



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL  
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS  
BACHARELADO EM HUMANIDADES**

**VALENTINA FERNANDO SÁ**

**EVASÃO ESCOLAR DAS MENINAS NO SISTEMA EDUCACIONAL DE GUINÉ-  
BISSAU: O CASO DA ESCOLA AMIZADE ESCOLAR 4 DE NOVEMBRO  
(2014-2024)**

**SÃO FRANCISCO CONDE**

**2024**

**VALENTINA FERNANDO SÁ**

**EVASÃO ESCOLAR DAS MENINAS NO SISTEMA EDUCACIONAL DE GUINÉ-  
BISSAU: O CASO DA ESCOLA AMIZADE ESCOLAR 4 DE NOVEMBRO (2014-  
2024)**

Projeto de pesquisa apresentado para aprovação no Curso de Bacharelado em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. No Instituto de Humanidades e Letras dos Malês - IHLM.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Erica Aparecida Kawakami.

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2024**

**VALENTINA FERNANDO SÁ**

**EVASÃO ESCOLAR DAS MENINAS NO SISTEMA EDUCACIONAL DE GUINÉ-  
BISSAU: O CASO DA ESCOLA AMIZADE ESCOLAR 4 DE NOVEMBRO  
(2014-2024)**

Projeto de pesquisa apresentado para aprovação no Curso de Bacharelado em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. No Instituto de Humanidades e Letras dos Malês - IHLM.

Data de aprovação: 30/04/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Érica Aparecida Kawakami Mattioli (Orientadora)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudilene Maria da Silva**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

**Prof. Dr. Ricardo Matheus Benedicto**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>5</b>
1.2	CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA GUINÉ-BISSAU E DA REGIÃO EM ESTUDO	6
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: PERÍODO COLONIAL E PÓS-INDEPENDÊNCIA</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>PROBLEMA DE PESQUISA</b>	<b>16</b>
<b>4</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>17</b>
4.1	GERAL	17
4.2	ESPECÍFICOS	17
<b>5</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>	<b>17</b>
<b>6</b>	<b>COMPREENDENDO O CONTEXTO DA EVASÃO ESCOLAR NA GUINÉ-BISSAU</b>	<b>19</b>
<b>7</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>26</b>
<b>8</b>	<b>CRONOGRAMA</b>	<b>28</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>29</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a evasão escolar das meninas no sistema educacional da Guiné-Bissau, partindo do estudo da escola Amizade Escolar 04 de Novembro, situada no bairro de Quelele, região de Biombo, no sector/município de Prábis, com o objetivo de compreender os fatores que podem estar na base da evasão escolar, especificamente, entre os anos de 2014 e 2024. Escolhemos trabalhar com este recorte, tanto para abarcarmos o período em que o país tinha acabado de sair da condição de governo sob golpe de Estado (o de 2012) - que desestruturou o sistema educacional do país, com expressiva evasão no sector educativo, principalmente por parte das meninas, mas em todo o período subsequente a evasão não deixou de acontecer, sendo esse um dos motivos pelo qual buscamos entender melhor o que produz a evasão escolar sistemática de meninas no sistema educacional em Guiné-Bissau – quanto por compreender também o período pós-pandemia pela Covid 19, que pode ter impactado a permanência de meninos e meninas de modo distinto.

Para as discussões e análises que fundamentarão a pesquisa, o referencial teórico trará as contribuições dos diferentes autores na perspectiva endógena à África<sup>1</sup>, principalmente os autores guineenses que trabalham com essa temática, também apoiar-nos-emos em autores brasileiros que discutem a questão da evasão educacional, a produção social do fracasso escolar<sup>2</sup> e sua relação com o gênero feminino e o papel das mulheres em Guiné-Bissau<sup>3</sup> na perspectiva de uma educação anticolonial e antirracista<sup>4</sup>, com a perspectiva de valorização e implementação do ensino das línguas guineenses nas escolas e da educação como prática da liberdade<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Tal como expõe o historiador Elikia M'Bokolo (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kpBjk13BH2E>).

<sup>2</sup> Por exemplo, com os estudos da profa. Maria Helena Souza Patto e sua equipe e com as e os pesquisadores que deram continuidade a esses estudos (como SAWAYA, Sandra Maria. **Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar**. Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002).

<sup>3</sup> Com os trabalhos de Patricia Godinho, Noemia Armando Monteiro, entre outros.

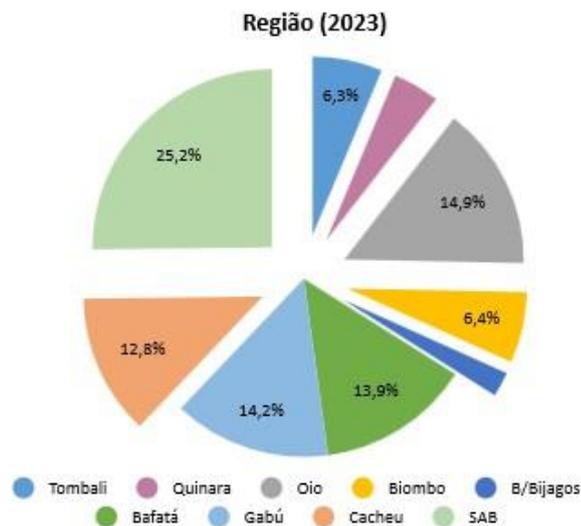
<sup>4</sup> Com base em autores africanos que se alinham a essa perspectiva e com inspiração nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>

<sup>5</sup> Tendo os trabalhos de Paulo Freire como base (entre outros, FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999 e FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019).

## 1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA GUINÉ-BISSAU E DA REGIÃO EM ESTUDO

A Guiné-Bissau é um país situado na costa ocidental da África, que faz fronteira com o Senegal, a Norte, e com a República da Guiné-Conakry, a Sul e Leste. Tem uma superfície total de 36.125 km<sup>2</sup> que abrange uma dimensão territorial composta por oito regiões e mais setor o autónomo Bissau, totalizando nove regiões administrativas: Bafatá, Biombo, Bolama/Bijagós, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara, Tombali e o Setor Autónomo de Bissau (SAB) com a capital Bissau, conforme mostra a Figura 1, abaixo.

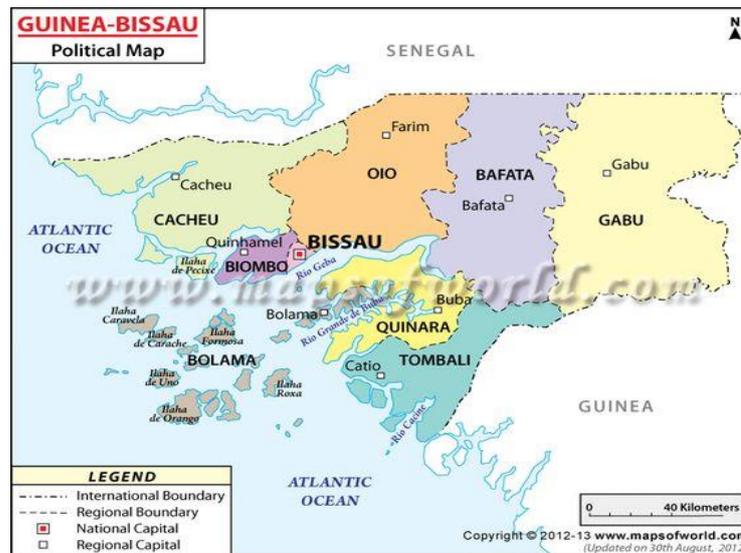
**Figura 1** - Distribuição populacional guineense por regiões e por habitantes (INE, 2023)



Fonte: INE (2023) <https://www.stat-guineebissau.com/>

O país tem clima tropical, com duas estações bem definidas: seca e chuvosa, como podemos observar na Figura 2. A época chuvosa vai de maio a novembro e a seca segue entre o final de novembro e início do mês de maio (INE, 2023).

**Figura 2** - Mapa das regiões administrativas da Guiné-Bissau



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/742179213585429290/>

A população total de Guiné-Bissau é de 1.781.308 habitantes da qual temos 842.267 do sexo masculino e 939.041 do sexo feminino, em que 47,6% residem na zona urbana e 58,3% residem na zona rural, com 25% da população a viver na Região Autónoma de Bissau (INE, 2023).

