil verificar na realidade, visto que, na história do país, apenas passaram presidentes homens, com a exceção duma mulher que ficou na presidência por pouco tempo, por ter substituído outro presidente. Nas diretorias, nos comandos das empresas e diferentes organizações públicas, até privadas tem homens como chefes e líderes, mulheres muitas delas faxineiras e umas como secretárias. O que comprova “a fraca presença e representação feminina nas instituições nacionais e nos lugares de tomada de decisão política. Este fracasso estrutural tem a sua origem no modo de funcionamento das instituições tradicionais, nas práticas sociais e nos estereótipos que dominam a sociedade” (Relatório FALA DE MINDJER, 2018, p.43).

Tais os quais estereótipos que menospreza a inteligência feminina, dado que algumas dessas secretárias e faxineira possuem conhecimento maior do que outros funcionários do mesmo estabelecimento, mas não são dadas oportunidades para ocuparem esses lugares, devido a concepção que se adquiriu, que o lugar da mulher é em determinados lugares (cuidado do lar), exceto o da chefia e tomadas de decisão, porque as mulheres são vistas “valorizadas unicamente através de qualidades que lhes são impostas pela sociedade, como o facto de ser altruísta, criando uma imagem idealizada da mulher, a pressão social faz com que ela se torne pouco disposta a ir ao encontro dessa imagem” (Relatório FALA DE MINDJER, 2018, p. 30).
 Situações que podem ser consideradas como

[...] falta de aproveitamento das competências das mulheres na sociedade; a exacerbação, em certos casos, de comportamentos machistas propícios à violência social e política, que contribuem de maneira geral na fragilização do tecido social. Ações e implicações que representam um não respeito aos princípios da equidade e igualdade de direitos plasmados na Constituição da República da Guiné-Bissau, e demais leis que garantem o Estado de Direito democrático. (Relatório FALA DE MINDJER, 2018, p. 32).

Diante dessas abordagens, ainda de acordo com o relatório, podemos concluir que a “participação política da mulher guineense é limitada e condicionada por fatores ligados à cultura e tradição por via dos valores inculcados na educação desde a tenra idade”. Aspectos culturais que continuam sendo alimentados pela sociedade, direcionando o lugar e as atribuições sociais através do sexo de um indivíduo, logo ao nascer. Porém, essa “ideologia tradicional e costumeira guineense, forjou uma construção cultural de relação de poder entre o homem e a mulher e atribuiu a cada um, um determinado papel na sociedade (Relatório FALA DE MINDJER 2018, p. 43). Tendo o homem como decisor dentro ou fora de casa e a mulher submissa, limitada aos afazeres domésticos e funções não relevantes, pois “desde a tenra idade, a família, instituição primeira do indivíduo, educa as crianças dentro de um padrão social que espelha o “interesse” atribuído a cada um dos sexos no seio da família e na comunidade”. O masculino com base na coragem, liderança, confiança para enfrentar os desafios da vida e o feminino, valorizado no sentido de cuidado, zelo, obediência, emoção e submissão. O Relatório ainda sinaliza que os homens ocupam funções mais ou menos profissionalizantes e remuneratórias no domínio público enquanto as mulheres, as de cuidado e não remuneratórias no domínio privado.

Quanto as funções e serviços remuneratórios ocupados pelas mulheres, ao invés de estarem nas grandes posições dos serviços públicos, elas se encontram em sua maioria, tanto no interior do país assim como no capital, no setor informal, fazendo trabalhos baseados na

agricultura, horticultura, pesca, comercialização desses e outros produtos afim de adquirirem uma renda para sustento da família.

As mulheres são as principais agentes econômicas do sector primário e secundário, também associadas aos sectores com menores níveis de produtividade. Este fator deve-se à falta de escolarização e fracos níveis de educação. Elemento que define a desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres assente na concepção tradicional e cultural da divisão do trabalho e que tem influenciado negativamente o acesso das mulheres ao mercado de trabalho (formal e remunerado) e a rendimentos (HENRIQUE et al, 2015, p. 8).

Tem sido um grande desafio para as mulheres, adquirirem a oportunidade de ocupar serviços formais. Desse modo, passaram a considerar a “cultura de rendimento cujo maior esforço laboral compete às mulheres (a apanha da castanha de caju). O setor é ainda caracterizado pelo fraco recurso à mecanização e tecnologia, o que se traduz na sobrecarga laboral das mulheres rurais” (HENRIQUE et al, 2015, p. 8).