A Guiné-Bissau é constituída por vários povos que compõem um rico mosaico étnico, cultural e religioso. No caso, são Balanta, Fula, Mancanhi, Pepel, Bijagós, Mandjaco, Flup, Nalú, Mandinga e outros. Do total da população, 1,6 milhões são muito jovens, 15% da população tem menos de 5 anos e 51% tem menos de 20 anos, com uma taxa de crescimento demográfico anual de 3% (PCSS-Lusófonos<sup>6</sup>, 2015, p.35).

No século XIX, a integração administrativa pretendida pelos colonizadores portugueses lutou contra várias populações do território e, a partir de 1862, desencadeou-se uma luta armada generalizada que se alastrou rapidamente, desorganizando as estruturas administrativas e econômicas do território (Costa, 1982).

Do ponto de vista histórico, após 11 anos de guerra de libertação contra a invasão colonial portuguesa, o país finalmente declarou sua independência unilateral em 24 de setembro de 1973. Desde então, a sua história tem sido marcada por instabilidade político-militar originada por uma transição democrática que não respeitou as tradições locais. Voltaremos a essa discussão mais adiante, de maneira detalhada.

<sup>6</sup> Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação:

Disponível: [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/relatorio\\_guinebissau\\_diagramado\\_7agosto2016.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/relatorio_guinebissau_diagramado_7agosto2016.pdf)

A educação guineense possui características que foram herdadas do colonialismo que desestruturou os modos de educação próprios do país, impondo o modelo de educação portuguesa no território de uma forma desigual e restrita. Como mostra Sampa (2015 *apud* Silva; Prado, 2019, p. 5), a imposição da língua portuguesa como língua oficial nas escolas contribuiu e ainda tem contribuído para que as dificuldades de aprendizagem pareçam, muitas vezes, intransponíveis. Negar as línguas nativas e o *crioulo*, falado amplamente nos países, é negar a identidade cultural de toda uma nação. A língua guineense crioula e as nativas, por serem parte da identidade da população guineense, são também muito importantes para o ensino e aprendizagem das crianças e de toda a população, tendo em conta que a maioria da população não é falante do português. Afinal, “falar é existir de modo absoluto para o outro. [...] Falar é poder usar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de uma ou outra língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” como escreveu o psiquiatra anticolonial Frantz Fanon (1983 [1952], p. 17), ou seja, nos tornamos parte da cultura por meio de uma língua que possibilita nossa identificação com essa cultura. Assim, o colonizado (p. 18) “será tanto mais branco, isto é, estará mais próximo do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua” [do colonizador]. Desse modo entendida a questão da língua, não deixaremos de considerar a imposição da língua portuguesa na condição de língua oficial do ensino nas escolas públicas, como um elemento de pode contribuir para o fracasso escolar das crianças e para a evasão escolar.

Refletindo sobre as palavras de Adrienne Rich, sei que não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar. Gloria Anzaldúa nos lembra dessa dor em *Borderlands/La Frontera* quando afirma: "Então, se você realmente quiser me machucar, fale mal da minha língua" (hooks, 2017, p. 224).

A *Escola Amizade Escolar 04 de Novembro* está localizada no bairro de Quelele, considerado um bairro suburbano, situado a 6 km do centro de Bissau e tem à sua volta os bairros Cuntum, Belém, Penha e Bôr, os quais estão entre os numerosos bairros periféricos da cidade, com precariedade tanto em termos de infraestrutura como na oferta de serviços de saúde ou sua ausência e ainda problemas de ordem social e política como desemprego e pobreza. Quelele está entre os bairros mais populosos de Bissau, com 17.518 habitantes, sendo 8.810 do sexo masculino e 8.708 do feminino (*Media Freedom*<sup>7</sup>, 2015).

---

<sup>7</sup> MIDIAFREEDOM:

[https://books.openedition.org/cei/162#:~:text=1%20Quelele%20C3%A9%20um%20dos,sexo%20masculino%20\(...\)](https://books.openedition.org/cei/162#:~:text=1%20Quelele%20C3%A9%20um%20dos,sexo%20masculino%20(...))

No âmbito administrativo, o bairro de Quelele passou a ser administrado por Bissau em 1994 e uma parte administrada pelo setor de Prábis/Biombo, com sede situada a 18 km<sup>2</sup> da capital Bissau. Sendo uma área relativamente recente, apresenta uma população residente bastante jovem e uma grande diversidade étnica e social. O bairro de Quelele espelha as fraquezas institucionais e a ausência de políticas públicas de investimento na cidade de Bissau e que não está recebendo apoio do Estado, remetendo aos próprios moradores desse bairro a responsabilidade pelo seu bem-estar (Step<sup>8</sup>, 2003).

A *Escola Amizade Escolar 4 de Novembro* foi fundada em 2003, com a necessidade de colmatar certas carências que essa comunidade de Quelele enfrentava. A escola tem um prédio e uma casa com 11 salas de aula, 3 banheiros, um masculino, um feminino e um comum para as/os professoras/es, 2 secretarias, uma para os/as professores/as e outra que é utilizada como secretaria geral e conselho técnico pedagógico/coordenação pedagógica, funcionando em dois turnos: pela manhã, do nível pré-escolar ao 6º ano e à tarde frequentam os alunos do 7º ao 12º ano. A escola conta com 38 professores e 2 professoras. Essa disparidade em termos de gênero, aponta a ausência das mulheres nos espaços educacionais e não só, elas continuam a ser sub-representadas nos cargos e nas instituições. Tendo em vista os dados de matrícula inicial, em que as meninas são maioria, como mostramos abaixo a pesquisa buscará entender como essa ausência nas instituições de ensino vão se construindo, a exemplo do que ocorreu na *Escola 4 de Novembro*. A escola atende 356 alunos e 442 alunas.

A escola fica situada no centro do bairro Quelelé, ponto de acesso fácil para todos os moradores do bairro, os quais não precisam de transporte. A escola é privada/particular, pois as propinas/mensalidades e materiais escolares são pagos mensalmente pelos pais, encarregados da educação. No país, a educação pública não significa gratuidade na sua totalidade. São frequentemente as comunidades mais pobres que têm que administrar as suas próprias escolas e pagar os salários dos seus professores, ação que, de toda forma, deve partir da iniciativa do Estado para com a sua população porque a educação, no seu sentido mais amplo, é um direito individual e comunitário, de responsabilidade do poder público que deve garantir e assegurar que a educação formal seja providenciada com equidade a todas as crianças (Oxfam GB, 2005, p. 3-4).

---

<sup>8</sup> STEP. **O movimento associativo local e o papel desempenhado pela comunidade residente na melhoria das condições gerais de vida:** O bairro de Quelele em Bissau - Guiné-Bissau. 2003 Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/--ro-geneva/---ilo-lisbon/documents/publication/wcms\\_839032.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/--ro-geneva/---ilo-lisbon/documents/publication/wcms_839032.pdf). Acesso: 02/12/2023

## 2 EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: PERÍODO COLONIAL E PÓS-INDEPENDÊNCIA

Segundo Luckesi (1994), a educação democrática e libertária é conhecida como o principal parceiro do desenvolvimento de qualquer país, porque através dela podemos ter uma sociedade livre, justa e igualitária, onde todos os cidadãos possam ter o mesmo direito de ir e vir e participar dos processos políticos, sociais e econômicos. O autor ainda realça que a educação, assim concebida, propõe à sociedade um caráter mais social e igualitário, onde as pessoas vão ter os seus direitos no exercício da cidadania (Luckesi, 1994 *apud* Gomes, 2016, p. 8 e 39).

A Guiné-Bissau, como qualquer outro país, também tinha seu modelo de educação antes da invasão portuguesa, este modelo era diferente da educação implementada pelos colonizadores. Antes da chegada dos colonizadores, a educação da população guineense era baseada nos seus costumes, onde os mais novos aprendiam (ainda aprendem, mas com pouca frequência) com os mais velhos. Gomes (2016, p. 16-17) salienta que “antes da chegada dos colonizadores portugueses na atual Guiné-Bissau existia a educação nesse território, mas de uma forma diferente dos europeus, esta educação se baseava nas culturas e tradições de matriz africana”. Esse modelo de educação se difere da educação que os invasores portugueses instituíram no território guineense, pois a educação que ali se tinha partia das suas convivências, experiências cotidianas nas comunidades e não se resumia a quatro paredes ou numa instituição formalizada para tal fim.

Sané (2018, p. 58) afirma que “a ausência das instituições escolares na sociedade africana, antes de presença colonial, não significava que não havia ensino/aprendizagem, pois ele acontecia através da transmissão oral que foi sobreposta pela cultura escrita europeia com a colonização”. Na mesma linha Cá (2005) aponta que,

A forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era de certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas. Ninguém se educava por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo. “[...] muitos estudiosos chamam de “educação não-formal”, porque segundo as suas conclusões, o termo educação abrange um universo que vai além dos muros da escola, ou seja, ela não é só praticada na escola como em qualquer lugar e em qualquer momento (Cá, 2005 *apud* Tchuda, 2017, p. 17-18).

No entanto, com a chegada dos portugueses a educação na Guiné-Bissau já não foi mais a mesma, pois os mesmos impuseram as suas formas de educar perante a população local com

o intuito de impor as suas culturas sobre as populações guineenses, limitando o espaço de aprendizagem a uma sala de aula. Como realça Cá (2011, p. 213), “o ato Colonial de 1930 definiu o objetivo do ensino da população indígena como a sua condução de um estado primitivo para uma condição civilizada para que, assim, o indígena se tornasse português, trabalhasse e fosse útil à sociedade no contexto estabelecido pelo artigo 2º do Estatuto do Indigenato”. A esse respeito, Tchuda (2017, p. 24) explica que um dos objetivos do ensino colonial português era educar os indígenas e civilizá-los para que pudessem ser considerados cidadãos portugueses; de lhes fazerem esquecer suas histórias, suas culturas e tradições para se tornarem europeus.

Na mesma linha de pensamento, Freire (1978) aponta que,

Os objetivos da educação colonial era a “desafricanização” dos nacionais. Essa desafricanização significa fazer com que eles não pensem nas suas culturas e se sentirem inferiores sem nenhuma capacidade. Reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava inculcar nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquelas ideologias, de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca”. Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de “nativos”. Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua (Freire, 1978 *apud* Tchuda, 2017, p. 24).

O ensino dado na altura não tinha nada a ver com a realidade dessa população, mas sim, com a da população europeia que implementava sua política assimilacionista no território africano no sentido de tornar esses povos “civilizado[s] com um comportamento mais humanista”, de forma a assimilá-los nos moldes dos europeus, mas não de se igualar a eles. Segundo Cá (2011), ser *assimilado* queria dizer ser considerado pertencente à população civilizada, restringindo-se originalmente esse critério aos brancos. Como a distinção entre civilizado e não civilizado era feita em termos raciais, era difícil não considerar essa atitude racista”. Para Sané (2018), apesar de tudo, esse sistema de ensino conduzia à formação de uma pequena elite com uma mentalidade individualista, distante da realidade do país onde a maioria da população era camponesa. Cá (2011) reforça ainda que,

Esse ensino caracterizava-se basicamente pelo papel que lhe era imposto pelas diretivas oficiais: fazer do africano um português, levando-o a esquecer todas as tradições culturais e históricas nacionais. Por exemplo: só era permitido o ensino da língua portuguesa; nada se aprendia sobre as tradições literárias e artísticas dos povos africanos sobre sua história, apesar disso, as populações resistiam admiravelmente às tentativas de esmagamento das suas tradições nacionais, transmitindo oralmente a sua língua e os seus dialetos, conservando oralmente a sua literatura, os seus hábitos e as suas tradições (p. 211-212).

Além disso, o próprio Freire (1985) dizia:

A impressão que tenho, porém, é a de que a pergunta segunda seria muito mais no sentido da procura da compreensão do poder fantástico da ideologia colonizadora introjetada pelo colonizado, que introjeta também a própria figura do colonizador. Quando o colonizador é expulso, quando deixa o contexto geográfico do colonizado, permanece no contexto cultural e ideológico, permanece como “sombra” introjetada no colonizado [...]. É exatamente isso que constitui a colonização da mente (Freire; Faundez, 1985, p. 111)

Nessa época, essa mesma educação vinda dos colonos não era para todos, pois havia critérios para obtenção do estudo que era dado pelos missionários católicos, os quais contribuíam, na altura, para a manutenção dos programas educacionais coloniais. Entretanto, “a Guiné-Bissau era uma das colônias portuguesas em que menos havia preocupação com um sistema educativo. A maior parte dos cidadãos não tinha direito à educação. Porém, as poucas instituições estavam a cargo de ações missionárias e apenas uma minoria tinha o privilégio de aceder a uma instrução primária elementar” (Silva; Prado, 2019, p. 3).

Cabral (1978 *apud* Cá, 2011, p. 221) explica que as escolas secundárias eram quase exclusivamente frequentadas pelos filhos dos colonos e não havia nenhuma universidade nas colônias portuguesas em África. Sané (2018, p. 57) analisa como o ensino colonial não só não se adaptava às realidades do país, como também o contrariava e destruía, portanto, não respondia às necessidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural do povo guineense, pois estava divorciado ou separado da comunidade. O chamado “Patriarca de Lisboa”, Cardeal Manuel Gonçalves Cerejeira, afirmava na mensagem de Natal, que precisavam de escolas em África, para indicar ao nativo o caminho para a dignidade do homem e a glória da nação que o protegeria e ensinaria os nativos a ler, escrever e contar, mas não os fazer doutores (Ferreira, 1977 *apud* Cá, 2011, p. 216).

Para Tchuda (2017, p. 26), a educação dos africanos, principalmente dos guineenses, nunca foi no nível tão alto porque isso poderia criar ameaças na administração colonial. Um pequeno número de pessoas recebia instruções/educação cuja única finalidade era apoiar a hegemonia portuguesa e servir de intermediária entre a administração colonial e a população autóctone/indígena.

Em suma, as modalidades de educação em Guiné-Bissau na altura, segundo Alves e Rêses (2021), eram:

[a] a educação oficial destinada para os filhos dos portugueses e seus aliados, educação para indígenas, ou seja, para os nativos regidos pelas igrejas de missão católica, destinada para civilizar indignas, e direcioná-los para a aprendizagem da língua portuguesa e os costumes portugueses; educação nas zonas libertadas, destinadas para soldados das forças armadas da luta de libertação, seus filhos e a população local e a educação corânica destinada aos muçulmanos em regiões do país que possuíam população muçulmana (s\p *apud* Semedo, 2009).

Após a colonização, na década de 70, como herança deixada pelos colonizadores, identificou-se uma taxa de analfabetismo bem alta, de 90%, com uma rede escolar de 418 escolas e número de professores insuficiente. Esse sistema escolar era algo deslocado da nova realidade sociocultural e política, com uma gritante falta de manuais didáticos e também conteúdos programáticos que não tinham nada a ver com a realidade guineense, além da imposição de uma língua de ensino falada apenas por cerca de 10% da população (Sané, 2018, p. 58-59).

A esse respeito, ainda Silva e Prado (2016, p. 3) argumentam que a Guiné-Bissau era uma das colônias portuguesas em que não havia muito interesse com a questão educacional do povo por parte do Império colonial, pois a maior parte dos cidadãos não tinha direito à educação, as poucas instituições estavam a cargo de ações missionárias e apenas uma minoria tinha o privilégio de aceder a uma instrução primária elementar.

De acordo com Gomes (2016, p. 37), “a Guiné-Bissau era um país da colônia portuguesa que teve as instituições escolas um pouco mais tarde em comparação com outros países como Angola, Moçambique, e o acesso à escola era restrito a um certo grupo e, por estas razões, a Guiné-Bissau possui poucas pessoas letradas e com a visão crítica das coisas”. Na mesma linha, Silva e Prado (2019, p. 3) afirmaram que a escola chegou na Guiné-Bissau tardiamente quando comparado a outras ex-colônias portuguesas. Por meio da Portaria nº 13.130, de 22 de abril de 1950, quando foi criado o colégio Liceu de Bissau, é que se proporcionou o ensino secundário à juventude da época, até o 5º ano, correspondente ao atual 9º ano de escolaridade.

Diante disso, há tanta desorganização administrativa no território guineense, como marcas deixadas pela colonização. Após a independência, o país ainda continua com a fragilidade nos seus setores administrativos, entre outros, no qual o sistema educativo tem sido reconhecido como um dos mais precários.