Fonte: (ILAP – Inquérito Ligeiro para Avaliação da Pobreza, 2011 (HENRIQUE et al, 2015, p. 8)

As percentagens desta tabela revelam dados pelos setores econômicos em que as mulheres estão situadas em termos sociais e econômicos. Torna-se evidente o lugar ocupado pela mulher na sociedade guineense, em sua maioria no setor primário, esse que agrega funcionários de baixa renda e em muitos casos de baixo nível de escolaridade, trabalhos que exigem muito sacrifício e dão pouco rendimento (horticultura, agricultura etc...). Enquanto que o setor secundário onde têm pouca concentração, classifica-se como um ambiente de trabalho “sofisticado”, de grande rendimento financeiro.

Por último, setor terciário o quadro acima apresenta zero percentagem, contudo diria que existem mulheres nesse setor, embora sejam muito poucas, comparando com o primário e o secundário. Considerando que é um setor que apresenta profissionais com prestação de serviços em áreas especializadas (medicina, advocacia, carpinteira, profissionais de educação, enfermagem, arquitetura, contabilidade etc...), setores com grande presença masculina no país. Entretanto, podemos resumir que estes dados existem, por Guiné Bissau ser um país, uma sociedade construída na base dos ideais socioculturais fortes que subalternizam a mulher, privando-a de oportunidades essenciais que serviriam de suporte para ocupar diferentes espaços sociais de poder, social, cultural, econômico e de tomada de decisão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das abordagens trazidas neste estudo, para contemplar o objetivo proposto, percebemos a forte desigualdade de gênero existente no país, apesar da maioria da população ser feminina. A concepção familiar baseada na cultura local das diferentes etnias, incentiva o analfabetismo, a dependência econômica, a não formalização dos casamentos, a falta de políticas públicas voltadas para a necessidade de formação das mulheres, a ausência de informação em relação aos seus direitos, a quase inexistência das estruturas de informação, de acolhimento e de proteção jurídicas e a manutenção dos estereótipos, agravam a condição da mulher (BALDÉ et al, 2014, p. 32).

A pobreza atinge em grande escala as mulheres, principalmente por terem vindo de uma cultura de subordinação em que as oportunidades para educação escolar são poucas e restritas a uma pequena parcela da população. Na medida que persiste, sendo um desafio enorme para mulheres em sua maioria, ocuparem lugares no mercado de trabalho formal. A falta de escolaridade, dificultada, penalizada, travada pelos conceitos culturais adquiridos desde a infância, na sua primeira instância educativa (família), que situa o lugar do menino e da menina, através da divisão social do trabalho e a sobrecarga de trabalhos domésticos para as meninas. Os manuais escolares reforçam a desigualdade de gênero. Da mesma forma, o currículo ainda apresenta vários traços da ideologia colonial, pautado para um ensino de base eurocêntrico.

A família e os parentes, se concentram em educar os filhos/ indivíduos para terem coragem e enfrentar adversidades e as meninas para serem obedientes e submissas, de modo que diminui a autoestima, impossibilitando-as de participarem nas associações, coletivos com caráter educativos, formativos de interação social, existente na comunidade. Contudo, isso pode

ser superado por uma estratégia de capacitação, com vistas ao fortalecimento das meninas perante as suas capacidades de fazer escolhas sobre o seu futuro e desenvolver senso de meninas, a autoestima e sua crença na sua própria capacidade de controlar suas vidas (BATICÃ, 2015, p.11).

A falta de políticas do governo para a permanência das meninas na escola, influencia a atitude da família sobre suas filhas, mantendo-as numa educação submissa, presa aos costumes e práticas nefastas em que as meninas acabam perdendo a chance e oportunidade de adquirirem conhecimentos básicos para evitar práticas culturais e sociais que prejudicam a mulher, gravidez precoce, casamento prematuro e forçado, motivos que provocam a descontinuidade dos estudos e diminui as chances de adquirir competência necessária para assumir serviços públicos, principalmente os lugares de tomada de decisão, ou fazer escolhas que garantam uma vida social respeitada e saudável. Entretanto, o governo guineense tem que “envolver os diferentes grupos de jovens (meninas e rapazes) para influenciar a implementação eficaz de leis e políticas públicas para promoção de inclusão e igualdade de gênero” (BATICÃ, 2015, p.13)