Todavia, não podemos deixar de ressaltar as experiências ricas que se deram no país em torno de uma proposta de educação libertária, nos anos imediatamente pós-independência. Como explicam Alves e Rêses (2021, s\p):

A educação nas zonas libertadas [4] foi uma educação que teve seu início em 1964, em cidades que não faziam partes da administração colonial e com população analfabeta na sua maioria, tratava da educação popular dedicada a democratização do acesso ao saber e criar mentes revolucionárias aos seus educandos. Os dirigentes abraçaram as palavras de ordem “quem sabe deve ensinar que não sabe” (Cabral, 1973). Basicamente, era preciso que os soldados das forças armadas, militantes e simpatizantes compreendessem os objetivos da luta de libertação, por outro lado, deveriam ser capacitados para se defenderem dos colonialistas portugueses e participarem da mobilização dos outros guineenses para a luta armada.

Segundo Gomes (2016, p. 14), contemporaneamente, a Guiné-Bissau é um país marcado por alta instabilidade política desde 1980, quando aconteceu o primeiro golpe militar que derrubou o governo de Luís Cabral. A partir desse ano, os governantes que assumiram o poder não se interessaram muito em criar as condições necessárias para garantir um ensino de qualidade e para todos, ou seja, a educação não foi prioridade do governo, pois o governo não investia na educação, o que culminou em poucos recursos orçamentarias para a pasta da educação.

Silva e Prado (2019) mostram que o conflito de 7 de junho de 1998, com duração de 11 meses e término em 7 de maio de 1999, o qual derrubou o então presidente da República General João Bernardo Nino Vieira, piorou a situação do setor educativo cujo sistema já era frágil. Esses conflitos tiveram impactos negativos no sistema educativo, pois o setor de ensino enfrentou e enfrenta sérios problemas. Os sucessivos golpes de Estado e assassinatos de figuras públicas e militares até o último golpe que aconteceu no dia 12 de abril 2012, tornam visível a instabilidade no país e deixa o sistema educativo ainda mais fragilizado pois leva a sucessivas greves e paralisação nas escolas públicas por falta de pagamento salarial dos professores e condições adequadas de trabalho, com a iminência de anulação do ano letivo no país.

Para Gomes (2016), em 2003, houve um golpe de Estado que derrubou o presidente Koumba Yalá e o governo do Partido da Renovação Social (PRS). Após esse acontecimento, houve sucessivas greves no sector do ensino por falta de pagamentos dos salários dos/as docentes, que culminou com pouco funcionamento das aulas durante o ano letivo, ou seja, o ano letivo foi praticamente anulado, porque “o governo não tinha condição de pagar os salários aos funcionários públicos” (p. 14) e a greve durou quatro meses. Foi praticamente anulado levando em conta que o ano letivo é de nove meses.

O enfraquecimento e a degradação das escolas públicas se deram por meio das constantes paralizações ao longo do ano letivo devido, fundamentalmente, ao não pagamento regular dos salários, à limitação quanto aos orçamentos e recursos anuais, portanto, à falta de investimento geral e necessário no campo da educação, o que levou ao crescimento vertiginoso do setor educacional não formal (Sané, 2018, p. 65-66). A paralisação constante no sistema educativo criou preocupação por parte dos estudantes e pais/encarregados que decidiram manifestar seus descontentamentos e exigir os seus direitos por meio de vigílias em frente ao Ministério da Educação, ato que foi respondido com enfrentamento por parte do Estado. Gomes (2016, p. 16), afirma que, em 2004, houve manifestações dos estudantes promovidas pela Confederação Nacional dos Estudantes da Guiné-Bissau (CONAE GB) que culminaram em muitas repressões

e espancamentos por parte das forças da defesa e segurança (militares e policias) de Estado em que vários alunos/as tiveram lesões em diferentes partes do corpo e até casos de óbitos.

A falta de interesse do Estado em investir no sector educativo obrigou o surgimento de várias escolas, dentre as quais privadas, de autogestão e comunitária, razão pela qual há várias escolas privadas no país. A expansão da escolarização nas últimas décadas é visível, principalmente após a democratização do ensino, a partir do final do século XX. Diante da ausência de políticas públicas governamentais, várias escolas comunitárias foram criadas e, posteriormente, reconhecidas pelo Estado (Silva; Prado, 2019, p. 6). A escola objeto de estudo neste projeto é um exemplo disso, pois com as dificuldades que o país vem enfrentando, principalmente no bairro de Quelelé, explica-se o surgimento de várias escolas comunitárias/privadas como forma de colmatar as carências que a população tem com relação à educação, porque em todo o bairro de Quelelé só existe uma escola pública (do Estado) para um bairro bem populoso, o que ilustra a ausência do Estado em várias localidades do país.

Diante dessa situação, Sané (2018) afirma que,

Depois de conquistar a independência, o governo guineense iniciou uma série de medidas tendentes a reformar o sistema de ensino, para, em primeiro plano, erradicar o sistema colonial de ensino centrado nos meios urbanos, que era estranho, alienante, autoritário, discriminatório e elitista, para dar lugar a um novo sistema de ensino, agora nacional, estruturado nas experiências vividas durante a luta de libertação nacional, em que a escola era combinada com o trabalho produtivo e com as condições de vida (Sané, 2018, p. 56).

A radicalização do sistema colonial no ensino guineense como forma de acabar com a seletividade, ou seja, de tornar a educação como direito de todos e para todos de forma obrigatória e gratuita, abrangendo todo o território, isto é, o sonho de uma educação emancipatória e para todos, está a deixar de se concretizar, apesar do princípio da universalidade do direito à educação e à igualdade de gênero estarem presentes na Guiné Bissau desde a luta pela libertação nacional, de 1964 a 1974 e com a criação das primeiras escolas, onde já havia a promoção da gratuidade e obrigatoriedade (Rehder, 2018 *apud* Silva; Prado, 2019, p. 4).

A obrigatoriedade, a universalidade e o direito à educação para todos em todo o território que garanta o acesso à educação para toda a população guineense não é algo que se verifica. Do período pós-independência até a atualidade, o acesso à escola ainda continua a ser restrita a certas pessoas. Gomes (2016, p. 40) aponta que havia fraca participação das pessoas nas escolas, havia pouco acesso à escola, em especial, da camada feminina e também da população que vivia nas regiões/estados e setores/municípios nas zonas rurais da Guiné-Bissau nos anos 90, ou seja, a educação na Guiné-Bissau é muito desigual do ponto de vista dos gêneros, já que as mulheres

apresentam maior taxa de analfabetismo em relação aos homens e da espacialidade, uma vez que as populações da área rural apresentam taxa de escolaridade bem menor quando comparada a das populações que vivem nas áreas urbanas.

A educação formal é um direito que o Estado guineense tem por obrigação garantir a todos os seus cidadãos sem discriminação de gênero, crença religiosa ou independentemente da localidade onde reside cada cidadão, mas esses direitos não estão sendo assegurados por parte da autoridade competente, pois às meninas (incluindo mulheres) que não frequentam as escolas, que não são letradas, está sendo negado o direito à educação (OXFAM GB 2005, p.1). A ausência de políticas públicas por parte do Estado tem fomentado essa desigualdade de gênero dentro do sistema educacional, isso se transformou em algo normal, que está enraizado na sociedade guineense.

Sané (2018, p. 63) realça que o acesso à escola era desigual, pois eram inscritos mais alunos do sexo masculino do que do feminino e somente um grupo limitado de crianças privilegiadas tinham acesso à escola, cerca de 5.000, ou seja, pouco mais de 1,0% nos estabelecimentos de ensino situados nos principais centros urbanos do país. Na mesma linha, Gomes (2016) afirma que, ao analisar as desigualdades sociais no sistema educativo, com destaque para as questões de gênero a nível regional, a Guiné-Bissau é um país com grandes desigualdades entre os gêneros no que se refere ao acesso à educação e ainda reforça que as pessoas do sexo feminino apresentam um alto índice de analfabetismo, fruto da desigualdade social e conflito político-militar em todas as regiões da Guiné-Bissau, incluindo o setor autônomo de Bissau. Desigualdade essa que o nosso projeto visa entender.

### **3 PROBLEMA DE PESQUISA**

A educação escolar na Guiné-Bissau ainda é um fenômeno de grande preocupação social e política, principalmente no que toca à questão da evasão escolar das meninas. A partir dessa preocupação, este trabalho procura entender porque meninas e jovens têm suas trajetórias escolares interrompidas na escola Amizade Escolar 04 de Novembro e quais esforços têm sido empreendidos pela escola e pais/encarregados da educação para o enfrentamento da problemática da evasão.

## 4 OBJETIVOS

### 4.1 GERAL

Compreender os fatores associados à evasão escolar das meninas na escola *Amizade Escolar 04 de Novembro*, entre 2014 a 2024.

### 4.2 ESPECÍFICOS

Para esta pesquisa, traçamos os seguintes objetivos secundários que nos ajudarão a alcançar o objetivo geral:

- Levantar, analisar e comparar (por gênero, idade e local de moradia, renda familiar, escolaridade dos pais entre outros) os índices de evasão escolar na *Escola Amizade Escolar 04 de Novembro*, os dados escolares relacionados ao perfil sociodemográfico, trajetória escolar, incluindo frequência, desempenho e comportamento das estudantes evadidas no período sob investigação;
- Conhecer junto aos professores e gestores da escola as causas atribuídas à evasão escolar no período e suas concepções;
- Identificar as estratégias adotadas pela escola e pela família frente à problemática da evasão das meninas do ensino básico;
- Identificar as ações do sistema público de educação local e nacional relativas ao enfrentamento da evasão das meninas na escola.

## 5 JUSTIFICATIVA

A razão de ter escolhido este tema deve-se à minha experiência e vivência como aluna da *Amizade Escolar 04 de Novembro*, entre os anos de 2003 a 2014. Durante minha trajetória escolar percebi que algumas de minhas colegas, que frequentavam as aulas comigo, deixaram a escola no meio do ano letivo. Ao longo do debate nas aulas na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB, Campus dos Malês), principalmente na aula de Educação e Direitos Humanos e do componente de Metodologia de Pesquisa

Interdisciplinar em Humanidades II, comecei a interessar-me pela discussão sobre a evasão escolar e as desigualdades de gênero.

Cursando a 5ª classe (5º ano no ensino básico), perdi os meus pais e, a partir dessa época, passei a deparar-me com muitas dificuldades, pois eram eles que custeavam os meus estudos e que garantiam a minha permanência na escola. Diante dessa situação e com as dificuldades que eu enfrentava naquele período, a minha irmã assumiu os gastos com a minha educação, onde vendíamos salgados e crochê para poder conseguir dinheiro para pagar as mensalidades na escola e garantir a minha permanência. Na 7ª classe (2º ano do ensino secundário) perdi o ano por questões de saúde, assim como a falta de meios para me deslocar até a escola e tive que interromper os meus estudos. Porém, voltei a estudar no ano seguinte e, em 2016, terminei o ensino médio.

Após terminar o ensino médio, fiquei 4 anos sem poder continuar os estudos ou prosseguir para o ensino superior porque o dinheiro que ganhávamos com a venda não dava para arcar as despesas da casa mais a minha formação. Tínhamos que dar prioridade ao essencial naquele momento, que era o estudo do meu irmão mais novo, o qual passava também por dificuldades e estava na iminência de interromper a sua trajetória escolar.

Apesar de tantas dificuldades, no entanto, consegui estudar, o que não aconteceu com as minhas amigas porque os seus pais colocavam-nas para vender e ajudar em casa enquanto os seus irmãos continuavam os estudos. Outras ainda, por motivo de gravidez, eram impedidas de estudar pelos pais, porque eram obrigadas a casar. Já no caso dos meninos, o tratamento era diferente, eles podiam continuar a estudar.

A realização desse estudo justifica-se ainda pelo fato de que em nossa sociedade, de tradição patriarcal, muitas mulheres sequer frequentam as escolas porque são concebidas essencialmente como aquelas que têm obrigação de cuidar do espaço familiar. Portanto, projetos dessa natureza, que venham a subsidiar estudos sobre a sua permanência na escola, são realmente necessários.

O projeto terá relevância não só no campo acadêmico, como também na esfera social e política, porque há pouca representatividade das mulheres nos espaços de poder públicos na Guiné-Bissau. A inserção das mulheres nos espaços educacionais e no mercado de trabalho ainda é desigual, ou seja, a taxa de acesso e permanência das mulheres é inferior quando comparada à dos homens.

Cristina Mandau Ocuni Cá (2015), ao analisar a questão da representação social de egressas do Internado de Bôr, na Guiné-Bissau, apontou que, num certo período, existia o preconceito contra as técnicas, mesmo qualificadas, pois algumas jovens, depois da formação,

enfrentavam dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho. Só eram empregadas pessoas que se formaram na área da saúde, mas essa prática tem diminuído nos últimos anos.

Ao realizar o levantamento bibliográfico, observo que há poucas discussões relacionadas ao tema da evasão escolar da camada feminina no sistema educacional guineense. Trata-se de um tema bastante complexo que merece um estudo mais atento, como pretendemos realizar por meio desta proposta de pesquisa. A pesquisa e seus resultados poderão servir como fonte bibliográfica para novos debates críticos a respeito da educação escolar na Guiné-Bissau e de reflexão que podem contribuir com ações de garantia da reinserção, permanência e mais oportunidades educacionais, de forma igualitária, sem exclusões de gênero, como temos observado.

## 6 COMPREENDENDO O CONTEXTO DA EVASÃO ESCOLAR NA GUINÉ-BISSAU

A evasão escolar tem sido compreendida quando um aluno matriculado na escola frequenta aulas durante um ano letivo, porém, por certos motivos o mesmo não se matricula no ano seguinte para dar continuidade aos estudos. A evasão é considerada quando não há registro do estudante no censo escolar no ano seguinte ao que ele frequentou. Diferente do abandono escolar que é quando o aluno deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo, conforme explicitado no Guia do Observatório de Educação do Instituto Unibanco<sup>9</sup> (2024).

Silva e Araújo (2017), ao debaterem a questão da evasão e abandono escolar na educação básica, apontam a evasão como uma *expulsão* escolar, porque a saída do aluno da escola não é um ato voluntário ou isolado, mas sim, uma imposição sofrida pelo estudante, em razão das condições adversas e hostis do meio, e é um processo difícil de compreender, pois é multideterminado que envolve várias circunstâncias que levam à saída do estudante dentro do espaço escolar. Na mesma lógica, Camila Cecílio (2019, p. 1), numa análise sobre o abandono e evasão escolar, traz uma questão provadora e pertinente o “aluno deixa a escola ou a escola se distancia da realidade do aluno?”, em um contexto em que especialistas ouvidos pela gestão escolar expunham a evasão escolar como situação em que alunos reprovaram em determinado ano letivo e não voltaram a se matricular no ano seguinte.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar#:~:text=Deixar%20de%20frequentar%20as%20aulas,%C3%A9%20entendida%20como%20evas%C3%A3o%20escolar.>

A evasão escolar tem sido um fenômeno preocupante que atravessa a vida acadêmica dos estudantes/alunos em muitos países, porém, no sistema educativo dos países africanos ela constitui uma barreira muito ampla. Até hoje buscam-se estratégias e criam-se políticas para solucionar este fenômeno que afeta a vida escolar dos alunos, principalmente da camada feminina, pois “um jovem longe do sistema de ensino é um problema que vai muito além dos limites físicos da escola: se torna uma questão social” (Guia do Observatório de Educação do Instituto Unibanco, p. 3).

Para compreender o nível da evasão escolar em países africanos, traremos alguns dados a fim de situar a problemática da nossa pesquisa. No ano 2019, segundo FRI, Moçambique registrou 14 mil meninas fora do sistema educacional por causa do casamento precoce e gravidez, como saída, as autoridades estavam empenhadas na criação de projetos para reinserção das mesmas nos espaços escolares (FRI<sup>10</sup>, 2019). O relatório publicado pelo jornal nexo afirma que, em 2023, no Senegal, por exemplo, a taxa da evasão escolar na última série de ensino fundamental foi de 26,7% para as meninas e 22,2% para meninos, percentagem que na nossa análise é gritante. Esse mesmo relatório da Nexo<sup>11</sup> aponta dificuldades financeiras dos familiares, mesmo com gratuidade promovida pelo Estado. Nos lares com pouco financiamento para educação, os meninos são mais privilegiados em relação às meninas pois mesmo que elas queiram estudar, se deparam com barreiras, inclusive, no seio familiar.

Nessa lógica, entendemos que há outros fatores que atuam em favor da evasão escolar, casamento e gravidez precoce têm sido uma das causas mais apontadas para a evasão escolar das meninas em África, de modo que vários países africanos têm se esforçado para proteger e garantir a educação das meninas e a superação da evasão escolar nas escolas, como no caso de Moçambique, Zimbábue, Serra Leoa, Uganda e São Tomé e Príncipe. Desde 2019, esses países revogaram políticas restritivas que discriminavam as meninas grávidas nas escolas, atitude que as levavam a deixar os espaços escolares. Eles criaram novas políticas públicas que permitissem às meninas grávidas/mães adolescentes permanecerem nos espaços educacionais sob certas condições (HRW, 2021).