O país necessita de investimento na “educação/formação de qualidade para meninas e na capacitação econômica das mulheres, fatores importantes que contribuem para a igualdade de gênero, a erradicação da pobreza, crescimento econômico e desenvolvimento sustentável” (BATICÃ, 2015, p. 34). Além disso, precisam dar oportunidade de mulheres exercerem suas capacidades, competências intelectuais e científicas. E nesse sentido, devem ser revistas, as políticas que incentivam o fomento a estereótipos, bem como a serviços considerados unicamente femininos como: costura, horticultura, culinária etc., em detrimento de outras funções que possibilitariam uma maior visibilidade e destaque social as mulheres.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carla Veronica Albuquerque. RABINOVICH, Elaine Pedreira. A Representação do Pai na Constituição da Mulher Leitora nas décadas de 30 e 40. Cap.10 do livro: **O pai na sociedade contemporânea**. Bauro, SP. EDUSC, 2010. p.207-222.

BÂ, Amadou Hampâté. **A educação tradicional na África**. Ed. Présence Africaine, 1972, Tradução de Daniela Moreau. 3 p.

BALDÉ, Fatumata Djau. MENDES, Paulina. **Relatório Nacional sobre a aplicação/implementação da declaração e do plano de acção de BEIJING (1995)**. 2014.

BATICÃ, Hélder Duarte. **Manual de Igualdade Equidade de Gênero**. Programa de Formação Avançada para ANEs. UE-PAANE – Programa de Apoio aos Atores Não Estatais “Nô Pintcha Pa Dizinvovimentu”. 2015. 43 p.

CIA. “The World Fact Book: Guinea Bissau”, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/pu.html> [29 de Abril de 2016].

FALA DE MINDJER, As vozes das mulheres. **Além da pressão social e das barreiras institucionais: o papel das mulheres nas esferas de tomada de decisão na Guiné-Bissau**. Interpeace, Março de 2018. 93 p.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades**. Dissertação (Doutorado em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro 2005. 702 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARQUES, Lorena de Lima. Vozes femininas nas esferas de decisão na Guiné Bissau. *In*: GOMES, Patrícia Godinho; FURTADO, Cláudio Alves. **Encontros e desencontros de lá e de cá do Atlântico: mulheres africanas e afro-brasileiras em perspectivas de gênero**. Salvador, EDUFBA, 2017, pp 47-64.

HENRIQUES, Augusta. FERNANDES, Samantha. SA, Ilsa. Direitos económicos das mulheres na Guiné-Bissau: Perceções, práticas, tendências e paradigmas. **Relatório do Diagnóstico Participativo**. Bissau, Junho de 2015. 56 p.

LIGA GUINEENSE DOS DIREITOS HUMANOS. **Relatório sobre a situação dos direitos Humanos na Guiné-Bissau 2010/2012**. 153 p.

MONTEIRO, Noemia, Armando. **Mulheres Guineenses na Luta de Libertação Nacional: contribuições na educação e formação de quadros (1962-1974)**. Licenciatura (Bacharel em Humanidades) UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. São Francisco do Conde, 2017. 70 p.

MOREIRA, Domingos. **Políticas Públicas de Alfabetização de Massa na Guiné-Bissau**. Dissertação (Mestrado em Educação) UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006. 191 p.

NAMONE, Dabana; TIMBANE, Alexandre António. Consequências do ensino da língua portuguesa no Ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. **Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos**. Redenção-CE, v. 01, n. 01, p. 39-57, jan./jun. 2017

OCUNI CÁ, Lourenço. **Cultura Escolar e os Povos Coloniais: A questão dos Assimilados nos Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP)**. Campinas, v.13, n.1, p.207-224, jul./dez. 2011.

OYÈWÚMI, Oyèronké. **Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas**. Volume 1, Dakar, Codesria, 2004. 10 p.

RELATÓRIO da Situação do Sistema Educativo para Reconstrução da Escola da Guiné-Bissau sobre novas bases. **Equidade e disparidades de gênero no sistema educativo guineense**. Cap. 2. Agosto 2015. 21 p.

REPÚBLICA DA GUINÉ – BISSAU. **Assembleia Nacional Popular**. Constituição da República, 1996. 48 p.

SOBONFU. Somé. **O Espírito da Intimidade**: Ensinaamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. Odysseus editora, 2003. 146 p.