Uma análise feita pela Oxfam GB (2005), sobre como alcançar uma educação de qualidade com equidade de gênero, demonstra que no mundo inteiro existem quase 100 milhões de crianças com idade escolar que não frequentam nenhum estabelecimento de ensino/escolas,

---

<sup>10</sup> Disponível em: RFI: <https://www.rfi.fr/pt/20190210-mocambique-mais-de-14-mil-raparigas-abandonaram-escola-em-5-anos>. Acesso em: 05/12/2023.

<sup>11</sup> Relatório disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/externo/2023/04/20/por-que-no-senegal-so-um-terco-das-meninas-chega-ao-ensino-medio>.

entre as quais 55% são meninas. No mesmo sentido, a Oxfam aponta que, 800 milhões de pessoas com mais de 15 anos são analfabetas e desse total 64% são mulheres; dos 180 países que vêm progredindo na questão da paridade de gênero na educação, 76% ainda não tiveram os números iguais de meninos e meninas na escola primária ou do primeiro ciclo do ensino fundamental, e a disparidade de gênero está sempre à custa das meninas.

Na Guiné-Bissau quase metade dos jovens são alfabetizados, dentre os 48% com a mesma faixa etária, observa-se há percentagem desigual entre os gêneros. A taxa de alfabetização do gênero masculino é de 57% enquanto a do gênero feminino é de 46%, ou seja, existem mais meninas que não concluíram os vários níveis de ensino entre o básico e o secundário do que meninos, mas o perfil das crianças nas escolas confirma a tendência de que meninas são mais escolarizadas no 1º e 2º ciclos com 29% no ensino básico contra 26% dos meninos, mas por abandonarem/evadirem mais fortemente a escola em níveis mais elevados, elas correspondem à maioria das crianças não escolarizadas no 3º ciclo com 36% contra 12% dos meninos, e no nível secundário, estima-se que 160 mil crianças estão fora das escolas, metade das quais deveriam estar frequentando o ensino básico (Unicef, 2021, p. 11, 6, 18, 13,15). Quando se fala de revogação das leis e criação de políticas públicas para permanência das meninas nos espaços escolares em vários países africanos, observa-se que a Guiné-Bissau ainda enfrenta barreiras para o avanço da criação das políticas públicas na área da educação e sua implementação devido, principalmente, à grande instabilidade política. Como sustenta Furtado (2005),

As carências que se fazem sentir na área da educação, e não só, foram geradas pela fragilidade, inadequação e ineficácia dos modos de organização e das estruturas adotadas que foram deteriorando ao longo dos anos com medidas incoerentes tomadas de forma isolada e descontextualizada das realidades social, econômica, política e cultural, “[...] verifica-se a ausência administrativa da educação assente na realidade educacional capaz de fazer uma análise correta” da situação de preparar alternativas políticas realista exequíveis, de tomar decisões corretas e oportunas, de planificar as ações educativas de coordenar a sua execução, de avaliar os seus resultados e de garantir a continuidade e a coerência das ações com as constantes mobilizações, atualização e reforço dos recursos necessários (Furtado, 2005, p. 24).

Os factos que criam barreiras na entrada e permanência das meninas nas escolas fomentam a desigualdade de gênero no sistema educacional guineense. Para Ceratti (2008, p.3), “[...] a evasão escolar é uma situação problemática que se conduz por uma série de determinantes da evasão escolar”. De acordo com Si (2021, p.4), o fenômeno da evasão não deve ser visto e encarado como uma simples desistência do aluno, mas como um problema social variado nas suas causas e implicações pessoais e sociais ainda sem resolução completa. Os seus impactos

criam implicações prejudiciais que recaem na diminuição de potencialidade da participação ampla das mulheres na vida política, por exemplo, e no desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade. Entretanto, como foram citados acima, há diferentes fatores que levam à evasão escolar da camada feminina. Como aponta Lopes,

[O] Estado ou governo é responsável pela [...] em garantir a educação de todos os seus Cidadãos com gratuidade que permite todos ter acesso, também pela construção de Infraestrutura em todo o país, responsabiliza-se também na colocação e pagamento Salarial dos professores para ensinar em todo território nacional, visto que sem todas essas situações alcançadas torna se difícil conseguir garantir o direito a educação para todos (Lopes, 2014 *apud* Vilela, 2019, p.13).

Para Si (2021, p.25, 8), no sistema educativo a infraestrutura escolar de qualidade é importante e essencial para o aprendizado. Infraestruturas deficitárias são um grande problema que, além de comprometer a qualidade do ensino, reduz o interesse dos alunos. Não podemos deixar de considerar o quanto o fato de o ensino básico, após o 6º ano, não ser necessariamente gratuito, pode levar à evasão das meninas da escola. Além disso, o próprio papel das mulheres em Guiné-Bissau e sua relação com a educação deve ser melhor compreendido porque pode ter implicações no modo como tem se dado a evasão das meninas no Ensino Básico, a exemplo do que temos observado, como destacou a professora Claudilene Maria da Silva<sup>12</sup>, de mulheres nas ruas “juntando dinheiro para garantir a educação dos homens”.

Nesse sentido, o autor ainda realça que a educação é um direito público que deve ser garantido para todos através de políticas públicas desenvolvidas pelo Estado, cuja responsabilidade fundamenta-se na sua atuação em parceria com a sociedade. No que diz respeito à educação de qualidade para todos, como foi instituída na Constituição da República da Guiné-Bissau, no seu artigo 49º, “todo cidadão tem direito e dever à educação, e é dever do Estado de promover gradualmente a gratuidade e a igualdade em possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus do ensino” (Guiné-Bissau, 1996, p. 13).

Pode-se observar que as leis que garantem os direitos dos cidadãos nacionais no território guineense, em especial, a lei do artigo mencionado anteriormente (artigo que garante a educação para todos) não estão sendo cumpridas. Isso contribuiu com o avanço das desigualdades sociais e educacionais e transformou as evasões escolares em uma “prática normal”, principalmente com as meninas, porque se naturalizou a ideia de que elas teriam que estar em casa ajudando

---

<sup>12</sup> Professora da UNILA (campus dos Malês), em comunicação oral (30 de abril de 2024), no contexto da arguição deste projeto de pesquisa.

nas tarefas domésticas e nas vendas, colaborando nas despesas de casa e até para cuidar dos meninos que, ao contrário delas, vão para as escolas.

Segundo Cabral e Diaz (1998), essas relações de gênero são produto de um processo pedagógico que começa com o nascimento e vai para a vida toda, ou seja, ela é passada de geração em geração, aumentando assim a desigualdade que existe entre homens e mulheres no que refere à questão da sexualidade, a reprodução, divisão sexual do trabalho [...] com menos possibilidade de educação, acesso à informação e formação profissional, como um dos resultados na educação, de um longo processo instituído com o colonialismo português.

Cabral e Diaz (1998, p. 1, 2) apontam ainda que,

A desigualdade de gênero, como outras formas de diferenciação social, trata-se de um fenômeno estrutural com raízes complexas e instituído social e culturalmente de tal forma, que se processa cotidianamente de maneira quase imperceptível e com isso é disseminada deliberadamente, ou não, por certas instituições sociais como escola, família, sistema de saúde, igreja etc.

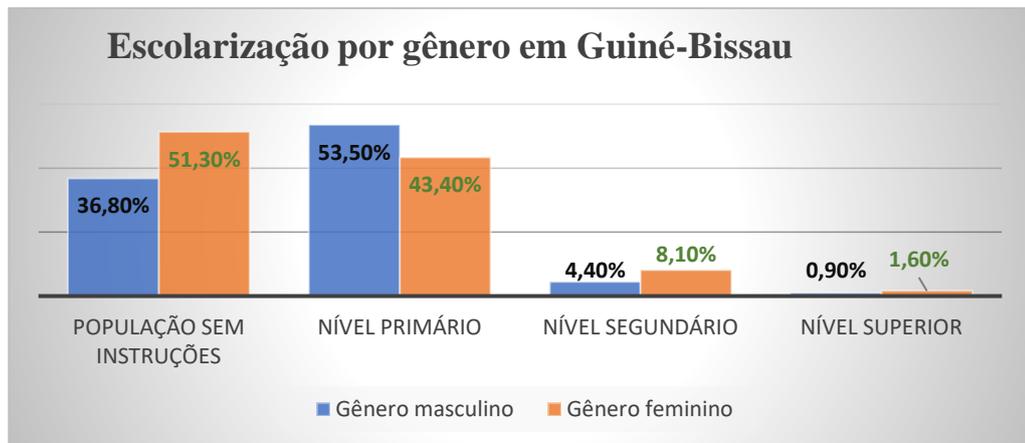
Na Guiné-Bissau, a existência de uma lei não significa a sua aplicabilidade, pois há algumas leis que garantem os direitos dos cidadãos como, por exemplo, o artigo 49º da constituição, mas o Estado como entidade máxima que deve assegurar os direitos de todos/as não consegue garanti-los ao seu povo, ou seja, mesmo com a lei que estabelece a educação para todos, ainda se observa a continuidade da disparidade de acesso e permanência nas escolas comparando os dois gêneros.

No que se refere à situação de gênero nos espaços escolares, o Instituto Nacional de Pesquisa (Inep GB, 2023), mostra que 51,3% da população do gênero feminino não tem nenhuma instrução escolar contra 36,8% do gênero masculino. Do mesmo modo, constata-se que em nível primário, as mulheres são mais afetadas. Considerando o nível de instrução da população ativa por gênero, 53,5% do gênero masculino conclui o nível primário contra 43,4% do gênero feminino. Já no ensino secundário e superior, as mulheres representam 8,1% e 1,6%, respectivamente e os homens 4,4% e 0,9%, como mostra a Figura 3 abaixo<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Apesar dos nossos esforços em trazer mais dados em relação à presença e evasão das meninas no sistema educacional guineense ao longo das últimas décadas, conforme sua moradia, idade, etnia etc., não conseguimos essas informações até o presente momento, tendo em conta a falta de materiais disponibilizados nas páginas eletrônicas oficiais do governo, na área de educação ou outras publicações com as mesmas informações. A predominância ainda parece estar em com organismos não governamentais que publicam relatórios de avaliação e diagnóstico da educação no país.

**Figura 3** - Escolarização por gênero em Guiné-Bissau 2023



Fonte: elaborado pela autora.

Para Dinis Gomes (2021, p. 7), a falta de políticas públicas na educação guineense voltadas para a promoção da equidade de gênero aponta para a omissão do governo em enfrentar essa questão em que as meninas são as mais afetadas pela exclusão escolar no seu processo de aprendizagem, de forma a atuar no sentido de desenraizar a ideia vigente na sociedade guineense pós-colonial que restringe, em grande medida, as meninas ao papel de cuidadora do lar, como se elas não pudessem desenvolver suas potencialidades nos espaços educacionais e de poder. Ressaltando que a mulher no lar guineense, em muitos casos não é subalterna, porque o lar é um espaço de poder para elas, pois elas dirigem a casa, a formação dos seus filhos, se responsabilizam por alimentar a família e estabelecem as regras e a ordem em casa, fato que não pode ser barreira para a entrada delas em todos os demais espaços da vida pública em que desejam estar presentes. Há, inclusive, um ditado popular que expressa uma ideia oposta: “*dixa bu ermon bai escola pabia él ki na dá di kumé na si casa, i abó kim ku casau na dau di kumé*”, que significa “*deixe o menino ir para a escola porque mais tarde ele será provedor de sustento no seu lar, enquanto a menina será beneficiária do seu marido*”.

Essa desigualdade entre os gêneros feminino e masculino ainda prevalece no seio familiar das sociedades guineenses. Segundo Ocuni Cá (2015), o processo educacional dos filhos é diferenciado, as filhas são educadas pelas mães e os filhos pelos pais. As meninas estão sempre ligadas às suas mães e acompanham-nas nos trabalhos domésticos e nos outros serviços. Assim, elas são preparadas com base nas experiências obtidas para futuramente serem casadas e donas de casa, pois não sabem se os pais vão lhes arranjar um casamento com um marido que já tem várias mulheres, e elas têm que estar preparadas para competir com as outras mulheres

“*kumbosa*”<sup>14</sup> e conquistar a confiança e o amor do marido. Como foi ressaltado por Ribeiro (1997 *apud* Ocuni Cá), a educação formal que existia na época colonial, sob responsabilidade dos padres jesuítas, era destinada somente aos homens, enquanto as mulheres eram limitadas a cuidar do lar, do marido e dos filhos (Ribeiro, 1997 *apud* Cá, 2015, p.180).

Chacham *et al* (2012 *apud* Ramos *et al* 2020, p.2) afirmam que a pressão para que as mulheres sejam cuidadoras do lar permanece até os dias de hoje, isso faz com que muitas meninas/jovens que engravidam precocemente saiam dos espaços escolares e desistam da vida acadêmica [...] o que se tornou mais agravante e causador da evasão das mães adolescentes, e cria uma pressão social, considerando que boa parte das famílias são conservadoras [...] e levam em conta o julgamento social, buscando assim evitar o mesmo, tentando apaziguar as situações moralmente rejeitadas. Como sustenta Si (2021, p. 34), uma menina adolescente que fica grávida, independentemente das razões, é uma menina que tem já os seus direitos prejudicados, como direito à educação, ao emprego e outros.

São factos que não são observados somente no seio familiar ou social, mas também dentro das escolas que deveriam ser um espaço acolhedor para qualquer cidadão seja mulher/meninas ou não, como enfatiza a Oxfam GB (2005, p 2), “os professores e alunos muitas das vezes têm ideias enraizadas em relação aos comportamentos das meninas e dos meninos, e a organização do diário escolar pode reforçar essas ideias, com as tarefas de limpar sala de aula, buscar água, cozinhar para professores, como algo realizado pelas alunas”. Também é uma das ideias reproduzidas no ensino guineense por meio dos materiais didáticos. No que se relaciona com a educação dos filhos em casa, nas ilustrações das imagens, as meninas sempre aparecem a lavar loiça, limpar a casa ou lavar as roupas enquanto os meninos aparecem a jogar bolas ou a fazerem tarefas escolares. A análise mista publicada pelo *Varly Project*<sup>15</sup> aponta que para as meninas que desejaram continuar na escola ao mesmo tempo criar uma família, existem sempre barreiras estruturais e estigmatização a serem superadas porque, a maioria das escolas se recusa a permitir que adolescentes grávidas continuem a frequentar os espaços escolares para dar continuidade aos seus estudos. Na mesma linha, a análise aponta ainda que, o representante do PLAM na Guiné-Bissau enfatiza que “a tendência é acontecer que conforme as crianças avançam nos níveis de escolaridade as do sexo feminino e as portadoras de deficiências tendem a “ficar para trás”.

---

<sup>14</sup> O termo *Kumbosa* na sociedade guineense refere-se às mulheres que compartilham o mesmo marido, ou seja, as mulheres que fazem parte de um casamento de três ou mais pessoas.

<sup>15</sup> Crianças fora da escola na Guiné-Bissau: uma análise de métodos mistos. Disponível em: <https://varlyproject.blog/criancas-fora-da-escola-na-guine-bissau-uma-analise-de-metodos-mistos/amp/>

## 7 METODOLOGIA

Como apontam Marconi e Lakatos (2016, p. 65), “não há ciência sem método científico [...] e o método seria o conjunto de atividades sistemáticas que permitem alcançar todo o objetivo traçado”. Sob esse fundamento, escolhemos fazer um estudo qualitativo baseando-nos nas fontes já existentes, relatórios de organizações não governamentais e sites de notícias que abordam a questão de evasão escolar e sua relação com o gênero feminino.

O processo metodológico que orientará este estudo consiste na pesquisa qualitativa que tem como ponto de partida a *revisão bibliográfica* que “é feita mediante consulta a múltiplas fontes”, através dos artigos, livros, teses e dissertações sobre o tema tratado na pesquisa. Na perspectiva de Gil (2021, p.57), a *pesquisa qualitativa* caracteriza-se pela utilização de dados qualitativos, com o propósito de estudar as experiências vividas em ambientes sociais complexos, segundo a perspectiva dos próprios atores, para se compreender um determinado fenômeno ou experiência.

A pesquisa documental também está prevista no presente projeto de pesquisa. Para Fonseca (2002), a *pesquisa documental* recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (Fonseca, 2002, p. 32).

Analisaremos, na perspectiva da *pesquisa documental*, documentos escolares como ficha de matrícula, listas de presença dos estudantes, registros de reuniões ou entrevistas com familiares, diários de classe, anamneses, projeto político pedagógico, relatório de intervenções e resultados que por venturam tenham sido construídos e outros disponibilizados pela escola em estudo.

Para esta pesquisa serão feitas *entrevistas abertas*, onde as experiências vividas pelos participantes emergirão em narrativas no contexto de entrevistas não estruturadas. Inicialmente, pensamos com Marconi e Lakatos (2016), para os quais na *entrevista aberta* o entrevistador tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada e é uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.

Realizaremos as entrevistas com 9 pessoas:

- Diretor do Conselho Técnico e Pedagógico da escola, de forma a poder levantar informações acerca das concepções em torno da evasão escolar e do contexto social e político,

das medidas tomadas e as políticas/estratégias utilizadas para o enfrentamento da problemática da evasão;

- Duas ex-alunas da escola em pesquisa que ali estudaram entre os anos 2014-2024 e se evadiram no decorrer do ensino básico, com faixa etária de 12-18 anos. Escolhemos entrevistá-las de forma a poder acompanhar de perto o caso delas, pois são duas alunas com as quais temos um contato prévio. O limite de duas participantes considera tanto o tempo necessário para a conclusão da pesquisa quanto o fato de realizarmos entrevistas em profundidade;

- Duas alunas do ensino básico ativas na escola (regularmente matriculadas e frequentando) atualmente, para conhecer as suas experiências de permanência e suas percepções sobre o tema da evasão escolar;

- Dois pais encarregados de educação, ou seja, responsáveis pela educação das alunas que evadiram, com os quais buscaremos entender seus pontos de vista e como vivenciaram o fenômeno;

- Dois/duas professores/as da escola que atuaram no período de 2014 a 2024 para entender os desafios que vivenciam ou vivenciaram diante da evasão escolar e sua possibilidade e do abandono e saber como lidam com a ausência das alunas, sendo eles/as educadores/as.

Conhecer as experiências, concepções e percepções dos participantes acerca da evasão escolar contribuirá de forma significativa para o desenvolvimento do nosso projeto.

Levando-se em conta que temos três semestres letivos para concluir a pesquisa proposta, as entrevistas serão realizadas via plataforma de reunião on-line, após o consentimento livre e esclarecido dos participantes em participar voluntariamente da pesquisa. A opção pelos encontros remotos considera o fato de que, no momento, careço de condições de viajar para Guiné-Bissau para realizar a pesquisa de forma presencial. No entanto, caso exista essa possibilidade, as entrevistas ocorrerão de modo presencial.

Os dados coletados, tanto pelas entrevistas quanto pelo estudo dos documentos e bibliografia pertinente ao tema de estudo serão organizados, analisados e agrupados de acordo com as temáticas, categorias ou assuntos de grande para menor prevalência, com base nos objetivos definidos para a pesquisa. Faremos a transcrição na íntegra das entrevistas e dos relatos obtidos pelos entrevistados. Ao final do estudo, pretendemos realizar um trabalho de religação dos resultados obtidos e analisados com o nosso referencial teórico.

A pesquisa prezarão pelos princípios éticos que envolvem as pesquisas com seres humanos, os quais defendem a integridade e dignidade das pessoas. Perante a elaboração, apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), será garantida a confidencialidade, o anonimato dos participantes e a participação voluntária. A

pesquisa considerará a tramitação do projeto e sua avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNILAB e sua aprovação, bem como as determinações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), de acordo com a Resolução nº 510/2016 (Gil, 2021, p. 35-38).

## 8 CRONOGRAMA

ATIVIDADE	2024	2025	
	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre
Restruturação do projeto junto com o/a orientador/a	X		
Levantamento Bibliográfico	X	X	
Elaboração dos instrumentos para coletas de dados e entrada no campo	X		
Submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa	X		
Coleta de dados	X	X	
Análises dos dados, com discussão e sua sistematização		X	X
Elaboração do texto escrito e correções		X	X
Defesa de TCC			X

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Antónia Cadijatú; RÊSES, Erlando Silva. Paulo Freire em Guiné-Bissau. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 05, Vol. 07, pp. 64-79. Maio de 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/freire-em-guine>
- BISSAU. Constituição (1996). **Constituição da Republica de Guiné-Bissau, 1984**. Bissau: Assembleia Nacional Popular, 1996.
- CÁ, Cristina Mandau Ocuni. **Formação feminina no Internato de Bôr (1933-2011) na Guiné-Bissau: reflexos na educação da sociedade guineense contemporânea**. 2015.
- CÁ, Lourenço Ocuni. Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). **ETD Educação Temática Digital**, v. 13, n. 01, p. 207-224, 2011.
- CABRAL, Francisco; DÍAZ, Margarita. **Relações de gênero: Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda., p. 142-150, 1998.
- CHACHAM, Alessandra Sampaio; MAIA, Mônica Bara; CAMARGO, Malco Braga. Autonomia, gênero e gravidez na adolescência: uma análise comparativa da experiência de adolescentes e mulheres jovens provenientes de camadas médias e populares em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 29, p. 389-407, 2012.
- CECÍLIO, Camila. **Abandono e evasão escolar: aluno deixa a escola ou a escola se distancia da realidade do aluno?** Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2217/abandono-e-evasao-escolar-estudentedeixa-a-escola-ou-a-escola-se-distancia-da-realidade-do-aluno>. Acesso em: 15/02/24
- CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Evasão escolar: causas e consequências**. Curitiba/PR, 2008. Disponível: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-4.pdf>. Acesso: 04/12/2023
- COSTA, António. Guiné-Bissau. **Finisterra**, v. 17, n. 33, 1982.
- DA FONSECA, João José Saraiva. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. João José Saraiva da Fonseca, 2002.
- EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU. **Fichas técnicas**. UNICEF.2021
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e gestão da educação na Guiné Bissau: Incoerências e discontinuidades**. Portugal: Ed. Universidade de Aveiro, 2005.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, Bruno. **Uma análise crítica da educação e do sistema educacional em Guiné-Bissau**. 2016. Trabalho de Conclusão de curso (Bacharelado Interdisciplinar em Humanidade) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção 2016. Disponível em: [https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1183/1/2016\\_mono\\_bgomes.pdf](https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1183/1/2016_mono_bgomes.pdf). Acesso: 04/12/2023

GOMES, Estelita Dinis. **Políticas educacionais na Guiné-Bissau: a desigualdade e disparidade de gênero no sistema educativo guineense (2000-2010)**. 2021. Trabalho de Conclusão de curso (Bacharelado Interdisciplinar em Humanidade) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2683/1/ESTELITA%20DINIS%20GOMES%28TCC%29%2C%20PROJECTO%20DE%20PESQUISA.pdf> . Acesso: 07/12/2023

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, **Estatística do gênero**. Guiné-Bissau. 2023.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2016.

MWANGI, Monicah. **África: avanço nos direitos de estudantes grávidas**. Human Rights Watch (HRW). 2021. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/news/2021/09/29/379983> . Acesso: 05/12/2023

OXFAM GB. **Além de Acesso para Meninas e Meninos: Série Educação e Igualdade de Gênero, Contribuições do Programa**. Dezembro de 2005

RAMOS, Lázaro Saluci et al. **A gravidez na adolescência produzindo evasão escolar: um exame bibliográfico**. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, n. 52, p. e3621-e3621, 2020.

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

SI, Alfa Umaru. **Abandono escolar precoce na Guiné-Bissau: um estudo de caso**. ISCTE.2021. Dissertação de Mestrado.

SILVA Eguitainy J. G. da; PRADO Edna Cristina do. **A educação na Guiné-Bissau: impacto de uma independência tardia**. Anapae/Alagoas.2019.

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

TCHUDA, Daniel Luis. **O ensino no período colonial na Guiné-Bissau (1879-1973)**. 2017. Trabalho de Conclusão de curso (Bacharelado Interdisciplinar em Humanidade) - Instituto de

Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2017. Disponível em:  
[https://www.repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/611/1/2017\\_mono\\_dtchuda.pdf](https://www.repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/611/1/2017_mono_dtchuda.pdf). Acesso em 04/12/2023.

VILELA, Avelino. **Educação na Guiné-Bissau: ensino nas zonas rurais**. 2019. Trabalho de Conclusão de curso (Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019. Disponível em:  
[https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1430/1/2019\\_proj\\_avelinovilela.pdf](https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1430/1/2019_proj_avelinovilela.pdf). Acesso em 14/09/ 2023.